

**Антология
педагогической
мысли
России
второй половины
XIX–начала XX 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 России первой
половины XIX в.**

**Антология педагогической
мысли Грузинской ССР**

**Антология педагогической
мысли Киргизской ССР**

**Антология педагогической
мысли Украинской ССР**

**Антология педагогической
мысли Азербайджанской
ССР**

**Антология педагогической
мысли России второй
половины XIX — начала
XX в.**

Антология педагогической мысли народов СССР

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

В. Д. Шадриков (главный редактор),
Ю. В. Васильев,
Ю. В. Василькова,
В. В. Давыдов,
С. Ф. Егоров (ученый секретарь),
М. И. Кондаков,
Н. Д. Никандров,
А. В. Петровский,
А. И. Пискунов,
В. С. Хелемендик

Академия педагогических наук СССР

**Антология
педагогической
мысли
России
второй половины
XIX–начала XX в.**

Москва
Педагогика
1990

ББК-74.03(2)
А 72

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

Рецензент

кандидат педагогических наук *Ф. Г. Паначин*

**АНТОЛОГИЯ педагогической мысли России второй по-
А 72 ловины XIX — начала XX в. /Сост. П. А. Лебе-
дев. — М.: Педагогика, 1990. — 608 с.: ил.
ISBN 5-7155-0294-2**

В книге представлено наследие русской прогрессивной мысли второй половины XIX — начала XX в. Публикуются подлинные тексты просветителей, педагогов, ученых по вопросам воспитания и образования.

Для специалистов в области педагогики, работников народного образования.

4302000000-007
А **005(01)-90** **16-90**

ББК 74.03(02)

ISBN 5-7155-0294-2

© Издательство «Педагогика», 1990

ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX — НАЧАЛА XX В. (1861—1917)

Вторая половина XIX в. — время бурного развития общественно-педагогической мысли в России. Впервые в истории русской школы не только административно-правительственные круги, но и общественно-педагогические объединения выступили инициаторами создания дошкольных, школьных и внешкольных учреждений. Впервые педагогическая теория оказывала заметное влияние на характер детских учреждений, на их воспитательную и образовательную жизнь.

Центром, куда сходились разнородные педагогические течения этого времени, на первых порах стала начальная школа. Вопросы содержания элементарного образования, методов и форм организации обучения в народной школе, а также подготовки народного учителя разрабатывались особенно интенсивно. Обновление народного образования стало самым неотложным делом после отмены крепостного права в 1861 г., когда почти треть населения страны (около 23 млн. бывших крепостных) обрела гражданские права, личную свободу.

Неизбежное падение крепостного права вызвало переустройство не только аграрно-административной системы, но и всей системы просвещения в стране. Правительство, однако, по-прежнему ревниво оберегало сословно-дворянские привилегии в среднем и высшем образовании, всячески затрудняло доступ в гимназии и университеты лицам из низших сословий (крестьян, мещан, ремесленников и др.). Если по отношению к народной школе самодержавное правительство допускало участие общественных сил (крестьянских общин, органов местного самоуправления и др.) в организации элементарного образования, то в области общего среднего образования сохранялась государственная регламентация. И все же школьные реформы были шагом вперед в развитии просвещения.

К началу 60-х гг. XIX в. и много позже большинству населения России культура, литература и искусство были недоступны из-за малой просвещенности народа, три четверти которого оставались неграмотными. Последующие за отменой крепостного права реформы (аграрная, административная, судебная, земская, школьная и др.) могли быть успешно осуществлены лишь при наличии новой системы

народного образования. Все эти реформы имели буржуазный характер, хотя и не пошатнули феодально-самодержавного правопорядка в целом. Тем более что в скором времени либеральные черты многих преобразований оказались затушеванными реакционными мерами. Так, деятельность вновь созданных земств (органов местного самоуправления в губерниях, где имелись дворянско-помещичьи земельные владения) подверглась ограничению усилением роли дворянства в сельской администрации, а в просвещении укреплялась сословность.

Манифест, подписанный Александром II 19 февраля 1861 г., «О всемилостивейшем даровании крепостным людям прав состояния свободных сельских обывателей и об устройстве их быта» побудил общественных деятелей и многих педагогов более глубоко задуматься над самым важным тогда вопросом: какой должна быть русская народная школа?

Были ли юридические и практические предпосылки для решения этого вопроса? Если иметь в виду новые правовые возможности, то они с введением общественного самоуправления (сельского и городского) создавали некоторые условия для общественной предприимчивости в школьном деле. Реформы 60-х гг. (особенно земско-административная) открывали дорогу общественным силам (объединениям, земским собраниям — уездным и губернским) в строительстве новой (земской) школы. Гласность и большая свобода печати, расширение прав личной самодеятельности и общественного почина во всех областях труда — хозяйственного и культурного, в том числе педагогического, — все это явилось юридической основой для практических начинаний и в школьном деле.

Что касается собственно педагогических предпосылок, то они стали складываться задолго до отмены крепостного права и преобразований 60-х гг. XIX в. Революционные демократы (В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. А. Добролюбов и др.) более решительно и последовательно выразили идею гражданственности и общечеловеческий идеал воспитания, чем Н. И. Пирогов и умеренные либералы, руками которых готовилась школьная реформа 1864 г.¹ Необходимость перемен в воспитании и образовании осознавалась передовой общественностью давно. Не ожидала правительственных решений о школах для народа, представители передовой общественности пытались распространять грамотность. В конце 50-х гг. возникли общественные учебные заведения, так называемые воскресные школы. Каждый желающий мог в них учиться: дети, неграмотные взрослые, грамотные, но желающие знать больше. Преподавали в этих школах энтузиасты — от профессоров университета до гимназиста или любого образованного гражданина. Среди учителей воскресных школ были офицеры и грамотные солдаты. Воскресные школы держались на бескорыстном общественном энтузиазме до

¹ См.: Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М., 1987. С. 21—26.

тех пор, пока правительство по политическим мотивам сначала поставило их под надзор, а потом и вовсе запретило (1862).

Педагогическая и литературно-публицистическая журналистика поддерживала общественно-педагогический энтузиазм и распространяла передовые мысли о воспитании и образовании, о народной школе. Возникшие во второй половине 50-х — начале 60-х гг. педагогические журналы («Журнал для воспитания», переименованный в 1860 г. в «Воспитание», «Русский педагогический вестник» под редакцией Н. А. Вышнеградского, «Учитель» под редакцией И. И. Паульсона и Н. Х. Весселя, «Ясная Поляна», издававшаяся в 1862 г. Л. Н. Толстым, и др.) знакомили учителей и родителей с новыми педагогическими теориями в области воспитания, дидактики и методики начального обучения в странах Западной Европы, выяснили основные задачи отечественного народного образования, призвали общественность содействовать просвещению народа. По вопросам воспитания и образования печатали свои статьи публицисты Д. И. Писарев, Н. В. Шелгунов, Н. Г. Чернышевский и многие другие в общих журналах («Современник», «Отечественные записки» и др.). Особенное внимание привлекла к себе полемика по поводу оригинальных взглядов Л. Н. Толстого на народное образование.

В начале 1860 г. в С.-Петербурге возникло первое в России Педагогическое общество под председательством П. Г. Редкина. Оно стремилось направить усилия видных педагогов и учителей на выработку общественно-педагогического мнения по вопросу о том, в каком направлении может и должна совершенствоваться школа. Членами общества были К. Д. Ушинский, А. С. Воронов, Д. Д. Семенов, В. Я. Стоюнин и многие другие известные педагоги. В печати или изустно (лекции, рефераты, диспуты) члены общества проводили в жизнь идеи обновления отечественной школы и педагогики, вскрывали формализм и косность в воспитании и обучении, подвергали критике непригодные способы и приемы преподавания, а также устаревшие учебные руководства и учебные пособия. Обществом издавался журнал «Педагогическая летопись» (1876—1877). Создавались филиалы общества в других городах, была открыта библиотека для учителей. Педагогическое общество С.-Петербурга оказало немалую услугу школе и педагогике страны. В 1879 г. оно было запрещено правительством.

В 1861 г. при Вольном экономическом обществе открывается Комитет грамотности для поощрения и поддержки организации народных школ, а также для написания учебных пособий и руководств для учителей. В Комитете грамотности вынашивались общественные проекты всеобщего начального образования в России. В 60-х гг. им была открыта школа для подготовки сельских учительниц. В С.-Петербургский Комитет грамотности входили И. И. Паульсон, Ф. Ф. Резнер, А. Н. Страннолюбский и другие педагоги. Членами его были Л. Н. Толстой, И. С. Тургенев. Общее число членов к 1865 г. достигло 528 человек.

С именем Петербургского Комитета грамотности связано и воз-

никновение по инициативе педагога Ф. Г. Толля первой в России библиографической организации — Комитета экспертов. Отбор и систематизация педагогической литературы послужили началом педагогической библиографии (1862), основоположниками которой явились Ф. Г. Толль и библиограф В. И. Межов, создавший сводные библиографические указатели (библиографию русской педагогики, дидактики и методики) за период с 1859 по 1888 г.

Еще в конце декабря 1845 г. при Московском обществе сельского хозяйства был учрежден Комитет грамотности. В первое десятилетие своей деятельности он выпускал книги о пользе грамотности, о способах обучения грамоте, об открытии народных сельских библиотек, содействовал открытию сельских училищ для обучения крестьянок («грамотных изб»). После некоторого затишья в 70-х гг. в работе Комитета наступило оживление с приходом педагога Д. И. Тихомирова и других деятелей народного образования (Н. П. Малинина, В. А. Шаховского и др.).

В этих педагогических объединениях (Педагогическое общество, комитеты грамотности, педагогические кружки, позже родительские кружки и др.) наряду с практическими задачами обсуждались и теоретические проблемы педагогики, в частности отношения между общим и профессиональным образованием, цели и задачи общего образования и народной школы; делались обзоры различных учений по общей и частной дидактике, педагогической (методической, учебной) литературы и др. На первых порах многие педагоги (И. И. Паульсон, Н. Х. Вессель, П. Г. Редкин и др.) обратились к западноевропейским источникам для выяснения сущности общего образования и народной школы, для уразумения общей цели воспитания как правильного всестороннего развития всех сил и способностей человека. Наглядность, звуковой метод обучения грамоте, способ изучения чисел на уроках арифметики, родиноведение — эти и другие вопросы решались некоторыми русскими педагогами в духе швейцарского педагога-демократа И. Г. Песталоцци и его немецких последователей (А. В. Грубе, А. Дистервега и др.).

Если до 1861 г. государство было почти безраздельным властителем школьного образования, то под влиянием общественно-педагогического движения стал складываться тип общественной школы с общечеловеческим направлением, отвергавшим узкий сословно-прикладной характер казенной школы. В отличие от государственных (казенных) учебных заведений в общественных школах поддерживалась гуманность. В них создавалась атмосфера добрых, человеческих отношений между учениками и учителями, допускалась ласка и снисходительность к детям. Основателями таких школ были нередко вовсе не педагоги, а молодые люди — студенты и офицеры. Так, в С.-Петербурге офицером И. О. Косинским в 1859 г. была основана Таврическая школа, а вскоре возникло и Василеостровское училище, душой которого стал известный педагог Ф. Ф. Резернер. В училище на Васильевском острове, существовавшем с января 1860 г. по 1866 г., безвозмездно трудились совсем молодые учителя,

многие из них потом обрели известность (А. Я. Герд, В. П. Острогорский, А. Н. Страннолюбский и др.). Двадцатилетний студент Петербургского университета А. Н. Страннолюбский (1839—1903) преподавал математику, был одним из основателей и первым выборным инспектором училища для мальчиков бедных родителей. Училище было бесплатным и содержалось за счет взносов самих основателей и жертвований посторонних лиц. Учебная работа детей направлялась инспектором так, чтобы они привыкали трудиться без каких-либо принуждений и наказаний, чтобы школьники могли находить в самом учении удовольствие и интерес, возбуждаемый в них учителем. По свидетельству В. П. Острогорского, в Василеостровском училище насчитывалось до 40 детей из самых бедных, часто очень «дурных» семей: «...за все 6-летнее существование, несмотря на полное отсутствие наказаний и даже принудительности к учению, почти совсем не совершалось никаких школьных проступков, а ленивые и малоуспешные считались единицами»¹.

Много сходного в постановке обучения Василеостровского училища имелось и в частной школе для крестьянских детей, открытой Л. Н. Толстым в Ясной Поляне (1859—1862).

Педагогическая мысль на примере общественных и частных школ содействовала освобождению практики обучения и воспитания от мрачного наследия сословно-крепостного режима, палочной дисциплины в школе. Общественно-педагогическое движение обновляло взгляды родителей и всего общества на воспитание, вносил новые принципы и идеалы в мировоззрение многих людей. Этому содействовала большая свобода печати в начале 60-х гг. «...Все вдруг... бросились учиться и учить других, начали думать, читать, высказывать вслух свои мысли, требовать от всех и для всех широкой общественной деятельности, просвещения всех классов общества без различия пола, сословия, материального достатка»².

Именно на начало 60-х гг. XIX в. пришлось проповеди широкой гуманности, чувства собственного достоинства, расширения прав самого народа и улучшения его материального положения, борьбы с обломовщиной и рабством мысли, требования свободы и самостоятельности мысли, призывы к сочувственному отношению к простому народу. Многие из этих идей были известны лишь небольшому кругу интеллигенции еще в 40-е гг. Теперь они получили широкое распространение.

В 60-е гг. обострилось отрицательное отношение к прежним авторитетам, нежелание считаться с прошлым, тем более что-либо заимствовать из него. Резко отрицательное отношение к прошлому и прежним авторитетам было подмечено И. С. Тургеневым и отражено в образе Базарова («Отцы и дети»).

60-е годы — время женской эмансипации. Женщины и молодые девушки мечтали о самостоятельном заработке, о независи-

¹ Острогорский В. П. Из истории моего учительства. СПб., 1895. С. 155.

² Водовозова Е. Умственное и нравственное воспитание детей. СПб., 1891. С. 2.

мости от супружеской и родительской власти — шли в учительницы, сестры милосердия, акушерки, швеи. Они добивались равноправия и в образовании. Читением расширяли умственный кругозор, приобщались к общественным делам, не желая быть только нянькой детей, экономкой мужа или «светской львицей».

Среди части молодых людей (девушек и юношей) из привилегированных сословий (дворянства, именитого чиновничества, купечества и др.) распространилось пренебрежительное отношение к жизненным удобствам, богатству. Общественная деятельность в сочетании с общественной нравственностью ценилась превыше всего. Молодежь, особенно разночинная, признавала первой заповедью служение обществу. Утилитаризм вытеснял сословные (дворянские) представления об изяществе, эlegantности, эстетике. Осмеивались стремления к внешнему лоску, к «искусству для искусства». Резкость и односторонность взглядов на искусство оборачивались нередко его обеднением. В 60-е гг. для разночинной молодежи доступнее стало университетское образование. Возросло ее стремление к овладению естественными науками, медициной, журналистикой.

Разночинная интеллигенция в большинстве своем бескорыстно служила делу просвещения народа, шла в народ, терпела вместе с ним нужду и невгоды. Безымянные разночинцы-труженики сеяли «разумное, доброе, вечное» (Н. А. Некрасов) — просвещали народ словом и делом.

Именно в 60-е гг. среди молодежи усилилось стремление к самообразованию. С годами оно не ослабевало, напротив, приобретало жизненную необходимость в условиях ограниченной возможности для большинства получить гимназическое, особенно университетское образование.

Что касается девушек и молодых женщин, то для них университетское образование было вообще официально закрыто. Даже общее среднее образование для женщин было ограничено и стояло ниже по уровню обучения, чем в мужских гимназиях. Идея открытых и бессословных учебных заведений для девушек была высказана и осуществлена в отношении общеобразовательных женских училищ Н. А. Вышнеградским (1821—1872). По его проекту в 1858 г. было открыто первое училище для приходящих девиц в Петербурге, а позднее и в других городах России. Н. А. Вышнеградский разработал устав и правила для этих училищ, переименованных в 1862 г. в Марииинские женские гимназии.

С начала 60-х гг. повышается интерес к вопросам образования и воспитания детей средних и высших слоев русского общества: дворяне, помещики вместе с отменой крепостного права лишались почти дарового труда крепостных в поместьях и хозяйствах. Предстояло искать новые источники жизни для себя и детей. Государственная служба, как и военная, требовала серьезного образования, прежде закрытые (привилегированные) военные учебные заведения (кадетские корпуса) преобразуются в военные гимназии, в которых усиливается общеобразовательная подготовка. Военное ведомство при

Д. А. Милютине (военный министр в 1858—1881 гг.) внедрило в систему военных учебных заведений много положительного: основало учительскую семинарию, а потом «Педагогический журнал», объединивший вокруг себя лучших педагогов России, «Педагогический музей», при котором были созданы различные отделы (секции), возглавляемые видными педагогами, учеными Петербурга. Особое место занимал педагогический отдел, объединивший крупных деятелей науки и народного образования (П. Ф. Лесгафт, К. К. Сент-Илер, А. Я. Герд, Н. А. Корф, Д. Д. Семенов, П. Ф. Каптерев, А. Н. Острогорский, Л. Н. Модзалевский, И. И. Паульсон и др.). Деятельность «Педагогического музея» (1864—1917), как и «Педагогического сборника» (1864—1918, первый редактор — Н. Х. Вессель — до 1882 г., затем А. Н. Острогорский — с 1883 по 1910 г.), имела огромное значение для формирования отечественной педагогической мысли и передовой практики обучения и воспитания в стране.

Со времени реформ растет число детских и юношеских изданий и педагогических журналов. Чтобы приохотить к чтению с раннего детства, детские журналы помещали хорошо иллюстрированные, занимательные, живые рассказы. Во второй половине 60-х гг. впервые стал издаваться педагогический журнал по дошкольному воспитанию — «Детский сад» (1866—1868, под редакцией А. С. Симонович). В нем наряду со статьями о воспитании малышей и советами по проведению детских подвижных игр содержались рассказы для чтения детям. Позже этот журнал стал печатать статьи по общим вопросам воспитания. В нем сотрудничали Е. И. Конради, А. С. Симонович, М. К. Цебрикова и другие. С 1877 г. вместо журнала «Детский сад» начал выходить журнал «Воспитание и обучение», основанный М. К. Цебриковой. При нем имелся отдел для чтения детей, который в 1882 г. выделился в особый журнал «Родник». В виде приложения к этому детскому изданию до 1917 г. выходил журнал «Воспитание и обучение», оставшийся, как и ранее, изданием Родительского кружка при Педагогическом музее военно-учебных заведений Петербурга. Этот кружок с 1898 г. издавал Энциклопедию семейного воспитания и обучения под редакцией П. Ф. Каптерева.

В педагогической литературе 70-х гг. в области воспитания детей в семье значительным событием явилась книга Е. И. Конради «Исповедь матери» (СПб., 1876). Она рассказала о том, что было пережито и передумано ею за 12 лет воспитания своих детей. Это едва ли не первое в России произведение большого объема (672 с.) об опыте и размышлениях матери. Попутно она выразила свое отношение к системе Фребеля по дошкольному воспитанию, а также к теории «свободного воспитания» в духе Ж.-Ж. Руссо и его последователей в России.

Среди популярных книг по уходу за ребенком в первые годы жизни, гигиене питания и физического развития, а также воспитанию первых привычек общения почти до 1917 г. пользовалась большим спросом книга В. Н. Жука «Мать и дитя» (СПб., 1880). Она выдер-

жала около 10 изданий, переводилась на другие языки. В 80-е и 90-е гг. бытовало выражение «воспитывать по Жуку».

Эти труды были с интересом встречены общественностью, подготовленной к их восприятию, в частности, и педагогическими журналами. Они больше стали печатать оригинальных статей, потеснив переводы зарубежных педагогов. Даже официальный орган — «Журнал Министерства народного просвещения» — с приходом в него редактором К. Д. Ушинского (1860—1861) обрел педагогическое лицо. Особое влияние оказывали на педагогическую общественность статьи самого Ушинского.

Все усилия, однако, сосредоточивались на главных вопросах: какой быть народной школе и как преобразовать существующую сеть учебных заведений, разбросанных по разным ведомствам (Министерство государственных имуществ, Министерство внутренних дел, Министерство двора, наконец, Министерство народного просвещения)? Министерство народного просвещения шло позади всех других ведомств: имело лишь $\frac{1}{30}$ общего числа школ¹. Такое состояние было к 1863 г., т. е. накануне школьной реформы 1864 г. Ни количественно, ни в педагогическом смысле школьная сеть не удовлетворяла требований времени.

Общественно-педагогическое движение 60-х гг. вынудило правительство разработать новые положения о школах, начальной и средней. В ходе подготовки проектов учитывались современные взгляды на обучение и воспитание, потребности народа в образовании. Однако исподволь исчезали с каждым новым проектом (их было три: 1860, 1862, 1863-го гг.) первоначально намеченные демократические начинания. Широкий план обучения в начальных училищах, их связь с гимназиями и преемственность обучения в них почти исчезли в Положении 1864 г., содержащем два различных документа: Устав гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения и Положение о начальных народных училищах, имеющих целью утверждать в народе «...религиозные и нравственные понятия и распространять первоначальные полезные знания» (§ 1). Между тем по проекту 1862 г. «...народные училища имеют целью нравственное и умственное образование народа в такой степени, чтобы каждый мог понимать свои права и исполнять свои обязанности разумно, как следует человеку» (§ 13). По Положению 1864 г. в начальных училищах предметами учебного курса служили: а) закон божий; б) чтение по книгам гражданской и церковной печати; в) письмо; г) первые четыре действия арифметики и д) церковное пение там, где преподавание его будет возможно (§ 3).

Хотя к разработке нового Положения о школе было широко привлечено общественное мнение, а сама разработка велась в духе передовых педагогических и социальных идей, за восемь лет (учено-административной) правки проектов в Положении 1864 г. не оказалось ничего демократического и совсем мало педагогического. Поло-

¹ См.: Кантерев П. Ф. История русской педагогики. 2-е изд. Пг., 1915. С. 380.

жение 1864 г. закрепило бюрократическую власть Министерства народного просвещения, сосредоточившего в своих руках школы различных ведомств и осуществлявшего контроль над ними.

На умеренный характер Положения 1864 г. о начальных училищах оказали влияние и педагоги-формалисты, сводившие почти всю образовательную работу в народной школе лишь к усвоению формальных навыков — чтения, письма и счета. Это консервативное направление в теории начального образования поддерживалось Министерством народного просвещения, и его доктрины внедрялись в практику начального обучения. Объективно формалистическое направление в теории и практике народной школы служило интересам реакционного курса самодержавного правительства России, которое препятствовало распространению народного образования, стремилось возможно более его сузить.

Происхождение формалистической теории начального обучения связывается с именем И. Г. Песталоцци. Однако его взгляды на развивающееся обучение поняты педагогами-формалистами крайне однобоко. Швейцарский педагог-демократ развитие умственных сил ребенка доводил до общей способности самостоятельно овладевать любым знанием. Общее развитие ученика, достигнутое им в обучении, было названо формальным, так как усвоение знаний шло одновременно с развитием способностей наблюдать, мыслить, выражать словом. Теория формального образования Песталоцци имеет очень мало сходного с формалистическим направлением, сузившим задачу начального обучения до выработки в ребенке лишь навыков чтения, письма и счета, отбросив важную часть обучения — развитие умственных способностей ученика на самих уроках.

Формалистическую теорию в русской школе окончательно упрочил министр народного просвещения Д. А. Толстой. С этого времени она получила самое широкое распространение как правительственная система в школьной педагогике. Подменив принцип формального развития формалистическим требованием накопления элементарных навыков чтения, письма и счета, формалистическая теория упростила процесс начального обучения, снизила педагогические требования к нему и тем нанесла ущерб народному образованию.

В 70—80-х гг. правительство предпринимало меры, чтобы изменить сам тип начальной школы, ограничить самостоятельность отдельных ведомств и учреждений по организации новых учебных заведений, учительских семинарий и педагогических курсов. Еще 26 мая 1869 г. в 33 губерниях была введена должность инспектора народных училищ. Инспектор должен был осуществлять надзор за постановкой учебной и воспитательной работы в школах, за подбором учителей для них. В 1874 г. была введена должность директора народных училищ для заведования школьным делом в губернии. Отныне лишь хозяйственная часть возлагалась на учредителей училищ, а вся административная и учебная — на училищные советы во главе с предводителями дворянства, на директоров и инспекторов училищ. Однако эти меры не смогли вполне устранить земские учреждения

от вмешательства в педагогическую часть земских школ, число которых непрерывно возрастало при участии земств в организации их учебной части. В начале 80-х гг. правительство задумало заменить светские начальные школы старинным типом церковных учебных заведений. Это была реакционная попытка изгнания передовых идей 60-х гг. из области начального образования.

Намерение о выдвигании школ духовного ведомства на первое место было не ново. Еще при утверждении Положения о школах 1864 г. император Александр II выразил заинтересованность в судьбе церковноприходских школ, потребовав, чтобы ему дважды в год доносили об их состоянии. Синод воспринял это как поощрение к открытию церковных школ. Таким образом возводилось препятствие к возникновению других типов школ там, где числились церковноприходские школы, хотя бы только на бумаге. Ober-прокурор синода К. П. Победоносцев настаивал на финансовой поддержке церковных школ, заявляя в Комитете министров, что церковноприходские школы по условиям обучения в них и надзора больше гарантируют благонадежность образования, чем другие типы народных школ.

13 июня 1884 г. правительством были утверждены «Правила о церковноприходских школах». С этого года наряду с министерскими и земскими начальными школами стали развиваться церковноприходские.

Министр просвещения граф Д. А. Толстой собственно министерские училища рассматривал как «лучшие рассадники начального образования». Для их укрепления в 1875 г. была издана инструкция, согласно которой в одноклассных сельских училищах обучение велось три года, а в двухклассных (вместе с первым классом) — пять лет. Во втором классе преподавались история, география, естествознание и как необязательные предметы — гимнастика, ремесла и мастерства, а для девочек — рукоделие. Крестьянство неприязненно относилось к министерским школам из-за царящих в них бюрократических порядков, не учитывавших возможности крестьянских детей. Земская школа была ближе сельским жителям, так как приходила на помощь уже существующим деревенским школам, оказывала им материальную или методическую помощь. Однако церковные школы при финансовой поддержке государства быстро множились, создавая ощутимые помехи на пути роста земских школ. Опираясь на религиозные чувства народа, правительство и синод с помощью церковных школ удерживали новые поколения в границах религиозной идеологии. Эти школы имели целью «...утверждать в народе православное учение веры и нравственности христианской и сообщать первоначальные полезные сведения» (§ 1 «Правил» 1884 г.).

Реакционные меры правительства не смогли, однако, остановить демократического движения, начавшегося в 60-е гг. Свообразным его продолжением в условиях реакции 70—80-х гг. стало массовое хождение учительства в народ. Движение передовой интеллигенции из городов в деревни, в народ, имело двойной смысл: с одной стороны, интеллигенция знакомилась с жизнью крестьян, с другой —

содействовала их просвещению. Впервые в 70-е гг. в сельских школах появляются народные учительницы.

В 70—80-е гг. по глухим селам России учительствовало много талантливых и самоотверженных педагогов. Не все их имена вошли в историю русской педагогики. Лишь о немногих энтузиастах имеются сведения, да и то далеко не полные (В. Я. Аврамов, Н. Н. Блинов и др.).

Народная русская школа обновилась и развивалась в условиях, близких к жизни и положению сельских тружеников. Одним из первых земских педагогов, который начал разрабатывать вопросы начальной школы путем изучения этих условий, был Н. А. Корф. Он создал училище, близкое и понятное народу. Вся организация и состав учебного курса определялись возможностями родителей и учеников. Обучение начиналось с начала октября (иногда и в ноябре) и продолжалось до начала полевых работ, т. е. до апреля или мая. Учебный год продолжался 5—6 месяцев, каждый день по 6 ч. Обучение включало закон божий, чтение, письмо, счет и дополнялось чтением небольших статей прикладного содержания, для чего Н. А. Корф составил книгу для классного и домашнего чтения «Наш друг». Книга отвечала на многие запросы крестьянских детей, сообщала им различные полезные для жизни сведения. На содержание книги он смотрел глазами крестьянских мальчиков от 11 до 14 лет и их родителей, поэтому не включил сказки и стихи — счел их неуместными в суровой народной школе, куда детей посылают, чтобы они научились чему-то дельному.

Если общественные школы (Таврическая, Василеостровская в Петербурге) и частные (Яснополянская школа Л. Н. Толстого) зависели от воли благотворителей, на средства которых они содержались, то с возникновением земских начальных школ общественно-педагогическая мысль обрела большую опытно-школьную базу для своего практического приложения и даже известную независимость от административного аппарата Министерства народного просвещения. Именно эти обстоятельства обусловили на первых порах широкое распространение в России «трехзимки» Н. А. Корфа. Земская школа с учебным курсом в три зимы и с тремя отделениями при одном учителе, толковая и дешевая, быстро привилась в разных губерниях и сильно, пожалуй, как ни одна другая, повлияла на организацию и характер русской народной школы.

Над определением содержания, улучшением средств и методов обучения в народной школе ранее и одновременно с Корфом работали многие другие педагоги независимо от земства (К. Д. Ушинский, И. И. Паульсон, Л. Н. Толстой, В. А. Евтушевский, В. И. Водовозов и др.). Были созданы и внедрены усовершенствованные методы обучения грамоте, письму, счету, грамматике, начаткам естествознания, географии, составлены учебники по всем этим предметам, книги для классного чтения в школе, разработаны наглядные пособия, педагогические руководства для учителя и другое.

В освещении прогрессивных взглядов на народную школу замет-

ную роль играли педагогические журналы: «Народная школа» Ф. Н. Медникова, «Русский начальный учитель» В. А. Латышева и другие.

Распространению передовых педагогических идей среди учительства посвятил свою жизнь Н. Ф. Бунаков. Его учебные книги и статьи в разных педагогических журналах, как и учебные книги И. П. Деркачева, а позже Д. И. Тихомирова, В. П. Вахтерова и других, содействовали практическому обновлению русской начальной школы.

И. П. Деркачев (1834—1916) важнейшей задачей начальной школы считал развитие у школьника наблюдательности и интереса к природе на основе наглядного обучения. Наряду с наглядностью он широко использовал идею народности при составлении общедоступного букваря «Русская азбука» и книги для чтения (общее название «Школьные ступени» для 1-го и 2-го годов обучения). В свои книги он включил много сведений о природе и животных. Как учитель И. П. Деркачев со своими учениками изучал природу путем непосредственных наблюдений и стремился развивать у детей чувство сострадания к животным.

Успехи народного образования в 70—80-х гг. и в последующие десятилетия были достигнуты, прежде всего, благодаря деятельности передовых земств (Вятского, Пермского, Тверского, Новгородского, Московского и др.). Они умело воспользовались правом хозяйственной помощи школам, чтобы помогать крестьянам денежными средствами в распространении школ по всей территории уезда, в создании учительских семинарий, издании учебников и учебных пособий. Земства фактически контролировали ведение школьной работы. И в условиях реакции росли земские школы, которые с большим правом, чем все остальные, могли называться народными.

Среди деятелей народного образования, глубоко осознавших свои обязанности и демократически настроенных, особо выделяется инспектор, а затем директор народных училищ И. Н. Ульянов. В своей практической педагогической работе он явился преемником и последователем педагогов 60-х гг. Он использовал педагогические курсы, ежегодные съезды учителей для ознакомления с усовершенствованными методами обучения. Симбирские начальные школы в глазах местного населения преобразились, обрели притягательность.

Видный педагог Д. Д. Семенов, анализируя русскую учебную литературу для начальной школы в конце 80-х гг., пришел к заключению, что некоторые педагоги уже отрицательно относятся к звуковому методу, предпочитая учить детей церковнославянскому языку по старинному методу. Из учебных пособий некоторые азбуки явились повторением уже изданных (кроме «Азбуки» Л. Н. Толстого). Только «Наглядная азбука» Ф. Ф. Павленкова (1839—1900) составила исключение. С начала 70-х гг. она переиздавалась в России 22 раза, получила почетный отзыв (1873) на Венской всемирной выставке. Международная педагогическая конференция признала за «Наглядной азбукой» новизну самого способа обучения грамоте и ре-

комендовала применить основные начала этой азбуки к обучению чтению и письму в других европейских странах. Большинство же учебных книг для чтения, применявшихся в школах к концу 80-х гг., по мнению Д. Д. Семенова, были не оригинальными и стояли ниже, чем книги, появившиеся до них, особенно в 60-е гг. (К. Д. Ушинский, Н. А. Корф, Л. Н. Толстой, В. И. Водовозов, И. И. Паульсон). Особое беспокойство у Д. Д. Семенова вызвало то, что большинство методических идей, заложенных в руководствах и учебных книгах, некритически заимствовались из немецкой педагогики, подражали произведениям немецкой учебной литературы, хотя немецкие методические пособия составлялись для детей начиная с 5-летнего возраста, в то время как русские дети начинали учебу в школе с 8 лет и старше.

Увлечение немецкой методической рецептурой усилилось в 70-х гг., когда Министерство народного просвещения, возглавленное графом Д. А. Толстым, признавало методические разработки единственным педагогическим подспорьем школе и учителю.

Против педантичного подражательства русских методистов со статьей «О народном образовании» (1874) выступил Л. Н. Толстой. Его протест, конечно, не сломил методического педантизма (рецептурность), но подействовал отрезвляюще на многих русских педагогов. Это были вынуждены признать даже задетые суровой критикой Л. Н. Толстого методисты Н. Ф. Бунаков (русский язык) и В. А. Евтушевский (арифметика). Выступая в защиту самобытного педагогического творчества, Л. Н. Толстой дал образец оригинального педагогического мышления, направленного на устранение любых шаблонов, какими бы авторитетами они ни создавались. Свобода мысли вообще и педагогической в частности на пути поиска истины — один из многих заветов Л. Н. Толстого.

Обновлению работы начальных школ содействовали передовые земства. Они издавали наглядные пособия и книги для народного чтения, учреждали школьные и внешкольные библиотеки, школьные музеи, устраивали курсы для народных учителей. Такое отношение земства к народному образованию сложилось не сразу. Закон представлял земству заботу преимущественно о материальной стороне народной школы: «Участие преимущественно в хозяйственном отношении и в пределах, законом определенных, в попечении о народном образовании»¹. Учебная часть оставалась в распоряжении Министерства народного просвещения. В сельской школе учились только дети крестьян. Земства же должны были служить благосостоянию всех жителей данной местности. Поэтому некоторые земства намеревались передать сельскую школу в ведение самих крестьянских обществ. Лишь со временем земства осознали вполне, что крестьянская школа — земское дело. Они обеспечивали школы учебными принадлежностями, участвовали в расходах на учительское жалование. С 80-х и особенно с 90-х гг. земства брали на себя большую долю в

¹ Положение о земских учреждениях. Спб., 1864. Ст. 2. § 17.

расходах по снабжению школ учебными принадлежностями. С 1902 г. эти расходы в большинстве уездов были отнесены на счет земств.

С появлением в 70-х гг. передвижных, или «амбулаторных», школ земство стало распространять такое «амбулаторное» обучение из-за их дешевизны. Лучшим учителям поручалось выезжать в отдаленные участки уезда, где не было постоянных школ, и в течение четырех недель обучать детей так, чтобы они в последующие 6—8 недель уже без учителя обучались самостоятельно, а учитель переезжал в другой пункт уезда. Через определенное время учитель возвращался в первый пункт и возобновлял там занятия, оставляя другие для самостоятельного обучения, и т. д. В 1877 г., опасаясь подрывной пропаганды посредством передвижных школ, правительство особым указом запретило их.

Чтобы охватить начальным обучением как можно больше детей, были попытки создания более простых и дешевых школ. Некоторые земства открывали школы грамоты, где дети обучались лишь чтению и письму, другие стремились придать начальным школам профессиональный характер, превратить их в профессионально-ремесленные, сельскохозяйственные и т. п. Правда, в этом направлении им удалось сделать совсем мало. Любопытный опыт, о котором поведал журнал «Народная школа» (1874. № 1. С. 30—37), возник в Вятской губернии. В 1872 г. в Вятке было открыто «Училище для распространения сельскохозяйственных и технических знаний и приготовления учителей». Цель этого училища — подготовка учителей для земских народных школ, с тем, чтобы через них шло распространение сельскохозяйственных и технических знаний в крае. Поступающие держали экзамены по уровню знаний не ниже курса уездных училищ. При четырехлетнем курсе в «Училище...» изучались: русский язык, история (особенное внимание на экономическое и промышленное развитие народов), математика (алгебра, геометрия, практическое землемерие), естественные науки: зоология, ботаника (физиология животных и растений), минералогия, химия, физика (учение о машинах), физическая география, сельское хозяйство; местное техническое, сельскохозяйственное и лесное производство; педагогика на практике; изложение гражданских прав и обязанностей и др. (включая изучение ремесла по выбору учащегося). Необязательные предметы — гимнастика и пение. Здесь готовились учителя для новых школ, которые должны были распространять среди населения сельскохозяйственные, технические и ремесленные знания, приспособленные к местным нуждам.

Таким образом, Вятское земство избрало свой путь устройства учительской семинарии и начальных школ для распространения сельскохозяйственных знаний и технических сведений в Вятской губернии. После введения в России земских учреждений были разные пути подготовки народных учителей: курсы при уездных училищах, летние педагогические курсы и др. Затем пришли к мысли об устройстве учительских семинарий. Но какой должна быть земская учительская семинария? И по этому вопросу ответы земства разошлись.

Одни пробовали готовить только учителей грамотности, другие — давать более широкую образовательную подготовку, включая специальные знания по сельскому хозяйству. Вятское земство разработало и осуществило свой вариант учительской семинарии.

Среди деятелей земства находились и такие, которые признавали духовенство более сведущим и более заинтересованным в успехах просвещения, чем земства. Это мнение укрепилось с появлением «Правил о церковноприходских школах» (1884).

Приходские училища, созданные по Уставу 1804 г., находились в ведении приходских священников и помещиков. По Положению 1864 г. эти училища стали одним из типов начальных народных училищ. Приходские училища, находящиеся в ведении синода, с этого времени стали именоваться церковноприходскими. Самодержавное правительство и церковь, встревоженные ростом земских и городских школ, насаждали церковноприходские школы. По «Правилам о церковноприходских школах» открывались одноклассные (двухлетние) и двухклассные (четырёхлетние) церковноприходские школы. В начале XX в. срок обучения в них повысился: в одноклассных — до 3 лет, в двухклассных — до 5 лет. В одноклассных преподавались: закон божий, церковное пение, чтение, письмо, начальные сведения из истории церкви и Отечества. Под предлогом, что сами крестьяне более сочувствуют церковноприходской школе, чем земской, некоторые земства передавали духовенству свои школы (все или часть). Имелись, однако, земства (Московское, Одесское), которые не поддерживали субсидиями церковноприходские школы; они отстаивали самостоятельность и независимость земской школы от правительственного ведомства. С конца 90-х гг. отношение большинства земств изменилось в пользу земской начальной школы. С этого времени и до 1917 г. вырабатывается тип земской школы, противостоящей церковноприходской.

Почти всю вторую половину XIX в. и до 1917 г. вопрос о всеобщем и обязательном обучении не сходил со страниц русской общей и педагогической литературы. Он обсуждался общественностью, частными лицами, разрабатывался земством и правительством, но дальше многочисленных проектов и длительных споров не продвинулся и до революции не был решен.

Петербургский Комитет грамотности с самого возникновения занимался вопросом о всеобщем обучении; в мае 1861 г. было рассмотрено предложение о введении обязательного обучения. Комитет тогда высказался за всеобщность обучения, но против его обязательности. Этого взгляда он держался до своего закрытия (1895).

Почти одновременно с вопросом о всеобщем начальном образовании возник вопрос о его обязательности. Начиная с 1866 г. земства ходатайствовали перед правительством о введении обязательного обучения.

Вскоре после освобождения крестьян от крепостной зависимости правительством было признано необходимым выработать общий план устройства начальных училищ всех ведомств империи ввиду тесной

связи этого вопроса с исполнением крестьянской реформы. Был образован комитет из представителей всех ведомств, в которых были начальные училища. Этот комитет разработал «Проект общего плана устройства народных училищ», который не был осуществлен. В основу «Проекта...» положена мысль о признании необходимости всеобщего образования и повсеместном устройстве училищ в соразмерном населению количестве. Обучение намечалось бесплатным, а самые школы, рассеянные по разным ведомствам, объединялись и в учебном отношении подчинялись Министерству народного просвещения.

В 70-х гг. и позже (в конце 90-х), когда многие земства выступили за введение всеобщего обучения, а позже комитеты грамотности (Петербургский, Московский), съезды сельских хозяев и технические съезды, когда стали публиковаться исследования о всенародном распространении грамотности в России, Министерство народного просвещения стало собирать материалы для подготовки правил о введении обязательного начального обучения. И на этот раз дело закончилось лишь публикацией самих материалов¹.

Экономически малая состоятельность русского народа, широкое использование труда малолетних детей, по заключению некоторых исследователей, не позволяли взвалить на его плечи обязательное обучение детей. А расходы предстояли немалые: как показала однодневная перепись начальных школ всех ведомств, произведенная по распоряжению Министерства народного просвещения 18 января 1911 г., меньше половины детей школьного возраста из 12—13 млн. всех детей школьного возраста посещали школу. Поэтому не случайно все проекты введения в России всеобщего обучения в последующие годы (в Государственной думе разных созывов) отклонялись правительством.

В годы первой мировой войны количество школ, учащихся и учителей значительно сократилось. Ассигнования на народное образование по смете Министерства народного просвещения и из средств земств и городов были уменьшены. Учителя начальных школ, ранее освобожденные от призыва на военную службу, были мобилизованы, и часть начальных школ приостановила или вовсе прекратила работу.

* * *

В области общего среднего образования во второй половине XIX — начале XX в. возобладала педагогическая мысль о необходимости общечеловеческого воспитания и образования для каждого просвещенного человека. Официальная педагогика с ее традиционной доктриной подготовки служивых людей или преимущественно прикладного среднего образования была заметно потеснена в 60-х гг. Это отразилось и в Уставе 1864 г.

По этому Уставу учреждались классические и реальные гимна-

¹ См.: Материалы по вопросу о введении обязательного обучения в России. СПб., 1880. Т. I.

зии. Первые — с двумя древними языками — латинским и греческим, одним новым (по выбору) и кратким курсом естественной истории; вторые — без древних языков, но с усиленным преподаванием естествознания, математики, физики и двух новых языков. Другие предметы (закон божий, русский язык, история и география) преподавались в одинаковом объеме в гимназиях обоих типов. Министру народного просвещения Устав разрешал преобразовывать существующие гимназии и прогимназии в классические и реальные с учетом местных потребностей. Сначала во всех классических гимназиях был введен только латинский язык. Введение же греческого языка задерживалось из-за отсутствия учителей. Предполагалось распределить имеющиеся 80 гимназий и 4 прогимназии так: 16 гимназий и 1 прогимназию сделать классическими с двумя древними языками, 16 гимназий — реальными, а остальные гимназии и прогимназии — классическими же, но с одним латинским языком. Однако число реальных гимназий вскоре уменьшилось до 5, а остальные по желанию местных жителей были переведены в классические с одним древним языком. Это желание жителей было вызвано тем, что только классические гимназии открывали доступ в университет.

Устав 1864 г. предоставлял учителям гимназий достаточно широкую свободу в преподавании. Прежде не разрешалось отступать от учебника, хотя бы и плохого, и от подробной программы, составленной применительно к параграфам учебника. Теперь педагогический совет каждой гимназии получил право рассмотрения и одобрения программ преподавания по каждому предмету, а также выбора учебных руководств и пособий.

При министре народного просвещения А. В. Головнине было возможно публичное обсуждение деятельности Министерства народного просвещения. А на страницах «Журнала Министерства народного просвещения» печатались периодические отчеты попечителей учебных округов о состоянии учебных заведений, а также результаты учительских совещаний и др.

Система общего среднего образования, по Уставу 1864 г., не порывала с историей и вместе с тем учитывала новые потребности в общем образовании. Гимназии с двумя древними языками, как и гимназии с одним латинским языком, существовали в стране с конца XVIII в. (главные училища времен Екатерины II). Гимназия же без древних языков (реальная) — новый тип гимназии. Опыт должен был показать, какой из этих типов средней школы окажется наиболее жизненным.

Однако уже через семь лет этот опыт был прерван Уставом 1871 г. Новый Устав оставил лишь один тип средней школы — с двумя древними языками. Средняя школа с одним древним языком (латинским) исчезла совсем. Исчезла и реальная гимназия, замененная реальным училищем. По существу эта реформа возвращала общее образование к греко-латинскому учебному курсу главного училища второй половины XVIII в., т. е. на целый век назад.

Это была контрреформа, проведенная министром народного просвещения графом Д. А. Толстым в годы политической реакции в России. Она встретила серьезное сопротивление в обществе. В свое время К. Д. Ушинский, возражая немногочисленным, но влиятельным защитникам классического среднего образования, доказывал, что толковое изучение каждого предмета способно развивать ум и сердце ничуть не меньше изучения древних языков, более трудных, чем новые (английский, немецкий или французский). Защитники классицизма (М. Н. Катков, П. М. Леонтьев и др.) видели в жизни Греции и Рима начало жизни современной Европы, юность человечества, без изучения которой нельзя понять современность, ссылались на опыт гимназического образования в странах Западной Европы. Противники классицизма на это возражали, что изучать историю Греции и Рима можно и без древних языков. Против реализма в общем образовании выдвигались доводы о его вреде для образования юношества, так как реальные знания (естественные науки) будто лишают возможности воспитывать хорошего, доброго человека и гражданина, т. е. они лишены гуманной основы. Странники реального общего среднего образования утверждали, что и реализм и гуманизм можно найти в каждой науке: можно и из истории сделать реальную науку, наоборот, с помощью химии как науки развивать гуманные чувства человека. В основу гуманного образования следует положить не классические языки, а родной язык — прямой путь к самопознанию человека.

Еще в 60-х гг. XIX в. Д. И. Писарев («Педагогические софизмы» и другие статьи), а затем К. Д. Ушинский («Чего хотят московские педагоги?» и другие статьи) вскрыли необоснованность утверждений защитников классицизма (М. Н. Каткова, П. М. Леонтьева и др.). Но классицизм победил в 1871 г., «...вопреки истории нашей школы и педагогической правде. Как он мог победить, если педагогическая истина была не на его стороне? Тут сыграла роль, как это часто бывало у нас, политика, стремление насадить и укрепить в юношестве благонадежное политическое настроение — причина, издавна и до сих пор решающая у нас педагогические вопросы. В школьных делах у нас... сравнительно мало педагогики и весьма много политики»¹.

Классицизм был средством задержать распространение среднего и высшего образования, закрыть доступ к нему низшим классам общества. Классическая система среднего образования обрела в 70—80-е гг. одностороннее, грамматическое направление. Это был вынужден признать даже министр народного просвещения И. Д. Делянов. Вместо чтения античной литературы подробно изучался курс грамматики, учащиеся упражнялись в переводах с русского на древние языки отдельных фраз и отрывков. Учителя-иностранцы, выпитанные из Австрии и Пруссии, возможно, прекрасно знали древние языки, но почти совсем не владели русским. Поэтому во многих

¹ Каптерев П. Ф. История русской педагогики. 2-е изд. С. 524.

гимназиях древние языки вызывали у учащихся отвращение не только к ним, но и ко всей системе гимназического обучения.

Права педагогических советов гимназий были отменены. Министерство народного просвещения составило подробные программы преподавания по каждому предмету. Циркуляры заменили всякое обсуждение учебных дел, касающихся программы, учебников, методов обучения. Теперь педагогические советы думали не о том, как бы лучше поставить учебно-воспитательную работу, а о том, как бы не нарушить какого-либо циркуляра. Педагогические советы и учителя были лишены самостоятельности и стали простыми исполнителями в руках центрального управления.

Реальные училища давали общее образование лишь в первых четырех классах, а с V начиналась специализация по двум отделениям — основному и коммерческому с разными курсами. После шести лет обучения в VII классе (дополнительном) учащиеся могли избирать одно из трех отделений: общее, механическое или химическое. Реальные училища назначались для подготовки кадров среднего технического персонала. Требования по общеобразовательным предметам в них были ниже, чем в классических гимназиях. В учебный план были включены также счетоводство, книговодство и письмоводство. Лишь в 1888 г. были упразднены все практико-технические отделения реальных училищ, в V и VI классах сохранены только два отделения — основное и коммерческое. Установлен был общий шестилетний курс с дополнительным классом для желающих готовиться к высшему специальному образованию. Усилены общеобразовательные предметы в старших и младших классах — иностранный язык и математика, а химия и механика вовсе исключены.

Критика классических гимназий, реальных училищ, всей системы образования особенно усилилась в печати 90-х гг. Министерство народного просвещения заявило, что оно готово рассмотреть вопросы очередной школьной реформы. Министр Н. П. Боголепов летом 1899 г. признал не лишенными справедливости жалобы на недостатки общего среднего образования. При нем были разработаны теоретические положения лучшего устройства средней школы, но они не оказали почти никакого влияния на школьную практику. В начале XX в. были предприняты новые попытки при министре народного просвещения П. С. Ванновском и его преемниках преобразовать общеобразовательную школу, сделать ее единой, семиклассной, с латинским языком в одной из ветвей, начиная с IV класса, и др. Из всех преобразовательных попыток начала XX в. был осуществлен лишь один пункт обширной реформы средней школы: в классических гимназиях греческий язык перестал быть обязательным. К 1915 г. во всех гимназиях из древних языков сохранился один — латинский. С устранением греческого языка из учебного плана гимназий меньше стали писать о содержании гимназического образования, как это было в 60—70-х гг., когда спорили об учебных предметах и программах.

В начале XX в., особенно в канун и в ходе первой русской революции 1905 г., развернулось обсуждение острых общественно-педагогических вопросов о положении учащихся и учителей, об их правах и свободах, об участии родителей и всего общества в делах школы. Возникают родительские комитеты, но последовавшие за подавлением революции события свели их деятельность во многих местах почти к нулю.

В это время Министерством народного просвещения были осуществлены важные меры: увеличены оклады и пенсии преподавателям средней школы и открыты при учебных округах курсы для подготовки преподавателей средней школы из числа выпускников университетов.

Увеличилось количество средних общеобразовательных учебных заведений в первое десятилетие XX столетия. Спрос на среднее образование был, однако, много больше. Состоятельные родители могли направить своих детей в частные гимназии, которые, как правило, были более совершенными в педагогическом отношении, чем государственные (казенные) гимназии.

Частные средние школы сыграли видную положительную роль в русской педагогике второй половины XIX в., особенно конца XIX — начала XX в. Их учебно-воспитательный опыт оказал благотворное влияние и на государственные учебные заведения. В частных гимназиях (таких, как мужская классическая гимназия Л. Н. Поливанова, женская гимназия М. Н. Стоюниной, средняя школа совместного обучения Е. С. Левицкой и др.) постановка обучения легче и полнее соотносилась с требованиями педагогики и жизни, более разумно распределялся учебный материал по классам, устанавливалась более прочная связь с семьей ученика. Основатели школы, родительский комитет — сотрудники и помощники школы в ее благоустройстве, выборе преподавателей, школьной администрации, оборудовании учебных кабинетов, всей постановки учебно-воспитательного дела (например, гимназия им. И. и А. Медведниковых в Москве).

Частные лица и общества были основателями гимназий и в селах. К 1910 г. в стране их насчитывалось около двух десятков. Заведование школой в хозяйственном отношении поручалось родительскому комитету, а учебно-воспитательное дело — педагогическому совету. Оба органа были независимы друг от друга, единые действия определялись решениями общего собрания родителей, а также участием председателя родительского комитета в заседаниях педагогического совета. Сельские частные гимназии заслуживают большего внимания исследователей, чем это наблюдается ныне.

Из средних частных учебных заведений начала XX в. выделялись в лучшую сторону коммерческие училища: широкая свобода в постановке учебного процесса в условиях совместного обучения мальчиков и девочек, что для средней школы того времени было новым, официально еще не узаконенным делом (до 1917 г. в России существовали раздельно мужские и женские гимназии). Коммерческие училища

могли сами решать, какие предметы и в каком классе преподавать, могли их переносить из класса в класс, увеличивать или уменьшать число уроков на них, быть 7-, 8- или 9-летними. По содержанию обучения они приближались к реальным училищам начала XX в. Коммерческие училища содержались на частные или общественные средства.

Из педагогических проблем начала XX в. особого внимания заслуживает вопрос о совместном обучении в средних общеобразовательных учебных заведениях мальчиков и девочек. Не все педагоги того времени разделяли принцип совместного обучения, который практически решался «явочным» порядком в частных школах (Е. С. Левицкой в Царском Селе) и коммерческими училищами.

Эти же школы интересны и тем, что в них накоплен опыт организации школы при самом активном участии родителей учащихся и представителей общественности.

* * *

Представители общечеловеческого направления в педагогике видели в ее истинах общее всем народам средство улучшения человека, его физического, умственного и нравственного развития.

В 50—60-х гг. XIX в., когда это направление было особенно оживлено Н. И. Пироговым, выступления в печати К. Д. Ушинского в защиту национальной школы и воспитания возрождали многие идеи общенационального направления в педагогике, которое было представлено в первой половине XIX в. Н. М. Карамзиным, И. И. Мартыновым, И. Ф. Богдановичем, И. В. Киреевским, И. М. Ястребцовым и другими¹.

Выступления К. Д. Ушинского о народности воспитания, о значении общественного мнения в создании национальной системы образования, о необходимости сделать педагогические вопросы общественным делом, о важном значении педагогической литературы в постановке всего народного просвещения в стране — все эти и другие его выступления возбуждали интерес у современников, формировали определенную позицию в деле построения народной школы и отношения к иностранному опыту воспитания и обучения.

Вслед за народностью как основой всего воспитания, утверждает К. Д. Ушинский, идет христианство в форме православной религии. Дело народного воспитания должно быть освящено церковью, а школа должна быть «преддверием церкви» («О нравственном элементе в русском воспитании»). Наука наряду с народностью и христианством составляет третью основу народного образования. Истины науки являются, по К. Д. Ушинскому, орудиями развития сознания. Учителю народной школы не нужно обширных знаний, однако имеющиеся сведения должны быть ясны, точны, определены и разнообразны. Учительская семинария должна давать главным образом практические знания и умения. Таков взгляд К. Д. Ушинского на объем научной подготовки учителя начальной школы.

¹ См.: Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. С. 7—26.

Что касается высшего педагогического образования, то К. Д. Ушинский рекомендовал открытие педагогических факультетов. Если педагог хочет воспитывать человека во всех отношениях, утверждал К. Д. Ушинский, то он должен прежде узнать его тоже во всех отношениях. Педагогика, по его мнению, самое сложное искусство, опирающееся на множество наук: анатомию, физиологию, патологию человека, логику, филологию, географию, статистику, политическую экономию и историю в обширном смысле слова, литературу, искусства и собственно воспитание в тесном смысле этого слова. Воспитание берет всего человека, каков он есть.

Педагогические труды К. Д. Ушинского по общим педагогическим вопросам, выясняя национальные, научные и общественные основы педагогической деятельности, содействовали просвещению учителей. Ушинский стал широко признанным авторитетом, продвинувшим далеко вперед педагогическую мысль России.

Многие взгляды К. Д. Ушинского на народное образование и воспитание были расширены сторонниками русского общенационального просвещения (В. И. Водовозов, В. Я. Стоюнин и др.). По словам В. Я. Стоюнина, у иностранцев мы узнали, как нужно воспитывать человека, но как нужно воспитывать русского гражданина — этого от иностранцев не могли узнать: поэтому русские школы оказались космополитичными, безжизненными; к тому же школы, как и до реформы 1864 г., оказались в руках чиновников, а не педагогов. Нравственное значение русской школы, по Стоюнину, может определяться только тесной связью с обществом.

Своеобразные черты добавил к национальному идеалу русской народной школы С. А. Рачинский. Он представлял ту часть педагогов (С. И. Миропольский и др.), которые в церковноприходской школе видели исторически сложившееся народное училище, самобытное по своему существу, определяемое глубокой религиозностью народа. Рачинский был видным теоретиком, защитником и практиком церковноприходской школы в том ее виде, какой сложился исторически в северной части России. Она возникла, по мнению С. А. Рачинского, из потребности неграмотного населения обучать своих детей грамоте без какого-либо вмешательства со стороны властей. Поэтому на первых порах он не признавал никакого официального контроля над такой школой, кроме контроля родителей. Народ в лице родителей детей, придав своей школе религиозный характер, дал ей учебную программу, не похожую на учебные программы иноземных школ. Другая отличительная черта этой народной школы заключается в том, что она не только учит, но и воспитывает, так как подавляющее большинство ее учеников живут в ней. Крестьянские мальчики, не видавшие букваря, твердо знали азбуку жизни: они выполняли тяжелый крестьянский труд, испытали детское горе, были знакомы с темными и грязными сторонами жизни. С. А. Рачинский, исходя из условий жизни народа данной местности, попытался отыскать только те, которые определяют быт и нравы селян, чтобы придать своей школе религиозный характер, приблизить ее к образовательным запросам

простых крестьян: «...без Часослова и Псалтири сельская школа у нас немислима...» (с. 8); «Хороший священник — душа школы» (с. 38); «Вопросы веры — вопросы жизни» (с. 39); «Сельская школа создается безграмотным народом, его здравым смыслом и нравственным строем» (с. 75) и др.¹ В этом он близок исканиям Л. Н. Толстого в период, когда писатель основал Яснополянскую школу (1859—1862) и размышлял, чему и как учить крестьянских детей.

Многие видные русские педагоги (В. И. Водовозов, П. Ф. Каптерев и др.) не разделяли педагогических взглядов С. А. Рачинского на образовательно-воспитательные возможности церковноприходской школы и ее роль в жизни русского народа. С. А. Рачинский чрезмерно преувеличивал значение религии в жизни народа и церковности в народной школе. Его теория и опыт народной школы с интернатом для северной части России имели ограниченное влияние на народную школу.

* * *

Во второй половине XIX в. обостряется интерес к истории педагогики. В конце 60-х гг. Л. Н. Модзалевским (1837—1896) впервые на русском языке было написано пособие по истории педагогики «Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен» (вып. 1. Спб., 1866; вып. 2. Спб., 1867; вып. 3. Спб., 1867). Последователь и сотрудник К. Д. Ушинского по Смольному институту (преподавал в нем русский язык), Л. Н. Модзалевский сочинил стихи для учебной книги К. Д. Ушинского «Родное слово» (годы 1-й и 2-й). В кружке соратников великого педагога (В. И. Водовозова, Д. Д. Семенова, М. И. Семевского, В. И. Лядова и др.) наряду с участием в подготовке «Родного слова» разрабатывал вопросы истории воспитания и обучения. По случаю 300-летия со дня рождения Я. А. Коменского в Петербурге, Москве и других крупных городах России чествовалась память великого славянского педагога. Л. Н. Модзалевский много сделал для популяризации его сочинений: возглавлял отдел Я. А. Коменского при Педагогическом музее военно-учебных заведений, перевел произведения Я. А. Коменского «О культуре природных дарований» (Образование. 1893. № 2—3), «Школа-театр» (Русский начальный учитель. 1895. № 1) и др. Кроме этого, были переведены «Великая дидактика» (перевод А. Д. Щепинского), «Материнская школа» (перевод М. Н. Воскресенской), «Законы благоустроенной школы» (перевод П. Ф. Каптерева). Книга «300-летний юбилей отца народной школы А. Коменского в Спб. (1592—1892)»² содержит высокую оценку трудов Коменского. Л. Н. Модзалевский справедливо считал, что «без знания истории воспитания педагогу нельзя быть передовым деятелем своего времени... Только незнание истории и неуважение к ней могли произвести Дон-Кихотов в

¹ См.: Рачинский С. А. Сельская школа. 6-е изд. Спб., 1910.

² Собрание речей г. Каптерева, Миропольского, Модзалевского и Сент-Илера. Спб., 1893.

воспитательном деле, которых у нас появилось немало за последнее время...»¹.

В конце 90-х гг. XIX в. П. Ф. Каптеров опубликовал свои исследования по новейшей истории русской педагогики (о Н. И. Пирогове, К. Д. Ушинском, Л. Н. Толстом и др.). В 1898 г. вышла его книга «Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели». В этом же году М. И. Демков издал свое произведение — «Русская педагогика в главнейших ее представителях». Оба педагога в последующие годы опубликовали фундаментальные труды по истории русской педагогики и тем самым заполнили пробел в знании отечественной педагогической мысли, ее истории и современности. Вплоть до 1917 г. педагогические идеи Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и Л. Н. Толстого оплодотворяли творческую практическую деятельность многих русских педагогов, учителей, воспитателей. Именно этим трем «властителям дум» больше всего посвящено исследований, монографий, статей, воспоминаний. Однако каждый из них имел больше или меньше своих почитателей и сторонников. Н. И. Пирогова охотнее всего признавали за реальный гуманизм, умеренные взгляды на русскую жизнь либерально настроенные учителя и деятели народного просвещения типа А. А. Мусина-Пушкина, А. Н. Острогорского и других (ими написаны монографии о Н. И. Пирогове). К. Д. Ушинского больше всего ценили деятели народной школы за его учебные книги, которые стали образцом для многих поколений авторов. Л. Н. Толстого — за смелость мысли, новаторство, за неподражаемые рассказы для детей. Несмотря на различие педагогических взглядов, а может быть именно поэтому, Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский и Л. Н. Толстой очень сильно повлияли на русскую педагогическую мысль, постановку учебного дела и подготовку учителей для народной школы.

К. Д. Ушинский впервые в истории педагогической мысли России предпринял попытку широко определить научные основы воспитания и обучения, используя антропологический подход к решению педагогических вопросов. В его труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» рассмотрены основные предпосылки теории воспитания и обучения.

Педагогические идеи К. Д. Ушинского до появления этого фундаментального сочинения были ориентированы на практические задачи, поставленные самой жизнью русской школы и запросами освободительного движения. Эти идеи в известной мере отражали стремления и интересы общественно-педагогического движения конца 50-х — начала 60-х гг.

Антропологический подход К. Д. Ушинского к решению вопросов педагогики обогатил теорию обучения новыми идеями. В частности, углубилось понимание процесса обучения и преподавания, значение родного языка для общего развития ученика. Исходя из чрезвычайной важности науки о правильном развитии человеческого организма во всей его сложности и роли обучения как одного из средств воспита-

¹ Очерки истории воспитания и обучения. 3-е изд. Спб., 1892. С. VII.

ния и общего развития, главными признаками правильно организованной школы К. Д. Ушинский считал два: умственное развитие и нравственное воспитание. Все педагогические сочинения К. Д. Ушинского, включая его учебные книги, подводят к определению наиболее рациональных средств умственного и нравственного развития детей. Антропологическая основа такого развития — собственная деятельность ребенка, его самостоятельность. При выборе и распределении учебных предметов в общеобразовательной школе надо в первую очередь иметь в виду не отдельные науки, а душу учащегося в ее целостности и ее органическое, постепенное и всестороннее развитие. Не науки должны схоластически укладываться в голове ученика, а знания и идеи должны органически выстраиваться в светлый и по возможности обширный взгляд на мир и его жизнь. Отдельные учебные предметы, в особенности география, история, естествоведение, следует вести так, чтобы эти предметы шли рука об руку, поддерживая, пополняя и оживляя друг друга, и дружно строили в душе воспитанника прочное здание ясного, живого и верного мировоззрения.

Перед школой, по Ушинскому, стоят две цели: формальная и реальная. Формальная заключается в развитии умственных способностей ученика, его наблюдательности, памяти, воображения, фантазии и рассудка. Ученику не только сообщаются те или иные знания, но в нем развивается желание и способность самостоятельно, без учителя приобретать новые знания, а также получать полезные знания не только из книг, но и из окружающей его жизни. Обладая такой умственной силой, извлекающей полезные сведения, человек будет учиться всю жизнь, что, подчеркивал Ушинский, конечно, и составляет одну из главнейших задач всякого школьного учения.

Цель реальная столь же важна, как и формальная, так как одни только совершенно усвоенные умом знания, преобразившиеся в идеи, формируют ум реально. Язык является важным средством развития ума, но он не отрешен от мысли, а напротив — он органическое ее создание. Учение есть труд и должно остаться трудом, но трудом, полным мысли, так чтобы сам интерес учения зависел от серьезной мысли, а не от каких-нибудь не идущих к делу прикрас. Детей десятилетнего возраста следует уже приучать к серьезному труду, соразмерному с их пониманием. Шутливая, потешающая школьников педагогика разрушает характер человека в самом зародыше.

Эти и другие мысли К. Д. Ушинского объединяются общей идеей воспитывающего и развивающего обучения, она в свою очередь объединяется самой общей идеей развивающего воспитания или единства формальных и реальных (материальных) элементов общего образования.

Психолого-педагогическое направление в педагогике, наиболее полно представленное трудами К. Д. Ушинского, что дало право современникам назвать его родоначальником педагогики психологической школы, сыграло существенную роль в становлении научной педагогики.

Это направление оказалось самым продуктивным и в практическом отношении. Оно осуществляло и совершенствовало заветы К. Д. Ушин-

ского, выраженные им в учебных книгах «Детский мир» и особенно «Родное слово».

Практический путь развития основных идей К. Д. Ушинского в области дидактики и общих методов обучения характерен для тех, кто продолжил его дело по совершенствованию учебных книг, способов и приемов обучения в начальной школе. И. П. Деркачев, Н. Ф. Бунаков, Д. И. Тихомиров, В. П. Вахтеров и многие другие содействовали практическому обновлению дидактики русской начальной школы.

Наиболее видным теоретиком из педагогов психолого-педагогического направления был П. Ф. Каптерев. После Ушинского он внес самый значительный вклад в прогрессивное наследие педагогической мысли России до 1917 г. Им глубоко исследован педагогический процесс, заложены основы дидактики средней школы, обобщены историко-педагогические факты русской школы и педагогики. Впервые получили освещение новейшие направления русской педагогической мысли и сделаны попытки методологически разрешить проблемы педагогики и ее истории как самостоятельных отраслей знания. Им созданы крупные труды по педагогической психологии с целью обоснования педагогического процесса на основе новых знаний прежде всего и больше всего о самом ребенке, а не о человеке вообще.

Дидактика психологической школы второй половины XIX — начала XX в. очень много сделала для теоретического обоснования содержания общего образования, а также для экспериментального определения областей применения активно развивающихся методов обучения. Ее положения нашли широкое применение в новых учебных книгах В. И. Водовозова, Д. И. Тихомирова, В. П. Вахтерова, Л. Н. Толстого, многих других педагогов начальной и средней школы.

С началом внедрения в психологию и педагогику экспериментального метода исследования на рубеже XIX и XX вв. возникает новое течение — «экспериментальная педагогика». В России самым активным ее поборником стал А. П. Нечаев. Это течение преемственно восходит к труду К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания», но на первое место выдвигает не философию воспитания и обучения, а «точность и доказательность исследования вопросов школьного обучения», широкое применение вместо умозрения и расплывчатого опыта методологии эксперимента (лабораторного и естественного). Экспериментальная педагогика (соответственно экспериментальная дидактика) вместо голословных утверждений и общих впечатлений вносит в дидактику точно выверенные и зарегистрированные факты, проверенные экспериментально положения, выводы. При этом часто подтверждаются старые принципы или положения классической дидактики, но порой обнаруживается слишком широкое их толкование, произвольные выводы¹.

В начале XX в. наблюдается немалый интерес к экспериментальным исследованиям в области школьного воспитания. При некоторых

¹ См.: Нечаев А. П. Экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения. Спб., 1901.

гимназиях открываются особые кабинеты для изучения личности ученика с помощью разнообразных вопросников, анкет, измерений с целью получения самых различных сведений о нем (интеллектуальных, физических) и его родителей. Несмотря на относительность собранных данных об ученике, педологи (так назывались представители науки о ребенке) давали советы преподавателям и родителям относительно методов и характера воспитания и обучения их детей.

Изучение личности ребенка требовало достаточно надежных методов. Для решения воспитательных задач использовались разработанные лабораторными экспериментами «Психологические профили» Г. И. Россоломо и «Школьные характеристики» А. Ф. Лазурского. С их помощью была сделана попытка выделить из обыкновенных школ малоспособных детей и обучать их в особых, вспомогательных школах или отдельно организованных для умственно отсталых детей отделениях в обычных школах.

Педологические курсы, открытые А. П. Нечаевым в Петербурге, потом были по его инициативе и при его участии преобразованы в Педагогическую академию (1907—1915)¹, при которой возникла экспериментальная школа для разработки основных вопросов обучения и воспитания. Академия из числа лиц с высшим образованием готовила специалистов-исследователей и работников народного образования.

Кроме книг по экспериментальной педагогике, выпускавшихся под редакцией А. П. Нечаева, результаты экспериментальных исследований распространялись среди педагогов на особых съездах по экспериментальной педагогике, а также журналом «Русская школа», имевшим постоянный отдел для публикации по экспериментальной педагогике. Общее руководство организацией лабораторно-экспериментальных работ, распространением сведений о детской природе и правильности воспитания осуществлялось правлением Общества экспериментальной педагогике (1909—1915).

Конец 90-х гг. XIX в. и начало XX в. ознаменовались подъемом буржуазно-демократического и пролетарского движения в России. Оно захватило не только учителей, но и учащихся. В школы попадали антиправительственные листовки, брошюры. В этот период выдвигаются революционные задачи пролетарской демократии в области народного образования. В связи с ними возникает проблема отношения социал-демократов к идейному наследию своих предшественников.

В. И. Ленин сделал принципиально важное разъяснение по вопросу об отношении к идейному наследию 60-х гг. XIX в. Марксисты не могут отказаться от него, напротив, целиком принимают наследие русских просветителей 60-х гг., их защиту народного образования, особенно общего. В число общедемократических требований, за которые должны бороться социал-демократы, В. И. Ленин включил раздел из проекта Программы, разработанного группой «Освобождение тру-

¹ См.: Начало дела: Возникновение Педагогической академии, общие основы ее организации и первые работы слушателей. Спб., 1910.

да» в 1887 г.: «Всеобщее светское, даровое и обязательное образование»¹.

В начале XX в. возникают различные объединения учителей. В них разрабатываются документы (программы, проекты реформ) о преобразовании школы. В период первой русской революции 1905—1907 гг. Лига образования, возникшая в канун революции 1905 г. и объединившая деятелей из упраздненных комитетов грамотности, занялась теоретической разработкой вопросов народного образования, составлением проектов его реформы. Московский областной отдел Лиги выступил раньше других со своей «Запиской об организации начальной школы на началах соответственно демократическому строю» (М., 1906).

Центральная Лига разработала «Проект основных положений государственного органического закона по народному образованию», который был внесен во II Государственную думу. Как и последующие проекты, он остался без последствий.

Эти буржуазно-демократические проекты содержали ряд прогрессивных требований: ограничение или упразднение самодержавия и установление демократического образа правления; децентрализация народного образования и передача его в руки общественного самоуправления, т. е. земствам и городам; всеобщность, доступность и бесплатность начального образования; упразднение религиозного обучения в школе; преподавание на родном языке; совместное обучение².

Под напором всеобщего недовольства состоянием школьной системы и народного просвещения в стране Министерство народного просвещения составило несколько законопроектов и внесло их в думу, но дума не стала рассматривать их, в том числе и законопроект о всеобщем обучении. Все попытки решить этот вопрос как до, так и после 1905 г. закончились неудачами: они не получили поддержку у правительства. Некоторые земства решали его явочным порядком, но не смогли подняться до обязательного всеобщего обучения, не имея ни достаточных средств, ни юридической (законодательной) основы. Этот вопрос остался нерешенным до 1917 г.

После поражения революции 1905 г. земства значительно утратили свою либеральную направленность. Некоторые земские деятели в образовании видели причину народных волнений и препятствовали его распространению в народе. Другие же стали больше заботиться о профессиональном обучении, чем о начальной общеобразовательной школе. Третьи заняли открыто реакционную позицию.

Обострившаяся классовая борьба в период подготовки Великой Октябрьской революции шла в народном образовании прежде всего вокруг проблем начальной школы. Конкретная разработка педагогических вопросов осуществлялась в направлении создания единой школы, в структуре которой начальное звено должно составлять первую

¹ Марксистско-ленинская педагогическая мысль будет представлена в особом издании «Антологии». — Сост.

² См.: Чарнолуский В. И. К школьной реформе. М., 1908.

ступень всеобщего образования. Требование единой школы объединяло демократические силы общества для борьбы со старой, феодально-сословной системой народного образования. Единство демократической школьной системы означало в то же время одинаковую доступность для всех желающих получить образование независимо от классовой или сословной принадлежности каждого гражданина.

Наиболее трудной и сложной оказалась проблема обновления общеобразовательного курса начальной школы. Начиная с 60-х гг. XIX в. демократически мыслящие педагоги решали ее в пользу расширения и обновления содержания образования для народа. В конце XIX в. потребность в грамотности выдвинула проблему всеобщего обучения и осложнила подход к решению вопроса о том, чему конкретно учить в начальной школе. Интересы сельского хозяйства склоняли к включению сельскохозяйственных знаний в курс общего образования; крупная промышленность была заинтересована в подготовке рабочих, соответствующих новым задачам производства; многие настаивали на необходимости рациональной подготовки к ремесленному труду — включении элементов труда в школу. Уроки ручного труда как общеобразовательного предмета не могли удовлетворить этих требований. Хотя разнородные хозяйственные запросы на производительный труд грамотных рабочих и осложняли решение проблемы отбора знаний для всеобщей начальной школы, сторонники общеобразовательного курса почти всегда одерживали верх. Упреки же в том, что недостаточно одной только грамотности, а нужно, сверх того, чтобы крестьянские дети воспитывались прямо на труде, применимо в их жизни, т. е. на сельском хозяйстве, ремеслах или технических производствах, громко раздавались в 90-х гг.¹. Больше того, на этом же первом съезде русских деятелей по техническому и профессиональному образованию говорилось и о том, что общеобразовательное направление школы приобрело преимущественно словесный характер, что такая школа — лишь карикатура немецкой чисто общеобразовательной школы, заимствованной русской педагогией в 60-х гг., что и в Германии теперь взгляд на общеобразовательную школу изменился².

Необходимо было реформировать школу и расширить ее курс, но не за счет включения профессионально-технических предметов, а за счет увеличения общеобразовательного курса. Профессионализация начальной школы окрепла и сложилась в устойчивую тенденцию в начале XX в. Порочность этой тенденции вскрывали многие из видных педагогов³.

Особое внимание привлекла идея обновления общего образования ручным трудом (К. Ю. Цируль, А. А. Воронин, З. И. Владимиров и др.). Ее выразители и защитники в конце XIX в. хорошо понимали тесную связь ручного (физического) труда с трудом умственным. Рус-

¹ См.: Труды III отделения съезда. Спб., 1890.

² См.: Там же. С. 13.

³ См.: *Вахтеров В. П.* Спорные вопросы образования. М., 1907; *Звягинцев Е.* Старый недуг народной школы // Учитель и школа. 1914. № 2; и др.

ский революционер П. А. Кропоткин в книге «Поля, фабрики, мастерские» писал, что каждое ремесло, каждая машина могут быть разложены на основные части, а умение обращаться с главными инструментами столярной работы, умение превращать один род движения в другой должны служить основанием для дальнейшего изучения всех механических ремесел (глава «Умственный и ручной труд»).

В конце XIX в. была выражена важная в педагогическом отношении идея ориентировки общего образования на условия крупного производства. Век великих технических усовершенствований и изобретений, быстрое распространение всякого рода машин для разнообразных целей увеличивают потребность приспособляться к ним. Чтобы воспользоваться как следует плодами технического гения, каждая страна «... обязана приготовить не только техников, но и весь народ к новым условиям машинного производства»¹.

Мысли о соединении производительного труда и обучения, которые в той или иной форме выразились экономистами, социологами и педагогами, отвечали во многом задачам рабочего класса и социал-демократии в России. В. И. Ленин еще в 1897 г. писал о том, что «ни обучение и образование без производительного труда, ни производительный труд без параллельного обучения и образования не могли бы быть поставлены на ту высоту, которая требуется современным уровнем техники и состоянием научного знания»². Поэтому марксисты не восстают принципиально против промышленного труда женщин и подростков, считают реакционными попытки запретить совершенно этот труд и настаивают лишь на постановке его в условия вполне гигиенические.

Реакция в области народного просвещения после поражения революции 1905 г. заслонила собой прогрессивные начинания по обновлению курса начального образования, ориентированные на производство, на учет действительных потребностей промышленного развития России. Теории трудового обучения разрабатывались отвлеченно, вне связи с конкретными задачами производства. Бóльшая часть этих теорий была заимствована из Германии (особенно популярна была «трудовая школа» Г. Кершенштейнера) и из США (обучение «путем делания» Д. Дьюи).

В книге «Педагогика дела (теория и практика трудового обучения в школе)» (1911) В. И. Фармаковский (деятель по начальному образованию конца XIX — начала XX в., работник Министерства народного просвещения, автор ряда книг) представил состояние трудового обучения, осветил методические приемы уроков труда. Однако В. И. Фармаковский сводил трудовое обучение к учебному труду. В таком толковании любая школа есть трудовая, так как учение есть всегда труд. По существу здесь все сводилось к улучшению методики обучения.

Историю трудовой школы в марксистском освещении изложила

¹ Янжул И. И. Значение образования для успехов промышленности и торговли // Техническое образование. 1896. № 3. С. 188.

² Ленин В. И. Перлы народнического прожектерства // Ленин о народном образовании. М., 1957. С. 25.

Н. К. Крупская в 1915 г. в книге «Народное образование и демократия» (Пг., 1917). Школа труда в руках рабочей демократии должна стать орудием преобразования современного общества. Сущность такой школы заключается в том, чтобы вносить в образовательную работу элементы общественного производительного труда в той его форме, которая является наиболее совершенной и прогрессивной.

В начале XX в., особенно после 1905 г., вновь обрели широкую известность и распространение идеи свободного воспитания. Ранние высказывания Л. Н. Толстого (60-е гг.) о свободном образовании, мысли Д. И. Писарева о самообразовании, дополненные культом свободы личности в духе зарубежных философов и психологов (Д. Дьюи и др.), породили особое направление педагогической мысли — свободное воспитание. В Москве с конца 1907 г. стал выходить ежемесячный журнал «Свободное воспитание» (под ред. И. Горбунова-Посадова). Стали выпускаться книги, объединенные общим заглавием — «Библиотека свободного воспитания и образования и защиты детей» (издатель И. Горбунов-Посадов). В эту серию вошли: «Л. Н. Толстой. Избранные мысли о воспитании и образовании»; «Л. Н. Толстой. О народном образовании»; «Педагогические статьи Л. Н. Толстого» (в одном томе) и др.

Задачи журнала: разработка вопроса о реформе личной, семейной и общественной жизни в смысле изменения условий воспитания, а также содействие защите детей от жестокости и эксплуатации. И журнал публиковал такие статьи, которые могли бы содействовать разрешению вопросов о свободном воспитании и образовании, основанных на самодеятельности, на удовлетворении свободных запросов детей и юношества и на участии в производительном труде как необходимой основе жизни. В журнале «Свободное воспитание» помещали свои статьи Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий и другие педагоги. Крайним выразителем теории свободного воспитания в начале XX в. был К. Н. Вентцель.

В поисках новых форм воспитания, исключавших всякое принуждение ребенка, поощрявших всячески его самостоятельность и саморазвитие, сторонники свободного воспитания остановились на попытках создать «Дом свободного ребенка», каким его теоретически запрограммировал К. Н. Вентцель.

Разновидностью свободного воспитания явилось и общество «Сетлемент» (1906), созданное московскими педагогами А. У. Зеленко, С. Т. Шацким и другими. Это общество проводило в жизнь идею детских клубов в одном из рабочих районов города — нечто вроде поселка для детей и подростков. Впервые С. Т. Шацкий основал такой клуб весной 1905 г. для 12 мальчиков в возрасте от 9 до 14 лет при участии двух сотрудников.

Н. К. Крупская защищала принцип свободного воспитания и в теории свободного воспитания видела сильнейший противовес воспитанию-дрессировке. Полный и коренной переворот, по убеждению Н. К. Крупской, в школьное воспитание несет свободная школа, сближая учителя с детьми и детей между собой. Официальные школьные

отношения заменяются интимными, дается простор индивидуальности ребенка. Ребенок освобождается от гнета бездушной школьной казенщины. Его творческие силы пробуждаются. Впрочем, замечает Н. К. Крупская, «... такая школа пока еще школа будущего»¹.

Однако Крупская не разделяла крайних увлечений некоторых сторонников свободного воспитания, освобождавших ученика и учителя от их обязанностей. Свобода воспитания повышает, а не понижает эти обязанности. Иначе школа может «... выродиться в учреждение, где вместо того, чтобы научиться самостоятельно работать, дети будут учиться лодырничать и требовать, чтобы все им служило и их забавляло»². Без умения учителя организовать общую работу детей, связать эту работу одной объединяющей идеей Н. К. Крупская не представляла себе свободной школы.

В постоянном противоборстве с правительственной политикой в области народного просвещения находились педагогические силы, группировавшиеся вокруг сторонников общечеловеческого и демократического образования. Это направление педагогической мысли восходит к педагогическому наследию В. Г. Белинского, широко использует педагогические идеи Н. И. Пирогова, накапливает и разрабатывает материалы не только отечественного, но и зарубежного опыта для решения основных вопросов начального и среднего образования (К. Д. Ушинский, Н. А. Корф, В. И. Водовозов, В. Я. Стоюнин, П. Ф. Каптерев, Д. И. Тихомиров и др.). Представителей этого широкого и достаточно разнородного направления объединяло стремление разработать педагогическую систему, способную наиболее полно удовлетворять образовательные потребности народа. Они использовали различные педагогические и общественные объединения для сосредоточения общественного мнения на коренных вопросах народной школы. В начале XX столетия сложились многие различные педагогические течения (экспериментальная педагогика и др.), прогрессивные представители которых оставили теоретические и практические решения основных вопросов общего образования. Рациональное построение учебного процесса, единство школьной системы, связь образования с трудом, принцип свободы в обучении и воспитании и многое другое вошли в дореволюционную прогрессивную русскую педагогику.

* * *

Заключая аналитический обзор развития школы и педагогической мысли России за время после 1861 и до 1917г., прежде всего следует выделить то особенное, что определяло облик педагогики этого времени. Существенной особенностью явилось многообразие путей и форм школьного воспитания и образования, разнообразие и богатство педагогической мысли, охватывающей важнейшие области обществен-

¹ Крупская Н. К. Семья и школа // Свободное воспитание. 1913—1914. № 1.

² Крупская Н. К. К вопросу о свободе в школе // Свободное воспитание. 1909—1910. № 7.

ного, семейного и государственного воспитания. Педагогическая мысль опережала школьную практику, снабжала педагогов-практиков не столько узкоприкладной теорией, сколько системой антропологических знаний, своеобразной философией воспитания и обучения. Фундаментальные труды К. Д. Ушинского, П. Ф. Лесгафта, П. Ф. Каптерева, М. М. Манасеиной составили важнейшие вехи педагогического обновления теории и практики воспитания в семье и школе.

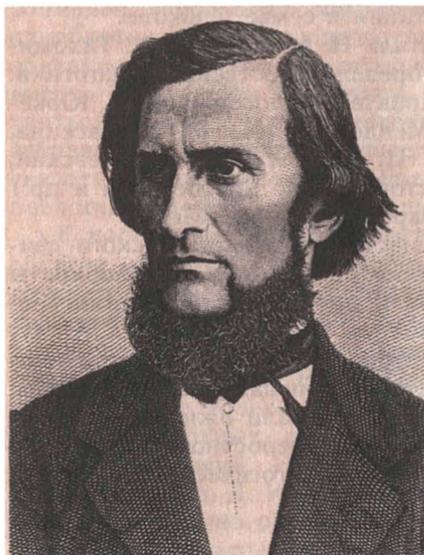
Реформаторами народной школы стали Н. А. Корф, Д. И. Тихомиров. Проблемы воспитания вышли за пределы собственно педагогики. Они обрели широкий общественный характер: философы (П. Д. Юркевич), естествоиспытатели (Д. И. Менделеев, М. М. Манасеина, В. М. Бехтерев и др.), историки (А. П. Щапов, В. О. Ключевский, Н. И. Кареев), писатели (Л. Н. Толстой, Ф. М. Достоевский и др.) обратились к вопросам воспитания, народного образования.

Особое место в формировании общественно-педагогического движения и мысли в 60-е и 80-е гг. заняли революционные демократы Н. Г. Чернышевский, Н. В. Шелгунов и другие. Даже администраторы ведомства просвещения (И. Н. Ульянов, К. П. Яновский, А. А. Мусин-Пушкин) испытывали на себе глубокое влияние общественно-педагогической мысли. Именно общественно-педагогическая мысль, общественно-педагогическое движение действовали оживляющим образом на школу и педагогику после отмены крепостного права и до 1917 г. Это отличительная черта школьно-педагогического развития этого периода.

П. А. Лебедев

Константин Дмитриевич Ушинский

(1824—1870)



Педагог-демократ, основоположник научной педагогики в России. Родился с г. Туле, в семье небогатого дворянина-помещика. Раннее детство прошло под влиянием матери, которая сама руководила первоначальным обучением сына. Гимназическое образование получил в Новгород-Северской гимназии Черниговской губернии. После окончания юридического факультета Московского университета (1844) был оставлен при нем для подготовки к магистерскому экзамену. Через два года назначен исполняющим обязанности профессора энциклопедии законоведения в Ярославский юридический лицей. В конце 1849 г. уволен из лицея за отказ исполнять унижительные

требования учебного надзора за содержанием преподавания (предоставление подробных программ лекций с точным указанием источников и др.). За год до увольнения на торжественном заседании в Ярославском лицее К. Д. Ушинский произнес речь «О камеральном образовании», которая в том же году была издана в Москве (1848).

Переселившись в Петербург, К. Д. Ушинский не мог найти себе педагогической работы. Нужда вынудила его поступить мелким чиновником в Министерство внутренних дел по департаменту иностранных исповеданий (1850—1854). Служба Ушинского в должности помощника столоначальника департамента не могла удовлетворить его ни материально, ни морально. С 1852 г. он занялся журналистикой, сотрудничал в «Современнике» (до 1854 г.), а затем в «Библиотеке для чтения» (до 1856 г.). В ноябре 1854 г. благодаря содействию директора Гатчинского сиротского института, знавшего К. Д. Ушинского по Ярославскому лицее, он получил место преподавателя, а потом инспектора этого института.

Редактор журнала «Библиотека для чтения» попросил Ушинского перевести несколько английских педагогических статей, которые произвели «страшный переворот» в его понятиях и убеждениях. С этого момента он решил посвятить себя «исключительно педагогическим вопросам». А библиотека бывшего инспектора Е. О. Гугеля, оставленная институту, познакомила его с произведениями западноевропейских

педагогов. Кроме того, начавшееся общественное движение в России в 60-х гг. оказало решающее влияние на становление Ушинского как педагога. В «Журнале для воспитания» он публикует статьи: «О пользе педагогической литературы» (1857), «О народности в общественном воспитании» (1957), «Три элемента школы» (1858).

Уже в первый год работы в Гатчинском сиротском институте К. Д. Ушинский пришел к выводу о том, что необходимо по-новому поставить обучение в начальных классах. Оно должно быть пропедевтикой¹ к систематическому школьному учению. В этом плане он преобразовал постановку учебной работы.

Литературно-педагогическая и практическая деятельность Ушинского принесла ему славу лучшего педагога. И когда в начале 60-х гг. заговорили о женском образовании и преобразовании закрытых женских учебных заведений-институтов, то к этой новой для России работе был приглашен Ушинский. Будучи преподавателем и инспектором Смольного института в Петербурге (1859—1862), он сократил срок обучения с 9 до 7 лет, сравнял курс «благородного» и «неблагородного» отделений, ввел новый учебный план со сравнительно небольшим количеством учебных предметов, сосредоточенных вокруг родного языка, а не французского, как было до него, ввел предметные уроки, опыты по физике. После семи классов был введен двухлетний педагогический класс (в первый год изучалась педагогика наряду с общеобразовательными предметами, во второй — проходила педагогическая практика). Были приглашены в институт новые педагоги (В. И. Водовозов, А. Н. Модзалевский, Д. Д. Семенов и др.).

Министерство народного просвещения задумало обновить ведомственный «Журнал Министерства народного просвещения» и поручило К. Д. Ушинскому его редакцию (1860). Больше года Ушинский пытался придать этому журналу преимущественно педагогическое направление, разработал программу и проспект издания. В июльском номере журнала была помещена статья Ушинского «Труд в его психическом и воспитательном значении» (1860).

За время работы инспектором Смольного института вокруг Ушинского образовался кружок единомышленников. На педагогических вечерах в доме инспектора по четвергам они говорили о новостях тогдашней литературы, о государственных реформах, но больше всего спорили об учебных программах, методах, разных педагогических взглядах и системах. Здесь обсуждалась составленная К. Д. Ушинским книга для классного чтения «Детский мир» (1861).

Преобразования Ушинского в Смольном институте, его разносторонняя педагогическая деятельность, успехи и слава вызвали у явных и скрытых недоброжелателей желание избавиться от педагога-реформатора. На имя попечителя Смольного института С. С. Ланского была направлена жалоба, поддержанная попечителем. Клеветническое обвинение вызвало протест Ушинского, однако ни протест, ни безупречная служба не спасли от увольнения, хотя и смягчили его положение: он был командирован за границу для изучения постановки женского образования с сохранением прежнего жалованья.

Пребывание Ушинского за границей (1862—1867) было использовано им для плодотворной научно-педагогической работы. В Швейцарии он составил учебные книги «Родного слова» для 1-го и 2-го годов обучения с «Руководством» для преподавания по этим книгам, написал главный труд «Человек как предмет воспитания» (два тома и материалы к третьему), а также ряд статей в форме педагогических писем из Швейцарии.

К. Д. Ушинский глубоко изучал опыт европейской начальной школы, ее организацию, программы и методики преподавания. Однако он хорошо понимал и признавал, что свой курс элементарного обучения Россия должна построить сама в силу своеобразия ее исторических особенностей и социально-политических условий. Книга «Родное слово» предлагала такой курс начального обучения для детей 8—10-летнего возраста. Задача элементарного обучения состояла прежде всего в том, чтобы научить ребенка сознательно владеть родным языком с первых дней обучения. Эта задача по «своей первостепенной важности для всего развития человека должна составлять одну из главнейших забот воспитания». Родной язык — одно из важнейших выражений народности. На ее основе вместе с религией (православием) строится вся система воспитания. Только народ является устроителем и распорядителем своей школы. Таковы взгляды Ушинского на народную школу и роль в ней родного языка. В теоретическом труде «Человек как предмет воспитания» к числу важнейших врожденных свойств души он относит стремление к деятельности (материя инертна, душа деятельна).

По своим философским и психологическим взглядам К. Д. Ушинский был реалистом, отбирал то, что считал истинным, не считаясь, к какому лагерю мыслителей принадлежит тот или иной факт — единственное основание истинности. Все, что изучено путем опыта, точных методов исследования, может служить предметом науки, считал он. В основе науки лежит закон причинности. Вера в личную свободу человека составляет основу всякой практической деятельности, направленной на будущее, подчиненной какой-либо цели. Отсюда Ушинский делал вывод, что педагогика (теория воспитания) не наука, так как воспитание основано на свободе человека и направлено на будущее. Педагогика — это искусство, опирающееся на знание человека «во всех отношениях». Без изучения психологии педагогу крайне трудно находить правильные пути воспитания.

За несколько месяцев до смерти, находясь в Крыму на лечении, Ушинский посетил Симферополь, где проходил учительский съезд (1870). Ему была устроена бурная овация. Учительство воздавало должное великому русскому педагогу.

Хотя философско-психологические взгляды К. Д. Ушинского во многом устарели, его педагогические идеи и практические нововведения (в женском образовании, учебных книгах и др.) имели важное значение для развития отечественной педагогики и практики начального образования.

О народности в общественном воспитании²

(отрывки)

Поставим... воспитание лицом к лицу с многосложным организмом прирожденно-го характера, взлелеянного родным воздухом семейной сферы.

Здесь рождается вопрос, тоже не совсем еще решенный: должно ли воспитание, изучив вверенный ему характер, принять его природные особенности в основание своих действий, или оно может, не обращая внимания на природные задатки, создавать по своему собственному образцу *вторую природу* для человека?

Выполнение первой задачи весьма трудно, а для общественного воспитания, о котором мы говорим здесь, и вовсе невозможно. Оно требует такого умения пользоваться природными наклонностями, которого никто, конечно, не станет требовать от воспитателя в общественном заведении...

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

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

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

Что бы ни говорили утописты, но народность является до сих пор единственным источником жизни народа в истории. В силу особенности своей идеи, вносимой в историю, народ является в ней исто-

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

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

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

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

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

Прежде всего заметим, что судить о достоинствах и недостатках народа по нашим личным понятиям о качестве человека, втиски-

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

...Но, выбрав целью нашей статьи одну народность воспитания, мы не говорим здесь о других его основах, тем более что нет надобности доказывать, что всякое европейское общественное воспитание если захочет быть народным, то прежде всего должно быть христианским...

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

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

Но что же такое народность в воспитании?

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

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

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

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

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

3. Опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех, но точно в том же смысле, в котором опыты всемирной истории принадлежат всем народам. Как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, точно так же нельзя воспитываться по чужой педагогической системе,

как бы ни была она стройна и хорошо обдумана. Каждый народ в этом отношении должен пытаться собственными силами.

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

5. Общественное воспитание не решает само вопросов жизни и не ведет за собою историю, но следует за ней. Не педагогика и не педагог, но сам народ и его великие люди прокладывают дорогу в будущее: воспитание только идет по этой дороге и, действуя заодно с другими общественными силами, помогает идти по ней отдельным личностям и новым поколениям.

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

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

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

〈Научно-практическое назначение педагогики〉³

(отрывок)

...Всякое основательное и положительное мнение в деле общественного воспитания должно, как мы думаем, необходимо покоиться на двух основах: *во-первых*, на действительных потребностях того общества, о воспитании которого идет дело, указываемых его историей и его современной жизнью, и, *во-вторых*, на выводах науки, общей всем народам. Наука и жизнь, взаимно действуя друг на друга, взаимно придают одна другой характер разумной необходимости, и к усвоению этого-то характера должно стремиться всякое убеждение в деле воспитания, если оно имеет притязание на основательность и приложимость; в нем должны по возможности находить себе удовлетворение требования современной жизни данного общества и требования педагогики или, вернее сказать, тех наук, из которых высокое искусство воспитания черпает свои законы.

Педагогика не может иметь притязаний на такую самостоятельность, какой обладают науки, открывающие законы природы, исто-

рии и духа человеческого. Она только пользуется всеми этими открытиями к достижению своей особенной, воспитательной цели. Физиология, психология, философия и история дают законы педагогике; она же выражает эти законы в форме педагогических теорий и правил и изыскивает средства приложить их к воспитанию человека в данное время и в данном обществе. Педагогика должна стоять на границе между наукой и практической приложимостью. При постоянном стремлении удержаться в таком положении она никогда не впадет в резонерство, основанное на узких, рассудочных соображениях или на одной близорукой практике, и никогда не удалится в область мечты — не станет строить невозможных утопий. Сознывая потребность многого, желая многого, стремясь ко многому, педагогика, оставаясь верной своему научно-практическому назначению, должна видеть, что из этого многого достижимо в данное время, в данном обществе и при данных условиях...

Труд в его психическом и воспитательном⁴ значении

(в сокращении)

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

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

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

«Всякое определение опасно», — говорили римляне, и мы не признаем нашего неуклюжего определения неуязвимым, но нам хотелось

отличить в нем разумный труд взрослого человека, с одной стороны, от работы животных и работы негров из-под палки, а с другой, от забав малых и взрослых детей. Машина и животное работают, работает и негр, боящийся только плети надсмотрщика и не ожидающий для себя никакой пользы из своей работы: несвободный труд не только не возвышает нравственно человека, но низводит его на степень животного. Труд только и может быть свободным, если человек сам принимается за него, по сознанию его необходимости; труд же вынужденный, на пользу другому, разрушает человеческую личность того, кто трудится, или, вернее сказать, работает. Не трудится и капиталист, придумывающий только, как бы прожить доход со своего капитала, купец, надувающий покупателя, чиновник, набивающий карман чужими деньгами, шулер, в поте лица подделывающий карты, — плутуют... Есть и такие господа, которые, не имея уже решительно никакого дела в жизни, придумывают себе занятие ради душевного и телесного моциона: точат, играют в биллиард или просто бегают по улицам, чтобы доконать пышный завтрак и возвратить аппетит к обеду, но такой труд имеет то же значение, какое имело рвотное за столом римского обжоры: возбуждая обманчивую охоту к новым наслаждениям, оно помогает расстраивать душевный и телесный организм человека. Труд не игра и не забава; он всегда серьезен и тяжел; только полное сознание необходимости достичь той или другой цели в жизни может заставить человека взять на себя ту тяжесть, которая составляет необходимую принадлежность всякого истинного труда.

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

...Труд сделался довершительным законом человеческой природы, телесной и духовной, и человеческой жизни на земле, отдельной и в обществе, необходимым условием его телесного, нравственного и умственного совершенствования, его человеческого достоинства, его свободы и, наконец, его наслаждения и его счастья.

Что физический труд необходим для развития и поддержания в теле человека физических сил, здоровья и физических способностей,

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

Конечно, всего полезнее было бы для здоровья человека, если бы физический и умственный труд соединились в его деятельности, но полное равновесие между ними едва ли необходимо. Человеческая природа так гибка, что способна к величайшему разнообразию образа жизни. Самый сильный перевес труда умственного над физическим и наоборот скоро переходит в привычку и не вредит организму человека: только совершенные крайности в этом отношении являются губительными. Кроме того, при нынешнем состоянии общества трудно представить себе такой образ жизни, в котором бы труд физический и умственный уравнивались: один из них будет только отдыхом.

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

Кто не испытал живительного, освежающего влияния труда на чувства? Кто не испытал, как после тяжелого труда, долго поглощавшего все силы человека, и небо кажется светлее, и солнце ярче, и люди добрее? Как ночные призраки от свежего утреннего луча, бегут от светлого и спокойного лица труда тоска, скука, капризы, прихоти — все эти бичи людей праздных и романтических героев, страдающих обыкновенно высокими страданиями людей, которым нечего делать. Читая какой-нибудь великосветский роман, где бедная героиня

ня, эфирное и совершенно праздное существо, томится неизъяснимой тоской, нам всякий раз кажется, что эта тоска исчезла бы сама собой, если бы героиня вынуждена была потрудиться...

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

Этот неизменный закон труда каждый легко может испытать на самом себе в той потребности менять наслаждение, которая сказывается весьма скоро после того, как труд покидает человека. Потребность этой мены доказывает уже, что человек не способен только наслаждаться. Это паллиативное средство удерживать в сердце наслаждение само быстро теряет свою силу. Чем больше человек меняет наслаждения, тем кратковременнее каждое из них приносит ему удовольствие. Мена неудержимо делается все быстрее и быстрее и наконец превращается в какой-то вихрь, быстро опустошающий сердце. Если же человек по природе своей способен предаваться какому-нибудь *одному* наслаждению, то это наслаждение делает его рабом своим и мало-помалу низводит на крайнюю ступень человеческого унижения. Напрасно человек старается ввести некоторый порядок и меру в свои наслаждения: несмотря на этот порядок, они быстро теряют свою цену и настойчиво требуют перемены или одно из них требует усиления и, не останавливаясь на одной ступени, увлекает за собой человека в бездну душевной и телесной гибели. Так, например, действует привычка к вину, к опиуму, к разврату, к пустой светской жизни, к картам и пр. Человек неудержимо увлекается этим вихрем, пока он не выбросит из сердца его последней человеческой идеи и последнего человеческого чувства.

Этот психический закон, по которому наслаждения должны уравновешиваться трудом, прилагается к наслаждениям всякого рода, как бы они возвышенны и благородны ни были...

...Наслаждения, как бы их много ни было собрано в одну жизнь, еще не счастье. Это только мишурная пыль с крыльев того неуловимого призрака, за которым упорно гонятся люди. Взамен счастья... дан человеку труд, и вне труда нет для него счастья. Труд есть единственно доступное человеку на земле и единственно достойное его счастье...

Само воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его *не для счастья*, а готовить к труду жизни. Чем бога-

че человек, тем образование его должно быть выше, потому что тем труднее для него отыскать труд, который сам напрашивается к бедняку, таща за спиной счастье в нищенской котомке. Воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни...

...Всякая школа, прежде всего, должна показать человеку то, что в нем есть самого драгоценного, заставив его познать себя частицей бессмертного и живым органом мирового духовного развития человечества. Без этого все фактические познания — иди он даже до глубочайших математических или микроскопических исследований — не только не принесут пользы, но положительный вред самому человеку, хотя, может быть, и сделают его полезной, а иногда и очень вредной машиной в общественном устройстве.

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

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

Мы не будем докапываться, откуда проистекает такое требование шутовства в обществе, от долговременного ли отсутствия всяких серьезных интересов в нашей общественной жизни, от влияния ли французского воспитания, вырабатывающего до сих пор корифеев

нашего большого света, или даже отчасти и от всеобщего слишком уже пересоленного юмористического направления литературы, — скажем одно, что такая всеильная мода шутовства не только не способна поддержать общественных отношений, но действует чрезвычайно опустошительно, изгоняя из общества всякое разумное содер-
ждение.

Дельное воспитание должно бороться с таким достойным сожаления направлением общества и дать молодым людям положительно серьезный взгляд на жизнь. Учить играя можно только самых маленьких детей — до семилетнего возраста, далее наука должна уже принимать серьезный, ей свойственный тон. Мы не говорим о педантизме, о суровости; но даже прежняя педантическая, отталкивающая важность приносила менее вреда, чем завитая, смеющаяся сама над собой модная педагогика. Нынче часто боятся испугать мальчика серьезной миной науки, но еще более должны бояться, чтобы он не научился презирать ее и третировать ее слегка. Смелость придет со временем, но зерно презрения к науке, посеянное в детском сердце, приносит самые губительные плоды. Не встречаем ли мы на каждом шагу молодых людей, которые еще недавно и учатся, но уже научились презирать учение и, издеваясь над теми наставлениями, которые оно подает, прислушиваться только к наставлениям света. Откуда же все это берется? Еще недостаточно, чтобы сам наставник смотрел на свой предмет и говорил о нем серьезно, чтобы он приступал к своему делу с полным сознанием важности его значения; должно еще, чтобы начальники заведений, сами родители и все взрослые люди, окружающие дитя, смотрели с уважением на его детские усилия пройти с помощью наставника гигантскую дорогу, пройденную человечеством. Как яда, как огня надобно бояться, чтобы к мальчику не забралась идея, что он учится только для того, чтобы как-нибудь надуть своих экзаменаторов и получить чин, что наука есть только билет для входа в общественную жизнь, который следует бросить или позабыть в кармане, когда швейцар пропустил уже вас в залу, где и прошедший без билета или с фальшивым или чужим билетом смотрит с одинаковой самоуверенностью. Но сознаться откровенно, читатель, не случилось ли вам встречаться в жизни с такими взглядами на учение?

В учебную и воспитательную пору возраста учение и воспитание должны составлять главный интерес жизни человека, но для этого воспитанник должен быть окружен благоприятной сферой. Если же все, что окружает дитя или молодого человека, тянет его от учения совершенно в противоположную сторону, тогда напрасны будут все усилия наставника внушить ему уважение к учению. Вот почему воспитание так редко удается в тех богатых, великосветских домах, где мальчик, вырвавшись из скучной классной комнаты, спешит готовиться на детский бал или на домашний спектакль, где ждут его гораздо более живые интересы, преждевременно завладевшие его юным сердцем; или в кабинете папаша, где идут серьезные толки о новом рысаке и где грамматика или история так же на месте, как лапоть нищего в великолепной гостиной. Жалка участь учителя в таком доме: если

и не смеются над ним явно, то, по крайней мере, не уважают, а дети скоро разглядывают это неуважение, хотя оно полужакрывается личной вежливой обращением, и скоро постигают, что учение и учителя изобретены собственно для детей, а для больших есть кое-что лучше. Несравненно успешнее идет воспитание в тех простых домах, где родители смотрят на него как на свет, которого они, к сожалению, лишены, но который хотят дать своим детям, но таких домов уже немного: почти везде видят в образовании средство для службы или для приискания выгодного жениха — билет для выхода на общественную сцену.

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

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

Самый отдых воспитанника может быть употреблен с большой пользой в этом отношении. Отдых после умственного труда несколько не состоит в том, чтобы ничего не делать, а в том, чтобы переменить дело: труд физический является не только приятным, но и полезным отдыхом после труда умственного... Конечно, смотря по воз-

расту, должно быть дано время и для игр; но, чтобы игра была настоящей игрой, для этого должно, чтобы ребенок никогда ей не пресыщался и привык мало-помалу без труда и принуждения покидать ее для работы. Более всего необходимо, чтобы для воспитанника *сделалось невозможным* то лакейское препровождение времени, когда человек остается без работы в руках, без мысли в голове, потому что в эти именно минуты портится голова, сердце и нравственность...

Но не только за дверьми класса, часто и в самом классе научаются воспитанники *убивать* время. Учитель толкует новый урок: ученики, зная, что найдут этот урок в книге, стараются только смотреть на учителя и не слышать ни одного слова из того, что он говорит... На другой день учитель спрашивает урок одного, двух, трех, а остальные в это время считают себя свободными решительно от всякого дела. Таким образом проводит иной счастливый мальчик большую часть дней целой недели и приобретает гнусную привычку оставаться целые часы, ничего не делая и ничего не думая. Надеяться на самый интерес и занимательное изложение предмета можно только, и то не всегда, в университетах, но в средних и низших учебных заведениях нельзя ожидать, чтобы ученик сам увлекался предметом, но должно иметь методу, которая помогает учителю держать внимание всех своих слушателей постоянно в возбужденном состоянии...

Родное слово⁵

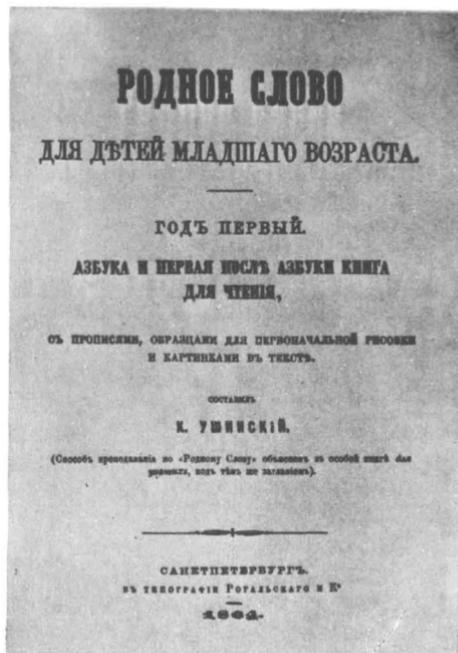
(в сокращении)

Язык народа — лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни, начинающейся далеко за границами истории. В языке одухотворяется весь народ и вся его родина; в нем претворяется творческой силой народного духа в мысль, в картину и звук небо отчизны, ее воздух, ее физические явления, ее климат, ее поля, горы и долины, ее леса и реки, ее бури и грозы — весь тот глубокий, полный мысли и чувства голос родной природы, который говорит так громко в любви человека к его иногда суровой родине, который высказывается так ясно в родной песне, в родных напевах, в устах народных поэтов. Но в светлых, прозрачных глубинах народного языка отражается не одна природа родной страны, но и вся история духовной жизни народа. Поколения народа проходят одно за другим, но результаты жизни каждого поколения остаются в языке — в наследие потомкам. В сокровищницу родного слова складывает одно поколение за другим плоды глубоких сердечных движений, плоды исторических событий, верования, воззрения, следы прожитого горя и прожитой радости, — словом, весь след своей духовной жизни народ бережно сохраняет в народном слове. Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое. Он не только выражает со-

бой жизненность народа, но есть именно сама эта жизнь. Когда исчезнет народный язык — народа нет более!..

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

Ребенок, развитие которого не было извращено насильственно, по большей части в пять или шесть лет говорит уже очень бойко и правильно на своем родном языке. Но подумайте, сколько нужно знаний, чувств, мыслей, логики и даже философии, чтобы говорить так на каком-нибудь языке, как говорит неглупое дитя лет шести или семи на своем родном? Те очень ошибаются, кто думает, что в этом усвоении ребенком родного языка действует только память: никакой памяти не достало бы для того, чтобы затвердить не только все слова какого-нибудь языка, но даже все возможные сочетания этих слов и все их видоизменения; нет, если бы изучали язык одной памятью, то никогда бы вполне не изу-



Титульный лист учебного пособия К. Д. Ушинского «Родное слово».

** гонн гусей на лука*

№ 11.

соты



пчела

супа

№ 12.



телята, телятина

№ 13.

мыло



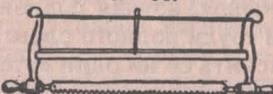
лята

мыши

моя милая мама

№ 14.

пчела



лапа

пила

мой милый папаша

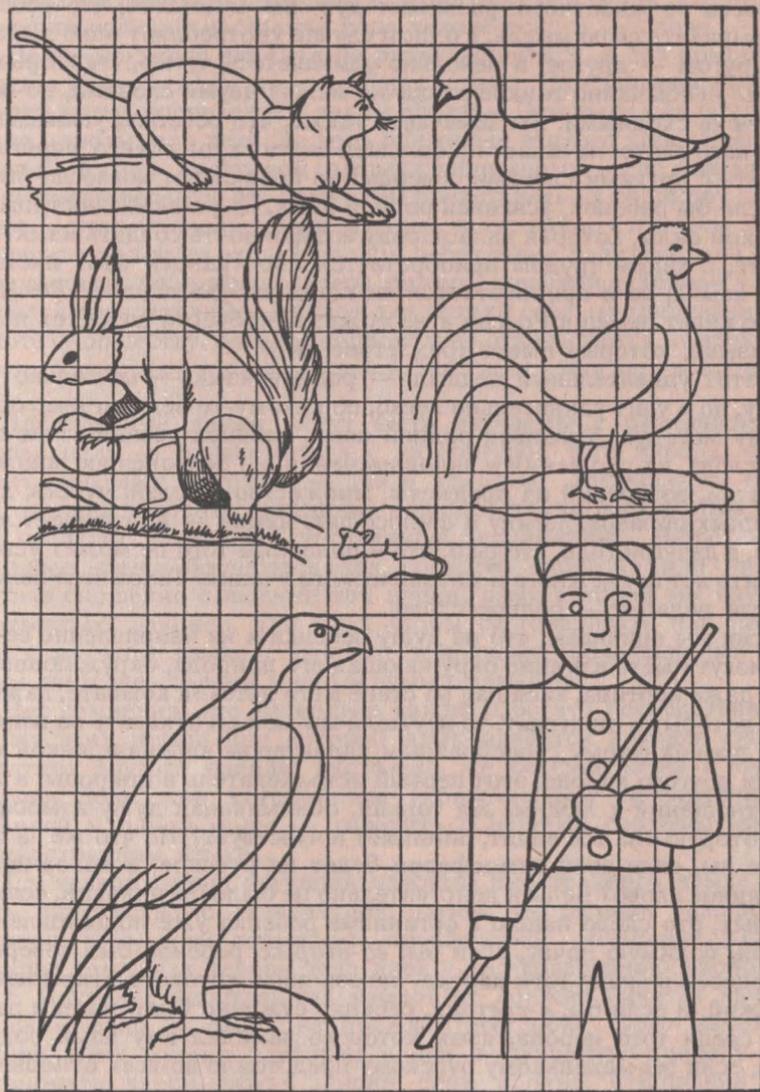


Рисунок из учебного пособия К. Д. Ушинского «Родное слово».

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

Но этот удивительный педагог — родной язык — не только учит многому, но и учит удивительно легко, по какому-то недостигаемо облегчающему методу... Усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка — и усваивает легко и скоро, в два-три года, столько, что и половины того не может усвоить в двадцать лет прилежного и методического учения. Таков этот великий народный педагог — родное слово!

...Если мы признаем, что на душу ребенка и на направление ее развития могут иметь влияние окружающая его природа, окружающие его люди и даже картина, висящая на стене в его детской комнате, даже игрушки, которыми он играет, то неужели мы можем отказать во влиянии такому проникнутому своеобразным характером явлению, каков язык того или другого народа, этот первый истолкователь и природы, и жизни, и отношений к людям, эта тонкая, обнимающая душу атмосфера, через которую она все видит, понимает и чувствует? Но что же за беда, скажете вы, если этой атмосферой будет не русское, а какое-нибудь иностранное слово? Беды и действительно не было бы никакой, если бы, *во-первых*, это слово нашло в организме ребенка уже подготовленную для себя, родимую почву, если бы, *во-вторых*, ребенок был совершенно перенесен в среду того народа, сквозь язык которого открылся ему мир божий, и если бы, *в-третьих*, ребенку суждено было жить и действовать среди того народа, язык которого заменил ему язык родины; словом, если бы маленькому русскому предстояло во всех отношениях быть французом, немцем или англичанином. Но в том-то и беда, что *первое* из этих условий вовсе невыполнимо; *второе* может быть выполнено тогда, когда русское дитя станут воспитывать за границей, а *третье* — только тогда, когда родители решаются переменить для своего ребенка отчизну...

Еще хуже выйдет, если ребенок начнет разом говорить на нескольких языках, так что ни один не займет для него место природного языка. Если нам удалось объяснить значение родного слова в развитии ди-

тяти, то нет почти и надобности объяснять последствий, какие происходят от такого смешения языков в детстве, при котором ни один из них не может быть назван природным. Понятно само собой, что при таком смешении великий наставник рода человеческого — слово — не окажет почти никакого влияния на развитие дитяти, а без помощи этого педагога никакие педагоги ничего не сделают. Нам удавалось видеть образчики детей, воспитанных таким образом. Это были или почти совершенно идиоты, или дети, до того лишенные всякого характера, всякой творческой силы, доступной самому слабоумному, но не извращенному воспитанием ребенку, что стоило бы представить их обществу для назидания и спасительного урока. Бедные дети, какое страшное убийство совершили над вами ваши слишком заботливые родители: они не только лишили вас родины, характера, поэзии, здоровой духовной жизни, но из людей превратили вас в кукол для потехи себе, по требованию моды, на потеху обществу, которое добровольно отказывается от всякого плодотворного участия в жизни народной. И из чего и для чего все это делается?

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

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

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

2. Изучение иностранных языков не должно никогда начинаться слишком рано, и никак не прежде того, пока будет заметно, что родной язык пустил глубокие корни в духовную природу дитяти. Установить какой-нибудь общий срок в этом отношении нельзя. С иным ребенком можно начать изучение иностранного языка в 7 или 8 лет (никогда ранее), с другим — в 10 и 12; с детьми, обладающими крайне слабой восприимчивостью, лучше не начинать никогда: иностранный язык только подавит окончательно и без того слабые его способности. Но не лучше ли, чтобы человек на своем родном языке выражал сколько-нибудь порядочные мысли, чем на трех выражал свою крайнюю глупость? Мы знаем, что французский язык

частью помогает скрывать глупость человека, позволяя ему щеголять чужим умом, острыми и ловкими фразами, и что, принудив такого господина говорить по-русски, можно только вполне оценить, как он глуп; но подобного рода воспитательные цели не принадлежат педагогике.

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

К изучению второго иностранного языка должно приступить уже тогда, когда в первом дитя приобретет значительную свободу. Страсть к систематичности в уставах побудила нас ввести в большую часть учебных заведений одновременное и идущее совершенно параллельно изучение двух иностранных языков; но результаты оказываются самые плачевные...

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

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

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

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



Рисунки из учебного пособия К. Д. Ушнинского «Родное слово».

Предисловие к первому тому «Педагогической антропологии»⁶

(в сокращении)

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

Но разве есть *специальная наука воспитания*? Отвечать на этот вопрос положительно или отрицательно можно, только определив прежде, что мы разумеем вообще под словом *наука*. Если мы возьмем это слово в его общенародном употреблении, тогда и процесс изучения всякого мастерства будет наукой; если же под именем науки мы будем разуметь объективное, более или менее полное и организованное изложение законов тех или других явлений, относящихся к одному предмету или к предметам одного рода, то ясно, что в таком смысле предметами науки могут быть только или явления природы, или явления души человеческой, или, наконец, математические отношения и формы, существующие также вне человеческого произвола. Но ни политика, ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в этом строгом смысле, а только искусствами, имеющими своей целью не изучение того, что существует независимо от воли человека, но практическую деятельность — будущее, а не настоящее и не прошедшее, которое также не зависит более от воли человека. Наука только изучает существующее или существовавшее, а искусство стремится творить то, чего еще нет, и перед ним в будущем несетя цель и идеал его творчества. Всякое искусство, конечно, может иметь свою *теорию*; но теория искусства не наука; теория не излагает законов существующих уже явлений и отношений, но предписывает *правила* для практической деятельности, очерпая основания для этих правил в науке...

Из сказанного вытекает уже само собой, что педагогика не есть собрание положений науки, но только *собрание правил воспитательной деятельности*. Таким собранием правил или педагогических рецептов, соответствующих в медицине терапии, являются действительно все немецкие педагогики, всегда выражающиеся «в повелительном наклонении»... Но так как педагогика не имеет у себя термина, соответствующего медицинской терапии, то нам придется прибегнуть к приему, обыкновенному в тождественных случаях, а именно — различить *педагогика в обширном смысле*, как собрание знаний, необходимых или полезных для педагогов, от *педаго-*

гики в тесном смысле, как собрания воспитательных правил. Мы особенно настаиваем на этом различии, потому что оно очень важно, а у нас, как кажется, многие не сознают его с полной ясностью... Определение цели воспитания мы считаем лучшим пробным камнем всяких философских, психологических и педагогических теорий...

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

К обширному кругу *антропологических наук* принадлежат: анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая землю как жилище человека и человека как жильца земного шара, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова. Во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства *предмета воспитания*, т. е. человека.

Но неужели мы хотим, спросят нас, чтобы педагог изучал такое множество и таких обширных наук, прежде чем приступить к изучению педагогики в тесном смысле, как собрания правил педагогической деятельности? Мы ответим на этот вопрос положительным утверждением. *Если педагогика хочет* воспитывать человека во всех отношениях, то она должна *прежде узнать его* тоже во всех отношениях...

Но мало еще иметь в своей памяти те факты различных наук, из которых могут возникнуть педагогические правила: надобно еще сопоставить эти факты лицом к лицу с целью попытаться от них прямого указания последствий тех или других педагогических мер и приемов. Каждая наука сама по себе только сообщает свои факты, мало заботясь о сравнении их с фактами других наук и о том приложении их, которое может быть сделано в искусствах и вообще в практической деятельности. На обязанности же самих воспитателей лежит извлекать из массы фактов каждой науки те, которые могут иметь приложение в деле воспитания, отделив их от великого множества тех, которые такого приложения иметь не могут, свести эти избранные факты лицом к лицу и, осветив один факт другим, составить из всех удобообозреть систему, которую без больших трудов мог бы усвоить каждый педагог-практик и тем избежать односторонностей, нигде столь не вредных, как в практическом деле воспитания...

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

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

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

Ни в чем, может быть, *одностороннее* направление знаний и мышления так не вредно, как в педагогической практике. Воспитатель, который глядит на человека сквозь призму физиологии, патологии, психиатрии, так же дурно понимает, что такое человек и каковы потребности его воспитания, как и тот, кто изучил бы человека только в великих произведениях искусств и великих исторических деяниях и смотрел бы на него вообще сквозь призму великих, совершенных им дел. Политико-экономическая точка зрения, без сомнения, тоже очень важна для воспитания; но как бы ошибся тот, кто смотрел бы на человека только как на экономическую единицу — на производителя и потребителя ценностей! Историк, изучающий только великие или, по крайней мере, крупные деяния народов и замечательных людей, не видит частных, но тем не менее глубоких страданий человека, которыми куплены все эти громкие и нередко бесполезные дела. Односторонний филолог еще менее способен быть хорошим воспитателем, чем односторонний физиолог, экономист, историк... Мы не оспариваем великой пользы филологического образования, но пока-

ЧЕЛОВѢКЪ

КАКЪ

ПРЕДМЕТЪ ВОСПИТАНІЯ.

ОПЫТЪ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГІИ

К. Д. Ушинскаго.

Издание ДЕСЯТОЕ, напечатанное безъ перемѣнъ со второго изданія,
исправленнаго самимъ авторомъ.

Съ рисунками и портретомъ автора.

ТОМЪ ПЕРВЫЙ.



С.-ПЕТЕРБУРГЪ.

Типографія М. Меркушева, Невскій просп., 8.
1901.

Титульный листъ первого тома книги К. Д. Ушинскаго «Опытъ педагогической антропологии».

зывает только вред его односторонности. Слово хорошо тогда, когда оно верно выражает мысль; а верно оно выражает мысль тогда, когда вырастает из нее, как кожа из организма, а не надевается, как перчатка, сшитая из чужой кожи. Мысль же современного писателя часто бьется во множестве вычитанных им фраз, которые для нее или слишком узки, или слишком широки. Язык, конечно, есть один из могущественнейших воспитателей человека; но он не может заменить собою знаний, извлекаемых прямо из наблюдений и опытов. Правда, язык ускоряет и облегчает приобретение таких знаний; но он же может и помешать ему, если внимание человека слишком рано и преимущественно было обращено не на содержание, а на форму мысли, да притом еще мысли чужой, до понимания которой, может быть, еще и не дорос учащийся. Не уметь хорошо выражать свои мысли — недостаток; но не иметь самостоятельных мыслей — еще гораздо больший; самостоятельные же мысли вытекают только из самостоятельной же приобретаемых знаний. Кто не предпочтет человека, обогащенного фактическими сведениями и мыслящего самостоятельно и верно, хотя выражающегося с трудом, человеку, у которого способность говорить обо всем чужими фразами, хотя бы взятыми даже из лучших классических писателей, далеко переросла и количество знаний, и глубину мышления? Если же бесконечный спор о преимуществах реального и классического образования длится еще до сих пор, то только потому, что сам вопрос этот поставлен неверно и факты для его решения отыскиваются не там, где их должно искать. Не о преимуществах этих двух направлений в образовании, а о гармоническом их соединении следовало бы говорить и искать средства этого соединения в душевной природе человека.

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

Мы сохраняем твердое убеждение, что великое искусство воспитания сюда только начинается, что мы стоим еще в преддверии этого искусства и не вошли в самый храм его и что до сих пор люди не обратили на воспитание того внимания, какого оно заслуживает. Много ли насчитываем мы великих мыслителей и ученых, посвятивших свой гений делу воспитания? Кажется, люди думали обо

всем, кроме воспитания, искали средства величия и счастья везде, кроме той области, где скорее всего их можно найти. Но уже теперь видно, что наука созревает до той степени, когда взор человека невольно будет обращен на воспитательное искусство.

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

Посмотрите на одну силу привычки: чего нельзя сделать из человека с одной этой силой? Посмотрите хоть на то, например, что делали ею спартанцы из своих молодых поколений, и сознайтесь, что современное воспитание пользуется едва малейшей частицей этой силы. Конечно, спартанское воспитание было бы теперь нелепостью, не имеющей цели; но разве не нелепость то изнеженное воспитание, которое сделало нас и делает наших детей доступными для тысячи неестественных, но тем не менее мучительных страданий и заставляет тратить благородную жизнь человека на приобретение мелких удобств жизни? Конечно, странен спартанец, живший и умиравший только для славы Спарты; но что вы скажете о жизни, которая вся была бы убита на приобретение роскошной мебели, покойных экипажей, бархатов, кисей, тонких сукон, благовонных сигар, модных шляпок? Не ясно ли, что воспитание, стремящееся только к обогащению человека и вместе с тем плодящее его нужды и прихоти, берет на себя труд Данаид?

Изучая процесс памяти, мы увидим, как бессовестно еще обращается с нею наше воспитание, как валит оно туда всякий хлам и радуется, если из ста брошенных туда сведений одно как-нибудь уцелеет; тогда как воспитатель собственно не должен бы давать воспитаннику ни одного сведения, на сохранение которого он не может рассчитывать. Как мало еще сделала педагогика для облегчения работы памяти — мало и в своих программах, и в своих методах, и в своих учебниках! Всякое учебное заведение жалуется теперь на множество предметов учения — и действительно, их слишком много, если принять в расчет их педагогическую обработку и методу преподавания; но их слишком мало, если смотреть на беспрестанно разрастающуюся массу сведений человечества... Но и в отдельности ни один учебный предмет далеко еще не получил той педагогической обработки, к которой он способен, что более всего зависит от ничтожности и шаткости наших сведений о душевных процессах. Изучая эти процессы, нельзя не видеть возможности дать человеку с обыкновенными способностями, и дать прочно, в десять раз более сведений, чем получает теперь самый талантливый, тратя драгоценную силу памяти на приобретение тысячи знаний, которые потом поза-

будет без следа. Не умея обращаться с памятью человека, мы утешаем себя мыслью, что дело воспитания — только *развить ум*, а не наполнить его сведениями; но психология обличает ложь этого утешения, показывая, что сам ум есть не что иное, как хорошо организованная система знаний.

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

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

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

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

Так называемый *педагогический такт*, без которого воспитатель, как бы он ни изучил теорию педагогики, никогда не будет хорошим воспитателем-практиком, есть в сущности не более как *такт психологический*, который столько же нужен литератору, поэту, оратору,

актеру, политику, проповеднику и, словом, всем тем лицам, которые так или иначе думают действовать на душу других людей, сколько и педагогу. Педагогический такт есть только особое положение такта психологического, его специальное развитие в области педагогических понятий. Но что же такое сам этот психологический такт? Не что иное, как более или менее темное и полусознательное собрание воспоминаний разнообразных психических актов, пережитых нами самими. На основании этих-то воспоминаний душою своей собственной истории человек полагает возможным действовать на душу другого человека и избирает для этого именно те средства, действительность которых испробовал на самом себе. Мы не думаем уменьшать важность этого психологического такта... Напротив, мы скажем, что никакая психология не может заменить человеку психологического такта, который незаменим в практике уже потому, что действует быстро, мгновенно, тогда как положения науки припоминаются, обдумываются и оцениваются медленно. Возможно ли представить себе оратора, который вспоминал бы тот или другой параграф психологии, желая вызвать в душе слушателя сострадание, ужас или негодование? Точно так же и в педагогической деятельности нет никакой возможности действовать по параграфам психологии, как бы ни твердо они были изучены. Но без сомнения, психологический такт не есть что-нибудь врожденное, а формируется в человеке постепенно: у одних быстрее, обширнее и стройнее, у других медленнее, скуднее и отрывочнее, что уже зависит от других свойств души, — формируется по мере того, как человек живет и наблюдает, преднамеренно или без намерения, над тем, что совершается в его собственной душе...

Педагогический опыт имеет, конечно, такое же важное значение, как и педагогический такт; но не следует слишком преувеличивать этого значения. Результаты большей части воспитательных опытов, как справедливо заметил Бенеке, отстоят слишком далеко по времени от тех мер, результатами которых мы их считаем, чтобы мы могли назвать данные меры *причиной*, а данные результаты следствием этих мер; тем более что эти результаты приходят уже тогда, когда воспитатель не может наблюдать над воспитанником...

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

Таким образом, мы видим, что ни *педагогический такт*, ни *педагогический опыт* сами по себе недостаточны для того, чтобы из них можно было выводить сколько-нибудь твердые педагогические правила, и что изучение психических явлений научным путем — тем же самым путем, которым мы изучаем все другие явления, — есть необходимейшее условие для того, чтобы воспитание наше, *сколь воз-*

можно, перестало быть или рутиной, или игрушкой случайных обстоятельств и сделалось, сколь возможно же, делом рациональным и сознательным...

Положение о педагогических курсах¹

(в сокращении)

1. Для доставления посвящающим себя учебному поприщу и делу воспитания возможности приобрести педагогическое образование учреждаются в тех городах, где находятся университеты, педагогические курсы.

2. Ближайшая цель педагогических курсов состоит в приготовлении достойных учителей и воспитателей собственно для средних учебных заведений как Министерства народного просвещения, так и других министерств и управлений...

...8. В педагогические курсы принимаются удостоенные университетами степени кандидата или звания действительного студента по историко-филологическому и физико-математическому факультетам без испытания. Получившие же степень кандидата или звание действительного студента по другим университетским факультетам, а равно воспитанники лицеев, выпущенные с правами на чин XII класса, принимаются не иначе, как по выдержании дополнительного экзамена в тех избираемых ими для специального изучения предметах, которых они не слушали в факультетском объеме или в которых не подвергались испытанию. В свидетельствах университетского начальства о таком дополнительном экзамене должно быть присовокупляемо, что лица, получившие сии свидетельства, признаются способными для педагогической деятельности.

П р и м е ч а н и е. От всех, поступающих в педагогические курсы, требуется знание одного из языков, французского или немецкого, настолько, чтобы они могли понимать сочинения на сих языках по предметам специального их курса...

...10. Независимо от условий приема в педагогические курсы по образованию требуется еще, чтобы поступающие в сии курсы были безукоризненной нравственности и одобрительного образа жизни.

...13. Затем принятый причисляется немедленно к одной из гимназий университетского города.

14. Поступившие в педагогические курсы кандидаты подчиняются начальствам гимназий, к коим причислены наравне с преподавателями.

...15. Срок приготовления в педагогических курсах казенных стипендиатов полагается два года; но от усмотрения попечительского совета зависит сокращать сей срок, смотря по способностям и успехам кандидатов.

...18. Предметы педагогических курсов разделяются на следующие отделы: к 1-му отделу принадлежат русская словесность со славянским языком и русская история; ко 2-му — латинский и гре-

ческий языки с римскими или греческими древностями; к 3-му — всеобщая и русская история и политическая география; к 4-му — математика и физика; к 5-му — естественная история и география физическая и математическая и к 6-му — новейшие языки: немецкий и французский.

19. Поступающие в педагогические курсы избирают для специального своего изучения который-либо из отделов, исчисленных в § 18, в чем берутся от них немедленно, по подаче прошения, подписки...

Примечания: 1) сверх избранного отдела желающие могут упражняться в преподавании какого-либо предмета из другого отдела; 2) избирающие последний из прописанных в § 18 отделов могут ограничиться изучением только одного из новейших языков — немецкого или французского, по желанию.

20. Сверх вышеисчисленных предметов для всех кандидатов одинаково обязательны педагогика и дидактика.

...22. Занятия кандидатов в педагогических курсах разделяются на теоретические и практические.

23. Теоретические занятия заключаются: 1. Для предназначающих себя к должностям учителей предметов и древних языков: а) в самостоятельном изучении предметов избранного ими отдела со стороны научной и педагогической под руководством профессоров, преподающих эти предметы. Для пособия в сем отношении предоставляется кандидатам доступ в библиотеки, кабинеты, обсерватории и лаборатории университетов и гимназий; б) в слушании лекций педагогики и дидактики в университете.

...26. Одновременно с теоретическими занятиями происходят и практические упражнения кандидатов в искусстве преподавания с соблюдением должной постепенности.

...28. Так как практические занятия имеют главнейшей целью способствовать развитию педагогических способностей кандидатов, то до приступления к самому преподаванию они должны некоторое время присутствовать на уроках учителей гимназии, к коей причислены, а равно посещать по указанию гимназического совета другие учебные заведения для ознакомления с методами и практическими приемами лучших преподавателей.

29. По истечении некоторого времени, проведенного кандидатами в слушании уроков, продолжительность которого определяется комитетом по индивидуальным способностям каждого, они упражняются несколько времени в чтении, в виде опыта, классных лекций под руководством преподавателей и наблюдением членов педагогического комитета; после чего уже им поручается самостоятельное преподавание избранных ими предметов в гимназиях и даже частных училищах под наблюдением, однако, руководствующих их учителей или членов педагогического комитета.

30. Такая же постепенность наблюдается относительно занятий кандидатов по нравственному образованию воспитанников. Вначале кандидаты, присутствуя при рекреациях и занятиях воспитанников гимназических пансионов, наблюдают за ними и занимаются повто-

рением с ними пройденного в классах под наблюдением инспектора; впоследствии же на них самих возлагается ответственный надзор за воспитанниками и самостоятельное приготовление их к классам.

31. За сим право на получение должности преподавателя или воспитателя в средних учебных заведениях окончательно приобретается надлежащим испытанием кандидатов.

32. Вышеозначенное испытание заключается: а) в сочинениях или диссертациях на заданные темы и словесном защищении оных и б) в пробной лекции.

33. Каждый кандидат обязан представить в попечительский совет не менее двух сочинений по предметам избранного им отдела: одно — чисто научного, а другое — педагогического содержания.

34. Совет назначает в полном своем присутствии беседу или диспут с целью удостовериться точнейшим образом, что представленное сочинение есть собственный и вполне самостоятельный труд кандидата и в какой мере он действительно владеет наукой и педагогическими сведениями.

35. По содержанию сочинений, по результатам диспута, который направляют профессора педагогики, и по соображении отзывов совета гимназии, к которой кандидат причислен, попечительский совет составляет заключение одобрительное или неодобрительное о познаниях кандидата и об умении его излагать свои мысли ясно и отчетливо.

П р и м е ч а н и е. В случае не совсем одобрительного заключения попечительского совета о стипендиате он может быть оставлен в курсах, по уважительным причинам, еще на третий год, но не иначе, как с разрешения министра народного просвещения.

36. Если же о кандидате последует вообще одобрительное заключение попечительского совета, то он подвергается последнему испытанию, состоящему в чтении пробного урока по каждому предмету избранного отдела, в полном присутствии совета, который назначает кандидату предмет лекций.

37. По исполнении удовлетворительно и этой последней обязанности кандидаты педагогических курсов оканчивают практические свои занятия и поступают в действительную службу.

38. Кандидаты, окончившие таким образом свое практическое образование, сообразно степени научных познаний и педагогического их достоинства разделяются на два разряда. К первому причисляются кандидаты, показавшие равно удовлетворительные успехи как по практическим занятиям, согласно удостоверению педагогического комитета, так и по результатам испытаний. Таковые кандидаты поступают прямо в преподаватели или воспитатели средних учебных заведений. Во второй разряд входят кандидаты, оказавшие не вполне удовлетворительные успехи в преподавании избранных ими предметов. Кандидаты этого разряда определяются на места учителей уездных училищ с правом, однако же, занять впоследствии должность преподавателя в средних учебных заведениях, если по конкурсу окажутся того достойными...

Владимир Яковлевич Стоюнин

(1826—1888)



Теоретик и практик в области педагогики и методики преподавания словесности. Родился в купеческой семье, первые годы жизни прошли в г. Костроме. После разорения отца семья переехала в Петербург, где В. Я. Стоюнин окончил Третью гимназию (1846) и университет (1850).

Углубленное изучение поэзии и искусства, историко-филологические занятия, посещение лекций профессоров А. В. Никитенко и П. А. Плетнева подготовили его как писателя. Сочинения В. Я. Стоюнина «Влияние Пушкина и Крылова на русский язык», «Наука и искусство в древнем и новом мире» получили высокую оценку.

Через два года после завершения университетского образования В. Я. Стоюнина приглашают в Третью гимназию старшим учителем русского языка и словесности (1852—1871).

В период общественно-педагогического подъема в конце 50-х — начале 60-х гг. Стоюнин принимает участие в работе петербургских педагогических собраний, Комитета грамотности, руководит воскресной школой, преподает в только что открытом Мариинском училище (1858—1861), а затем в Мариинском институте.

К 60-м гг. относится и появление самых крупных трудов В. Я. Стоюнина. Это учебная книга «Высший курс русской грамматики» (Спб., 1864; 8-е изд. Спб., 1913), «Руководство для теоретического изучения литературы» (Спб., 1869), «Руководство для исторического изучения русской литературы» (Спб., 1869). Публикуется ряд его педагогических статей.

Однако литературно-педагогическое и общественно-педагогическое оживление продолжалось недолго, в стране вновь наступило торжество «умеренности» и косности. Министерство просвещения взяло курс на укрепление классического образования, провело контрреформы, значительно ослабившие достижения либеральных реформ 60-х гг. в школьном деле. Статья В. Я. Стоюнина «Мысли о наших экзаменах» (1870) вызвала гнев министерского начальства: И. Д. Делянов (в то время товарищ министр народного просвещения) усмотрел в этой статье посягательство на правила, установленные прави-

тельством, которому Стоюнин служил. Это тотчас сказалося на отношении к педагогу со стороны управления Петербургского учебного округа и директора Третьей гимназии. В. Я. Стоюнин оставляет гимназию.

Последующая работа инспектором Московского николаевского сиротского института (1871—1874) хотя и удовлетворяла Стоюнина педагогическим содержанием (институт имел педагогические классы), но вызвала столкновения с влиятельными лицами Ведомства императрицы Марии, в чьем ведении находился институт. Стоюнин вынужден был уйти из него и вернуться в Петербург. На этом обрывается педагогическая деятельность Стоюнина в «казенных» учебных заведениях. Он сосредоточил свои силы на литературных трудах вплоть до 1881 г., когда его женой была открыта частная женская гимназия. Он принимает участие в организации этого учебного заведения, старается осуществить свой идеал женского образования, не ограниченный одним только обучением. В этой гимназии Владимир Яковлевич был инспектором и преподавателем русского языка, словесности и истории до конца жизни.

Литературно-педагогические труды Стоюнина отличаются самостоятельностью и оригинальностью. Его учебники требовали от учащихся серьезной умственной работы. По мнению Стоюнина, ученик должен браться за учебник лишь тогда и для того, чтобы закрепить знания, полученные на уроке. Самым важным его литературно-педагогическим трудом признается книга «О преподавании русской литературы», в которой раскрыто воспитательное значение отечественной литературы. Этот и другие труды Стоюнина проложили новые пути в преподавании литературы.

Мысли о наших гимназиях¹

(отрывки)

Нравственные недостатки русского общества, беспрестанные безнравственные явления, на которые большинство стало смотреть равнодушно, как на явления обыкновенные, житейские или как на неизбежное зло, господство личных интересов над общественными, неуважение личности и пр. вызвали наконец к гласности такие лица, которые, следя за европейским просвещением, хорошо понимали это неестественное и больное состояние общества... Стали отыскивать причины таких несообразных явлений в обществе и, разумеется, прежде всего напали на причины ближайшие, не заметив сразу, что они сами есть только следствие других, отдаленных причин, что их уничтожить нельзя, не уничтожив эти. Одной из ближайших причин, конечно, представилось недостаточное воспитание юношества...

Две вины приписывали гимназиям...

Одна вина гимназий та, что они не умели готовить людей для жизни, сообщая им какие-то познания, которые в жизни не идут к делу и быстро забываются; не умели развивать гражданских доблестей, чтобы доставлять обществу добросовестных граждан и честных дея-

телей. Другая вина та, что они присылали в университеты слушателей с ограниченными познаниями, так что университеты рисковали сделаться школами для недоучек. Как видите, вины очень не маленькие, и обе они не раз слышались из одних и тех же уст: для жизни давалось гимназиями много ненужных знаний, для университетов слишком мало тех же самых знаний, наконец, и туда и сюда представлялись люди, слишком малоразвитые. Что же делали преподаватели гимназий? Да занимались борьбой с учениками за баллы; баллопромышленничество поглощало всю деятельность и их гимназистов*...

Теперь посмотрим, как могли действовать гимназии в той сфере, которая определена им. Мы имеем в виду не настоящее, а прошедшее, так как воспитание лиц, ныне действующих, за которые гимназии получили упрек, относится к прошедшему времени. Возьмем учителей, действительно образованных, добросовестных, понимающих важность своего назначения. Такие учителя не могут ограничиться одной формальностью, одним механизмом преподавания; нет, у них есть идеал человека и гражданина, которым они живут сами и к которому стремятся вести своих питомцев. Они развивают в юношах сознание человеческого достоинства, убежденные, что без этого чувства не может развиваться человек в том смысле, какого от них требуют для общества, не может развиваться и чувство гражданина, которого они обязаны готовить на службу отечеству. С тем же самым убеждением они развивают в нем и уважение личности как в самом себе, так и в других, осуждают низкопоклонство, лесть и все прочее тому подобное, и вот в один прекрасный день является в класс громогласный господин, сознающий свое начальническое достоинство, уничтожающий своими юпитеровскими взглядами и директора, и учителя, и робких учеников. Это бы еще ничего, мало ли какие взгляды бывают; но вот показалось ему, что на лице одного мальчишка промелькнула улыбка; и накинулся он на бедного, приняв эту тень улыбки за неуважение к начальству; вздумал было защищаться бедняга, вышло еще хуже; защита своей оскорбленной личности показалась господину решительным либерализмом, выбранил он мальчику и поставил перед всем классом на колени. Потом уже напустился и на директора, и на учителя, «зачем вольнодумные мысли внушаются юношеству». Словом, и человеческое достоинство, и личность оскорблены были во всех грубыми словами и даже бранью. Что оставалось делать учителю, который постоянно проповедовал о человеческом достоинстве? Разумеется, вступить за себя, показать господину всю неуместность и незаконность его выходки — этого требовали даже педагогические правила — быть ученикам примером нравственности, чтоб слово не расходилось с делом. И он вступился, а на другой день должен был подать в отставку — вот вам и педагогическая карьера. Но случилось, что иные, считая безумным вступать в борьбу с ним, отмалчивались и оставались на своих местах; зато в каком виде должны были представляться они ученикам! Какую же силу имели все их нравственные внушения, если

* См.: Русский вестник. 1859. № 2. Октябрь. Статья г. Робера.

они, уступив нужде, сами невольно становились в двусмысленное, безнравственное положение! Мы сами были свидетелями, как один яркий господин, когда-то командовавший полком, громогласно объявил на экзамене, обратившись ко всему собранию учителей: «Заметьте вы все, господа, себе на носу, что я приезжаю не слушать учеников, а проверить вас» — и как тут же в порыве патриотизма воскликнул гневом, услышав, что один из экзаменующихся, рассказывая из русской истории о каком-то трудном походе XVIII столетия, заметил, что войско начало высказывать ропот. Даже пена закипела у почтенного слушателя. «Врешь ты, — закричал он, топнув ногой, — русское войско никогда не ропщет и не смеет роптать; если это тебе сказал учитель, то он сказал глупость, а если ты выдумал сам, то ты — дурак». Да и такие ли сцены происходили в гимназических классах! А эти предписания строго держатся таких-то руководств, которые или представляют все факты наизворот, или наполнены нелепой схоластикой, не сообщающей никаких полезных знаний! Добросовестный учитель не мог распорядиться своей наукой по созданному им плану, чтобы с успехом развивать своих учеников. Он видел, что науку хотят употребить для каких-то других, посторонних целей, а не для воспитания и потому извращают ее, а его делают орудием этого извращения. Он постоянно находился между двумя огнями, видел, как его насильно ставят в безнравственное положение перед учениками. Какое же тут могло быть воспитание гражданина, какое развитие силы воли, какая твердость нравственности?.. Им то и дело, что толковали о необходимости развивать в учениках нравственность и в то же время подавляли их деятельность казенными понятиями о нравственности, которые часто уничтожали в основе истинную человеческую нравственность...

...У нас обыкновенно говорят, что развитие душевных сил или способностей должно составлять самое главное в средних учебных заведениях, что если юноша, оканчивающий курс, выкажет в себе значительное развитие, то воспитательное заведение сделало свое дело; от него больше ничего и не потребуется: развитой юноша с известным запасом разнообразных научных познаний может назваться образованным человеком. Против этого, конечно, спорить нельзя; но нельзя и не заметить, что ко всему этому недостает еще одного весьма важного условия. Можно быть человеком развитым и образованным так, как наша современность понимает образование, но без всякого направления своих душевных сил; можно даже казаться человеком с убеждениями, но без всякого стремления к деятельности: такими большинство развитых юношей и выходят из гимназий. Если бы все дело воспитания состояло в одном развитии, тогда не о чем было бы много задумываться и спорить, какие взять научные предметы для воспитания, как распределить их, чем у нас, по правде сказать, теперь и занимаются в вопросах о гимназическом воспитании. Каждый научный предмет может быть хорошим средством для развития в руках порядочного педагога...

Но мы хотим, чтобы в молодом человеке, вступающем в жизнь, было какое-нибудь направление, без которого он не будет знать, куда

ему стремить свои силы. А направление его зависит от того, над чем более приходилось думать, что давало ему материал для мышления в то время, когда еще развивались его ум и нравственные силы. Это обстоятельство весьма важно, и на него необходимо обратить внимание. Если вы занимали юношу только цифрой да буквой, то, конечно, и при этих условиях он мог хорошо развиться; но не требуйте от него такого направления, какого у него не могло тут выработаться. Если вы заставляли его беспрестанно скакать от предмета к предмету, так что у него не было возможности задумываться ни над одной живительной мыслью, то опять не требуйте от него того, чего он не мог в себе выработать. Над чем же следует заставлять его задумываться? На чем преимущественно останавливать его внимание?..

...Я уже заметил прежде, что для нас важно не только развитие юноши, но и его направление, которое зависит от того, над чем более и основательнее приходилось ему думать и что перерабатывалось в его душе, делаясь основанием его убеждений. Имея в виду наш принцип, разумеется, мы должны дать предпочтение наукам словесным и историческим, соединенным с основательным чтением книг, выбор которых должен быть сделан весьма тщательно, чтобы ученику действительно стоило над чем подумать. Эти науки способнее, чем какие-либо другие, развивать в человеке сочувствие к интересам человеческим и гражданским. Они действуют и на умственную, и на нравственную, и на эстетическую сторону, представляя в то же время богатый материал для мышления. Значит, основательное изучение языков, словесности и истории должно быть главным, первостепенным занятием при гимназическом воспитании...

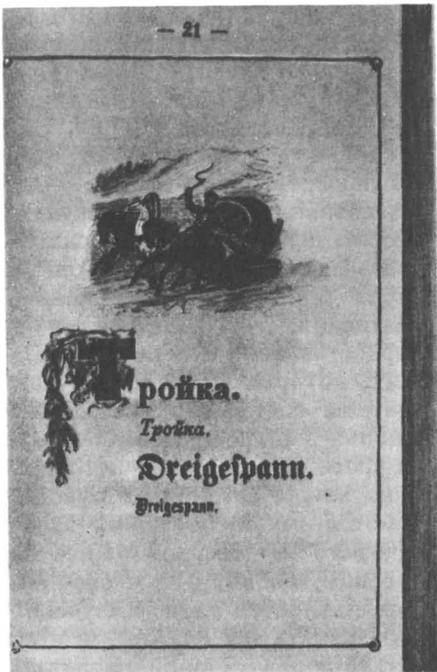
Естествоведения как отдельного научного предмета мы не допускаем в гимназическом курсе; но думаем, было бы весьма полезно в низших классах, и особенно в I, знакомить ученика с природой посредством живописных описаний, которые могут быть у места и в классе географии, и в классе русского языка... Против физики спорить нельзя; мы не хотим спорить даже против формул, которые многим педагогам так не нравятся; они-то особенно убеждают в тех вечных и неизменных законах, по которым живет природа; пусть выводятся эти формулы на основании математических данных, уже приобретенных учениками. Что касается до самой математики, то, признавая педагогическую силу за всеми ее частями, мы не думаем, чтоб была потребность слишком расширять курс ее. Опыты ежедневно показывают, что, по крайней мере, половине учеников она дается очень небыстро; следовательно, совершенно неосновательно стараться пройти науку в возможно большем объеме; здесь, напротив, нужно заботиться только о том, чтобы наука достигала педагогических целей, какие ей приписываются, а достигать их она может одинаково как арифметикой, так и тригонометрией. Поэтому, не теряя из виду вопроса о времени, мы можем сказать, что воспитание ничего не потеряет, если курс математики будет сокращен настолько, чтобы ученики с самыми обыкновенными способностями не отказывались упражнять над нею свои соображения...

Заметки о русской школе²

(отрывок)

Цель общеобразовательной школы

Наши средние школы называются общеобразовательными. С этим прилагательным они противопоставляются школам специальным. Но в наших понятиях, кажется, не проведена между ними ясная черта; отсюда у нас является нередко смешение понятий вместе с недоумением, что принять за предмет общеобразовательный и что — за специальный. Школе ставят на вид цель общеобразовательную; а какая цель общего образования, мы позволим себе усомниться, что школа вполне выяснила себе это понятие. Стоит только просмотреть программы всех наших средних школ, чтобы убедиться, что эти кабинетные произведения составлены без всякой общей идеи. По ним трудно вывести понятие о человеке, получившем общее образование: по одним — это человек, получивший столько-то познаний из географии, истории, математики, физики и разных других предметов вместе с некоторыми иностранными языками (предполагая, что все это основательно усвоено, хотя в действительности у большинства этого не бывает); по другим — это человек, занимавшийся, может быть, и теми же предметами, но в другом объеме; по третьим — человек, много упражнявшийся над грамматиками классических языков, над чтением разных отрывков из классических литературных произведений и, так сказать, понюхавший кое-что из некоторых наук. При этом вы себя с недоумением спрашиваете: в чем же заключается сущность образования; по каким соображениям в целях образования одной программе нужно занимать будущего образованного человека историей два часа в неделю, а другой — три; одна считает нужным знакомить с такими частями математики, до которых другая и не прикасается? Точно так же и по всем прочим программным предметам. Значит, цели общего образования не одни и те же; а в таком случае и общее образование делится также на специальности. Тут уже вы совсем становитесь в тупик: логическая несообразность уж очень поразительна. Начинаете прислушиваться к объяснению педагогов; одни говорят, что основы общего образования лежат в научных познаниях; другие возражают, что наука — дело второстепенное; вся сила в древних языках, которые, приучая перекладывать чужие мысли с одного языка на другой, оказывают удивительные чудеса в умственном развитии. Согласитесь ли вы с теми или с другими, а все же не устраните от себя заключения, что общее образование у нас делится на специальности и, следовательно, общее о нем понятие еще не выработалось. Затем вы можете обратиться к практикуемым учебникам: у каждого своя определенная цель, но цель исключительно научная, следовательно, более или менее специальная. Где же та общая идея, по которой педагогически разрабатывался учебник, идея, которая бы определяла объем его и тесно связывала его с общеобразователь-



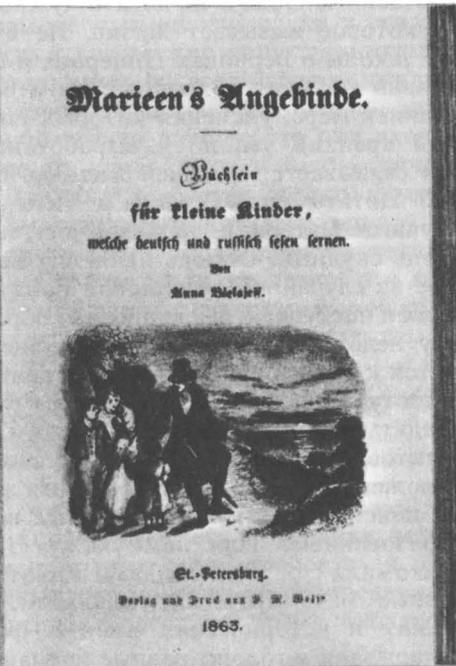
А. Беляева. Подарок Маше. Книжечка для маленьких детей для изучения русского и немецкого языков. Спб., 1863.

В XIX в. получили распространение пособия для одновременного изучения русского и какого-либо иностранного языка, продолжающие традиции, заложенные букварями Карiona Истомина и Федора Поликарпова. Авторы новых пособий механически приводили на параллельных страницах одинаковые буквы, слоги, слова и тексты на русском и иностранном языках.

Несколько таких пособий для изучения французского и немецкого языков составила А. Беляева. Придавая большое значение наглядности, она начинает изучение с иллюстрированной гравюрами азбуки, где к каждой букве русского и немецкого алфавитов подобраны рисунки, изображающие предмет, название которого начинается на одну и ту же букву в этих языках. Далее приводились слоги, двух- и трехсложные слова и текст для чтения.

Пособие А. Беляевой интересно как опыт создания азбуки для параллельного изучения русского и иностранного языков.

Здесь и далее (с. 111, 142, 170, 211, 260, 325, 386) используются материалы из книги «От азбуки Ивана Федорова до современного букваря» (М., 1974).



ными целями? Каждый преподаватель, считающийся специалистом по своему предмету, старается передать своим ученикам как можно больше сведений в интересах своей науки; но у него нет той общей идеи, которая бы удерживала его в строгих пределах, определенных разрешенным вопросом, что нужно для общего образования.

Не найдете вы ответа на свой вопрос и в среде тех, которые оканчивают курс в этих общеобразовательных школах. У даровитых из них окажется, может быть, довольно познаний по разным наукам; но зато как мало высших понятий, которые должны бы были связывать в одно целое все эти разнородные познания, приобретенные памятью в разное время, и которые приводили бы его к сознанию, для чего ему передавались эти именно познания. У него в голове много имен, фактов, чисел, фраз, отдельных представлений и общих заученных мыслей, не всегда, впрочем, ясных, которые скоро забудутся; но у него слишком мало материала, чтобы составить правильные посылки и из них делать верные заключения в вопросах, касающихся его жизни и физической, и умственной, и нравственной; у него нет никакого критерия, чтобы обсуживать явления жизни и те общие выводы, которые выхватываются из книг и выдаются ему за последнее слово науки. От неясности высших понятий у него нет твердой опоры ни для мысли, ни для поступков. Напрасно нам говорят о том прочном формальном умственном развитии, которое является плодом изучения классических языков. Не оспаривая этих плодов, мы скажем, что, по меньшей мере, странно развивать аппетит и не давать пищи, развивать умственные силы и не давать нужного материала для того мышления, на которое вызывает жизнь. Не будет же думать молодой человек вне школы о периодах Цицерона и о героях Софокла³ или Вергилия⁴. Жизнь встретит его множеством вопросов, для разрешения или, по крайней мере, уяснения которых потребуется не только приготовленный крепкий ум, но и выработанные ясные понятия о всем том, что связывается с нашей жизнью. Без них что сделает ваш развитый ум? Цитаты из Фукидида⁵ и Тита Ливия⁶ не помогут, а настоящий научный материал, нужный для правильных выводов, оказывается очень скудный. Отсюда является блуждание ума, мечтание, вытекающее из случайной ассоциации понятий, видится недомыслие в суждениях и поступках. Очевидно, что образование не доведено до конца, что ему недостает чего-то самого существенного. Молодая натура стремится к жизни, кипит, рвется к деятельности, а внутри себя чувствует пустоту, беспочвенность; идеалам развиваться не из чего; остается или предаться животным наклонностям, удовлетворению чувственных appetитов, или искать выход из своего неопределенного и тяжелого положения в каких-либо безумных замыслах, в которых видятся все те же неясные понятия, не развитые наукой. Это ли мы должны назвать образованием? Или нам укажут на тех молодых людей, которых познакомили с разными видами животных и растений, заставляли делать разные математические выкладки, заучивать множество географических и исторических имен и фактов и пр. Да, им старательно укладывали в головы разные познания, но приведены ли они в надле-

жашую связь между собой, в такую связь, от которой бы просветлело в душе, сделалось ясным, для чего и как жить, в какой сфере искать себе идеалов, чтобы почувствовать, что учат для жизни, а не для школы. Ничего этого не видно в том же блуждании мысли, в том же недомыслии, в том же малосилии ума в вопросах жизни. Не разрешается и здесь вопрос: в чем полагалась сущность общего образования? Умственное и нравственное колебание от недостаточного развития высших понятий не может служить признаком образования.

В нашей общеобразовательной школе много специальностей, которые без нужды считаются очень важными ввиду полноты науки, но которые, обременяя память, не служат к уяснению и развитию понятий, нужных для общего образования. Полнота науки нужна в специальном ее изучении. Специальность, собственно, и заключается в полноте. Благодаря ей специалист имеет больше возможности применять ее к потребностям жизни и к исследованию разных явлений в жизни и в природе. С ее полнотой он усваивает себе научный метод, которым и пользуется в своих исследованиях. Но простое применение науки к потребностям жизни еще нельзя принять за исключительную принадлежность специальности. Полагать этот признак для отличия специального от общего было бы крайне ошибочно и даже вредно в вопросе об образовании. Нельзя задаться мыслью учить тому, что не имеет практического применения к жизни, на том только основании, что это уже специальность, которая не должна входить в круг общего образования. Странно было бы учить арифметике без мысли, что она на каждом шагу будет нужна в жизни, в применении к разным ее потребностям. Говоря о специальностях в нашей средней школе, мы разумеем не применение науки к жизни, напротив, хотелось бы, чтобы каждый как можно чаще пользовался приобретенными им научными познаниями во всех случаях жизни. Специальность нашей школьной науки заключается в тех излишествах, которые увеличивают массу познаний только потому, что они входят в объем данной науки, но которые не прибавляют в голове ничего существенного для образования. Для них требуется только память, но не та работа ума, из которой выясняются понятия. В защиту их обыкновенно говорят: как же не знать этого образованному человеку? Но мы припомним, что когда-то говорили то же самое и о греческой мифологии, делая ее особым научным предметом в школе, удерживали и в истории разные сказки, которых будто бы «стыдно не знать образованному человеку»:

И дней минувших анекдоты,
От Ромула до наших дней,
Хранил он в памяти своей.

Но потом стали убеждаться, что настоящее образование несколько не пострадает и без этих премудростей, и ученики мало-помалу избавлялись от них. Но вместо них стали требоваться другие премудрости, которые показывают, что понятие об образовании у нас все еще смутно и неопределенно. Благодаря этому оказалось

нужным увеличивать число ежедневных уроков в школе и распинать учеников в их школьных занятиях. А между тем нельзя сказать, что образование их улучшилось.

Вглядываясь в занятия наших учеников, приходишь к мысли, что они учатся больше для школы, чем для жизни. Большая часть работ, которые даются им, не имеют никакой другой цели, кроме желания не оставлять их ума ни минуты в праздности, которая есть мать всех пороков. Не щадят их физических сил, задавая разные уроки, но не для того, чтобы при этом имелось в виду достигнуть какой-нибудь намеченной педагогической цели, а для того, что нужно выполнить в срок данную программу; она же составлена несоразмерно с назначенным временем, потому что «нельзя же будто бы образованному человеку не знать» всего того, что в ней напицкано; а преподавателю нельзя же не иметь в виду экзаменов, по которым судят об его старании; на экзаменах же требуют, чтобы ученики выкладывали свои познания, и чем больше, тем, конечно, лучше. О всем же прочем, что составляет существенное в образовании, на экзамене в той форме, как он производится, мало узнаешь. Итак, у школы являются свои особенные цели, которые отделяются от цели истинного образования; а эта последняя и совсем забывается в погонях за успешными экзаменами. Но нам нужно не подобное школьное образование, а такое, которое имело бы в виду жизнь, облегчало бы ее, ставило бы человека в более правильные отношения и к природе и к обществу. Для достижения же этой цели школа не может действовать без идеала. А наша школа в лице преподавателей, преследуя мать всех пороков до истощения сил физических, гоняясь за точным исполнением программ и за экзаменами до истощения сил умственных, жила без идеала, и в этом главный ее недостаток, из которого развивались и все другие. Общее образование может только определиться по *идеалу просвещенного человека*, который и должен отвлечь школу от всех ее специальностей, определив сущность образования. Тогда у школы будет одна общая идея, над которой станут работать сообща все преподаватели, и каждый своим трудом будет вносить только то, что нужно для осуществления этой идеи.

Разумеется, мы не создадим себе такого идеала, пока у нас не выяснится понятие о просвещении, а оно, надо признаться, крайне затемнено у нас нашим предшествующим развитием и ложным отношением к науке. Многие принимали мы за просвещение, исключая то, что должно в нем заключаться. Мы не можем определить, когда у нас впервые явилось это слово, но нельзя не признаться, что оно составилось очень удачно для названия самого понятия. В нем, хотя и метафорически, резко выразился признак того, что мы должны разуметь под истинным просвещением. Этот признак сближен со светом, все кругом освещающим, согревающим, оживляющим. Это тот свет, который вспыхивает в нашем духе, освещая наш умственный и нравственный мир, вознося нашу мысль на ту высоту, с которой все видится яснее и определяются лучшие отношения человека ко всему окружающему. Предлог *про* выражает, что этот свет стремится как бы

насквозь в существо, следственно, в самую глубину его, все осветить и не оставить ни одного темного уголка. Вот какое понятие заключается в слове «просвещение», судя по его названию. Оно противопоставляется слову «невежество» в смысле неведения, в котором человек пребывает от малого знакомства с законами жизни и которое держит собственную его жизнь в бедности среди постоянных непредвиденных случайностей. Это противоположение выясняет нам, что просвещение составляет мир высших идей, которые приобретаются через изучение всего, что существует и действует как в нас, так и вне нас. Отсюда просвещение тесно связывается с учением, дающим свет разуму и указывающим тот прямой путь, по которому следует идти человеку. Итак, просвещение не может быть без развития высших понятий, в которых связывается, но не смешивается все существующее по известным определенным законам и в известных между собой отношениях. Следственно, просвещенный человек не тот, у кого много несвязанных познаний или таких, которые составляют одну какую-нибудь специальность, а тот, кто через научные познания развил в себе высшие понятия, которые определяют человеческую жизнь в ее отношениях ко всему окружающему, т. е. к природе и к обществу. Просвещение вызывает присущие человеку стремления к истине, правде, добру и изящному и сами им поддерживаются. Следственно, с просвещением соединяются все сферы деятельности — и ученого, и администратора, и судьи, и медика, и артиста, и филантропа, независимо от тех специальных познаний, которые им нужны для деятельности. Можно быть очень ученым специалистом и в то же время человеком малопросвещенным, т. е. без тех высших понятий, которые возвышают человеческую жизнь, расширяя и освещая умственный и нравственный горизонт. С другой стороны, можно быть очень просвещенным человеком без всякого права называться специалистом по какой бы то ни было отрасли наук.

Но, определяя таким образом просвещение и просвещенного человека, мы не можем сказать, что во все времена людям ясно представлялись эти понятия. Масса, относясь с уважением к самому слову, очень часто враждебно относилась к передовым двигателям просвещения, тем людям, которые путем изучения жизни и природы стремились расширить умственный кругозор или выяснить какие-либо нравственные понятия, чтобы привести жизнь в большее соответствие с законами физическими или нравственными. Их новые открытия развивали и новые понятия и разрушали ассоциацию представлений и понятий, которая слагалась у современников с самого детства, к которой они так привыкли и от которой отказаться было для них трудно, как от какой-то святыни. Они дружно вступались за нее, а тот, кто ставил им новую, высшую ступень к просвещению, являлся в их глазах не просветителем, а развратителем. Сущность просвещения ускользала из их понятия, и этим словом они называли то, что не составляло просвещения, нередко блеск светской жизни или даже недостатки людей, которые назывались просвещенными только по недомыслию. Это смешение понятий ввело в ошибку и Жан-Жака Руссо, который вздумал доказывать, что просвещение приносит боль-

ше зла, чем добра. Но, несмотря на все это, путем к просвещению всегда считалось учение, для которого и назначались ранние юношеские годы. Юноша должен был пройти какую-нибудь школу, чтобы получить право называться просвещенным. Правда, и школа нередко искажала идею просвещения, если не теряла ее совсем из виду, или задавалась такими специальными задачами, которые не выясняли, а затемняли понятия о человеке и о правильном его отношении к обществу. Но тем не менее наука всегда считалась просветительной силой, хотя нередко ставилась так, что не могла достигать настоящей цели.

Наши школы с начала прошедшего столетия также заводились во имя просвещения, даже при той скудности наук, какие вводились в них. Но идея просвещения связывалась только с удовлетворением тех нужд, какие чувствовало Русское государство. Наше просвещение началось прямо со специальностей, следовательно, лишено было той силы, которая составляет его сущность: потребности жизни практической взяли сильный перевес над потребностями духовной жизни. Отсюда не мог развиваться и идеал просвещенного человека. Школа работала без всякого идеала, потому что долгое время вели ее Цифиркины и Кутейкины. Подражая Европе, мы ссылались на вековые ее опыты без всякого соображения с ее историческим развитием, учили в школах учебники по разным научным предметам, как это делалось в Европе, и отличали просвещенного человека от непросвещенного или по французским разговорам, или по школьному его диплому, в котором значилось, что он учился разным языкам и наукам. Но этот просвещенный человек в жизни выказывал самое скудное развитие ума, самые грубые нравственные понятия. Оставалось только пожалеть и время, и труд, потраченные им на затверживание учебников, которые скорее затемнили, чем просветили его душу. Конечно, были блистательные исключения, которые сумели сами додуматься до высших понятий, иные даже на горе себе; но мы разумеем большинство. Была у нас и такая пора, когда мы отрекались от Европы, заподозревая науку в злоумышленности, и провозгласили свои собственные принципы школьного воспитания: «православие, самодержавие и народность», но только на бумаге и в торжественных речах; а на самом деле продолжали безжизненно заучивать учебники с некоторыми ограничениями и думать о табеле о рангах, над которой не возвышались наши понятия. Понятие о просвещении сузилось до того, что семнадцатилетний юноша, оканчивающий курс в чине девятого класса, казался чуть-чуть не идеалом просвещенного человека; а он не замедлял проявить свой идеализм на паркете в бойких и утонченных французских разговорах и на службе в казенных наживах или в секретных взятках. Мы знали одного, который без краски стыда на лице говорил, что он с удовольствием променял бы все свое образование на порядочный куш денег. Вот как ценилось образование нашими просвещенными людьми. Но если ценить на деньги и по совети, то не стоило оно и гроша, хотя казне обходилось недешево.

В последние годы наши школы много, иногда даже чересчур много,

стали хлопотать об умственном развитии учеников, и каждый преподаватель развивал по-своему и тянул в свою сторону; растягивали бедный ум, но силачей не выходило. Произошла важная ошибка в том, что средство приняли за цель. Учат музыке не для того, чтобы развивать кисть руки, а для того, чтобы научиться хорошо разыгрывать всякие ноты, а руки уже сами разовьются от необходимых упражнений. Невозможно развивать какие-либо силы без цели дойти до какого-нибудь определенного конца, чтобы получить возможность свободно пользоваться развитыми силами в данной работе. Точно так же невозможно развивать одни и те же силы с помощью разных лиц, не сговорившихся в общей цели. А в нашей школе делалось так: развивали силы и ни на чем ином их не сосредоточивали; вели разными параллельными путями и, конечно, не могли довести до одного общего пункта, потому что общей конечной цели у них не было. Отсюда каждый преподаватель занимался только своими уроками, не видя надобности справляться с работами своих товарищей; отсюда и между программами не было никакой внутренней связи; учебные предметы делились на главные и второстепенные; одни назначались для развития мыслительной способности, другие — для памяти, третьи — для воображения, а иные — просто для того, что не нами они заведены в школе. Не было связи даже между программами и количеством времени, назначенным для выполнения той или другой программы. Отсюда понятно, что когда заходила речь об улучшении школьного образования, то при неясности общей цели ничего другого не могли делать, как переносить учебные предметы из класса в класс, прибавляя или уменьшая число уроков по каждому предмету. Некоторые педагоги чистосердечно заявляют, что школьное учение даст значительно лучшие результаты, если прибавить только по одному уроку на закон божий, или на русский язык, или на математику. На вопрос же, где для этого взять время, они, не задумавшись, отвечают: отнимите часок от географии да часок от естественных наук; образование от того существенно не пострадает. Не служит ли это доказательством, что в сознании большей части наших педагогов нет общего определенного плана? У всех стремление только расширять программы, но где же предел этому расширению? И где та разумно сдерживающая сила, которая бы соединила в один план все программы и ее части?

Сделать исключительно формальное развитие умственных сил целью школы — значит задаться тем же идеалом, каким задается акробатическая школа, где развивают физические силы не для здоровой жизни, не для применения их в какой-либо определенной работе, а для фиглярных штук. Развитая сила непременно будет акробатствовать, если ей не над чем будет работать. Над чем будет работать формально развитой ум, если у него в запасе оказывается слишком мало материала для мысли? Предполагать, что он может выдумывать сам верные мысли и прилагать их к жизни — значит не знать даже элементарной психологии. Как ни будь развит ум с формальной стороны, но не опираясь на точные научные познания о жизни природы

и человека, он не может правильно обсудить ни одного явления жизни. В своей самонадеянности он, пожалуй, будет рассуждать обо всем, но будет во всем высказывать полное недомыслие. Он будет поражать риторическими фразами, которых у него останется много от школьного учения, может быть, блестящей речью, но наполненной пустомыслием, или сбивчивыми понятиями, или скороспелыми заключениями, которые имеют силу истины для таких же умов, как он сам. Разве это не умственное акробатство? Разве такое развитие дает содержание для духовной жизни, дает твердые основы, которые составили бы отпор всем измышлениям мечтательных голов? Что с таким развитием сделает юноша под влиянием множества впечатлений от жизни, если его понятия о человеке, об обществе, о государстве, о гражданине и пр. остались невыясненными точно так, как и многие нравственные понятия? А они должны были остаться невыясненными, потому что они выясняются только на основании многих научных познаний, которых у него слишком мало; вместо же них было в голове много фактов, имен, чисел, отрывочных фраз, которые ничего ему не выяснили и скоро забывались. Что мудреного, что пылкий юноша, утомленный одними формальными, безжизненными работами ума в школе, ища жизни, принимает на веру за истину всякую новую мысль, связанную с жизнью, хотя бы действительность не представляла никакой почвы для ее осуществления? Но где же ему обсудить действительность, когда ему смутно представляются все ее законы? Он набрасывается на чтение, но там принимает всякую смелую гипотезу за доказанную истину и, пользуясь ею, ставит себя в самое ложное отношение не только к обществу, но даже и к природе.

Из всего этого ясно, что та школа еще плохо вооружает юношу, которая думает только об одном формальном развитии ума. Такое развитие должно быть только одним из средств в стремлении к идеалу, каким должна задаваться настоящая школа. А этот идеал есть идеал просвещенного человека. С просвещением же, как мы видели, соединяются такие познания, из которых вырабатываются в душе человека высшие понятия, необходимые для того, чтобы поставить себя в более правильные, т. е. разумные, отношения ко всей окружающей жизни. Какие же это высшие понятия? Для выражения их в языке существует немного слов, которые знакомы как безграмотному крестьянину, так и высокопросвещенному человеку. Возьмем для примера слово *человек*: оно слышится в устах всякого, но как различны понятия, которые соединяются с ним. Для одного оно — святейшее из званий; для другого — не более как простая кличка, отличающая от прочих животных. Просвещенный человек с высшим понятием о человеке должен одинаково верно понимать и природу внешнюю, и свою собственную точно так же, как и свои нравственные отношения к людям и обществу. Но и этого мало; он должен понимать и отношения настоящего момента своей жизни ко всем предшествующим, каким путем дошло общество, народ, человечество до настоящего момента. Тогда только ему будет ясно высшее понятие о человеке, а с тем вместе и о гражданине. Вот наше идеальное представление

просвещенного человека, и вот что должна иметь в виду школа, рассуждая, к чему и как вести юное поколение. Давайте ему такой материал, с которым он мог бы постепенно возвышаться от низших понятий к высшим, не смешивая их. Работайте с ним над этим материалом, опираясь на законы физические и психические. При этом формальное развитие ума будет совершаться само собой; но при этом у него постоянно будет увеличиваться запас истин, на которые он может твердо опираться, принимая впечатления от собственной жизни. Притом же нечего опасаться, что забудутся те или другие сообщенные познания. Понятие, выработанное таким путем, никогда не забудется; оно, напротив, вечно будет развиваться и расширяться. Определяя, каким идеалом должна задаться школа, мы не мечтаем о невозможном. Мы не предполагаем, что школа, выпуская юношей из своих стен, в состоянии будет указывать на них как на воплощенные идеалы. Она должна образовывать не идеалы, а по идеалу, что не одно и то же, должна поставить юношу на путь самоусовершенствования, по которому обязательно идти просвещенному человеку; школа, вызывая стремление к истине, правде, добру, изящному, не будет навязывать идеал, а предоставит каждому в дальнейшей жизни выработать свой идеал в связи с деятельностью, какую он себе изберет. Истинно просвещенный человек всегда будет искать себе деятельность, потому, что она делается потребностью его развитой природы, она соединит его с обществом и даст ему право на звание гражданина.

Из всего нами сказанного мы делаем такие выводы.

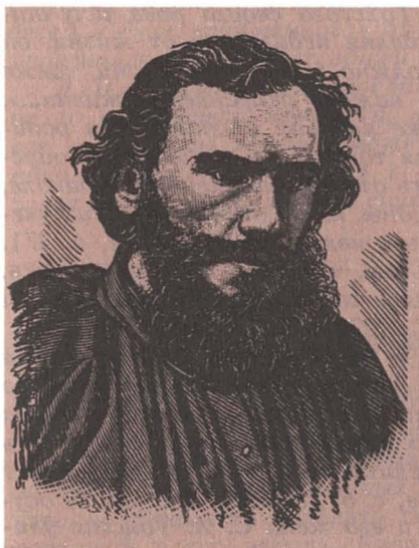
Стремление человечества к просвещению доказывается историей. Оно признается добром. Школа вызывается этим стремлением; следовательно, она может исполнять свое жизненное назначение только тогда, когда будет иметь в виду идеал просвещенного человека. Если такой человек отличается развитием высших понятий, которое приобретает через научные познания, то и школа должна идти этим путем, применяясь только к пониманию и силам каждого возраста. Отсюда и школа должна делиться по возрастам, но никак не по сословиям, так как психические законы у всех одни и те же. Общеобразовательная школа должна быть низшая, средняя и высшая; внутреннюю связь между ними должен составить один и тот же идеал; а различие — в разных степенях его достижений, в большей или меньшей полноте высших понятий. Все они имеют конечную цель одну и ту же — довести до известной ясности понятия о природе и человеке в отдельности и об отношении человека к природе, но только в разных объемах. Средняя школа, естественно, продолжает дело низшей, точно так, как высшая — дело средней; переход из одной в другую должен быть свободный. Все учебные предметы должны стремиться к одной цели — дать каждому возрасту столько, сколько он может принять, чтобы из приобретенных познаний могли выработаться в известном объеме и содержании понятия о природе и человеке, понятия, над приобретением которых должен трудиться ум самостоятельно, приобретая в то же время формальное и логическое развитие.

Мы утверждаем, что общеобразовательная школа не должна за-

даваться никакими специальными целями, несмотря на могущее быть возражение, что жизнь, к которой должна готовить школа, требует труда, работы, дела; а они, в свою очередь, требуют в наше время специальной подготовки. Согласно с этим последним, мы убеждены в необходимости отдельных специальных школ или учебных мастерских, приноровленных к общеобразовательным школам, из которых могли бы туда поступать дети старшего возраста или юноши. Пускай из низших школ поступают дети четырнадцати- или пятнадцатилетнего возраста в учебные мастерские или в низшие сельскохозяйственные школы; из средних школ переходят юноши в коммерческие училища, в школы технические, шкиперские, в военные училища, в учительские семинарии и разные другие профессиональные школы; наконец, из высших школ — в университеты и в высшие специальные заведения. Тогда не придется видеть таких странных и крайне прискорбных явлений: молодые люди, оставляя школу, не знают, за какое дело взяться и куда примкнуть в то время, как вокруг раздаются жалобы на недостаток людей умелых и знакомых с делом. Не будем встречать и таких юношей, которые напрасно сетуют, что школа не дала им познаний, нужных для трудовой жизни, для добывания куска хлеба. Тогда из высшей образовательной школы будут стремиться в университет или высшую специальную школу только молодые люди, действительно способные заниматься наукой и талантливые, и будут доходить там до конца. Теперь же стремятся туда все, даже совсем неспособные и равнодушные к науке, потому что не удовлетворенные тем маложизненным образованием, теми бессвязными познаниями, которые они получают в школе, они не видят прямого выхода в жизнь, чтобы примкнуть к какой-нибудь работе, за неимением таких средних специальных школ, где бы они научились прилагать свои силы и познания к определенному делу. Они стремятся в высшее учебное заведение в надежде там найти себе удовлетворение; но там у них не хватает сил и терпения дойти до конца, и вот на половине дороги, а часто и в начале бросают заведение и являются совершенно беспочвенными. Настолько развитые, чтобы рассуждать и все осуждать, они в то же время оказываются совершенно неумелыми ни для какого дела. Они начинают скитальческую жизнь и делаются людьми лишними в общей жизни...

Специальные школы, куда могли бы поступать юноши из низших и средних общеобразовательных училищ, легко бы могли быть заводимы и правительством, и обществами, и частными лицами: они не потребуют больших издержек, а между тем могут принести огромную пользу. Они не только будут распределять по работам все наличные молодые силы, прошедшие правильную общеобразовательную школу, но в скором времени поднимут и разные технические и ремесленные производства, за которые будут приниматься люди с понятиями более или менее развитыми и, следственно, способные к самоусовершенствованию. Вот когда будут приносить большую пользу все наши общеобразовательные школы, тесно связанные со специальными, но не слитые с ними в одно.

Лев Николаевич Толстой (1828—1910)



Писатель и педагог. Родился в дворянской семье, в усадьбе Ясная Поляна. Ему не было и 2 лет, когда умерла мать, и 9 лет, когда умер отец. Детство Л. Н. Толстого проходило в большой семье. В доме Толстых жили учителя и гувернеры, которые воспитывали и обучали детей. Продолжением учения были годы пребывания Л. Н. Толстого в Казанском университете (1844—1847), сначала на философском, а потом на юридическом факультетах. Оставив университет, он вернулся в Ясную Поляну, открыл свою первую школу для крестьянских детей, но не надолго.

Военная служба (1851—1857) сначала на Кавказе, затем в Крыму в действующей армии не помешала

Толстому закончить трилогию «Детство», «Отрочество» и «Юность» (1852—1856), написать за время пребывания на Кавказе (1851—1854) серию очерков — «Кавказские рассказы» («Набег», «Рубка леса», «Разжалованный» и др.), а в разгар сражения за Севастополь, в защите которого он принимал участие в качестве артиллериста-офицера, — «Севастополь в декабре месяце», «Севастополь в мае», «Севастополь в августе 1855 года».

В начале 60-х гг., в период подъема демократического движения в России, Толстой пришел к мысли о важности народного образования: «Народное образование в настоящее время для нас, русских людей, есть единственная сознательная деятельность для достижения наибольшего счастья всего человечества» [1, т. 34, с. 405]. Вот этой-то деятельности и отдался полностью Толстой с осени 1859 г., когда им была открыта Яснополянская школа, и немного позже (к началу 1860 г.) появились его заметки о педагогике вместе с замыслом написать историю педагогики. Чтобы иметь представление о достижениях в школьной педагогике, он предпринял путешествие с целью ознакомиться со школами Англии, Германии, Франции. Из-за границы он вернулся с мыслью издания журнала при Яснополянской школе. Ведущую роль в педагогике Л. Н. Толстой отводил опыту. «Только когда опыт будет основанием школы, только тогда, когда каждая школа будет, так сказать, педагогической лабораторией, только тогда школа не отстанет от всеобщего прогресса и

опыт будет в состоянии положить твердые основания для науки образования» [там же, с. 16]. Свои педагогические наблюдения Толстой публиковал в основанном им журнале «Ясная Поляна» (1862). После того как Яснополянская школа была закрыта (1863), Толстой вернулся к писательской работе.

Яснополянская школа была для Толстого своего рода источником педагогической «правды». Не отделяя педагогики от жизни, он писал: «Преподавание, учение есть, должно быть часть жизни, также непосредственно воспринимаемо, как каждое отправление жизни...»; «Школа, учитель, книга суть такие же явления жизни, как и родительский дом, работа, лес и небо. Для того чтобы в школе приобреталось наибольшее число знаний, пусть отношения учеников к школе, к учителю, к книге будут так же свободны, как и отношения этих учеников к природе и ко всем жизненным явлениям» [там же, с. 27]. Л. Н. Толстой приходит к выводу о том, что и он должен поучать, как поучает сама жизнь, руководствуясь только тем, что «приятно и занимательно для ребенка» [там же, с. 272—273].

После окончания романа «Война и мир» (1869) Л. Н. Толстой снова возвращается к педагогической деятельности. Все эти годы его не оставляла мысль о воспитании, ожидание времени, когда он снова начнет учить детей. Он собирался открыть новую школу и написать «резюме всего того, что я знаю о воспитании и чего никто не знает или с чем никто не согласен» [там же, т. 61, с. 116]. Эта мысль осуществилась в 1871 г.: Л. Н. Толстой и его жена С. А. Толстая учили детей во вновь открытой школе, в которой их старшие (8- и 9-летние) дети учились сами и учили других.

В 70-х гг. Л. Н. Толстой составил «Азбуку» с книгами для чтения (1872). К каждой из четырех книг приложено руководство «Для учителя». Свою «Азбуку» он очень высоко ценил, но в конце 1874 г. начал составлять «Новую азбуку», изданную в следующем году в виде одной книжки для обучения грамоте по любому методу. «Новая азбука» пользовалась популярностью, до конца XIX в. выдержала около 30 изданий. Преимущества своего метода обучения грамоте Л. Н. Толстой пытался доказать в Московском комитете грамотности (январь 1874 г.), а затем проблемы методики обучения вынес на страницы печати, опубликовав острую статью «О народном образовании» (1874). Избранный в члены училищного совета Крапивенской управы Тульской губернии, Толстой содействовал открытию новых школ и улучшению школьного дела в родных местах (1874).

Во второй половине 70-х гг. Л. Н. Толстой надолго отошел от педагогической деятельности. Он принял участие в переписи населения, в голодные годы участвовал в организации помощи голодающим: устраивал благотворительные столовые, оказывал денежную помощь, писал обличительные статьи. И конечно, главным делом его жизни оставалось писательство, ему Л. Н. Толстой отдал 60 лет жизни.

В 80-х гг. Л. Н. Толстой в издательстве «Посредник» публикует ряд статей религиозно-философского толка — «непротivления злу насильем», а также рассказы «Чем люди живы», «Бог правду видит,

да не скоро скажет», «Кавказский пленник» и др. В конце 80-х гг. предпринял попытку работать учителем в Петровско-Хамовническом начальном училище с надеждой осуществить на практике свои педагогические идеи. Однако Л. Н. Толстому в этом было отказано.

Последняя статья «О воспитании» (1909) отражает взгляды Толстого на сущность религиозно-нравственного воспитания и обучения детей в духе «очищенного» от церковности христианства. Истинное христианство он делает общей основой образования народа.

Л. Н. Толстой считал воспитание «величайшим делом». «Дело это не то что первой важности, а самое важное в мире, потому что все то, чего мы желаем, может осуществиться только в следующих поколениях» [там же, т. 73, с. 45]. И годы, когда он был полностью занят школьным делом, он считал счастливым временем своей жизни.

О народном образовании¹

Народное образование всегда и везде представляло и представляет одно, непонятное для меня, явление. Народ хочет образования, и каждая отдельная личность бессознательно стремится к образованию. Более образованный класс людей — общества, правительства — стремится передать свои знания и образовать менее образованный класс народа. Казалось, такое совпадение потребностей должно было бы удовлетворить как образовывающий, так и образываемый класс. Но выходит наоборот. Народ постоянно противодействует тем усилиям, которые употребляет для его образования общество или правительство как представители более образованного сословия, и усилия эти большей частью остаются безуспешными. Не говоря о школах древности — Индии, Египта, Древней Греции и даже Рима, устройство которых нам так же мало известно, как и народное воззрение на эти учреждения, явление это поражает нас в европейских школах со времен Лютера² до нашего времени...

...Что же это такое? Потребность образования лежит в каждом человеке; народ любит и ищет образования, как любит и ищет воздуха для дыхания. Правительство и общество сгорают желанием образовать народ, и, несмотря на все насилие, хитрость и упорство правительств и обществ, народ постоянно заявляет свое недовольство предлагаемым ему образованием и шаг за шагом сдается только силе.

Как при каждом столкновении, так и при этом нужно было решить вопрос: что более законно, противодействие или само действие; нужно ли сломить противодействие или изменить действие?

До сих пор, сколько можно было видеть из истории, вопрос был решаем в пользу правительства и образовывающего общества. Противодействие признавалось незаконным, в нем виделось начало зла, присущее человечеству, и, не отступая от своего образа действия,

т. е. не отступая от той формы и от того содержания образования, которым владело общество, оно употребляло силу и хитрость для уничтожения противодействия народа. Народ медленно и неохотно до сих пор покорялся этому действию.

Должно быть, образовывающее общество имело какие-нибудь основания для того, чтобы знать, что образование, которым оно владело в известной форме, было благо для известного народа и в известную историческую эпоху...

...Какие же эти основания? Спросите какого хотите педагога, почему он учит так именно тому, а не этому, и тому прежде, а не после. И ежели он поймет вас, то ответит: потому что он знает истину, открытую богом, и считает своей обязанностью передать ее молодому поколению, воспитать его в тех принципах, которые, несомненно, истинны; о предметах же нерелигиозного образования он не даст вам ответа. Другой педагог объяснит вам основания своей школы вечными законами разума, изложенными у Фихте, Канта и Гегеля; третий обоснует свое право принуждения ученика тем, что всегда так было, что все школы были принудительны и что, несмотря на то, результаты этих школ — настоящее образование; четвертый наконец соединит все эти основания вместе, скажет, что школа должна быть такой, какая она есть, ибо таковой выработала ее религия, философия и опыт, и что то, что исторично, то разумно. Все эти доводы, включающие в себя все другие возможные доводы, мне кажется, могут быть разделены на четыре отдела: религиозные, философские, опытные и исторические.

Образование, имеющее своей основой религию, т. е. божественное откровение, в истине и законности которого никто не может сомневаться, неоспоримо должно быть прививаемо народу, и насилие в этом, но только в этом, случае законно. Так до сих пор и делают миссионеры в Африке и Китае. Так поступают до сих пор в школах всего мира относительно преподавания религий: католической, протестантской, еврейской, магометанской и т. д. Но в наше время, когда образование религиозное составляет только малую часть образования, вопрос о том, какое имеет основание школа принуждать учиться молодое поколение известным образом, остается не решенным с религиозной точки зрения.

Ответ, может быть, найдется в философии. Имеет ли философия столь же твердые основания, как и религия? Какие эти основания? Кем и как и когда выражены эти основания? Мы их не знаем. Все философы отыскивают законы добра и зла; отыскав эти законы, они, касаясь педагогики (все не могли не касаться педагогики), заставляют образовывать род человеческий по этим законам. Но каждая из этих теорий, в ряду других теорий, является неполной и вносит только новое звено в сознание добра и зла, лежащее в человечестве...

...Проследив ход истории философии педагогики, вы найдете в ней не критериум образования, но, напротив, одну общую мысль, бессознательно лежащую в основании всех педагогов, несмотря на их частое между собой разногласие, — мысль, убеждающую нас в от-

сутствии этого критериума. Все они, начиная от Платона и до Канта, стремятся к одному — освободить школу от исторических уз, тяготеющих над ней, хотят угадать то, что нужно человеку, и на этих, более или менее верно угаданных потребностях строят свою новую школу. Лютер заставляет учить в подлиннике Священное писание, а не по комментариям святых отцов. Бэкон заставляет изучать природу из самой природы, а не из книг Аристотеля. Руссо хочет учить жизни из самой жизни, как он ее понимает, а не из прежде бывших опытов. Каждый шаг философии педагогики вперед состоит только в том, чтобы освободить школу от мысли обучения молодых поколений тому, что старые поколения считали наукой, к мысли обучения тому, что лежит в потребностях молодых поколений. Одна эта общая и вместе с тем противоречащая сама себе мысль чувствуется во всей истории педагогики — общая, потому что все требуют большей меры свободы школ, противоречащая, потому что каждый предписывает законы, основанные на своей теории, и тем самым стесняет свободу.

Опыт существовавших и существующих школ?.. Но как же может этот опыт доказать нам справедливость существующего метода принудительного образования? Мы не можем знать, нет ли другого, более законного метода, так как школы до сей поры не были еще свободны...

...Все согласны, что улучшения эти должны основываться на большем удобстве для учеников. Все согласны, что узнать эти удобства можно, только изучив потребности школьного возраста и вообще потребности каждого сословия в особенности. Что же делается для этого трудного и сложного изучения? В продолжение нескольких веков каждая школа учреждается на образец другой, учрежденной на образец прежде бывшей, а в каждой из этих школ непременным условием поставлена дисциплина, воспевающая детям говорить, спрашивать, выбирать тот или другой предмет учения, — одним словом, приняты все меры для лишения учителя возможности делать выводы о потребностях учеников. Принудительное устройство школы исключает возможность всякого прогресса. А между тем как подумаешь о том, сколько веков прошло в ответании детям на те вопросы, которых они не думали задавать, о том, как далеко ушли нынешние поколения от той древней формы образования, которая прививается им, то непонятно становится, как еще держатся школы. Школа, нам бы казалось, должна быть и орудием образования, и вместе с тем опытом над молодым поколением, дающим постоянно новые выводы. Только тогда, когда опыт будет основанием школы, только тогда, когда каждая школа будет, так сказать, педагогической лабораторией, только тогда школа не отстанет от всеобщего прогресса и опыт будет в состоянии положить твердые основания для науки образования.

Но может быть, история ответит нам на тщетный вопрос наш: на чем основано право принуждать к образованию и родителей и учеников? Существующие школы, скажет она, выработались историческим путем, историческим путем точно так же должны выработы-

ваться дальше и видоизменяться сообразно требованиям общества и времени; чем дольше мы живем, тем школы делаются лучше и лучше. На это отвечаю: во-первых, что доводы исключительно философские столь же односторонни и ложны, как и доводы исключительно исторические. Сознание человечества составляет главный элемент истории, и потому ежели человечество сознает несостоятельность своих школ, то этот факт сознания уже будет главным историческим фактом, на котором должно основаться устройство школы. Во-вторых, чем дольше мы живем, тем школы становятся не лучше, а хуже — хуже относительно того уровня образования, до которого достигло общество. Школа есть одна из тех органических частей государства, которая не может быть рассматриваема и оцениваема отдельно, ибо достоинство ее состоит только в большей или меньшей ответственности ее остальным частям государства. Школа хороша только тогда, когда она создала те основные законы, которыми живет народ...

...В-третьих, на исторический довод, что школы существовали и потому хороши, отвечаю также историческим доводом...

...Исторический довод против исторического довода состоит в том, что, рассматривая историю образования, мы не только не убедимся в том, что школы развиваются соразмерно развитию народов, но убедимся в том, что они падают и делаются пустой формальностью соразмерно развитию народов; что чем дальше один народ в общем образовании ушел вперед, тем более образование из школы перешло в жизнь и сделало содержание школы ничтожным. Не говоря о всех других средствах образования, развития торговых сношений, путей сообщения, большей степени свободы личности и участия ее в делах правления, не говоря о собраниях, музеумах, публичных лекциях и т. д., стоит взглянуть на одно книгопечатание и его развитие, чтобы понять различие положения прежней школы и теперешней. Образование бессознательное, жизненное, и образование школьное, сознательное, всегда шли и идут рядом, пополняя одно другое; но при отсутствии книгопечатания какую ничтожную меру образования могла давать жизнь в сравнении со школой. Наука принадлежала избранным, владеющим средствами образования. И посмотрите, какая доля выпадает теперь жизненному образованию, когда нет человека, не имеющего книги, когда книги продаются по самым ничтожным ценам, когда публичные библиотеки открыты для всех, когда мальчик, идя в школу, кроме своих тетрадок несет спрятанный дешевый иллюстрированный роман, когда у нас продаются по две азбуки за три копейки и степной мужик, сплошь да рядом, купит азбучку, попросит прохожего солдата показать и выучит всю ту науку, которую тот прежде годами учил у дьячка. Когда гимназист бросает гимназию и сам по книгам готовится и выдерживает экзамен в университет, когда молодые люди бросают университет и, вместо того чтобы готовиться по запискам профессоров, прямо работают над источниками, когда, говоря искренно, всякое серьезное образование приобретает только из жизни, а не из школы.

Последний и самый, по моему мнению, важный довод состоит,

наконец, в том, что хорошо немцам, на основании двухсотлетнего существования школы, исторически защищать ее; но на каком основании нам защищать народную школу, которой у нас нет? Какое мы имеем историческое право говорить, что наши школы должны быть такие же, как европейские школы? Мы не имеем еще истории народного образования, мы не только убедимся в том, что нам невозможно устроить на немецкий образец семинарии для учителей, переделать немецкую звуковую методу, английские *infantschools*, французские лицеи и школы специальностей и этими средствами догнать Европу, но мы убедимся, что мы, русские, живем в исключительно счастливых условиях относительно народного образования, что наша школа не должна выходить, как в средневековой Европе, из условий гражданственности, не должна служить известным правительственным или религиозным целям, не должна вырабатываться во мраке отсутствия контроля над ней общественного мнения и отсутствия высшей степени жизненного образования, не должна с новым трудом и болями проходить и выбиваться из того *cercle vicieux*³, который столько времени проходили европейские школы, *cercle vicieux*, состоящий в том, что школа должна была двигать бессознательное образование, а бессознательное образование — двигать школу. Европейские народы победили эту трудность, но в борьбе не могли не утратить много. Будем же благодарны за труд, которым мы призваны пользоваться, и по тому самому не будем забывать, что мы призваны совершить новый труд на этом поприще. На основании того, что прожито человечеством, и того, что деятельность наша еще не начиналась, мы можем внести большее сознание в наш труд и потому обязаны это сделать. Для того чтобы заимствовать приемы европейских школ, мы обязаны отличать то, что в них основано на вечных законах разума, и то, что родилось только вследствие исторических условий. Общего разумного закона, критериума, оправдывающего насилие, употребляемое школами против народа, нет, и потому всякое подражание европейской школе в отношении принудительности школы будет шаг не вперед, но назад для нашего народа, будет изменой своему призванию. Понятно, почему во Франции сложилась дисциплинированная школа с преобладанием точных наук — математики, геометрии и рисования, почему в Германии сложилась степенная воспитательная школа с преобладанием пения и анализа, понятно, почему в Англии развилось это бесчисленное количество обществ, учреждающих филантропические школы для пролетариата с их строго нравственным и вместе практическим направлением; но какая должна сложиться школа в России — нам неизвестно и всегда будет неизвестно, ежели мы не оставим ее вырабатываться свободно и одновременно, т. е. сообразно той исторической эпохе, в которой она должна развиваться, сообразно своей истории и, еще более, всеобщей истории. Ежели мы убедимся, что народное образование в Европе идет ложным путем, то, не делая ничего для нашего народного образования, мы сделаем больше, чем ежели бы мы силой внесли в него все то, что каждому из нас кажется хорошим...

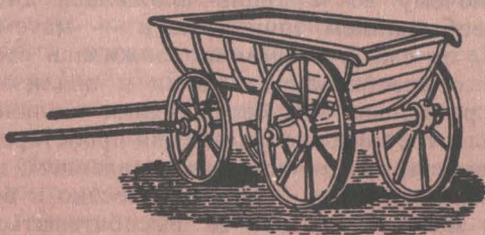
Р Р р Р р *р*



С С с С с с



Т Т Т Т т т



Титульный лист «Азбуки» Л. Н. Толстого.

А З Б У К А

ГРАФА Л. Н. ТОЛСТАГО

К Н И Г А I.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ

Тип. Заимсловаго, Больш. Мѣщан., д. № 33.

1872.

Лист «Азбуки» Л. Н. Толстого.

...Основанием нашей деятельности служит убеждение, что мы не только не знаем, но и не можем знать того, в чем должно состоять образование народа, что не только не существует никакой науки образования и воспитания — педагогики, но что первое основание ее еще не положено, что определение педагогики и ее цели в философском смысле невозможно, бесполезно и вредно⁴.

Мы не знаем, чем должно быть образование и воспитание, не признаем всей философии педагогики, потому что не признаем возможности человеку знать то, что нужно знать человеку. Образование и воспитание представляются нам историческими фактами воздействия одних людей на других, потому что задача науки образования, по нашему мнению, есть только отыскание законов этого воздействия одних людей на других. Мы не только не признаем за нашим поколением знания и не только не признаем права знания того, что нужно для совершенствования человека, но убеждены, что если бы знание это было у человечества, то оно не могло бы передать или не передать его молодому поколению. Мы убеждены, что сознание добра и зла независимо от воли человека лежит во всем человечестве и развивается бессознательно вместе с историей, что молодому поколению так же невозможно привить образованием нашего сознания, как невозможно лишать его этого нашего сознания и той ступени высшего сознания, на которую возведет его следующий шаг истории. Наше мнимое знание законов добра и зла и на основании их деятельность на молодое поколение есть большей частью противодействием развитию нового сознания, не выработанного еще нашим поколением, а вырабатывающегося в молодом поколении, — есть препятствие, а не пособие образованию.

Мы убеждены, что образование есть история и потому не имеет конечной цели. Образование в самом общем смысле, обнимающее и воспитание, по нашему убеждению, есть та деятельность человека, которая имеет основанием потребность к равенству и неизменный закон движения вперед образования. Мать учит ребенка своего говорить только для того, чтобы понимать друг друга, мать инстинктом пытается спуститься до его взгляда на вещи, до его языка, но закон движения вперед образования не позволяет ей спуститься до него, а его заставляет подняться до ее знания. То же отношение существует между писателем и читателем, то же между школой и учеником, то же между правительством и обществами и народом. Деятельность образовывающего имеет одну и ту же цель. Задача науки образования есть только изучение условий совпадения этих двух стремлений к одной общей цели, указание на те условия, которые препятствуют этому совпадению. Наука образования становится для нас вследствие того, с одной стороны, более легкой, не представляя более вопросов: какая есть конечная цель образования, к чему мы должны готовить молодое поколение, и т. д.; с другой стороны — неизмеримо труднейшей. Нам необходимо изучать все те условия, которые способствовали совпадению стремлений образовывающего и образовывающегося; нам нужно определить, что такое есть та свобода, отсутствие ко-

торой препятствует совпадению обоих стремлений и которая одна служит для нас критерием всей науки образования; нам нужно шаг за шагом из бесчисленного количества фактов подвигаться к разрешению вопросов науки образования.

Мы знаем, что доводы наши убедят немногих. Мы знаем, что основные убеждения наши в том, что единственный метод образования есть опыт, а единственный критерий его есть свобода, для одних прозвучат избитой пошлостью, для других — неясной отвлеченностью, для третьих — мечтой и невозможностью. Мы бы не дерзнули нарушить спокойствие педагогов-теоретиков и высказать столь противные всему свету убеждения, ежели бы должны были ограничиться рассуждениями этой статьи, но мы чувствуем возможность шаг за шагом и факт за фактом доказать приложимость и законность наших столь диких убеждений и только этой цели посвящаем издание журнала «Ясная Поляна».

Общий очерк характера Яснополянской школы 1862 г.⁵

Начинающих у нас нет. Младший класс читает, пишет, решает задачи трех первых правил арифметики и рассказывает священную историю, так что предметы разделяются по расписанию следующим образом:

1) чтение механическое и постепенное, 2) писание, 3) каллиграфия, 4) грамматика, 5) священная история, 6) русская история, 7) рисование, 8) черчение, 9) пение, 10) математика, 11) беседы из естественных наук, 12) закон божий.

Прежде чем говорить о преподавании, я должен сделать краткий очерк того, что такое Яснополянская школа, и того, в каком периоде роста она находится.

Как всякое живое существо, школа не только с каждым годом, днем и часом изменяется, но и подвержена временным кризисам, невзгодам, болезням и дурным настроениям. Через такой болезненный кризис прошла Яснополянская школа нынешним летом. Причин тому было много: во-первых, как и всегда летом, все лучшие ученики выбыли, только изредка уж встречали мы их в поле на работах и пастбищах; во-вторых, новые учителя прибыли в школу и новые влияния начали отражаться на ней; в-третьих, все лето каждый день приносил новых посетителей-учителей, пользовавшихся летними вакансиями. А для правильного хода школы нет ничего вреднее посетителей. Так или иначе учитель подделывается под посетителей.

Учителей четыре. Два старых уж два года учат в школе, привыкли к ученикам, к своему делу, к свободе и внешней беспорядочности школы. Два учителя новых — оба недавно сами из школы — любители внешней аккуратности, расписания, звонка, программ и т. п., не вжившиеся в жизнь школы так, как первые. То, что для первых

кажется разумным, необходимым, не могущим быть иначе, как черты лица любимого, хотя и некрасивого, ребенка, росшего на глазах, для новых учителей представляется иногда исправимым недостатком.

Школа помещается в двухэтажном каменном доме. Две комнаты заняты школой, одна — кабинетом, две — учителями. На крыльце под навесом висит колокольчик с привешенной за язычок веревочкой, в сенях внизу стоят бары и рек (гимнастика), наверху в сенях — верстак. Лестница и сени истоптаны снегом или грязью; тут же висит расписание. Порядок учения следующий: часов в восемь учитель, живущий в школе, любитель внешнего порядка и администратор школы, посылает одного из мальчиков, которые почти всегда ночуют у него, звонить.

На деревне встают с огнем. Уже давно виднеются из школы огни в окнах, и через полчаса после звонка в тумане, в дожде или в косых лучах осеннего солнца появляются на буграх (деревня отделена от школы оврагом) темные фигурки — по две, по три и поодиночке. Табунное чувство уже давно исчезло в учениках. Уже нет необходимости ему дожидаться и кричать: «Эй, ребята, в училищу». Уже он знает, что училище среднего рода, много кое-чего другого знает и, странно, вследствие этого не нуждается в толпе. Пришло ему время, он и идет. Мне с каждым днем кажется, что все самостоятельнее и самостоятельнее делаются личности и резче их характеры. Дорогой почти никогда я не видал, чтобы ученики играли — нешто кто из самых маленьких или из вновь поступивших, начатых в других школах. С собой никто ничего не несет — ни книг, ни тетрадок. Уроков на дом не задают.

Мало того что в руках ничего не несут, им нечего и в голове нести. Никакого урока, ничего, сделанного вчера, он не обязан помнить нынче. Его не мучит мысль о предстоящем уроке. Он несет только себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе нынче будет весело так же, как вчера. Он не думает о классе до тех пор, пока класс не начался. Никогда никому не делают выговоров за опаздывание, и никогда не опаздывают — нешто старшие, которых отцы другой раз задержат дома какой-нибудь работой. И тогда этот большой рысью, запыхавшись прибегает в школу. Пока учитель еще не пришел, они собираются — кто около крыльца, толкаясь со ступенек или катаясь на ногах по ледочку раскатанной дорожки, кто в школьных комнатах. Когда холодно, — ожидая учителя, читают, пишут или возятся. Девочки не мешаются с ребятами. Когда ребята затевают что-нибудь с девочками, то никогда не обращаются к одной из них, а всегда ко всем вместе: «Эй, девки! Что не катаетесь?», или: «Девки-то, вишь, замерзли», или: «Ну, девки, выходи все на меня одного!» Только одна из девочек, дворовая, с огромными и всесторонними способностями, лет десяти, начинает выходить из табуна девок. И с этой только ученики начинают обходиться как с равной, как с мальчиком, только с тонким оттенком учтивости, снисходительности и сдержанности.

Положим, по расписанию в I, младшем, классе — механическое чтение, во II — постепенное чтение, в III — математика. Учитель приходит в комнату, а на полу лежат и пищат ребята, кричащие: «Мала куча!», или: «Задавили, ребята!», или: «Будет! Брось виски-то» и т. д. «Петр Михайлович! — кричит снизу кучи голос входящему учителю. — Вели им бросить». «Здравствуй, Петр Михайлович!» — кричат другие, продолжая свою возню. Учитель берет книжки, раздает тем, которые с ним пошли к шкафу; из кучи на полу верхние, лежа, требуют книжку. Куча понемногу уменьшается. Как только большинство взяли книжки, все остальные бегут к шкафу и кричат: «И мне! И мне! Дай мне вчерашнюю, а мне кольцовую!» и т. п. Ежели останутся еще какие-нибудь два разгоряченных борьбой, продолжающие валяться на полу, то сидящие с книгами кричат на них: «Что вы тут замешались?.. Ничего не слышно. Будет!» Увлеченные покоряются и, запыхавшись, берутся за книги и только в первое время, сидя за книгой, помахивают ногой от неулегшего волнения. Дух войны улетает, и дух чтения воцаряется в комнате. С тем же увлечением, с каким он драл за виски Митьку, он теперь читает кольцовую (так называется у нас сочинение Кольцова) книгу, чуть не стиснув зубы, блестя глазенками и ничего не видя вокруг себя, кроме своей книги. Оторвать его от чтения столько же нужно усилия, сколько прежде — от борьбы. Садятся они где кому вздумается: на лавках, столах, подоконнике, полу и кресле. Девки садятся всегда вместе. Дружья, односельцы, особенно маленькие (между ними больше товарищества), — всегда рядом. Как только один из них решит, что садится в тот угол, все товарищи, толкаясь и ныряя под лавками, пролезают туда же, садятся рядом и, оглядываясь кругом, представляют на лице такой вид счастья и удовлетворенности, как будто они уже наверное на все остальную жизнь будут счастливы, усевшись на этих местах. Большое кресло, как-то попавшее в комнату, представляет предмет зависти для более самостоятельных личностей — для дворовой девочки и других. Как только один вздумает сесть на кресло, другой уже по его взгляду узнает его намерение, и они сталкиваются, мнутяся. Один выжимает другого, и перемявший разваливается головой гораздо ниже спинки, но читает так же, как и все, весь увлеченный своим делом. Во время класса я никогда не видал, чтобы шептались, щипались, смеялись потихоньку, фыркали в руку и жаловались друг на друга учителю. Когда заученный у пономаря или в уездном училище ученик приходит с такой жалобой, ему говорят: что же ты сам не щиплешься?

Два меньших класса разбираются в одной комнате, старший — идет в другую. Учитель приходит в первый класс, все обступают его у доски или на лавках, ложатся или садятся на столе вокруг учителя или одного читающего. Ежели это писание — они усаживаются попокойнее, но беспрестанно встают, чтобы смотреть тетрадки друг у друга и показывать свои учителю. По расписанию до обеда значится четыре урока, а выходит иногда три или два и иногда совсем другие предметы. Учитель начнет арифметику и перейдет к геомет-

рии, начнет священную историю, а кончит грамматикой. Иногда увлечется учитель и ученики, и вместо одного часа класс продолжается три часа. Бывает, что ученики сами кричат: «Нет, еще, еще!» — и кричат на тех, которым надоело. «Надоело, так ступай к маленьким», — говорят они презрительно. В классе закона божия, который один только бывает регулярно, потому что законоучитель живет за две версты и бывает два раза в неделю, и в классе рисования все ученики собираются вместе. Перед этими классами оживление, возня, крики и внешний беспорядок бывают самые сильные: кто тащит лавки из одной комнаты в другую, кто дерется, кто домой (на дворню) бежит за хлебом, кто пропекает этот хлеб в печке, кто отнимает что-нибудь у другого, кто делает гимнастику, и опять так же, как и в утренних вознях, гораздо легче оставить их самих успокоиться и сложиться в свой естественный порядок, чем насильно рассадить их. При теперешнем духе школы остановить их физически невозможно. Чем громче кричит учитель — это случалось, — тем громче кричат они: его крик только возбуждает их. Остановишь их или, если удастся, увлечешь их в другую сторону, и это маленькое море начнет колыхаться все реже и реже — и уляжется. Даже большей частью и говорить ничего не нужно. Класс рисования, любимый класс для всех, бывает в полдень, когда уже проголодались, сиделись часа три, а тут еще нужно переносить лавки и столы из одной комнаты в другую, и возня поднимается страшная, но, несмотря на то, как только учитель готов, ученики готовы, и тому, кто задерживает начало класса, достанется от них же самих.

Я должен оговориться. Представляя описание Яснополянской школы, я не думаю представлять образец того, что нужно и хорошо для школы, но думаю представить только действительное описание школы. Я полагаю, что такие описания могут принести пользу. Если мне удастся в следующих номерах представить ясно историю развития школы, то читателю будет понятно, почему характер школы сложился именно такой, почему я считаю такой порядок хорошим и почему изменить его, ежели бы даже я захотел, мне было бы совершенно невозможно. Школа развивалась свободно из начал, вносимых в нее учителем и учениками. Несмотря на все преимущество влияния учителя, ученик всегда имел право не ходить в школу и даже, ходя в школу, не слушать учителя. Учитель имел право не пускать к себе ученика и имел возможность действовать всей силой своего влияния на большинство учеников, на общество, всегда составляющееся из школьников. Чем дальше идут ученики, тем больше разветвляется преподавание и тем необходимее становится порядок. Вследствие того при нормальном, ненасильственном развитии школы чем более образуются ученики, тем они становятся способнее к порядку, тем сильнее чувствуется ими самими потребность порядка и тем сильнее на них в этом отношении влияние учителя. В Яснополянской школе это правило подтверждалось постоянно, со дня ее основания. Вначале нельзя было подразделить ни на классы, ни на предметы, ни на рекреации и уроки — все само собой сливалось

в одно, и все попытки распределений оставались тщетны. Теперь же в I классе есть ученики, которые сами требуют следования расписанию, недовольны, когда их отрывают от урока, и которые сами беспрестанно выгоняют вон маленьких, забегающих к ним.

По моему мнению, внешний беспорядок этот полезен и незаметен, как он не кажется странным и неудобным для учителя. О выгодах этого устройства мне часто придется говорить, о многих же неудобствах скажу следующее. Во-первых, беспорядок этот, или свободный порядок, страшен нам только потому, что мы привыкли к совсем другому, в котором сами воспитаны. Во-вторых, в этом, как и во многих подобных, случаях насилие употребляется только вследствие поспешности и недостатка уважения к человеческой природе. Нам кажется, беспорядок растет, делается все больше и больше и нет ему пределов, кажется, что нет другого средства прекратить его, как употребить силу, а стоило только немного подождать, и беспорядок (или оживление) самоестественно улегся бы в порядок, гораздо лучший и прочнейший, чем тот, который мы выдумываем. Школьники — люди хотя и маленькие, но люди, имеющие те же потребности, какие и мы, и теми же путями мыслящие; они все хотят учиться, затем только и ходят в школу, и потому им весьма легко будет дойти до заключения, что нужно подчиниться известным условиям для того, чтобы учиться. Мало того что они люди, они — общество людей, соединенное одной мыслью. «А где трое соберутся во имя мое, и я между ними». Подчиняясь законам только естественным, вытекающим из их природы, они не возмущаются и не ропщут, подчиняясь вашему преждевременному вмешательству, они не верят в законность ваших звонков, расписаний и правил. Сколько раз мне случалось видеть, как ребята подерутся — учитель бросается разнимать их, и разведенные враги косятся друг на друга и даже при грозном учителе не удержатся, чтобы еще больше, чем прежде, напоследках не толкнуть один другого. Сколько раз я каждый день вижу, как какой-нибудь Кирюшка, стиснув зубы, налетит на Тараску, зацепит его за виски, валит на землю и, кажется, хочет жив не остаться — изуродовать врага, а не пройдет минуты, Тараска уже смеется из-под Кирюшки; один раз за разом все легче отплачивает другому, и не пройдет пяти минут, как оба делаются друзьями и идут садиться рядом. Недавно между классами в углу сцепились два мальчика: один — замечательный математик, лет девяти, II класса, другой — стриженный дворовый, умный, но мстительный, крошечный, черноглазый мальчик, прозванный Кыской. Кыска сцапал за длинные виски математика и прижал его голову к стене; математик тщетно цеплял за стриженую щетинку Кыски. Черные глазенки Кыски торжествовали. Математик едва удерживался от слез и говорил: «Ну, ну, что, что?» — но ему, видно, плохо приходилось, и он только храбрился. Это продолжалось довольно долго, и я был в нерешительности, что делать. «Дерутся, дерутся!» — закричали ребята и столпились около угла. Маленькие смеялись, но большие, хотя и не стали разнимать, как-то серьезно переглянулись, и эти взгляды

и молчание не ушли от Кыски. Он понял, что делает что-то нехорошее, и начал преступно улыбаться и отпускать понемногу виски математика. Математик вывернулся, толкнул Кыску так, что тот ударился головой о стену, и, удовлетворенный, отошел. Кыска заплакал, пустился за своим врагом, из всей силы ударил его по шубе, но не больно. Математик хотел было отплатить, но в ту же минуту раздалось несколько неодобрительных голосов. «Вишь, с маленьким связался! — закричали зрители. — Удирай, Кыска!» Дело тем и кончилось, как будто его и не было, исключая, я предполагаю, смутного сознания того и другого, что драться неприятно, потому что обоим больно. Здесь мне удалось как будто подметить чувство справедливости, руководившее толпой, но сколько раз решаются такие дела так, что не поймешь, на основании какого закона, но решаются, удовлетворяя обе стороны. Как произвольны и несправедливы в сравнении с этим все воспитательные приемы в таких случаях! «Вы оба виноваты, станьте на колени!» — говорит воспитатель, и воспитатель не прав, потому что виноват один, и этот один торжествует, стоя на коленях и пережевывая свою не всю вылившуюся злобу, и вдвойне наказан невинный. Или: «Ты виноват в том, что ты то-то и то-то сделал, и будешь наказан», — скажет воспитатель, и наказанный еще больше ненавидит своего врага за то, что на его стороне деспотическая власть, законности которой он не признает. Или: «Прости его, так бог велит, и будь лучше его», — скажет воспитатель. Вы ему говорите: будь лучше его, а он хочет быть только сильнее и другого лучше не понимает и не может понимать. Или: «Вы оба виноваты: попросите друг у друга прощения и поцелуйтесь, детки». Это уж хуже всего — и по неправде, выдуманности этого поцелуя, и потому, что утихавшее дурное чувство тут вновь загорается. А оставьте их одних, ежели вы не отец, не мать, которым просто жаль свое детище и которые потому всегда правы, оттащав за вихры того, кто прибил их сына, оставьте их и посмотрите, как это все разъясняется и укладывается так же просто и естественно и вместе так же сложно и разнообразно, как все бессознательные жизненные отношения. Но может быть, учителя, не испытавшие такого беспорядка, или свободного порядка, подумают, что без учительского вмешательства беспорядок этот может иметь физически вредные последствия: перебьются, переломаются и т. п. В Яснополянской школе с прошлой весны было два только случая ушибов со знаками: одного мальчика столкнули с крыльца, и он рассек себе ногу до кости (рана зажила в две недели), другому обожгли щеку зажженной резинкой, и он недели две носил болячку. Не больше как раз в неделю случится, что поплачет кто-нибудь, и то не от боли, а от досады или стыда. Побоев, синяков, шишек, кроме этих двух случаев, мы не можем вспомнить за все лето, при 30 и 40 учениках, предоставленных вполне своей воле.

Я убежден, что школа не должна вмешиваться в дело воспитания, подлежащее только семейству, что школа не должна и не имеет права награждать и наказывать, что лучшая полиция и адми-

нистрация школы состоит в предоставлении полной свободы ученикам учиться и ведаться между собой, как им хочется. Я убежден в этом, но, несмотря на то, старые привычки воспитательных школ так сильны в нас, что мы в Яснополянской школе нередко отступаем от этого правила. Прошлым полугодием, именно в ноябре, было два случая наказаний.

Во время класса рисования недавно прибывший учитель заметил мальчика, который кричал, не слушая учителя, и неистово бил своих соседей без всякой причины. Не найдя возможности успокоить его словами, учитель вывел его с места и взял у него доску — это было наказание. Мальчик обливался все время урока слезами. Это был тот самый мальчик, которого я в начале Яснополянской школы не принял, сочтя его за безнадежного идиота. Главные черты мальчика: тупость и кротость. Товарищи никогда не принимают его в игры, смеются, издеваются над ним и сами с удивлением рассказывают: «Какой чудной Петька! Побьешь — его маленькие и те бьют, — а он встряхнется и пойдет прочь». «Совсем у него сердца нет», — сказал мне про него один мальчик. Ежели такого мальчика довели до того состояния ярости, за которое его наказал учитель, то виноват был, верно, не наказанный. Другой случай. Летом, во время перестройки дома, из физического кабинета пропала лейденская банка, несколько раз пропадали карандаши и пропали книжки уже в то время, когда ни плотников, ни маляров не работало в доме. Мы спросили мальчиков: лучшие ученики, первые школьники по времени, старые друзья наши, покраснели и заработали так, что всякий следователь подумал бы, что замешательство это есть верное доказательство их вины. Но я знал их и мог ручаться за них как за себя. Я понял, что одна мысль подозрения глубоко и больно оскорбила их: мальчик, которого я назову Федором, даровитая и нежная натура, весь бледный, дрожал и плакал. Они обещались сказать, ежели узнают; но искать отказались. Через несколько дней открылся вор — дворовый мальчик из дальней деревни. Он увлек за собой крестьянского мальчика, приехавшего с ним из той же деревни, и они вместе прятали краденые вещи в сундучок. Открытие это произвело странное чувство в товарищах: как будто облегчение и даже радость и вместе с тем презрение и сожаление к вору. Мы предложили им самим назначить наказание: одни требовали высечь вора, но непременно самим, другие говорили: ярлык пришить с надписью «вор». Это наказание, к стыду нашему, было употребляемо нами прежде, и именно тот самый мальчик, который год тому назад сам носил ярлык с надписью «лгун», настоятельнее всех требовал теперь ярлык на вора. Мы согласились на ярлык, и когда девочка нашивала ярлык, все ученики со злой радостью смотрели и подтрунивали над наказанными. Они требовали еще усиления наказания. «Провести их по деревне, оставить их до праздника с ярлыками», — говорили они. Наказанные плакали. Крестьянский мальчик, увлеченный товарищем, даровитый рассказчик и шутник, толстенький белый карапузик, плакал просто распущенно, во всю ребячью мочь; другой, главный

преступник, горбоносый, с сухими чертами умного лица, был бледен, губы у его тряслись, глаза дико и злобно смотрели на радующихся товарищей, и изредка неестественно у него в плач искривлялось лицо. Фуражка с разорванным козырьком была надета на самый затылок, волосы растрепаны, платье испачкано мелом. Все это меня и всех поразило теперь так, как будто мы в первый раз это видели. Неброжелательное внимание всех было устремлено на него. И он это больно чувствовал. Когда он, не оглядываясь, опустив голову, какой-то особенной, преступной походкой, как мне показалось, пошел домой и ребята толпой бежали за ним, дразнили его как-то ненатурально и странно жестоко, как будто против их воли злой дух руководил ими, что-то мне говорило, что это нехорошо. Но дело осталось как было, и вор проходил с ярлыком целые сутки. С этого времени он стал, как мне показалось, хуже учиться, и уже его не видно, бывало, в играх и разговорах с товарищами вне класса.

Раз я пришел в класс, все школьники с каким-то ужасом объявили мне, что мальчик этот опять украл. Из комнаты учителя он утащил 20 коп. медных денег, и его застали, когда он их прятал под лестницу. Мы опять навесили ему ярлык, опять началась та же уродливая сцена. Я стал увещевать его, как увещевают все воспитатели; бывший при этом уже взрослый мальчик, говорун, стал увещевать его тоже, повторяя слова, вероятно, слышанные им от отца-дворника. «Раз украл, другой украл, — говорил он складно и степенно, — привычку возьмет, до добра не доведет». Мне начинало становиться досадно. Я чувствовал почти злбу на вора. Я взглянул в лицо наказанного, еще более бледное, страдающее и жестокое, вспомнил почему-то колодников, и мне так вдруг стало совестно и гадко, что я сдернул с него глупый ярлык, велел ему идти, куда он хочет, и убедился вдруг, не умом, а всем существом убедился, что я не имею права мучить этого несчастного ребенка и что я не могу сделать из него то, что бы мне и дворникову сыну хотелось из него сделать. Я убедился, что есть тайны души, закрытые от нас, на которые может действовать жизнь, а не нравоучения и наказания. И что за дичь? Мальчик украл книгу — целым, длинным, многосложным путем чувств, мыслей, ошибочных умозаключений приведен был к тому, что взял чужую книжку и зачем-то запер ее в свой сундук, а я налеплю ему бумажку со словом «вор», которое значит совсем другое! Зачем? «Наказать его стыдом», — скажут мне. Наказать его стыдом? Зачем? Что такое стыд? И разве известно, что стыд уничтожает склонность к воровству? Может быть, он поощряет ее. То, что выражалось на его лице, может быть, было не стыд? Даже наверно я знаю, что это был не стыд, а что-то совсем другое, что, может быть, спало бы всегда в его душе и что не нужно было вызывать. Пускай там, в мире, который называют действительным, в мире Пальмерстонов⁶, Кайенн⁷, в мире, где разумно не то, что разумно, а то, что действительно, — пускай там люди, сами наказанные, выдумают себе права и обязанности наказывать. Наш мир детей — людей простых, независимых — должен оставаться чист от самообманывания и преступной веры в закон-

ность наказания, веры и самообманывания в то, что чувство мести становится справедливым, как скоро его назовем наказанием...

Продолжаем описание дневного порядка учения. Часа в два проголодавшиеся ребята бегут домой. Несмотря на голод, они, однако, еще остаются несколько минут, чтобы узнать, кому какие отметки. Отметки в настоящее время, не дающие никому преимущества, страшно занимают их! «Мне 5 с крестом, а Ольгушке нолку какую здоровую закатали!..», «А мне 4!» — кричат они. Отметки служат для них самих оценкой их труда, и недовольство отметками бывает только тогда, когда оценка сделана неверно. Беда, ежели он старался, и учитель, просмотрев, поставит ему меньше того, чего он стоит. Он не даст покоя учителю и плачет горькими слезами, ежели не добьется изменения. Дурные отметки, но заслуженные остаются без протеста. Отметки, впрочем, остаются только от старого порядка и сами собою начинают падать. В первый после обеда урок, после распуска, собираются точно так же, как утром, и так же дожидаются учителя. Большой частью это бывает урок священной или русской истории, на который собираются все классы. Урок этот начинается обыкновенно еще сумерками. Учитель становится или садится посреди комнаты, а толпа размещается вокруг него амфитеатром — кто на лавках, кто на столах, кто на подоконниках.

Все вечерние уроки, а особенно этот первый, имеют совершенно особенный от утренних характер спокойствия, мечтательности и поэтичности. Придите в школу сумерками — огня в окнах не видно, почти тихо, только вновь натасканный снег на ступени лестницы, слабый гул и шевеление за дверью да какой-нибудь мальчуган, ухватившись за перила, через две ступени шагающий вверх по лестнице, доказывают, что ученики в школе. Войдите в комнату. Уж почти темно за замерзшими окнами; старшие, лучшие ученики прижаты другими к самому учителю и, задрав головки, смотрят ему прямо в рот. Дворовая самостоятельная девочка с озабоченным лицом сидит всегда на высоком столе — так и кажется, каждое слово глотает; поплоче ребята, мелкота, сидят подальше, они слушают внимательно, даже сердито, они держат себя так же, как и большие, но, несмотря на все внимание, мы знаем, что они ничего не расскажут, хотя и многое запомнят. Кто навалился на плечи другому, кто вовсе стоит на столе. Редко кто, втиснувшись в самую середину толпы, за чьей-нибудь спиной занимается выписыванием ногтем каких-нибудь фигур на этой спине. Редко кто оглянется на вас. Когда идет новый рассказ — все замерли, слушают. Когда повторение — тут и там раздаются самолюбивые голоса, не могущие выдержать, чтобы не подсказать учителю. Впрочем, и старую историю, которую любят, они просят учителя повторить всю своими словами и не позволяют перебивать учителя. «Ну ты, не терпится?.. Молчи!» — крикнут на выскочку. Им больно, что перебивают характер и художественность рассказа учителя. Последнее время это была история жизни Христа. Они всякий раз требовали рассказать ее всю. Ежели не всю им рассказывали, то они сами дополняли любимый конец — историю отрече-

чения Петра и страдания Спасителя. Кажется, все мертво, не шелохнется — не заснули ли? Подойдешь в полутьме, взглянешь в лицо какому-нибудь маленькому — он сидит, впившись глазами в учителя, сморщивши лоб от внимания, и десятый раз отталкивает с плеча навалившуюся на него руку товарища. Вы пощекотите его за шею — он даже не улыбнется, согнет голову, как будто отгоняясь от мухи, и опять весь отдастся таинственному и поэтическому рассказу: как сама разорвалась церковная завеса и темно сделалось на Земле — ему и жутко и хорошо. Но вот учитель кончил рассказывать, и все поднимаются с места и, толпясь к учителю, перекрикивая один другого, стараются пересказать все, что удержано ими. Крик поднимается страшный, и учитель насилу может следить за всеми. Те, которым запретили говорить в уверенности, что они знают, не успокаиваются этим: они приступают к другому учителю, ежели его нет — к товарищу, к постороннему, к истопнику даже, ходят из угла в угол по двое, по трое, прося каждого их послушать. Редко кто рассказывает один. Они сами отбираются группами, равными по силам, и рассказывают, поощряя, поджидая и поправляя один другого. «Ну, давай с тобой», — говорит один другому, но тот, к кому обращаются, знает, что он ему не по силам, и отправляет его к другому. Как только повысказались, успокоились, приносят свечи, и уже другое настроение находит на мальчиков.

По вечерам вообще и в следующих классах меньше возни, криков, больше покорности, доверия учителю. Особенное отвлечение заметно от математики и анализа и охота к пению, чтению и особенно к рассказам. «Что все математику да писать — рассказывать лучше... о Земле или хоть историю, а мы слушаем», — говорят они. Часов в восемь уже глаза соловеют, начинают позевывать, свечи темнее горят — реже снимают нагар, старшие удерживаются, младшие — худшие засыпают, облокотившись на стол под приятные звуки говора учителя. Иногда, когда классы бывают интересны и их было много (иногда бывает до семи больших часов в день), и ребята устали, или перед праздником, когда дома печки приготовлены париться, вдруг, не говоря ни слова, на втором или третьем послеобеденном классе два или три мальчика забегают в комнату и спеша разбирают шапки. «Что вы?» — «Домой». — «А учиться? Ведь пение!» — «А ребята говорят: домой!» — отвечает он, ускользя со своей шапкой. «Да кто говорит?» — «Ребята, пошли!» — «Как же так? — спрашивает озадаченный учитель, приготовивший свой урок. — Останься!» Но в комнату вбегает другой мальчик с разгоряченным, озабоченным лицом. «Что стоишь? — сердито нападает он на удержанного, который в нерешительности запрокидывает хлопки в шапку. — Ребята уж во-он где, у кузни уж небось. Пошли?» — «Пошли». И оба бегут вон, из-за двери крича: «Прощайте, Иван Иванович!» И кто такие эти ребята, которые решили идти домой, как они решили — бог их знает. Кто именно решил, вы никак не найдете. Они не совещались, не делали заговора, а так вздумали ребята домой. «Ребята идут!» — и застучали ножонки по ступенькам, кто котом свалился со сту-

пеней, и, подпрыгивая и бултыхаясь в снег, обегая по узкой дорожке друг друга, с криком побежали домой ребята. Такие случаи повторяются раз и два в неделю. Оно обидно и неприятно для учителя — кто не согласится с этим, но кто не согласится тоже, что вследствие одного такого случая насколько большее значение получают те пять, шесть, а иногда семь уроков в день для каждого класса, которые свободно и охотно выдерживаются каждый день учениками. Только при повторении таких случаев можно быть уверенным, что преподавание, хотя и недостаточное и одностороннее, не совсем дурно и не вредно. Ежели бы вопрос был поставлен так: что лучше — чтобы в продолжение года не было ни одного такого случая или чтобы случаи эти повторялись больше чем наполовину уроков — мы бы выбрали последнее. Я, по крайней мере, в Яснополянской школе был рад этим, несколько раз в месяц повторявшимся случаям. Несмотря на частые повторения ребятам, что они могут уходить всегда, когда им хочется, влияние учителя так сильно, что я боялся последнее время, как бы дисциплина классов, расписаний и отметок, незаметно для них, не стеснила их свободы так, чтоб они совсем не покорились хитрости нашей расставленной сети порядка, чтобы не утратили возможности выбора и протеста. Ежели они продолжают ходить охотно, несмотря на предоставленную им свободу, я никак не думаю, чтоб это доказывало особенные качества Яснополянской школы, — я думаю, что в большей части школ то же самое бы повторилось и что желание учиться в детях так сильно, что для удовлетворения этого желания они подчинятся многим трудным условиям и протят много недостатков. Возможность таких убоганий полезна и необходима только как средство застрахования учителя от самых сильных и грубых ошибок и злоупотреблений.

По вечерам бывает пение, постепенное чтение, беседы, физические эксперименты и писание сочинений. Любимые из этих предметов — чтение и опыты. В чтении старшие укладываются на большом столе звездой — головами вместе, ногами врозь, — один читает, и все друг другу рассказывают. Младшие по два усаживаются за книжки и, если книжечка эта понятна, читают, как мы читаем — пристраиваются к свету и облакачиваются попокойнее и, видимо, получают удовольствие. Некоторые, стараясь соединить два удовольствия, садятся против топящейся печки — греются и читают. В классы опытов пускаются не все — только старшие и лучшие, рассудительнейшие из II класса. Этот класс по характеру, который он принял у нас, самый вечерний, самый фантастический, совершенно подходящий к настроению, вызванному чтением сказок. Тут сказочное происходит в действительности — все олицетворяется ими: можжевеловый шарик, отталкиваемый сургучом, отклоняющаяся магнитная иголка, опилки, бегающие по листу бумаги, под которым водят магнитом, представляются им живыми существами. Самые умные, понимающие объяснение этих явлений мальчики увлекаются и начинают ухать на иголку, на шарик, на опилки: «Вишь ты! Куды? Куды? Держи! Закатывай!» и т. п.

Обыкновенно классы кончаются часов в 8—9, ежели только столярство не задержит старших мальчиков дольше, и вся ватага с криком бежит вместе до дворни и оттуда группами, перекрикивающимися друг с другом, начинают расходиться по разным концам деревни. Иногда они затевают скатиться на больших санях, выдвинутых за ворота, под гору к деревне — подвязывают оглобли, валятся на средину и в снежной пыли с визгом скрываются из глаз, кое-где на дороге оставляя черные пятна вывалившихся ребят. Вне училища, несмотря на всю свободу его, на воздухе, между учениками и учителем устанавливаются новые отношения — большей свободы, большей простоты и большего доверия, — те самые отношения, которые представляются нам идеалом того, к чему должна стремиться школа.

Недавно мы в I классе читали «Вия» Гоголя; последние сцены действовали сильно и раздражили их воображение — некоторые в лицах представляли ведьму, и все вспомнили последнюю ночь.

На дворе было не холодно — зимняя безмесячная ночь с тучами на небе. На перекрестке мы остановились; старшие, трехлетние школьники, остановились около меня, приглашая проводить их еще; маленькие поглядели — и закатились под гору. Младшие начали учиться при новом учителе, и между мной и ими уже нет того доверия, как между мной и старшими. «Ну, так пойдем в заказ» (небольшой лес, шагах в 200 от жилья), — сказал один из них. Больше всех просил Федька, мальчик лет 10, нежная, восприимчивая, поэтическая и лихая натура. Опасность для него составляет, кажется, самое главное условие удовольствия. Летом всегда бывало страшно смотреть, как он с другими двумя ребятами выплывал на самую средину пруда, саженей в 50 ширины, и изредка пропадал в жарких отражениях летнего солнца; плавал по глубине, перевертываясь на спину, пуская струйки воды и окликая тонким голоском товарищей на берегу, чтобы видели, какой он молодец. Теперь он знал, что в лесу есть волки, поэтому ему хотелось в заказ. Все подхватили, и мы четвером пошли в лес. Другой — я назову его Семка — здоровенный и физически и морально малый лет 12, прозванный Вавило, шел впереди и все кричал и аукался с кем-то залившимся голосом. Пронька — болезненный, кроткий и чрезвычайно даровитый мальчик, сын бедной семьи — болезненный, кажется, больше всего от недостатка пищи — шел рядом со мной. Федька шел между мной и Семкой и все заговаривал особенно мягким голосом, то рассказывая, как он летом стерег здесь лошадей, то говоря, что ничего не страшно, а то спрашивая: «Что, ежели какой-нибудь выскочит?» — и непременно требуя, чтоб я что-нибудь сказал на это. Мы не вошли в средину леса — это было уже слишком страшно, но и около леса стало темнее: дорожка чуть виднелась, огни деревни скрылись из виду. Семка остановился и стал прислушиваться. «Стой, ребята! Что такое?» — вдруг сказал он. Мы замолкли, но ничего не было слышно; все-таки страху еще прибавилось. «Ну, что же мы станем делать, как он выскочит... да за нами?» — спросил Федька. Мы разговорились о кавказских разбойниках. Они вспомнили кавказскую историю, которую я им

рассказывал давно, и я стал опять рассказывать об абреках, о казаках, о Хаджи-Мурате. Семка шел впереди, широко ступая своими большими сапогами и мерно раскачивая здоровой спиной. Пронька попытался было идти рядом со мной, но Федька сбил его с дорожки, и Пронька, должно быть, по своей бедности всегда всем покоряющийся, только в самых интересных местах зафегал сбоку, хотя и по колену утопая в снегу.

Всякий замечал, кто немного знает крестьянских детей, что они не привыкли и терпеть не могут всяких ласк — нежных слов, поцелуев, троганий рукой и т. п. Мне случалось видеть, как дама в крестьянской школе, желая обласкать мальчика, скажет: «Ну, уж я тебя поцелую, милашка!» — и поцелует и как этот поцелованный мальчик стыдится, обижается и недоумевает, за что именно это с ним сделали; мальчик лет пяти становится уже выше этих ласканий — он уж малый. Поэтому-то меня особенно поразило, когда Федька, шедший рядом со мной, в самом страшном месте рассказа вдруг дотронулся до меня слегка рукавом, потом всей рукой ухватил меня за два пальца и уже не выпускал их. Только что я замолчал, Федька уже требовал, чтоб я говорил еще, и таким умоляющим и взволнованным голосом, что нельзя было не исполнить его желания. «Ну, ты, суйся под ноги!» — сказал он раз сердито Проньке, забежавшему вперед; он был увлечен до жестокости — ему было так жутко и хорошо, держась за мой палец, и никто не должен был сместь нарушать его удовольствие. «Ну, еще, еще! Вот хорошо-то!» Мы прошли лес и стали с другого конца подходить к деревне. «Пойдем еще, — заговорили все, когда уже стали видны огни, — еще пройдемся». Мы молча шли, кое-где проваливаясь по рыхлой, плохо наезженной дорожке; белая темнота как будто качалась пред глазами; тучи были низкие, как будто на нас что-то наваливало их; конца не было этому белому, в котором только мы одни хрустели по снегу; ветер шумел по голым макушкам осин, а нам было тихо за лесом. Я кончил рассказ тем, что окруженный абрек запел песню и потом сам бросился на кинжал. Все молчали. «Зачем же он песню запел, когда его окружили?» — спросил Семка. «Ведь тебе сказывали — умирать собрался!» — отвечал огорченно Федька. «Я думаю, что молитву он запел!» — прибавил Пронька. Все согласились. Федька остановился вдруг: «А как, вы говорили, вашу тетку зарезали? — спросил он — ему мало еще было страхов. — Расскажите! Расскажите!» Я им рассказал еще раз эту страшную историю убийства графини Толстой, и они молча стояли вокруг меня, глядя мне в лицо. «Попался молодец!» — сказал Семка. «То-то страшно ему было ночью ходить, как она зарезанная лежала! — сказал Федька — Я бы убежал!» — и он все дальше забирал себе в руку мои два пальца. Мы остановились в роще, за гумнами, под самым краем деревни. Семка поднял хворостину из снега и бил ею по морозному стволу липы. Иней сыпался с сучьев на шапку, и звук одиноко раздавался по лесу. «Лев Николаевич, — сказал Федька (я думал — он опять о графине), — для чего учиться пению? Я часто думаю, право, зачем петь?»

Как он перескочил от ужаса убийства на этот вопрос — бог его знает, но по всему: по звуку голоса, по серьезности, с которой он добивался ответа, по молчанию интереса других двух — чувствовалась самая живая и законная связь этого вопроса с предыдущим разговором. Была ли эта связь в том, что он отвечал на мое объяснение возможности преступления необразованием (я говорил им это), или в том, что он поверял себя, переносясь в душу убийцы и вспоминая свое любимое дело (у него чудесный голос и огромный талант к музыке), или связь состояла в том, что он чувствовал, что теперь время искренней беседы, и поднялись в его душе все вопросы, требующие разрешения, — только вопрос его не удивил никого из нас. «А зачем рисование, зачем хорошо писать?» — сказал я, решительно не зная, как объяснить ему, для чего искусство. «Зачем рисование?» — повторил он задумчиво. Он именно спрашивал: зачем искусство? Я не смел и не умел объяснить. «Зачем рисование? — сказал Семка. — Нарисуешь все, всякую вещь по ней сделаешь!» — «Нет, это черчение, — сказал Федька. — А зачем фигуры рисовать?» Здоровая натура Семки не затруднялась: «Зачем палка? Зачем липа?» — сказал он, все постукивая по липе. «Ну да, зачем липа?» — сказал я. «Стропила сделать», — отвечала Семка. «А еще летом зачем — покуда она не срублена?» — «Да ни зачем». — «Нет, в самом деле, — упорно допрашивал Федька, — зачем растет липа?» И мы стали говорить о том, что не все есть польза, а есть красота и что искусство есть красота, и мы поняли друг друга, и Федька совсем понял, зачем липа растет и зачем петь. Пронька согласился с нами, но он понимал более красоту нравственную — добро. Семка понимал своим большим умом, но не признавал красоты без пользы. Он сомневался, как это часто бывает с людьми большого ума, чувствующими, что искусство есть сила, но не чувствующими в своей душе потребности этой силы; он так же, как они, хотел умом прийти к искусству и пытался зажечь в себе этот огонь. «Будем петь завтра «Иже» — я помню свой голос». У него верный слух, но нет вкуса, изящества в пении. Федька же совершенно понимал, что липа хороша в листьях, и летом хорошо смотреть на нее, и больше ничего не надо. Пронька понимал, что жалко ее срубить, потому что она тоже живая: «Ведь это все равно, что кровь, когда из березы сок пьем». Семка, хотя и не говорил, но, видимо, думал, что мало в ней проку, когда она трухлявая. Мне странно повторить, что мы говорили тогда, но, я помню, мы переговорили, как мне кажется, все, что сказать можно о пользе, о красоте пластической и нравственной.

Мы пошли к деревне. Федька все не пускал моей руки — теперь, мне казалось, уже из благодарности. Мы все были так близки в эту ночь, как давно уже не были. Пронька пошел рядом с нами по широкой дороге деревни. «Вишь, огонь еще у Мазановых!» — сказал он. — Я нынче в класс шел, Гаврюха из кабака ехал, — прибавил он, — пья-я-я-ный, распянный; лошадь вся в мыле, а он-то ее ожаривает... Я всегда жалею. Право! За что ее бить?» — «А надьсь батя, — сказал Семка, — пустил свою лошадь из Тулы, она его в сугроб и за-

Стремление найти более совершенные пути обучения грамоте на основе старой методики преподавания характеризует многие пособия середины XIX в. Именно такой и является воспроизводимая азбука.

Новыми приемами, упрощающими обучение, были, по мнению автора, система слогов и отбор слогов, начинающихся с привычных для русского языка сочетаний. Более интересным в пособии был отбор текстов для чтения. Составитель включил доступные для ребенка небольшие рассказы, воспитывающие в нем усидчивость, стремление к учебе. Особое внимание уделялось воспитанию чувства патриотизма.

Составитель пособия стремился найти такие тексты, которые бы учили ребенка настоящему русскому языку. В связи с этим он помещает в книге стихотворения А. С. Пушкина, отрывки из сказки «Конек-Горбунук» П. П. Ершова, басни И. А. Крылова.

В азбуке последовательно проведен принцип наглядности. Все материалы для первоначального овладения грамотой проиллюстрированы цветными рисунками, которые могут быть использованы и для составления ребенком устных рассказов.

«Русская азбука» показывает, что многих учителей сковывали традиционные методы обучения; необходима была коренная ломка привычной системы обучения, что и осуществил в следующем году К. Д. Ушинский.

везла, а он спит пьяный». — «А Гаврюха так по глазам свою и хлещет... и так мне жалко стало! — еще раз сказал Пронька. — За что он е бил? Слез да и хлещет». Семка вдруг остановился. «Наши уже спят, — сказал он, вглядываясь в окна своей кривой черной избы. — Не пойдете еще?» — «Нет». — «Пра-а-а-щайте, Лев Николаевич!» — крикнул он вдруг и, как будто с усилием оторвавшись от нас, рысью побежал к дому, поднял щеколду и скрылся. «Так ты и будешь разводить нас — сперва одного, а потом другого?» — сказал Федька. Мы пошли дальше. У Проньки был огонь; мы заглянули в окно: мать, высокая, красивая, но изнуренная женщина с черными бровями и глазами, сидела за столом и чистила картошку; на середине висела люлька; математик II класса, другой брат Проньки, стоял у стола и ел картошку с солью. Изба была черная, крошечная, грязная. «Пропasti на тебя нет! — закричала мать на Проньку. — Где был?» Пронько кротко и болезненно улыбнулся, глядя на окошко. Мать догадалась, что он не один, и сейчас переменяла выражение на нехорошее, притворное выражение. Остался один Федька. «У нас портные сидят, оттого свет», — сказал он своим смягченным голосом нынешнего вечера. «Прощай, Лев Николаевич», — прибавил он тихо и нежно и начал стучать кольцом в запертую дверь. «Отоприте!» — прозвучал его тонкий голосок среди зимней тишины деревни. Ему долго не отворяли. Я заглянул в окно: изба была большая; с печи и лавки виднелись ноги; отец с портными играл в карты — несколько медных денег лежало на столе. Баба, мачеха, сидела у светца и жадно глядела на деньги. Портной, прожженный ерыга, молодой мужик, держал на столе



карты, согнутые лубком, и с торжеством глядел на партнера. Отец Федьки, с расстегнутым воротником, весь сморщившись от умственного напряжения и досады, переминал карты и в нерешительности сверху замахивался на них своей рабочей рукой. «Отприте!» Баба встала и пошла отпирать. «Прощайте! — еще раз повторил Федька. — Всегда так давайте ходить».

Я вижу людей честных, добрых, либеральных, членов благотворительных обществ, которые готовы дать и дадут одну сотую своего состояния бедным, которые учредили и учреждают школы и которые, прочтя это, скажут: не хорошо! — и покачают головой. «Зачем усиленно развивать их? Зачем давать им чувства и понятия, которые враждебно поставят их в своей среде? Зачем выводить их из своего быта?» — скажут они. Я не говорю уже о тех, выдающих себя головой, которые скажут: «Хорошо будет устройство государства, когда все захотят быть мыслителями и художниками, а работать никто не станет!» Эти прямо говорят, что они не любят работать и потому нужно, чтобы были люди, не то что неспособные для другой деятельности, а рабы, которые бы работали за других. Хорошо ли, дурно ли, должно ли выводить их из их среды и т. д. — кто это знает? И кто может вывести их из своей среды? Точно это какое-нибудь механическое дело. Хорошо или дурно подбавлять сахар в муку или перец в пиво? Федька не тяготится своим оборванным кафтанишком, но нравственные вопросы и сомнения мучат Федьку, а вы хотите дать ему три рубля, катехизис и историю о том, как работа и смирение, которых вы сами терпеть не можете, одни полезны для человека. Три рубля ему не нужны, он их найдет и возьмет, когда они ему понадобятся, а работать научится без вас — так же, как дышать; ему нужно то, до чего довела вас жизнь ваша и ваших десяти незабываемых поколений. Вы имели досуг искать, думать, страдать — дайте же ему то, что вы выстрадали: ему этого одного и нужно, а вы, как египетский жрец, закрываетесь от него таинственной мантией, зарываете в землю талант, данный вам историей. Не бойтесь: человеку ничто человеческое не вредно. Вы сомневаетесь? Отдайтесь чувству, и оно не обманет вас. Поверьте его природе, и вы убедитесь, что он возьмет только то, что заповедала вам передать ему история, что страданиями выработалось в вас.

Школа — бесплатная, и первые по времени ученики — из деревни Ясной Поляны. Многие из этих учеников вышли из школы, потому что родители их сочли учение нехорошим; многие, выучившись читать и писать, бросили ходить — нанялись на станцию (главный промысел нашей деревни). Из соседних небогатых деревень привозили сначала, но по неудобству ходить или отдавать на харчи (у нас берут самое дешевое 2 руб. сер. в месяц) скоро взяли назад. Из дальних деревень побогаче мужики польстились бесплатностью и распространявшейся молвой в народе, что в Яснополянской школе учат хорошо, отдали было детей, но в нынешнюю зиму, при открытии школ по селам, взяли их назад и поместили в платных сельских школах. Остались в Яснополянской школе дети яснополянских мужиков, которые

ходят по зимам, летом же, с апреля по половину октября, работают в поле, и дети дворников, приказчиков, солдат, дворовых, целовальников, дьячков и богатых мужиков, которые привезены верст за тридцать и пятьдесят.

Числом всех учеников до 40, но редко бывает больше 30 вместе. Девочек — 10 — 6-й процент — от 3 до 5 у нас. Мальчики от 7-го до 13-го года — самый обыкновенный, нормальный возраст. Кроме того, всякий год бывает человека 3—4 взрослых, которые походят месяц, иногда всю зиму — и совсем бросят. Для взрослых, поодиночке ходящих в школу, порядок школы весьма неудобен. Они по своим годам и по чувству достоинства не могут принять участия в оживлении школы, не могут отрешиться от презрения к ребятам и остаются совсем одиноки. Оживление школы им только мешает. Они приходят большей частью доучиваться, уже кое-что зная, и с убеждением, что учение есть только то самое заучивание книжки, про которое они слышали или которое даже испытали прежде. Для того чтобы прийти в школу, ему нужно было преодолеть свой страх и дичливость, выдержать семейную грозу и насмешки товарищей: «Вишь, мерин какой учиться ходит!» И кроме того, он постоянно чувствует, что каждый потерянный день в школе есть потерянный день для работы, составляющей его единственный капитал, и потому все время в школе он находится в раздраженном состоянии поспешности и усердия, которые больше всего вредят учению. За то время, про которое я пишу, было три таких взрослых, из которых один и теперь учится. Взрослые в школе — точно на пожаре: только что он кончает писать, в тот же момент, как кладет одной рукой перо, он другой захватывает книжку и стоя начинает читать; только что у него взяли книгу — он берется за грифельную доску; когда и это отнимут у него — он совсем потерян. Был один работник, который учился и топил в школе нынешней осенью. Он в две недели выучился читать и писать, но это было не учение, а какая-то болезнь вроде запоя. Проходя с дровами через класс, он останавливался и с дровами в руках, перегибаясь через голову мальчика, складывал с-к-а — ска и шел к своему месту. Когда он этого не успевал сделать, то с завистью, со злобой почти смотрел на ребят; когда же он был свободен, то с ним нельзя было ничего сделать: он впиался в свою книгу, твердя б-а — ба, р-и — ри и т. д., и, находясь в этом состоянии, он лишался способности понимать что-либо другое. Когда взрослым случалось петь, или рисовать, или слушать рассказ истории, или смотреть опыты, видно было, что они покорялись жестокой необходимости и, как голодные, оторванные от своего корма, ждали только минуты опять впитаться в книгу с азами. Оставаясь верен своему правилу, я не заставлял как мальчика учить азбучку, когда ему этого не хотелось, так и взрослому учиться механике или черчению, когда ему хотелось азбучку. Каждый брал то, что ему было нужно.

Вообще взрослые, заученные прежде, еще не нашли себе места в Яснополянской школе, и их учение идет дурно: что-то есть неестественное и болезненное в отношении их к школе. Воскресные школы,

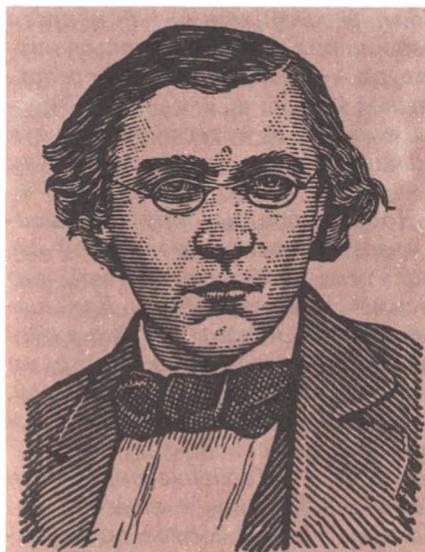
которые я видел, представляют то же самое явление относительно взрослых, и потому все сведения об успешном и свободном образовании взрослых для нас были бы драгоценнейшими приобретениями.

Взгляд народа на школу много изменился с начала ее существования. О прежнем взгляде нам придется говорить в истории Яснополянской школы; теперь же в народе говорят, что в Яснополянской школе всему учат и всем наукам и такие дошлые есть учителя, что беда: гром и молнию, сказывают, приставляют! Однако ребята хорошо понимают — читать и писать стали. Одни — богатые дворники — отдают детей из тщеславия в полную науку произвести, чтоб и делению занялся (деление есть высшее понятие о школьной премудрости); другие отцы полагают, что наука очень выгодна; большинство же отдает детей бессознательно, подчиняясь духу времени. Из этих мальчиков, составляющих большинство, самое радостное для нас явление представляют мальчики, отданные так, но до такой степени любившие учение, что отцы теперь покоряются уже желанию детей и сами бессознательно чувствуют, что что-то хорошее делается с их детьми, и не решают брать их из школы. Один отец рассказывал мне, как он целую свечу раз сжег, держа ее над книгой сына, и очень хвалил и сына и книгу. Это было Евангелие. «Мой батя тоже, — рассказывал другой школьник, — сказку другой раз послушает — посмеется да и пойдет, а божественное — так и до полуночи сидит слушает, сам светит мне». Я был с новым учителем в гостях у одного ученика и, чтобы похвастаться перед учителем, заставил ученика решить алгебраическую задачу. Мать возилась у печи, и мы забыли ее, слушая, как сын ее озабоченно и бойко, перестраивая уравнение, говорил: $2ab - c = d$, разделенному на 3, и т. п., она все время закрывалась рукой, насилу удерживаясь, и наконец померла со смеху и не могла объяснить нам, чему она смеялась. Другой отец, солдат, приехав за сыном, застал его в классе рисования и, увидав искусство сына, начал говорить ему «вы» и не решился в классе передать ему котелки, привезенные в гостинец. Общее мнение, мне кажется, такое: учат всему (так же, как господских детей), многому и понапрасну, но и грамоту выучивают скоро, поэтому детей отдавать можно. Ходят и недоброжелательные слухи, но имеют уже теперь мало весу. Два славных мальчика недавно выбыли из школы на том основании, что в школе будто бы не учат писать. Другой солдат хотел отдать своего сына, но, проэкзаменовав лучшего из наших учеников и найдя, что он с запинками читал Псалтырь, решил, что учение плохое, только слава что хороша. Кое-кто из яснополянских крестьян еще побаивается, как бы не сбылись слухи, ходившие прежде; им кажется, что учат для какого-то употребления и что того и гляди — подкачат под учеников тележки да и повезут в Москву. Недовольство на то, что не бьют и нет чинности в школе, почти совсем уничтожилось, и мне часто случалось наблюдать недоумение родителя, приехавшего в школу за сыном, когда при нем начиналась беготня, возня и борьба. Он убежден, что баловство вредно, и верит, что учат хорошо, а как

это соединяется — он не может понять. Гимнастика еще иногда порождает толки, и убеждение, что от нее животы откудова-то срываются, не проходит. Как только разговееются или осенью, когда поспевают овощи, гимнастика оказывает наибольший вред, и бабушки, накидывая горшки, объясняют, что всему причиной баловство и ломание. Для некоторых, хотя и малого числа, родителей даже дух равенства в школе служит предметом неудовольствий. В ноябре были две девочки, дочки богатого дворника, в салопчиках и чепчиках, сначала державшиеся особняком, но потом свыкшиеся и забывшие чай и чищенье зубов табаком и начавшие славно учиться. Приехавший родитель, в крымском тулупе нараспашку, войдя в школу, застал их раз в толпе грязных лапотников-ребят, которые, облокотившись рукой на чепчики девочек, слушали учителя; родитель обиделся и взял своих девочек из школы...

Итак, предметов — 12, классов — 3, учеников всех — 40, учителей — 4, уроков в продолжение дня — от 5 до 7. Учителя составляют дневники своих занятий, которые сообщают друг другу по воскресеньям, и сообразно тому составляют себе планы преподавания на будущую неделю. Планы эти каждую неделю не исполняются, а изменяются сообразно требованиям учеников...

Николай Гаврилович Чернышевский (1828—1889)



Мыслитель, революционный демократ, ученый, писатель, публицист, педагог. Родился в семье священника в г. Саратове. По окончании Саратовской духовной семинарии поступил на историко-филологический факультет Петербургского университета. Окончив его (1850), работал преподавателем русского языка в Саратовской гимназии (до 1853 г.). В 1853 г. возвратился в Петербург, преподавал в кадетском корпусе, сотрудничал в различных журналах. С 1854 г. стал одним из основных сотрудников «Современника», поместил в этом журнале ряд произведений, оказавших большое влияние на общественную и литературную жизнь того времени. Студенческое движение и выступ-

ления в пользу воскресных школ и народной грамотности освещались им с точки зрения подготовки восстания против самодержавия. В 1862 г. он был арестован по обвинению в написании прокламации «К барским крестьянам», заключен в Петропавловскую крепость, осужден и в 1864 г. сослан в Сибирь. После ссылки в 1883 г. возвратился в г. Астрахань.

Уже в 60-е гг. Н. Г. Чернышевский понимал, что на первом плане стоят задачи просвещения России и что распространение знаний является целью и науки, и искусства. Как и другие просветители этого времени, он высоко ценил просвещение как «корень всякого блага», но в отличие от многих не считал его достаточным для исцеления зла, потому что зло не всегда основано на одном только невежестве. Необходимое народу просвещение может быть достигнуто путем улучшения общественного и материального положения как предварительного средства для распространения знаний и улучшения нравов. Без политической власти народ не может получить это средство. «Кто не пользуется политической властью, тот не может спастись от угнетения, т. е. нищеты, т. е. невежества» («Июльская монархия» [1, т. VI, с. 81]).

В своих сочинениях («Антропологический принцип в философии», «А. С. Пушкин», «Магазин земледения и путешествия», «Общий характер элементов, производящих прогресс» и др.) и рецензиях («Заметки о журналах 1856 г.», на журнал «Ясная Поляна» и др.) Н. Г. Чернышевский непременно обращается к вопросам образования и воспитания. Он одобрительно встретил статью Н. И. Пирогова «Вопросы жизни» (1856). Однако общечеловеческое воспитание и образование, а также роль науки в просвещении народа Н. Г. Чернышевский понимал шире, чем либерально настроенный Н. И. Пирогов. Да и характер самого образования для революционного демократа был иным. Чернышевский равно высоко ценил и гуманитарные науки и естествознание. Для него литература — «самое сильное средство для распространения образованности» [1, т. X, ч. 2, с. 199]. Вместе с тем, для умственного образования изучение естественных наук настоятельно необходимо. Важнейшими науками он считал науки о человеке.

Н. Г. Чернышевский, как и Н. А. Добролюбов, не допускал насилия над ребенком: «Принудительная власть взрослых людей над десятилетним мальчиком ограничивается тем, чтобы удерживать его от нанесения вреда самому себе и другим» [там же, с. 648]. Для воспитания детей, полагал Н. Г. Чернышевский, нужно не принуждение, а только доброжелательное содействие тому, чего они сами желают. Насколько взрослые умеют — помогают развитию детей, но меньше вреда им будет от недостатка содействия взрослых, чем от насилия.

Не случайно Л. Н. Толстой попросил Н. Г. Чернышевского дать отзыв в «Современнике» на журнал «Ясная Поляна», в номерах которого содержались взгляды Л. Н. Толстого на свободное образование и его опыт постановки обучения в Яснополянской школе.

Однако Н. Г. Чернышевский в отличие от Л. Н. Толстого не идеализировал природу ребенка, не считал ребенка при рождении первообразом правды, истины и красоты, отрицал утверждение Л. Н. Толстого, что взрослые своим воспитанием лишь портят детей. Напротив, Н. Г. Чернышевский утверждал, что развитие детей определяется качествами старшего поколения. Подобно Р. Оуэну, он считал, что характер человека зависит от среды, так как от природы человек не добр и не зол, но делается тем или иным в зависимости от обстоятельств.

Роман Н. Г. Чернышевского «Что делать?» развернул целую программу воспитания и самовоспитания для русской молодежи, сыграв важную роль в революционном формировании общественного самосознания молодежи.

Критический отзыв о журнале «Ясная Поляна» Л. Н. Толстого за январь 1862 г.¹

Этот педагогический журнал и эти книжки для народных школ издаются при школе, устроенной графом Л. Н. Толстым в селе и деревне Крапивенского уезда Тульской губернии — Ясной Поляне. В первой же книжке журнала помещено описание школы. Часов в 8 поутру звонят в школе, сзывая учеников из деревни. Они идут — и посмотрите на них, вы увидите замечательную черту:

«С собой никто ничего не несет — ни книг, ни тетрадок. Уроков на дом не задают. Мало того что в руках ничего не несут, им нечего и в голове нести. Никакого урока, ничего сделанного вчера он не обязан помнить нынче. Его не мучит мысль о предстоящем уроке. Он несет только себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе нынче будет весело так же, как вчера. Он не думает о классе до тех пор, пока класс не начался. Никогда никому не делают выговоров за опаздывание, и никогда не опаздывают: нешто старшие, которых отцы другой раз задержат дома какой-нибудь работой. И тогда этот большой рысью, запыхавшись прибегает в школу».

Что ж, это очень хорошо, что дети идут в школу с легким сердцем, без всяких тревог. В ожидании учителя ученики и ученицы болтают, играют, шалят, как бывает, впрочем, во всех школах. Но вот уже не во всех школах видит учитель при входе в класс то, что находит в классной комнате Яснополянской школы. В наших форменных училищах дети обыкновенно сторожат приход учителя и, завидев вдалеке своего наставника, торопливо рассаживаются по местам, принимают натянутый, чинный вид, — словом сказать, приучаются скрывать, лицемерить и подобоострастничать. В Яснополянской школе этого нет.

«Учитель приходит в комнату, а на полу лежат и пищат ребята, кричащие: «Мала куча!», или: «Задавили, ребята!», или: «Будет! Брось

виски-то» и т. д. «Петр Михайлович! — кричит снизу кучи голос входящему учителю. — Вели ему бросить». «Здравствуй, Петр Михайлович!» — кричат другие, продолжая возню. Учитель берет книжки, раздаст тем, которые с ним пошли к шкафу; из кучи на полу верхние лежа требуют книжку. Куча понемногу уменьшается. Как только большинство взяла книжки, все остальные уже бегут к шкафу и кричат: «И мне, и мне», «Дайте мне вчерашнюю», «А мне кольцовую»² и т. п. Ежели останутся еще какие-нибудь два разгоряченных борьбой, продолжающих валяться на полу, то сидящие с книгами кричат на них: «Что вы тут замешались? Ничего не слышно. Будет». Уличенные покоряются и, запыхавшись, берутся за книги и только в первое время, сидя за книгой, поматывают ногой от неулегшегося волнения. Дух войны улетает, и дух чтения воцаряется в комнате».

Садятся по местам дети где кто попал, кому где вздумалось, начальственного распределения мест нет. Зато, принимаясь учиться без всякого принуждения и стеснения, дети учатся с таким же полным усердием, с каким до начала класса шалили. «Во время класса (говорит автор статьи, вероятно гр. Толстой, а впрочем, не знаем — статья не подписана) я никогда не видел, чтобы шептались, щипались, смеялись потихоньку, фыркали в руку и жаловались друг на друга учителю». Оно и натурально, потому что учатся не по принуждению, а по охоте: кому показалось скучно, может уйти из класса, никто ему не мешает. Иногда случается в Яснополянской школе, особенно по вечерам перед праздником, когда дома топят бани, дети расходятся, не досидев класса, но не от скуки, а потому, что вспомнив, что дома их ждут.

«На втором или третьем послеобеденном классе два или три мальчика забегают в комнату и спеша разбирают шапки. «Что вы?» — «Домой». — «А учиться? Ведь пение!» — «А ребята говорят, домой!» — отвечает он, ускользая с своей шапкой. «Да кто говорит?» — «Ребята пошли!» — «Как же так? — спрашивает озадаченный учитель, приготовивший свой урок. — Останься!» Но в комнату вбегают другой мальчик с разгоряченным, озабоченным лицом. «Что стоишь? — сердито нападает он на удержанного, который в нерешительности направляет хлопки в шапку. — Ребята уж вон-он где, у кухни уж, небось». — «Пошли?» — «Пошли». И оба бегут вон, из-за двери крича: «Прощайте, Иван Иванович!» И кто такие эти ребята, которые решили идти домой, как они решили? Бог их знает. Кто именно решил, вы никак не найдете. Они не совещались, не делали заговора, а так вздумали ребята домой. «Ребята идут!» — и застучали ножонки по ступенькам, кто котом свалился со ступеней, и, подпрыгивая и бултыхаясь в снег, обегая по узкой дорожке друг друга, с криком побежали домой ребята. Такие случаи повторяются раз и два в неделю. Оно обидно и неприятно для учителя — кто не согласится с этим, но кто не согласится тоже, что вследствие одного такого случая насколько большее значение получают те пять, шесть, а иногда семь уроков в день для каждого класса, которые свободно и охотно выдерживаются каждый день учениками. Только при повторении таких слу-

чаев можно быть уверенным, что преподавание, хотя и недостаточное и одностороннее, не совсем дурно и не вредно. Ежели бы вопрос был поставлен так: что лучше — чтобы в продолжение года не было ни одного такого случая или чтобы случаи эти повторялись больше чем наполовину уроков — мы бы выбрали последнее. Я, по крайней мере, в Яснополянской школе был рад этим несколько раз в месяц повторявшимся случаям. Несмотря на частые повторения ребятам, что они могут уходить всегда, когда им хочется, влияние учителя так сильно, что я боялся последнее время, как бы дисциплина классов, расписаний и отметок незаметно для них не стесняла их свободы так, чтобы они совсем не покорились хитрости нашей расставленной сети порядка, чтобы не утратили возможности выбора и протеста. Ежели они продолжают ходить охотно, несмотря на предоставленную им свободу, я никак не думаю, чтобы это доказывало особенные качества Яснополянской школы, я думаю, что в большей части школ то же самое бы повторялось и что желание учиться в детях так сильно, что для удовлетворения этого желания они подчиняются многим трудным условиям и простят много недостатков. Возможность таких убеганий полезна и необходима только как средство застрахования учителя от самых сильных и грубых ошибок и злоупотреблений».

Превосходно, превосходно! Дай бог, чтобы все в большем числе школ заводился такой добрый и полезный «беспорядок» — так называет его в виде уступки предполагаемым возражателям автор статьи, его панегирист, а по-нашему следует сказать просто: «порядок», потому что какой же тут беспорядок, когда все учатся очень прилежно, насколько у них хватит силы, а когда сила покидает их или надобно им отлучиться из школы по домашним делам, то перестают учиться? Так и следует быть во всех школах, где это может быть, — во всех первоначальных народных школах.

Такое живое понимание пользы предоставлять детям полную свободу, такая неуклонная выдержанность этого принципа подкупают нас в пользу редакции журнала, издаваемого основателем Яснополянской школы. В предисловии к журналу гр. Л. Н. Толстой говорит, что готов выслушать возражения против мыслей, кажущихся ему истинными, и что боится он только одного, чтобы мнения, противные его мыслям, «не выражались желчно, чтобы обсуждение столь дорогого и важного для всех предмета, как народное образование, не перешло в насмешки, личности, в журнальную полемику», которая отвлекла бы от сущности дела к спорам и горячности из-за мелочей. Потому издатель «Ясной Поляны» просит «будущих противников его мнения выражать свои мысли» спокойным и безобидным тоном. Из уважения к порядку, установленному им в Яснополянской школе, и к его горячей преданности этому доброму порядку мы исполнили его желание: а без этого обстоятельства — т. е. если бы не знали мы, как свободно и легко устроено для детей учение в Яснополянской школе, — мы, вероятно, не удержались бы от колкостей при разборе теоретических статей «Ясной Поляны», потому что есть в

них вещи, напоминающие о знаменитых статьях г. Даля и г. Белюстина.

Вот, например, первая статья 1-й книжки, содержащая profession de foi³ редакции. На первой же странице автор высказывает недоумение, очень странное. «Отчего это, — говорит он, — народ постоянно противодействует тем усилиям, которые употребляет для его образования общество или правительство?» Это, говорит он, «явление, непонятное для меня». Оно стало непонятным только потому, что исключительные случаи возведены автором в общее положение. Мало ли чему может иногда противодействовать народ! При Иосифе II в Бельгии и Венгрии он противодействовал разрушению феодального порядка; при Араиде и Флориде Бланке в Испании он противодействовал отменению инквизиции; у нас он противодействовал попыткам ознакомить его с возделыванием картофеля. Если я из этих исключительных случаев выведу общее заключение, будто бы народ «постоянно» противодействовал уничтожению привилегий, преследований, улучшению пищи, то оно, действительно, выйдет вещь непонятная. Только эта вещь — т. е. постоянство народного сопротивления всему полезному — вовсе не будет «явление», черта исторической жизни; эта вещь просто будет моя мечта, моя ошибка в построении силлогизма. В некоторых, — пожалуй, в довольно многих — случаях народ довольно упорно противился заботам об его образовании. Что ж тут удивительного? Разве народ — собрание римских пап, существ непогрешительных? Ведь и он может ошибиться, если справедливо, что он состоит из обыкновенных людей. А почему трудно предположить и то, что в этих случаях виновата была какая-нибудь ошибка или какая-нибудь недобросовестность людей, принимавших на себя заботу о народном образовании? Ведь они тоже были люди; значит, могли ошибаться или могли действовать по эгоистическим расчетам, не соответствовавшим народной потребности. Ни в той, ни в другой альтернативе нет ничего непонятного.

Кроме того, что иногда (очень редко) случается упорное сопротивление со стороны народа образованию по какой-нибудь случайной ошибке народа или его просветителей, есть еще один факт, который мог ввести редакцию «Ясной Поляны» в заблуждение насчет существенных отношений народа к образованию. Этот факт уже не исключительный, а общий, что, когда кто бы то ни был — сам ли народ, т. е. большинство простолюдинов, образованное ли общество, правительство ли — задумает какую-нибудь реформу в народном образовании, реформа на первых порах встречает более или менее сильную оппозицию — но не исключительно в народе, а точно так же и в образованном обществе (если ею занимается оно), и в некоторых членах самого правительства (если реформу задумает правительство). Но тут нет никакой специальной черты, относящейся именно только к частному делу народного образования или только к народу. Это общая принадлежность реформы или перемен — в чем бы то ни было и с кем бы то ни было, — что они не совершаются без некоторой оппозиции, проще сказать, не совершаются без хлопот,



Саратовская гимназия.

без надобности толковать, рассуждать, убеждать. Возьмите самое простое дело, например хоть в какой-нибудь деревне починку моста, который стал плох и который всем в деревне одинаково нужен, все-таки сначала потолкуют и поспорят — кто же? — сами же мужики между собой. Мужики, которые посообразительнее или порешительнее, раньше других увидят, что надобно чинить мост, а другие думают, что можно еще погодить с этим делом; вот вам и неизбежность спора. Да разве в одном народе так? Во всяком классе то же самое. Помните, например, как шли дела о том, нужны или не нужны железные дороги, электрические телеграфы и пр., — и в английских и во французских парламентах, палатах, в парижском институте были споры: одним казалось, что эти вещи нужны, полезны, другим, что они неудобны, вредны.

Штука состоит в том, что везде по всякому делу обнаруживается существование двух партий, консервативной и прогрессивной, вечных партий, соответствующих двум сторонам человеческой природы: силе привычки и желанию улучшений. Естественно, что эти две партии являются и в деле народного образования, как в недрах общества, так и в самом народе. Есть мужики и мещане (как есть купцы, чиновники, дворяне), говорящие: «Будем жить по-старому и воспитывать детей по-старому»; есть другие мужики и другие мещане, подобно другим купцам, чиновникам и дворянам, говорящие: «Постараемся устроить жизнь получше прежнего и станем воспитывать детей лучше, чем воспитывались сами». Ну, что же тут особенного? Отчего тут смущаться, терять «понимание»?

Есть еще один факт, тоже проходящий через всю историю, — его заметила даже редакция «Ясной Поляны»: мужики стесняются посылать своих детей в школы потому, что сын или дочь помогали бы в чем-нибудь по хозяйству, оставшись дома, или зарабатывали бы несколько денег на фабрике или в каком-нибудь мастерстве. Это обстоятельство уж действительно прискорбно, когда дела родителей так стеснены, что мысль о пользе детей подавляется необходимостью как можно скорее извлекать из детей что-нибудь на подмогу хозяйству. Но и это разве у одних простолюдинов бывает? Сколько есть небогатых чиновников и дворян, которые принуждены не давать детям учиться, а как можно раньше определять их на гражданскую службу или в юнкера. Очень жаль, что это так: но разве это можно назвать упорством против образования? Вовсе нет — очень многие из родителей, принужденных так поступать, самые горячие приверженцы образования. Плачут, что не могут дать детям такого образования, как желали бы, но что ж делать, когда нет средств? Но разумеется, относительно этого факта недостаточно успокаивать себя психологическими соображениями о врожденной силе консерватизма в человеческой натуре или о неизбежности ошибок, недоразумений и эгоистических целей, о чем рассуждали мы выше. Тут дело не в человеческой натуре, а в недостатке денег, значит, деятели народного образования должны заботиться о том, как бы улучшить материальное положение народа. Но и это опять не какая-нибудь специальная черта только простонародного образования — и во всяком сословии будет учиться большее количество детей, и будут учиться они дольше, будут образовываться они лучше, если сословие будет пользоваться лучшим благосостоянием. Ни непонятого, ни особенного тут ровно ничего нет.

...Так что же оказалось у нас? Большой помехой учению детей простолюдинов служит бедность простолюдинов; иногда заботы о народном образовании могут оставаться неудачны по какой-нибудь случайной ошибке или недобросовестности заботящихся, иногда по какому-нибудь случайному недоразумению самих простолюдинов, а во всяком случае и при успешном и при неуспешном ходе улучшение народного образования, как и всякое другое улучшение, имеет против себя людей, в которых консерватизм слишком силен и которые составляют и в простом народе, как и во всяком другом сословии, довольно значительную долю (впрочем, все-таки меньшинство), а другая, тоже довольно значительная доля простолюдинов (как и людей всякого другого сословия) будет очень горячо стоять за улучшение; впрочем, и эта доля, состоящая из людей, в которых прогрессивность решительно преобладает над консерватизмом, также только меньшинство в простом, как и во всяком другом, сословии; а главная масса простонародья, как и всякого другого сословия, будет держать себя нерешительно, выжидать, приглядываться, как идет дело: пойдет оно хорошо, вся эта масса примкнет к прогрессистам; пойдет оно неудачно, вся она примкнет к консерваторам. Что тут особенного и непонятого? Неужели сама редакция «Ясной Поляны» не видела

перед своими глазами всего, о чем мы говорим? Наверное, встречала она между мужиками таких непоколебимых прогрессистов, которые ломают себе все одно: «Учение — свет, а неучение — тьма» — и которых никакие ошибки или неудачи народных просветителей не могут сбить с этого пункта; и наверное, видела она, что масса выжидает и говорит: «А посмотрим, что выйдет из начинающихся попыток».

Человек вообще — не то что в частности простолюдин, а человек, *genus homo*, или, по другим натуралистам, *species homo*, двуногое млекопитающее, довольно тяжелое на подъем, — довольно склонен отлагать дело, если на первый раз видит неудачу или хоть не видит большой удачи с первого раза; но эти свойства он обнаруживает по всяким улучшениям не в одном деле образования, а все-таки, рассуждая хладнокровно, надобно сказать, что он всегда расположен улучшать свое положение по всяким делам; значит, он скорее наклонен к образованию, чем упорен против него.

Но редакция «Ясной Поляны», предполагая в мужике какие-то особенные свойства, которых нет в человеке — т. е. просто в человеке, какого бы там звания он ни был, — думает, что народ «постоянно противодействует» заботам помочь его образованию. Но что, если бы в самом деле было так? Ведь тогда всем нам следовало бы бросить всякие заботы о народном образовании; между прочим, гр. Л. Н. Толстому не следовало бы основывать школу, издавать ни его журнала, ни его книжек. Ведь насильно мил не будешь; а навязывать какое-нибудь дело людям, которые вечно должны упорствовать против него по своей натуре, значит напрасно мучить их, напрасно утруждать себя.

Нет, редакция «Ясной Поляны» делает не такой вывод; оно и точно, не следует ей делать такого вывода, потому что она не думает, что народ враждебен образованию; на второй же строке первой страницы первой статьи своей она говорит, что «народ хочет образования», и мы напрасно опровергали противное мнение: она сама его опровергает, как видно из этой второй строки. Но если так, какими же судьбами на девятой строке той же страницы очутились слова, против которых мы спорили, что будто бы «народ постоянно противодействует» и т. д.? А вот каким способом улаживаются эти две мысли, мало идущие одна к другой: если народ, желающий образования, постоянно противодействует всем заботам о его образовании, это значит, по мнению «Ясной Поляны», что мы, образованные люди, не знаем, чему его учить и как его учить, и никак не можем узнать этого. Что это за странность: возьмите неглупого человека какого хотите сословия, сведите его с неглупым человеком какого хотите другого сословия, и они могут растолковать друг другу, что кому из них нужно; отчего же это такая непостижимая вещь, что никак не могли нам растолковать неглупые люди из простолюдинов, чему нужно учить и как нужно учить их, простолюдинов. Сяду я на постоялом дворе, стану расспрашивать проезжих мужиков о чем хотите из их быта — все их потребности и желания по всякому делу я могу узнать и понять, только будто бы по одному делу образования не могу.

Это что-то неправдоподобное.

Но если это такое непостижимое дело, то, почему знать, не нужно ли нашим простолюдинам учиться, например, латинскому языку? Редакция «Ясной Поляны» хохочет. «Ну, этого уж им наверное не нужно», — отвечает она. (Или она не в состоянии отвечать даже этого?) А если вы хоть об одном предмете знаете, что его не нужно преподавать в народных школах, так вы, значит, уже имеете некоторое понятие о том, что нужно народу. Ведь судить о том, что не нужно, можно только на основании знания о нужном. Ведь отрицательные ответы основываются же на чем-нибудь положительном.

Или вы ничего не знаете не то что о предметах учения, а только о методах учения? Полноте, и об этом у вас есть верные понятия. Если бы кто-нибудь захотел поступить в Яснополянскую школу преподавателем и объяснил, что учить мальчиков нельзя иначе, как таская их за волосы, кормя оплеухами и т. д., ведь вы не приняли бы такого преподавателя? (Или приняли бы?) Нет, у вас положен принцип: учить не только без всяких наказаний, даже без всяких наград и совершенно никакого принуждения не употреблять. Метод прекрасный, за твердость в котором нельзя не сочувствовать вам; но пока дело не в том, что ваш метод хорош, а в том, что у вас есть метод. Зачем же вы говорите, что вы не знаете метода, когда не только знаете, но даже исполняете.

«Да это еще не метод преподавания, это лишь система обращения с учениками». Положим, но из этой системы уж непременно происходит и метод преподавания, и притом очень определенный. Если наказывать и принуждать нельзя, нужно преподавать так, чтобы учение было интересно и легко. Вы так и стараетесь делать. «Да нет, это все еще не метод». Как не метод? Ну вот, если кто-нибудь вам скажет: «Преподавать русскую историю надобно, заставляя детей зубрить наизусть руководство г. Устрялова» — что вы на это скажете? Опять расхохочетесь. Значит, вы знаете, как не следует преподавать русскую историю, а из этого обнаруживается, что вы знаете, как следует ее преподавать.

Быть может, напрасно мы говорим таким тоном с редакцией «Ясной Поляны». Быть может, она найдет его обидным. Но воля ваша, ведь досадно слушать, когда люди, основавшие школу и преподающие в ней и даже утверждающие, что устроили свою школу очень хорошо и преподают в ней недурно, — когда эти люди говорят, что не знают, чему учить и как учить народ, и не знают даже, нужно ли его учить. Полноте, господа, говорить про такие пустяки.

А ведь нет, они говорят про себя не пустяки; они действительно не знают, чему и как учить, и есть в их программе, в передовой статье, которую мы разбираем, такие места, что даже ослабляют надежду на возможность им когда-нибудь узнать и понять это. Слушайте, читатель!

С. 8. В России «народ большей частью озлоблен против мысли о школе». Где же озлоблен против школы? Против дурных школ, в которых ничему не выучивают, в которых только бьют, терзают детей,

притупляют их, развращают их, — против таких школ народ точно озлоблен; но ведь против них озлоблены и мы с вами. Это значит только, что и мы с вами думаем, и народ думает об этом, как следует думать порядочным и неглупым людям.

С. 8. В той же России «все школы, даже для высшего сословия, существуют только под условием приманок и чина. До сих пор детей везде почти силой заставляют идти в школу». Это было с грехом пополам правдой лет 20 тому назад или побольше. А теперь разве то? Из нескольких тысяч человек нынешних университетских студентов вы, наверное, не найдете даже одного десятка человек, которые были бы силой заставлены пойти в университет. Где вы видели таких студентов? Бог с вами, вы говорите бог знает что. А что касается до чина, даваемого за учение, то из людей небогатых, которым надобно будет жить жалованьем, конечно, многие интересуются получением чина по праву ученой степени, но и то мало; поверьте, никто из них не учится собственно для чина; но не давать им его было бы несправедливостью, потому что ведь получают его на службе их сверстники, которые прямо из гимназии пошли служить. Неужели справедливо было бы, чтобы молодой человек проигрывал по службе тем, что посвятил несколько лет на лучшее приготовление себя к ней университетским образованием?

С. 11. «Образование, имеющее своей основой религию, т. е. божественное откровение, в истине и законности которого никто не может сомневаться, неопоримо должно быть прививаемо народу, насилие в этом случае законно».

С. 15. «В Германии девять десятых школьного народного населения выносят из школы столь сильное отвращение к испытанным ими путям науки, что они впоследствии уже не берут книг в руки». В противоположность этому можно привести ходячий в низших слоях нашего среднего класса рассказ о том, как «немец землю пашет, а сам в руке книжку держит, читает». Надобно быть слишком легковверным, чтобы утверждать то или другое.

С. 22. В народных школах Марселя преподается счетоводство, т. е. бухгалтерия. «Каким образом счетоводство может составить предмет преподавания, я никак не мог понять, и ни один учитель не мог объяснить мне». Это очень странно. Чего тут не понимать? Марсель — город торговый, а бухгалтерия может пригодиться всякому простолюдину. А что она может быть предметом преподавания, это доказывают все коммерческие училища, в которых читается курс бухгалтерии. Нет, по мнению автора статьи, делать бухгалтерию предметом преподавания не стоит потому, что «она есть наука, требующая четыре часа объяснения для всякого ученика, знающего четыре правила арифметики». Нет, бухгалтером сделаться не так легко; иначе порядочные бухгалтеры не были бы так редки и не получали бы такой большой платы в торговых конторах. Автор статьи не потрудился познакомиться с делом, иначе не порицал бы марсельские школы за преподавание бухгалтерии.

С. 26. «Хорошо немцам на основании 200-летнего существования

школы исторически защищать ее; но на каком основании нам защищать народную школу, которой у нас нет?» Что такое? Что такое? Глазам не верим. Неужели редакция «Ясной Поляны» думает, что это только немцам нужны народные школы, а нам не нужны? Да, видимому, так — в этом духе тянется рассуждение на всей странице 26. Не нужно, дескать, нам народных школ, потому что «мы, русские, живем в исключительно счастливых условиях относительно народного образования». На следующей странице сначала как будто не то, что не нужно нам школ, а только то, что наши народные школы не должны быть рабским сколком с западных; но дальше опять то же, что в школах нет надобности у нас, потому что уже и «в Европе образование избрало себе другой путь, обошло школу», не нуждается в ней (с. 28). Удивительно!

Тут же, на с. 27, другая удивительная вещь: автор статьи убедился, что «народ подчиняется образованию только при насилии», — ей богу, так и написано на строке 24-й этой страницы 27. Тут же, пятью строками ниже, третья удивительная вещь: автор статьи убедился, что «чем дальше двигалось человечество, тем невозможнее становился критерий педагогики, т. е. знание того, чему и как должно учить». Неужели? Чем больше приобреталось людьми опытности в деле образования, тем менее могли они судить об этом деле. Неужели так? Это противоречило бы тем законам рассудка и жизни, по которым всегда бывает, что чем больше знакомишься с предметом, тем больше знаешь его.

С. 29. «Основанием нашей деятельности служит убеждение, что мы не только не знаем, но и не можем знать того, в чем должно состоять образование народа, что не только не существует никакой науки образования и воспитания — педагогики, но что первое основание ее еще не положено, что определение педагогики и ее цели в философском смысле невозможно, бесполезно и вредно». Повторяем: если вы не знаете, то нельзя еще вам быть основателями школ, наставниками в них, издателями педагогических журналов; вам надобно еще учиться самим — отправляйтесь в университет, там узнаете. Но вы думаете, что даже и не можете узнать, очень жаль, если так — но это свидетельствовало бы только о несчастной организации вашей нервной системы: если вы не можете понять такой простой вещи, как вопрос о круге предметов народного преподавания, то, значит, природа лишила вас способности приобретать какие бы то ни было знания.

Берем 2-ю книжку «Ясной Поляны» и просматриваем в ней руководящую статью, которая называется «О методах обучения грамоте». Общий смысл статьи — развитие мысли, что все методы обучения грамоте одинаково хороши или одинаково дурны, так что, по какому ни учи, все равно. С такой точки зрения пришлось бы говорить точно то же обо всем на свете. Например, какой способ добывать огонь самый удобный — трение двух кусков дерева друг о друга, или кремень и огниво, или фосфорные спички? — все равно, каждым из этих способов можно достичь огня. Какая бритва самая хорошая:

наша ли доморощенная из обломка косы, или плохая английская, или хорошая английская? — все равно, всякой можно сбрить бороду. Какое делопроизводство самое лучшее: бухарское ли, или наше, или французское? — все равно, по каждому можно решать дела. Ведь подобные ответы свидетельствуют только, что у человека, их дающего, не установилось понятия о предмете. Я, например, о многих предметах принужден давать такие ответы: например, спросите меня, какой метод интегрирования лучше — лейбницевский или ньютоновский, — я решительно не знаю, но слыхивал, что по тому и другому выучивались интегрированию; вот я и отвечаю: все равно, каждый годится. Или спросите меня, какой паровой плуг лучше: бойлев или фаулеров. Я не могу судить ни о том, ни о другом, но слыхивал, что можно тем и другим пахать; вот я и должен отвечать: оба хороши. Эти ответы показывают только, что я не гожусь быть ни преподавателем высшей математики, ни управляющим завода земледельческих машин, ни английским фермером; ими только прикрывается мое незнание. Помилуйте, как скоро есть два способа делать что-нибудь, то непременно один из этих способов вообще лучше, а другой — вообще хуже; а если есть исключительные обстоятельства, в которых удобнее применяется менее совершенный способ, то знающий человек умеет в точности определить и перечислить эти исключительные случаи. А кого эти исключительные случаи смущают так, что он не может разобрать разницу между их особенностями и общим правилом, тот мало знаком с делом. Такое впечатление и производит общий смысл статьи «О методах обучения грамоте». Но кроме общего смысла всей статьи изумляют в ней многие отдельные места, например:

С. 9. «Народ не хочет учиться грамоте». Это напечатано на строке 15-й.

С. 10. «Факт противодействия народа образованию посредством грамоты существует во всей Европе».

С. 11. «Спор в нашей литературе о пользе или вреде грамотности, над которым так легко было смеяться, по нашему мнению, есть весьма серьезный спор». Неужели? Неужели может казаться не лишенным основательности мнение людей, утверждающих, что грамотность вредна? Да, на их стороне не менее основательности и правды, чем на стороне людей, признающих пользу грамотности, — таков смысл последней половины с. 11. Защитники грамотности — теоретики, противники грамотности — наблюдатели фактов — «и те и другие совершенно правы» (с. 11, строка 20), т. е. по теории грамотность полезна, а на практике оказывается вредной. Но это еще пока только колебание между двумя мнениями, а в начале с. 12 автор уже склоняется на сторону противников грамотности. Он говорит: если ближе рассмотреть в действительные результаты нынешнего обучения грамоте, то «я думаю, что большинство ответит против грамотности» (с. 12, строка 1).

Далее следуют на той же с. 12 очень неосторожные колкости против людей, занимающихся преподаванием в воскресных школах. Это уж решительно нехорошо. Каковы бы там ни были эти люди, умны

ли они по-вашему или глупы, но они честные люди, любящие народ, делающие для него все, что могут. Если вы поднимаете на них руку, от вас должны отвернуться все порядочные люди.

На с. 23 находятся такие же колкости против людей университетского образования, занимающихся обучением народа, с пояснением, что «пономари учат лучше их».

Редакция «Ясной Поляны» может оскорбиться тем, как мы обзвевали передовые статьи ее педагогического журнала, может сказать: «Зачем же вы брали из наших статей только те места, а не брали других, имеющих совершенно противоположный смысл?» Действительно, мы были бы несправедливы, если бы подбирали дурные места с целью сделать из них вывод, что редакция «Ясной Поляны» проникнута духом мракобесия. Но мы этого вовсе не хотим сказать, а хотим только указать ей, какие странные вещи попадают в ее мысли по отсутствию надлежащего знакомства с предметами, о которых она рассуждает. Мы говорим ей: прежде чем станете поучать Россию своей педагогической мудростью, сами поучитесь, подумайте, постарайтесь приобрести более определенный и связный взгляд на дело народного образования. Ваши чувства благородны, ваши стремления прекрасны, это может быть достаточно для вашей собственной практической деятельности; в вашей школе вы не деретесь, не ругаетесь, напротив, вы ласковы с детьми — это хорошо. Но установление общих принципов науки требует кроме прекрасных чувств еще иной вещи: нужно стать в уровень с наукой, а не довольствоваться кое-какими личными наблюдениями да бессистемным прочтением кое-каких статей. Разве не может, например, какой-нибудь полуграмотный заседатель уездного суда быть человеком очень добрым и честным, обращаться с просителями ласково, стараться по справедливости решать дела, попадающие ему в руки. Если он таков, он очень хороший заседатель уездного суда, и его практическая деятельность очень полезна. Но способен ли он при всей своей опытности и благонамеренности быть законодателем, если он не имеет ни юридического образования, ни знакомства с общим характером современных убеждений? Чем-то очень похожим на него являетесь вы; решитесь или перестать писать теоретические статьи, или учиться, чтобы стать способными писать их.

Редакция «Ясной Поляны» извинит нам жестокость этого приговора, если поймет, как в самом деле дурны многие из вещей, отысканных нами в ее статьях. Она убедится тогда, что мы говорим неприятную ей правду собственно из желания, чтобы она увидела опасность компрометировать себя такими странными тирадами, дурную сторону которых не замечала прежде, конечно, только по непривычке к теоретическому анализу мыслей, к выводу последствий и отысканию принципов. Просим ее не сердиться, но, если она и рассердится, все равно мы обязаны перед публикой не селдонничать с «Ясной Поляной», а прямо указать недостатки теоретического взгляда редакции этого журнала, потому что хорошие стремления его могли бы иначе подкупить многих на неразборчивое

согласие со всем, что наговорено в «Ясной Поляне». А наговорено в ней все без разбора: и хорошее и дурное.

Сущность дела состоит вот в чем.

За издание педагогического журнала принялись люди, считающие себя очень умными, наклонные считать всех остальных людей, — например, и Руссо и Песталоцци — глупцами; люди, имеющие некоторую личную опытность, но не имеющие ни определенных общих убеждений, ни научного образования. С этими качествами принялись они читать педагогические книги: читать внимательно, дочитывать до конца они не считают нужным — это, дескать, все глупости написаны, до нас никто ничего не смыслил в деле народного образования. Но в прочтенных ими отрывках книг и статей излагаются взгляды очень различные: у одного автора рекомендуется один метод преподавания, у другого — другой, у третьего — третий; у одного автора один взгляд на потребности народа, у другого — другой и т. д. Чтобы разобрать, кто прав в этой разногласице, нужно тяжелое изучение, нужна привычка к логическому мышлению, нужны определенные убеждения. А эти люди не постарались приобрести ни одного из этих условий и потому не в силах ничего разобрать. Вот и явился у них вывод, что ничего нельзя разобрать, что все вздор и все правда, и все системы никуда не годятся, и все системы справедливы, и науки нет, и предмета нельзя знать, и методов нельзя определить. И осталось им руководиться только своими случайными впечатлениями да своими прекрасными чувствами. Но кое-что они все же читали и запомнили, и обрывки чужих мыслей, повавшие в их память, летят у них с языка как попало, в какой попало связи друг с другом и с их личными впечатлениями. Из этого натурально выходит хаос.

〈Об умственных и нравственных условиях общественного и личного прогресса〉⁴

(отрывки)

Из наук о законах общественной жизни первая выработала точные формулы условий прогресса политическая экономия. Она установила как незыблемый принцип всякого учения о человеческом благосостоянии ту истину, что только добровольная деятельность человека производит хорошие результаты, что все делаемое человеком по внешнему принуждению выходит очень плохо, что успешно делает он только то, что сам желает. Политическая экономия применяет эту общую идею к разъяснению законов успешности материального человеческого труда, доказывая, что все формы недобровольной работы непроизводительны и что материальным благосостоянием может пользоваться только то общество, в котором люди пахут землю, изготавливают одежду, строят жилища каждый по собственному убеждению в полезности для него заниматься той работой, над которой он трудится.

Применяя тот же принцип к вопросу о приобретении и сохранении умственных и нравственных благ, другие отрасли общественной науки признали теперь, что просвещенными и нравственными становятся только те люди, которые сами желают сделаться такими, и что не только повышаться в этих отношениях, но и оставаться на достигнутой высоте человек может лишь в том случае; если он сам желает этого, добровольно заботится об этом. Действительно, все мы житейским наблюдением знаем, что, если ученый человек утратил любовь к науке, он быстро теряет приобретенные знания и мало-помалу обращается в невежду. То же самое и о других сторонах цивилизации. Если, например, человек утратит любовь к честности, он быстро вовлечется в такое множество дурных поступков, что приобретет привычку к бесчестным правилам жизни. Никакое внешнее принуждение не может поддержать человека ни на умственной, ни на нравственной высоте, когда он сам не желает держаться на ней.

Во времена господства свирепых педагогических систем говорили, что люди — в данном случае люди еще не взрослых лет, дети — выучиваются чтению, письму, арифметике и так далее только по принуждению, по страху наказаний за леность. Теперь все знают, что это вовсе не так, что каждый здоровый ребенок имеет природную любознательность, и если внешние обстоятельства, досадные для него, не заглушают ее, то учится охотно, находит наслаждение в приобретении знаний.

Люди, действующие в исторических событиях, не дети, а люди, ум и воля которых сильнее детских. Если жизнь ребенка шла сколько-нибудь удовлетворительно в материальном отношении и не чрезвычайно дурно в умственном, то по достижении юношеских лет он оказывается человеком, понимающим вещи рассудительнее, способным держать себя благоразумнее, чем лет за пять перед тем.

...Менее быстро становится прогресс человека в умственном и нравственном отношении по достижении полного физического развития; но как физические силы человека продолжают возрастать довольно много лет после совершеннолетия, так, по всей вероятности, продолжают возрастать и умственные его силы и способность быть твердым в исполнении своих намерений. Можно полагать, что возрастание сил прекращается обыкновенно около 30-летнего возраста, а при благоприятном ходе жизни длится несколькими годами больше. Когда оно прекращается, физические, умственные и нравственные силы человека довольно долго держатся приблизительно на высшем достигнутом уровне, и, по всей вероятности, не раньше, чем начинает хилеть организм человека в отношении физической силы, начинается у здорового человека упадок умственных и нравственных сил. Так теперь думают натуралисты, занимающиеся изучением человеческого организма.

С каких лет человек начинает считать себя равным по уму и нравственной силе с людьми, достигшими полного развития? под влиянием самолюбия эта мысль обыкновенно овладевает человеком раньше того, чем было бы справедливо ему начать думать о себе

так. Но громадное большинство людей, которых старшие называют несовершеннолетними, все-таки сохраняют расположение следовать примеру старших, и, например, пятнадцатилетние юноши вообще стараются подражать примеру своих старших родных и знакомых. Таким образом, о большинстве людей, даже уже довольно близких к совершеннолетию, все мы положительно знаем, что их развитие определяется качествами старшего поколения. Они, как имели с младенчества, так и по достижении уже высокого физического роста и приобретении значительной физической силы, сохраняют влечение сделаться такими, как их старшие; потому нет надобности ни в каком насилии для того, чтобы дети и подрастающие юноши или девушки развивались именно так, как желают старшие: у них самих есть очень сильное стремление к этому; для воспитания их нужно не принуждение, а только доброжелательное содействие тому, чего они сами желают; не мешайте детям становиться умными, честными людьми — таково основное требование нынешней педагогики; насколько умеете, помогайте их развитию, прибавляет она, но знайте, что меньше вреда им будет от недостатка содействия, чем от насилия; если вы не умеете действовать на них иначе, как принуждением, то лучше для них будет оставаться вовсе без вашего содействия, чем получать его в принудительной форме.

... Какие же права имеет не то что посторонний воспитатель, а родной отец над десятилетним ребенком? Имеет ли право хотя бы принуждать его учиться? Педагогика говорит: «Нет; если десятилетний мальчик не любит учиться, причина тому не он, а его воспитатель, заглущающий в нем любознательность дурными приемами преподавания или непригодным для воспитанника содержанием его». Надобность тут не в принуждении воспитанника, а в том, что воспитателю должно перевоспитать самого себя и переучиваться: ему следует сделаться из скучного, бестолкового, сурового педанта добрым и рассудительным преподавателем, отбросить дикие понятия, которыми загроможден здравый смысл в его голове, приобрести взамен их разумные. Когда эти требования науки будут исполнены воспитанием, мальчик станет охотно учиться всему, что найдет тогда надобным преподавать ему учитель, сделавшийся человеком рассудительным и добрым. Принудительная власть взрослых людей над десятилетним мальчиком ограничивается тем, чтоб удержать его от нанесения вреда самому себя и другим. Но вред вреду рознь. Когда речь идет о принудительных мерах для предотвращения вреда, то ясно само собою, что не годится предотвращать менее значительный вред нанесением более значительного. Принуждение по самой сущности своей вредно: оно приносит огорчение стесняемому и наказываемому, оно портит его характер, возбуждая в нем досаду на запрещающих и наказывающих, вводя его во враждебные столкновения с ними. Поэтому рассудительные родители, другие старшие родные, воспитатели считают дозволенным для себя употребление насильственных мер против десятилетнего мальчика лишь в немногих, наиболее важных из тех случаев, в которых поступки его вредны ему, по их мнению. Когда вред не

очень важен, они действуют на мальчика только советами и доставлением ему удобств отвыкать от вредного: они справедливо полагают, что мелочные шалости, от которых не будет большой беды ни самому мальчику, ни другим, не должны быть предметами угроз и наказаний; пусть сама жизнь отвлечет его от этих шалостей, думают они, помогают делу советами, стараются доставить шалуну другие, лучшие развлечения и ограничиваются этим. Впрочем, бесспорно, бывают случаи, в которых вред воспрещаемого более велик, чем вред воспрещения. В таких делах принудительные меры оправдываются разумом и предписываются совестью...

Во всех цивилизованных странах масса населения имеет много дурных привычек. Но искоренять их насилием значит приучить народ к правилам жизни еще более дурным, принуждать его к обману, лицемерию, бессовестности. Люди отвыкают от дурного только тогда, когда сами желают отвыкнуть; привыкают к хорошему только, когда сами понимают, что оно хорошо, и находят возможность усвоить его в себе. В этих двух условиях вся сущность дела: в том, чтобы человек узнал хорошее, и в том, чтобы нашел возможным усвоить его себе; в желании усвоить его себе никогда не может быть недостатка у человека. Не желать хорошего — не в натуре человека...

Дмитрий Иванович Писарев

(1840—1868)



Революционер-демократ, литературный критик, публицист. Родился в помещичье-дворянской семье. До 1851 г. воспитывался дома, после чего поступил в III класс Петербургской гимназии, которую окончил с медалью в 1856 г. В этом же году поступил на историко-филологический факультет Петербургского университета. В студенческие годы Писареву пришлось самому зарабатывать средства на жизнь, так как семья разорилась и родовое имение родителей было продано. В поисках заработка Д. И. Писарев вел библиографический отдел либерального женского журнала «Рассвет». Вскоре после окончания университета (1861) он стал постоянным сотрудником и

помощником редактора журнала «Русское слово». По оценке цензора А. В. Никитенко, этот журнал «...разрушает все авторитеты власти, нравственности, верований, науки... Материализм — его главная, единственная доктрина». И далее: «В «Русском слове» появился новый пророк в модном направлении — (Д. И.) Писарев» [3, т. II, с. 227]. В 1861 г. Д. И. Писарев публикует ряд статей на литературно-критические, философские, исторические темы. После публикации статьи «Схоластика XIX века» его имя получило известность. Весной 1862 г. журнал «Русское слово» (как и «Современник») был запрещен, а вскоре Д. И. Писарев был арестован и заключен в Петропавловскую крепость за статью, напечатанную нелегально («Русское правительство под покровительством Шедо-Ферроти»). После четырех с половиной лет одиночного заключения Д. И. Писарев был освобожден из крепости. Во время заключения им были написаны статьи («Реалисты», «Очерки по истории труда», «Пушкин и Белинский», «Исторические идеи Огюста Конта» и др.). До выхода из крепости Писарев сотрудничал в сборнике «Луч», в журнале «Дело» и потом в «Отечественных записках». За неполных два года (1866—1868) им было опубликовано около десяти статей («Генрих Гейне», «Взгляды английских мыслителей на умственные потребности современного общества», «Образованная толпа» и др.).

Философские взгляды Д. И. Писарева хотя и близки свободолобивым мотивам философии А. И. Герцена, Н. А. Добролюбова, Н. Г. Чернышевского, но не во всем сходны. Прогресс общественной жизни, по Д. И. Писареву, достигается главным образом распространением научных знаний и ростом числа «мыслящих личностей». Свободная, развитая личность, образованная, непрерывно саморазвивающаяся, может преобразовать жизнь. Эта мыслящая личность как идеал общественного образования обусловила во многом и направление высказываний Писарева по педагогическим вопросам. Им он посвятил ряд статей: «О «Журнале для воспитания», «О Русском педагогическом вестнике», «Наша университетская наука», «Педагогические софизмы», «Школа и жизнь», «Женские типы» и др.

В рецензии на сочинение Ф. Фенелона «О воспитании девиц» Д. И. Писарев призывал родителей любить и уважать ребенка, ценить в нем человеческую личность, его стремление к самостоятельности мысли.

Только наука способна создать критически мыслящую личность, считает Д. И. Писарев. Воспитание же, имеющее принудительный характер, должно оканчиваться возможно раньше. Воспитание парализует самостоятельность ребенка. Основанное на авторитете, оно ведет к тому, что ребенок все воспринимает на веру. Поэтому, полагал Писарев, чем раньше личность начинает скептически относиться к своим наставникам, тем лучше — больше времени останется на «радикальное уничтожение их работы» («Женские типы», 1861). Здесь Д. И. Писарев явился как бы предтечей идеи свободного образования Л. Н. Толстого. Еще в статье «Мысли по поводу со-

чинений Марка Вовчка» (1859) Д. И. Писарев высказал мысли о развитии самостоятельности и самостоятельности ребенка и возможно большей свободы детей. Деспотизм палки уничтожает всякое доверие между воспитателем и воспитанником, кладет печать рабства. А деспотизм любви, когда все желания ребенка предупреждаются, губит самостоятельность характера и силу воли. Соединением двух первых типов деспотизма является третий — патриархальный, основанный одновременно на страхе и на любви.

Особое значение в развитии личности принадлежит деятельности, труду («Мыслящий пролетариат»). В самом труде, в усилиях мысли находится источник наслаждения для ребенка. Гимн труду и новому человеку, который без любимого труда так же немислим, как немислим труд без него, Д. И. Писарев услышал в романе Н. Г. Чернышевского «Что делать?».

Д. И. Писарев был против преподавания истории в гимназическом обучении, так как она слишком сложна для понимания. Однако позже посчитал, что в гимназии история может остаться, но не как самостоятельный предмет, а как знания, слитые с преподаванием литературы («Школа и жизнь», 1865).

Сторонник широкого естественнонаучного образования, Д. И. Писарев был против преподавания древних (классических) языков, предлагал их заменить «живыми» — английским, немецким и французским. В статье «Педагогические софизмы» (1865) он разбирает недостатки классической гимназии.

Наряду с положительными требованиями Д. И. Писарева в области просвещения и образования имелись и явно нигилистические предложения об исключении из курса средней школы истории, истории литературы, политической географии и т. д.

Наша университетская наука¹

Статья вторая. Общее образование (в сокращении)

II

У нас составилась привычка различать два рода образования: общее и специальное. Эта привычка, как большая часть наших привычек, не оправдывается ничем, кроме давности лет, и оказывается несостоятельной при первом прикосновении анализа. В самом деле, что такое специальное образование? Не что иное, как навык в каком-нибудь ремесле, умение взяться за какое-нибудь дело, умение приложить к этому делу именно те приемы, которые в данное время признаны опытом наиболее удобными. Что такое образованный специалист? Если отвечать на этот вопрос так, как того требует здравый

смысл и правильное понимание употребляемых слов, то нам придется сказать, что образованный специалист есть человек, получивший общее образование и потом изучивший какое-нибудь ремесло. Если же отвечать на этот вопрос так, как того требует обыкновенное разговорное употребление слов, то нам придется сказать, что образованный специалист есть человек, изучивший основательно избранное им ремесло. Я, конечно, беру тут «ремесло» в самом обширном смысле этого слова. Под это понятие подходят все профессии, требующие знаний и сноровки. Ремесленниками оказываются и земледелец, и портной, и медик, и артиллерист, и законовед, и педагог, и литератор. Все эти занятия требуют известного напряжения мускулов и нервов; в одних преобладает умственный труд, в других — физический; одни производительны, другие непроизводительны — но эти различия не имеют для нас в настоящее время никакого значения, потому что для нашего рассуждения важно только то, что все они требуют практического навыка и некоторых знаний. Чтобы быть полезным членом общества, необходимо работать, следовательно, иметь какое-нибудь ремесло, следовательно, быть специалистом.

Польза, которую я приношу обществу, а следовательно и самому себе, будет тем значительнее, чем успешнее идет моя работа; а работа моя пойдет тем успешнее, чем основательнее я изучил свое ремесло. Общество видит и ценит результат моей работы, и если результат оказывается хорошим, то общество заключает, что я знаю хорошо свое ремесло, и называет меня образованным специалистом. Но общество не всегда поступает так: если я сапожник и шью превосходные сапоги, то оно только заваливает меня заказами и называет меня отличным сапожником, а об образованном специалисте не говорит ни слова; если же я горный инженер и хорошо разыскиваю золотоносные жилы, то меня производят в образованные специалисты, потому что я ношу эполеты и потому что общество считает невежливым назвать меня хорошим ремесленником. Если я технолог и управляю каким-нибудь сахарным заводом, то и тут я еще могу, по мнению общества, носить титул образованного специалиста. Ну а если я агроном и управляю чьим-нибудь имением, да еще небольшим, тогда титул образованного специалиста начинает колебаться и общество начинает находить, что меня удобнее называть хорошим приказчиком. Разрозненность сословий и чиновная иерархия перепутали все наши понятия и исказили наш разговорный язык. Очевидно, что образованный специалист такой же титул, как «ваше превосходительство» или «ваше высокоблагородие». Но последние два титула совершенно безвредны, а первый подает повод к недоразумениям и к неясности представления. Известно, что неправильное употребление слов ведет за собой ошибки в области мысли и потом в практической жизни. Когда мы называем человека образованным специалистом, то нам уже кажется неправдоподобным, чтобы этот человек был неучем и полудикарем. Если мы даже видим факты, ясно намекающие на эти печальные истины, то мы стараемся пере-

весить эти факты другими фактами утешительного свойства. Конечно, рассуждаем мы, этот господин имеет много предрассудков; конечно, он имеет самые смутные понятия о достоинстве человека, об интересах общества, об отношениях гражданина к своим согражданам и семьянина к своему семейству — но зато он отлично умеет вести корабль в гавань, или подыскать статью в своде законов, или навести понтонный мост, или выстроить колонну к атаке. Мы красноречиво разрабатываем это, но доходим до того, что основательные ремесленные познания начинают нам казаться такой штукой, которая имеет сходство с образованием и во многих случаях может заменить его с пользой для отдельного лица и для общества. Дойдя до такого результата, мы, очевидно, потеряли уже из виду и действительное знание специальности, и настоящую цель общего образования. Начинается погоня за двумя зайцами, которые уходят от нас по двум разным дорогам. Возникают общеобразовательные заведения с намеками на специальность; являются специальные заведения с претензиями на общее образование. Наконец, что всего хуже, в обществе укореняется мысль о том, что можно в одно и то же время, одними и теми же уроками делать Васиньку или Колиньку образованным человеком и, например, хорошим моряком или дельным юристом. Развелась пропасть разных образований: это, говорят, юридическое, а вот это — техническое, а вон то — военное. Идя по этому пути, можно дойти до образования кирасирского, отличающегося от гусарского и уланского, до образования, свойственного чиновнику казенной палаты и совершенно непохожего на образование сенатского или почтамтского чиновника, до образования кожевника, не имеющего ничего общего с образованием мыловара или мясника. Когда мы доведем свое развитие до такого невиданного совершенства, то нам останется только утешаться, глядя на тысячи образованных специалистов. Радость наша будет так беспредельна, что мы даже не заметим того, как общее образование совершенно уничтожилось и превратилось в миф, потому что сотни различных образований растащили его по кусочку. Образованных людей у нас не будет, а так как только образованные люди составляют и поддерживают благоустроенное гражданское общество, то и общества не будет, а будут сотни цехов, находящихся между собой в таких же дружеских отношениях, в каких находятся к прусским гражданам прусские офицеры, поминутно обнажающие оружие против безоружных своих соотечественников за такие обиды, которые понятны только этим храбрым воинам. К сожалению, всякий ошибочный принцип только в теории может быть доведен до своей нелепой крайности: жизнь редко бывает логична и обыкновенно сворачивает в сторону, когда натывается на нелепый вывод, прямо вытекающий из принятого ею принципа. Поэтому принцип остается непобежденным, скрывается на время внутрь и притихает, а потом опять поднимает голову и производит разные мелкие глупости, которые обыкновенно замазываются такими же мелкими паллиативными средствами. Так и ползет жизнь через пень-колоду, обходя нелепые крайности, сражаясь еже-

минутно с крошечными аномалиями и безропотно уживаясь с основной причиной этих аномалий.

Таким образом нельзя продвигаться вперед быстро и успешно, но об этом почти никто и не заботится. Об образовании толкуют все, кому только есть время и охота толковать; составляются проекты, изменяются программы, увеличивается или уменьшается число учебных часов, передвигается порядок занятий, чувствуется во всем ходе образования какая-то общая нескладница — но переделки производятся робко и нерешительно и все в одном и том же узком кругу идей, составившемся бог знает когда и охватившем нас бог знает зачем. Раздаются голоса, говорящие решительно и ясно о том, что следует формировать человека, а не моряка, не чиновника, не офицера. Все слушают — и умиляются и начинают действовать, а между тем в результате оказываются только переименования и передвижения. Призрак специального образования никак не решается исчезнуть и до сих пор мешает нашему обществу разглядеть действительный смысл и настоящую задачу образования. Вместо того чтобы с корнем вырвать ошибочный принцип, вместо того чтобы навсегда прогнать нелепый призрак, мы все хлопочем о том, чтобы заключить невозможную мировую сделку между призраком и действительностью, как будто возможны какие-нибудь сделки между истиной и бессмыслицей, между здравым смыслом и предрассудком. Мы в наших учебных заведениях служим богу и мамону; мы никогда не относимся к образованию просто и бескорыстно; всякое знание мы забираем в голову как источник будущих доходов; на всякую книгу мы готовы смотреть как на руководство к изучению поваренного искусства или как на рецепт для соленья грибов и брусники; эти корыстные цели, конечно, никогда не достигаются; каждая кухарка знает, что никто еще не сделался поваром по книжке; каждая деревенская хозяйка скажет вам, что человек неопытный при самом подробном рецепте испортит грибы и бруснику. Но лукавые виды на грибы и бруснику не дают нам покоя и не позволяют нам дорыться до правильного взгляда на образование. Да и как дорыться, когда мы сваливаем в одну кучу воспитание, образование и изучение ремесла? Воспитанием мы очень дорожим, потому что нашему сердцу бесконечно отрадно видеть в детях и юношах благонравие и кротость. Изучением ремесла мы тоже дорожим по-своему, потому что жалованье и казенная квартира отыскивают себе чувствительное место в самом стоическом сердце. А что такое образование — этого мы не знаем. Там, на границе между воспитанием и изучением ремесла, есть какая-то неопределенная амальгама, какая-то переходная тень, которую мы и называем образованием и к которой мы, по правде сказать, чувствуем глубочайшее равнодушие. Но так как нам совестно питать такие неевропейские чувства к такому великому делу, как образование, то мы ради приличного замаскирования и придумали назвать образованием всю кучу наших педагогических отправлений, т. е. и воспитание, и изучение ремесла, и узенькую полоску неинтересной для нас амальгамы.

Тут дело не в словах: можно, пожалуй, стол назвать стулом, но зачем же садиться на стол? Это и неудобно, и неприлично. Можно как угодно назвать наши педагогические упражнения над детьми и юношами, но зачем же сдавливать образование между воспитанием и изучением ремесла? Зачем отодвигать образование на самый задний план и выдвигать вперед воспитание и специальность, которые должны иметь второстепенное значение? Воспитывать вообще следует как можно менее, а выбор специальности всегда должен быть безусловно предоставлен самому молодому человеку, получившему уже хорошее и полное образование. Я говорю здесь о такой специальности, которая требует сильной и постоянной умственной работы и которая дает всей последующей жизни человека определенное направление. Что же касается до простого ручного ремесла, то ему нужно учить ребенка с малолетства, потому что такое ремесло насколько не мешает общеобразовательным занятиям, не направляет ум в ту или другую сторону и, не вредя никаким другим умственным или житейским успехам, развивает здоровье и всегда остается запасным капиталом на случай нужды или неудачи...

IV

Я особенно настоятельно обращаю внимание читателя на ту мысль, что у нас образование сдавлено между нравственным воспитанием и учением специальности. Эта мысль, к которой мы пришли путем предшествующих рассуждений, дает нам ключ к пониманию многих странных явлений нашей педагогической практики. Когда ребенок начинает ходить и говорить, то первые старания родителей направляются на то, чтобы покорить возникающую силу, подчинить ее посторонней воле, не допускать ее до сознания того, что она сама — сила, способная крепнуть, развиваться, расширять свою деятельность и свои права. Прежде всего ребенок должен быть послушным сыном или послушной дочерью; поэтому ему внушается ежеминутно, что он сам ничтожен, слаб, зависим, не способен понимать, что ему полезно и вредно; стараются даже доказать ему, что он не умеет различать приятное и неприятное; но этому последнему посягательству на его чувства и волю ребенок не поддается никогда. На различии приятного и неприятного он основывает всю свою оппозицию против притязаний взрослых. Он знает очень хорошо, что ему хочется и чего не хочется; его желания называют капризами, но это его не смущает; в капризах проявляются первые задатки характера, и эти задатки, против которых направлены все усилия воспитателей, все-таки развиваются и в конце концов заставляют признать свою законность. Ведь и Меттерних считал национальные стремления итальянцев предосудительным капризом, а теперь непризнание Итальянского королевства покажется всякому здравомыслящему человеку пустым дипломатическим упорством. Так точно бывает и в частной жизни с теми воспитателями, которые ведут ожесточенную войну с так называемыми капризами своих питомцев. Эта

ожесточенная война несколько не ослабевает тогда, когда начинается книжное учение. Напротив того, книжное учение дает каждый день новые материалы для педагогических распрей. Ребенок ленив, ребенок невнимателен, все это надо побеждать и искоренять; где же тут думать о перемирии. Воспитание широкой волной врывается в собственное поле образования. Знания превращаются в нравоучения. Учитель не спрашивает об умственных потребностях ребенка, не старается их пробудить и не заботится об удовлетворении тех потребностей, которые уже пробудились сами собой. Всякая умственная потребность, являющаяся без призыва, встречается как незваная гостья — а известно, что незванный гость хуже татарина. Такая нескромная потребность обыкновенно считается таким же капризом, как и всякое другое желание ребенка, не входящее в педагогические расчеты воспитателя. Учение не отвечает на вопросы ребенка и никогда не бывает расположено так, чтобы ребенок сам понимал его необходимость. Ребенку говорится с самого начала, что он должен учиться для своей же пользы. Эти сакраментальные слова: «Это, душенька, для твоей же пользы» — хорошо известны всякому ребенку. Эти слова всегда произносятся в заключение каждого нравоучения, каждой распечки, даже каждого наказания розгой или другим орудием. Это последний аргумент, *ultima ratio*, после которого воспитатель говорит себе, что он все объяснил ребенку и что ребенок окажется неблагодарным животным, если не даст с радостью завязать себе глаза и не побегит с завязанными глазами, по голосу своего воспитателя, всюду, куда прикажут. И действительно, надо сказать правду, только особенно даровитые ребята оказываются неблагодарными животными. Большинство детей так благовоспитанны, что путешествие с завязанными глазами не представляет уже для них ничего необыкновенного. Нельзя сказать, чтобы слова: «Это, душенька, для твоей же пользы» — особенно глубоко врезались в их ум; они вовсе не думают, что это их польза; они не пылают фанатической верой в непогрешимость своих учителей, потому что такую фанатическую веру способна возбудить только высокодаровитая личность. Они просто измяты и усыплены воспитанием; они привыкли кому-нибудь повиноваться и не умеют ни рассуждать, ни горячо верить. Они смотрят на свои уроки, как мужики на барщину: «Нельзя же без этого; добром не сделаешь, так насильно заставят». Они и делают добром, чтобы не вышло неприятности. Таким образом приобретается привычка, которая всегда сохраняется далеко за пределами детства и часто сопровождает человека до гробовой доски. Ребенок учит урок, потому что так велено; гимназист зубрит к экзамену, потому что так заведено; студент записывает бестолковую лекцию, потому что она назначена по расписанию; гимназический учитель требует от ученика твердого знания урока, потому что он на то поставлен; профессор читает бестолковую лекцию, потому что его за тем посадили на кафедру. Словом, один толкает другого, не зная, куда и зачем, и другой также не знает, куда и зачем толкает его один, — но не расспрашивает

об этом, следует импульсу и затем в свою очередь начинает толкать невинного третьего. *Perpetuum mobile*, которого тщетно ищет механика, блистательным образом найдено и осуществлено в нашей педагогической и житейской практике. Так как образование наше нисколько не обуславливается собственными потребностями ребенка, то чем же определяется круг предметов, входящих в его состав? Если ребенку следует поступить в казенное заведение, то круг предметов определяется печатной программой, а если ребенок — девочка и если ей предстоит закончить свое образование в родительском доме, то круг предметов определяется теми требованиями, которые возбуждают неопределенный идеал — *jeune personne charmante et bien élevée*. Вы видите, что к воспитательному элементу примешивается элемент специальности. Иногда примешивается с первых дней жизни ребенка. Бывают родители, которые знают заранее, что старший их сын будет фельдмаршалом, второй — адмиралом, а третий — министром финансов. Сообразно с этими предначертаниями располагается и воспитание, но таких родителей уже теперь немного; кроме того, это уже крайности, а я хочу говорить только о лучших явлениях нашей педагогической практики. Даже в этих лучших явлениях элемент специальности примешивается к образованию очень рано. Что касается до женщин, то они все специалисты, потому что воспитываются или для светской жизни, или для кухни, или для места гувернантки. Но о женском воспитании я говорить не буду. Посмотрим, какой же круг предметов назначается и требуется печатными программами, которые имеют такое неотразимое влияние на ход образования мальчиков в достаточных и просвещенных классах нашего общества. Мы можем принять за норму программу гимназии, потому что все другие программы гражданских и военно-учебных заведений представляют, по крайней мере в низших классах, очень незначительные отклонения от программы гимназии.

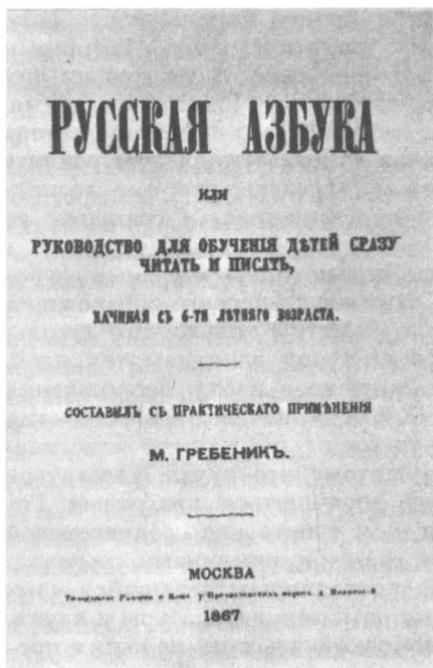
V

Перечислить отдельные предметы, входящие в гимназическую программу, очень легко, но определить, хоть в общих чертах, план и характер нашего гимназического образования совершенно невозможно по той простой причине, что плана и характера в нем положительно нет.

Представьте себе, что я держу в руках маленькую и очень простую акварельную картинку. Вы умеете рисовать и сидите в другой комнате; перед вами лежат на столе лист бумаги, кисти и все те краски, которыми нарисована моя картина. Я начинаю вам диктовать: полвершка желтой краски, три штриха зеленой, два вершка в длину и полтора в ширину лиловой и т. д. Я диктую совершенно верно и систематически последовательно иду сверху вниз и от левой руки к правой, но, несмотря на то и несмотря на ваш художественный талант, я позволю себе усомниться в том, чтобы на вашей бумаге изобразилась моя картина или вообще какая-нибудь другая

картина. Именно таким образом диктовала нам Европа, и особенно Германия, программы своих заведений, такие программы, которые и на своем-то месте не приносили никакой пользы. А уж что из них вышло у нас — так этого и рассказать невозможно. В последнее время, с легкой руки «Русского вестника», за подобную диктовку хотела приняться Англия. Являлось в журналах мнение, что следует усилить у нас классическое образование, потому, дескать, что оно господствует в Англии, а Англия держава просвещенная, и граждане ее пользуются всеми благами общественной жизни, и ораторы ее очень замечательны, и государственные люди дальновидны, и ученые глубоко-мысленны. Покуда мы с приверженцами классического образования не будем ни спорить, ни соглашаться. Заметим только, что школьное образование в Европе находится еще под влиянием тех идей, которые вложили в него гуманисты, жившие в эпоху Возрождения и во время Реформации. В конце XV и в начале XVI столетия все мыслящие люди Европы были увлечены обожанием классической древности, и это было хорошо, потому что лучше увлекаться идеями Цицерона и Платона, лучше восхищаться красотами Гомера и красивыми словами Вергилия, чем тупеть над средневековой схоластической гнилью. Увлечение греками и римлянами, конечно, хватило через край. Латинский язык, постоянно остававшийся языком церкви и права, вытеснил народные языки из литературы и науки. Даже Лютеров перевод Библии на немецкий язык не положил предела тираническому господству латинского языка. На латинском писались и стихотворения, и богословские трактаты, и ученые исследования, и политические памфлеты. При таком положении дел латинский язык должен был твердо укорениться в школах.

Кроме того, все школьное образование должно было сложиться по образцу классической древности, с теми только изменениями, которых требовала христианская религия. Таким образом и явилось на свет так называемое гуманное образование, которому противопоставляют образование реальное и которого жалкие и искаженные лохмотья составляют наш гимназический курс. В Греции и в Риме образование было исключительно словесное. Преподавались грамматика, риторика и философия. К этому присоединялось кое-что из математики и разные гадания об астрономии. Естественных наук не было. Наука вообще в древнем мире не существовала, потому что соображения Аристотеля и Платона о мироздании и человеке, нравившиеся так сильно древним и средним векам, конечно, не могут быть названы наукой. Математика была еще мало развита, и влияние ее на общее образование было незначительно. Стало быть, грек или римлянин в школе выучивался только хорошо говорить и хорошо писать. Апофеоза фразерства была доведена до такой наивной крайности, до которой она не может дойти в наш лицемерный век. Мы фразерствуем стыдливо и стараемся уверить всех, что говорим просто и дельно, а грек и, глядя на него, римлянин фразерствовали гордо и откровенно, потому что фразерство было и наукой, и искусством, и высшим достоинством человека, и лучшей доблестью



М. Гребеник. Русская азбука или Руководство для обучения детей сразу читать и писать начиная с 6-летнего возраста. М., 1867.

Попытку создать специальное пособие для обучения детей грамоте с 6-летнего возраста сделал учитель-практик М. Гребеник. На начальном этапе занятий автор предлагает научить детей писать на грифельной доске палочки и нолики, а в дальнейшем дети «сами собою будут улучшаться в письме букв». Затем следует изучать гласные, показывая буквы в азбуке и предлагая записывать их на доске. При изучении согласных нужно произносить звуки с указанием на аналогичные звуки в природе (например, при произношении *ш* напомнить, как шумят сухие листья, *р* — как ворчит собака). Далее идет составление слогов из сочетания согласных и гласных. В качестве одного из приемов обучения автор предлагает организовать взаимопомощь среди учащихся.

гражданина, и вернейшим средством ворочать по своему благоусмотрению судьбой городов и республик. Фразерство пользовалось всемогуществом во время лучших дней греческой и римской свободы, и это всемогущество фразы было, конечно, одной из мрачных сторон этого быта. Когда пала свобода Греции и Рима, тогда фраза потеряла свою силу, потому что эта сила перешла в македонскую фалангу и в преторианскую когорту. Но в школе фраза продолжала господствовать, потому что больше не на чем было построить обучение. Из римских школ фраза, потерявшая смысл и силу, перешла в средневековые училища, потом в школы гуманистов, где она немножко освежилась от соприкосновения с литературными памятниками классической древности. И наконец от гуманистов к нам, через Польшу и Киев, через Законоспасскую академию и бурсы; та же самая классическая фраза забралась в гимназии и даже в кадетские корпуса. Кое-что приставили, кое-что урезали, и образовался гимназический курс, в котором, как я уже говорил, все предметы враждуют между собой и неумоимо преследуют и истребляют друг друга. Чтобы доискаться до какого-нибудь смысла в нашем гимназическом или общем образовании, необходимо было отправиться в историческую экскурсию и добраться до греков, потому что только там, в этом первобытном источнике, словесное или гуманное образование имело смысл и значение, а мы донашиваем теперь чужие обноски, в которых уже не видно ни цвета, ни покроя, ни качества ма-

терии. Я, конечно, оставляю в моем обозрении преподавание закона божия в стороне; судить о том, хорошо или дурно ведется это преподавание, я предоставляю специалистам как людям более компетентным. Но кроме закона божия мы имеем великое множество наук.

История, география, математика, физика, русская грамматика, риторика с пиитикой, носящие более современное название теории словесности, история русской литературы, латинский язык, в некоторых гимназиях греческий; языки французский и немецкий. Помилуйте! Да может ли быть что-нибудь роскошнее этой программы, особенно если мы вспомним, что вместо греческого языка в большей части гимназий преподаются законоведение и естественная история? (Sic!) Но замечаете ли вы странное явление? Математика и физика стоят совершенно одиночно в этой роскошной программе, точно незваные гости, зашедшие по ошибке в незнакомое общество. Они так и жмутся друг к другу: обыкновенно учитель математики преподает и физику. А в тех классах гимназии, где еще нет физики, математика оказывается совершенной сиротой и потому поневоле применяется к обычаям и манерам всего остального общества. Все другие предметы обращаются к памяти учеников; такое обращение вовсе не нравится математике, но со своим уставом в чужой монастырь не ходят, и она скрепя сердце покоряется господствующему порядку. Значит, математику и физику как личности страдательные и ни в чем не повинные мы можем оставить в стороне. Они бы и рады помочь горю и предохранить гимназистов от угрожающего им отупения, но сила остальных наук слишком велика, так что против них невозможно бороться. Вот, например, история. У нас принято думать, что это великая и прекрасная наука, что дети и юноши должны развивать свой ум и облагораживать сердце, читая деяния патриотов Греции и Рима и умиляясь душой над священными страницами отечественного бытописания. У нас принято даже говорить об истории высоким слогом, что я и старался исполнить в предыдущей моей фразе. У нас, далее, принято негодовать против г. Кайданова, Смарагдова, Зуева и Устрялова; принято утверждать, что эти почтенные деятели написали очень плохие учебники и что только по милости этих учебников не достигаются те возвышенные цели, к которым должно вести преподавание истории в гимназиях. Кто только не бранил поименованных господ, кто не изощрял над ними своего копеечного остроумия? «Нам, — говорят эти остряки, — необходимы хорошие исторические учебники для гимназий. Это наша настоятельная потребность. Пора, пора обратить на нее внимание». Затем следуют знаки восклицательные, многоточия и другие печатные выражения взволнованных чувств. А между тем все это пустяки. Учебники никуда не годятся, это правда. Но новых учебников совсем не нужно; они также никуда не будут годиться, потому что учебник истории для гимназий — бессмыслица, невозможная книга, неосуществимая мечта. Рациональное преподавание истории в гимназии также мечта, которая ни при каких условиях осуществиться не может...

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

Я доказал уже, говоря о преподавании истории и географии в гимназиях, что изучение человека и его гражданской жизни по своей сложности недоступно гимназистам; я доказал также, что изучение это в действительности не существует и что исторические и географические знания гимназистов составляют самый печальный оптический обман. Одного этого обстоятельства уже достаточно, чтобы навсегда отложить попечение о так называемом гуманном образовании; об этом образовании не стоит жалеть; оно кажется удовлетворительным только тогда, когда нет лучшего; оно считалось хорошим тогда, когда естественные науки были в колыбели; оно существует теперь по тому же самому, почему существуют многие антики, давно осужденные на смерть наукой и здравым смыслом; существует потому, что крепка наша рутина, велико наше невежество, безгранично наше равнодушие к умственным интересам подрастающих поколений. Благодаря невежеству и рутине естественные науки так оклеветаны в нашем обществе, что совет положить их в основу нашего школьного образования покажется многим просвещенным педагогам преступным посягательством на умственную непорочность учащегося оторочества. За естественными науками стоит призрак материализма, выдуманный от нечего делать волхвами и кудесниками московской журналистики. Доказать, что материализм нам вовсе не опасен, что он у нас даже вовсе не существует, конечно, нетрудно, но это доказывание ни к чему не поведет; когда общество наслушалось нелепых толков, когда оно напугано ими, тогда оно не верит доказатель-

ствам. Попробуйте доказать крестьянскому мальчику, что нет на свете домового, и вы увидите, как блистательная аргументация ваша разобьется об укоренившийся предрассудок, превратившийся уже в инстинктивное чувство. Я очень хорошо знаю, что мои мысли о гимназическом образовании и о необходимости положить в его основу естественные науки будут приняты в обществе очень недоверчиво; я знаю, что об осуществлении подобной мысли смешно даже мечтать. Но я думаю, что между журнальной статьей и деловым проектом существует значительная разница. Проект должен быть практичен и непосредственно приложим к делу; он должен принимать в соображение взгляды, мнения и даже современные предрассудки общества. Что же касается до простой журнальной статьи, то ее дело просто бросить в общество ту или другую мысль. Автор отвечает только за честность этой мысли и за искренность собственного убеждения. Дело общества принять или отбросить эту мысль, оспаривать ее или оставить ее вовсе без внимания. Поэтому, не смущаясь добродетельным отвращением общества к естественным наукам и к материализму и в то же время не заботясь о практической приложимости моего рассуждения, я покажу, почему именно одни естественные науки, положенные в основу общего образования, могут развить ум и сообщить учащемуся прочные знания.

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

Период такой живой любознательности обыкновенно продолжается недолго; взрослые большей частью отвечают на вопросы ребенка так глупо, что ребенку надоедает спрашивать. Ему приходится думать одно из двух: или то, что на его вопросы вовсе не существует удовлетворительного ответа; или то, что окружающие его взрослые не понимают нелепости своих ответов. В первом случае он мирится с незна-

нием, и любознательность его засыпает; во втором случае он ищет ответа, как искал ответа Ломоносов. Конечно, второй случай гораздо реже первого. Но в том и в другом случае знакомство с естественными науками должно привести ребенка в восхищение. Разумный ответ на один вопрос порождает в уме десяток новых вопросов, и ребенок приобретает прочные сведения, даже не подозревая того, что он начал учиться. Если естественные науки преподаются ребенку сколько-нибудь разумно, то, конечно, удовольствие, испытанное им при первом знакомстве с законами природы, будет увеличиваться по мере того, как это знакомство будет делаться более коротким и сознательным. Знание природы ни в каком случае, ни при каких условиях жизни, ни в каком общественном положении не может быть мертвым капиталом ни для ребенка, ни для взрослого человека. Всякая школьная мудрость забывается за порогом школы, потому что само существование этой мудрости поддерживается и обуславливается только затхлой атмосферой школы; но природа окружает человека везде; стало быть, человек, однажды заинтересовавшийся изучением ее сил и законов, уже никогда не забудет того, что он о ней знает, и всегда будет стремиться к расширению своих сведений. Только одни естественные науки глубоко коренятся в живой действительности; только они совершенно независимы от теорий и фикций; только в их область не проникает никакая реакция; только они образуют сферу чистого знания, чуждого всяких тенденций; следовательно, только естественные науки ставят человека лицом к лицу с действительной жизнью, не подкрашенной нравочуждениями, не обрезанной системами, не сочиненной досужим мышлением философов. И между тем эти самые естественные науки до сих пор считаются достоянием заклятых специалистов; историю, теорию словесности должны знать все образованные люди, а законы и отправления жизни, которая проявляется во всех органических существах, начиная от лишайев и водорослей и кончая обезьяной и человеком, эти законы писаны только для двух-трех десятков чудаков, называемых натуралистами. Остальному обществу, называющему себя образованным, до них нет никакого дела — ему, по русской пословице, закон не писан. Конечно, такое непостижимое равнодушие к тому, что нас постоянно окружает и постоянно действует на нас, может быть объяснено только крайней неразвитостью, которую без малейшего преувеличения можно назвать полной умственной слепотой. Лечить от этой слепоты взрослых уже, может быть, поздно; но предохранить от нее детей — это должно быть святой обязанностью всех отцов и воспитателей. Общество наше погружено в спячку, у него нет никаких серьезных умственных интересов, а между тем великая книга природы открыта перед всеми, и в этой великой книге до сих пор трудами немногих замечательных деятелей прочтены только первые страницы.

Кто же виноват в том, что наши достаточно и *soi-disant* образованные классы ничего не делают и ничем не интересуются? Вино вато, очевидно, направление их образования; школа ничем не заинтересовала их, и это обстоятельство даже делает честь их природ-

ному уму, потому что в наших школах действительно заинтересоваться нечем...

Кому же удобнее всего разрабатывать науку, как не тем людям, которые обеспечены в материальном отношении? И эти люди действительно стали бы разрабатывать науку, если бы были заинтересованы ею с детства. А заинтересовать человека с детства может только изучение природы.

Говорить о практической пользе естественных наук, указывать на паровые машины, на железные дороги, на электрические телеграфы, на микроскоп, химический анализ и успехи физиологии — значило бы повторять фразы, встречающиеся в предисловиях ко всевозможным оригинальным и переводным книгам по естественным наукам. Я воздержусь от этого словоизвержения. Читатель сам понимает, что все материальное благосостояние человечества зависит от его господства над окружающей природой и что это господство заключается только в знании естественных сил и законов. Но читатель, может быть, не обращал внимания на то обстоятельство, что эти знания до сих пор вырабатывались только десятками людей; сотни и тысячи принимали уже выработанные результаты, питались готовыми кушаньями и, следовательно, сами несколько не помогали стряпне. А почему они не помогали? Неужели потому, что они все были не способны помогать? Такое предположение совершенно неправдоподобно. Неужели наши мужики потому неграмотны, что не способны выучиться азбуке? Ведь это уже очевидная нелепость. Мужики неграмотны, потому что разные посторонние обстоятельства мешали им учиться; точно так же сотни и тысячи образованных людей оставались равнодушными к изучению природы потому, что направление их образования не давало им познакомиться с азбукой естествознания. Но между мужиками находились и находятся люди, в которых желание учиться так сильно, что оно вырывалось даже из-под гнета неблагоприятных обстоятельств. Точно так же между образованными людьми попадаются личности, замечательные по своей любознательности, личности, умеющие вырваться из того ограниченного круга идей и понятий, в который ставит их господствующее направление общего образования. Эти-то немногие личности, превращающиеся в чудаков и натуралистов, несут на плечах своих весь труд материального прогресса человечества. Если бы этих личностей было больше, то, очевидно, завоевания человечества в области естествознания совершались бы быстрее; а вместе с тем и вся жизнь человечества представляла бы меньше лишений и страданий, меньше горя и бедности. Если бы азбука естествознания была так же распространена, как та азбука, по которой мы учимся читать, то число исследователей природы, наверное, увеличилось бы в несколько десятков раз и труды этих исследователей сделали бы также гораздо плодотворнее, чем теперь, потому что все результаты исследования обобщались и прилагались бы к жизни несравненно быстрее и полнее теперешнего. Рутинная и предрассудки погибли бы навеки, потому что они держатся теперь только благодаря тому обстоятельству, что

самые простые законы природы неизвестны даже образованному обществу.

Наконец, сам закон умов делается тверже, когда естественные науки будут положены в основу общего образования. Естественные науки важны и замечательны не только по предмету своего изучения, но и по своему методу. Это — науки, основанные исключительно на наблюдении и опыте. Собственно говоря, только математические и естественные науки имеют право называться науками. Только в них гипотезы не остаются гипотезами; только они показывают нам истину и дают нам возможность убедиться в том, что это действительно истина. Эти науки сообщают человеку, посвятившему себя их изучению, такую трезвость и неподкупность мышления, такую требовательность в отношении к своим и к чужим идеям, такую силу критики, которая сопровождает этого человека за пределы выбранных им наук, которая не оставляет его в действительной жизни и кладет свою печать на все его рассуждения и поступки.

По всем этим причинам я полагаю, что изучение математических и естественных наук должно быть положено в основание нашей гимназической программы. Кроме этих наук должны оставаться только закон божий, русская грамматика и новейшие языки.

Василий Иванович Водовозов

(1825—1886)



Педагог, методист-словесник. Родился в Петербурге, в обедневшей купеческой семье. Отец умер, когда мальчику исполнилось три года, оставив на попечении брата жены семерых сирот. Начальное обучение Водовозов прошел в семье, а среднее — в коммерческом училище. После окончания коммерческого училища, которое не давало права поступления в университет, он самостоятельно подготовился к экзаменам на историко-филологический факультет Петербургского университета. Склонность к чтению, литературе обнаружилась очень рано. В годы студенчества Водовозов много читал на русском, французском, немецком, итальянском и английском языках, кото-

рые он изучал самостоятельно и к которым у него были большие способности. Увлечение поэзией, сочинение стихов, частные уроки, материальная нужда — обычные спутники многих студентов-филологов. Через это прошел и В. И. Водовозов. В «Автобиографии» он вспоминал о четырехлетней службе младшим учителем русского языка в реальном училище Варшавы, которое не давало ему достаточного заработка, и он вынужден был подрабатывать частными уроками. «С моими мировыми идеями, с «Фаустом» Гёте, Байроном и Софоклом в голове я очутился... учителем грамоты. Мне поручен был низший класс, состоявший из трех отделений, чуть ли не по шестидесяти учеников в каждом».

В 1851 г. Водовозова переводят в Петербург, назначают старшим преподавателем русского языка и словесности в Первой гимназии. В ней он учительствовал до 1866 г. Через несколько лет имя В. И. Водовозова стало известно словесникам Петербурга. Он отошел от схоластических канонов преподавания словесности. Вместо заучивания готовых определений он изучал с детьми художественные произведения, усилил практическую часть обучения словесности — упражнения учащихся в сочинениях и их разборах.

Литературно-педагогическая деятельность В. И. Водовозова началась со времени опубликования его «Заметок о современном образовании в Германии» (Журнал Министерства народного просвещения. 1856. № 5 и 7). В следующем году он побывал в Германии и Швейцарии, где имел возможность познакомиться с обучением и порядками в школах. Участие общества в школьном деле, обилие различных средств образования — эти два наблюдения произвели сильное впечатление на В. И. Водовозова. Музеи, выставки, публичные лекции дополняли школьное образование. В самих народных школах какой-нибудь кусочек гнилого дерева, поднятый на улице, обломок камня, кусочек ваты или старой материи, собранные детьми мимоходом, — все служило для наглядных объяснений. Дети германских и швейцарских школ во время летних прогулок «шутя знакомясь со всем окружающим их миром, учились географии и естественной истории лицом к лицу с природой» (Библиотека для чтения. 1857. № 7—10).

Уроки в Первой гимназии, частные уроки, изучение постановки обучения в зарубежных школах непосредственно и по литературным источникам не мешали В. И. Водовозову переводить с греческого трагедии Софокла и сатиры Горация. В 1860 г. его педагогическая деятельность расширилась: он был приглашен К. Д. Ушинским преподавать русскую словесность в Смольном институте. Однако через два года, сразу же после отставки К. Д. Ушинского, ушел из Смольного и В. И. Водовозов. 1862 год был для него трудным: летом были закрыты воскресные школы, в том числе и та, которой он руководил и в которой обучал взрослых. Его учительская работа в воскресной школе побудила изучить уже изданные в то время книги и руководства для народа. Свои мысли по поводу книг для народа он изложил в статье «Русская народная педагогика» (Отечественные записки.

1861. № 9). А двумя годами позже выразил свои педагогические требования в книге для первоначального чтения в народных школах (Журнал Министерства народного просвещения. 1863. № 5. С. 90—92).

В. И. Водовозов считал, что в книгу для чтения должны войти два элемента: общеобразовательный научный и местный (народный). Она должна содержать ясные понятия о предметах, самых близких народу, повседневно его окружающих, заключать в себе рассказы, имеющие прямое отношение к народному быту, ежедневным занятиям. Книга для чтения должна служить пособием и дополнением к курсу народных училищ, соединять науку с нравственностью. Без науки нравственное развитие невозможно, потому что оно будет задавлено предрассудками. Знание народной жизни и литературы (поговорки, загадки, пословицы, песни, сказки) способствует нравственному воспитанию. Искусным отбором содержания народной литературы можно противодействовать народному злу (суевериям, предрассудкам).

В. И. Водовозов начал с частных вопросов преимущественно методического характера, затем обратился к общедидактическим проблемам, наконец, уже в зрелые годы, когда он стал известным педагогом, он занялся дидактикой народной школы и посвятил ей более полутора десятилетий литературно-педагогической работы. Вполне естественно, его взгляды не оставались неизменными, но в самом главном — в отношении к науке как важнейшей основе образования даже в народной школе, в убеждении, что только наука составляет условие нравственного развития народа, — он не колебался. Он резко критиковал сторонников передачи школы в руки церкви, писал, что под видом усердия к религии отвергается современная наука. Задача сельского учителя — поднимать в глазах поселян значение школьной науки, оказывая практическую помощь в сохранении здоровья и улучшении быта, показывая этим, что грамота и наука полезны, что они — реальное добро. Ограничивать курс народной школы обучением грамоте преимущественно по церковным книгам да арифметике — это значит толкать школу в глухую старину, к временам Нестора. В. И. Водовозов был безусловно прав, когда полемизировал с С. А. Рачинским, придававшим большое значение религии в школе, и подчеркивал, что школа должна быть светской, потому что «она готовит не к религиозному созерцанию, а к деятельной жизни».

В учебных книгах для народной школы Водовозов выражал свое понимание того, что такое приготовление молодежи к деятельной жизни. Особенно характерна в этом отношении «Книга для первоначального чтения». Она знакомит с окружающим миром, рассказывает о животных, излагает самые необходимые сведения из ботаники, минералогии и физики. Наряду с этим помещены рассказы о производствах и промыслах, наиболее известных в России. Статьи по географии и истории дополняются значительным количеством стихотворений. Чтобы народный учитель мог правильно использовать эту

учебную книгу, В. И. Водовозов написал к ней «Книгу для учителей». Обе книги были признаны лучшими из всех, прежде изданных, отмечены золотой медалью Петербургского комитета грамотности, а Педагогическое общество Петербурга присудило им премии имени К. Д. Ушинского.

В печатных трудах В. И. Водовозов обсуждал лишь те вопросы, которые ставились практикой обучения, отвечали потребностям школы пореформенного времени. Реализм взглядов на педагогику и ее частные задачи составлял самую характерную черту Водовозова. Своими общедидактическими статьями, учебными книгами и руководствами он внес значительный вклад в теорию и практику обучения как в средней, так и в начальной школе России, содействовал развитию дидактики и методики начальной школы, которые впоследствии представили своими трудами Д. И. Тихомиров, В. П. Вахтеров и другие.

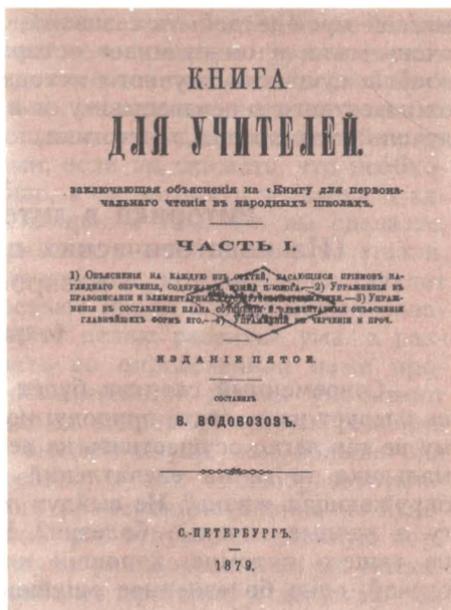
С.-Петербургские педагогические собрания¹

(отрывок)

В С.-Петербургском педагогическом собрании, как мы уже заметили, до сих пор разрабатывались более общие вопросы. Лица, предлагавшие их на обсуждение, были того мнения, что стоит только согласиться в общих педагогических началах, чтоб потом все прения пошли на лад и не было лишних споров; на деле оказалось, что излишних споров было более, чем следовало бы ожидать. Общие начала, действительно, до тех пор неопровержимы и просты, пока они остаются в области умозрения; но чуть мы задумаем разъяснять их и применять к жизни, они свой белый и чистый свет отражают в таких призматических красках, что наконец в глазах замерещит. Возьмем истину: «Воспитывай ребенка сообразно с его природой». Что на вид проще и понятнее? Но вот ребенок горячего темперамента: он себе во вред хочет бегать более, чем хватит его сил; он с жадностью бросается на всякий предмет и кричит благим матом, если ему не дают хватать нож за самое острие... что тут делать сообразно с его природой? Развлекать другими предметами, если это удастся, или просто удерживать, стеснять неумеренные проявления природы. Не один немецкий педагог скажет и при случаях менее важных, чем мы привели: «Мать должна иметь твердость; пусть ребенок себе кричит: поплачет и потом уснет еще крепче». Но уж это значит: противодействовать природе. Согласитесь, что не всякий вас поймет, если вы скажете: «Должно и противодействовать природе ребенка сообразно с его природой». Вот источник бесплодных прений! И они происходят оттого, что вы так абсолютно поставляете всякую истину. Начиная с положений слишком общих, вы также рискуете совсем не перейти к фактам или избрать не те факты, которые всего нужнее для применения вашего положения к делу...

Наука, известная под названием педагогики, выяснилась менее других наук; в ней и потому неудобны слишком абсолютные положения, что применение каждого из них зависит от народности, от состояния общества, от бесконечно изменяющейся личности человека. Мы даже не употребим здесь слова «наука», а скажем только «педагогические требования». Известно, что по педагогическим требованиям каждую науку необходимо проходить постепенно, начиная с более легкого и сообразуясь в объяснениях с понятиями и развитием учащихся; мы можем для своей цели брать объяснения и из области разных наук; но все это не значит, чтобы мы таким образом изменяли сущность знания, создавали какую-то особенную науку. Наука в школе и вне школы не только одна и та же, но и успех школьного преподавания вполне зависит от более или менее разнообразного применения ее к жизни, от более или менее полной разработки ее материала: география стала одним из самых развивающих и занимательных предметов для учащихся только вследствие разнообразных путешествий последнего времени. В школе, конечно, не может быть учености; но превосходство современной науки и состоит в том, что она сходит со своих олимпийских высот в самую низменную среду жизни, и то, что добыто многотрудной ученостью, становится понятно детям. Мы не называем особенной наукой механику, когда она применяется не для приготовления какой-нибудь сложной машины, а для устройства простого колодезного рычага; законы гармонии и правильности рисунка те же, изображаете ли вы один глаз или цельную картину. Зачем же поставлять разницу между наукой в школе и наукой в строгом смысле? Что значит этот строгий смысл? Он, кажется, одинаково присутствует и там, где вы объясняете сгущение паров, внося холодный стакан в теплую комнату, и в высших математических выкладках о явлениях воздуха. Но в школе обыкновенно требуют не знаний, а развития. Вот еще странное различие! Нам кажется, что развитие ума и состоит не в чем ином, как в правильном усвоении знаний. Мы уже видели опыты формальной дрессировки ума и знаем, что за мыслящие машины из этого выйдут! Цель педагога все-таки сообщить наибольшее число дельных сведений, так, однако, чтобы эти сведения вполне переварились в голове учащихся. Если мы поставим рядом двух преподавателей, из которых один, обладая богатым материалом знания, умеет выбрать из него самое живое и занимательное и рассказывает с увлечением и простотой, хотя и не знаком со всеми тонкостями педагогики, а другой взамен знаний обладает самыми разнообразными методами и заправляет своим классом, как искусный дирижер музыкантами, то огромное превосходство будет все-таки на стороне первого. У него воспитанники многое пропустят мимо ушей, многого не поймут, но то, что будет ими схвачено, войдет в сок и кровь, воспламенит их маленький ум, как горячая искра: пораженные яркой стороной предмета, каждый по своему выбору и вкусу, они захотят сами допытываться, разбирать, действовать, как это всегда бывает в прикосновении живого к живому, и осадят преподавателя вопросами. У другого

педагога все пойдет ровно и чинно: всякое объяснение будет повторено, разобрано на тысячу ладов, пока и самый плохой из воспитанников не ответит на вопрос без запинки; класс, как бы ни скучал, будет поддержан в постоянном нервическом раздражении бойкостью упражнений — и в результате все-таки окажется самая ничтожная доля сведений, не пригодных ни к какому делу, а иногда и ложное понятие о предмете, потому что, выбрав какой-нибудь мелочный факт, ничтожный в науке, но наиболее удобный для разных логических построений, педагог втолкует его в головы, как самое знаменательное явление природы, и заставит воспитанников педантически воображать, что они узнали самую глубину предмета. Вот против такого отделе-ния вопросов педагогических от научных мы и вооружаемся. Ска-зать, что наука в школе может существовать сама по себе, независи-мо от науки в жизни, хотя и пользуется материалом последней, значит дать педагогике ту исключительную власть, которая равняется произволу. Значит, вы будете вводить в школу какие угодно упражне-ния, не сообразуясь с тем, полезны они или нет для усвоения науки, лишь бы в этих упражнениях достигалась цель вами лично сочинен-ного развития; но подобное развитие есть просто насилие над спо-собностями воспитанников, потому что оно не основано на необхо-димости знаний. Мы убеждены, что г-н Паульсон желал совсем не того, но он не убедит нас, что всего этого нельзя вывести из его те-зисов, при той абсолютной постановке, которая дана им. Он делает различие между ученостью и образованием, между научным и пе-дагогическим методом, между результатами и элементами науки. Все это, по правде сказать, очень логично и ясно, но только не в при-менении к делу. Возможно ли толковать об учености, когда мы рас-суждаем о воспитании? Если преподаватель забивает в голову вос-питанников кучу сведений, которых они не способны переварить, то возможно ли подобное сумасбродство называть в нем стремлением к учености? Ведь это бывает только с тупоумными педантами или с теми, которые сами едва обмакнули губы в науку. Притом разве толь-ко в сообщении неперевариваемых знаний состоит педагогическое неискусство? Другой и малого количества простых сведений сооб-щить не сумеет. Научный метод, конечно, распоряжается огромной



Титульный лист «Книги для учителей»
В. И. Водовозова.

массой прежде добытых знаний, но в тех случаях, где их нет или очень мало, и он начинает осторожно, с разбора немногих фактов; вообще сущность научного метода состоит в том, чтобы переходить от известного к неизвестному, и в строгой последовательности науки лучший пример для педагогики...

Риторика в литературе и жизни² **(Из педагогических наблюдений над детьми** **и взрослыми)**

(отрывки)

...Современный скептик будет прав в том отношении, что никак не следует насиловать природу; но и эту на вид очень простую систему не так легко осуществить на деле. Как вынесет и переварит голова мальчика те сотни впечатлений и вопросов, которые представляет окружающая жизнь? Не выйдут ли из этого только сумятица в мозгу и разные нервные болезни? Какой пример больше подействует на вашего питомца, хороший или дурной? Слишком разительный случай, одно болезненное ощущение, неразвитость того или другого органа — все тут имеет влияние. Вы, без сомнения, будете толковать то, о чем вас спросит ученик; но как вы это исполните? Не примешаете ли вы тут волей-неволей свой личный взгляд на предметы, свои узкие понятия и даже предрассудки — следствие вашего собственного развития? Притом, нет предмета в мире физическом, в кругу общественных или нравственных отношений, на который мальчик не обращал бы внимания, если только вы с детства не забили его способности тупым формализмом. С годами это естественное требование все узнать, испытать и определить быстро в нем развивается; возникает неудержимая жажда деятельности: голова горит от тысячи желаний, которые сталкиваются и уничтожают одно другое; хотелось бы разом одолеть самое трудное препятствие, достигнуть цели, едва достигаемой тяжелой борьбой всей жизни; если при этом человек совсем не впадает в помешательство или в темный разгул, если масса мелких личностей не увлечет его за собой на торную дорогу от прежних, лучших стремлений, то значит, что в душе его была крепкая нравственная основа. Что же вы, воспитатель, тут будете делать? Сохраните ли меру, изберете ли для себя руководящую мысль, чтобы дать сколько-нибудь правильный ход развитию? Как и чем поддержите юношу в первых избранных им самим путях деятельности? Эти вопросы обыкновенно решают очень просто. «Нужно дать общее образование», — говорят педагоги. Что такое общее образование — всякому более или менее известно. Курс общих знаний, необходимых для каждого, определен с точностью; средства к развитию способностей также указаны... Но нам кажется, что развитие способностей не идет так правильно и просто, как это предполагается по педагогическому идеалу. Мы видим, что школа, устроенная по самому

идеальному плану, часто prepares одних мелких педантов или людей, не способных ни к какой полезной деятельности. Отвлеченная наука остается бесплодной, обременяя голову одним грузом фактов и общих понятий; а жизнь все-таки захватывает человека в свой круговорот, рвет в его уме все правильно сложенные нити логических сплетений и оставляет его беспомощным перед беспощадной логикой живого дела. Мы согласны с вами, если вы скажете, что необходимо прежде всего развить ум вообще, а не загонять человека в какую-нибудь специальность. Но весь вопрос в том, что вы сделаете, когда ваш воспитанник захочет применять свои знания к жизни, когда он захочет объяснять те противоречия, которые представляет наука с окружающей действительностью? Вводя в курс общеобразовательные предметы, вы все же имеете целью развитие ума, а развивающийся ум не будет действовать по определенной нами программе: еще прежде вас тысячи обстоятельств жизни указывают ему ту или другую деятельность, задают вопросы, которых решения он тем больше будет требовать от высшей науки, чем больше она способствовала развитию. Следовательно, и эти общеобразовательные предметы вы не уложите в строго размеренные ящики, не будете хранить их под ключом, чтоб всякий раз отпускать казенную порцию знаний. Между ними и бесконечно разнообразными их частями вы, конечно, выберете то, что наиболее пригодно к делу. Но что выбрать? На чем остановиться? Какую лучшую опору в знании найти для будущей деятельности учащегося? Там, где общественная жизнь — хорошо ли, худо ли — сложилась в определенные формы, где понятия образованного общества твердо установились в известном направлении и человеку, вступающему в свет, раскрыто много путей к самостоятельной и полезной деятельности, там и школьное знание легко примиряется с жизнью. Школа, может быть, и насилует способности учащегося, но все-таки prepares его к тому, в чем по выходе из нее он найдет для себя работу. Но когда в обществе чисто научные интересы еще слишком слабы, а общественная жизнь требует все новых деятелей, которым предстоит не просто исполнять давно известный труд, а, так сказать, изобретать его, касаясь своими руками совершенно нетронутой почвы; когда человеку нужно стоять твердо и еще действовать среди всеобщего колебания понятий, при дикой разногласии мнений и при тяжелом грузе невежества, который оттягивает к непробудному сну всякого, кого вы ни пытаетесь поставить на ноги, — тогда вопрос о том, какими путями достигнуть лучшего успеха в образовании юношества, решается не так легко...

О воспитательном значении русской литературы³

(отрывки)

Говорят, что, приучая детей к труду, мы уже тем самым развиваем в них нравственные качества, что, занимая их чистой, отвлеченной наукой, мы спасаем их от вредных плодов раннего развития: детский ум еще так слаб, что не может разбирать общественных отношений. Эти мнения, на вид очень основательные, ведут, особенно в своем крайнем применении, совсем не к тем последствиям, каких от них ожидают. Что это за учение о труде для труда? Нужно, чтоб дети не только приучились трудиться, но чтоб труд был для них плодотворен, наиболее способствовал к развитию их способностей и имел какое-либо значение для их последующей жизни. Иначе при самом лучшем направлении выходят мелкие труженики науки, ученые педанты, которых занятие состоит в том, чтоб носить хворост в лес, нисколько его этим не обогащая. Но и такой результат бывает очень редок; чаще под влиянием жизни способность к труду служит только средством приобрести видное местечко или даже несколько хлебных мест, чтобы потом навсегда опочить в бездействии. Отвлеченная наука ни в каком случае не спасает от разлагающего действия среды. Отпором на живой факт может быть что-нибудь действительно живое; тысячами путей проникает зло из окружающей жизни в детскую душу, а отразить это зло думают только упражнением в грамматических формах. Скучая сухой наукой, мальчик, может быть, и не возьмет преждевременно какой-нибудь статьи по физиологии, а уж возьмет наверное роман Поль де Кока. Укажем еще на один замечательный факт. Когда десять лет тому назад школьная наука у нас стала несколько оживляться, исчезли без следа поэты-мечтатели и кутилы, наполнявшие прежде наши учебные заведения: значит, юношество нашло какой-нибудь выход для своей деятельности, направленной прежде на праздную фантазию или беспорядочный разгул. Раннее развитие! Под этим прежде подразумевали раннее понимание половых отношений и того, как надуть товарища и особенно начальство, как стянуть у родителей деньги для какого-нибудь кутежа в кондитерской; теперь уже в этом думают видеть рано развитую склонность к обличению, к осуждению других — нигилистическое высокоумие. Но у нас обыкновенно судят по форме, не различая, из каких источников происходит так называемое высокоумие. Случись учащемуся нагрубить преподавателю и при этом по обыкновенной детской переимчивости употребить фразу, подслушанную в обществе, как на основании этой фразы его уже обвиняют во вредоносном направлении, и судьба его, может быть, решена на веки. Лень, мотовство, сластолюбие, обман — все охотно приписывают современному вредоносному направлению, благо найдена причина. Но вот тут же мы видим юношу скромного, трудолюбивого, который уже умеет жертвовать всеми прихотями юности для науки: он не любит много высказываться, не лебезит перед начальством, хотя пер-



Листы «Русской азбуки для детей...», созданной В. И. Водовозовым

вый возмущается глупыми шалостями товарищей и удерживает их от всякого необдуманного шага. Пусть педагоги думают, что это плод их усилий; мы, пожалуй, повредили бы этому юноше, сказав, что он усердно читает книги, которым столь многие из них приписывают вредоносное влияние.

«Детский ум не разбирает общественных отношений», а между тем в грамматике Кюнера на самых первых страницах красуются фразы: «Ничего нет лучше добродетели; девицы должны быть стыдливы; нравы людей исправляются чаще посредством увещания и примеров, чем посредством силы; кто бывает счастлив, кроме мудреца?» Если педагоги признают, что такие истины понятны детям, то во сколько раз понятнее сотни простых, наглядных истин, на которые наводит самая жизнь? Детский мир разве не отражение той же общественной среды только в более наивной, безыскусственной форме? Когда мы садим растение, мы берем во внимание климат, почву и множество других условий, а на детей смотрим так, как будто бы к нам в школу они прямо падали из воздушной пустоты и после наших педагогических манипуляций должны были возвратиться туда же. Мы соглашаемся, что в занимаемом нас вопросе о применении литературы к вопросам жизни довольно трудно стать на верном пути: тут необходимо хорошо знать и жизнь и детскую природу, а наши педагоги, при своей кабинетной науке, очень мало знакомятся и с тем, и с другим. При таких условиях легко впасть в дешевую сенти-

ментальность, какой наполнены немецкие книги, имеющие в виду применение знания к нравственному развитию детей. Но русский педагог должен и оставаться на русской почве. Ясно усвоив точку зрения, к которой привело все развитие нашей литературы, ему остается по степени детского понимания распределить свой материал на определенные группы. Педагогическое правило здесь одно: «Что детям непонятно, то для них бесполезно, если не вредно». Мы очень настаиваем на этом правиле, потому что воспитатель здесь легче всего может быть обвинен в недостатке педагогического такта (благо, далось нам это слово), тогда как в его знаниях и добрых намерениях, быть может, никто не решится усомниться. Читатель увидит, что здесь дело идет вовсе не о том, чтобы развивать холодный скептицизм, а, напротив, о том, чтоб утвердить веру в лучшие нравственные начала жизни, дав их усвоить в наиболее простой форме. Возьмем в пример хоть басни Крылова. Чем руководствуются у нас в выборе этих басен, неизвестно; но выберут, наверно, басни: «Тришкин кафтан», «Демьянова уха», «Кот и повар», «Слон и Моська», «Любопытный» — все такие, которые изображают мелкие, случайные черты в характерах и по своему случайному применению менее всего поучительны для детей. Правда, избирают иногда басни и с более глубоким смыслом, но никто не подумал составить, так сказать, программу для сравнительного их изучения по тем общим и частным вопросам жизни, какие в них затронуты. Здесь сначала, конечно, придется выбрать басни с более общим содержанием, изображающие, например: неумелость в деле, самоуверенность невежества: «Щука и Кот», «Трудолюбивый медведь», «Мартышка и очки», «Обезьяна», «Свинья под дубом», «Зло от несогласия», «Раздел», «Лебедь, Щука и Рак», «Совет мышей», — понятие об истинной пользе: «Две бочки», «Муха и Пчела», «Две собаки», «Собака и Лошадь», «Орел и мужик», «Белка», «Бумажный змей», — лицемерие и глупую спесь: «Музыканты», «Напраслина», «Осел», «Гуси», — неблагодарность, отношения между сильным и слабым: «Два мальчика», «Кошка и Соловей», «Лев на ловле», «Волк и Ягненок». Потом мы переходим к басням, имеющим более близкое отношение к нашей действительности, изображающим: неумелость в делах общественных, неудачный выбор распорядителей в каком-нибудь деле: «Слон на воеводстве», «Слон в случае», «Овцы и собаки», «Волки и овцы», «Мирская сходка», — общественное лицемерие: «Миرون», «Рыбы пляски», «Волк и пастухи», «Волк и Кукушка», «Лисица и Сурок», — несправедливый суд: «Крестьяне и река», «Медведь у пчел», «Крестьянин и Овца», «Щука». Преподаватель, конечно, не останавливается на одной отрицательной стороне басни: она дает только осязательный факт, с помощью которого легче выяснить общую идею; басня должна быть дополнена примерами из жизни или из других литературных рассказов, полнее изображающих тот же факт; сравнение басен дает прекрасный случай для общих характеристик...

Мы не будем более вдаваться в подробности: читатель, надеюсь, поймет сущность нашего взгляда. Общий его смысл таков: посте-

пенно знакомя с жизнью, пробудить и укрепить человеческие начала так, чтоб учащийся всегда ясно видел и их применение к явлениям этой жизни. Но нам опять возразят, что в нашу программу все-таки войдет много сатирического. В этом мы уж не виноваты: видно, такова потребность нашего развития, что всякая новая добрая мысль у нас выражается преимущественно в форме сатиры, в этом следует только видеть практический характер народа. Что ж вы выберете? Драмы Пушкина «Скупой Рыцарь», «Борис Годунов»? Но ведь и в них также описывается зло и порок, да еще в каких красках! Смех, по крайней мере, смягчает резкость впечатления, облегчает накопившуюся горечь. Опасаются, что учащийся под влиянием сатирических сочинений привыкнет только все осуждать, относиться ко всему отрицательно и будет в этом видеть какую-то особенную заслугу. Это возможно, когда он читает их сам, бегло, поверхностно, не вникая в саму идею творения. Но вы забываете, что толковый преподаватель легко находит противодействие такому злу: объясняя смысл сатирического произведения, он всякий раз указывает положительную сторону в идеале прекрасного, на котором оно основано, и таким образом дает понять, что в деле жизни важно не осуждать только зло, но и самому сделать что-нибудь хорошее...

Николай Иванович Ильминский (1821—1891)

Педагог и просветитель, ученый-этнограф. Родился в г. Пензе, в семье священника. Первоначальное образование получил в духовном училище, среднее — в духовной семинарии, высшее — в духовной академии (Казань, 1842—1846), которую окончил со степенью магистра, был назначен преподавателем татарского и арабского языков в Казанскую духовную академию. Чтобы глубже изучить быт, нравы и язык татар, Н. И. Ильминский переселился из казенной академической квартиры в татарскую слободу. Переводил на татарский язык богослужебные книги (с 1847 г.), не прерывая преподавания в академии.

В 1850 г. он переехал в Петербург, куда был переведен Переводческий комитет из Казани. Отсюда в следующем году был послан в мусульманские страны (Турцию, Египет) для изучения магометанской религии и положения православия в мусульманских странах, а также для ознакомления со школами на Востоке. В конце 1853 г. Н. И. Ильминский вернулся в Петербург, а с 1854 г. возобновил в Казанской духовной академии преподавание арабского языка и переводы богослужебных книг на татарский язык. В 1856 г., странствуя по татарским селениям Казанской губернии, он читал свои переводы книг и убеждался, что татары не понимают письменного языка. Тогда

он пришел к мысли открыть татарские школы с обучением на татарском и русском языках.

В 1858 г. Ильминский выехал на службу переводчика при Оренбургской пограничной комиссии. Здесь занялся изучением киргизского языка (лето 1860 г. провел среди местных жителей, кочуя из аула в аул). Составил киргизско-русский словарь, учебник русского языка для киргизских детей и самоучитель русского языка для взрослых киргизов. За время пребывания в Киргизии подготовил одного из своих учеников — И. Алтынсарина¹ для ведения учебно-воспитательной работы в казахских и киргизских школах.

В 1861 г. Н. И. Ильминский вернулся в Казань, где занял кафедру турецко-татарского языка в Казанском университете. Одновременно был профессором и в Казанской духовной академии. Под руководством Н. И. Ильминского в университете была открыта школа с обучением на татарском языке. В этой школе татарские дети обучались русскому языку. Ученики жили при школе (в интернате) на полном самообслуживании. По образцу школы Н. И. Ильминского стали открываться татарские школы в Казанской губернии. В 1867 г. в школе Н. И. Ильминского было открыто отделение для девочек, которое впоследствии было преобразовано в самостоятельную школу для татарских девушек. Выпускники этой школы назначались учителями в сельские татарские школы.

В 1872 г. по почину Н. И. Ильминского была открыта Казанская инородческая учительская семинария, которой он руководил почти двадцать лет. Вместе с русскими детьми в ней обучались представители народов Поволжья, Урала, Сибири, Кавказа. Из учительской семинарии Н. И. Ильминского вышли лучшие учителя школ нерусских народов этих и других частей России.

Н. И. Ильминский создал оригинальную систему образования и воспитания для нерусских народностей. Обучение детей проводилось на родном языке учителями своего народа, знающими русский язык. Учебные книги печатались русской графикой на народном разговорном языке. Лишь со второго или третьего года обучение велось на русском языке по отдельным предметам, русский язык изучался практически, в общении. Для школ, открытых при Казанской учительской семинарии (чувашишкая, марийская, мордовская и удмуртская), Н. И. Ильминским были написаны учебники и методические руководства для учителей, которые широко использовались его последователями, учениками во вновь открываемых школах и училищах по подготовке учителей в Поволжье, Волго-Камском крае, Приуралье, на Юго-Востоке России.

Педагогическая деятельность Н. И. Ильминского была подчинена целям распространения просвещения среди нерусских народов. Его система обучения на родном языке была прогрессивной для того времени. Исследования ученого в области тюркских языков (он впервые создал алфавит тюркских языков на основе русской графики) имели важное значение для просвещения народов России.

О применении русского алфавита к инородческим языкам²

(отрывки)

Первая книжка на татарском языке русскими буквами переведена и напечатана мною в 1862 г. Это букварь со статьями христианского, вероучительного и молитвенного содержания для крещенных татар... Непосредственное знакомство с крещенными татарами, киргизами и частью туркменами охладило мою прежнюю ревность к книжному татарскому языку и воспитало во мне решительное уважение к живой народной речи как единственному верному памятнику данного языка. Народный язык я стал считать особенно важным и необходимым в деле миссионерском и учебном. Арабо-татарский алфавит я разлюбил особенно тогда, когда во время своей трехлетней оренбургской службы увидел его несоответствие киргизской фонетике и вообще неспособность к выражению звуковых особенностей разных тюркских наречий. В букваре 1862 г., составленном под влиянием уже этого взгляда, я старался употребить народный татарский язык, каким говорят старокрещенные татары Мамадышского уезда Казанской губернии, среди и при помощи которых я переводил букварь. Главная моя забота была о народности языка; алфавит же имел второстепенное значение. Я принял русский алфавит потому, что крещенные татары вообще не знакомы с арабской грамотой, а некоторые, обучавшиеся в русских школах, довольно хорошо умели читать пр-русски. Русский алфавит и русскую систему письма я принял целиком; я писал так, как мое ухо слышало татарские звуки...

Кроме приспособления русских букв к татарским звукам мне пришлось постепенно изменять и устанавливать орфографию... Определенность алфавита и орфографии и возможная приспособленность ее к действительной сущности инородческой фонетики полезны в учебном деле, потому что при самом первом обучении грамоте устанавливают в учащихся ясное и определенное представление об отношении буквенных знаков к звукам языка.

После того как татарчата усвоят чтение на своем родном языке, они легко переходят к чтению русских книг. Но опыт показал, что они долго ошибаются как в чтении русских книг, так особенно в письме под диктовку, а также в письме русских слов, заученных ими с устного произношения. Эти ошибки происходят большей частью от условного употребления букв *у*, *о*, *и*, *е*. Татарчата нередко смешивают и перепутывают *у* с *о*, *и* с *е*, смотря по тому, есть над этими гласными ударение или нет. Поэтому после усвоения инородческими учениками чтения книжек на своем родном языке и твердого знакомства с русскими буквами, примененными к их языку с какими-нибудь дополнениями и изменениями или без всяких изменений и дополнений, во всяком случае необходимо нужно при переходе к русскому чтению снова пройти русскую азбуку и отчетливо уяснить точное значение тех же букв в русском языке.

Из этого опыта видно, что некоторое затруднение перехода инородцев от своих книжек к чтению русских книг зависит не от диакритических знаков³ или каких-либо дополнений в алфавите, а от той разности, какая существует между фонетикой русской и таковой данного инородческого языка; вследствие чего инородческие ученики привыкают соединять с иными буквами звуковое значение, отличное от русского произношения тех букв. Поэтому легкость сказанного перехода будет зависеть не от отсутствия изменений и дополнений в русской азбуке, а от устранения всяких недоразумений через разъяснение подлинного русского произношения букв...

Об образовании инородцев⁴

(отрывки)

...Все инородцы, населяющие восточную часть Европейской России и всю Сибирь необъятную, — финны, татары, монголы и т. д. — относятся к одному этнографическому семейству, которого древняя вера была шаманство, и доселе существующее в захолустьях Сибири...

С тех пор как открыты народные школы в некоторых селах, дети инородцев поступали в них и обучались грамоте по русским книгам. Сначала сельские школы плохо зарекомендовали себя в глазах народа. Первый выпуск был определен начальством на писарские в сельских и волостных управах должности; полуграмотные мальчишки пустились брать взятки и пить вино и дерзко обращались со стариками и даже своими родителями. Простодушные крестьяне приписали это зло школьному воспитанию и деньгами и хитростями старались избавить своих детей от поступления в школу; а кто поступал в школу, того считали погибшим, потерянным. Писари из инородческих мальчиков, вышедших из сельских школ, своей заносчивостью и глупыми поступками превзошли своих русских товарищей по грамоте. Это, впрочем, было явление временное. Впоследствии многие примеры доказали, что и такое необширное сельское образование имеет сильное влияние на образ мыслей...

Отсюда следует, что грамотность и образование в народных школах могут иметь добрые последствия лично для учащихся. Но, с другой стороны, учась наравне с русскими крестьянскими мальчиками исключительно по русским книгам, инородец хотя и получает общее православное направление, но многого не понимает или понимает неправильно, и главное — не может приобретенных им сведений облечь в живую форму своего языка и убедительно предложить их в своей семье. Такое образование без всякого перехода резко отрывает получивших его от понятий инородческой массы и ставит их к ней враждебно. Грамотные в большинстве народа почти без следа должны исчезать, как единицы в тысячах.

Образование инородческим детям должно преподавать в таком виде, чтобы и ими легче оно усваивалось, и удобнее могло перехо-

дять в массу неграмотного народа. А для этого самое лучшее средство — образовательные книги, полезные и назидательные для простого народа, изложить на собственном языке инородцев. Кроме того что ученики без особенного труда поймут и усвоят их содержание, их родственники, прислушиваясь к читаемым книгам, сами увидят, что в этих книгах нет ничего дурного, вооружающего против родителей и своего крестьянского состояния. И чтоб эти книги как можно яснее и легче понимались инородцами, нужно изложить их на чистом разговорном языке, не только в отдельных словах и грамматическом сочинении и расположении слов, но и в логической постановке мыслей, по возможности приближенной к простонародному складу.

Как бы ни были просты и неразвиты понятия и верования инородцев, но они составляют всю сущность их мышления и основу их нравственности; они не сознательны, но глубоки и любимы, как наследие отдаленнейшей старины. Простой человек мыслит и чувствует цельно, в одном органически последовательном направлении, и дорожит своими какие ни на есть религиозными убеждениями, потому что он живет ими. Станем ли мы смотреть на инородцев свысока и попирать их понятия как глупость? Чтобы преподаваемые истины глубоко укоренились в сознании простолюдина, надобно войти в его мирозерцание, принять его понятия за данное и развивать их...

Мышление народа и все мирозерцание выражаются в его родном языке...

Таким образом, и с гуманной точки зрения учебные и вообще образовательные книги для инородцев должны быть изложены и преподаны на их родном языке в подлинном, чистом его виде.

Беседы о народной школе⁵

Какая задача народной школы

Чтобы определить значение названия «народная», противопоставим народной школе школы: земледельческую, ремесленную, живописную и т. п. Они должны выпустить хороших земледельцев, ремесленников, живописцев и т. д. Те школы готовят каждое свое сословие специалистов; а народная школа должна образовывать непосредственно людей, из которых слагается народ. Поэтому она должна выпустить *хороших людей*.

Что же отсюда следует? Художником, ученым, даже ремесленником не всякий может быть и не всякий должен быть; а хорошим человеком, т. е. нравственным, честным, добрым и религиозным, всякий может быть и всякий обязан быть. Добрая нравственность есть основание, на котором всякая специальность, научная, ремесленная и тому подобная, получает особенную прочность и цену. Пусть сначала образуется хороший человек, а потом на этом основании будет хороший специалист. Отсюда следует, что народная школа общеобязательна для каждого человека...

Из семьи дети в возрасте 7—10 лет вступают в начальную школу. По роду и месту моего служения я буду говорить собственно о сельской народной школе и о детях сельского, преимущественно крестьянского, населения.

В настоящее время педагогическое и дидактическое учение дошло и до таких скромных и захолустных мест, каковы сельские школы. В большинстве случаев сельская народная школа располагает уже, так сказать, научными, вернее же сказать, искусственными, придуманными средствами и способами воспитания и обучения. Посему разница между предыдущим семейным воспитанием детей и школьным теперь их образованием такая, как между непосредственно-естественным и научно-придуманным. Непосредственно-естественное воспитание, ограничиваясь более или менее тесным кругом умений и понятий, принадлежащих целой семье или даже целому народу (кочевому, земледельческому, звероловному и т. п.), отличается зато своей крепостью, непрременной и всеобщей удачностью и несомненностью: благодаря непосредственно-естественному воспитанию всякий член такой семьи или народа все умеет сделать, умеет поддержать свой быт и образ жизни, вполне приучен к своим местным и климатическим, иногда очень тягостным, условиям, глубоко и искренно пропитан верованиями, понятиями, преданиями и знаниями своей семьи и своего народа. Так через долгие века крепко сохраняются народный быт и народные понятия и предания, народные симпатии и расположения и только весьма медленно и постепенно развиваются и совершенствуются. Напротив того, школа, и именно новая, обладает массой научных сведений и понятий; вооруженная педагогическими и дидактическими средствами, она готова бы вложить в сельское юношество все то доброе, светлое, разумное и высокое, что выработано научными трудами всего человечества. Но, задаваясь такими широкими целями, нередко она далеко уступает тому непосредственному воспитанию в прочности, жизненности и силе. Школа новейшего склада, конечно в лице своих неофитов⁶, пренебрегает тем скромным домашним развитием, с которым дети являются в нее. Она походит на зодчего, который возводит свой дом на материке или на скале, но ведь он лишь стоит на этом грунте, не имея с ним живой связи...

Памфил Данилович Юркевич

(1826—1874)

Философ-идеалист, педагог. Сын священника местечка Липлявого Золотоношского уезда Полтавской губернии. Образование получил в духовной семинарии и Киевской духовной академии (1847—1851). Был оставлен при этой академии преподавателем философских наук. В 1852 г. ему присуждена степень магистра, в 1861 г. он стал ординарным профессором. В этом же году был приглашен на кафедру философии в Московском университете. Одновременно преподавал педагогику в учительской семинарии военного ведомства. Для своего времени его труды по педагогике, сложившиеся из прочтанных лекций, были почти единственными систематизированными знаниями, доступными широким кругам читателей, которые хотели бы получить цельное представление о воспитании и обучении. О лекциях П. Д. Юркевича с большой признательностью и теплотой вспоминал Д. И. Тихомиров, разделявший мысль своего наставника, что педагог нуждается в руководящей основательной теории и не может полагаться только на свои ограниченные личные опыты.

Непосредственное нравственное влияние¹

(отрывки)

Требования предлагаются в формах, которых воспитательная сила заключается в доверии и любви детей к воспитателю. Исполнение такого рода требований зависит от свободной воли воспитанника. Поэтому и обратно: такого рода требования воспитывают тем лучше, чем более устраняются при исполнении их различные принудительные меры. Воспитывающая воля выражается здесь мнениями и мыслями при личном отношении к воспитанникам. Главнейшая из таких форм выраженной воли суть: *наставление, напоминание, предостережение, увещание, совет и просьба*. Иго, налагаемое ими на волю воспитанника, легко и благо; его не нудят, не толкают; им не командуют, и он находит себя самостоятельным и свободным. Но самоуправление созревающего человека находит в этом случае помощь в нравственном влиянии воспитателя, затрагивающего личность воспитанника такими мыслями, которые уже имеют друзей в сознании, совести и воле последнего. Если будем различать в воспитаннике *существо*, которое сложилось из множества навыков, склонностей, страстей и направлений воли, и то *лицо*, которое внутри его судит об этом существе, то непосредственное нравственное влияние относится собственно к этому лицу, помогая ему управлять названным существом, которое составляет как бы внешнюю сторону этого

же самого лица. Помощь воспитателя состоит или в увеличении ясности и количества практических идей (наставление), или в доставлении лицу воспитанника опоры, которая находится в его прошедшем и будущем (напоминание, предостережение), или в искусстве заставить воспитанника проникнуть в свое внутреннее существо глубже, нежели как это бывает при его ежедневном самонаблюдении (увещание), или в сообщении ему мнения о *лучшем* (совет), или в такой постановке всей его личности, вследствие которой тяжесть долга переходит в удовольствие права (просьба). Но едва ли можно сказать, что многие воспитатели владеют искусством воспитывать детей по этой совершеннейшей методе...

Наставление

Нередко преподаватели, или учителя, называются наставниками. Этим выражается совершенно верный педагогический взгляд, что при сообщении сведений учитель не должен отрешаться от личности ученика, но что он должен иметь в виду всю его жизнь, которая так нуждается в руководстве и в правилах опытности. Человек призван жить под правилами, потому что иначе он был бы игра и жертва случая. Но невозможно и представить себе такое естественное развитие, чтобы дитя познавало правила жизни единственно из своей собственной опытности. Оно созревает под наставлениями столь непрерывными, что оно даже и не замечает их в качестве наставлений. Из наставлений оно знакомится с нравственным характером своего поступка, с его будущими последствиями, с лучшими средствами достигнуть доброй цели или преодолеть затруднение и с искусством правильно обращаться с людьми и вещами. В системе воспитания наставление играет такую же роль, как дыхание в системе нашей телесной жизни. Но отсюда следует, что оно должно быть так же естественно и, если можно, так же нечувствительно, как дыхание. Наставление не относится к чему-нибудь совершенно новому — это было бы обучение. Наставник не противопоставляет себя воспитаннику, как знающий незнающему, и не держит себя вдали от него; между учителем и учеником отношение может быть отдаленное, между наставником и воспитанником оно всегда должно быть близкое. Наставление должно действовать на душу, как увеличение света действует на глаз, которого деятельность была перед этим задержана темнотой места. Поэтому тон наставления изменяется с изменением состояния воспитанника. Для сердца, потрясенного печалью или величественным зрелищем, естественно наставление, выражаемое в тоне сочувственном или вдохновенном. Ведь большей частью все наши наставления умны, но весьма немногие из них кстатти. Иной тон должны принимать наставления при играх, иной — при серьезных занятиях; иначе должны быть выражаемы они при случаях ежедневных и иначе при случаях исключительных. Тот не способен давать наставления, кто сам живет только сочиненным

и вычитанным, потому что в наставлении предполагается какое-нибудь совершенно индивидуальное обстоятельство, овладеть которым может только живой человек. Всего хуже, если наставление заменяется чтением общих мест морали и длинными поучениями, которые притупляют приемчивость детей к движениям нравственной жизни.

Посредством наставлений воспитатель делается спутником воспитанника. Воспитанник созревает не иначе, как делая непрестанные опыты в самых разнообразных направлениях. Наставление, с одной стороны, наводит воспитанника на эти опыты, с другой — содействует тому, чтобы эти опыты обратились в прочную собственность его духа. Для этой цели опыты истолковываются, поясняются, сближаются с опытами прежнего времени или пополняются указанием на опыты других людей. Под этими условиями личные опыты воспитанника имеют на него сильное образовательное влияние, и, следовательно, под этими же условиями нужно предоставлять воспитаннику простор для делания опытов. Дети дикарей, предоставленные самим себе, приобретают только грубую опытность относительно своих физических сил и способностей самосохранения. Между событиями, которые дитя переживает, и их истолкованием в смысле моральных идей расстояние чрезвычайно велико, и дитя может пройти это расстояние только при помощи наставления.

Наставление служит для поддержания дисциплины и для успехов обучения. Часто дети совершают беспорядочные действия потому, что не имеют достаточной находчивости, чтобы предаться действиям дозволенным, которые притом же могут быть и приятнее первых. Часто безуспешность при обучении зависит от неумения воспитанника взяться за дело с надлежащей стороны. Наставление, сделанное кстати, уничтожает сразу то и другое зло. Но всего естественнее оказывается оно при надзоре и обучении. В последнем случае оно сосредоточивает внимание учеников на каком-нибудь факте, примере, мнении или событии, давая им видеть, как это близко и важно для их собственной жизни. Обучение сообщает *свет* для разума, но в соединении с наставлением оно делается *зеркалом* для личности. При обучении закону божьему, истории священной и отечественной случаи, делающие уместным наставление, представляются сами собой. Наставление получает при этом свою силу от связи с тем важным предметом, к которому относилось обучение. Только бы учитель сам был сосредоточен, чтобы не допускать себе скучных повторений и не ослаблять многоречием или равнодушием той силы, которая исходит от предмета обучения.

Напоминание

Всякое правильное действие опирается, с одной стороны, на память прошедших опытов, с другой — на память избранных в руководство правил. Дети имеют самую слабую память в этом отношении,

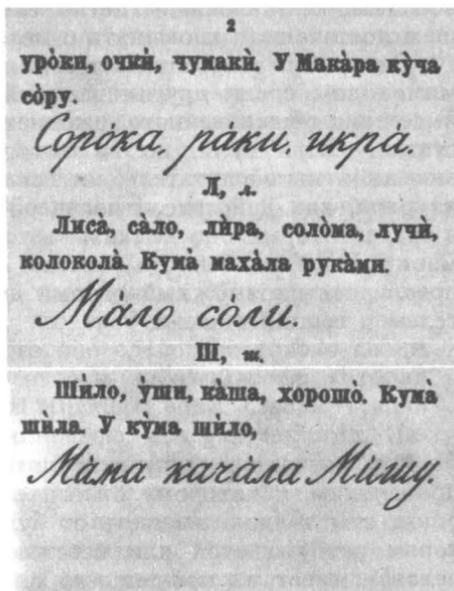
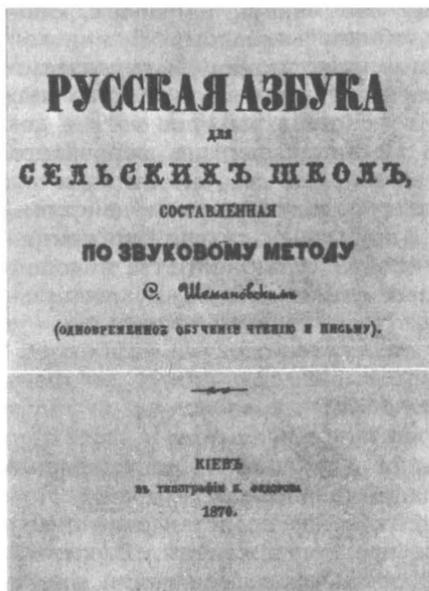
потому что их внимание приковывается к событиям настоящего мгновения. Посредством напоминания воспитатель связывает настоящее состояние души воспитанника с ее прошедшим и с правилом и таким образом облегчает узнавать воспитаннику свою собственную волю, знание которой возмущается у него различными страстями и склонностями настоящей минуты. Большая часть детских проступков имеет источник в этом недостатке памяти воли. Говоря строго, дети имеют расположенность относиться безразлично и к соблюдению и к нарушению правил. Когда дитя не приготовило урока, это еще не доказывает, что оно имеет склонность к лени. Когда оно нарушает порядок, это еще не доказывает, что оно непослушно. То и другое, скорее всего, могло произойти от того, что требуемые действия вовсе не приходили ему в голову, и от этого оно следовало только своим влечениям. Итак, напоминание относится к забывчивости, которая зависит не от слабости памяти, но от слабости воли. Слабость воли выражается в этом случае или рассеянностью, или увлечениями. Напоминание имеет в виду или заставить дитя, взяться за свое дело, или опомниться. Отсюда видно, что воспитателю приходится делать напоминания часто и неожиданно и что предлагать их кстати гораздо лучше, легче, нежели делать наставления. Частыми напоминаниями нельзя наскучить, если только они касаются самого действия, которое совершает воспитанник в данную минуту. Но успех воспитания будет выражаться в том, когда воспитанник все менее и менее будет нуждаться в напоминаниях. Эта цель еще не достигается тем, когда воспитанник полюбит свое занятие и свои обязанности, потому что это не помешало бы ему останавливаться на одной части своих занятий и забывать о другой, чтобы потом также случайно обратить свое внимание на последнюю и не вспомнить о первой. Нужно, чтобы воспитанник приучился составлять себе *план* занятий, обнимающий определенную длину времени, например один день, и равномерно обнимающий собой все виды действий и состояний, какими должно быть наполнено это время. Тогда воспитанник не будет случайно наталкиваться на то или на другое занятие и не будет медлить при нем столько, чтобы забыть о других обязанностях. Память о *целом* будет управлять надлежащим памятьованием частей и будет противодействовать увлечениям и рассеянности, которые зависят от случайных впечатлений, соединенных с каждым отдельным занятием. Только жаль, что воспитатели мало заботятся о развитии в детях навыка обнимать все частные действия одним общим планом. В одной древнейшей школе был заведен обычай, чтобы воспитанники припоминали и обсуживали вечером все, что они сделали в продолжение дня. Эта мера так же разумна, как разумно, например, написавши что-нибудь целое, вернуться и осмотреть, что написано хорошо и где сделаны промахи. Воспитанники, у которых сложилась эта привычка, будут нуждаться в напоминаниях в очень незначительной степени. Напоминания, делаемые воспитателем, относились бы чаще к общему плану жизни, а не к его подробностям. Впрочем, это иначе и быть не может относительно юношей, которые способны к само-

воспитанию. Маленьким детям следует напоминать о мелочах, юношам достаточно напоминать о целом, общем и главном.

Смотря по обстоятельствам, напоминание может быть делаемо мимоходом среди других занятий воспитателя; в этом случае оно имеет вид обыкновенного, ежедневного действия, которое хотя и достигает своей цели, но на котором не останавливали нарочитого внимания ни воспитатель, ни воспитанник. Или же оно выделяется из ряда, как действие, имеющее большую важность, чем действия, в среде которых оно высказывается. В последнем случае оно принимает тон или особенного участия, или такой серьезности, за которой предвидится возможный разрыв добрых отношений между воспитателем и воспитанником.

Предостережение

Как настоящее в духе воспитанника должно быть определяемо прошедшим, к которому относится напоминание, так, с другой стороны, оно должно зависеть от будущего, ясное представление о котором возбуждается или освежается предостережением. Взрослый человек имеет из прошедшего опытность и на ее основании имеет относительно будущего предусмотрительность. Чувство самосохранения, которое действует во всяком живом существе, нисколько не указывает детям на будущую опасность, которую или следует обходить, или следует встречать осторожно и с вниманием к себе и к обстоятельствам. Для детей удовольствие и неудовольствие служат сначала единственным, а потом главным свидетелем дружбы или вражды к ним всего внешнего, людей и вещей. Правда, что предусмотрительность образуется в детях рано по первому закону содружества представлений, потому что если за одним событием часто следовало другое событие, неприятное для них, то при встрече с первым они ожидают второго и стараются обойти его. Таким образом, и для них опытность служит источником предосторожности. Это доказывает опять, что необходимо доставлять детям возможность приобретать такую опытность из независимого обращения с вещами и людьми. Тем не менее предусмотрительность, образующаяся в пределах первого закона содружества представлений, есть советник, не всегда мудрый. Последующее событие, которое производило неприятные впечатления, могло быть связано с предыдущим случайно, так что в будущих опытах оно, может быть, никогда уже не появится вслед за тем, которое служило его предвестником. Во-вторых, неприятным оно могло казаться по случайному состоянию детской чувствительности и детского воображения, так что с изменением условий, которые заключаются в детской душе, то же самое событие перестанет казаться неприятным. В-третьих, эта предусмотрительность скорее всего вызывает в детях чувство страха, нежели способность избегать опасности. Вот почему самостоятельная опытность дитяти должна идти рука об руку с разумом воспитателя, который помогает ему смотреть вперед и различать,



С. Шемановский. Русская азбука для сельских школ, составленная по звуковому методу (одновременное обучение чтению и письму). Киев, 1876.

С. Шемановский выдвигает идею одновременного обучения чтению и письму. Для этого он при изучении согласных сразу же дает тексты для чтения (короткие, доступные учащимся слова) и прописные тексты, которые ученики должны копировать в тетради. После закрепления нескольких звуков и букв, их изображающих, автор предлагает учащимся писать слова с трехбуквенными слогами и согласными в середине (*шиш-ка, кук-ла*).

Одним из основных требований при обучении чтению С. Шемановский выдвигал: «Нужно учиться понимать, что читаешь». Поэтому тексты в азбуке подобраны с учетом того, что их будут читать дети, живущие в селе, деревне. Они рассказывают о временах года, сельскохозяйственных работах, урожае, голоде. Азбука предназначалась для детей крестьян и учитывала специфику их развития, жизненного опыта. Этим азбука и интересна.

что опасно и что безопасно. Предостережения имеют двоякую цель предохранять от опасности, если она есть, и предохранять от страха, если его нет. Последняя обязанность воспитателя едва ли не важнее первой, и у хорошего воспитателя слово «не бойся» чаще повторяется, нежели слово «берегись». Ведь мужество есть наша лучшая предусмотрительность.

Непрерывные предостережения от будущих опасностей могут произвести такое же ослабление воли, как и непрерывный надзор. Частое и сильное внимание к различным опасностям возвышается посредством воображения на степень сильного убеждения о мире как о таком месте, которое переполнено опасностями и в котором на всех путях препятствия, враги, всегда готовые причинить вред и страдание. Этой методой нередко самые нежные воспитатели делают детей до такой степени запуганными и загнанными, до какой не всегда доводят непрерывные угрозы, ругательства и побои, потому что в последнем случае все опасности сосредоточиваются в лице грубого воспитателя

и сравнительно с ним весь остальной мир улыбается воспитаннику дружески и доверчиво, тогда как в первом случае весь необозримый мир глядит на воспитанника свирепым зверем и только единственное лицо воспитателя представляется ему как безопасное место.

Дело в том, что особенная нежность, которая расположена видеть злбу и в горчице и которая противопоставляет свое любимое дитяе всему остальному миру, не есть особенно хорошее качество воспитателя. В количестве предостережений, в качестве и энергии их скажется прежде всего сам воспитатель, насколько он мужествен или робок, силен или слаб нравственно. Если воспитатель снабжает воспитанника предостережениями как бы про запас, имея в виду опасности, вообще возможные для человека, то это избличает его собственную глубокую неуверенность в успехе воспитания, потому что самая прочная охрана против всех возможных опасностей должна заключаться в совершенстве самого воспитания, именно в зрелом разуме и в доброй и твердой воле воспитанника, как охрана против возможных болезней заключается в укреплении тела, а не в снабжении всяческими рецептами на случай. Относительно нравственных опасностей, которые угрожают или могут угрожать сердечной чистоте воспитанника, были случаи, что воспитатели, которые наперед и издадека предостерегали от них детей, этим самым только знакомили их со злом и таким образом делались их искусителями.

Итак, для предостережений, как и для напоминаний, должен быть дан действительный повод в настоящем состоянии воспитанника. Есть опасности, есть враги воспитанника, которые находятся не вне его, но в нем самом. Каждая склонность, не сообразная с требованиями долга, должна быть рассматриваема как опасность, против которой воспитанник должен быть на стороже и против которой, следовательно, должны быть направляемы предостережения воспитателя. Рассеянность, недеятельность, страстное увлечение, упорство и т. п. — это такие состояния, что предостережение, сделанное вовремя, может побудить воспитанника сломить себя и возвратиться на надлежащую дорогу, с которой он начал было сворачивать. В предостережениях этого рода, смотря по зрелости воспитанника, содержится указание или на опасности нравственные, или на неизбежность различных неприятных положений, каковы, например, дисциплинарное взыскание, исключение из училища и т. д. Предостережение по самому существу своему чувствительнее напоминания, но оно действует тем сильнее, чем более спокойно оно высказывается; спокойное слово дети, как и взрослые, расположены считать правдивым. Эта же правдивость должна выражаться и в том, чтобы воспитатель не преувеличивал вредных или неприятных последствий неправильного действия.

Основная форма предостережения есть суждение условное: «Если произойдет то-то, то за ним необходимо последует то-то». Часто на воспитанника не действует предостережение, потому что он не понимает зависимости между предыдущим и последующим. Поэтому всего ближе с предостережением соединять наставление, которое гармонирует с ним, как мягкий тон с твердым. Но также нередко бу-

дет открываться надобность соединять с предостережением увещание. При таких сочетаниях воспитатель не будет повторяться, и он будет задевать в душе воспитанника все новые и новые струны. Быть новым при употреблении старой меры — это завидное искусство в воспитателе.

Увещание

Еще более достойно уважения искусство заставлять воспитанника входить в самого себя. Правильно созревает душевная жизнь под двумя противоположными условиями: 1) когда душа погружается в наблюдение и рассматривание внешних вещей и занимается их обработкой и 2) когда при этом она не теряется во внешнем мире, но помнит саму себя, знает свои стремления, не забывает своих целей и обзревает непрестанно свои собственные состояния, сообщая им по силе этого самонаблюдения единство, порядок и равновесие. Там, где внешние действия воспитанника показывают, что он отдался склонностям и внешним впечатлениям без оглядки и потерял способность самонаблюдения, воспитатель посредством предостережения побуждает его *опомниться и не забываться*. Где же этот возврат к обыкновенному самонаблюдению не удерживает воспитанника от дурных действий или же не сообщает ему силы против дурной склонности, там воспитатель посредством увещания заставляя воспитанника войти в самого себя, чтобы, взглядевшись в себя ближе и пристальнее, он получил возможность сам судить правильно о своем душевном состоянии. Воспитанник, который хотя однажды испытал на себе это действие увещания, долго помнит как своего воспитателя, так и тот частный случай, который подал воспитателю повод к увещанию.

Посредством увещания воспитатель находит себе помощника в совести воспитанника, но только потому, что своим словом он усиливает эту совесть. Поэтому увещание есть усовещивание. Но так как совесть действует только относительно тех сторон жизни, касательно которых есть убеждения, то искусство увещивать совпадает с искусством рождать в душе сильные убеждения. Здесь предстоит строгая проба нравственным силам воспитателя. Достигает до глубины души слово, которое исходит из глубины души. В убеждения воспитанника входят мнения, которые действительно составляют убеждения воспитателя. Во всяком случае дети скоро догадываются, когда воспитатель заставляет их считать дорогим то, что сам он считает дешевым.

Воспитание не есть такое постепенное развитие, при котором последующая зрелость происходила бы из предыдущей незрелости совершенно незаметно и нечувствительно. Это развитие разделяется на периоды, из которых каждый последующий отличается от своего предыдущего тем, что он начинается или открывается трудностями, каких не было прежде. Каждый раз, вступая в такой период, дети должны делать больше напряжения, должны больше отказывать при-

тязаниям чувственности, должны решаться на большее самообладание. Такие повороты или будут вынуждаемы посредством внешних мер, или же будут следовать за поворотами внутри души. Эти последние производятся посредством увещания. Так, например, воспитатель может посредством увещания достигнуть того, что воспитанник сократит время сна или прогулок, решится на более тяжелый труд и т. д. Вообще, как видно отсюда, увещание имеет свое довольно определенное место в целостной системе воспитания и вовсе не относится только к каким-нибудь исключительным случаям.

Между тем действительно есть такие исключительные случаи, относительно которых увещание получает высшее значение и где оно часто не может быть ничем заменено... Лениость, различные виды невоздержания и баловства суть такие случаи, где увещание уместно... Сюда относятся все действия, по свойству которых принуждение или невозможно, или было бы вредно для нравственной чистоты побуждений, из которых должны исходить эти действия. Маленьких детей мы увлекаем на такие действия силой примера и другими средствами. Воспитанников, которые потеряли наивную доверчивость к воспитателю и которые способны взвешивать основания и последствия действий, мы убеждаем и увещеваем. Особенно важно замечать такие минуты, когда юноша, как Геркулес на перекрестке, еще не решил на роковой для него выбор пути, но пока спокойно выслушивает внутри себя внушения добродетели и порока.

Лучшее время для увещания есть совершенно спокойное состояние воспитанника, которое дозволяло бы ему всматриваться в самого себя. Увещание, делаемое наедине, благоприятно для особенной сосредоточенности; оно должно быть сопровождаемо глубоким участием к душевной нужде воспитанника и к его благу, и оно может пользоваться всеми средствами, какие усиливают действие совести... У древних греков господствовало мнение, что воспитатель должен быть старший друг воспитанника; он должен быть близок его сердцу, чтобы убеждать и увещивать его на все лучшее. У нас преобладает, по видимому, мнение, что воспитатель должен так же относиться к воспитаннику, как садовник относится к растению, т. е. возделывать, обрабатывать его, иметь на его рост благотворное влияние, не находясь с ним, впрочем, в более внутреннем союзе.

Увещание, делаемое воспитаннику в присутствии его товарищей, действует на совесть, возбуждая чувство стыда. Многие не боятся греха, но боятся стыда и потому противодействуют греху, который ведет к стыду. Естественное начало открытого увещания состоит в *порицании*, которое поставляет воспитанника в необходимость почувствовать свою слабость, между тем как непосредственно за порицанием следующее увещание доставляет ему возможность одолеть эту слабость и возвыситься до общего нравственного уровня, на котором находятся остальные воспитанники. При этом увещание нередко достигает того, что воспитанник дает обещание исправиться и делает то, чего от него требуют.

Наконец, очень часто бывает благотворно увещание, которое де-

лают воспитаннику при случае лица, посторонние для него. Такого рода увещание бывает *памятно*. «Что скажут об этом люди? Что подумали бы обо мне люди, если бы они знали об этом?» — эти вопросы часто поднимаются в нашем сердце, как предостережения против дурных действий, и увещания посторонних лиц отсюда заимствуют свою силу.

Во всех, однако же, видах увещание должно быть выражаемо единственно тоном любви и участия, и этого тона не должны возмущать ни порицания, ни предостережения, которые обыкновенно соединяются с ним.

Совет

Каждое действие, которое совершается воспитанником, имеет определенное отношение к его преуспеянию; но не каждое из таких действий должно быть определено планом воспитания. Воспитанник имеет свободу следовать в очень многих случаях своей личной сообразительности и своим собственным желаниям. Пока такие действия относятся к разряду дозволенных, воспитатель не имеет нужды беспокоиться об них. Свое участие к воспитаннику он может обнаруживать, давая ему советы, где это будет естественно и не будет сопряжено с навязчивостью. Всегда в таких случаях совет должен быть выражаем просто, мимоходом и в тоне дружественном, чтобы воспитанник вполне чувствовал, что последовать или не последовать ему предоставляется его собственной воле. Но, по мере того как воспитанники приближаются к зрелому возрасту, воспитатель в форме советов указывает им и на то, что требуется планом воспитания. На волю, которая достаточно окрепла, воспитатель имеет влияния тем больше, чем нежнее способы, посредством которых он прикасается к ней. Когда воспитатель только советует там, где он мог бы требовать, то это производит выгодное нравственное впечатление на воспитанников. Воспитанники, как и все люди, ценят высоконравственное достоинство такого лица, которое не спешит действовать на других силой своих несомненных прав, но которое ожидает от их свободы того, чего оно вправе потребовать. Без сомнения, воспитателю нужно приобрести тонкий нравственный такт, чтобы решать сразу, где советы могут заменять открытые требования, потому что нередко воспитатель вследствие нравственной слабости не имеет силы предлагать воспитанникам требования и быть настойчивым в них; тогда склонность прибегать к форме совета доказывала бы его неспособность к званию воспитателя.

Нередко совет служит только началом других, более чувствительных воспитательных приемов, которые последовательно применяются к данному случаю. Начинать с малого и легкого требуют благообразные и любовь. Дитя, получив совет, предоставляется пока самому себе; воспитатель имеет возможность таким образом узнать, насколько оно благообразно, и, смотря по различным последствиям, он изберет для дальнейшего влияния на него те или другие меры. Впрочем,

всегда нужно иметь в виду неодинаковое влияние, которое оказывают на различных воспитанников меры крутые и мягкие. Один начинает ряд требуемых действий только вследствие решительного толчка, который производит на него открыто выраженная твердая воля воспитателя. Другой более приемчив к мягкому влиянию совета, он сразу принимается за надлежащие действия. Там твердость воли, здесь нежность сердца достигают одной и той же цели.

Занятия и развлечения, выбор книг для чтения и лиц для общения, искусство распоряжаться временем и силами и другие предметы располагают внимательного воспитателя к тому, чтобы давать своим воспитанникам добрые советы, потому что трудно представить себе такое обстоятельство, при котором ничего не было бы предоставлено личному усмотрению воспитанников и при котором поэтому был бы неуместен совет как форма влияния, нисколько не ограничивающая этого личного усмотрения. Только *обязанность* давать советы не должна быть смешиваема с *охотой* давать советы. Быть внимательным не значит быть назойливым, и охота давать советы кстати и некстати часто так же может вредить воспитателю, как при надзоре повредила бы ему склонность подсматривать и подслушивать. Вовсе нет нужды заботиться о том, чтобы дозволенное всегда было заменяемо лучшим и сносное — похвальным.

Очень важны те случаи, когда воспитатель не может отказать воспитаннику в совете, потому что сам воспитанник просит у него совета, недоумевая, решиться ли на какое именно действие в будущем. Положение, в каком при этом находится воспитатель, не имеет ничего общего с положениями его, которые были изображаемы доселе. Чрезвычайно опасно быть скорым на советы в этом случае. Воспитанник добровольно вручает часть своей судьбы воспитателю, решаясь последовать его советам. Не только требуется со стороны воспитателя большая осторожность, не только его совет должен быть вполне обдуманым и благоразумным, нужна еще полная искренность, которая не скрывает недоумений, если они не развеяны при совещании и которая расположена отослать воспитанника за советом или к умным книгам, или к умным людям. Самые добрые и умные люди обыкновенно дают советы так, что при этом они щадят коренное или основное направление самолюбия того лица, к которому относятся их советы. Требуется большая нравственная сила, чтобы, давая совет, быть совершенно правдивым и говорить все по совести.

Просьба

Есть удовольствие, когда вместо обязанности мы получаем право. В то время как мы ожидаем стеснения, нам дарят свободу, и приятное чувство, вызванное этим даром, простирается на наши отношения к тому, кто был виновником его; мы хотим делать то, что в свою очередь было бы и ему хорошо. На этом законе основывается воспи-

тательное влияние большей части советов и просьб. Но в частности, деятельная сила просьбы заключается еще и в том, что просьба, минуя всю систему прав и обязанностей, обращается к непосредственному нашему доброму сердцу, добросердечию. Трудно отказаться от права, когда угрожают насильственно похитить его у нас; легче отступить от него в пользу просящего, потому что все насилие, какое делает на нас просьба, определяется степенью нашего личного доброму сердцу. Отсюда видно, где уместна просьба при воспитании и где неуместна.

1. Воспитатель просит воспитанника сделать ему лично какую-нибудь услугу, например что-нибудь списать, куда-нибудь сходить, присмотреть за чем-нибудь, помочь при надзоре и т. д. Просьба соединяется в этом случае с *поручением*, которое может иметь большую воспитательную силу. Возлагать на воспитанника различные поручения полезно в очень многих педагогических отношениях: воспитанник приучается к услужливости и наполняет занятием время, которое он проводил бы праздно. Но поручения тем отличаются от приказаний, что они соединены с большей или меньшей степенью просьбы.

2. Просьба уместна там, где различные отношения воспитанника так неясны, что всякое повеление или запрещение причиняло бы ему несправедливое оскорбление. Таковы большей частью случаи, когда возникают между воспитанниками споры и когда трудно бывает разобрать, кто из них прав и кто виноват. Часто даже очевидно бывает право на стороне воспитанника, но он не должен им пользоваться по причинам, которые полезно оставить неизвестными для него. Тон упрямивающий здесь более полезен, нежели прямое повеление, которое хотя может восстановить порядок, но также может возбудить в сердце воспитанника озлобление на несправедливость, с какой отнесся к нему воспитатель.

3. В борьбе против таких склонностей и страстей, повторение которых не может не быть предотвращено никакими приказаниями, никаким надзором, никаким наставлением, просьба, соединенная с увещанием и советом, может сделать много. Она поставляет воспитанника в тесные симпатические отношения к воспитателю; она расположит его не скрывать своего порока, но искать против него помощи в наставлениях и руководствах воспитателя. Очень часто воспитанник делает попытки, так сказать, *поручить* себя воспитателю, если только последний не отталкивает его грубым обращением.

4. Просьбы, с которыми обращается воспитатель к взрослым юношам, важны потому, что для этого возраста воспитатель вообще должен быть скуп на приказания. Это пора перехода от зависимости к деятельности на свой собственный риск. Чем зрелее внутренняя жизнь юноши, тем менее воспитатель будет вторгаться в эту невидимую область и тем более он будет ограничивать свою воспитательную деятельность заботами о том, что находится на поверхности, как, например, порядок занятий относительно времени и места и т. п. К жизни же внутренней, сокрытой от взора, он должен делать деликатные прикосновения то советом, то просьбой.

Но если воспитатель так мало имеет авторитета, что, когда он

выразит свою волю в виде просьбы, воспитанник начинает рассуждать про себя, уважить эту просьбу или нет, то лучше поудержаться от этого тонкого способа влияния; лучше грубое обращение, нежели такое действие, которое подает воспитаннику случай обнаружить презрение к воле воспитателя. В наше время просьба стала пошлым выражением гуманности, и в этом значении она водворилась в отношениях между воспитателем и воспитанником. Воспитанника просят ответить урок, или идти в класс, или прекратить шалости, вместо того чтобы к первому действию пригласить, второе приказать, третье запретить. Таким образом доброе средство от неуместного употребления делается ничтожным.

Просьба должна относиться не к достоинству воспитанника, но к его совестливости, и это выражается в особенном тоне, который не поддается описанию. Напротив, в воспитателе она должна выражать не нужду, но достоинство и заметно сдержанную силу воли.

Методика и личность учителя

(отрывки)

Когда учитель при сообщении сведений имеет в виду возбуждать равномерно все познавательные способности ученика, он сознательно или бессознательно применяет к делу разнообразные методы. Также нередко он сменяет одну методику другой, соображаясь со случайным состоянием учеников. Например, когда ученики почувствовали усталость от строгой умственной работы, опытный учитель сменяет объяснение рассказом, или описанием, или умеет кстати освежить их уместной шуткой, или пропоет с целым классом песню и т. п. Большая часть метод, от которых зависит свежее и живое настроение учеников, есть дело непосредственной изобретательности учителя.

Общая методика

Но есть общая методика, не зависящая ни от свойства излагаемой науки, ни от состояния учеников, которым наука излагается, но определяемая единственно законами разума. Эта общая методика известна под именем логики; и как рука есть машина машин, так логика — метода метод. Предмет логики: *элементы мыслей, формы мыслей, основания мыслей и системы мыслей или понятия, суждения, умозаключения и законы построения науки*. Так как эта методика есть форма самого разума, то она применима везде, одинаково обнимает все предметы обучения, одинаково приводит в движение умственные силы учителя и ученика; как для учителя она имеет значение *логического искусства*, так для ученика она составляет *предмет упражнения*. Педагогика предполагает учителя, который в совершенстве знает правила этой общей методики и владеет практическим тактом при их применении. Именно, хотя несомненно, что следует сделать уче-

ника мыслящим и что каждый предмет обучения представляет повод к упражнению ученика в искусстве мышления, однако эта цель не всегда должна быть достигаема прямо, т. е. через отвлеченную логическую выправку головы воспитанника, и никогда не должна быть достигаема за счет других целей. Прежде чем мыслить, нужно наблюдать; прежде чем соображать, нужно воображать. Только в высших классах хорошо устроенных среднееучебных заведений эта общая методика должна быть применяема к обучению во всей полноте своих правил и во всей строгости, какая ей свойственна; учитель должен сообщать сведения в форме систематического чтения; ученики должны иметь способность следить отчетливо за логическим ходом мыслей, за их подчинениями, соподчинениями, разделениями, доказательствами. Эта способность усваивать познания в строгой форме мыслей, опирающихся на невидимые законы разума, и есть та степень умственного развития, которую педагоги называют зрелостью и которая открывает воспитаннику возможность предаться, в надежде на успех, специальному ученому занятию в университете.

При первоначальном обучении эта метода применяется по частям и с большими ограничениями. Именно: 1) для укрепления памяти необходимо приучать дитя к логическому размещению материала, который должен быть усвоен памятью; 2) для приучения к обширной наблюдательности и к многостороннему обзору фактов нужно развить в ученике способность и навык к постановке общих рациональных задач или вопросов, которые применяются ко всякому данному случаю. В каждом факте увидит и заметит многие стороны тот, кто спрашивает: *что это такое? почему? как? для чего?* и т. д.; 3) слово, которое первоначально напоминает образ вещи, получает смысл, когда этот образ разлагается логически на его признаки; эта именно цель и должна быть достигнута попыткой ученика дать определение предмета, которым он занимается; но когда учитель требует определений строгих, соответствующих правилам логики, он подвергает личность ученика мучительной пытке и его способности — неестественному и вредному напряжению; 4) при сообщении сведений учитель должен с полным беспристрастием обращаться то к памяти ученика, то к его мышлению, смотря по свойству предметов обучения. В первом случае ученик образует суждения на основании опыта, в последнем — на основании соображения; 5) если учитель принуждает ученика познавать соображением то, что может быть познано только из опыта, как факт, то он приучает его к умничанью, к резонерству и препятствует развитию *здорового мышления*. Если, напротив, ему сообщают познания в форме навязываемых памяти фактов относительно того, что может быть познано соображением, как бы умственным счислением, то это препятствует развитию *сильного и острого мышления* и предрасполагает к умственной недеятельности. И так наблюдение и мышление, созерцание и соображение, воспоминание и логическая деятельность рассудка должны идти рука об руку нераздельно, указывая друг другу меру и время применения. Это общий закон педагогической методики.

Но постепенность в применении к обучению определяется умственными потребностями ученика. Время, когда дитя может иметь внимание только к тому, что пестро, разнообразно, подвижно, впечатлительно; далее, то время, когда его мысли возникают по внутренним случайным поводам; наконец, время, когда оно избирает мысли по достаточным основаниям, — эти три периода довольно верно руководят воспитателя в выборе различных частных метод обучения. То обучение наглядное, то усиленное заучивание, то отчетливое мышление преобладает в каждом из этих периодов. В первые годы жизни дитя употребляет в своей речи слова, отсекая от них грамматические характеристики. Это доказывает, что с представлением слова оно соединяет образ самой вещи, а не понятие об ней, которое своей логической формой условливает грамматическую характеристику слова. Итак, в этот период рассматривание вещей и обращение с вещами составляет единственную методу обучения. Но по закону содружества представлений образ каждой вещи напечатлевается в сознании так, что, с одной стороны, под него подходят многие однородные вещи, с другой же — его оживление в сознании служит поводом к оживлению тех образов, которые произошли вместе с ним или непосредственно после него. Вот метода, которой следует природа. Воспитатель, подражая природе, пользуется этой методой для развития в ученике способности обширных воспоминаний и богатого содружества представлений. Итак, рассказы и описания должны здесь служить формой для передачи сведений. Наконец, ученик делает попытки к сознанию противоположности мыслей и их разнообразной логической связи как общего и частного, необходимого и невозможного, правила и факта и т. д. Эти попытки должны сделать его мыслящим. Когда дитя приобретает способность управлять членами своего тела, оно делается самостоятельным по отношению к своей няне. Когда ученик делается способным управлять своими мыслями, он достигает умственной самостоятельности, и педагогические методы сообщения сведений уступают место общенаучным.

Методы общенаучные

Как приобретаются сведения, так они могут быть и сообщаемы. В этом отношении из многих частных метод выдаются как существеннейшие две методы, именно метода разлагающая, или *аналитическая*, и метода слагающая, или *синтетическая*. Мы идем или к *понятию*, или от *понятия*: этим кратко обозначается сущность той или другой методы.

По первой методе мы разлагаем данное, чтобы найти его составные части и простейшие отношения. По второй мы слагаем данное, или строим, изъясняем и выводим его из составных частей и простейших отношений. Ученик разлагает слово на его составные части, именно на слоги и простые звуки. Потом из простых звуков и слогов он слагает слова, и притом такие слова, с которыми он не встречался при разложении. Таким образом он выучивается читать. На этом простом примере открывается чрезвычайное могущество этих метод. Если бы анализ не

свел бесчисленного множества слов к немногим простым звукам и если бы синтез не строил из этих простых звуков всех возможных слов, было бы необходимо для каждого слова и для каждого грамматического изменения каждого слова ввести особенные письменные знаки, и очевидно, что беспредельное число таких знаков делало бы невозможным изобретение и употребление языка письменного. Блестящий пример применения той и другой методы представляет арифметика Грубе. Ученик сначала анализирует небольшие числа и достигает беглости в искусстве различать составные части таких чисел и их простейшие отношения. Потом он замечает присутствие *общих правил*, которыми определяются состав чисел и формы их отношений, находит, что эти правила не зависят от большей и меньшей величины числа, и вследствие этого по указанию таких правил приобретает способность определять состав и отношение чисел очень сложных и очень больших; в этом последнем случае он приписывает *нечто* числам не потому, что он прямо находит в них самих это *нечто*, но потому, что сочетание, синтез общих правил понуждает его приписать им это *нечто*. Анализ ведет к познанию *природы* числа, синтез есть *искусство* познавать природу числа по общим законам. Так и во всех других науках: анализ *наводит*, синтез *выводит*.

При обучении аналитическая метода предшествует по времени синтетической. Опыты и общество доставили ученику множество мыслей и мнений о различных предметах. Но ученик должен различать между мыслями истинными и ложными, ясными и темными, совместимыми и взаимно себя уничтожающими, должен замечать в сложном простое, в данном отвлеченное, вообще переходить от *объема* к *понятию*. Все эти задачи решает метода аналитическая.

Синтетическая метода, лучший образец которой мы находим в геометрии, отличается единством, последовательностью и строгостью; она отправляется от понятия; в ней преобладает значение общих понятий, ясное и отчетливое сознание которых так выгодно отличает человека образованного от необразованного. Она доставляет полное умственное образование, потому что приучает разум действовать на основании строгих начал и переходить по различным кругам мыслей, следуя не случайным воспоминаниям или также случайным опытам, во внутренней необходимости мышления. Без сомнения, при первоначальном обучении эта метода может быть применяема в очень тесных границах. Большей частью она служит только к тому, чтобы сообщать какое-нибудь — строгое или не строгое, наружное или внутреннее — единство разрозненным работам анализа.

Специально педагогические методы

Созерцание, анализ и синтез, или факт, его разложение и разумное объяснение, — это три ступени, которые проходит всякое разумное обучение. Первое требование состоит в том, чтобы ученик был знаком с фактом или вообще с данным и напечатлел в своей душе его живой и верный образ. Задачу эту решает наглядное *обучение*.

Наглядное обучение. Этой методе обязаны дети всем своим умственным развитием, какого достигают они помимо влияний учителя. С первой минуты жизни детей она делает их образование самообразованием. Наглядное обучение пробуждает в детях чувство самостоятельности, развивает в них способность и склонность к наблюдательности и в особенности благоприятно действует на развитие здравого смысла. Поэтому и при намеренном обучении учитель должен соединять *сказывание с показыванием*, как и, с другой стороны, детям должна быть предоставлена обширная возможность делать непосредственные наблюдения над явлениями природы и человеческой жизни.

Недостаток непосредственных наблюдений должен быть восполняем искусством. Коллекции предметов природы, модели, карты, атласы, чучелы и т. д. Дети должны иметь способность *чертить, вырезать, делать слепки*; эти занятия делают их внимательными к формам и составу вещей. Сколько действительных художественных талантов погибает из-за того, что учителя, приготовленные схоластически, не способны оценить эту деятельность ученика, когда он рассматривает, наблюдает, делает опыты, чертит или срисовывает форму вещи, разлагает ее на составные части, делает модели из картона, из мягкого или твердого вещества и т. д. Вообще едва ли есть на свете такая школа, которая доставляла бы детям количество созерцаний, достаточное для наилучшего развития их умственных способностей. По глупому закону содружества представлений слово *обучать* так соединилось у нас со словами *грамотность и книга*, что мы бессознательно помещаем детей в этот мир книг и *закрываем* от них мир действительный с его красотой и разнообразием. Это ведет к обыкновенной вялости воображения, которая отличает школьника; это препятствует пробуждению любви к природе и пробуждению чувств красоты, величия и загадочности всего действительного.

Наконец, поэтические изображения, оживленные рассказы и описания делают наглядными и осязательными такие явления, которые отдалены от детей местом и временем, или такие отношения, которые сами по себе имеют отвлеченный характер. Учитель, владеющий надлежащим искусством, будет при сообщении сведений посредством слова *настраивать* детей так, как будто они присутствуют среди самих предметов, о которых говорит он.

Два направления принимает наглядное обучение. Дети должны иметь довольно досуга, чтобы наблюдать явления и наслаждаться ими: здесь знание и жизнь совпадают. Но также дети под руководством учителя занимаются методическими опытами с целью разрешить ту или другую задачу. Эти опыты имеют теоретический характер; они не должны исключать свободных созерцаний и свободного движения детей среди сцен природы.

Формы обучения

Они зависят от определенного отношения учителя к ученику во время обучения и применяются, хотя и в различной степени, к каждой из описанных метод. Именно при обучении умственная деятельность учи-

теля и ученика приходят во взаимодействие. Две формы имеет это взаимодействие: или учитель сообщает сведения в непрерывном систематическом порядке, причем ученик следит за мыслями учителя, слушая его речь; или учитель, поставляя вопросы, вызывает самого ученика находить известный ряд мыслей. Первая форма обучения называется *акроаматической*, последняя — *эротематической*. Каждая из них имеет подразделения. Первая держит умственное развитие *в среде знаний*, последняя — *в среде мнений*. Но как знания разумного существа должны принять форму мнений живого человека, так мнения живого человека должны возвышаться до формы знаний существа разумного.

Акроаматическая форма обучения есть сообщение сведений в строгом значении этого слова. Она есть или *диктование*, или *рассказ*, или *описание*, или непрерывное теоретическое чтение о предмете обучения. Ее успех зависит от того, на какую деятельность вызывает она ученика: или ученик только *замечает и запоминает*, или внутренне *воспроизводит и понимает* сообщаемые ему мысли. Простая сказка матери уже имеет эту форму; дитя слушает и понимает, его воображение играет, сердце волнуется; таким образом в его невидимом душевном мире идет сильная работа. На противоположном конце развития, когда дитя достигает зрелости юноши, эта форма существенна особенно синтетической методе.

Эротематическая форма подразделяется на *катехизическую*, когда учитель сам ставит вопросы и сам дает на них ответы, на *сократическую*, когда поставляемым вопросом учитель вызывает ответ ученика, и на *диалогическую*, когда не только учитель предлагает вопросы ученикам, но и ученики — учителю. Для детского мира эти формы полезны тем, что они особенно родственны методу наглядного обучения, поддерживают внимание детей и делают обучение оживленным. Но вредно, если *вопросы* переходят в *допросы*, если они препятствуют тихой сосредоточенности ученика на его внутренних мыслях, если они насильственно подвергают ученика попытке давать ответы там, где нет данных для ответа. Песталотти говорит: «Сократ беседовал с юношами и мужами, которые имели запас сведений о вещах и которые владели языком вполне. Позаботься же, чтобы и твои ученики имели подобный запас, тогда сами собою будут подниматься вопросы о том, что они слышали, видели и наблюдали в жизни. Извлекать же при отсутствии этого запаса сведений посредством искусственных вопросов ответы из детских головок — это просто значит молотить солому». Часто, конечно, молотят солому учителя, увлекающиеся простым словом: *катехизическая метода*.

Афанасий Прокопьевич Шапов

(1830—1876)



Историк, публицист, революционный демократ. Родился в селе Анга Верхоленского уезда, недалеко от Иркутска, в семье местного дьячка. Сначала обучался в духовном училище в Иркутске, затем — в духовной семинарии. В 1852 г. в числе лучших выпускников семинарии был направлен на казенный счет в Казанскую духовную академию. В годы учения в академии (1852—1856) участвовал в составлении описей библиотеки рукописей Соловецкого монастыря, которая во время Крымской войны была перевезена в Казань. Знакомство с богатейшей библиотекой имело для дальнейшей научной работы Шапова большое значение. В 1858 г. в Казани вышла его ма-

гистерская диссертация «Русский раскол старообрядства». Шапов рассматривал раскол не только как религиозное, но и как историко-бытовое и социальное явление, в котором отразилась русская народность XVII в., в ее отрешенности от иноземных элементов реформ Петра I, и XVIII в., проявилась своеобразная историческая жизнь массы народа, жизнь религиозная и гражданская, жизнь умственная и нравственная. Эти же мотивы нашли развитие и в статье А. П. Шапова «Земство и раскол» (Отечественные записки. 1862).

А. П. Шапов читал лекции в Казанской духовной академии по истории русской церкви (1856—1861), в Казанском университете (1860—1861) вел курс русской истории. Его лекции имели большой успех. В 1861 г., после обнародования манифеста об освобождении крестьян, А. П. Шапов за речь на панихиде по расстрелянным в с. Бездне крестьянам был арестован. Панихиду устроили студенты Казанского университета и духовной академии 16 апреля 1861 г. На панихиде профессор А. П. Шапов предсказывал, что жертва, принесенная в с. Бездне, «воззовет народ к восстанию и свободе», и закончил свою речь требованием демократической конституции [6; 7, с. 90—107]. После следствия министр внутренних дел П. А. Валуев взял Шапова «на поруки» и назначил его чиновником своего министерства по сектантским делам. В 1862 г. Шапов был уволен со службы и находился под полицейским надзором. Занимался публицистической и научной

деятельностью. В 1864 г. по подозрению в связях с А. И. Герценом и Н. П. Огаревым выслан в Сибирь (сначала в родное село Анга, затем в Иркутск). Летом 1865 г. арестован по делу сибирских областников¹. После освобождения сотрудничал в журналах. Умер от туберкулеза.

〈Значение естествознания в воспитании детей и образе жизни народа〉²

(отрывки)

По-настоящему все воспитание наше и потом вся деятельная, трудовая, рабочая жизнь наша должна быть практическим развитием естествознания, осмысленным, разумно-сознательным осуществлением и уяснением законов природы, так как вся жизнь наша, на каждом шагу, в каждом дыхании, в каждый момент, вращающаяся в сфере природы, есть результат природы, проявление ее законов и сил. Мы же, наоборот, большей частью тотчас после детства, а часто и в детстве еще, и потом в наших отвлеченно-схоластических и большей частью прямо противоестественных школах, каковы, например, бурсы, институты, забываем в себе всякое живое естественное чувство природы, прерываем умственную связь с природой, притупляем к ней не только мысль, но и все свои чувства. Природа родит нас и стремится воспитать, так сказать, естественными физиками, химиками, ботаниками, зоологами, астрономами — вообще природными натуралистами, естествоиспытателями. А мы, наперекор природе, выходим супранатуралистами, спиритуалистами, идеалистами, схоластическими теологами, классиками, юристами-архивариусами, законниками, враждебными законам природы, антифизиологическими аскетами-отшельниками от природы, нередко даже фанатическими противниками естествознания или бессмысленными промышленными потребителями благ и произведений природы и т. п. Мы даже в физическом отношении вследствие неправильного, уродливого физического воспитания и вследствие незнания законов природы выходим большей частью врагами природы, по частому нарушению большей частью всех законов природы в воспитании и образе жизни, или, в частности, например, законов гигиены воспитания, брака, питания, дыхания и пр. И за то, вот, за эту вражду с природой с детства и наказываемся разными болезнями и страданиями. Оттого-то большей частью мы и патологичны и физически и морально. Отсюда же происходят и все существенные, коренные аномалии и болезни нашего социального строя... От начала нашей умственной и физической истории мы привыкли только глазами смотреть на природу, ощупью осязать ее предметы, ушами слушать ее звуки, но не привыкли, не приучились смотреть на природу умственным глазом, не привыкли даже разумно, отчетливо размышлять о природе, а тем более естествоиспытательной мыслью исследовать, изучать, испытывать природу. И так умственно притупели к природе...

Всенародное естественнонаучное образование — единственное могучее средство в борьбе с суровой природой России.

...Общественный смысл наш не может доселе убедиться, что молодые поколения наши, учившиеся в университетах, в академиях — агрономической, медико-хирургической, технологической, а тем более — духовной, доселе учились естественным наукам большей частью крайне плохо, несоответственно с требованиями физико-географической среды и естественной экономии русской земли, вообще крайне недостаточно готовились на экономическую борьбу с природой русской земли, на предстоящее им многотрудное дело нового земского строения в области естественной экономии русской земли... Чем многотруднее, суровее природа или физическая экономия русской земли, тем сильнее и всенароднее в России должно быть естественнонаучное учение как единственное могучее средство в борьбе с суровой природой. Не воспитавшись в этих идеях, не ассимилировавши их в плоть и кровь общественную, в общественное сознание и убеждение, наш общественный разум, естественно, никак не может додуматься до идеи, а тем более до практической инициативы и способов всеобщего, всенародного естественнонаучного учения, до идеи и инициативы энергического распространения света естествознания во всех сферах физической экономии...

Илья Николаевич Ульянов

(1831—1886)



Педагог-демократ, просветитель. И. Н. Ульянов родился в семье бедного мещанина, в г. Астрахани. Его отец Н. В. Ульянов происходил из крепостных крестьян с. Андросова Сергачского округа Нижегородской губернии. После смерти отца пятилетний Илья оказался на попечении старшего брата.

После окончания уездного училища (1843) И. Н. Ульянов поступил в Астраханскую мужскую гимназию, которую окончил (1850) с серебряной медалью за отличные успехи в учении. Осенью этого же года поступил на физико-математический факультет Казанского университета. Получив в декабре 1854 г. диплом об окончании университета, И. Н. Ульянов сдал спе-

циальные экзамены на звание старшего учителя математики и старшего учителя физики и был назначен (1855) исполняющим должность старшего учителя математики и физики в высших классах Пензенского дворянского института с одновременным исполнением обязанностей по метеорологической службе. Через два года он представил в Казанский учебный округ научный труд «О пользе метеорологических наблюдений и некоторые выводы из них для Пензы». В сентябре И. Н. Ульянову было присвоено звание старшего учителя математики и физики в гимназиях. С осени 1860 г. он становится преподавателем, а потом распорядителем в воскресной школе Пензы.

В 1863 г. И. Н. Ульянов переехал в Нижний Новгород, где был назначен старшим учителем математики и физики Нижегородской мужской гимназии и преподавателем планиметрии в землемерно-таксаторских классах этой гимназии. Кроме этого, И. Н. Ульянов преподавал физику в женском училище первого разряда, исполнял должность воспитателя пансиона при дворянском институте.

По поручению соединенного педагогического совета Нижегородской гимназии и дворянского института (где он был избран секретарем с 1866 по 1869 г.) И. Н. Ульянов осуществил разработку программ по физике, естественной истории, математике.

В 1869 г. И. Н. Ульянов прибыл в Симбирск к новому месту службы — инспектором народных начальных училищ Симбирской губернии¹. В январе 1870 г. Илья Николаевич осмотрел более 40 школ своего участка (четыре уезда: Симбирский, Буинский, Алатырский, Карсунский), за две недели он побывал в 29 селах и 2 уездных городах. Результатом его инспекторской поездки явились «Заметки при обозрении некоторых народных училищ Симбирской губернии». При посещении школ, а потом и на съездах учителей И. Н. Ульянов особое внимание обращал на методы обучения, на организацию школьного дела. С целью внедрения в школы наиболее прогрессивных способов обучения за время инспекторской работы им было проведено восемь съездов учителей. Съезды были своеобразной школой для практических занятий самих учителей. Доклады сопровождались показательными уроками, а затем их разбором.

В Симбирске действовали двухгодичные педагогические курсы (1869—1873), где И. Н. Ульянов преподавал физику, естествознание и педагогику. После закрытия курсов центром подготовки учителей для начальных училищ стала Порецкая учительская семинария (открытая в ноябре 1872 г.). И. Н. Ульянов уделял этой семинарии особое внимание. Во время инспекторских поездок бывал на уроках, педсоветах, экзаменах, выступал перед выпускниками. Выпускники Порецкой семинарии были хорошо подготовлены. За время обучения они знакомились с трудами видных русских и зарубежных педагогов (И. Ф. Бунакова, Н. А. Корфа, К. Д. Ушинского, А. Дистервега и др.), приобретали навыки в столярном, слесарном, переплетном деле и представление о садоводстве, огородничестве, пчеловодстве.

С большим вниманием И. Н. Ульянов относился к открытию начальных народных училищ для чувашей, мордвы и татар, содействовал

подготовке учителей, в частности, в Симбирской чувашской учительской школе, руководителем которой был известный педагог И. Я. Яковлев².

В 1874 г. И. Н. Ульянов был назначен директором начальных народных училищ Симбирской губернии. Используя малейшие возможности, чтобы расширить сеть народных училищ в губернии и повысить качество обучения в них, он публикует исследование в «Журнале Министерства народного просвещения» (1880. № 5. С. 89—107) «О состоянии начального народного образования в Симбирской губернии за десять лет» (с 1869 по 1879 г.). Широко представив статистику и качественный анализ, И. Н. Ульянов дал в этом отчете систематизированную картину успехов народного образования за десять лет, в заключение отметив, что при удовлетворительных результатах «желательно еще большего сочувствия к делу народного образования от населения губернии» [1, с. 166].

В циркуляре «Деятельность директора и инспекторов народных училищ в 1880 году» И. Н. Ульянов определяет функции и обязанности учебной администрации губернии. Особо выделяется им проведение инспекторами собственных занятий с детьми, чтобы на месте дать учителю «...образцы правильного ведения дела», не ограничиваясь при этом теоретическими беседами с преподавателями, а изыскивая все средства к устранению обнаруживаемых при ревизиях беспорядков в школьном деле.

Ежегодные отчеты И. Н. Ульянова публиковались в местной периодической печати. В конце 70-х — начале 80-х гг. И. Н. Ульянову пришлось защищать земские школы от превращения их в церковноприходские, так как земские школы давали более высокое элементарное образование, чем министерские и особенно церковноприходские училища.

Разнообразная педагогическая и административная деятельность И. Н. Ульянова внесла большой вклад в дело демократизации просвещения, в дело распространения истинно народного образования.

Заметки при обозрении некоторых училищ Симбирской губернии³

(отрывок)

Прежде чем приступлю к описанию каждого училища в частности, нелишним считаю высказать свой взгляд, которым я руководствовался при осмотре школ. Имея в виду преимущественно учебную часть и приемы преподавания в училищах, я желал узнать, каких результатов достигла школа в деле обучения, и вместе с тем ознакомиться с деятелями народного образования как с педагогической стороны, так и относительно их усердия и добросовестного выполнения принятых ими на себя обязанностей. Ознакомление с учителями дало

мне возможность указать некоторым из них на улучшенные приемы преподавания, в особенности при первоначальном обучении чтению и письму, заявить им мое желание стремиться по возможности к чтению разумному и осмысленному и всеми силами стараться изгнать из школ механизм чтения. С этой целью я советовал преподавателям объяснять каждое слово, непонятное ученику, как можно нагляднее: или примерами, вполне доступными пониманию детей, или, если возможно, показанием предмета, выраженного каким-нибудь словом, в натуре.

По поводу занятий арифметикой я рекомендовал учителям брать задачи из жизни, применяясь преимущественно к тем ремеслам, которые развиты в данной местности, обращать особенное внимание на умственное счисление с объяснением всех способов, облегчающих счет в уме, и, наконец, приучать учеников к выкладкам на счетах...

При обозрении школ я собирал сведения о нуждах их во всех отношениях. На недостаток учебных пособий указывали мне сами преподаватели, и я делал заметки с целью удовлетворить по возможности этим нуждам.

Что же касается до нужд школ в материальном отношении, то я обращался к местным волостным и сельским властям и убеждал их принять со своей стороны меры к устройству училищ относительно помещения их и посильного материального обеспечения преподавателей.

Не скрою и того, что сочувствие или равнодушие крестьянских обществ к делу народного образования обуславливается степенью участия в этом деле г. мировых посредников, близко поставленных к крестьянам и имеющих на них большое влияние. Если мировой посредник сочувствует делу народного образования, то он по приезде в село посещает школу и, увидав ее нужды, убеждает общество принять меры к устранению их.

Я имел случай заметить в Алатырском уезде, что такое внимательное отношение мирового посредника к школе имело благотворное влияние не только на преподавателей, но и на волостных старшин и сельских старост.

Наконец, деятельность училищных советов в некоторых уездах прямо отражается на состоянии школ и, видимо, выражается или в назначении помощников к таким преподавателям, которые с должностью учителя соединяют обязанности волостных писарей, или в частом по возможности посещении школ...

Ответы на вопросы по поводу предположения о введении обязательного обучения в начальных училищах⁴

(отрывки)

1. Так как в городах дети школьного возраста обучаются не в одних начальных училищах, но и дома и в других учебных заведениях, то при ответах на вопросы мною приняты во внимание только данные, относящиеся к сельским школам.

В Симбирской губернии, по сведениям Статистического комитета за 1875 г., считается сельского населения, за исключением татар*, мужского пола — 550 632, женского пола — 578 218, всего 1 128 850. Общее число детей от 7 до 13 лет — 54 417 мальчиков и 55 218 девочек; из них посещают школу 10 261 первых и 1078 последних. Присоединяя к учащимся и тех детей не старше 13 лет, которые пробыли в школе достаточное количество времени и научились порядочно читать и писать, а именно: 5704 мальчика и 629 девочек, получим число учащихся и неучившихся мальчиков — 15 965 и девочек — 1707. Отнимая эти числа от общего числа детей школьного возраста, найдем число вовсе не учившихся мальчиков — 38 452 и девочек — 53 511. Процентное отношение числа учащихся и учившихся к общему числу детей от 7 до 13 лет выразится для мужского пола 29 из 100, для женского — из 100 только 3. Числа эти выведены не теоретически, а получены в 1876 г. из каждой населенной местности.

2. В Симбирской губернии 382 школы сельских с 12 074 учащимися, следовательно, на каждую школу средним числом приходится по 34,2 ученика; принимая же во внимание квадратную площадь училищных помещений и рассчитывая по 2 квадратных аршина на каждого ученика, более числа учащихся нельзя поместить в школы Симбирской губернии. По числу же учителей число учащихся могло бы быть увеличено на 6000, полагая на каждое училище до 50 человек.

В настоящее время в Симбирской губернии из 382 сельских школ: 1) 150 училищ имеют собственные помещения, требующие незначительных поправок (приспособлений) для того, чтобы они вполне отвечали своему назначению; 2) 110 имеют тоже собственные, выстроенные за счет местных обществ помещения, но все они требуют значительных исправлений и приспособлений; 3) 42 школы помещаются в наемных квартирах и 4) 80 училищ — в неудобных церковных караулах.

3. Как по отдаленности местожительства, так и по переполнению школ лишены возможности посещать училища 38 452 мальчика и 53 511 девочек. Поэтому в случае введения обязательного обучения для мальчиков и девочек следовало бы устроить в губернии кроме ныне

* В настоящее время трудно сделать обязательным обучение для детей татар по-русски, так как все они в силу самой религии обучаются при мечетях по-татарски, тем более что и учителей, знающих татарский и русский языки, совсем нет.



Симбирская гимназия.

существующих еще 1839 школ; если же принять на первых порах обязательность обучения для половинного числа детей обоего пола, то для 45 981 учащегося необходимо открыть еще 920 школ, по 50 учеников на каждую. Но ввиду затруднения в средствах можно было бы в одном и том же помещении обучать детей по сменам: одних — до обеда, а других — после обеда, так что на каждую школу полагать по 100 учеников, и тогда следовало бы устроить вновь еще 460 школ. Хотя в губернии и есть инородцы, а именно: мордва, чуваша и татары, но большая часть из них, преимущественно мордва мужского пола, говорят по-русски порядочно, женщины же по большей части говорят по-русски, так что инородцы, за исключением татар, обучают своих сыновей в народных школах. Что касается раскольников, которые раньше своих детей обучали дома или у старых дев, то в настоящее время при свободе их оставаться на уроках закона божия или уходить из классов многие из них стали посещать начальные школы вместе с православными. Но, принимая во внимание значительные денежные затраты для введения общего обязательного обучения, можно принять постепенное введение такого обучения, например в двадцатилетний промежуток времени, с тем чтобы в первые пять лет сделать обязательное обучение для сел с населением мужского пола от 900 и более жителей; во второй пятилетний срок — для остальных сел; в третий же период — для деревень с числом жителей мужского пола не меньше 200; и в последний пятилетний период — для остальных деревень и поселков, соединяя эти последние местности в училищные участки и производя постройку школы в центральной деревне. В Симбирской губернии сел с населением от 900 до 1500 мужского пола находится 101 с 256 696 жителями обоего пола...

...б. Вообще в случае введения обязательного обучения можно принять за правило, что дети должны ходить в школу, если она не далее

двух верст от их местожительства. Но, в частности, иногда и это расстояние бывает препятствием к посещению школы детьми, например во время морозов, метелей и вьюг; иногда реки и ручьи препятствуют детям ходить в школу. Хотя и предполагалось в Симбирской губернии устройство временных квартир при школе для дальних учеников, но на практике эта мера не прививается и даже в случае найма квартиры земством дети избегают эту квартиру. На самом же деле бывает так, что родители нанимают для своих детей квартиры в тех селах, где существуют школы, если последние от местожительства отстоят далее двух верст, или дети остаются ночевать в школе во время морозов, вьюг и метелей. В Сызранском уезде училищный совет выдает бедным родителям или учителям из сумм земства пособие на содержание учеников из деревень от 1 до 2 руб в месяц на каждого мальчика.

7. В губернии не было попыток устроить обязательное обучение в обширном смысле слова; но, в частности, именно относительно обязательного посещения школы детьми, поступившими в училище, было два примера, что сельские общества составляли мирские приговоры, по которым родители, удерживающие своих детей дома без уважительных причин, подвергались штрафу в размере 10—15 коп. за каждый прогульный учебный день...

...19. В Симбирской губернии нет таких местностей, которые представляли бы благоприятные условия для введения обязательного обучения, а равно и таких, в которых невозможно было бы ввести обязательное обучение. В тех селах, где заведены были при бывших уездных конторах училища, народ более подготовлен и с большим расположением может встретить введение обязательного обучения, равно как и в некоторых селениях, бывших помещичьих...

...29. Принимая во внимание, что в настоящее время в Симбирской губернии большая часть крестьянских обществ сознает необходимость грамотности для мальчиков, особенно с предоставлением окончившим курс в начальных школах льготы по воинской повинности, нет основания думать, что потребуются особые меры для разъяснения мероприятий для пользы обязательного обучения. Если же теперь и открывается ежегодно немного школ, то это зависит, с одной стороны, от недостатка средств на содержание училищ и, с другой — от того, что народ привык ждать почина во всяком деле, а тем более в таком важном, со стороны правительства...

...34. Из вышеизложенного можно заключить, что в Симбирской губернии следует постепенно ввести обязательное обучение, если будут найдены средства к осуществлению этой меры со стороны правительства и земства. Тогда желательно было бы: 1) сосредоточить все средства на содержание школ в уездных училищных советах; 2) расходы на народное образование со стороны земства перенести из необязательных в обязательные; 3) производить сбор на содержание школ со всех сельских обществ по волостям; 4) постройку новых училищ предоставить училищным советам по рассмотренным и одобренным ими планам; при этом желательно по возможности каменные здания в селениях; 5) устроить для привлечения на службу на более продолжи-

тельное время эмерительную кассу⁵, из которой наставники получали бы пенсию за 25 лет в размере получаемого ими жалованья; б) сверх того, делать учителям и учительницам прибавки жалованья через пять лет не менее $\frac{1}{8}$ части оклада...

Методы обучения в народных школах в 1880 г.⁶

(отрывок)

...Ближайшая цель обучения грамоте заключается в том, чтобы ученик, оставляя школу, сумел четко, бегло, сознательно и выразительно прочитать любую, конечно, доступную по содержанию книгу, складно и обстоятельно рассказать содержание прочитанного. Цель эта достигается довольно успешно почти везде, чему много способствует аналитико-синтетическая звуковая метода обучения грамоте, укрепившаяся почти во всех начальных училищах. В первый год обыкновенно прочитывается «Родное слово», год 1-й, в иных вместо него букварь Водовозова или две первые книги азбуки Толстого; во второй год — «Родное слово», год 2-й, и иногда прочитывают еще несколько статей книги Водовозова или Корфа; наконец, в старшем отделении чтение ведется преимущественно по «Нашему другу» Корфа, «Детскому миру» Ушинского и по книге Водовозова. Во всех этих случаях лучшие учителя заботятся о верности, неторопливости, выразительности и сознательности чтения, почему указывают учащимся допускаемые ими неправильности и наводящими вопросами доводят их до надлежащего уразумения прочитанного. Некоторые учителя и учительницы ведут, кроме того, предварительные беседы, благодаря которым чтение в руках опытного преподавателя делается занятием еще более живым и интересным. Беседы эти служат также средством для сообщения важнейших историко-географических и грамматических сведений, из коих последние усваиваются учениками путем разнообразных письменных упражнений. Но, отдавая должное учащим за их искусство в начальном обучении, нельзя не заметить, что собственно чтение ведется далеко не всегда с желательным искусством. Тут нередко приходится замечать недостаток познания у самих учителей и их неразвитость, проявляющуюся, между прочим, в неумении отыскать главный пункт статьи, на который должно быть сосредоточено все внимание преподавателя. В таких случаях дело обыкновенно сводится только к запоминанию прочитанного и много-много к дословной передаче его наизусть. О возбуждении же мышления в детях, в особенности же о том, что мышление непосредственно следовало за чтением как умением правильно сочетать буквы и слова, не может быть и речи. Наконец, предварительным беседам часто не придается никакой организации, почему они получают характер случайных рассуждений с учениками, и притом рассуждений многословных и нецелесообразных.

Обучение письму начинается одновременно с обучением чтению и первоначально состоит в выписывании элементов букв, самих букв

и затем постепенно переходит в связное и четкое письмо. Рассматриваемое со стороны каллиграфической, оно во многих училищах ведется очень удовлетворительно: ученики пишут четко, свободно, у многих вырабатывается очень хорошая скоропись. Но в то же время нельзя не заметить, что ни в чем они так быстро не слабеют по выходе из школы, как именно в письме. Причина понятна: курс начальной школы слишком краток, а письмо есть умение, своего рода искусство, требующее продолжительной практики, которой часто недостает крестьянскому мальчику. Вместе с выработкой почерка ученики приучаются также умению писать более или менее правильно, складно, со смыслом. С этой целью во всех школах бывает письмо под диктовку, изложение содержания прочитанных статей; в некоторых ученики пишут письма, описывают что-либо и рассказывают о слышанном. Во многих случаях и в этом трудном деле учащие достигают достаточных результатов, но тем не менее большинству недостает систематичности в приучении детей к самостоятельным письменным работам и точной определенности тех конечных целей, какие достигаются в этом отношении в начальной школе.

К чтению по книгам славянской печати ученики начинают приучаться обыкновенно со второго года. К концу курса дети приобретают достаточное понимание исторических отделов Евангелия.

Курс начальной арифметики распадается на два: на приготовительный и систематический. Первый проходится в двух младших отделениях в изучении первой сотни; второй — в старшем отделении и обнимает систематический курс первой части арифметики. Оба эти курса должны быть тесно связаны друг с другом, между тем они часто становятся совершенно отдельно, каждый сам по себе. Но все-таки теперь очень мало таких учителей, которые не придавали бы должного значения сравнению чисел, задачам из жизни практической и словесному счету в разнообразных его применениях. Успехи по арифметике редко бывают плохи; почти везде ученики считают быстро, сознательно, с ясным представлением тех оснований, в силу которых счет следует вести известным образом.

В большинстве начальных училищ дети научаются петь со слуха молитвы и детские песенки. Иногда пение соединяется с играми. Где есть опытные в пении учителя или законоучителя, там устраиваются хоры, которые по праздникам поют в приходских церквях.

Вольные гимнастические движения больше и больше входят в общее употребление в начальных училищах. К сожалению, тесное помещение многих школ заставляет суживать программу движений в зимнее время. Правда, в хорошую погоду и зимой возможно производить их на открытом воздухе, но тоже со многими отступлениями от надлежащей нормы и неудобствами. Руководством для занятий гимнастикой служит книга Шмидта⁷.

Наконец, в некоторых смешанных школах и женских девочки обучаются домашним рукоделиям...

Николай Александрович Корф

(1834—1883)



Педагог, методист, деятель народного образования, писатель-публицист. Родился в Харькове, в помещичье-дворянской семье. Рано лишился родителей. Воспитывался в дворянском пансионе А. Я. Филиппова в Петербурге (1845—1848). Замечательный педагог А. Я. Филиппов пробудил в Н. А. Корфе интерес к учительскому делу. Знание иностранных языков, прекрасное общее развитие позволили Н. А. Корфу без труда выдержать вступительный экзамен в Петербургский Александровский лицей (1848). В лицее он увлекся юридическими дисциплинами. Особый интерес вызвали вопросы относительно народо-властия, конституционного право-

порядка, разделения власти между сословиями, выходящие за рамки учебной программы.

Окончив лицей, Н. А. Корф начал службу в Министерстве юстиции, но через год уехал из Петербурга и поселился в полученном по наследству имении, в селе Нескучном Александровского уезда Екатеринославской губернии (ныне Запорожская обл.). Н. А. Корф был потрясен неумением крестьян вести хозяйство, добросовестно работать, нравственно жить.

Дважды побывал Н. А. Корф на родине И. Г. Песталоцци, в Швейцарии, изучал постановку начального образования, знакомился со школьным делом. По возвращении домой стал выписывать книги по философии, педагогике, сельскому хозяйству. Освобождение крестьян от крепостного права совершалось на его глазах, и он как помещик был заинтересованным лицом. Накануне введения земских учреждений (земского собрания, управы, училищного совета и пр.), судебной реформы и положения о народных училищах Н. А. Корф принял живейшее участие в их разработке, обсуждении вопросов, непосредственно относящихся к земскому самоуправлению, школьному делу. Он энергично выступал в печати. Начало его литературно-публицистическим выступлениям положили статьи в «Экономическом указателе» и «С.-Петербургских новостях», которые стали публиковаться с 1859 г.

С введением земского самоуправления круг практической деятельности Н. А. Корфа заметно расширился и принял ярко выраженный общественный характер. В 1866 г. он был избран гласным¹ в члены училищного совета. С этого времени начинается его земско-педагогическая работа в Александровском уезде. Смысл и характер этой работы раскрыты им в книге «Земский вопрос (О народном образовании)», вышедшей в Петербурге в 1867 г. В остропублицистической форме Н. А. Корф защищал основные прогрессивные требования, осуществление которых могло сдвинуть дело образования народа с мертвой точки. В этой книге им была намечена программа земской деятельности по народному образованию (подготовки учителей, обучения на родном языке и др.).

За годы работы (1866—1871) в Александровском уезде Н. А. Корфу удалось открыть до 70 трехгодичных земских народных школ. Он создал новый тип дешевой школы при одном учителе, разработал план занятий, учебные пособия, методические руководства для учителя. Село Нескучное стало местом, куда охотно ехали молодые учителя со всей России, чтобы ознакомиться с новой системой обучения. Этому очень помогали ежегодные «Отчеты Александровского уездного училищного совета», которые писал Н. А. Корф, подробно освещая в них весь ход устройства учебного дела в новой школе. «Отчеты» издавались в Петербурге, всего вышло пять таких «Отчетов». «Руководство к обучению грамоте по звуковому способу» (1867) было написано Корфом первоначально для обучения своей старшей дочери (за 12 лет оно выдержало семь изданий). Затем последовали «Русская начальная школа», «Наш друг» (книга для чтения), «Малютка» (первая книга после азбуки для народной школы) и «Наше школьное дело». Одновременно с 1867 по 1872 г. выходили и «Отчеты».

Книга «Русская начальная школа» (руководство для земских гласных и учителей сельских школ) знакомила с распорядком народной школы, педагогической, административной и финансовой стороны ее работы. Это первый и самый дельный труд по училищеведению (школоведению).

«Наш друг» Н. А. Корфа слыл лучшей классной книгой для народной школы среди подобных изданий. В последующих изданиях он включил в нее и «Малютку». Книгой «Наш друг» завершился учебный курс корфовской трехзимки. В ней он объединил весь учебный материал, позже выпустил руководство к «Нашему другу» — «Книгу для учащихся».

«Наше школьное дело» содержит многие статьи Н. А. Корфа о разных школах России, об инспекции народных училищ, о земских учительских семинариях, об обязательном обучении в России и др. Этот труд Корфа дополняет работу «Русская начальная школа» в законодательном, учебном, бытовом отношении.

В годы реакции Корф вместе с семьей покинул Россию и поселился в Швейцарии (1872). В Женеве он прожил почти восемь лет. Открыл русскую семейную школу. Много писал для петербургских журналов — статьи для «Вестника Европы», «Народной школы»,

«Петербургских ведомостей» и др. Переиздавал прежние свои книги, издавал новые или переработанные, занимался переводами (Ф. Гердер «Руководство к наглядному обучению» (в 2 ч.), составил учебное пособие «История Востока, Греции и Рима» (для школы и самообразования).

После возвращения в Россию (1880) Н. А. Корф занялся обследованием своих выпускников в Александровском и Мариупольском уездах, чтобы выяснить, насколько прочно то образование, которое дала крестьянам земская школа. Прозкзаменовав свыше 350 человек, он пришел к заключению, что многие знания вовсе утратились, а умения и навыки ослабели, и предложил создать повторительные воскресные школы. По материалам обследования и работы повторительных воскресных школ Корфом были написаны статьи «Образовательный уровень взрослых грамотных крестьян», «Воскресные школы» и др., которые составили книгу «Наши педагогические вопросы» (Спб., 1882). Для открытых им воскресных школ он написал «Руководство для воскресных повторительных школ» (программы, конспекты занятий, методические указания и домашние работы для всех уроков в течение всего учебного года).

Три труда Н. А. Корфа — «Русская начальная школа», «Наше школьное дело» и «Наши педагогические вопросы» — освещают почти всю историю русской народной школы на протяжении 18 лет (1864—1882), в которой ему принадлежит роль устроителя земской народной школы. Он создал новый тип сельской школы для народа (корфовскую трехзимку), разработал учебные пособия, методику обучения. Корфовская школа на длительное время стала образцом для всей земской части России, и не только земской. Д. И. Тихомиров оценил Корфа как «практика-организатора земской народной школы» [4, кн. 1, с. 1].

Теория Дарвина и вопросы педагогики²

(отрывки)

Прошло то старое время, когда каждая наука стояла особняком и когда поэтому открытия в области естествознания могли оставаться без влияния на науки политические и наоборот. В наши дни все науки так тесно связаны между собой, что сильная мысль, нашедшая себе подтверждение в фактах, представляемых одной из отраслей человеческих знаний, отражается на всех остальных. И не мудрено: в сущности все науки имеют целью исследование человека и природы в их настоящем, прошлом и будущем, а потому оставлять без внимания какие-либо факты, бросающие свет на вопросы, еще не разрешенные, значило бы для всякой науки отворачиваться от жизни.

Всякому, конечно, известна теория, названная по имени Дарвина,

теория, по которой разнообразие в органической природе произошло в силу естественного «подбора» особей, полового подбора, совершаемого самой природой, в среде которой все существующее стремится поддержать свое существование и где успевают в этом лишь те организмы, которые сильнее других и в своей «борьбе за существование» одерживают верх над встречаемыми препятствиями или развиваются при наиболее благоприятных для них условиях. Теория Дарвина предполагает, следовательно, прежде всего, наследственность известных физических свойств и зависящих от них психических явлений. Только в силу этой наследственности, которая превращает временные, даже случайные видоизменения в постоянные для последующих поколений, и мыслимо «происхождение видов» путем «подбора родителей», совершающегося в природе под влиянием «борьбы за существование». *Во что обращается при этом сила воспитания?*

Зная связь всех наук между собой, мы не удивимся тому, что сильная мысль, сделавшаяся популярной благодаря Дарвину, но намеченная предшественниками его и развитая его последователями, отразилась на философии, на политической экономии, истории, даже филологии; странным может показаться только то, почему теория Дарвина, подтверждаемая бесчисленными доказательствами, имела до сих пор столь незначительное влияние на *педагогию*, науку, специально посвященную *всестороннему* изучению человека, так как главнейшая задача ее состоит во *всестороннем* развитии человека, в возбуждении к деятельности *всех* сил, присущих человеку? Не странно ли в самом деле, что *индуктивный* метод, восходящий от частного к общему, получил всеобщее приложение благодаря *педагогам*, указавшим на легкость и доступность его, проник в историю, географию, математику и пр. и что до сих пор только нет, сколько мне известно, ни одного руководства к *педагогии*, изложенного по этому методу? Не странно ли, что педагоги всех стран ратуют за обучение посредством усовершенствования внешних чувств и восприятий, передаваемых последними, что педагоги всех народов требуют синтеза *фактов*, а не отвлечения при обучении и сами обходят такой *факт*, какова теория Дарвина. Или для них безразлично знать, насколько, — признав теорию Дарвина и *известную* связь между физическим и психическим развитием организмов, чего *никто* не отвергает, ни идеалисты, ни материалисты, — знать, насколько остается при этом простора для воспитателя?

Едва ли педагог сочтет пустым такой вопрос, а если до сих пор он предлагается лишь весьма немногими из педагогов, то едва ли не потому, что *антропология* еще не довольно близко знакома большинству педагогов и что в среде последних еще очень многие вместо того, чтобы всматриваться в указания *жизни*, какой бы наукой они ни были представлены, довольствуются парением в выси поднебесной, и подчас на такой высоте, откуда им трудно разглядеть то, что делается на земле...

Если же, применяя законы Дарвина к воспитанию, *не отрицая*

наследственности, помнит лишь о том, до какой очевидности доказано этим ученым, что известные свойства организма могут развиваться или при благоприятной обстановке, или при слабых препятствиях, которые они в состоянии преодолеть, то становится очевидным, что человек рождается с известными унаследованными склонностями, что он может родиться и со склонностями порочными, но что затем от дальнейшей жизни зависит, допустит ли он эти склонности к осуществлению, видоизменит ли их, или поборет... И не ясно ли при этом, согласно законам Дарвина, что если на известные унаследованные свойства будут влиять продолжительное время известные *нравственные* причины, их изменяющие, то эти унаследованные свойства будут продолжать переходить по наследству уже в *изменяющемся* и, наконец, *измененном* виде; образуется новая порода и затем, допуская множество исключений, *могут* переходить по наследству такие способности, которые к предшествовавшим поколениям прививались какими-либо причинами из множества причин, обуславливающих развитие человечества. Чем большее число поколений примет на себя печать нравственных причин известного свойства, тем более вероятно на то, чтобы у позднейших поколений известные способности вытекали из наследственности, постепенно видоизменившейся личностью человека, от поколения до поколения. Таким образом, теория Дарвина, по моему мнению, не только не уменьшает, но увеличивает ответственность человека за свои действия: все то, что мы делаем, согласно этой теории, может отразиться не только на нас самих, но и на самых отдаленных потомках наших благодаря возможности того, чтобы известные результаты наших действий создали *постепенно* известные *наследственные* склонности и способности...

Об инспекции народных училищ³

Инспекция народных училищ — один из наиболее важных педагогических вопросов везде, а в особенности у нас, но едва ли он обсуждается в нашей литературе с той обстоятельностью и тем вниманием, которые заслуживает. Это вопрос педагогический, потому что инспектор может иметь огромное влияние на улучшение или ухудшение личного состава учителей, на видоизменение приемов воспитания и обучения в школах в хорошую или дурную сторону, даже на число школ и число учащихся...

Посещение инспектора отнюдь не должно производить на школу того впечатления, которое оно часто производит в настоящее время: теперь нередко и ученики, и учитель встречают инспектора как начальство, появляющееся для расследования, нет ли каких упущений, и для взыскания с виновных; об этом сличком красноречиво свидетельствует бледное лицо учителя при входе инспектора, а потому и дети не могут отнестись к инспектору дружелюбно. Всякое посещение инспектором сельской школы должно быть праздником для школы, посещением друга ее, появляющегося для того, чтобы

внести луч света и жизни в школу, которая слишком часто существует всеми забытая и даже всеми забитая...

Нет, не только такой инспектор, который действительно любит детей — если же он не любит детей, то ему и не место в школе, — но даже такой, который просто даст себе труд вникнуть во все мелочные нужды школы, произведет впечатление друга на учителя и учеников, чем сразу и определятся отношения между инспектором и школой; последняя не усмотрит в нем начальства, прибывшего только для ревизии над школой и всеми соприкосновенными с ней лицами. Не избалованные ни приветливостью к ним, ни участием окружающих, ученики и учитель отнесутся к посетившему их инспектору дружелюбно, и такое отношение уже придаст инспектору надлежащий авторитет. Другим источником авторитета должно служить для инспектора знание — такое знание дела, которое сразу сблизило бы его с учениками и учителем и внушило бы им уважение к нему.

Свое знание дела инспектор имеет случай обнаружить уже при самом первом, осеннем посещении школы, так как главнейшая задача этого посещения состоит в установлении учебной программы, выработке учебного расписания занятий и часто в преподавании инспектором нескольких образцовых уроков по предметам элементарного курса. Условия быта каждой школы, материальные и нравственные, настолько разнообразны, что нет никакой возможности вменить всем учителям уезда исполнение за одну зиму буквально одной и той же учебной задачи по всем предметам обучения; там, например, где дети постарше или получше подготовлены, там возможно достигнуть большего результата; там, напротив, где ученики поступают неодновременно или учитель обладает меньшей подготовкой, результат должен выйти слабее. Задача же инспектора в том и состоит, чтобы на каждую школу в отдельности была возложена осенью такая задача, исполнение которой за учебную зиму оказалось бы по силам данной школе и данному учителю. Эту задачу инспектор в состоянии определить, только ознакомившись с педагогическим уровнем школы, только при знании дела и не иначе, как по совещании с учителем школы; только такая педагогическая задача, которую сам учитель осенью признает для себя обязательной, вполне исполнимой при данных обстоятельствах, и может послужить для него постоянным стимулом в течение всей учебной зимы...

В тех школах, в которых инспектор встретится с неподготовленным учителем — а таких у нас еще надолго будет очень много, — инспектор обязан при осеннем посещении школы дать образцовые уроки по всем предметам, затрудняющим учителя, у которого плохи успехи по некоторым предметам; занятия с детьми в школе еще более сблизят инспектора со школой и не только придадут ему педагогический авторитет, но и выставят его другом учителя и детей, так как эти уроки отнюдь не должны производиться на детей такого впечатления, что инспектор исправляет погрешности, допущенные учителем.

Посещая школу весной, инспектор проверит, насколько и как

исполнена педагогическая задача, сообщая с каждым из учителей, для каждой из школ особо установленная осенью, т. е. в начале каждого учебного года. Для того чтобы убедиться в этом, инспектор должен спросить каждого ученика из всех предметов обучения, не вызывая для этого к доске, на что не стало бы времени, но обращаясь к целому классу с вопросом по арифметике, задавая общую для всего класса письменную работу и пробираясь между скамьями для того, чтобы каждому из учеников дать прочесть по несколько строк из никогда еще не виданной ими книги. При некоторой опытности такое испытание в школе с сорока учениками может потребовать около трех часов времени, с тем, что экзаменуемый уже после экзамена просмотрит письменные работы по русскому языку и арифметике. Бывшее Министерство народного просвещения своим мертвым формализмом настолько опутало даже народную школу, что в Одесском учебном округе — не знаю, как в остальных, требуют от учителя, чтобы он в особой книге ежедневно выставлял баллы или отметки — от 0 до 5 — всем ученикам школы за их успехи!..

... Не касаясь здесь вопроса об отметках по существу, мы желали только остановить внимание читателей на совершенной неприменимости требований Одесского учебного округа (а может быть, и других округов) от народных школ; мы останавливаемся на этом вопросе для того, чтобы слова «испытание школы» и «экзамен», нами употребленные выше, не могли навести инспектора на вопрос об отметках. Но если немислимы баллы на экзамене в народной школе, то из этого не следует, чтобы он не должен был давать никакого статистического результата; совершенно напротив: статистические выводы необходимы и достижимы без извращения и развращения элементарной школы. Инспектор ведет тщательную запись того, сколько учеников (из всего числа читающих и пишущих) читают и пишут сознательно и сколько — машинально; сколько учеников из всего числа обученных арифметике пишут вполне безошибочно числа, положим хоть до тысячи, и решили безошибочно такую-то арифметическую задачу; сколько учеников из писавших под диктовку допустили в такой-то диктовке не более, положим, трех ошибок и т. п. Такие статистические выводы чрезвычайно интересны и получают особенное значение, если сравнивать результаты одной школы с результатами другой и выводы одного года с предыдущими годами; такие статистические вычисления существенно необходимы; а отметки за успехи в народной школе напоминают распоряжение Министерства государственных имуществ в волостных училищах старого времени, когда все ученики зубрили склады, не достигая грамотности, а священники, считавшиеся в этих школах учителями, были обязаны в представляемых ими ведомостях распределять учеников непременно на три разряда: «сильных, средних и слабых», причем в ведомостях всегда оказывалось достаточное число «сильных» учеников. Каждый экзамен, производимый инспектором народных училищ в школе, должен все более и более сближать его с учащимися и в то же время по удачной постановке наводящих вопросов, по живости ведения дела, по

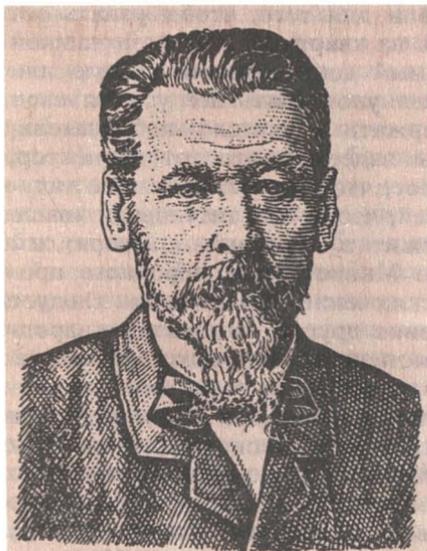
умению непрерывно занять весь класс и по школьной, а не полицейской дисциплине, должен быть образцовым уроком, которому стоило бы подражать учителю. Пояснив, в чем должен состоять педагогический, а не полицейский контроль инспектора над школами, напомним еще раз о том, что подобное посещение всех школ уезда одним инспектором немыслимо, а иное совершенно не достигает цели, вот почему мы и указали на то, что инспектор должен посещать ежегодно несколько школ каждого училищного участка уезда; добавим теперь, что при посещении школы инспектор должен избегать противоречия с распоряжениями местного участкового члена училищного совета, где таковые имеются.

Исчерпав в главнейших чертах отношение инспектора к школе, остановимся еще на отношении его к учителю, которое нами только отчасти очерчено до сих пор. Инспектор должен не только проникнуть во все нужды учителя и помочь ему в самой школе и вне ее, но должен не забывать о том, что нередко он есть тот единственный образованный человек, с которым учитель встречается за весь год своей одинокой труженической жизни; поэтому инспектор должен в виде нравственной поддержки для учителя и для того, чтобы узнать его поближе, провести с ним вечер у себя на квартире, и там, за чашкой чая, обстоятельно побеседовать в самый день экзамена в селе или накануне. При этом инспектор должен употребить все усилия свои к тому, чтобы возбудить или поддержать в учителе любознательность и жажду самообразования. Мы надеемся, что тот инспектор, о котором рассказывали за достоверное, что он, состоя в чине титулярного советника, требует от учителей, чтобы его титуловали «ваше превосходительство», а учителей держит в передней и говорит им «ты», и в среде инспекторов бывшего Министерства народного просвещения представляет печальное исключение. Но едва ли следует признать исключительным распоряжение другого инспектора народных училищ, чтобы учителя подведомственных ему школ отнюдь не смели подписываться лично для себя на какие бы то ни было периодические издания, за исключением лишь одобренных Министерством народного просвещения, и не позволяли себе выписывать какие бы то ни было книги. Но едва ли в одном только уезде, о котором это стало нам известным, библиотеки, земством устроенные для учителей, из книг, даже одобренных министерством и цензурой, переехали из школы на чердак, чтобы не попасть на глаза инспектору. Не такими отношениями воспитает учителей инспектор и не такими мерами удастся ему обезопасить школу от тех немногих безумцев, которым и динамит не страшен. Если инспектор на своем месте, то учителя должны полюбить его и составить вокруг него «школу» в лучшем смысле этого слова; инспектор народных училищ должен быть знаменем, под которое по убеждению и совести становятся народные учителя, в большинстве случаев люди молодые, которых не нужно запугивать, но которыми нужно руководить. Предоставляя учителям полнейший простор в самостоятельности их, что касается рациональных методов обучения, инспектор ответствен за то, чтобы

школы при всем разнообразии их оставались друг с другом органически связанными и объединялись общими им всем основными задачами и средствами обучения и воспитания.

И этим еще не исчерпываются обязанности инспектора народных училищ, который должен быть не чернильницей учебного дела в уезде, но душой его. Инспектор, желающий руководить делом, достигнет этого не доносами на членов окружающего его общества, но тем, что заслужит расположение местных деятелей и уважение их...

Николай Васильевич Шелгунов (1824—1891)



Революционер-демократ и педагог-публицист. Родился в Петербурге, в семье чиновника. После смерти отца в возрасте пяти лет был помещен в Александровский малолетний кадетский корпус, затем обучался в Лесном институте, по окончании которого служил в Лесном департаменте Министерства финансов, в чьем ведении находился этот институт. В конце 50-х гг. Н. В. Шелгунов — профессор Лесного института, автор трудов по лесоводству: «Лесная технология», «Лесоводство для частных владельцев», «История русского лесного законодательства».

Будучи за границей (1858—1859), Н. В. Шелгунов познакомился с сочинениями А. И. Герцена, а затем и встретился с ним в Лондоне. После возвращения в Россию сблизился с Н. Г. Чернышевским, сотрудничал в журналах «Современник», «Русское слово», «Век». Им написаны две прокламации — «К молодому поколению» (совместно с М. Л. Михайловым¹) и «К солдатам», в которых шла речь о социально-экономических преобразованиях на основе общинного землевладения. В 1862 г. Н. В. Шелгунов вышел в отставку и уехал в Нерчинский край, где отбывал каторгу М. Л. Михайлов. В марте 1863 г. арестован в Иркутске в связи с дознанием по делу о прокламациях, доставлен в Петербург и заключен в Петропавловскую крепость. В конце 1864 г. сослан

в Вологодскую губернию. Лишь спустя 15 лет ему разрешено было вернуться в Петербург.

В 60-х гг. Н. В. Шелгунов продолжает сотрудничать в журналах «Современник», «Русское слово», «Дело», газете «Неделя», пишет статьи из ссылки. С 1880 г. редактировал журнал «Дело». В 1884 г. был арестован вторично и заключен в Петропавловскую крепость, но вскоре освобожден без права редактировать журнал. Ему была предоставлена возможность писать ежемесячные фельетоны для журнала «Русская мысль» (1885—1891). Всего им было написано 65 очерков под общим заголовком «Очерки русской жизни». Публицистика Н. В. Шелгунова в 80-е гг. звала к политической борьбе.

Педагогическая публицистика Н. В. Шелгунова состоит главным образом из полемических откликов на события семейной и школьной жизни России. Он обличал бесплодность и антидемократизм классической системы общего образования, особенно сам способ проведения реформы министром народного просвещения Д. А. Толстым, когда было запрещено писать о ее недостатках. Н. В. Шелгунов критически подошел к методической и учебной литературе для начальной школы. «Руководство к русской азбуке» В. И. Водовозова (1875) содержит, по мнению Н. В. Шелгунова, столько педантизма, что голова ребенка «становится вещью ненужной», так как он не приучается к самостоятельному мышлению. Признавая Л. Н. Толстого незаурядным педагогом, Н. В. Шелгунов вместе с тем находит много методических недостатков в его «Азбуке» («Новой азбуке») и «Книге для чтения». Столь же критически рассмотрел Шелгунов и многие другие педагогические руководства. В частности, «Курс педагогики», составленный М. Чистяковым (1875), вызвал очень суровую критику со стороны Шелгунова. Уже само заглавие «Педагогическая путаница» говорит об отношении критика к содержанию этого «Курса».

Педагогические статьи Н. В. Шелгунова выдержаны в духе его революционных, демократических взглядов. Вопросы воспитания и образования рассматривались им в связи с особенностями русского общества, подчинялись общему социально-политическому направлению мысли. «Письма о воспитании» написаны им для русских матерей, но содержание их выходит за рамки семейного воспитания. Готовить подрастающее поколение для служения обществу — это значит с раннего детства прививать детям самостоятельность, воспитывать в ребенке борца и гражданина, способного думать и действовать независимо. Эти социально-педагогические задачи воспитания для того времени были новыми, революционными.

Очерк «По поводу земской школы» был написан Н. В. Шелгуновым в защиту земской школы от реакционных попыток ее ликвидации в 80-х гг. «Теперьшняя народная школа, как теоретическая и практическая система, есть целое здание, над которым мыслящая Россия трудилась 20 лет. Этого здания и опыта не вычеркнешь ни росчерком пера, ни газетными статьями, и кто бы ни стал открывать школы, он обратится к этому нашему единственному умственному фон-

ду, в котором только и можно найти руководящие указания по народно-школьному делу» [1, с. 368—369].

Педагогические идеи Н. В. Шелгунова, выраженные им в острой публицистической форме, обогатили педагогическую мысль революционной демократии в период общественного застоя, сменившего время революционно-демократического подъема 60-х гг. XIX в.

Воспитательные влияния²

(в сокращении)

В повседневной практике воспитания все спутано, неясно, рутинно и не имеет твердой опоры в точном, научном принципе. Поэтому мы, воспитатели, раскидываемся в мелочах, частностях и противоречиях и не только не умеем подкрепить ни одного своего воспитательного правила психологическим доказательством — мы поступаем хуже: сбиваем с толку детей и портим все детское нравственное мировоззрение, вводя в него юрицизм, метафизические приемы мышления и привычку говорить словами.

Дети, может быть, не меньше нас, взрослых, ищут одного руководящего начала и ариадниной нити, которая бы выводила их из лабиринта их детских недоразумений. Каждый, даже не особенно пылкий ребенок, ищет такого основания, чтобы подвести под него свое поведение. Причина, по которой ребенок поступает таким образом, очень проста: ребенок чаще, чем мы с вами, убеждается в существовании неизбежного закона причин и последствий. Отыскивая руководящий принцип, ребенок проверяет вас, своего воспитателя.

Один девятилетний мальчик спрашивает своего отца: «Папа, скажи, когда и за что ты на меня сердисься?» Ребенок верно подметил факты своей жизни, но только не умел возвести их к ясно созданному единству. Желая удовлетворить требованиям своих воспитателей, всякий ребенок старается определить, что они позволяют и чего не позволяют. Как же это узнать? Есть вещи легко доступные, есть трудно доступные.

Ваш сын, положим, учится в гимназии, вы хотите, чтобы он был умен и учился хорошо, вы делаете ему замечания, выговоры, вы его наказываете за единицы. Вы говорите ребенку, что он не будет умен, если не будет учиться хорошо. Понять ваши требования не трудно, и ребенок очень скоро их понимает. Он почти сразу запомнил, что ум есть *учение*, а чтобы хорошо учиться, нужно быть прилежным и добить свои уроки. И он их добит, он прилежен, он получает хорошие баллы и доволен и счастлив родительской лаской. Да и как не понять таких простых фактов, такого простого следствия, такой простой причины? Конечно, ребенок не понимает, что такое ум — да знают ли это и его родители? — но он очень хорошо понимает, чего от него

требуют, и превосходно подметил неприятные практические последствия, идущие следом за неисполнением этого требования.

Совсем другое, когда ребенок вступает в область нравственных отношений, в ту сложную область чувства, в которой он живет. Здесь, что ни шаг, то противоречие, неясность, неточность, неопределенность и разное толкование одних и тех же отношений. В этой широкой области для ребенка все смутно, начиная с беспричинных, по-видимому, процессов внутреннего чувства и кончая чувствами, порождаемыми отношениями к другим людям. Детское сознание положительно бессильно справиться с массой подавляющего его материала. Как должен вести себя ребенок, как ему согласовать требования своего «я» с требованиями чужого «я»? Он встречает запрещения и замечания на каждом шагу, но почему? Есть вещи ясные и очевидные, как «ум», но еще больше неясного. Когда ребенок побил своего товарища или брата и за это получил от отца или матери тукманку, маленький буян познает горьким опытом, что драться не следует, потому что за это его бьют самого. Но предположим, что ребенок ест за обедом сладкий пирог; он обгрыз его там, где повкуснее, а остального не хочет, и он сует огрызок своей сестре. «Фи, какая мерзость, разве это можно делать!» — замечает сердито мать. А почему нельзя, спрошу я вас? Почему это мерзость? Почему мерзость отдать свои объедки и не мерзость отдать непечатый кусок? Ясно, что мать смотрит на вопрос с точки зрения приличий и благопристойности. И ребенок заучивает только внешнюю сторону явления, следствие, а не причину; он заучивает на память, что такое-то действие не допускается в обществе, но почему — ему этого не растолковали. И в самом деле, почему следовало отдать весь пирог? Если отдать пирог, нужно отдать и суп, и жареное, отдать и свои яблоки. Где конец уступке? Ребенок положительно в тумане, и, конечно, он своими доказательствами скорее убедит вас, чем вы его — своими принципами приличия и благопристойности.

Вопрос становится еще более сложным и запутанным, когда для разъяснения отношений приходится вводить отвлеченные понятия о справедливости, долге, уважении, человеческом достоинстве. Известное правило практической морали: «Не делай того другому, чего не хочешь, чтобы тебе делали» — не подвигает ребенка ни на шаг вперед. Вы ему запрещаете давать другому объедки сладкого пирога, но он сам вовсе не против того, чтобы другой с ним поступал таким образом! Вы говорите ему, что нужно делать другим приятно — и он отдает деревенским мальчикам свои старые, изломанные игрушки, дарит запачканные, попорченные и негодные ему вещи. По теории сладкого пирога так поступать не следует, но по другой вашей теории — приятного — ребенок не делает нравственной ошибки, потому что мальчишки не только счастливы и довольны, но и сами просят подарить им обноски. Может быть, для вас во всем этом нет противоречий, но сына своего вы сбили с толку.

Ребенок по чувствам и понятиям гораздо ближе к дикарю, чем к цивилизованному человеку. Задача воспитания именно в том и за-

ключается, чтобы создать в ребенке безошибочное сознание, дать ему такие факты, из которых он мог бы вывести руководящий принцип для своего поведения, и по возможности предохранить его от раскаяния как в настоящем, так и в будущем.

Нам говорят, будто бы семья научает лучше всего подобной безошибочности. Нам говорят, что семья дает первые уроки практической жизни, из которых полнее всего формируется благородный и честный характер. В доказательство ссылаются на Сократа, Эпиктета, Зенона, Карла Великого, Вальтера Скотта, Вашингтона и других. Но мы можем представить еще большее число фактов, когда семья и мать портили своих детей. Мудрые сентенции и нравственные афоризмы, безразлично обращающиеся в обществе, не поднимают вопроса о воспитании ни на шаг вперед. Что «народы выходят из детской» — это справедливо, но если мы ответим: «То-то они так и хороши», — это тоже будет справедливо. Где матери, к которым взывают друзья человечества и которых для Франции хотел Наполеон I? Действительно, первые уроки — уроки матери, и первые опыты жизни получаются нами в семье; но если бы у нас были настоящие матери, разве друзья человечества взывали бы к хорошим!

Моралисты-писатели, вроде Смайльса³, указывают на примеры великих людей и цитируют слова великих мыслителей. Но ходячие фразы о семье не делают ее лучше. И разве все могут быть великими и разве до обыкновенных людей достигают слова великих мыслителей? Каждая семья думает, что она «семья», и каждая мать воображает, что она «мать». Каждый человек верит в безошибочность своих заключений, и вы не найдете ни одного, который бы согласился, что его убеждения ошибочны: мир состоит из неопибающихся людей, неопибающихся матерей и отцов. Нужно сказать не то, что говорят моралисты общественному мнению; нужно, чтобы общественное мнение знало, что действительность, которой владеет практика жизни, совсем не тот материал, о котором говорят моралисты. Семья и мать должны воспитывать людей, но они их не воспитывают, и причина этого проста. Семья есть микрокосм того общества, которое ее создало, и потому между обществом и семьей существует самая тесная солидарность. Каждая семья настолько дурна или хороша, насколько дурно или хорошо создавшее ее общество. Созданная сама обществом, она в свою очередь воспитывает для него членов, и в этом заколдованном круге вращается воспитание.

Вопрос о том, лучше ли совершается воспитание человека в семье или вне ее, вовсе еще не разрешен. Моралисты свои идеальные требования прилагают к идеальной семье, но укажите такую в действительности? Все усилия прогрессивной мысли в последнее время направлены именно к тому, чтобы создать нормальную семью. А могут ли ненормальные отношения создать нормальные последствия; может ли быть воспитано человечество в требованиях моралистов, если, прежде всего, именно недостает требуемой ими семьи? Если Вашингтон предлагал устроить один общий университет для всего североамериканского союза — университет, в котором

вся американская молодежь могла бы воспитываться в одном общем направлении, он, конечно, знал, чего хотел. Спартанца воспитывала не семья, а школа и товарищество. Дух заведения, которым отличаются школы Англии и Америки, не фраза. Наконец, мы думаем, что для воспитания чувств и для сформирования целого, закаленного, упругого характера школа представляет гораздо больше материала, чем невежественная семья.

В защиту семьи мы могли бы сказать, что под руководством *настоящей матери* она могла бы влиять на формирование добрых и великодушных чувств. Семья чужда черствой одноформенности, казарменного быта воспитательных заведений и не знает фабричной дисциплины школы. В семье ребенок имеет возможность сохранить наибольшую свободу чувств и действий; он живет среди самых разнообразных впечатлений как внутренней, домашней жизни, так и тех, которые являются в нее извне вследствие сообщения с внешним миром. Но вот тут-то именно и поворотная точка взаимодействия общества и семьи.

Мы не можем выделить семью из окружающей ее жизни. Элементы внешнего мира, с которыми она входит в общение, должны в ней отражаться и иметь в ней свои корни; семья чиновничья, купеческая, дворянская, мещанская, крестьянская — живет каждая в кругу своих интересов и в своем мире. Все отношения, все разговоры, все нравственные принципы внешней жизни входят неизбежно в основу жизни семьи, и практика внутренних отношений несет на себе неизбежно клеймо отношений внешних. Честность, царящая в купеческой лавке, царит, конечно, и в купеческой семье; дисциплина, под которой живет воин, вносится им в свой дом; чиновник воспитывает своих детей в чиновно-гражданских понятиях.

Масса живет практически, подчиняясь закону инерции, рефлектируя под давлением внешних общественных условий. Если бы этого не было, Франция Наполеона I и Наполеона III была бы невозможна. И Вашингтон хотел одного американского университета потому же. Воспитание народов в противоположных крайностях возможно только через семью, ибо лишь путем семьи можно вносить новое начало в воспитание новых поколений. Таким образом, семья, являясь, с одной стороны, сильнейшим орудием прогресса, с другой — может служить сильнейшим орудием регресса.

Вопрос, следовательно, не в семье, а в нравственном и умственном содержании, в тех началах, какие она дает детям. Прогрессивные исключения, гении и великие люди, считаются единицами; а так как массу составляет собирательная посредственность, то и семья в общем ее значении является воспитательницей этой посредственности.

В царящей повсюду практике семья есть воспитательное орудие тех внешних сил, которые дают на нее своими принципами. Семья, действительно, воспитывает чувства, как школа воспитывает средства ума; но над той и другой стоит высший руководитель, и этот руководитель есть существующий общественный порядок, обусловленный учреждениями, законами и всем гражданским строем страны.

Семья сама по себе бессильна вырваться из подавляющего ее влияния. Она не может быть самостоятельно действующей силой и если бы вздумала протестовать только единично, не обнаруживая никакого влияния на общий ход внешней управляющей ею силы...

Воспитание начинается с колыбели, но ведь и порча тоже начинается с колыбели. Нынче всякая мать повторяет, что воспитание начинается с первого дня рождения ребенка, но это не больше как красивые слова, не возведенные в сознание и далеко еще не вошедшие в обыденную практику воспитания. Корень воспитательной порчи заключается именно в том чадолюбии, границ которого не умеет найти ни одна мать. Мы знаем, что границы его найти нелегко, но если уж приходится выбирать между стоицизмом и эпикуреизмом, то мы бы отдали предпочтение первому. Наши же матери — напротив. Все их тенденции направлены в сторону эпикуреизма, изнежения, баловства и аристократизма, создающего барчат и барышень. Значит ли это воспитывать характер и готовить человека для тех суровых толчков жизни, от которых спасает только редкое счастливое исключение? Не о развитии грубых чувств говорим мы, ибо чувства стойков были шире, глубже, чем чувства эпикурейцев; но мы говорим о том «женском» влиянии, которое воспитывает человеческую душу вне всякой силы выносить противодействие, в непривычке встречать его и в неумении бороться с препятствиями, ибо их от детской души всегда отстраняли. Материнское потворство только изменило форму, но не исчезло, и незаметно, шаг за шагом, вносит в детскую душу порчу, расслабляя ее, расслабляя и тело. Из детей с самыми благоприятными душевными основами вырастают люди, не знающие меры своих сил, и ничто не благоприятствует этому неверному воспитанию так, как невежество матерей.

Было время, когда Россия давала суровое спартанское воспитание в своих закрытых заведениях. Но мы, прошедши эту школу, не отнесемся к ней с дурной стороны. Воспитание было, действительно, сурово, потому что стремилось закалить душу и тело; в крайних своих проявлениях оно бывало даже беспощадно; но оно имело на характер более благотворное влияние, чем та реакция семейного воспитания, которая создает теперь мелочных себялюбцев, с самой первой молодости глубоко погрязающих в индивидуализме и вырастающих «первыми» людьми.

Пример: вот чадолюбивая мать, нежная, страстная и безошибочная — потому что какая же мать ошибается и какая в своем чувстве любви не ищет единственного критерия для своего воспитательного поведения? И тут-то ее ошибка. Чтобы правильно смотреть на дело воспитания и на свои отношения к детям, нужно, прежде всего, не любить их страстно. Страстность заставляет чадолюбивых матерей подтасовывать факты и убивает в них всякое чувство правдивости. Мы знали не глупых, но страстных матерей, которые переносили на детей те чувства, которые питали к их отцам. Ребенок от первого мужа — любимый сын; ребенок от второго, нелюбимого — нелюбимый. Как психологические процессы, чувства эти понятны и при-

чины их ясны, но воспитание от этого ничего не выигрывает.

Усиленная односторонняя любовь, сконцентрировавшая все свои приятные воспоминания на первом ребенке и перенесенная на него, является именно тем элементом порчи, о котором мы говорим. От чего же первенцы и единственные дети, а иногда и дети последние выходят большей частью неправильно воспитанными? Только потому, что любимый ребенок — кумир матери и ее любовь направлена именно на то, чтобы отстранить от ребенка все, что мешает его детскому благополучию. Мало того что ребенок не знает отказов, но его окружает еще целая сеть безгласных поощрений, постоянно ему льстящих. В каждом взгляде матери ребенок читает одобрение, на каждом шагу он чувствует, что он первый, единственный человек — центр семьи, около которого все вращается и которому все служит. И незаметно, шаг за шагом, ребенок растет в исключительном чувстве первенства, вне препятствий, противоречий и помех и вырастает несчастным «первым» человеком, с дряблым характером, с отсутствием всякой сдерживающей дисциплины, неспособным на борьбу с жизнью. Если «первый» человек наконец найдет свое место между людьми, то путем многих и многих страданий.

Испытайте борьбу с детьми, испорченными матерями, и только тогда вы узнаете, что значит первое влияние. Ребенка, выросшего до 10 или 12 лет под портящим влиянием матери, вы уже не исправите никакой личной борьбой. Ассоциации известных представлений сплелись уже так твердо в его понятиях, а ассоциации по чувствам ушли так далеко в направлении своекорыстия, что всякое единоличное влияние должно отказаться от борьбы и благоприятную реакцию остается предоставить времени.

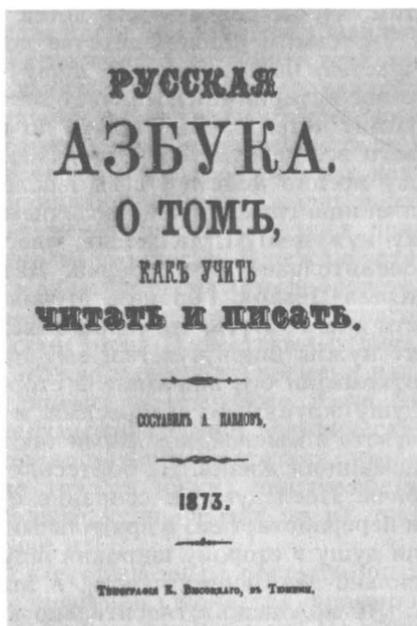
Что же значит время? — Пример товарищей и пора возмужалости. Пора возмужалости, раскрывая сердце юноши для любви, расплавляет ту твердую кору души, в которую заключало ее своекорыстное домашнее воспитание. До сих пор юноша жил в мире, точно Робинзон на необитаемом острове, не подозревая, что есть другие люди, и привыкши видеть только одного себя. Полюбив, он внезапно подле своего «я» увидел другое «я», о существовании которого не подозревал; любовь пробила в его сердце брешь — брешь, в которую теперь и проникнут первые чувства к другим людям и любовь к человечеству. Вот почему пора первой любви — такая важная воспитательная пора в жизни юноши.

Но рядом с чувством идет и мысль. Жившая до сих пор изолированно, она теперь в фактах и явлениях внешней жизни встречает новый, невиданный материал, какой ей никогда не представлялся под воспитательным влиянием матери и семьи. В пору юношеских увлечений общество мыслящих товарищей производит полный перелом в мировоззрении; это момент той новой работы, когда душа юноши, выкидывая за борт все ненужное и лишнее, выплетает новую сеть гуманных представлений, какой бы она никогда не сплела в своей первой обстановке.

Влияние товарищей подчиняется, конечно, тоже общему ходу внеш-

ней жизни и не во все эпохи бывает одинаково. Внешний общественный режим может иногда более благоприятствовать восторженному настроению молодежи, а может его и сдерживать. Но мы говорим не об этом. Мы хотим сказать, что только общество товарищей может освободить юношу от ошибок эгоистичного мировоззрения и помочь ему в новом направлении. Уж одна разница лет мешает детям найти подобное духовное со своими родителями. Для общения требуется одинаковая свежесть сил, одинаковый размер непонимания, одинаковый размер стремлений и, наконец, известное *многолюдство*, т. е. полная солидарность во всем, которую юноша найдет только между однолетками. Вот почему семья никогда не может заменить товарищей, и вот почему родители, устраняющие своих детей от знакомства с товарищами, делают весьма важную воспитательную ошибку. Мы знаем детей, учеников IV и V классов гимназии, которым совершенно неизвестно чувство товарищества и у которых нет друзей. Нам случалось слышать, как родители делали замечание за это своим детям, но разве дети виноваты в том, что их воспитали такими сами же их родители!

Книги — вот тот главный источник, из которого молодежь черпает содержание для своих новых ассоциаций представлений, которыми она проверяет окружающую ее жизнь. Поэтому обыденная воспитательная практика совершенно права, видя в книгах первое основание для развития ума и чувства. Книги, действительно, то наследие веков, в котором выразилась память человечества. Ни в одностороннем, ограниченном направлении семьи, ни в обществе пытливых и стремящихся к развитию товарищей вы не найдете того, что дадут вам великие писатели. Только книги могут разрешить сомнения пытливого молодого ума, и только они дадут ответы на вопросы, которые мучат молодой бессильный ум. Но обиходная практика жестоко ошибается, если всякому чтению она придает воспитательное значение. И к сожалению, мы на каждом шагу встречаем подобную ошибку. Только счастливо одаренным личностям не мешает беспорядочное чтение, потому что их пытливая и впечатлительная душа в каждой книге может найти то, чего ищет. Но не думайте, что подобный ребенок или юноша читает *всякую* книгу. Беспорядочность его чтения заключается только в том, что он читает без системы. Но все, что он читает, воспринимается сильно и оставляет в его душе глубокие следы. Счастливо одаренный, пытливый ум только трудится больше, но усвоенный без порядка материал он все-таки приводит в порядок и выплетает из него полную, законченную сеть. Такие счастливые личности не правила, а исключения. Большинству их работа не под силу и потому производит в них сумбур понятий и залагает обрывки многообразных незаконченных представлений, которых слабый ум никогда не свяжет в одно общее единство. Родители, желая приучить своих детей к чтению, дают им обыкновенно *занимательные* книжки — бесконечного Майн Рида и другое подобное чтение. Детская память усваивает, действительно, множество фактов, из которых воображение составляет потом целые вереницы пленительных картин. Но какую



Найти доступный, простой и эффективный способ обучения грамоте пытались многие учителя-практики. Такую цель ставила азбука, изданная в Тюмени. Она открывается двухстраничными методическими указаниями, в которых автор утверждает, что «самый скромный способ научить неграмотного читать состоит в передаче всех букв русской азбуки звуками».

А. Павлов рекомендует после заучивания гласных переходить к систематическому усвоению согласных, расположенных в предлагаемом им порядке (с, ш, х и т. д.).

Текстами для чтения служат отрывок из стихотворения Никитина, басня Крылова, «Генерал Топтыгин» Некрасова и небольшой рассказ из народной жизни. Для выработки хорошего почерка рекомендуются косые линейки по образцу, приложенному к азбуке.

пользу приносит такое чтение? Оно только обременяет память ненужными фактами и отрывает детский ум от живого, действительного, отвлекая его в сторону эффектного и мечтательного.

Выбор чтения — одно из самых важных воспитательных влияний, и, конечно, в соответственном выборе книг заключается самая трудная задача воспитателей или родителей. Мы знаем детей, которые прочитали целые вороха книг, но лучше бы они ничего не читали. И чем дальше, тем выбор соответственного чтения становится труднее. В самом деле, что читать и в каком порядке при той массе книг, которыми завалены книжные лавки, и при той издательской спекуляции, которая эксплуатирует потребность в чтении? Вместо идей теперешние книги дают только чтения и ставят лишь в затруднение родителей при их выборе. Что давать детям, что выбрать в книжном магазине, предлагающем вам тысячи разнообразных детских изданий? Никакой самый пытливейший ум не в состоянии одолеть всей этой массы печатной бумаги, а если он ее одолеет, то что же он из нее извлечет? Читающие дети находятся в положительном лабиринте, из которого они не могут сами выйти и из которого их не в состоянии вывести и их беспомощные родители. При таком порядке вместо пользы чтение приносит вред. Наши дети стараются превращать чтение в приятное препровождение времени, заполняющее их праздный досуг, а не в работу мысли, собирающую полезный материал для полезного вывода. Ребенок читает только для того, чтобы читать, а не для того, чтобы узнать. Дети, конечно, в этом не виноваты. И потому-то еще печальнее, что ни педагоги, ни воспитатели, ни издатели, ни авторы не думают о

том, чтобы создать для детей здоровое, полезное, реальное чтение.

В самом раннем детстве должны быть уже заложены геройские чувства, настраивающие душу на подвиги любви и благородства. И разве история представляет мало примеров героев? Отчего же не знакомят детей с ними? Дитя по преимуществу практик и реалист, для него все действительность. Поэтому на детскую впечатлительную душу вредно действуют вымышленные лица. Мы знаем, что детей не пленит гражданским величием таких людей, как Вашингтон. Ребенку нужен шум, движение, блеск. Чем больше герой шумит, тем он пленительнее для ребенка. Давайте ему Александра Македонского, Юлия Цезаря, Горация, Муция Сцеволу; давайте ему героев древности и не бойтесь, что герои бывали иногда бичами человечества. Ребенку нужна ширь чувства, ему нужны те движения души, которые бы открывали его внимание в сторону общечеловеческого, шевелили его душу крупными интересами и спасали бы его от той мелочности чувств и мыслей, которыми так изобильна окружающая его кухонная, домашняя жизнь. Не бойтесь, что бич человечества сделает и из него бича. Последующее сознание сумеет справиться с этим материалом и переработает его в правильный социальный вывод. Но зато вы открыли душу в сторону широких ощущений и заложили в ней потребность сильно двигающих чувств. А это все, что нужно.

И молодежь относительно книг находится в таком же безвыходном положении, как дети. Не то чтобы ей не было чего читать, но она затруднена выбором и в окружающем ее диссонансе смутных понятий и противоречий положительно не может найти выхода к своей правде. Но как велика потребность пытливой, молодой, формирующейся души овладеть единством мировоззрения, видно из той жадности, с какой молодежь повсюду накидывается на чтение и с какой она хочет, чтобы ее научили, что читать. И действительно, вопрос о чтении — самый важный вопрос. Масса так называемых серьезных книг и русская периодическая печать так же его не разрешают, как не разрешает его детская литература. И в то же время он мог бы быть разрешен, если бы у нас существовала энциклопедия. Мы знаем, что, предъявляя такое требование, мы говорим почти о невозможном, что энциклопедия, разрешающая вопросы пытливой молодежи, у нас не явится; но мы, собственно, только констатируем факт беспомощности русской формирующейся мысли, которой еще не скоро придется овладеть средствами серьезного развития.

Обыденная практика дает большое воспитательное значение труду. Она верно подметила, что привычка к занятиям есть необходимое условие благосостояния как женщины, так и мужчины. Но что такое труд, как воспитательный элемент? Душа требует деятельности, и, конечно, не всякий труд может дать ей пищу. Оттого-то мы и видим столько мелочного и бесполезного труда, столько мелочной суетливости, которые не делают людей счастливее, потому что дают душе не настоящее дело, а его суррогаты.

Обыденная практика, поступающая таким образом, конечно, в том не виновата и не от нее зависит изменить сразу действительность.

Но от этого не становится лучше, а общей выгоды не прибавляется. Зачем только лицемерить! Такие проповедники морали, как Смайльс, расписывают целые книги на тему, что «праздность есть мать всех пороков», и с наглой бессовестностью выставляют в пример великих людей и гениев, которые умели найти широкий выход своим широким силам. Да разве о гениях речь, когда идет речь о воспитании детей? Гений найдет себе широкую дорогу и не зареется в суррогатах деятельности и в тех мелочах, которые опошляют и портят жизнь и роняют уровень целого общества. Писатели-моралисты советуют приучать детей к кропотливости, аккуратности, точности, бережливости, методичности и, вообще, к таким скромным конторским добродетелям, точно вся задача воспитания заключается в том, чтобы подготовить приказчиков. Мы знаем, что всеми этими качествами отличались великие люди, что только с ними можно извлечь из времени наибольшую пользу; но оттого-то ваше лицемерие еще хуже. Если бы рутинная практика когда-нибудь задумывалась над психическими явлениями, она бы не сказала, что достаточно трудиться, чтобы быть счастливым. Человеку нужен не труд, а нужна деятельность. Спросите африканского раба и китайского кули, делает ли их труд счастливыми, а уж кто трудится больше их!

В одном только можно согласиться с обыденным общественным мнением, когда оно утверждает, что величайшая школа для формирования характера есть школа затруднений и практика жизни. Но и тут нужно условиться в словах. Действительно, жизнь есть лучшая школа воспитания, но едва ли вы будете утверждать, что школа киргизской степи и школа американской жизни одинаковы. Характер формируется борьбой, и человек создается препятствиями, но не все препятствия создают силу. Труд без деятельности парализует развитие души, а не помогает ее росту; он убивает характер, а не создает его.

Ошибки общественного мнения и обыденной воспитательной практики заключаются именно в том, что словам, которые они употребляют, они не придают настоящего психологического смысла. Для обыденных воспитателей точно не существует никакой души, и они серьезно воображают, что ее можно лепить во всякие формы. От того общественное мнение играет словами и понятиями нравственного порядка и для каждого слова бережет два противоположных смысла. Но человеческая душа, действуя по своим законам, признает за каждым словом только один смысл. Вот почему, несмотря на все усилия обыденной практики, люди получаются совсем иными, дети расходятся с отцами, и последующим поколениям приходится исправлять ошибки предыдущих.

Жизнь, действительно, величайший воспитатель человека, но ее воспитание бывает иногда отрицательным. В те моменты, когда людям приходится испытывать на себе последствия предыдущих ошибок, человеческое сознание, пораженное диссонансом противоречащих фактов, делает им новую проверку, подводит им новый итог и старым словам дает новый смысл, возводя их к новому единству, которого не могла разрешить ни семья, ни жизнь, ни школа.

Петр Федорович Каптерев

(1849—1922)



Педагог, историк педагогики, психолог. Родился в семье сельского священника с. Кленово Подольского уезда Московской губернии. Закончил духовное училище, затем духовную семинарию и как лучший ее выпускник был направлен в Московскую духовную академию. После окончания академии по отделению философских наук исторического факультета (1872) П. Ф. Каптерев в том же году был избран преподавателем философских наук (психологии, дидактики, педагогики и логики) в Петербургской духовной семинарии. Научные интересы П. Ф. Каптерева, однако, шли вразрез с Уставом духовного заведения. Уже в 1874 г. определилось направление его

научной деятельности. В ряде петербургских журналов он опубликовал в том же году результаты своих научных изысканий. В журнале «Народная школа» (№ 6, 7), в статье «Обучение детей дошкольного возраста», П. Ф. Каптерев впервые в отечественной педагогике рассмотрел вопросы интенсификации развития и воспитания умственных способностей детей раннего возраста, отметил, что педагогика «недостаточно производитительно пользуется ранними детскими годами, недостаточно эксплуатирует их». Вскоре в журнале «Семья и школа» (№ 8, 9) появилась другая его статья — «Законы ассоциации психических явлений и их приложение в деле обучения и воспитания», а в следующем номере — статья «Как образовать стойкий характер». Осенью того же года журнал «Знание» (№ 10) опубликовал большую статью «Этюды по психологии народов. (Мифология как первоначальное религиозное и научное мировоззрение человечества)», а в конце года «Народная школа» (№ 11, 12) напечатала статью «Эвристическая форма обучения в народной школе». Содержание этих статей включает главные проблемы, которые П. Ф. Каптерев будет исследовать на протяжении всей своей жизни и которые станут стержневыми в его психолого-педагогическом творчестве. Это вопросы формирования мировоззрения, содержания и методов обучения, развития ума, характера и воли ребенка. Содержание «Этюд» вызвало у семинарских преподавателей недовольство их автором. Оно выра-

зилось, в частности, и в том, что П. Ф. Каптерева не переизбрали на следующий год в члены правления семинарии и отстранили от заведования воскресной школой. Это недовольство усилилось последующими статьями Каптерева по педагогической психологии, которые печатались сначала в журнале «Народная школа» (1875. № 6—7, 8), а потом в конце 1876 г. приложением к этому журналу вышли отдельной книгой.

Эта книга (Педагогическая психология. Спб., 1876 и 1877) предназначалась для народных учителей, воспитателей и воспитательниц. В объяснении происхождения психической деятельности человека П. Ф. Каптерев использовал учение Ч. Дарвина, И. М. Сеченова, а также основные положения сенсуалистов — философов и психологов. В дальнейшем П. Ф. Каптерев дважды заново ее перерабатывал в соответствии с новыми научными открытиями в области психологии и педагогики.

Отработав шесть лет за казенное содержание в духовной академии, П. Ф. Каптерев оставил службу по духовному ведомству (1878). Около года оставался вне службы, но продолжал преподавать психолого-педагогические предметы на Фребелевских (частных) курсах (начал еще в 1874 г.), сотрудничать в петербургских журналах («Народная школа», «Женское образование» и др.). В 1879 г. он начал службу по Мариинскому ведомству, которая продолжалась до марта 1917 г., до упразднения этого ведомства, где было сосредоточено управление женскими институтами, гимназиями, пансионами, приютами, а также педагогическими женскими курсами, на которых П. Ф. Каптерев с этого года и по 1884 г. преподавал психолого-педагогический цикл предметов. Переизданная в 1883 г. «Педагогическая психология» вызвала резкую критику в реакционном еженедельнике «Гражданин»: рецензент обвинял автора в подрыве христианской нравственности. В том же году слушательницы выпустили литографированные лекции П. Ф. Каптерева по психологии, которые по доносу анонимного рецензента в цензуру и святейший синод были рассмотрены особой комиссией. Несмотря на уклончивое заключение этой комиссии, в 1884 г. П. Ф. Каптерев был отстранен от преподавания на педагогических курсах, обвинен в том, что его лекции имеют материалистическую направленность, по своему содержанию антирелигиозны, содержат насмешку над учением о бессмертии души (см. [7]). Через год он вынужден был оставить преподавание и в Александровском лицее, где работал по вольному найму с 1882 г.

Отстранив Каптерева от преподавания, Мариинское ведомство, однако, приняло его на службу к себе помощником старшего чиновника Первой экспедиции, ведавшей управлением и инспектированием женских учебно-воспитательных заведений. Здесь он прослужил почти 32 года (1885—1917). Последовательно Каптерева повышали по службе: старший чиновник, чиновник особых поручений, председатель учебного комитета. Попутно он преподавал в нескольких частных женских гимназиях (в гимназиях М. Н. Стоюниной и М. А. Макаровой был председателем педагогического совета), на Фребелевских

курсах (до 1898 г.). С 1903 г. ему было разрешено возобновить педагогическую работу в казенных учебных заведениях, и П. Ф. Каптерев с этого года и до осени 1918 г. работал преподавателем, а затем (с 1912 г.) профессором в Петербургском женском педагогическом институте, открытом вместо прежних женских педагогических курсов Мариинского ведомства.

Еще в 1883 г. журнал «Женское образование» (№ 2—9) печатал по частям «Дидактические очерки» П. Ф. Каптерева, а в 1885 г. они вышли отдельной книгой. В дни празднования 300-летия (1892) со дня рождения Я. А. Коменского Петербургский комитет грамотности присудил П. Ф. Каптереву за его «Дидактические очерки» золотую медаль. По оценке А. Н. Острогорского, «Дидактические очерки» П. Ф. Каптерева «выгодно отличаются от других работ по тому же предмету полнотой, всесторонностью и законченностью» (Русская школа. 1892. № 4. С. 144). Второе издание этого труда было значительно переработано и расширено, сопровождается подзаголовком «Теория образования» (Пг. 434 с.). Из истории дидактики П. Ф. Каптерев извлек тот вывод, который обусловил главные задачи современной ему теории образования: сущность образовательного процесса; состав общеобразовательного курса; свойства педагогического метода; свойства учителя; школьная обстановка обучения. «Центр образовательного процесса — образуемый, а потому современная дидактика непременно должна быть психологической...» (указ. изд., с. 339). Все эти задачи Каптерев решал в духе единства школы и жизни. Общеобразовательный курс, всесторонне совершенствуя личность гражданина, призван обеспечивать правильное соотношение между образованием и воспитанием. Система школ обязана учитывать различные виды дарований и жизненных призваний юношества. Сами школы должны быть автономными, самоуправляемыми. Истоком второго издания явился капитальный труд П. Ф. Каптерева «Педагогический процесс», главы которого публиковались журналом «Русская школа» (1904. № 2—11), а в 1905 г. этот же журнал издал его отдельной книгой. В ней обобщены результаты 30-летнего психолого-педагогического творчества ученого, сформулированы главные положения, определившие место педагогики среди наук. Самое понятие «педагогический процесс» с тех пор прочно вошло в обиход ученых и учителей. Еще в самом начале своей научной деятельности П. Ф. Каптерев в статье «Спенсер как педагог и его русские критики» определил условие, без которого научная педагогика невозможна: «...педагогика без физиологии и психологии немыслима» (Народная школа. 1879. № 1. С. 14). Быть педагогом значит сначала нужно быть антропологом, т. е. физиологом и психологом. Углубляя и расширяя идею антропологической основы педагогики, П. Ф. Каптерев подкрепил ее новыми данными возрастной физиологии и детской психологии. В то же время он вскрывал общественную направленность педагогического процесса: общество вырабатывает идеалы воспитания, ставит жизненные цели, управляет развитием личности человека (вне общества нет личности).

Наряду с научной, преподавательской и чиновничьей работой

П. Ф. Каптерев участвовал во многих важных общественно-педагогических начинаниях. В 1883/84 учебном году в Петербурге возник Родительский кружок как одно из ответвлений общепедагогического отдела Педагогического музея военно-учебных заведений. Этот кружок объединял видных ученых, педагогов, врачей, юристов. В дальнейшем он стал самостоятельным просветительным учреждением в области воспитания и обучения. Каптерев и ранее сотрудничал в этом отделе, а затем принял энергичное участие в организации и деятельности Родительского кружка: был товарищем председателя, докладчиком (ежегодно 1—2 доклада), а с 1898 г. под его руководством и общей редакцией издавалась первая в России «Энциклопедия семейного воспитания и обучения», одиннадцать выпусков которой из 58 содержат статьи П. Ф. Каптерева по дошкольному и семейному воспитанию. С именем Каптерева связаны подготовка и проведение первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию зимой 1912/13 г. в Петербурге. Он открыл съезд и был его председателем. Доклад П. Ф. Каптерева был основным на общем собрании съезда. Кроме этого, он был одним из организаторов и участников (докладчиков) почти всех съездов по экспериментальной психологии, педагогике, народному образованию в начале XIX в. (до 1914 г.).

П. Ф. Каптерев исследовал важнейший период истории русской педагогики и школы — после отмены крепостного права и до начала первой мировой войны. Он научно объяснил происхождение общественно-педагогического движения, указал его источники и причины, а также его влияние на последующее развитие отечественной педагогики и школы. Еще в 1897 г. журнал «Русская школа» в течение года публиковал части его новой книги «Новая русская педагогия, ее главнейшие идеи, направления и деятели». В следующем году книга вышла отдельным изданием. До этого журнал «Педагогический сборник» печатал очерки П. Ф. Каптерева о Н. И. Пирогове, К. Д. Ушинском, Л. Н. Толстом и других, которые потом вошли в «Историю русской педагогики». Критика отметила, что впервые была сделана попытка проследить развитие педагогических идей в России конца XIX — начала XX в. «История русской педагогики» (Спб., 1909; 2-е изд. Пг., 1915), по отзывам критики, «весьма солидный труд, охватывающий весь тысячелетний период истории теоретических соображений и практических попыток в деле строительства русской школы» (Современный мир. 1910. № 10. С. 110).

После февральской революции Каптерев в статье «Новая школа в новой России» (Педагогический сборник. 1917. № 10—11) изложил программу демократического обновления школы. Демократизацию школьного дела он представлял себе прежде всего как осуществление принципов автономного педагогического процесса, самоуправления школ и независимости учителей в вопросах обучения и воспитания.

Великую Октябрьскую революцию П. Ф. Каптерев воспринял сквозь призму своих демократических философских, педагогических взглядов и убеждений. Ломку старой школы, создание единой трудовой школы он понимал неоднозначно. В преобразовании школьной систе-

мы Каптерев находил преобладание разрушительных перемен над созидательными. В то же время он одобрительно отнесся к принципам организации единой школы (трудоному, коллективному, общедоступному и др.), заметив попутно, что недостаточно представлены принципы дифференцирования общего образования (по призванию и одаренности).

В советское время П. Ф. Каптерев продолжал преподавать в Петроградском женском педагогическом институте до осени 1918 г., а затем выехал на лечение и отдых в г. Острогожск Воронежской губернии, но по истечении отпуска в Петроград не вернулся. С 1 января 1919 г. и по день смерти (7 сентября 1922 г.) педагогическая работа П. Ф. Каптерева проходила в Воронежской губернии: работал разъездным инструктором Острогожского уездного отдела народного образования, затем заведующим трехгодичными учительскими курсами и одновременно преподавателем в двух средних школах г. Острогожска, наконец (с лета 1921 г.) профессором Института народного образования. После преобразования Института народного образования в педагогический факультет Воронежского университета Каптерев работал профессором и незадолго до смерти деканом этого факультета. Полвека служил П. Ф. Каптерев делу педагогического образования (психолого-педагогической подготовке воспитательниц детского сада, учителей начальной и средней школы, а также матерей к воспитанию детей в семье). Его научные труды (около 40 монографий и более 500 статей) — эта целая эпоха в области педагогической мысли России (с 70-х гг. XIX в. и до 20-х гг. XX в.).

Эвристическая форма обучения в народной школе

(отрывки)

...Нельзя выдумать средства более сильно возбуждающего умственную самодеятельность, как эвристическая форма обучения, ибо она как бы говорит ученику: мысли всегда на столько самостоятельно, на сколько можешь. Она ничего не дает ученику без собственного труда и усилия, по этой форме обучения ему каждое знание нужно брать, так сказать, с бою. Ученик, который не захотел бы делать умственных усилий, напряжений, который желал бы, чтобы каждое знание ему наперед разжевали и потом уже положили в голову, такой ученик не может учиться в той школе, в которой господствует эвристическая форма обучения. Эвристическая форма вносит в школу дух жизни, дух труда и деятельности. Бестолковое учение наизусть, усвоение сведений напрокат, одной памятью, зевание в классе, невнимательность при этой форме решительно невозможны, ибо сущность ее заключается в том, чтобы школьники постоянно работали, постоянно делали самостоятельные усилия для приобретения и выработки знания. Где же здесь место духу праздности, лености, бестолковщине, механичности и прочим злым духам школы?..

Эвристическая форма и наглядное элементарное обучение совершенно нераздельны. Одна без другого быть не должна. Наглядное элементарное обучение требует, чтобы каждая преподаваемая детям наука была разложена на свои самые последние и простые элементы, чтобы преподавание начиналось с этих элементов и чтобы оно было наглядно. В основе изучения каждой науки должно лежать изучение самими детьми отдельных чувственных предметов и явлений, так как каждая наука в своем историческом развитии всегда начинает с наблюдения частных случаев и предметов. Итак, преподавание должно всегда начинаться с наглядного, с конкретного, с отдельных фактов, этого требует элементарное наглядное обучение. Как же оно должно идти далее, когда ребенок ознакомится с элементами? Сущность, цель каждой науки — общие законы и формулы, правила без исключений. Каким же образом сообщить учителю детям эти общие законы и формулы, просто передать их детям или как-либо еще? Вот здесь и вступает в свои права эвристическая форма обучения. Она говорит учителю: не сообщай детям общих понятий, общих правил, общих законов и формул догматически; заставляй их самих сравнивать предметы, находить между ними черты сходные и различные и на основании найденного сходства и различия группировать их в роды и виды, составлять о них понятия, определение; заставляй их самих наблюдать связь и отношения между предметами и замеченные постоянные отношения между ними выражать в общих формулах и законах. Сам же не сообщай им этих формул и законов, а только наблюдай за правильной выработкой их, руководи ими, чтобы они не сбились с прямого пути...

Таким образом, мы считаем возможным открытие научных истин самими детьми по двум причинам: 1) научные истины суть обобщения отдельных фактов. Но отдельные факты изучаются самими детьми в силу требования элементарного наглядного обучения; 2) чтобы вывести общий закон из отдельных случаев, нужно знать, на что нужно обратить внимание в отдельных явлениях, что в них главное и что неважное. Такое необходимое руководство при обобщении представляет детям учитель.

Тем, которые не убедятся вышеприведенными доводами и будут упорно стоять на том, что детям самим не по силам открывать научные истины, мы приведем еще следующее соображение: они (возражатели) согласятся, что каждая научная истина должна быть усвоена детьми основательно; а основательно усвоить истину невозможно без понимания, откуда возникла, явилась эта истина, формула, закон, как явилась, какие прямые пути ведут к ней, на каких данных она основывается и пр. Если же они считают детей способными к пониманию процесса открытия истины, формулы, закона, то мы не видим причин признать их неспособными к самостоятельному открытию истины, когда путь-дорога к нему указывается учителем, когда они «наводятся» на это открытие.

...Эвристическая форма обучения — самая трудная форма для учителя; она более, чем какая-либо другая форма, предъявляет ему

требований. Плохой учитель, преподавая по этой форме, будет несравненно худшим учителем, чем усвоивший другую форму. У него в буквальном смысле слова ничего не выйдет. Он не сумеет вести дело эвристически; у него не будет и догматической формы, так как он будет стараться вести дело эвристически; у него будет бог знает что. Эвристическая форма обучения требует от учителя, чтобы он вполне хорошо, вполне основательно знал свою науку, был бы мастером своего дела. Он не только должен вполне ясно и отчетливо понимать законы и формулы своей науки, но он еще должен быть отлично знаком с историей развития своей науки, т. е. должен отчетливо представлять себе, каким путем, через изучение каких фактов, через какой процесс умозаключений ум человеческий дошел до известной научной истины. Он должен знать все ошибочные предположения, которые были составлены для объяснения известных явлений, чтобы предохранить от них питомца. Итак, учитель, прежде всего, не только должен отлично понимать известную научную истину, формулу, закон, но и хорошо знать прямой путь, ведущий к открытию ее, равно как и все кривые; ибо в противном случае он не может быть хорошим руководителем своих питомцев в деле самостоятельного открытия и выработки ими знаний.

Но отлично знать свою науку — это еще только половина дела, половина требований к учителю при эвристической форме обучения, а пожалуй и меньше. Нужно еще уметь вести питомцев к самостоятельному открытию научных истин, что не легко. Для этого нужно отлично знать умственное состояние своих питомцев; для этого неуклонно, каждую минуту нужно следить за изменением их мысли; для этого в каждую данную минуту нужно быть готовым явиться на помощь к питомцу, чтобы ум его не изнемогал в бесплодном напряжении, в бесплодной борьбе с непосильным препятствием; для этого нужно, чтобы помощь учителя не делала лишней работу ученика, не освобождала его от самостоятельного умственного напряжения, но только делала бы его плодотворным; для этого нужно вообще, чтобы учитель был только руководителем, наводителем, душой класса, но чтобы работал непременно сам класс; для этого нужно, словом, чтобы учитель был ангелом-хранителем ума ребенка и сохранял — и укреплял его на всех путях его. Дело высокое, дело святое, но дело трудное...

Чтобы эвристическая форма обучения принесла все свои надлежащие плоды, для этого нужно иметь в виду еще некоторые частнейшие правила: а) как скоро известная научная истина найдена, ее нужно сейчас же облекать в строгую и стройную формулу. В противном случае ученики будут понимать ее, будут в состоянии указать путь к ее открытию, но не будут в состоянии выразить ее полно и вместе сжато, связно и определенно, вследствие чего они и не будут полными владельцами ее в каждый данный момент; б) не нужно быть педантом в проведении эвристической формы обучения, но нужно все, каждую мелочь, каждый пустяк, каждую третьестепенную вводную мысль непременно вывести, открыть. Не нужно бояться догма-

тического метода. В разумной школьной практике догматизм и эвристика, наводящие вопросы и вопросы, исключительно направленные к исследованию благосостояния мозгов питомцев (испытательная катехизация), перемешиваются. Центр, главная форма обучения — эвристическая. Как скоро истина добыта, она сейчас же облекается в формулу и в этом виде догматически усваивается. Не мешает даже с более слабыми учениками ее прокатехизировать. Итак, эвристика, догматизм (в акроаматической форме), катехизация — все стоит в разумной школе в тесной, живой связи. Да и странно было бы, если бы учитель действительно все старался вывести эвристически, даже, например, название предмета урока. Гораздо естественнее и проще прямо сообщить об этом детям; в) не нужно добиваться от детей приблизительно такого ответа, который составил себе сам учитель. Нужно довольствоваться каждым ответом, если только он правилен; г) нужно всеми силами избегать уклонений от прямого пути в сторону пустого сопросничества и балагурства. Постоянно нужно иметь в виду главную цель урока; д) нужно заставлять работать всех учеников, весь класс, а не некоторых только и пр. ...

Выразим кратко все наше рассуждение в нескольких тезисах:

1. Эвристическая форма обучения есть такая, по которой научные законы, формулы, правила и истины открываются и вырабатываются самими учениками под руководством учителя. Внешний вид этой формы в народной школе вопросо-ответный (эротематический). Вопросы — наводящие по преимуществу.

2. Эвристическая форма обучения, правильно поставленная, т. е. неразрывно связанная с элементарным наглядным обучением, вполне сообразна с детской природой, по силам детям и сообразна с природой предметов, преподаваемых в народной школе. Сведения она дает медленно, но зато основательно, так что в результате она ничего не проигрывает даже по отношению к количеству сведений.

3. Эвристическая форма обучения, по своему необыкновенно сильно возбуждающему и развивающему умственные силы влиянию, есть одно из главнейших средств, которыми располагает народная школа для выполнения своей миссии — просвещения народа.

Ввиду этих тезисов и принимая во внимание, что учительские семинарии имеют целью служить просвещению, а не затемнению народа, мы осмеливаемся выразить желание, чтобы в них (учительских семинариях) обучение искусству преподавать предметы по эвристической форме, обучение искусству «сократизировать» было поставлено одной из главнейших задач, чтобы это искусство «сократизирования» ценилось в них высоко. Нужно, чтобы из наших учительских семинарий выходили «совершенные сократики».

О разнообразии и единстве общеобразовательных курсов²

(в сокращении)

В то время когда принятая традиционная система, формальное право не признают правоспособности какого-либо нового явления, вызванного потребностями жизни, когда они относятся к нему с недоверием, подозрительно и даже отрицательно, в это самое время жизнь часто не только поддерживает явление, но широко развивает его, дает ему много форм, обильное внутреннее содержание. Традиционная система, формальное право остаются далеко позади жизни и часто упорствуют в санкционировании того, что санкционировала жизнь. Конечно, из такого отрицания традиционными системами новых жизненных фактов для правильного развития последних создается препятствие, задержка, важные явления жизни считаются как будто не вполне законорожденными. Для правильного хода жизни необходимо, чтобы системы и формальные санкции не медлили признавать и утверждать то, что создала жизнь.

Сколько у нас общеобразовательных полных курсов? На этот вопрос с точки зрения принятого взгляда, господствующей системы следует отвечать, что у нас только один такой курс — гимназический, т. е. классический в известной гимназической постановке. Он один дает так называемое свидетельство или аттестат зрелости (странное название — свидетельство о зрелости выдается лицам, явно незрелым в физическом и психическом отношении) и открывает двери в университет. Наши общеобразовательные школы представляют собой какую-то иерархическую лестницу на манер табели о рангах, они так прямо и делятся на низшие, средние и высшие, с подразделением каждого разряда на более мелкие ступени в последовательном иерархическом порядке. Общеобразовательные курсы вытягиваются в одну ниточку, и вершину этого ряда занимает единственный по своей ценности общеобразовательный курс — классический в гимназической постановке, дающий полноту прав...

Рассматривая вопрос об единстве общеобразовательной системы теоретически, мы не находим достаточных оснований к признанию правильности существующей практики; напротив, имеются весьма серьезные доводы за необходимость множественности общеобразовательных систем. Первый и самый главный довод заключается в качественном различии человеческих умов.

В психологии прежде царили унитарные взгляды. Источником душевных явлений признавалось особое единое начало — душа; у души указывались силы или способности, с помощью которых душа и производила психические явления. Во главе каждого обширного круга душевных фактов стояла какая-либо главная способность. Под своим управлением она имела второстепенные и мелкие способности, на которые сама же и распадалась. Таким образом, все дело представлялось ясно и просто: единая душа; у ней две или три главные

ЖУРНАЛЪ

МИНИСТЕРСТВА
НАРОДНАГО ПРОСВѢЩЕНІЯ.

ЧАСТЬ НЕОФИЦІАЛЬНАЯ.

ІЮ ЛЬ.

1860.

(ТРЕТЬЕ ДЕСЯТИЛѢТІЕ).

СОДЕРЖАНІЕ:

Отдѣлъ I. Педагогика и дидактика.

- 1) Трудъ въ его психическомъ и воспитательномъ значеніи. К. УШИНСКАГО.
- 2) Объ отношеніи классической филологіи къ христіанскому воспитанію. А. А.
- 3) О преобразованіи гимназій. Л. ТИМОШЕВА.

Отдѣлъ II. Науки вспомогательныя.

Гегель и его время, соч. Гайма, лекція X и XI. Пер. П. СОЛАНКОВА.

Отдѣлъ III. Критика и библіографія.

Гимназическая педагогика А. ШМИДТА.

Отдѣлъ IV. Извѣстія и смѣсь (см. на оборотѣ).

САНКТПЕТЕРБУРГЪ.

Въ типографіи Императорской академіи наукъ

1860.

способности; у последних второстепенные силы; затем уже следовали самые душевные явления. Если вопрос шел о каком-либо душевном факте, то следовало обращаться к соответствующей главной способности, а за ней к второстепенной. Если дело заключалось в развитии ума, то и нужно было культивировать главную способность ума и затем второстепенные умственные силы, память, воображение и т. д. Способности, и главные и второстепенные, по существу были одинаковы в роде человеческом, их деятельность у всех людей одна и та же, память запоминала, рассудок соображал, фантазия создавала образы и картины, поэтому и средства их развития могли быть одинаковы также для всех, а следовательно, и общеобразовательная система могла быть одна. Но в психологии унитарные взгляды сменились противоположными — плюралистическими, а вместе с тем должны измениться и педагогические идеи об единстве общеобразовательной системы.

Рассуждения об едином начале душевных явлений в настоящее время в психологии оставлены, так как это вопрос собственно метафизический, а не психологический. Поэтому и современную психологию иные называют психологией без души. Точно так же признано, что никаких способностей и сил души не существует, что то, что называлось силами, есть только простые обобщения и краткие обозначения рядов душевных процессов. Мы остаемся, таким образом, только при душевных процессах, которых бесчисленное множество. Эти процессы у различных людей качественно различны. Органы внешних чувств у людей неодинаковой силы и качества: у одного превосходное зрение и слабый слух, у другого, наоборот, тонкий слух и близорукость. Один живет преимущественно зрительными, другой — слуховыми впечатлениями. Сообразно с различным качеством органов внешних чувств и память человека также бывает неодинакова. В настоящее время в психологии установлен факт, что общей памяти нет, а есть только частные памяти, т. е. более или менее самостоятельные процессы запоминания. Значительная сила запоминания в одной сфере фактов может удобно ужиться со значительной слабостью в другой; одной силы памяти, равно на все простирающейся и равно все удерживающей, нет.

В неразрывной связи с органами внешних чувств и памяти находится наше рассуждение, наша соображающая способность. Органы внешних чувств посылают уму те или другие ощущения, ясные или темные, в большем или меньшем количестве; память удерживает тот материал, который доставляется наблюдением при помощи органов внешних чувств; рассудок по необходимости работает над тем и на основании того, что дали органы внешних чувств и что сохраняет память. Действовать в пустоте, думать ни о чем невозможно. Таким образом, различия в качестве органов внешних чувств и процессов запоминания отражаются различием и в собственно умственной деятельности.

Далее, умственная деятельность людей имеет множество еще других различий: ум одних более склоняется к теории, а других — к

практике; одни работают более по части усвоения, другие — по части творчества; одни быстры в своих соображениях, другие — очень медленны; одни любят рассуждать, исходя из рассмотрения отдельных случаев и постепенно доводя свою мысль до более широких обобщений, другие предпочитают положить в основу своего рассуждения какое-либо одно общее, считающееся бесспорным положение и из него делать самые отдаленные и тонкие выводы; у одних мышление отвлеченное, у других — образное; одни сравнительно объективны и бесстрастны в своем рассуждении, мышление же других находится под постоянным и могучим давлением чувствований и страстей. Всех различий в качественной и количественной деятельности ума не перечтешь. Если правильно говорят: «Что город, то норы; что деревня, то обычаи», то с не меньшей правильностью можно сказать: «Что человек, то ум». Каждый человек бывает и умен и глуп на свой собственный лад; людей умных вообще, т. е. во всем, нет, как нет универсальных гениев. И гении и умные люди суть существа более или менее односторонние; точно так же и глупцы бывают глупы не на все, а только на известные вещи. Вселенского, круглого, абсолютного дурака на все так же невозможно найти, как и универсального гения. Глупцы и умные, гении и идиоты — все это односторонности, только с различных концов.

При таком характере умственной деятельности, при таких значительных качественных и количественных различиях в умственных процессах воспитывать всех людей по одной системе, по одному шаблону, очевидно, неудобно, нелогично. Одна система не может удовлетворить их, для этого нужны различные образовательные системы, скомбинированные применительно к различному складу умов. Одна образовательная система может быть допущена только лишь в том случае, если образовательные средства, которыми располагает человечество, слишком скудны, так что их хватит только на одну систему. Если никаких других образовательных средств, кроме указываемых единственной системой, нет, то нечего и говорить, учиться все по одной системе, на нет и суда нет. Но наше положение по отношению к образовательным средствам совсем не так печально, мы скорее в этом случае богачи, чем бедняки.

Современная культура владеет многими и различными средствами для образования, способными удовлетворить умы самого различного склада. Именно она представляет для этой цели четыре категории средств: науки, языки, искусства и ремесла. Науки весьма разнообразны и по своему содержанию, и по своему методу; степень их установленности и законченности также различна, есть науки вполне сложившиеся, владеющие твердыми законами и обобщениями, есть менее установившиеся науки. Но во всяком случае их такое большое число, что выбор из них наиболее годных образовательных средств для развития молодых поколений может затрудняться не скудностью, а богатством.

Языков как материалов для образования в настоящее время представляется также много: кроме отечественного языка есть группа

древних классических языков и группа новых. И та и другая группа может быть пополняема и расширяема постепенной обработкой известных языков, открытием и анализом их литератур, появлением словарей, грамматик и т. д.

Искусства с течением времени все более и более входят в курс общеобразовательных заведений, их положение возвышается, значение становится серьезнее. Сфера современного искусства также велика и разнообразна, так что опять затруднение может происходить от богатства, а не от скудости.

Наконец, известную долю воспитательно-образовательного значения имеют и различные мастерства и ремесла. О введении в школы ручного труда уже идет речь. Материал в этом отношении громадный.

Итак, в какую бы сторону мы ни обратились, мы всюду видим обилие образовательных средств, затрудняющее выбор. Культура богата, разнообразна, из нее любой ум может черпать что более отвечает его натуре и складу. Поэтому ограничивать образование одной системой, состоящей к тому же преимущественно из упражнений по языкам, не представляется с точки зрения богатства культуры никаких оснований. Было время, когда культура была бедна образовательными средствами, пригодными для воспитания юношества, когда поневоле приходилось ограничиваться в школьных курсах изучением почти одних древних языков. Но это время давно миновало, обстоятельства изменились, место бедности заступило богатство, а общеобразовательная система все еще остается единственной. Она ведет свое начало из эпохи скудости и не желает пользоваться нынешним богатством, относясь к нему подозрительно, как будто считая новейшие культурные приобретения недостаточно ценными, доброкачественными, и предпочитая оставаться по существу при старинных скудных образовательных средствах.

Если умы качественно различны, а образовательные средства разнообразны, то не менее различны и разнообразны и жизненные пути и призвания. В конце концов мы учимся не для школы, а для жизни, мы в ней желаем выступать деятелями. Если характерные и существенные свойства жизни — разнообразие и изменчивость, то единообразие и необычайная тугость на реформы в образовательной сфере не согласны с тоном жизни. Рутинная школьная система, постоянно смотрящая назад, а не вперед, будет плохо готовить к жизни, к усвоению и правильной оценке ее новых приобретений, и школа, таким образом, легко может очутиться как бы вне жизни, в каком-нибудь стоячем затоне с затхлой, а не свежей водой.

Итак, рассмотрев вопрос о единстве общеобразовательной системы в теоретическом отношении, мы приходим к тому заключению, что правильна жизнь, создающая многие общеобразовательные типы, а не действующее школьное законодательство, не хотящее знать многих общеобразовательных систем. Все говорит о множестве и разнообразии, все взывает и побуждает к нему: умы людей качественно и количественно различны; культурные средства образования много-

численны и разнообразны; жизненные призвания и деятельности многообразны. Все разнообразно: и люди, и жизнь, и культура, одно образование единообразно, единственная система на всех. Очевидно, имеется дисгармония между принятой системой и строем человеческого ума, человеческой культуры, человеческой жизни. Что чему должно подчиняться: люди ли, культура и жизнь школе, или, наоборот, школа должна уступить, покинуть свое единообразие и сделаться разнообразной? В настоящее время школа, точнее — школьное законодательство, еще стоит на своем, защищает единственность образовательной традиционной системы, не признает равноправными с ней другие системы; жизнь и человеческий ум, стесненные этой единственной рамкой, по которой должно отливаться все, пробивают новые образовательные пути, создают новые виды и типы школ, признавая их не только не худшими, но и лучшими старой. Школьное законодательство отстало от жизни и не хочет санкционировать созданий жизни. Такое положение существенно неудобно и для школы и для жизни, из него нужно выйти, а для этого нужно поставить принцип: единство образования в разнообразии. Что это за принцип, как его понимать и осуществлять?

В настоящее время в существующих курсах общего образования, несмотря на их обособленный, самостоятельный характер, есть несомненно одинаковые предметы, одинаковые методы, одинаковые частные и общие образовательные цели, — словом, сходные и даже тождественные черты. Подобное сходство возникает необходимо вследствие того, что человеческие умы, будучи качественно и количественно различными, при различии имеют по существу одинаковую организацию, во многом сходны. Если различие человеческих умов невольно сказывается в жизни созданием различных общеобразовательных систем, то невольно же сказывается и одинаковость человеческого ума введением в общеобразовательные курсы одинаковых предметов и преподаванием их по одинаковому методу. С другой стороны, каждый человек, и в частности каждый русский гражданин, претендующий на звание образованного человека, должен непременно владеть некоторыми знаниями, без которых образованному человеку обойтись невозможно. Под давлением этих двух причин различные образовательные курсы, несмотря на свою обособленность и самостоятельность, имеют общие, сходные черты.

Но эти общие черты выражены недостаточно, они перемешаны с особенными, своеобразными свойствами, проходящими через все классы школы, вследствие чего школа, будучи по существу одинаковой с другой, кажется различной, стоит особняком. И классические гимназии, и духовные семинарии, и кадетские корпуса, и реальные училища имеют очень много одинакового в своих учебных курсах; а между тем особенность, специфичность заведения дает себя чувствовать на самых первых порах, с самого I класса, и все заведение является строго обособленным, своеобразным. Хорошо это или дурно?

Такой порядок весьма неудобен, потому что он почти вполне уничтожает те выгоды, которые представляет для правильного обра-

зования множественность образовательных систем. Перемешивание общего с особенным ведет к тому, что дитя, поступающее в заведение, сразу предопределяется и к известной особенной системе образования, соответствие которой способностям дитяти остается еще совершенно неизвестным. О десятилетнем дитяти невозможно правильно решить, какая система образования будет более соответствовать его способностям, классическая, реальная, образование в кадетском корпусе или в духовных заведениях. Для ответа на такой вопрос нужно, чтобы дитя сначала поучилось, чтобы его умственные наклонности несколько определились, чтобы несколько выяснилась и сложилась его духовная личность. Если же десятилетнее малочувшееся дитя прямо направить в школу со своеобразной системой, это будет значить не обращать ни малейшего внимания на его психические особенности и при выборе образовательной системы руководиться не соответствием системы свойствам личности, а другими, сторонними побуждениями. Тогда не будет разницы, существует ли одна образовательная система или много, свойства детского ума не примутся в расчет при выборе образовательных средств, и образовательный курс может только случайно соответствовать свойствам личности.

Конечно, возможен переход из одного заведения в другой, как скоро замечено, что образовательный курс не соответствует способностям учащегося... Все это очень хлопотливо и для учащегося и для его родителей. Притом в какое заведение переходить? Неуспех, например, в классических языках еще не свидетельствует о склонностях и способностях к реальным предметам. Руководящего правильного указания на выбор учебного заведения применительно к способностям учащегося по-прежнему недостает, самые способности и склонности учащегося остаются неизвестными.

Чтобы устранить все эти затруднения, нужно определенно выделить общую часть образовательных курсов от особенной, общую часть сделать общеобразовательной для учащихся и поставить наперед, а особенную сделать необязательной, факультативной и поставить после общей. Тогда общеобразовательный курс будет иметь единство и в то же время будет разнообразен.

В настоящей статье мы не имеем в виду касаться вопроса о составе общеобразовательного курса — ответ на этот вопрос требует особенного рассуждения; мы хотим только разъяснить мысль о необходимости в общем образовании единства в соединении с разнообразием. Единообразие не желательно ни в каком отношении, оно мертвит жизнь, сковывая ее, заключая в одну рамку; свободное развитие индивидуумов и единообразная воспитательная система — две вещи несовместимые. Но невозможно остаться и при одном разнообразии: образование граждан не может быть предоставлено случаям, оно не может совершаться с такой непосредственностью, с какой это требуется разнообразными жизненными отношениями, должна существовать образовательная система, должны быть выработаны общие начала образования. Эти-то общие начала и будут да-

вать единство различным образовательным типам, различие же, соединяясь с единством, сообщит последнему жизнь, отвлеченные и общие начала выразит в отдельных явлениях.

Общая и обязательная часть образовательного курса должна быть поставлена непременно впереди. В начале учения, когда умственные склонности учащихся еще не определились, нельзя вводить такие предметы или такие отделы предметов, которые для своего усвоения требуют особенных способностей, особых умственных расположений; сначала нужно давать то, что равно необходимо всем желающим считаться образованными людьми. Пусть сначала определенно выяснятся особые умственные расположения на общепригодных упражнениях. Общеобразовательный отдел образовательного курса для определения своего состава требует особенной осмотрительности. С одной стороны, он должен включать в себя достаточное количество разнородных элементов, чтобы дать возможность прохождением такого курса выясниться самым различным расположениям и склонностям учащихся, однородный состав курса не затронет достаточно различные умы и различные стороны в уме, не обнаружит индивидуальности; с другой стороны, нужно избегать обширности курса, обременения учащихся массой различных предметов. Таким образом, в обязательной части образовательного курса необходимо удовлетворить весьма различным требованиям.

Обязательная часть общеобразовательного курса должна занять достаточно времени, чтобы умственные способности учащихся могли в достаточной мере развернуться и определиться. Если весь общеобразовательный курс занимает восемь лет и распадается на восемь классов, то общая часть курса должна занимать никак не менее четырех лет, причем общеобязательные предметы не должны, конечно, прекращаться с пятого года учения, но продолжаться и в остальные годы, постепенно сокращаясь и уступая свое место факультативным, которые в последние годы учения и являются преобладающими, сосредоточивающими на себе если не исключительное, то преимущественное внимание учащихся. Начавшись общими предметами, курс оканчивается факультативными.

Относительно факультативных предметов прежде всего нужно заметить, что их нельзя смешивать с предметами специального образования, а занятия ими приравнивать к занятиям на факультетах университетов. Факультативные предметы суть предметы общего, а не специального образования, и занятия ими предшествуют всякому специальному образованию. Факультативные предметы более частного значения по сравнению с общеобразовательными, но они служат целям общего образования известной группы личностей. Изучая обособленную группу предметов, личности имеют в виду всесторонне и основательно развить свой ум, подготовить себя или к жизненной деятельности, или к дальнейшим теоретическим занятиям, а не приобрести специальные знания; специальное образование должно совершаться потом, после общего.

Каким образом и общеобязательные и факультативные предме-

ты могут служить одной и той же цели общего образования? Это происходит вследствие устройства человеческой природы, человеческого ума, совмещающего в себе и общечеловеческие свойства, и личные. Человек вообще и его частности есть соединение двух рядов свойств, одними свойствами он связывается с другими людьми, а другими отделяется от них. Поэтому и общее развитие данной личности может совершаться только с двух сторон, со стороны общечеловеческих свойств и личных. Если который либо ряд свойств останется без развития, то и общее образование человека будет неполно. Поэтому и общеобразовательные и факультативные предметы равно служат общему образованию человека, способствуя развитию его человеческих свойств. Специальное же образование имеет, главным образом, в виду не развитие тех или других сторон ума, а сообщение знаний.

Затем не нужно упускать из виду, что факультативными предметами могут быть предметы общего образования, только взятые в более широком виде, в высших отделах и отраслях. Например, математика, по крайней мере, в небольшом объеме должна войти в число общеобразовательных предметов; но она же в большем объеме, в высших отделах и с более серьезной постановкой может быть и факультативным предметом. Естественно, что, будучи и факультативным предметом, она будет служить общему образованию, специальное изучение математики не может происходить в тех школах, о которых мы говорим, т. е. средних.

Число групп факультативных предметов должно быть достаточно для того, чтобы отвечать главнейшим различиям в складе человеческих умов и богатству современной культуры. В прежнее время, когда делались попытки поставить образование применительно к способностям учащихся, обыкновенно ограничивались двумя группами факультативных предметов, так называемой бифуркацией, и дальше не шли. На такую постановку образования можно смотреть только как на опыт разрешения вопроса, так как уложить все умы в две рамки невозможно. Конечно, разделение на две группы гораздо лучше, чем смешение всех в одну кучу; но в этом отношении нужно пойти дальше и увеличить число групп факультативных предметов. Существующие общеобразовательные курсы дают возможность устроить четыре или пять групп факультативных предметов; теоретические психологические соображения также указывают на такое же приблизительно число главнейших видоизменений в структуре человеческого ума. Таким образом, общеобразовательный курс, будучи сначала единым, закончится четырьмя или пятью ветвями.

Педагоги, не расположенные к такой организации образования и ратующие за единообразие школьной системы, указывают, что если стать на изложенную точку зрения, то число групп факультативных предметов нужно будет значительно умножить, сделать их почти столько же, сколько учащихся. Почти каждый учащийся отстает в каком-либо предмете, учится неравномерно, ему какой-либо предмет оказывается трудным. Поэтому применительно к способностям каж-

дого учащегося и нужно устраивать курс. Таким образом, мысль о факультативных предметах приводится якобы *ad absurdum*.

В этом замечании напутано многое, и правильное и ложное. Строго говоря, обучение, вполне применимое к свойствам личности, может быть построено только для данной личности, поэтому справедливо, что сколько обучающихся личностей, столько должно быть и образовательных курсов. Другими словами, правильное образование может быть получено только в семье, когда к одному учащемуся приходят многие учителя, а не в школе, где многие учащиеся учатся у одного учителя. Таким образом, приведенное замечание направляется не против той или другой системы школьного обучения в частности, а против школьного обучения вообще, его разумности и целесообразности. Но так как в настоящее время и на долгое время в будущем школьное обучение есть необходимость для громадного большинства детей, то в этом отношении замечание не имеет значения.

Как скоро мы будем рассматривать вопрос в пределах существующей действительности, то группы факультативных предметов окажутся в высшей степени полезными. Конечно, с их помощью мы не можем применить учебный курс к свойствам каждой отдельной личности, но применим к главнейшим группам, которые составят эти личности. Из-за того, что примениться к каждой личности нельзя, не следует мало ценить мысль о факультативных предметах. Если невозможно поставить дело в школьном обучении совершенно правильно, то едва ли нужно опустить руки и не пытаться улучшить дело настолько, насколько это возможно по самому существу школьного, т. е. массового, обучения. Предположим, что сто человек умирают с голоду. Спасти всех их данной отдельной личности, может быть, нельзя по недостатку средств; следует ли из этого, что не нужно заботиться о спасении и тех десяти из ста, которых можно спасти, на том основании, что всю сотню спасти нет средств, а десяток спасти не стоит?

Нужно, наконец, обратить внимание и на то, что при образовании групп факультативных предметов дело касается не успехов, а способностей и склонностей учащихся. Успехи — явление временное, сегодня они есть, завтра их нет, успешность зависит от многих причин, помимо способностей, от подготовки, от преподавателя, от положения семьи и т. д. Из-за неуспеха сейчас же делать заключение об отсутствии соответствующей способности невозможно, нужно исследовать дело глубже, нужно выяснить причины неуспеха.

Таким образом, особой убедительности за приведенным возражением против факультативных предметов в курсе мы не признаем.

Против множественности образовательных типов есть еще возражение с патристической точки зрения. Многие образовательные типы, по мнению некоторых, создадут рознь между гражданами, лишат их единодушия и единства умонастроения; различные партии, плодящиеся в обществе, найдут хорошую почву в различных образовательных системах.

Это возражение не имеет силы. Мы высказались против единообразия в образовании граждан, но за единство. Общеобязательным предметам, по нашему мнению, должно быть дано видное значение и отведено достаточно времени — четыре года из восьми, причем в дальнейших классах общеобязательные предметы не прекращаются. Следовательно, твердые общие основы образования останутся, и факультативные предметы не могут нарушить этого единства. Нам кажется, что интересы государства требуют разнообразия общеобразовательного курса, так как общественно-государственные призвания и деятельности весьма разнообразны. Общественно-государственная жизнь и деятельность предполагает различные взгляды, борьбу мнений, столкновения умов; вынужденное же единодушие, отсутствие способности самостоятельно мыслить и высказываться, несомненно, вредят прогрессу общественно-государственной жизни. Наконец, нельзя не заметить, что единство умонастроения граждан зависит не столько от единства школьных курсов, сколько от других причин, преимущественно жизненных впечатлений и строя общества. Нисколько не редкость, что люди, сидящие в школе на одной скамье несколько лет, далеко расходятся в жизни, становятся врагами по преследуемым ими взглядам и сложившимся убеждениям; люди же, прошедшие различные школы, оказываются крепкими единомышленниками.

В каком виде удобнее осуществить множественность образовательных систем: устроить ли все заведения с общеобязательным курсом и всеми факультативными группами предметов или с общеобязательным курсом и только некоторыми факультативными группами или даже одной, или, наконец, общеобязательный курс выделить в особые школы, а факультативные предметы — в другие? Очевидно, это вопрос практики и школьной организации. С теоретической точки зрения можно только требовать, чтобы общеобязательный курс предшествовал факультативному и чтобы ранее известного класса не был вводим в курс ни один факультативный предмет. А затем удобства жизни должны обуславливать ту или другую организацию школы.

Педагогический процесс³

(отрывки)

Часть 1

О сущности педагогического процесса

Педагогический процесс с внешней и внутренней стороны

Обучение, образование, приучение, воспитание, развитие, наставление, увещание, взыскание и другие подобные многочисленные слова обозначают различные свойства, стороны, средства и моменты одного большого целого — педагогического процесса. Что такое педагогический процесс?

Если рассматривать педагогический процесс с внешней стороны, то он представится в виде передачи старшим поколением младшему того, чем владеет старшее поколение, что оно приобрело само, переиспытало, пережило и что получило готовым от своих предков, от более ранних поколений. А так как все наиболее ценные приобретения человечества, ранее жившего и ныне живущего, объединяются в одном слове «культура», то педагогический процесс с внешней стороны может быть понят как передатчик культуры от старшего поколения к младшему, от прежде жившего человечества к ныне живущему.

Необходимость такого процесса ясна. Культура — дело слишком сложное и слишком важное, чтобы не позаботиться о постепенном введении в нее новых поколений, о приобщении к ней. Забросить культуру нельзя, потому что это значило бы отказаться от наиболее ценного, что создало человечество. Нужно сделать юнейшие поколения настоящими наследниками их предшественников, т. е. подготовить молодежь к самому широкому пользованию благами культуры. Такой цели и служит образование, учение, воспитание, — словом, педагогический процесс.

Изложенное понимание педагогического процесса правильно передает его внешний характер: в воспитании постоянно заботятся о научении, сообщении, внушении, запоминании, убеждают, выговаривают, исправляют, все свое лучшее хотят передать воспитываемому. Многим все воспитание представляется просто весьма продолжительным обучением разным предметам. Но остановиться на таком понимании педагогического процесса невозможно, так как внутренняя сторона его остается при этом совершенно незатронутой, все дело представляется лишь с внешней стороны, поверхностно, а потому и неправильно.

Педагогический процесс не есть лишь передача чего-то от одного другому; он не есть только посредник между поколениями; представлять его в виде трубки, по которой культура переливается от одного поколения другому, неудобно. Подобный педагогический взгляд совершенно не отвечает громадному количеству фактов, не подтверждается ими и даже прямо опровергается. Громадное большинство людей суть люди самообразовавшиеся, саморазвившиеся, а не образованные и развитые кем-либо другим, воспринявшие от других культуру прежних поколений. Таковы дети крестьян, о воспитании и образовании которых родители мало заботятся; уход за ними настолько плох, что часто не обеспечивает им жизни, не предохраняет от увечья, поранений, сильных ожогов, ушибов и т. п.; духовное же их развитие остается в полном небрежении: в этом отношении дети предоставляются самим себе. Что они наблюдают, знают, умеют, все это они приобретают сами, собственной самодеятельностью, без всякого руководства; их учит природа внешняя, природа их собственного организма, и весьма мало люди. То, чему их выучат родители, или что они узнают в школе, совершенно ничтожно по сравнению с тем, что они приобретут сами. Все их мировоззрение, весь их духовный склад созданы ими самими, а не взяты откуда-либо со стороны. Это люди, сами себя сделавшие, а в таком положении находилось и находится громадное большинство челове-

чества. Педагогический процесс в нем совершается, но, очевидно, далеко не в форме внешней передачи, сообщения, научения...

Каждое дитя, к какому кругу общества ни принадлежали бы его родители, само учится смотреть, слушать, поднимать голову, сидеть, стоять, ходить, схватывать и держать вещи, само приобретает искусство владения органами тела и совершения ими движений, отдельных и сложных. Родители и воспитатели, правда, иногда пытаются вмешаться в совершение этих процессов, стремятся учить дитя стоять, ходить, переносить вещи, но это вмешательство более комично, чем действительно по существу. Нет никакого сомнения, что все аппараты и приспособления для более быстрого обучения детей хождению совершенно бесполезны: дитя само начнет пытаться ходить, когда будет чувствовать к тому достаточно сил, и непременно выучится этому искусству без всякой посторонней помощи. Побуждать его ходить слишком рано, прежде собственных попыток, вредно, может повлечь ослабление и искривление органа. Следовательно, вся помощь родителей и воспитателей детям при самостоятельном обучении детей этому искусству может состоять лишь в предупреждении ушибов при падении и тому подобных ничтожных мелочах; сущность же дела будет сделана самими детьми. То же самое наблюдается во всех вышеуказанных процессах.

В духовном отношении у каждого дитяти замечается подобный же процесс саморазвития, что и в телесном. Дитя само учится говорить. Правда, оно учится говорить на том языке, который слышит около себя, но учится само: ему нет возможности объяснить, в какое положение должен быть поставлен голосовой аппарат, чтобы произнести тот или другой звук; да громадное большинство взрослых сами не знают этого, а потому и объяснить не могут. Точно так же чрезвычайно трудно объяснить ребенку смысл обычных слов с отвлеченным значением, например: хочу, подумаю, послезавтра, может быть, умно, глупо и пр., и ребенку обыкновенно приходится самому доходить до правильного понимания таких слов. Таким образом, детский язык, с внешней стороны представляющийся простым усвоением и подражанием языку взрослых, на самом деле, по существу, есть плод детской самостоятельности, без которой овладение языком совершенно невозможно. Самостоятельность детей в области языка простирается иногда так далеко, что дети сами создают свой особенный язык, непонятный взрослым, так что они говорят на двух языках: со взрослыми — на их языке, а между собой — на особенном, только им понятном, самодельном языке. И такой самодельный язык бывает нередко довольно богат, удовлетворяет детским нуждам в сообщении.

То же самое явление повторяется во всех других областях духовной жизни: дитя само учится наблюдать окружающие явления, выводить заключения, мыслить, бороться с встречающимися препятствиями, осуществлять свои желания, быть сострадательным, любящим и т. п. Родители приходят к нему на помощь, но эта помощь в развитии названных процессов совершенно ничтожна по сравнению с тем, что дети делают сами. В духовном отношении они суть такие же саморазвивающиеся существа, как и в физическом.

Все перечисленные факты, как они ни важны и ни многочисленны, относятся, однако, к одному только образовательному периоду — семейного воспитания, дошкольного. Но это такой период, когда дети наиболее предоставляются себе, особенно по части духовного развития, когда влиять на них, за их малым возрастом, бывает очень затруднительно. Совсем иное положение начинается со времени школьного образования; это время формирования детей по шаблону, фабричным способом, когда они массами загоняются в учебные заведения и получают одинаковую духовную пищу, когда на них накладывается на всех одно и то же клеймо школьного образования. Какое же тут саморазвитие? Учи хорошенько уроки — и дело с концом. Школьный период образования есть именно время, когда господствует в воспитании передача элементов наук, усвоение главнейших приобретений культуры. Школы суть трубки, проводящие и процеживающие детям знания. Но это только с виду, с внешней стороны.

Известны многочисленные факты значительной малоуспешности в школах выдающихся позднее деятелей в науке, искусстве и практической деятельности, которым школа дала очень мало, а иногда противодействовала развитию их выдающихся способностей. Следовательно, все школьное учение по своему влиянию на формирование таких личностей равнялось почти нулю; такие личности всем обязаны лишь себе, а не школе. Далее, известно, что школа своим учением окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она будет следовать природным расположениям учащихся, их вкусам, склонностям и способностям и будет предоставлять им возможно широкую свободу в занятиях любимыми предметами, т. е., другими словами, когда она образование поставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет по мере средств и возможности помогать этому процессу. Если же школа будет держаться противоположного образа действий и не принимать в соображение господствующие вкусы и способности своих учеников, требовать от них равного расположения и равных успехов по всем учебным предметам, то толку будет мало; тогда первые в школе окажутся последними в жизни и наоборот, что обыкновенно и бывает с нашими школами при их однообразных учебных курсах и свойственной им принудительности занятий. Таким образом, опять школьное влияние будет равняться почти нулю...

Таким образом, не школа и не образование суть основа и источник самовоспитания и самообразования, как принято думать, а наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать... Человек начинает с саморазвития, а не с воспитания; последнее присоединяется к первому и может действовать только на его почве, по его образу и подобию. В частности, школа есть не что иное, как применение к детям начал саморазвития...

В чем заключаются усовершенствования школы? Обыкновенно в том, что вводится какой-либо прием, метод, правило, соответствующие требованиям саморазвития. В чем, например, заключается сущность наглядного обучения? В изгнании прежнего, отвлеченного способа обучения и в утверждении нового, начинающего дело с возбуждения

органов внешних чувств и образования конкретных представлений. Но последним способом, т. е. наглядным, испокон веку совершалось саморазвитие всех детей. Когда дитя или взрослый приступал к какому-либо новому предмету, занятию, то всегда начинал, по естественному порядку, с наглядного знакомства с ним. Дети плохо учились по отвлеченным методам, туго понимали школьную мудрость, потому что основные приемы школьного обучения не соответствовали естественному ходу самообразования...

Душа — такой же самобытный орган, как и тело; в душе нет окон, в которые могло бы войти в нее что-либо извне, стороннее ей. Все, что есть в душе, есть результат ее самостоятельности. Основное душевное явление есть ощущение; но ощущение, как известно, представляет собой совершенно оригинальное явление, не похожее на вызвавшее его внешнее впечатление. Ощущения — совершенно особенный, своеобразный мир явлений, а из них развивается вся душевная деятельность.

Следовательно, получается такой основной вывод: сущность педагогического процесса с внутренней стороны заключается в саморазвитии организма; передача важнейших культурных приобретений и обучение старшим поколением младшего есть только внешняя сторона этого процесса, закрывающая само существо его. На внешней только стороне педагогического процесса нельзя остановиться при научном анализе воспитания и образования, а необходимо взять этот процесс глубже и основательнее рассмотреть, в чем он заключается по своему существу, по своей внутренней стороне.

Свойства педагогического процесса с внутренней стороны

В понимании сущности педагогического процесса совершалось постепенное углубление. В те далекие времена, когда педагогический процесс считался простым передатчиком культуры от одного поколения к другому, он представлялся деятельностью механического характера, состоявшей, главным образом, в запоминании. Учи и учи, учи тверже, учи больше, не заботься много о понимании заучиваемого, поймешь после — вот что проповедовали и внушали воспитываемым педагоги того далекого прошлого. Как только педагоги поняли, что педагогический процесс не есть простой передатчик культуры, простой мост от одного поколения к другому, так сейчас же постановка образования и воспитания изменилась. Учить наизусть недостаточно: нужно непременно понимать заучиваемое, нужно усваивать в системе, по порядку, так, чтобы ум обогащался стройными рядами представлений о различных предметах. Чем больше будет таких стройных систематических знаний у воспитываемого, чем они будут разнообразнее, тем лучше. Наконец, и этим не ограничились. Знания, конечно, ценны, но еще ценнее умение, искусство, способности. То человек знающий, а то человек умный. Ум выше знаний, так как, владея умом, всегда можно приобрести знания, а владея знаниями, не всегда приобретешь ум. Таким образом, возникли два понимания внутреннего саморазвития организма: оно заключается или в формальном развитии способностей,

или в материальном развитии, в приобретении систематических знаний.

Формальное развитие есть такое развитие и изощрение способностей, которое делает их пригодными для всякого рода, самой различной работы. Поэтому наиболее ценны такие учебные предметы, которые не столько обогащают ум сведениями, сколько дают разнообразный материал для всестороннего упражнения ума и, таким образом, сообщают уму гибкость, подвижность, как бы оттачивают и шлифуют его... Знание само по себе, вне отношения к развитию ума, имеет в воспитании очень мало значения: всего не узнаешь, всем наукам не обучишься. Важно, чтобы человек сам мог учиться, чему нужно, а не то, чтобы он в школе приобретал возможно больше знаний. Самое важное приобретение учащихся — умение правильно мыслить и говорить. Поэтому представители формального направления в области воспитания смотрели на весь мир как на материал для целесообразных упражнений детей в мышлении и разговоре, составляли в этом духе руководства и пособия, переделывали логику, приспособляя ее к детскому пониманию, и даже в естествоведении не находили ничего другого, как только повод потолковать с детьми, в видах развития их мышления и разговора, о цвете, величине, форме, движении и тому подобных отвлеченных понятиях.

В отношении к развитию воли при формальном направлении работают не о том, чтобы снабдить воспитываемого массой отдельных добрых привычек, благожелательных чувств, научить его, как найтись в том или другом частном затруднительном положении, ознакомить его с манерой и правилами держать себя прилично в известных слоях общества, а о том, чтобы закалить волю, т. е. сделать человека твердым, мужественным, находчивым, стойким, способным не потеряться среди любой, самой жестокой жизненной бури. Поэтому и воспитательная дисциплина при таком воспитании должна быть проникнута духом силы ненарушимости, а не гуманными послаблениями.

Противоположное направление сущность всего воспитания и образования полагало в сообщении воспитываемым разнородных и систематических навыков и знаний. Формальное развитие способностей — дело отвлеченное и несколько темное; жизненное же значение солидных знаний и хороших навыков совершенно понятно и ясно каждому. Поэтому о сообщении знаний и привычек и следует хлопотать, оставив совершенно в стороне заботы о формальном развитии способностей. Если таковое существует и желательно, то оно получится само собою, как необходимый результат приобретения систематического и разнородного знания и систематического приучения. Формалисты допускали ту существенную ошибку, что они недостаточно понимали и ценили значение для человека систематического научного знания и волевого упражнения. Наука заключает сама в себе воспитывающую ум силу; она есть не беспорядочная куча разнородного материала, а знание систематическое, организованное, усвоение которого неизбежно дает благие результаты и для формального развития ума без всяких об этом забот. Все дело в том, чтобы не калечить науку, не разрывать ее

на куски, не лишая души, а давать ее в настоящем виде. Чем больше дать науки, тем лучше. Отсюда берет свое начало так называемый дидактический материализм, стремившийся сделать учебный курс возможно широким и разнообразным и перегружавший его донельзя — целыми десятками самых различных наук, языков и искусств. Все полезно, все в своем роде превосходно; жаль выбросить из курса хороший предмет, и вот получались ужасные учебные программы, совмещавшие в себе все виды образования, представлявшие целые научные энциклопедии. В таком виде образование существовало у нас долгое время, например в первой половине и в начале второй прошлого столетия. В программы наших мужских и женских учебных заведений чего-чего не было втиснуто! Целые десятки самых различных предметов...

В волевом отношении также существовал своего рода материализм: заботились не о развитии воли, а о частичных навыках, нужных в отдельных случаях жизни. Как одеваться, кланяться, какие чувства прилично выказывать и какие — неприлично; как не показаться невежественным, не сдержанным в обществе, словом, житейская ловкость, внешний лоск, умение для людей делать веселую физиономию, когда на сердце кошки скребут, — вот о чем заботились. С особенной ревностью это направление в воспитании воли осуществлялось и осуществляется в привилегированных учебных заведениях, и преимущественно в закрытых женских школах.

Казалось бы, что самое правильное понимание процесса саморазвития заключается в устранении односторонности и гармоническом соединении формального и материального образования и воспитания в педагогическом процессе. Но дело понимается не так. В настоящее время существует такое педагогическое направление, которое полагает возможным значительно упростить задачи воспитания и образования, сняв с плеч педагогов добрую половину тяжести, лежавшей на них, именно устранив совсем вопрос о формальном развитии как лишней. Утверждают, что формальное развитие способностей в полной мере присуще каждому человеку и дитяти без всякого учения, при крайней бедности знаний. Учить мыслить значит учить ноги ходить, желудок — переваривать пищу, камень — падать и т. п., что, конечно, совершенно излишне, так как имеется налицо по природе. В отношении формального развития способностей 10-летних и взрослый одинаковы: разница между ними «почти вся» (эта оговорка окажется пятой теории) объясняется количеством знаний, а не большим или меньшим совершенством формального развития способностей.

...И в роде человеческого, как и в отдельной личности, способности не увеличиваются, остаются в одном и том же положении; увеличиваются лишь знания...

Новизна рассматриваемой теории весьма сомнительна; в ней, напротив, слышатся весьма старые мотивы. Она представляет собой сочетание старинной теории о способностях души с кантовским учением об априорных формах мышления, для которых весь опыт, все впечатления суть только материал, грубый, сырой, нелогичный, ничего не могущий прибавить к природному совершенству априорных форм. Способности

души и априорные формы количественно и качественно существуют с самого первого момента бытия человека и на материале только проявляются. Они дают материалу порядок, связь, систематический характер, а в обмен не получают почти ничего, лишь заполняя свою природную пустоту грубым, сырым материалом.

...Поэтому выражения, что ум владеет своими силами независимо от предметов познания, что он всегда налицо и готов для умственной работы и т. п., есть чистая мифология...

Если душевные процессы развиваются, то развиваются и душевные способности; развитие же душевных процессов несомненно. Было бы очень неправильно думать, что все развитие душевных процессов заключается в увеличении количества знаний. Тогда это было бы не развитие собственно, а простой рост, удлинение и расширение того, что есть, и в тех направлениях, которые уже даны. Это было бы механическое увеличение, а не органическое развитие и укрепление...

Что же именно нового приобретает человек с практикой душевной деятельности, с упражнением в душевной работе? Другими словами, в чем заключается формальное развитие ума и душевных способностей вообще? Чтобы яснее ответить на этот вопрос, обратимся к физическому труду и посмотрим, не дает ли он какого-либо своеобразного физического формального развития. Таковое, несомненно, существует.

Человек, изучающий какое-либо мастерство, изучает его с двух сторон: со стороны материала и со стороны приемов. Каждое мастерство имеет свой особенный материал, и первое дело при знакомстве с мастерством знать, с каким материалом будешь работать. Свойства материала определяют и способы его обработки. За ознакомлением с материалом идет изучение орудий и приемов мастерства и приобретение в них надлежащей ловкости, усвоение различных технических приемов. Ничего более в мастерстве с умственной стороны нет: знакомство с материалом и знание приемов мастерства, точнее, ловкость в них — вот и все.

Предположим теперь, что человек, изучивший одно мастерство, переходит к изучению другого. В чем может оказать ему помощь знакомство с первым мастерством? Помощь может быть двоякая: в ознакомлении с материалом и приемами мастерства, если мастерства имеют некоторое сходство между собой. Чем больше будет сходство между материалами ремесел, тем больше знаний материала первого мастерства пригодится при знакомстве с материалом второго мастерства, тем легче и быстрее произойдет ознакомление с последним; если же сходства по материалу между ремеслами будет очень мало или его даже совсем не окажется, то знание первого мастерства несколько не поможет при ознакомлении с материалом второго, и его придется вести совершенно заново. То же самое повторится по отношению к приемам мастерства. При сходстве приемов приемы первого мастерства можно прямо перенести на второе; если же сходство незначительно, то прежние знания по мастерству будут малополезны при изучении нового ремесла. Ни в чем другом знание одного ремесла не может помочь усвоению другого.

Следовательно, формальное развитие в физическом труде будет состоять в умении пользоваться прежними знаниями материала и приемов мастерства при усвоении нового. Чем чаще будет переход от одного мастерства к другому (предполагая хорошее усвоение каждого), тем искусство в пользовании прежними знаниями и навыками при знакомстве с новым ремеслом будет возрастать, становиться больше и больше, тем опытнее, умнее и сведущее будет ремесленник. От изучения многих ремесел у него получится общее ремесленное развитие и искусство, рука и глаз его привыкнут обращаться с самым разнородным материалом, приспособляться к нему: рука сделается ловчее, а глаз острее, работа будет идти быстро и складно. Такой ремесленник не потеряется ни в одном затруднительном случае, так как в его обширном опыте найдется нечто сходное с настоящим положением, окажется возможным воспользоваться каким-либо старым знанием, с видоизменением его по современным обстоятельствам, для применения в новом сочетании. Те же самые явления происходят и в духовном мире при формальном развитии душевных способностей.

Каждая наука, каждое искусство, каждый язык представляет собой сочетание двух элементов: известного материала и известной логики. Наука, искусство и языки не суть груды материала, набросанного в хаотическом беспорядке, как пришлось; это есть знание и деятельности организованные, систематические, воздействующие на каждый ум непременно и своей логикой. У каждой науки, у каждого языка и искусства есть не только свой материал, но и своя логика. И материал и логика, конечно, различны: есть науки (также и языки) чрезвычайно богатые и обильные по материалу со сравнительно несложной и подчас даже мало разработанной логикой; есть предметы с более сложной и хорошо разработанной логикой, но с весьма небольшим материалом; есть предметы, значительно действующие на чувство, и есть предметы, мало действующие на чувство; есть предметы, требующие преимущественно отвлеченного мышления, и есть предметы, требующие наглядного мышления; есть предметы с весьма сходным материалом и логикой, и есть предметы с весьма различным материалом и логикой.

Очевидно, надлежащее развитие ума может получиться лишь при тщательном внимании к процессу работы, к приемам при обработке материала, к их анализу, к выяснению их значения в отдельности и в общей связи одного с другим. Иначе сказать, для хорошего формального развития нужно тщательное изучение логики отдельных наук, а потом и логики вообще, а не только научного материала. Эта логическая формальная сторона образования в настоящее время очень слаба. Если признать указанную двойственность каждой умственной работы, то получится полная аналогия между физической и духовной работой: и в духовной работе дело состоит в ознакомлении с материалом работы и с приемами при обработке материала, а формальное развитие душевных способностей будет заключаться в умении пользоваться прежними знаниями материала и приемов его обработки при новых работах...

Итак, изучение каждой науки, языка, искусства может влечь и действительно влечет в большей или меньшей степени (эта степень зависит от постановки образования) двойное развитие ума: материальное — приобретение знаний, усвоение нового материала — и формальное, заключающееся в усвоении метода работы, в приобретении навыка, искусства в работе в сфере данной науки и вообще какой бы то ни было душевной деятельности. Искусство пользоваться старым материалом и прежними знакомыми приемами работы при изучении и обработке нового материала и составляет то, что называется формальным развитием... Изучив другую, третью, четвертую науки, изучающий расширяет материал своих научных владений, свои знания, а вместе укрепляет новыми исследованиями прежнее искусство в разрешении научных вопросов, расширяет и усовершенствует свои научные приемы, приобретает новые навыки, усваивает новые способы умственного труда. Сочетание прежних приемов с новыми в умственной работе дает в результате общее формальное развитие, заключающееся в выработке общих руководящих начал при всяком умственном труде. Мало-помалу возникают и укрепляются такие свойства, как глубина и основательность проработки вопросов, всесторонность их рассмотрения, осторожность в суждениях, воздержание от личных пристрастий, неторопливость в выводах, стремление к их точной формулировке и т. д. Такие свойства умственной деятельности неизбежно предполагают позади себя довольно обширную и разнообразную работу, веденную правильно, методично, а не кое-как, притом с тщательным вниманием к процессу работы, к ее методологии.

Очевидно, утверждение, что в отношении формального развития способностей 10-летних и взрослый одинаковы или почти одинаковы, есть чистейший вздор, отрицание не подлежащих никакому сомнению фактов душевной жизни человека. Формальное развитие так же растет, как и количественное увеличение знаний. Как в последнем существует бесконечное число степеней и видов, так и в первом. Каждый отдельный ум гораздо больше характеризуется степенью своего формального развития, чем количеством приобретенных знаний.

Говоря о формальном развитии душевных способностей, мы ссылались постоянно на практику ума, но то же справедливо и по отношению к другим способностям. Например, развитие воли совершается тем же порядком. В воле есть и материальная и формальная стороны, а формальное развитие также бывает частным и общим. Когда воля упражняется в мужестве, предприимчивости, бережливости, когда дитя приучается к порядку, точному выполнению своих семейных или школьных обязанностей, тогда отдельные движения, действия и поступки, совершаемые в той или иной частной области приучения и укрепления воли, составляют материал волевой деятельности; постепенность же и вообще порядок в их совершении, связывание и сравнение одного действия с другим, — словом, методология этих действий составляет формальную сторону дела. В результате получится не только овладение отдельными движениями, но и формаль-

ное развитие в этой частной сфере, искусство и легкость в совершении изучаемых движений и поступков.

Когда из одной сферы деятельности человек перейдет в другую сферу, тогда на новую сферу он перенесет, в случае некоторого сходства ее с прежней, свое знание отдельных движений и порядка и способа их совершения, вследствие чего вторая волевая область упражнений усвоится скорее и легче. А в конце концов от изучения многих таких областей получится общее формальное развитие воли, т. е. ее стойкость, выдержанность, обдуманность действий, необходимая для успеха дела предприимчивость, умение вовремя уступить, словом, возникнет в области воли явление, совершенно аналогичное общему формальному развитию ума...

Говорят, что упражнения могут создавать лишь низшие способности механического характера, а не высшие. Развивая способности, нельзя создавать гениев, талантов, глупых людей превращать в умных. Конечно, нет; да ведь таких задач формальному развитию никто и не ставит, и нельзя ставить. Формальное развитие есть увеличение работоспособности человека: что прежде делалось с трудом, то теперь делается легко; что прежде требовало много времени, то теперь совершается в малое время; что прежде делалось тихо, с погрешностями и недостатками, то теперь выполняется прекрасно и аккуратно. Возросла работоспособность, а вместе увеличились результаты работы, улучшилось ее качество. Человек приучился производить работу быстро и ловко, выдерживать труд продолжительное время, избегать ошибок, устранять непроизводительный расход силы и т. п. Заменить природные дары оно не может; оно не в состоянии глупца сделать умным, но может несколько ослабить его глупость, сделать человека более ловким в простых житейских делах. Словом, формальное развитие ограничивается размерами природных дарований: природное дарование оно сделает ярче, краше, производительнее, но создать его там, где его нет, оно не может...

На основании изложенных соображений процесс саморазвития организма мы должны представлять совершающимся в двух направлениях: материального и формального развития, приобретения знаний и создания и укрепления приемов и навыков, словом, искусства мыслить и действовать. Последний процесс, т. е. формальное развитие, также имеет два вида: частного и общего развития. Дальнейший процесс, очевидно, заключается в выяснении отношения этих двух основных сторон процесса саморазвития: материальной и формальной.

Об отношении между материальной и формальной сторонами педагогического процесса

...Формальное развитие преследует те же цели, что и материальное, но к достижению их идут другими путями. Всего не узнаешь, всех искусств не переучишь — вселенная и жизнь слишком богаты и разнообразны. Потребности знания и действия нужно удовлет-

ворять не простым обучением многому, а поставлением воспитываемых в такое положение, в котором они сами могли бы приобрести каждое нужное знание и искусство. Само развитие человека должно идти таким путем, чтобы у него по окончании воспитательного периода были силы и искусство самому самостоятельно приобретать знания и приспособляться ко всякому жизненному положению. Это возможно лишь при формальном развитии, дающем уму и частные навыки, и общие приемы, и сноровку при всевозможной умственной работе.

Очевидно, материальная и формальная стороны развития человека неразрывно связаны между собой: формальное развитие можно приобрести лишь путем изучения наук, языков, искусств и ремесел; материальное развитие непременно сопровождается некоторой долей формального, так как каждая наука, каждый язык, искусство и ремесло есть знание организованное, систематическое, а не хаотическое. Своей методологией, своими особенными приемами и особенными свойствами своего материала каждое знание неизбежно воздействует на развитие ума в формальном отношении. Основы и цели обоих направлений саморазвития одни и те же. Но формальное развитие шире и разностороннее материального: материальное есть знание отдельных наук, языков, искусств и ремесел, а формальное — извлечение из знаний отдельных предметов таких начал и элементов, которые имеют приложение или при целых группах наук, языков и искусств (частное формальное развитие), или же прямо при всех (общее формальное развитие). Знание, оставаясь лишь знанием той или другой науки, языка, искусства, ремесла, проявляет себя только одной стороной своего существа; оно усвоится сполна и обнаруживает всю свою силу лишь в том случае, когда превращается в формальное развитие человека, т. е. дает ему не частный результат, а общее руководящее начало, когда оно становится возвышенной и увеличенной способностью человека к работе.

Поэтому формальное саморазвитие организма ценнее и важнее материального; преимущество нужно всегда отдавать первому, а не второму. Можно утверждать, что формальное развитие есть высшая ступень материального, его одухотворение и оплодотворение, поднятие на наиболее высокую ступень работоспособности человека. В материальном развитии никогда не могут совсем отсутствовать элементы формального развития; но для полного расцвета последнего необходимы специальные заботы, обращение внимания на эту именно сторону саморазвития организма...

Николай Федорович Бунаков

(1837—1904)



Педагог-демократ, последователь К. Д. Ушинского, теоретик и практик начального обучения. Родился в г. Вологде, в семье чиновника. Первоначальное воспитание и обучение получил дома под руководством родителей. В 1854 г. окончил курс Вологодской классической гимназии. Преподавал русский язык в уездном училище г. Тотьмы, затем в Кадниковском уездном училище (близ Вологды), а с 1859 г. в Вологодском уездном училище. Именно в Вологде, по признанию самого Бунакова, он достиг наибольших успехов в обучении. Статьи Н. А. Добролюбова, К. Д. Ушинского, дополненные собственными наблюдениями и опытом преподавания, помогли

Н. Ф. Бунакову обрести уверенность в себе и глубже осмыслить свою педагогическую работу.

В Вологде на основе местных архивных материалов им было написано несколько статей о различных сторонах жизни края («Зверинный промысел Вологодской губернии», «Сельскохозяйственные очерки», «Очерк народного образования в Вологодской губернии», «Новые материалы для определения народной образованности в Вологодской губернии» и др). В статьях о народном образовании Н. Ф. Бунаков показал жалкое состояние школы и грамотности в Вологодской губернии. Неграмотность, являясь величайшей бедой и несчастьем народа, может быть, по мнению Бунакова, преодолена, если расширить сеть народных школ и улучшить постановку обучения в них.

Литературно-обличительные статьи Бунакова, направленные против нравов и обычаев местной знати, вызвали недовольство помещиков и чиновников.

На Н. Ф. Бунакова посыпались доносы. Появились просьбы избавить Вологду от обличителя. Ему было предложено переехать в Полоцкое училище. Н. Ф. Бунаков предпочел уехать в Петербург, где занялся литературной деятельностью. В Петербурге он пробыл менее двух лет (1864—1866). Став свидетелем ожесточенной борьбы реакции с Н. Г. Чернышевским, Н. А. Добролюбовым и другими прог-

рессивными деятелями 60-х гг., Бунаков понял, что рассчитывать в столице на успех обличительной публицистики он не может. Как свидетельствует он сам, встреча с К. Д. Ушинским и наблюдения за школьными занятиями в Василеостровском училище, возглавляемом педагогом Ф. Ф. Резенером, помогли ему раз и навсегда выбрать путь педагога, народного учителя.

Он воспользовался предложением занять должность преподавателя русского языка в Воронежской военной гимназии. Уже через год он организовал начальную школу с двухгодичным сроком обучения, чтобы облегчить детям малосостоятельных родителей поступление в гимназию или другие учебные заведения. Он сам давал уроки и руководил работой учителей, стремился возможно конкретнее разработать методику первоначального обучения, чтобы в короткий срок дети могли овладеть знаниями и навыками и приобретать способность самостоятельно думать, четко излагать свои мысли устно и письменно.

Н. Ф. Бунаков отбирал приемы и способы проведения эвристической и катехизической беседы, уроков объяснительного чтения, экскурсий, разнообразных видов самостоятельной работы учеников, а потом публиковал свои выводы по тем или иным вопросам обучения в ежегодных отчетах по школе. Материалы и выводы были использованы им для составления учебников, книг для чтения и методических руководств по начальному обучению. Таким образом были разработаны: «Азбука и уроки чтения» и руководство к этой книге «Книжка-первинка»; книга для чтения «В школе и дома».

«Отчеты» и учебные пособия принесли Бунакову известность. В 1872 г. он выступил с лекциями по методике обучения родному языку на Всероссийском съезде учителей и деятелей народного образования в Москве. Курс лекций Н. Ф. Бунакова, прочитанный им на этом съезде, был издан под названием «Родной язык как предмет обучения в народной школе». Выступление было удачным и стало началом его большой работы среди народных учителей. В последующие годы Бунаков каждое лето руководил учительскими съездами и курсами в Костроме, Пскове, Великих Луках, Нижнем Тагиле. Читал лекции, проводил показательные занятия. Лекции его были опубликованы под названием «Школьное дело». О своей педагогической работе среди народных учителей он рассказал в книге «Как я стал и перестал быть «учителем учителей».

По политическим мотивам в 1875 г. Бунакову было запрещено руководить учительскими съездами. Только в 1881 г. ему разрешили участвовать в съездах, но в 1884 г. вновь запретили. После замены съездов курсами, на которых исключался свободный обмен мнениями, Н. Ф. Бунаков попытался воспользоваться этим, но в 1900 г. он был навсегда отстранен от просвещения якобы за нарушение «Правил» 1875 г., будто Бунаков превращал курсы в съезды. На самом деле его отстранили из-за политической неблагонадежности.

В 1884 г. Бунаков переехал из Воронежа в село Петино Воронежской губернии, где открыл на свои средства начальное народное

училище; только труд учителей оплачивался за счет земства. Срок обучения в Петинском училище был три года, дети из других селений жили в пришкольном интернате. В Петине Бунаков расширил круг знаний, преподаваемых тогда в начальных школах. Еще в Воронежской школе он попытался это сделать, теперь же кроме обучения чтению, письму и счету ученикам сообщались сведения о природе, по истории, географии и литературе, проводились уроки светского пения, а на земельном участке при школе — занятия по огородничеству и садоводству.

Опыт Петинской школы Н. Ф. Бунаков применил для улучшения своих прежних учебных книг и составления новых: переработал книгу для чтения «В школе и дома», поправил «Азбуку» и «Книжку-новинку», составил новую книгу для чтения «Живое слово». Кроме этого, написал много педагогических статей, которые вошли потом в сборник «Сельская школа и народная жизнь».

Из числа выпускников школы Бунаков создал самостоятельный крестьянский театр, которым сам руководил. «Не так живи, как хочется» А. Н. Островского, «Женитьба» Н. В. Гоголя и даже отрывки «Бориса Годунова» А. С. Пушкина исполнялись крестьянскими подростками на сцене петинского театра. Однако за критику российских порядков педагог был арестован, а потом выслан под гласный надзор полиции в Острогжск. Школа и театр в Петине были закрыты.

Своей просветительской деятельностью Бунаков старался провести в жизнь идею всеобщего обязательного обучения. На первый план он выдвигал подготовку народных учителей и учительниц и увеличение числа их в действующих школах примерно вдвое. Утверждал, что общественная и частная инициатива должна иметь полную свободу в устройстве народных школ.

В годы реакции Н. Ф. Бунаков пропагандировал передовые педагогические идеи Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, К. Д. Ушинского. Богатый педагогический опыт педагога-демократа содержит много ценного, не потерявшего своего значения в наши дни.

Идеалы и средства нравственного воздействия школы и воспитывающего обучения на учеников¹

(в сокращении)

Какие же нравственные качества должна и может развивать школа в своих учениках, пользуясь выгодными сторонами общественного обучения и имея в виду индивидуальные особенности, темперамент каждого из них? К развитию каких именно стремлений, наклонностей, привычек она должна направить свою воспитательную деятельность? Во имя какого идеала она будет работать, чтобы не

блуждать в потемках, а ясно сознавать, чего желает от своих учеников и куда их ведет? Чтобы ответы на эти вопросы не были произвольными и слишком общими, надо поставить впереди такой идеал нравственного развития, который соответствует современным понятиям о нравственном достоинстве человека.

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

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

Никто, конечно, не станет оспаривать, что основное начало разумной жизни для современного человека есть *труд*. Едва ли кто-нибудь в настоящее время мечтает о жизни праздного небокопителя. Уже всеми признаны общечеловеческое *право* на труд и общечеловеческая *обязанность* трудиться, и это яркий пример полного слияния права с обязанностью. Итак, одна черта искомого идеала найдена. Школа должна развивать в своих учениках *любовь и уважение к труду* как в интересах обучения, которое само по себе есть труд и немислимо без труда, так и в интересах жизни вообще, следовательно, воспитательным средством в этом случае прежде всего и является само учение. Ученик, полюбивший и с уважением исполняющий свой школьный труд, конечно, в значительной степени расположен к труду вообще и во всяком случае имеет большое преимущество перед школьным лентяем, который с нетерпением ждет окончания урока и с ненавистью смотрит на проклятые книги, источник его мучений, слез, скуки. Человеку врождено стремление к деятельности: как телесные, так и душевные силы не могут долго находиться в покое и неподвижности, им необходимы пища и движение, с питанием и движением связаны их рост и развитие. Но движение должно быть не выше сил, чтобы оно не расслабляло, не надрывало, не истощало их, пища должна быть питательна, удобоварима и вкусна. Любить можно только труд *посильный и интересный*. Чтобы ученик полюбил учение — этот труд, на котором школа может развивать в детях любовь к труду вообще, необходимо, следовательно, чтобы учение соответствовало возрасту и силам учащегося и занимало его: только при этом условии учебный труд будет иметь воспитательное значение, пойдет успешно и принесет хорошие плоды. С другой стороны, при всей его занимательности и соразмерности с возрастом и силами ученика учение все-таки должно быть трудом, а не игрой и забавой, иначе цель опять-таки не достигнется: ведь тот житейский труд, который ученику придется со временем нести в жизни, вовсе не

похож на забаву, и смешение дела с бездельем еще никогда не приносило хороших результатов. Поэтому ученики должны с первого раза почувствовать и постоянно сознавать, что они собираются в школу трудиться, заниматься серьезным и важным делом...

Первые впечатления очень важны, ими можно дело или сильно продвинуть, или сильно затормозить. Если с первого раза школьное дело детям представится, во-первых, серьезным, во-вторых, интересным, занимательным, если затем учитель сумеет как можно чаще повторять такое впечатление — в душе маленького ученика накопится масса таких ощущений, которые в результате дадут *представление* об учении как о деле важном и занимательном в одно и то же время, а с этим представлением постоянно будет соединяться светлое настроение, *чувство* сознательного удовольствия и живое *стремление* к учению: здесь и будет корениться прочное основание любви, уважения и стремления к труду вообще. Поэтому учитель сам должен серьезно относиться к своему делу, являясь на дело всегда подготовленным, бодрым, не позволяя себе никогда неуместных шуток, ни вялой апатичности, ни распушенной игривости; манера иных учителей обращать учение в шутку или игру или относиться к своему делу как к отбываемой поневоле обязанности — все это ничего не может дать в результате, кроме вреда. Учитель сам должен интересоваться содержанием преподаваемого, чтобы заинтересовать детей, не опускаясь сам до детской наивности, а стараясь поднять их до своей серьезности, соединенной с увлечением, с энтузиазмом. Это насколько не мешает упростить обучение настолько, чтобы преподаваемое сделать доступным детскому пониманию: простота и доступность обучения вовсе не исключают серьезности и дельности; эти качества соединимы. Кроме серьезного отношения к делу, соразмерности труда с силами и занимательности в учении не менее важна другая сторона. Школа должна готовить ребенка для труда *самостоятельного*, для жизни не на помочах, поэтому и в учении она должна проводить постоянно начало *самодетельности*, начало самостоятельного труда. Из этого не следует, конечно, чтобы не нужна была ученикам помощь учителя: учитель обязан помогать ученикам в приобретении знаний, понятий, привычек, умений, но он должен поспевать со своей помощью только там, где она действительно необходима, да притом свою помощь вести так, чтобы в конце концов она сделалась вовсе ненужной, так сказать, уничтожила бы сама себя.

Все эти свойства школьного обучения — его серьезность, занимательность, соразмерность с силами и самостоятельность ученического труда — насколько не противоречат одно другому, напротив — способствуют...

Рядом с *трудом*, видным и неоспоримым мотивом жизни современного человека, является его *национальная особенность*: сознавать себя гражданином известной страны и стремиться к пользе своего отечества как к личной выгоде — одно из тех почтенных качеств, которого никто не станет оспаривать. Школа имеет довольно слу-

Н. БУНАКОВЪ.

АЗБУКА

и
УРОКИ ЧТЕНІЯ И ПИСЬМА

вЪ
ТРЕХЪ КНИЖКАХЪ.
30-е ИЗДАНІЕ.



Для перваго года обученія въ начальной школѣ, кромя «Азбуки», служатъ еще книжки «Первыя». Для втораго года назначается первая часть (1-й и 2-й кругъ), а для третьяго года вторая часть (3-й и 4-й кругъ) книги для чтенія «Въ Школѣ и Дома», въ которой помѣщено болѣе 200 рисунковъ, исполненныхъ лучшими художниками и граверами.

Цѣна 25 коп.

Изданіе Д. Д. Полубояринова.

С. ПЕТЕРБУРГЪ.

Типографія В. Девякова, Новый пер., 7.

1884.



Адресъ издателя: С.-Петербургъ, Невскій 42, въ нижнемъ магазинѣ Н. Фому и К^о.

Новое изданіе этого же автора: 1) Шестое совершенно переработанное изданіе 5-го круга книги для чтенія «Въ школѣ и Дома», съ 18 художественно исполненными портретами знаменитыхъ русскихъ писателей. Въ этой книгѣ помѣщена «Хрестоматія» для городскихъ училищъ. Ц. 70 к. 2) Второе переработанное изданіе «Азбуки» для сельскихъ училищъ и самоучительныя учебныя пособія и самоучительныя учебныя работы. Ц. 1 руб.

чаев и должна поддерживать в своих учениках *чувство народности*. Во-первых, к этому ведет толковое изучение родной природы, отечественной географии и истории; во-вторых, изучение родного языка и поэтического материала, носящего на себя яркую, живую печать народного духа, представляющего идеальное изображение русской природы и русской жизни. Здесь дело не в том, чтобы искусственно подогревать в детях любовь к отечеству и представлять им все отечественное преувеличенно прекрасным: идеальное изображение вовсе не значит фальшивое изображение... Разумная педагогика, просвещающая умы воспитанников светом европейской науки, насколько это возможно, рядом с любовью к отечеству должна развивать и вообще любовь к человеку, в обширном смысле слова. Случаев для этого и вообще для расширения интересов учащихся как противовеса личному эгоизму и узкому патриотизму школа имеет довольно. Она сама по себе представляет общество, которое собрано с известной целью, общей для всех и каждого из ее членов; здесь для успешной работы так же необходимо установление справедливости, подчинение личных интересов общим, порядка, как оно необходимо и во всяком обществе. Кто в этом маленьком кругу разовьет в себе и будет обнаруживать чувство справедливости и честности, тот с хорошими задатками вступит в круг более широкого общества как гражданин и человек. Как общество, в котором личный произвол одного не должен задерживать дело многих, школа должна выработать внутри себя известный порядок, одинаково обязательный для всех, основанный на разумных началах, проводимый настойчиво, последовательно, содержащий в себе очевидные удобства и выгоды для всех вместе и для каждого порознь, а потому не представляющийся насильственным, самодурным. Учитель — представитель и хранитель этого порядка, отстаивающий его не по личной прихоти, не по капризу, не из личного интереса, а из уважения к делу, которое охраняется этим порядком: он и сам подчиняется этому порядку. Вот начало и законное основание школьной *дисциплины*. Как блюститель ее, учитель должен быть в своих действиях последователен и справедлив; но в то же время он не должен забывать и того, что перед ним не куклы, а люди; что разумная дисциплина состоит только в известной мере подчинения личных интересов общим, насколько последние могли бы пострадать от первых, а не в уничтожении личности с ее особенностями, не в мелочной, безмерной регламентации каждого движения и каждого слова; что разумная последовательность не есть слепое применение одной и той же меры к сотне случаев, которые можно подвести под одну рубрику. Он должен в известной степени знать личность каждого ученика и действовать сообразно с личными особенностями: по отношению к иной личности взгляд больше сделает, нежели резкое слово и даже удаление из класса по отношению к другой, хотя причина, вызывающая то, или другое, или третье действие учителя, может быть одна и та же, одно и то же нарушение общественного порядка во вред всему обществу. Это происходит сколько от природного разнообразия в свойствах душевных сил, большей или меньшей их вос-



Воскресная школа в Петербурге. Литография В. Тимма. 1860.

приимчивости или крепости, столько же от того, что учитель получает под свое влияние материал уже готовый, более или менее сложившийся, так как после девяти-десятилетней домашней жизни в душе каждого ученика скопилось много душевных явлений, образовались сочетания и привычки, более или менее прочные, которые не могут ни исчезнуть, ни переработаться разом, без продолжительного влияния новой обстановки с ее впечатлениями. В школьных порядках должна заключаться масса благоприятных нравственных влияний, образующих многие важные стороны характера, каковы: уважение к общественным интересам, разумная сдержанность, обдуманность в поступках, критическое отношение к самому себе, живая связь между словом и делом, способность входить в общие интересы из тесной рамки своих личных интересов.

Какими же средствами владеет школа для нравственного воздействия на своих учеников во имя намеченного выше идеала? Эти средства, собственно говоря, уже сами собой выдвинулись в предыдущем изложении. Первое из них — *содержание и характер обучения*... Второе средство — *личность учителя*. Личность учителя, без сомнения, имеет огромное влияние на детей: это испытал на себе, конечно, всякий, кто был учителем хоть небольшое время. Дети еще не в состоянии отделить, разобщить преподаваемое и преподавателя, отвлеченное понятие от личности. Известно, что любовь к учителю побуждает к учению, к вниманию, к труду иногда весьма ленивых и рассеянных детей, ради любимого учителя они делают серьезные усилия над собой и нередко обнаруживают неожиданные успехи.

Вот учитель, любимый детьми, и должен извлечь из этой любви как из счастливого обстоятельства наибольшую пользу для своих учеников, не ограничиваясь усилением успехов в учении: он может и обязан видеть в этой любви орудие для нравственного влияния в самом широком смысле, побеждая этим орудием грубость, упрямство, забиячество, беспорядочность и многие дурные наклонности своих учеников. Особенно сильно это орудие, если одно подкрепляется *примером* учителя: его одушевленное, живое отношение к делу переходит к детям, возбуждая в них восприимчивость и стремление к деятельности, к побеждению трудностей; его гуманность сообщается детям; его справедливость направляет их к справедливости; его уважение к работе и энергия в труде находят отзыв в душе учеников. Конечно, не на всех пример действует одинаково, потому что дети неодинаковы, каждый отличается известными качествами душевных сил, но, как бы ни мало было влияние примера, достаточно того, что оно будет, а следовательно, учителю следует зорко следить за собой, дабы не дать на самом себе примеров противоположного свойства не впасть в противоречия с основной задачей своей деятельности...

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

Школьные порядки должны быть приведены учителем в точную, определенную известность и, прежде всего, последовательно соблюдаемы им самим. Часто они касаются одной внешности, кажутся мелочными, не заслуживающими внимания, но какую могучую воспитательную силу составляют эти мелочи в массе! Так как соблюдение этих порядков обязательно для детей и должно мало-помалу перейти в привычку, то они должны быть известны ученикам, сказаны им своевременно, коротко и ясно, чтобы в случае отступления от них ни один ученик не мог отговариваться и оправдываться незнанием. Конечно, новые ученики будут знакомиться с ними постепенно, по мере надобности, чтобы масса правил не подавила их с первого раза, да притом в сообщении всех их разом не может быть и надобности. Но правило, раз установленное, должно быть соблюдаемо, а уклонение от него замечается неупустительно. В этом случае учитель должен быть тверд и последователен, иначе он ничего не достигнет и вскоре почувствует трудноисправимое зло от своих уступок и промахов; в школе сложатся свои порядки, вовсе не похожие на те, которых желал он, а ему придется или вести трудную борьбу, или отступить,

узаконить, хотя и не формально, склад жизни, установившийся помимо его...

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

У многих понятие о порядке и дисциплине неразрывно связано с представлением о наказаниях и наградах, как будто без них не может быть порядка... С мыслью о наказании у маленького ученика связывается не сознание необходимости порядка, а сознание выгоды вернуться от наблюдательности учителя или хитростью, или упрямством. Во всяком случае наказание как кара, если и приведет иногда к цели, то вместе с тем заронит в душу ученика немало дурного. Но замечательно, что система воспитания посредством карающих наказаний весьма дурно действует и на воспитателя или учителя. Ведь легче наказывать ребенка, нежели действовать на него другими, более разумными средствами; не приготовил, например, ученик урока, вместо того чтобы подействовать на него интересом самого дела, возбудить в нем стремление к работе, любознательность, внимание, желание знать, то ли дело наказать, это легче и скорее. Удобство такого образа действий так завлекательно действует на иного учителя, что количество наказаний, рассыпаемых им на учеников, растет да растет, так что в конце концов они делаются не исключением, а сущностью его деятельности: он только и делает, что задает уроки да наказывает. Путь наказаний бесконечен и очень опасен для учителя, а потому-то надо опасаться вступать на этот путь. Мы думаем, что в хорошей школе может быть допущен только один вид наказания, если только предлагаемые меры можно назвать наказаниями: это такие мероприятия, которые вытекают из самого проступка как его естественное следствие и представляются очевидной необходимостью, против которой не может быть ни протеста, ни ропота...

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

Дмитрий Дмитриевич Семенов

(1834—1902)



Педагог, методист, последователь К. Д. Ушинского, деятель народного образования. Сын учителя русского языка и словесности в Витебской гимназии, в которой и получил среднее образование. После сдачи экзамена на звание уездного учителя истории и географии (1852) работал в четырехклассном училище г. Витебска (до 1856 г.). Последующая педагогическая деятельность Семенова проходила в Петербурге (до 1870 г.), где он, прослушав курс истории, статистики, политической экономии и географии в университете, выдержал экзамен на звание учителя гимназии по географии, преподавал в Первой Петербургской гимназии и во вновь открытой Маршинской

(женской) гимназии. Во время реформы Смольного института К. Д. Ушинский в 1860 г. пригласил Д. Д. Семенова преподавать в нем русский язык в младших классах. С этого времени между ними завязалась дружба. Деловое сотрудничество выразилось, в частности, в разработке Д. Д. Семеновым серии практических уроков по русскому языку по книге К. Д. Ушинского «Детский мир». Они были опубликованы в журнале «Педагогический сборник» (1864) как продолжение статьи К. Д. Ушинского «О первоначальном преподавании родного языка» (кн. 1—2).

За те годы, что Д. Д. Семенов преподавал географию на педагогических курсах по подготовке учителей для военных гимназий (1865—1870), он написал учебник «Уроки географии» в трех частях, составил пособие «Отечествоведение» (Россия по рассказам путешественников и ученых-исследователей) в шести выпусках, разработал методику историко-географических экскурсий, а также подготовил к изданию книгу для чтения «Дар слова» и написал к ней «Дидактическое руководство». Научно-педагогическую работу по подготовке учителей Семенов вел параллельно с преподаванием в двух военных гимназиях Петербурга.

За время работы в Кубанской учительской семинарии¹ (1870—1878) директором и преподавателем педагогики Д. Д. Семенов написал ряд статей («Русские учительские семинарии», «Педагогические

учреждения Кубанского войска», «Основы педагогического образования учителей в Кубанской учительской семинарии и др.), переработал свой учебник географии («Уроки географии») и хрестоматию «Отечественное». В управляемой им семинарии Д. Д. Семенов стремился готовить «вполне самостоятельных и образованных деятелей, разумных хозяев народной школы, действительных советников и пособников народа в деле умственного и нравственного развития» [2, с. 1—53].

Несмотря на некоторую самостоятельность в организации семинарии и в постановке программно-методической работы, Д. Д. Семенову практически не удалось приблизиться к этой цели в условиях того времени. В 1878 г. его переводят директором в Закавказскую учительскую семинарию (г. Гори). Для «пользы службы» произошло перемещение директоров — одного на место другого. Д. Д. Семенова как более опытного в делах организации семинарии перевели в только что открытую учительскую семинарию. По почину Д. Д. Семенова в Гори на общественные средства была открыта женская прогимназия (1878).

После убийства в Петербурге Александра II (1 марта 1881 г.) усилились репрессии и в Закавказье. Вскоре после ареста учителя грузинского языка в семинарии (им был сосланный под надзор полиции студент Петербургского технологического института М. Кицiani) Д. Д. Семенов был освобожден от обязанностей директора.

С 1883 г. и до конца жизни Д. Д. Семенов работал экспертом школ Петербурга. Под его руководством находилось около 150 учебных заведений. Большое внимание он уделял консультированию учителей по проблемам методики.

В очерках «Петербургские начальные училища» (1885) на фактах истории народного образования и состояния школ Петербурга он доказывал необходимость распространения всеобщего обучения среди самого бедного населения столицы. В педагогическом журнале «Женское образование» печатались его статьи по разным вопросам воспитания и обучения («Беседы о современном воспитании и обучении» — 1885, № 3; «Примерные уроки объяснительного чтения» — 1886, № 3 и 6—7; 1887, № 1, 2 и 4; 1888, № 10). Были подготовлены новые издания его учебника по географии.

Д. Д. Семенов редактировал журнал «Детское чтение», печатал в нем обзоры детской литературы (1888—1891), состоял членом правления Петербургского собрания педагогов, выступал с докладами на педагогические темы в этом собрании, при Музее военно-учебных заведений долгое время возглавлял комиссию им. К. Д. Ушинского.

В 80—90-е гг. Д. Д. Семеновым написан ряд историко-педагогических работ: «Биография барона Н. А. Корфа» (1889), «В. И. Водовозов» (1889), «Л. Н. Модзалевский» (1896), «Ян Амос Коменский» (1892), «Педагогические идеи К. Д. Ушинского» (1896), а также «Опыт педагогической критики русской элементарно-учебной литературы» (1887—1888) и др.

Полвека посвятил Д. Д. Семенов служению русской школе и просвещению. Его труды по дидактике начального образования и педагогической подготовке учителя явились ценным вкладом в русскую педагогику.

Основы педагогического образования народных учителей в Кубанской учительской семинарии²

(в сокращении)

I

Учительская семинария есть заведение, специально приготовляющее народных учителей, которые прямо из стен заведения выходят на самостоятельный путь педагогической деятельности, а потому для воспитанников семинарии, как будущих народных учителей, в равной силе необходима по возможности правильная, полная и целесообразная педагогическая подготовка, как в теоретическом, так и в практическом отношении. Первой цели удовлетворяет теоретическое преподавание в семинарии педагогики, логики и гигиены, а второй — разнообразные практико-педагогические занятия ее воспитанников.

Предмет педагогики как по цели своей, так и по множеству входящих в него сведений, а равно и по сродству своему с обширными науками, из которых он черпает свое содержание, так громаден, что преподавание его в учительской семинарии должно по необходимости ограничиться самым осмотрительным выбором педагогического материала. При этом должно руководствоваться, во-первых, ближайшими практическими целями, для которых преподавание педагогики введено в учительских семинариях, а во-вторых, тем запасом подготовительных сведений из других учебных предметов семинарского курса, который необходим для ясного понимания педагогических истин и который можно предположить в слушателях второго класса семинарии, где и начинается собственно преподавание педагогики.

Практическая цель преподавания педагогики в учительских семинариях, по нашему мнению, заключается, во-первых, в том, чтобы развить в будущих народных учителях желание сознательно заняться учебно-воспитательной деятельностью, открыть им возможность понимать педагогические сочинения и тем восполнить впоследствии свое педагогическое образование, для которого в семинарии могут быть положены только самые первые основы; а во-вторых, в том, чтобы дать молодым людям возможность уже по выходе из заведения с успехом, без тяжелых проб и грубых ошибок заняться воспитанием и первоначальным обучением детей.

Что касается до подготовительных сведений, необходимых для понимания педагогики, то должно иметь в виду, что молодые люди второго класса неодинаково знакомы с двумя основными для педагогики науками: с физиологией и психологией. С главнейшими физиологическими фактами ученики второго класса более или менее должны быть ознакомлены в начале первого полугодия на уроках гигиены, а потому преподавателю педагогики остается только пользоваться сведениями из физиологии для педагогических выводов. Но так как психология вовсе не проходится в семинарии, то преподаватель педагогики по необходимости должен взять на себя обязанность ознакомить своих слушателей с теми немногими психологическими законами, которые служат основанием для педагогических правил, причем преподаватель, конечно, никогда не должен терять из виду, что ознакомление с психологией необходимо здесь только для специально педагогической цели. Вот почему, посвящая молодых людей в область психологических понятий, преподаватель педагогики не должен вдаваться в разбор различных психологических теорий, не должен излагать и целой науки в системе, хотя бы и в сжатом виде, а может брать из психологии только то, что уже окончательно добыто и разъяснено наукой, и всякий раз обязан указывать на педагогическую приложимость той или другой психологической системы.

Преподавание педагогики в Кубанской учительской семинарии ведется директором. В полный курс педагогики, как известно, входят обыкновенно четыре отдела: а) собственно педагогика, в которой излагаются законы воспитания физического, умственного и нравственного, основанные на психических данных; б) дидактика, знакомящая с общими основаниями и методами обучения; в) специальная методика каждого учебного предмета и г) история воспитания. Все эти отделы проходятся и в Кубанской учительской семинарии с большей или меньшей подробностью, обусловливаемой числом уроков, назначенных на преподавание общего курса педагогики, степенью понимания учащихся и будущим их назначением, причем в разработке методики отдельных предметов принимают участие кроме директора и учителя семинарии, каждый по своей специальности. Излагая методику каждого отдельного предмета, входящего в курс народной школы, преподаватели вместе с тем знакомят своих слушателей с лучшими сочинениями и статьями по методике на русском языке...

Что же касается до истории воспитания, то этот раздел педагогики по своему обширному объему не может быть пройден вполне, вследствие чего преподаватель знакомит своих слушателей только с биографиями таких педагогов, которые наиболее потрудились на пользу народного образования и которые своей филантропически-педагогической деятельностью могут зажечь в молодых людях искру любви к народно-педагогическому делу. Вот почему директор излагает своим слушателям биографии только следующих педагогов: Амоса Коменского, еще за 300 лет до нашего времени провозгласившего многие принципы, которые вошли в современную педагогику; Генриха Песталоцци как практического педагога и филантропа,

посвятившего свою деятельность исключительно образованию беднейшего класса народа, а потому справедливо считающегося отцом народной школы; Фридриха Фребеля как основателя образовательных детских игр, как педагога, послужившего не только физическому, но и умственно-нравственному воспитанию детей; Адольфа Дистервега как образцового директора семинарии, как основателя учительских союзов и съездов, столь благотворно повлиявших на нравственное и материальное положение народного учителя, как общественного деятеля вообще, поднявшего социальный быт бедного труженика немецкой народной школы, и как плодовитого педагогического писателя, издавшего множество журналов, руководств и сочинений с целью распространить среди немецких народных учителей стремление к дальнейшему самообразованию в среде педагогической деятельности; и, наконец, Константина Дмитриевича Ушинского как единственного русского педагога, философски-образованного, который своими сочинениями распространил в русском обществе здоровые педагогические идеи и издал несколько руководств, по которым и до сего времени учатся сотни тысяч русских детей. Эти биографии, согретые теплым словом преподавателя, оказывают могучее влияние на ум и сердце молодых людей, будущих народных учителей, в смысле зарождения в них первых зачатков горячей любви к избранному поприщу.

Остальные два отдела — собственно педагогика и дидактика — проходятся в семинарии с должными подробностями. При этом следует заметить, что преподаватель после изложения общих понятий из педагогики и отдела о физическом воспитании обращает особенное внимание на уяснение слушателями психологических основ, по которым совершается процесс познавательной способности, развиваются в детях активное внимание, крепкая память и верная фантазия, приобретаются твердые нравственные убеждения и формируется разумная воля, а чтобы слушатели сознательнее уразумели образование в человеке понятий и суждений, учитель русского языка в начале года в третьем классе проходит небольшой курс логики, в который входят следующие главы: понятие, определение и разделение его, суждение, умозаключение и способы приобретения знаний. В отделе дидактики слушателям не только передаются общие основы и методы правильного обучения, не только разбираются с ними все дидактические положения Дистервега и главнейшие положения Амоса Коменского, но они знакомятся также с организацией народных школ в учебном, гигиеническом и дисциплинарном отношении, а равно с инструкциями и законоположениями, изданными для русских сельских школ.

Что касается до расположения учебного материала по отдельным классам, то в этом отношении преподаватель педагогики предпочитает концентрическую систему, которая имеет за собой весьма важные педагогические преимущества. Во-первых, концентрическая система дает возможность передавать учебный материал соответственно степени развития и предварительной подготовки учащихся; во-

вторых, при этой системе уничтожается необходимость дословного и скучного повторения одного и того же несколько раз, и, в-третьих, напротив, одни и те же сведения и факты, входя несколько раз в учебный курс, но рассмотренные с различных точек зрения и в различных новых комбинациях, на основании тех или других ассоциаций представлений навсегда удерживаются в памяти и становятся сознательным достоянием воспринимающего субъекта. А так как педагогика проходится в двух старших классах, то, следуя концентрической системе расположения учебного материала, все четыре отдела педагогики входят в курс каждого класса: все легчайшее проходится во втором классе, а все труднейшее — в третьем классе, при повторении пройденного в предыдущем классе. В своих лекциях преподаватель педагогики придерживается частью руководств Роцина и Лядова, а частью излагает уроки от себя догматическим способом, прерывая чтение вопросами и требуя от слушателей подтверждения той или другой педагогической истины собственными примерами и личными наблюдениями. Для того чтобы учащимся легче было следить за ходом подобного урока, иногда довольно трудного для усвоения, преподаватель в начале урока диктует подробный конспект, по которому слушатели и следят за изложением лекции. К следующему классу двое из очередных воспитанников обязаны письменно воспроизвести прослушанную лекцию и прочесть ее перед целым классом, причем прочие товарищи и преподаватель делают свои замечания; затем лекция вновь исправляется и переписывается всеми учениками. При таком способе исполнения письменных работ уничтожаются те грубые ошибки и напрасная трата времени, против которых справедливо вооружаются в тех учебных заведениях, где записки учеников ведутся без надлежащего контроля.

В тесной связи с преподаванием педагогики находится преподавание гигиены, которое лежит на обязанности доктора семинарии. Цель, преследуемая доктором при изложении гигиены, двоякая: во-первых, в возможно короткое время ознакомить будущих народных учителей с теми главнейшими научными гигиеническими правилами жизни, при соблюдении которых как физическое, так и моральное существование человека может протекать более или менее нормальным путем, а следовательно, и сама жизнь может быть продолжительнее и полезнее как для отдельного человека, так и для целого общества; во-вторых, научить будущего народного учителя подавать заболевшим крестьянам добрые советы в их болезнях, а в случае крайности иногда оказывать даже некоторое медицинское пособие и тем поднять свой авторитет в глазах народа. Но чтобы гигиенические правила не казались учащимся голыми, бездоказательными афоризмами, они должны быть обоснованы на физиологических законах. Вот почему изложению гигиены, назначенной для прохождения в третьем классе, предшествует знакомство учеников второго класса с устройством организма человека и с его главнейшими отправлениями...

Таким способом, познакомив учеников второго класса в общих



В последней четверти XIX в. среди широких народных масс все еще были популярными рисованные азбуки «из разношников». В этих азбуках, как уже сказано, изображались уличные торговцы-лотошники. Многие из азбук создавались безвестными мастерами, которые сами рисовали и издавали их. Некоторые из создателей азбук слабо знали русский язык, были малограмотны, о чем свидетельствуют короткие подписи под картинками. Одна из подобных азбук «из разношников» воспроизводится в данной книге.

Подписями под рисунками в этих азбуках обычно были развернутые названия объектов, начинающиеся с буквы алфавита («Говядина жирная», «Лук молодой», «Обручи набивать»).

чертах с составом и назначением костей, мышц, связок и сосудов, доктор с достаточной подробностью объясняет своим слушателям процессы дыхания, пищеварения и кровообращения и в особенности обращает внимание на выяснение устройства и отправления нервной системы и органов внешних чувств, что существенно необходимо для понимания гигиенических условий жизни, с одной стороны, а с другой — психофизиологических явлений, совершающихся в человеческом организме. Сверх того, при каждом случае врач-преподаватель указывает на болезни, чаще встречающиеся в тех или других органах человеческого тела, и на обыкновенные средства их лечения. Затем в третьем классе в начале года этот краткий курс физиологии и анатомии повторяется в более систематической и обобщенной форме, после чего проходится собственно гигиена, в которую входят: диететика, причем главное внимание обращается на пищу, употребляемую в данной местности, учение о воздухе и содержании как самого себя, так равно жилища, постели и одежды. Курс заканчивается школьной гигиеной и описанием устройства школьных зданий соответственно гигиеническим условиям.

Вот с какими сведениями, необходимыми для более успешной и сознательной деятельности в роли народного учителя, выходят из Кубанской семинарии молодые люди...

Прежде нежели перейдем к изложению характера весьма разнообразных практических занятий воспитанников Кубанской семинарии, мы должны сказать несколько слов об организации образцовой школы — главного места, где семинаристы приобретают свою первую педагогическую практику для будущей самостоятельной деятельности.

Образцовая школа при Кубанской семинарии имеет некоторые особенности, которые значительно отличают ее от подобных же школ, существующих при других семинариях. Так, для практических занятий выпускных воспитанников от образцовой школы в начале каждого учебного года отделяется небольшая группа детей, составляющая особое отделение с особым помещением. При устройстве такого практического отделения образцовой школы имелись в виду следующие соображения. Образцовая школа по самому уже названию своему должна служить образцом как в отношении внешней организации, так и в отношении ведения в ней учебно-воспитательного дела. С этой целью в образцовой школе установлен правильный прием учеников в одно известное время года и строго соблюдается аккуратное посещение детьми уроков; школа в избытке снабжена всеми современными учебными пособиями и хорошей школьной мебелью, а сам класс устроен с соблюдением гигиенических условий; наконец, в ней введены правильное обучение по выработанной программе и рациональная школьная дисциплина. Ученики третьего класса семинарии, которые только еще готовятся быть учителями, естественно, не могут вести дело обучения в образцовой школе без серьезных отступлений от характера уроков, вносимого учителем образцовой школы. Устранить невыгодное влияние на образцовую школу начинающих учителей можно было только устройством особого отделения образцовой школы под названием практического, которое отдается выпускным воспитанникам на первое полугодие в полное распоряжение и за успехи которого они отвечают как в учебном, так и в воспитательном отношении, представляя конференции подробные еженедельные отчеты. В этом практическом отделении молодые практиканты пробуют свои педагогические силы; ошибки их постоянно контролируются директором, преподавателями семинарии и учителем образцовой школы. По истечении полугодия практическое отделение входит в состав образцовой школы, образуя здесь особое, низшее отделение, чем и парализуется невыгодное влияние постоянно меняющихся неопытных учителей на детей практического отделения.

Сверх описанного практического отделения для первоначальной практики учеников второго класса по истечении первого полугодия набирается небольшая группа вовсе неграмотных детей, с которой занимается учитель образцовой школы в присутствии учеников упомянутого класса. Такая подготовительная группа и составляет основу будущего практического отделения...

III

Познакомив читателей в кратких чертах с внешней организацией образцовой школы, мы изложим теперь последовательный ход практико-педагогических занятий, которые начинаются во втором классе и продолжаются в третьем, но во втором они носят более пассивный, а в третьем — более активный характер.

Таким образом, к практическим занятиям второго класса относятся: а) изучение учебников; б) составление конспектов пробных уроков; в) первые пробные уроки; г) присутствие на уроках образцового учителя; д) уроки в подготовительной группе и е) упражнения в составлении бумаг и ведении книг учебного характера. К практическим же занятиям учеников третьего класса принадлежат: а) исполнение роли помощника учителя образцовой школы; б) самостоятельные уроки в практическом отделении образцовой школы; в) участие на конференциях при разборе уроков; г) составление недельных программ и протоколов; д) окончательные самостоятельные уроки в образцовой школе по всем трем отделениям; е) педагогические беседы и ж) годовые сочинения на литературно-педагогические темы и разбор таких сочинений на особых конференциях.

По инструкции Министерства народного просвещения учительским семинариям, изучение учебников лежит на обязанности учеников третьего класса. Так было и в Кубанской семинарии в первые годы ее существования, но опыт указал на необходимость перенести изучение учебников во второй класс на том основании, что молодые люди второго класса должны заблаговременно ознакомиться с достаточным количеством учебников и учебных пособий, употребляемых в народных школах, чтобы приобрести необходимый запас практических сведений для самостоятельных уроков в третьем классе. Выбор учебников, назначенных для изучения, обсуждается педагогическим советом ежегодно в конце учебного года, причем совет руководствуется тем соображением, чтобы в общий круг их, с одной стороны, входили такие учебники, которые преимущественно употребляются в наших народных школах в данное время, а с другой, чтобы они касались всех предметов первоначального обучения. Избранные учебники раздаются ученикам второго класса при переходе их из первого класса во второй, чтобы во время каникул каждый воспитанник имел достаточно времени освоиться с содержанием и характером предложенной работы; некоторым ученикам дается по одному учебнику, а другим — по два с целью сравнения их и указания относительных достоинств. Сверх того, работа разделяется между двумя лицами: одно обязано отдать подробный отчет о результате своей работы, а другое — указать недостатки и пропуски отчета. Выслушивание отчетов производится в первой половине учебного года на уроках того преподавателя, к специальности которого относится разбираемый учебник, при чем иногда присутствует директор и учитель образцовой школы. Отчет излагается устно при дозволении иметь перед собой письменный конспект, по которому отдающий отчет может в затрудни-

тельных случаях делать справки. После замечаний оппонента и прочих товарищей в заключение высказывает свое мнение об отчете преподаватель. Прибавим к этому, что от референта требуется не столько критическая оценка сочинения, сколько полное и основательное усвоение его и умение толково и связно передать устно свой отчет по следующей приблизительно программе: а) содержание учебника; б) система расположения материала; в) места более замечательные в каком-либо отношении; г) места почему-либо слабые; д) применимость учебника для известного возраста детей; е) степень полезности учебника для учителей и т. д.

Благодаря такому установленному порядку в раздаче учебников и сдаче отчетов при составе класса в 25—30 человек ученики второго класса или лично, или через своих товарищей ознакомятся почти со всей лучшей учебной литературой по народному образованию в данную эпоху... Так как ныне употребляемые руководства для народных школ в большинстве случаев сопровождаются методическими указаниями для учителей, то к концу первого полугодия ученики второго класса приобретут при помощи изучения учебников достаточный запас практических сведений по методике, разъясненных притом преподавателями, каждым по его специальности; сверх того, к этому же времени воспитанникам прочтется основная часть педагогики, а потому они могут уже приступить к составлению конспектов пробных уроков по разным предметам первоначального обучения. Таким образом, каждый воспитанник обязан, по крайней мере, представить преподавателю педагогики тщательно обработанные три конспекта: по обучению грамоте, по наглядному обучению и по первоначальному обучению счету. Такие конспекты читаются в классе на уроках педагогики, критикуются директором, который отбирает лучшие из них и позволяет воспитанникам дать по ним первые пробные уроки небольшой группе детей, приведенной для этой цели из образцовой школы. Эти первые уроки даются при постоянной помощи директора и в случае совершенной неудачи продолжаются и заканчиваются им самим, так как подобные уроки не имеют другой цели, как только дать возможность молодому человеку стать лицом к лицу к классу, сделать первый шаг в роли учителя... В первое полугодие последнего года своего пребывания в семинарии воспитанники занимаются в образцовой школе сначала в роли помощников учителя этой школы, а потом в роли практикантов в практическом отделении...

На помощниках учителя образцовой школы лежат следующие обязанности: а) давать вместо него уроки, когда он присутствует на уроках практикантов; б) готовить до прихода учителя все необходимые учебные принадлежности; в) вести классный журнал, в который ежедневно записывается все пройденное; г) руководить играми детей во время перемен; д) наблюдать за чистотой и порядком в классе; е) исправлять письменные работы детей и ж) вообще исполнять все поручения учителя, клонящиеся к благоустройству заведения. А чтобы помощники сознательно относились к своей обязанности, они должны готовиться к урокам вместе с учителем образцовой шко-

лы, знакомясь таким образом наглядно с трудностью подготовки к каждому отдельному уроку, с умением пользоваться имеющимися под руками учебными пособиями, с толковым составлением конспектов уроков, с правильным распределением учебного материала по урокам и отделениям и пр.

...Вступающий в отправление обязанностей практиканта должен составить предварительно подробный план для своих будущих занятий и представить его для просмотра учителю образцовой школы. Практиканты, становясь полными хозяевами практической школы, отвечают как за целостность имущества школы, так и за направление учеников в воспитательном и учебном отношении...

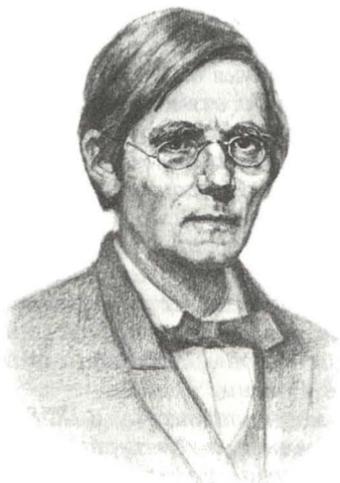
Кроме еженедельных уроков в практическом отделении в конце года, перед началом выпускных экзаменов, каждый воспитанник обязан дать три окончательных пробных урока всем трем отделениям образцовой школы в присутствии членов педагогического совета, которому по окончании уроков он представляет самый обстоятельный и подробный конспект занятий целого дня в урочное время, с указанием цели, учебного материала, хода, педагогических приемов и результатов каждого урока, как предполагаемого, так и в действительности осуществленного, с приложением подробного расписания на целый день. Подобный конспект составляется практикантом вполне самостоятельно, без всякого участия и совета преподавателей. По поводу таких конспектов и окончательных уроков производится в педагогическом совете коллоквиум, переходящий нередко в оживленную педагогическую беседу. Завершением педагогического образования, получаемого народными учителями в Кубанской семинарии, должно считать их годовые сочинения, написанные на педагогические и отчасти литературные темы, но с педагогическим оттенком. При раздаче таких тем указываются и источники, по которым молодые люди должны обработать свои темы; поэтому от сочинения требуется не столько проведение самостоятельного взгляда, сколько умение воспользоваться данными источниками, найти в них существенно важное и обработать сочинение возможно лучше в отношении слога и грамматической правильности...

...Подобным годовым сочинениям мы придаем особенно важное значение: во-первых, в них, как в зеркале, отражается весь умственный кругозор будущего народного учителя; во-вторых, годовое сочинение вполне обнаруживает в авторе степень владения письменной речью и богатство или бедность его языка, и, в-третьих, так как молодые авторы стараются вложить в свои годовые сочинения весь свой педагогический практико-теоретический материал, приобретенный ими во все время пребывания в семинарии, то и степень специально-педагогического развития, в частности, также легко усматривается из такого сочинения. Если мы прибавим к этому, что лучшие годовые сочинения читаются на особых вечерних конференциях, на которых они подвергаются подробному разбору со стороны как формы и языка, так и содержания; что они нередко служат поводом для педагогических бесед, на которых обсуждаются и решаются не только весьма

важные общие педагогические вопросы, но и вопросы, касающиеся организации народной школы и социального положения народного учителя, то польза введения в наших учительских семинариях годовых сочинений литературно-педагогического содержания окажется вполне несомненной и чрезвычайно производительной.

Подводя итоги изложенного в настоящей статье и практикуемого на деле относительно средств педагогической подготовки народных учителей, мы вправе сказать, что усилия педагогической корпорации каждой учительской семинарии, по нашему мнению, должны быть устремлены на то, чтобы развить в будущих народных учителях призвание и любовь к избранному педагогическому поприщу, открыть им путь к педагогическому самообразованию, дать средства сознательно относиться к своей учительской деятельности. Далее, народного учителя следует снабдить такими практико-педагогическими навыками, с помощью которых учитель мог бы войти в школу более или менее полным хозяином, не производя над детьми тяжелых проб и неудачных опытов; наконец, народный учитель должен обладать такими умственными и нравственными качествами, чтобы он мог занять среди сельского населения подобающее ему место. Тогда только учительская семинария исполнит свою народно-педагогическую миссию и сделается центром местной интеллигенции.

Сергей Александрович Рачинский (1833—1902)



Профессор Московского университета, сельский учитель, деятель народного образования, педагог-писатель. Родился в дворянской семье в селе Татеве Бельского уезда Смоленской губернии (ныне Оленинский район Калининской области). До 11 лет воспитывался дома, а потом семья переехала в г. Юрьев (Дерпт), чтобы при местном университете дать детям образование. Четыре года спустя, когда семья переселилась в Москву, С. А. Рачинский начал обучение сначала на медицинском факультете Московского университета, а затем (со II курса) перешел на естественное отделение и в 1853 г. окончил его кандидатом. После сдачи магистерского экза-

мена в Московском университете служил около двух лет в архиве Министерства иностранных дел. Осенью 1856 г. вышел в отставку и выехал за границу для продолжения научной подготовки по специальности (ботаника). Вернувшись в Москву (1858), защитил магистерскую диссертацию («О движении высших растений») и занял в Московском университете кафедру ботаники (физиологии растений) в качестве экстраординарного профессора. Защитил докторскую диссертацию «О некоторых химических превращениях растительных тканей» (1866) и стал ординарным профессором ботаники. Зимой 1867 г. в совете университета произошел раскол между молодыми и старыми профессорами по поводу нарушения университетской автономии при перевыборах на новый срок профессора полицейского права В. Н. Лешкова. В знак протеста профессора С. М. Соловьев, Б. Н. Чичерин, Ф. М. Дмитриев, М. П. Капустин, С. А. Рачинский и И. К. Бабст подали в отставку. По просьбе Александра II все взяли назад свои прошения об отставке, хотя позже уже поодиночке трое из них покинули университет (Ф. М. Дмитриев, С. А. Рачинский и Б. Н. Чичерин) в 1868 г.

В 1872 г. С. А. Рачинский поселился в своем родовом имении Татее, где обрел свое новое призвание — сельского учителя.

С. А. Рачинский — яркая и разносторонне одаренная личность. Во время пребывания за границей (1856—1858) он заинтересовался немецкой философией (Г. Гегель, И. Фихте и др.), прослушал в Берлинском университете курс лекций по философии [22]. Кроме занятий по ботанике в Берлинском и Йенском университетах он увлеклся музыкой, в Веймаре сблизился с композитором и пианистом Ф. Листом, который высоко оценил музыкальные способности С. А. Рачинского. В Германии близко сошелся с немецким писателем П. Гейзе, а историк философии К. Фишер посоветовал Рачинскому посвятить себя философии. Поэтическое дарование С. А. Рачинского проявилось в сочинении немецких песенок, он перевел на немецкий язык «Семейную хронику» С. Т. Аксакова. Незадолго до отъезда в Россию С. А. Рачинский узнал из газет, что в начале лета 1858 г. в Линнеевском обществе Ч. Дарвином были изложены положения о «Происхождении видов путем естественного отбора, или Сохранении благоприятствуемых пород в борьбе за жизнь». В конце осени 1859 г. книга Ч. Дарвина вышла в свет. Эволюционное учение Дарвина заинтересовало Рачинского. В 1863 г. в журнале «Русский вестник» он опубликовал статью «Цветы и насекомые» в свете теории естественного отбора Ч. Дарвина, а через два года перевел с английского на русский язык и издал книгу Дарвина «Происхождение видов». Рачинский стал одним из первых последователей Дарвина в России.

За время профессорства в Московском университете (1858—1868) Рачинский входил в разнообразные научные, литературные, музыкальные общества. Он стал членом Московского общества сельского хозяйства, акклиматизации растений (1858), Общества любителей художеств (1867—1868), Русского музыкального общества (1867—1868, 1869—1871), членом Московского английского клуба (1866),

Московского общества испытателей природы (1867) и др. [23].

С. А. Рачинский был одним из самых желанных гостей московских литературных салонов (особенно в доме Н. В. Сушкова — драматурга, поэта, журналиста, у которого бывали писатели Л. Н. Толстой, И. С. Тургенев и другие, композиторы, музыканты). Литературный салон был и в доме Рачинских на Малой Дмитровке (ул. Чехова, 21). Здесь Сергей Александрович сблизился с собирателем русского фольклора К. С. Аксаковым. Часто бывал в доме Рачинских П. И. Чайковский. Позже великий композитор писал ему: «...Ваш милый, светлый образ жив в моей душе и никогда не изгладится из моей памяти» [18, с. 165]. Рачинский был членом попечительного Комитета о бедных студентах в Московском университете (1865, 1866) [24]. По свидетельству В. О. Ключевского, профессор ботаники Рачинский был одним «из самых любимых студентами» [19, с. 133]. Для характеристики личности С. А. Рачинского много значат слова профессора права Б. Н. Чичерина: «Рачинский подал в отставку еще прежде (остальных 5 профессоров. — П. Л.), хотя он вовсе не был замешан в историю, но все, что происходило в университете, было до такой степени противно его тонкой и чуткой натуре, что оставаться в нем далее он не мог» [25, с. 169].

Поселившись в Татее, С. А. Рачинский много читал, занимался цветоводством. В 1874 г. он построил новое школьное здание в Татее и более четверти века жил и учительствовал в нем. Здесь сложились его педагогические взгляды на сельскую народную школу северной части России.

Первые выводы из своего школьного опыта С. А. Рачинский опубликовал в «Заметках о сельских школах» в 1881 г. (Русь. № 45—53). Последующие его статьи вошли в сборник «Сельская школа».

В педагогических взглядах и деятельности С. А. Рачинского его современники (В. И. Водовозов, П. Ф. Каптерев и другие педагоги) находили много консервативного, в частности его стремление воскресить «самородковую» крестьянскую школу, основанную на религии с широким использованием атрибутов церковности (церковные чтения, пения, богослужения), церковных книг, а также с изучением древнеславянского языка («ключи» к чтению церковных книг). В ней он видел спасение России от хищений, глумлений и лжи адвокатских речей, журнальных писателей, от разврата образованных классов, от тупого разгула кабака [2, с. 272, 275 и др.]. По мнению Рачинского, сельская школа до сих пор не была училищем благочестия и добрых нравов, потому что «этим вещам учат не классные уроки и школьные книги, а люди и жизнь...» [там же, с. 272]. И дело вовсе не в упущениях в устройстве школ и несовершенстве школьных программ, а в другом: «...для человека, несущего тягло жизни, для человека, не даром бременящего землю», новая нравственность непригодна, а пригодна только для «людей праздных и сытых, развитых и досужных...» [там же, с. 274]. С. А. Рачинский поэтому считал вопрос о начальной школе не частным и техническим, не вопросом программ и методов обучения, а вопросом «роковым и грозным». Как и Л. Н. Тол-

стой, И. С. Аксаков, Ф. М. Достоевский, он верил, что «мы должны стать иными людьми», увидеть смысл жизни «лишь в общем и вечном», «в служении этому общему...» [там же, с. 276, 277, 278].

В то же время многие писатели, деятели культуры и педагоги не без основания писали о том, что церковность С. А. Рачинского особого рода. В основу народной школы им положен не только Псалтырь, но Псалтырь и Пушкин. Он берет от церковности красоту церковную, красоту богослужения, песнопения, молитв. Его школа «художественно-эстетическая» [26]. С. А. Рачинский как сельский учитель и организатор начальных школ для крестьянских детей явился просветителем религиозно-нравственного направления. Он сам в своей Татевской школе готовил учителей из своих же учеников для вновь открываемых в уезде школ.

Заметки о сельских школах¹

(отрывки)

...Девять десятых из учеников наших сельских школ не ходят в школу, а живут в ней. Деревни наши так разбросаны, ученики наши так малы и так плохо одеты, что лишь из одной, много из двух-трех деревень они могут ходить ежедневно в школу. Все живущие в деревнях более отдаленных приходят на целую неделю, с запасом хлеба, целый день сидят в школе или толкуются около нее, ночуют где попало — в классе, церковной сторожке; более зажиточные — в особо нанятых квартирах: у причетников и т. д. Школы, при которых устроено для учеников особое помещение или даже правильное общежитие, составляют весьма редкое исключение.

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

Это исключительное положение наших сельских школ имеет громадное влияние на всю постановку нашего школьного дела. Оно

дает родителям право быть чрезвычайно требовательными к учению, достигаемому ценой столь явных неудобств; оно возлагает на школу разные виды ответственности, о которых не может быть речи в школах Западной Европы и Южной России. Оно, по силе вещей, превращает сельскую школу из учебного заведения в воспитательное. Школа захватывает всю жизнь ребенка и становится великой силой, налагающей на него неизгладимую печать. Какую? Это зависит от духа школы, от ее организации, от лиц, ею управляющих.

Само собой разумеется, что это обстоятельство имеет также решающее влияние на сам план преподавания, на его способы и методы. Вопрос уже не в том, как разумно распределить занятия в течение четырех, пяти часов учения, а в том, как разумно занять весь день ребенка...

* * *

Переходя к рассмотрению отдельных элементов, из которых складывается жизнь русской сельской школы, остановлюсь прежде всего на самом важном из них — на ее учениках.

При первом же взгляде на всякую нашу школу в ней поражает отсутствие или малое количество девочек. Ясно, что наша школа делает лишь половину своего дела, а что другая, быть может, самая важная половина ускользает от нее.

Отсутствие девочек объясняется очень просто — теми же внешними условиями, которые затрудняют помещение в школу мальчиков. Понятно, что эти условия для девочек еще более неблагоприятны и стеснительны. Поэтому вы в наших сельских школах кроме дочерей причетников встретите разве девочек из самых ближайших деревень. Никакого общего предубеждения против обучения девочек у крестьян, однако, не существует. Там, где возможно прилично устроить их при школе, их охотно отдают в учение...

Появление девочки в сельской школе — это наш первый успех, наше первое дорого купленное завоевание, это залог всего будущего развития нашей сельской школы. То, чего недостает нашим ученикам при школе самой совершенной, чего мы им не в силах заменить, та атмосфера грамотности вне школьных стен, которая одна может поднять наше дело на степень жизненности и прочности, которая ей подобает, — эта атмосфера может создаться лишь при посредстве грамотных матерей...

Но боюсь распространяться о девочках. Предпринимать их характеристику, быть может, еще слишком рано. Поговорю лучше о мальчиках. О них позволю себе иметь свое суждение. Оно же всего лучше поясняет читателю, почему я считаю полезным, чтобы вместе с ними учились и девочки.

Мальчик, поступающий на одиннадцатом году в сельскую школу, мало похож на своего сверстника из образованных классов. Он не видал еще букваря, но твердо знает азбуку жизни. Он уже испытал много недетского горя, участвовал во многих недетских трудах.

Едва он стал твердо держаться на ногах, ему поручили нянчить младшего братца или сестру. Через это нянченье прошли все наши деревенские ребята, и мальчики, и девочки. На пороге сознательной жизни на них возлагается самая страшная из ответственностей — ответственность за жизнь беспомощного, дорогого, но докучливого существа, которое без их постоянной заботы существовать не может. Ведь мать боронует и пашет, косит и жнет. Как только являются признаки физической силы, на мальчика возлагаются работы, превышающие эту силу, работы, сопряженные с ответственностью за самые ценные части крестьянского инвентаря — за скот и лошадей. Он — деятельный участник всех трудов и забот семьи. Среди этих тяжелых, лихорадочных трудов не до того, чтобы скрывать от него какие-либо грязные или темные стороны жизни. Он узнает все не из шуточных рассказов, а из горького личного опыта. Он видит вблизи и смерть, со всеми ее ужасающими подробностями, во всем ее таинственном величии, и научается смотреть на нее трезво и просто, с покорностью и надеждой. Он неуч перед пятилетним ребенком образованных классов, он неизмеримо зреее для жизни, чем двадцатилетний юноша, выхолненный в богатом, просвещенном семействе.

В школу он поступает с радостью. Тут его ожидает жизнь относительно привольная и легкая, без непосильного труда, физического или умственного, — ожидает его роскошь, составляющая потребность детского возраста, роскошь, на которую нет времени в его семейной жизни: постоянное внимание к нему старших, постоянная забота о нем. Но он приносит с собой приобретенное в семье чувство ответственности за свои поступки, за свое время, сознание необходимости труда, напряжения своих сил. От учителя зависит не дать заглохнуть этим драгоценным задаткам, но укрепить и направить их...

Средний уровень способностей наших крестьянских детей, как мальчиков, так и девочек, вообще очень высок. Последние, быть может, еще превышают первых понятливостью и терпением. Способности эти разнообразны, но преобладают заметно способности математические и художественные. Умственный счет — любимая забава детей в промежутки между классными занятиями, и в нем легко достигается значительная быстрота и ловкость, так же как и в решении сложных письменных задач. Пение при сколько-нибудь умелом преподавателе прививается несравненно успешнее, чем в средних учебных заведениях... музыкальная даровитость наших крестьян поистине изумительна. Ничуть не менее распространена другая художественная способность, которая при нынешнем зачаточном состоянии нашей сельской школы лишь в редких случаях имеет возможность проявиться — способность к рисованию. Количество дремлющих художественных сил, таящихся в нашем народе, громадно, и о нем пока может составить себе приблизительное понятие лишь внимательный сельский учитель...



Н. П. Богданов-Бельский. «У дверей школы».

* * *

Обращаясь к преподаванию в сельской школе, остановлюсь прежде всего на русском языке, этом необходимом орудии всякого учения — книжного и устного, на той степени говорить, читать и писать, которая может быть достигнута и действительно достигается в этой школе...

Вот что представляется мне достижимым при четырехлетнем курсе учения:

1. Умение говорить без *ошибочных* местных оборотов и речений. Это умение достигается благодаря постоянным внеклассным сношениям учеников с учителем в нашей сельской школе, если только этот учитель сам говорит правильно по-русски...

2. Умение читать с полным пониманием доступную по содержанию прозу и стихотворения пушкинского периода...

Язык Пушкина, этот волшебный язык, — единственный мост, соединяющий народную речь с речью нашей литературы...

3. Умение написать при должном внимании без ошибок против русского языка и правописания то, что бывает нужно писать в крестьянском быту: родственное письмо, прошение, условие...

* * *

Посторонних посетителей, изредка заглядывающих в мою школу, всего более поражает умственный счет ее учеников. Та быстрота и легкость, с которой они производят в уме умножения и деления, обращаются с мерами квадратными и кубическими, соображают данные сложной задачи, то радостное оживление, с которым они предаются этой умственной гимнастике, наводят на мысль, что в этой школе употребляются особые, усовершенствованные приемы для преподавания арифметики, что я обладаю в этом отношении каким-то особым искусством или секретом.

Ничто не может быть ошибочнее этого впечатления. Конечно, *теперь* я владею некоторым навыком к умственному счету, могу импровизировать арифметические задачи в том быстром темпе, в котором они решаются моими учениками. Но до этих скромных умений довели меня или, лучше сказать, домучили сами ученики.

Именно домучили. Никогда не занимался я специально арифметикой, упражняться в умственном счете никогда и не думал. Принялся я за преподавание счета в сельской школе, не подозревая, на что я иду.

Не успел я приступить к упражнениям в умственном счете, которые до тех пор в школе не практиковались, как в ней к ним развилась настоящая страсть, не ослабевающая до сих пор. С раннего утра и до позднего вечера стали меня преследовать то одна группа учеников, то другая, то все вместе с требованием умственных задач. Считая эти упражнения полезными, я отдал себя в их распоряжение. Очень скоро оказалось, что они опережают меня, что мне нужно го-

товиться, самому упражняться. На пятом десятке (моих лет. — *Сост.*) некоторые умственные способности утрачивают свою эластичность. Эта первая зима была для меня очень тяжелой.

К этому вскоре присоединилась страсть к письменным упражнениям в счете. Ребята вздумали щеголять друг перед другом быстрым и точным умножением и делением на доске многозначных чисел, не поддающихся умственному счету. Тут я было совершенно встал в тупик. Эти припадки обыкновенно случались вечером. Наши вечерние занятия, теперь все более и более принимающие характер правильных уроков, тогда были гораздо свободнее, да и теперь во избежание утомления часто приходится нарушать их однообразный строй. Вечером же происходили и спевки, в которых участвовали все мои помощники, все лучшие ученики. Я оставался один с непоющими учениками. Этого только и ждали мои мучители. Разом все они, человек тридцать, сорок, накидывались на меня с дощечками: «Сергей Александрович! Деленье! — Мне на сотни! — Мне на единицы! — Мне на миллионы! — Мне на тысячи!» И решения подавались с такой быстротой, что я едва успевал писать задачи. Поверять — никакой физической возможности!

Тут однажды, в минуту отчаяния, я бессознательно тиснул у себя в мозгу какую-то неведомую мне пружинку, и все деления стали выходить без остатка.

Восторгу ребят не было границ. Но увы! На следующий вечер они потребовали от меня того же, и я не мог исполнить их желания. Лишь впоследствии мало-помалу выяснил я себе то простое сочетание мнемонических приемов с быстрым умственным умножением, которое дает возможность придумывать безостановочно бесконечный ряд десяти- и двенадцатизначных чисел, делимых без остатка на любые другие числа, и вместе с тем бесконечный простор для импровизации задач, устных и письменных.

Эта беспрестанная, усиленная возня с цифрами нагнала на меня настоящий арифметический кошмар, загнала меня в теорию чисел, заставила меня неоднократно открывать Америку, т. е. неизвестные мне теоремы Фермата² и Эйлера³...

Часто задавал я себе вопрос: какими основными способностями обуславливается та необыкновенная ловкость в обращении с числами, тот живой интерес к цифрам и к сочетаниям, которым отличаются наши крестьянские ребята? Нет сомнения, что тут значительную роль играет их удивительная память. Но кроме памяти тут, очевидно, участвуют и другие способности: воображение, живо рисующее перед ними состав чисел из первоначальных множителей и их сочетания*, способность связывать внешний вид цифры с этим составом. Почти всегда у хороших счетчиков оказывается и художественная струнка. Этому обстоятельству, впрочем, особого значения придавать нельзя.

* Вчера один мальчуган на вопрос, сколько будет, если 84×84 , отвечал *мгновенно*: 7056. «Как ты считал?» — спросил я его. «Да это квадратная сажень (т. е. число в ней квадратных дюймов): я взял 50×144 и выкинул 144». Проще произвести это умножение, чем превративши 84^2 в $7^2 \times 12^2$, невозможно.



Н. П. Богданов-Бельский. «Ученицы».

Крестьянские дети тем и отличаются от детей высших сословий, что односторонние способности встречаются у них весьма редко. Тот из них, который способен к пению, непременно окажется способным и по арифметике, и по русскому языку, наоборот, мальчики, умственно слабые, редко имеют какие-либо художественные способности и склонности. Эта соразмерность дарований распространяется даже на сферу нравственную и придает этим детям их особенную привлекательность.

Начальная школа и сельское хозяйство⁴

(отрывки)

... Всякий сельский учитель, любознательный и деятельный, охотно уделит в своем огороде две-три грядки на пробное разведение хозяйственных растений, новых или в данной местности мало известных. Если в сельской среде мало возбуждают интереса нежные овощи, служащие более приправой, чем пищей, то нельзя сказать того же самого о ягодах и еще более о растениях кормовых, количество коих ежегодно увеличивается, причем испытание их культуры имеет значительную практическую ценность.

В нашем огороде постоянно разводились разные породы земляники и клубники, и ежегодно оказывались охотники брать у нас молодые растения. Предпринят и опыт разведения мамуры (поленика)⁵. Культура этой ягоды, едва ли не лучшей из всех для варенья и наливки, может получить значение в северной полосе России.

Но еще важнее, чем культура ягод, предварительное ознакомление с культурой новых кормовых растений. Из них особенного внимания заслуживает лесная чина⁶ по удивительной своей долговечности и потому что она — растение, в средней и северной России дикорастущее, следовательно, к нашему климату вполне приспособленное. Первый опыт с этим растением у нас претерпел неудачу, а именно при пересадке в поле, которая должна производиться весьма тщательно (выжили только экземпляры, пересаженные мною собственноручно). Но опыт будет повторен, и в огороде будет постоянно занято чиною пространство между яблонями (редко рассажеными). Сверх прочих своих достоинств чина оказалась превосходным медоносным растением, посещаемым во время цветения целыми роями пчел. Разведение ее из семян довольно кропотливо; но опыт доказал мне, что она превосходно размножается и отводками, что значительно может облегчить дело.

Очень много речи в последнее время было также о кормовых гречихах...

Возможны в школьном огороде и опыты самостоятельные. Весьма может быть, что удобными для культуры в качестве кормовых окажутся и иные наши дикорастущие растения. Так, например, наша луговая чина, представляющая кормовой материал несомненно пригодный, также отличается значительной долговечностью (мне

известны экземпляры 25-летние). Опыты над ней мною начаты, и умножение подобных опытов желательно.

* * *

Гораздо более пользы, чем огород, может принести и учителю, и школе плодовый сад в соединении с питомником...

В высшей степени важно школьное пчеловодство и как подспорье к школьному пчеловодству. Никакие растения не дают пчелам столь обильного весеннего взятка, как плодовые деревья и ягодные кусты.

* * *

Пчеловодство — несомненно хозяйственное занятие, наиболее сподручное и выгодное для сельского учителя...

Овладев же практикой рамочного пчеловодства, учитель может принести великую пользу и ученикам своим, и всему своему околотку. Пчеловодство на Руси — дело исконное, излюбленное, но во многих местностях оно пришло в значительный упадок. Оживить, воскресить его в формах новых, обеспечивающих лучший успех, было бы делом истинно добрым...

Школьное цветоводство⁷

(отрывки)

...Любовь к природе, понимание ее красот — один из лучших плодов истинного образования, и все, что питает эту любовь, расширяет это понимание, должно нам быть близко и дорого. Само познание природных явлений, в широких размерах доступное не многим, в пределах ограниченных доступно всякому. Близкое знакомство с формами и условиями жизни хоть немногих растений есть знание действительно полезное; а такое знание дается именно их культурой, без которой невозможны и плодотворные исследования в высших сферах науки. Вместе с тем внимательная культура этих немногих растений неминуемо возбуждает наше внимание и ко множеству растений некультурных, окружающих нас, к местной флоре, всегда, в связи с местным миром животных, составляющей стройное целое, исполненное разнообразных поручений. Только этим путем, а не устным и книжным преподаванием общих обзоров природных явлений и основанных на них теорий — преподаванием в начальной школе невозможным, в средней бесплодным могут быть привиты знания о природе, хотя ограниченные, но действительные, хотя скромные, но полезные, людям, не имеющим ни времени, ни возможности подняться до созерцания всей безграничной области естественных наук.

Вот почему драгоценны и любезны попытки сельских учителей украсить свою школу, обсадив ее обильно цветущими кустами и растениями, свое училище — хоть какой-нибудь и зимой не увядающей зеленью, свою жизнь — занятием поучительным и изящным...



Н. П. Богданов-Бельский. «Сочинение».

Егор Арсеньевич Покровский (1834—1895)

Доктор медицины, автор многих работ по физическому воспитанию. Сын священника села Никитинского Корчевского уезда Тверской губернии. Обучался в Костромском духовном училище, по окончании — в духовной семинарии. В 1855 г. поступил на медицинский факультет Московского университета. В студенческие годы вынужден был содержать себя своим трудом. После окончания университета был назначен городским врачом в г. Пудож Олонецкой губернии. Вскоре был переведен ординатором в Москву. В 1870 г. советом Московского университета удостоен ученой степени доктора медицины. Из Софийской детской больницы Е. А. Покровский отправился за границу для ознакомления с устройством лучших детских больниц. По возвращении в Москву занял должность главного врача той же Софийской больницы. Превратил эту детскую лечебницу в образцовую больницу Москвы. Здесь он трудился до конца жизни.

Одним из первых в России Е. А. Покровский стал широко использовать детские игры для профилактики и лечения многих болезней. Подвижные игры и развлечения он рассматривал как важное средство общего, физического и умственного, развития и воспитания детей. Для ознакомления родителей, воспитателей и учителей с условиями правильного воспитания детей Е. А. Покровский с 1890 г. стал издавать журнал «Вестник воспитания».

Своими статьями о физическом воспитании, о раскрытии важной роли подвижных игр, а также книгами о русских детских подвижных играх Е. А. Покровский внес значительный вклад в развитие практики и теории физического воспитания в семье и в школе.

Значение детских игр в отношении воспитания и здоровья¹

(в сокращении)

Детские игры по характеру своему составляют один из видов деятельности организма. Деятельность эта, впрочем, существенно отличается от серьезной работы. Каждая серьезная работа имеет целью удовлетворение каких-либо практических задач жизни; между тем как игра не задается никакой предвзятой целью; но, по выражению некоторых немецких философов, трудившихся над определением игры по существу, она сама по себе составляет и цель, и действие, и наслаждение...

По изложенному таким образом понятию игра есть действие, совершающееся без предвзятой цели, в силу одних только внутренних, физиолого-психических потребностей и побуждений, причем организм находит себе полное удовлетворение. Под это понятие об игре мы теперь без труда можем подвести уже массу разнообразных случаев. Так, первые попытки ребенка к движению своими членами, первые неумелые и забавные попытки его к пользованию своими руками и ногами, — с нашей точки зрения, должны быть рассматриваемы уже как первые попытки его к играм. По мере возрастания ребенка примитивные формы движений, а вместе с тем и его игр мало-помалу разнообразятся и совершенствуются, достигая наконец довольно сильных движений, каковы: беганье, прыганье, танцы и т. д.; но если всмотреться в существенную сторону и причину этих движений, то мы скоро заметим, что они составляют результат опять-таки потребностей юного организма, живущего сначала чисто животной жизнью, на первом плане которой стоит пластическая деятельность.

Отметим далее тот факт, что чем юнее животный организм, тем резче действия его носят на себе характер автоматических, или рефлексивных, движений; наоборот, чем более подрастает животный организм, тем заметнее он стремится принять наиболее активное, или самостоятельное, участие во внешнем мире. Отсюда становится понятным явление следующего рода: в то время как в самом раннем возрасте ребенок играет почти исключительно своими членами — руками и ногами, потом, по мере развития организма, у него является уже потребность, правда, сначала весьма темная, но впоследствии все более и более сознательная, для пользования в форме игры предметами из внешнего мира. Если трехмесячному ребенку попадает под руку какой-нибудь лоскуток, особенно цветной материи, то он играет им уже с удовольствием; если полугодовому ребенку дадут в руки погремушку, мяч и т. п., то он играет ими также с наслаждением. Но чтобы развлечение внешними предметами соединено было для детей с большим удобством, для забавы их придуманы разнообразные игрушки, в изобретении которых принимали участие многие народы и некоторые первоклассные мыслители. Так, Аристотель² настаивал на том, что в интересах воспитания необходимо изобретать для детей игрушки, иначе они, не имея чем играть, станут ломать в доме дельные вещи. Философ Архитис изобрел для детей погремушку. Лафатер³ придумал игру в деревянные кирпичики для построек и т. д. Употребляемые теперь европейскими детьми для игры разнообразные волчки, кубари, обручи, кости (наши бабки) издавна уже считались в числе игрушек многих древних народов.

Ребенок, подражая другим в играх и таким образом невольно научившись от них тому или другому, теперь пробует несколько далее подвинуться на пути к своему самообразованию, и в душе его возникает потребность анализа. Сначала этот анализ выражается весьма примитивно, а именно: ребенку, например, нравится какая-нибудь игрушка, долго играя ею на разные лады, он наконец чувствует неудержимое влечение познакомиться с внутренним ее устройством, а чтобы достиг-

нуть этого, он решается на жестокое дело — сломать эту игрушку. После того ребенок долго смотрит с тяжелой грустью на разломанную игрушку, сам хорошенько не понимая, зачем он это сделал, но тем не менее дело сделано, и теперь он снова пробует воссоздать утраченную игрушку или даже устроить другую, может быть в лучшем роде, причем иногда является ему помощниками целая коллегия подобных ему любителей анализа и восстановителей разломанного, и притом все делается в форме игры.

От анализа ребенок скоро переходит к творчеству. Посмотрите на мальчика, едущего на палочке верхом. Какие он выделяет штуки! Начать с того, что палку он воображает лошадью, сам себя каким-то необычайным ездоком — он бьет лошадь кнутом, лошадь ржет, бежит, прыгает, галопирует, бьет копытом, стремится разбить всадника, но всадник удерживается, а необузданная лошадь примерно наказывается. Посмотрите на другие игры детей. Всякая игра имеет свои особенности и правила, которым дети обыкновенно стараются подчиняться, но за всем тем нет ни одной игры такой, в которой бы дети не фантазировали по-своему, и притом каждый согласно с своими душевными качествами. Попробуйте какую-либо игру поставить в строгие определенные рамки, и вы тотчас увидите, что дети теряют в ней свою веселость, одушевление, она делается им скучной, как обязательный урок или педантическая гимнастика, которую живые дети просто не выносят. Наоборот, самая развеселая, самая оживленная игра та, в которой дети возможно более прикладывают своего воображения, творчества и самостоятельности. В таких-то играх дети бывают наиболее деятельными и участливыми субъектами, и о таких-то играх опять можно сказать, что они составляют собою результат внутренней деятельности детского организма.

К разряду творческих игр принадлежат так называемые *символические игры*, а именно: игры в звери, птицы, солдатики, разбойники и т. п. ...

Наряду с играми, ведущими детей к саморазвитию, следует поставить также те, которые по характеру своему довольно близко стоят уже к практическому опыту и житейским потребностям. Сюда следует отнести прежде всего те игры, с помощью которых дети научаются первому счету, первым правилам строения, черчения, пения, состязания в стойкости и т. д. Это именно те игры, которые еще со времен Платона рекомендуются педагогам как первые пробы обнаружения природных наклонностей, степени дарований, пытливости ума и даже склада характера. С другой стороны, это те игры, которыми педагоги еще со времен Аристотеля стараются пользоваться для того, чтобы с помощью их произвольно направлять ум дитяти в ту или другую сторону, рано вселяя в его душу любовь к тем или другим действиям и таким образом мало-помалу подготавливая его к будущим занятиям в жизни...

К разряду игр, ведущих детей к саморазвитию, следует, наконец, отнести все *общественные* детские игры, составляющие собою наивысший момент для окончательной подготовки детей к практической

деятельности. В самом деле, если общение с себе подобными доставляет человеку вообще плодотворный источник для нравственной пищи, серьезно оживляет ум, облагораживает и молодит его, то это общение составляет еще большую необходимость и потребность для ребенка. Среди своих товарищей он чувствует себя как бы в родственном, братском кружке. Вследствие общения с товарищами и соревнования между ними у ребенка пробуждается и возгорается немало новых работ для умственной жизни. Недаром же говорят, что жизнь возгорается из жизни, как пламя от пламени. В этой оживляющей школе у ребенка является наибольшая изобретательность, остроумие, решительность, смелость; здесь слагаются у детей впервые заботы об общественных интересах и уважение к ним, завязывается дружба, симпатии; здесь же вырабатываются и первые понятия о необходимости строгой дисциплины в каждом деле, и субординация условно поставленным вожакам. Посмотрите, для примера, сколько требуется сил душевных и телесных для игры, известной у нас в России под названием «лапта». Начнем с того, что при самом первом выборе вожаков со стороны детей требуется немало проницательности и осторожности, а затем в исполнении самой игры, напоминающей собою как бы род войны, сколько требуется искусства, ловкости, проворства, находчивости и т. д. ...

На основании сказанного до сих пор относительно детских игр нельзя не прийти к заключениям следующего рода: 1) игра не есть какая-нибудь особая, специальная форма деятельности, которая притом может быть допущена или недопущена, смотря по усмотрению; наоборот, она есть выражение потребности организма к деятельности, обусловливаемой только степенью меньшего развития и зрелости тела и духа в известном возрасте; 2) вызывая ребенка на разнообразные движения и напряжения духа и тела, разумеется посильные, игра тем самым значительно содействует развитию и укреплению физических и духовных сил его, служа, таким образом, прекрасной подготовительной школой для практической деловой жизни; 3) играми можно пользоваться с величайшим успехом правильно и методически в педагогике для достижения самых разнообразных задач. Так, знакомясь в играх с природой, ребенок невольно изучает вместе с тем и различные особенности ее, начиная с минералов до животных. Играя в камешки, ребенок невольно изучает свойства различных пород их: мягкость, твердость, вес, форму, цвет и т. д. Играя в палки, ребенок с раннего возраста знакомится с разными свойствами различных древесных пород. В играх ребенок узнает массу названий и свойств животных, встречаясь с которыми старается еще точнее изучить их свойства сначала, конечно, для игры, а потом это может частью пригодиться и в остальной жизни. Путем игры ребенок впервые научается определять *пространства*, приучается к *глазомеру*, *соразмерению* своих сил, путем игр ребенок изощряет свои *чувства*, приучается к *объяснениям*, *правильности*, *образности*, *быстроте* речи и т. д. Далее, в играх дети научаются сообразовать свое *поведение* с поведением других, что в свою очередь весьма важно в смысле раннего понимания каждым своих общественных отношений к другим; в играх ребенок научается

неуклонному чувству справедливости и точной и здоровой оценке других. Значение игр в умственном отношении основывается прежде всего на развитии способности к наблюдениям и быстроте соображений, на развитии памяти, логичности, находчивости, остроумия ответов и т. д. ...

Исчерпавши в общих чертах значение детских игр для воспитания, скажем теперь несколько слов о значении их специально для здоровья. Задача нашей медицинской науки состоит не в том только, чтобы *исцелять болящих*, но и *предотвращать болезни*. С этой последней целью наука наша должна направлять с детства человека к тем путям, на которых организм каждой личности в отдельности, равно как и всего общества, пользовался бы наилучшим здоровьем. Для обеспечения этого положения первое, что нужно, — это крепость сил и неуязвимость здоровья. Но как достигнуть этого? Путем постепенного укрепления организма с раннего возраста, а одно из лучших, вернейших и приятнейших средств для этого в раннем возрасте — детские игры...

Иван Алексеевич Сикорский (1845 — г. смерти неизв.)

Профессор, автор работ по психиатрии и педагогике. В 1869 г. окончил Киевский университет и был оставлен при нем для подготовки к профессуре. В 1873 г. переехал в Петербург, где сначала изучал нервные болезни в клинике профессора И. М. Балинского, а затем (с 1882 г.) служил врачом в больнице св. Николая Чудотворца (для душевных и нервных больных). Научные труды И. А. Сикорского относились первоначально к различным вопросам патологической анатомии, а впоследствии к клинической психиатрии и педагогике. С 1896 г. редактировал издаваемый в Киеве журнал «Вопросы нервно-психической медицины».

И. А. Сикорский участвовал в работе Общепедагогической секции при Педагогическом музее военно-учебных заведений в Петербурге, а затем в Родительском кружке. Им были сделаны доклады: «О детях трудных в воспитательном отношении», «Об умственном и нравственном развитии и воспитании детей» и др.; все они или опубликованы в педагогических журналах Петербурга, или вышли отдельными изданиями.

Работы И. А. Сикорского по педагогике охватывают большой круг важнейших вопросов (умственного и нравственного развития, внешних и внутренних условий упражнений для развития ума, воли, характера, чувств). Одним из первых начал он разрабатывать вопросы воспитания и обучения отсталых, недоразвитых, «трудных» детей.

Педагогическое значение первого детства

(отрывки)

Когда говорят об умственном развитии ребенка, когда исследуют вопросы воспитания, то обыкновенно всего менее останавливаются на физиологических свойствах детского организма, на развитии и росте тела. А между тем совместное рассмотрение физического и духовного развития способно многое открыть и разъяснить...

Соответственно различным периодам роста организма развивающуюся жизнь издавна разделяли на несколько возрастов. Общепринятое антропологическое деление различает следующие периоды: 1) *период первого детства* — начиная с рождения до 7 лет жизни; 2) *период второго детства* — с 7 до 14 лет; 3) далее следует *юность*. Главнейшими антропологическими признаками возрастов считается обыкновенно рост скелета и появление зубов. Для нашей цели гораздо большее значение могут иметь связанные с возрастными изменениями характера и фазы духовного развития. Можно указать на следующие главные черты духовного прогресса. В возрасте первого детства ребенок научается пользоваться всеми своими органами и обучается ходьбе и речи. Обучение речи имеет огромное значение для духовного развития. Прежде всего оно дает ребенку возможность обогащаться знаниями путем беседы со взрослыми. Но еще большее значение речь имеет для *процесса мышления*. Слово служит материальной оболочкой мысли, и с появлением его ребенок быстро переходит от *предметного* мышления, которым он жил до этого времени, к мышлению *символическому, словесному*. Этим путем процесс мысли ускоряется и в то же время становится более точным и определенным. Процесс обучения речи и процесс развития мыслительности составляют в сущности одно неразрывное начало, которому ребенок посвящает свои первые 5—6 лет жизни. Отводя такой, по-видимому, широкий предел для развития речи, мы ни мало не преувеличиваем действительности. В самом деле, опыт показывает, что в течение первых 7—8 лет жизни речь представляет в высшей степени шаткий, нестойкий процесс и скоро забывается, если ребенок утрачивает слух: дети, сделавшиеся глухими, вскоре становятся немыми. Это показывает, что речь сохраняется и развивается благодаря тому, что ребенок непрерывно ее слышит. Мы признаем поэтому *первое детство* за период обучения *речи и словесному мышлению*. Другим важным жизненным процессом в этом возрасте является накопление *первого* опыта относительно внешнего мира. Третью задачу — задачу, быть может, наиболее трудную для ребенка — составляет познание собственной физической и нервно-психической организации, способность понимать себя, отличать себя от предметов внешнего мира, управлять собою, сдерживать себя и т. п. Этой сложностью процессов, переживаемых ребенком в возрасте первого детства, объясняется, по всей вероятности, факт быстрого преимущественного роста головы в первые 7 лет жизни.

Сложность жизненных процессов сообщает возрасту первого детства важное значение с педагогической точки зрения. Вопреки общепринятому мнению мы думаем, что порча характера ребенка происходит не в ту пору, когда уже успело развиться *разумение*, т. е. в период *второго детства*, но гораздо раньше, в пору младенческой невинности и незнания зла. Дальнейшее изложение, надеемся, убедит читателя в справедливости такого мнения. Теперь же мы ограничимся простым указанием на то, что все неправильности характера, развившиеся в период первого детства, отличаются большей стойкостью и нередко остаются вплоть до наступления третьего возраста, т. е. *юности*. Только этот благороднейший возраст человеческой жизни в состоянии поправить зло, заложенное и окрепшее в первые годы. Такое исправление возможно благодаря оживлению всех сил и общему возбуждению, составляющему отличительную черту юности. Мы, однако, не ошибемся, если скажем, что счастливая переработка характера дается не всем юношам; для некоторых первоначальная порча, вынесенная из периода первого детства, остается окончательной. Если так, то очевидно, что главнейшие основы характера человека кладутся в возрасте первого детства.

В чем должно состоять первоначальное воспитание? Ответ на этот трудный вопрос облегчается наблюдением естественного хода нервно-психического развития ребенка и определением условий, содействующих этому развитию или могущих замедлять его.

Значение матери

Обуздание детских слез составляет весьма важную задачу воспитания. Оно достигается в течение первых месяцев жизни, прежде всего, добросовестным и внимательным уходом с целью предупредить все условия, вызывающие чувство неприятного. С другой стороны, ребенку должны быть по возможности предоставлены удовольствия, к которым он инстинктивно стремится и которые состоят: в правильной диете, а особенно в движении, наблюдении, играх и достаточном сне. Уже классическая медицина давала в этом смысле совершенно ясное предписание: «Дети, которые отняты от груди, должны находиться в условиях спокойствия и веселости...» Можно сказать, что в течение первого года и вообще в первые годы жизни уход за ребенком представляет одну из важных сторон или составных частей воспитания.

...Самым могущественным двигателем для развития чувства в этот период служит *подражание*. Наилучшей воспитательной средой служит для ребенка постоянное общение с матерью, в том случае, если мать остается для него *кормилицей и няней*.

В развитии детского чувства имеют наибольшее значение два момента, анализ которых одинаково важен для нашей цели. Прежде всего у ребенка, который кормится грудью своей матери и пользуется ее материнскими заботами и уходом, устанавливается прочная ас-

социация между образом матери и приятными чувствами, которые он испытывает, утоляя голод или избавляясь благодаря ее уходу от множества других неприятных ощущений. Весь акт кормления ребенка с его аксессуарами, с материнской лаской, составляет один из самых высших источников детского наслаждения и один из сильнейших стимулов в деле развития начинающих высших чувств младенца. Из этого зачаточного ядра младенческих чувств... из этого *физиологического источника сближения матери с ее ребенком* вырастают будущие чувства человеческой солидарности и альтруизма... Но в материнском уходе за ребенком есть и другая, гораздо более важная сторона. Как известно, материнство, даже у животных, пробуждает альтруистические чувства, которые в другое время животные вовсе не проявляют. В человеческом же существе материнство возбуждает все умственные и нравственные стороны и призывает к жизни все высшие качества, которыми одарена данная личность. Вот почему, как справедливо думает Спенсер, родительская профессия и воспитание детей служат школой, в которой человек заканчивает свое личное развитие. Тот еще не окончил своего воспитания — такова мысль Спенсера, — кто не сделался отцом или матерью, потому что он не пережил чувства родительской любви и не реализовал того человеколюбия, которое вытекает из родовых инстинктов*. В отношении силы чувства из двух родителей женщина занимает первое место, потому что вообще нервно-психическая организация женщины отличается безусловно высшим развитием чувства, чем у мужчины. Это различие становится еще более заметным в период материнства; в эту пору человеколюбие и бескорыстие женщины поднимаются на высоту, едва доступную для мужчины. И если только мать остается кормилицей и няней своего ребенка, то умственное и нравственное его развитие наиболее обеспечено в постоянном общении с таким высоким образцом, в особенности если принять во внимание, что подражание является одним из самых могущественных средств развития человека в период младенчества. Многие волевые движения ребенка суть движения подражательные; процесс речи приобретает путем подражательным. В развитии же чувства подражание играет наиболее важную роль и, быть может, составляет единственный внешний источник нравственного развития. Если для интеллектуального развития ребенок организует себе игры, то для развития сложных форм чувства ничего подобного не существует. Все это показывает действительно важное значение присутствия у колыбели ребенка существа, которое само охвачено высшими человеческими побуждениями и порывами и потому может служить наилучшим орудием развития чувства ребенка... Таким образом, задача матери гораздо выше, чем обыкновенно понимают ее: в общей экономии природы, в прогрессе расы женщина имеет важное значение — ментора чувства. Если же принять во внимание важность и значение чувства в психическом прогрессе человека, то только

* Спенсер. Воспитание умственное, нравственное и физическое / Пер. с англ. 1877. С. 272, 273.

тогда представится в надлежащем свете роль матери и роль женщины как представительницы материнства. Если, наконец, мы обратим внимание на социальное положение человеческих обществ, на то, до какой степени *своекорыстие, эгоизм и дикость нравов* — эти продукты дурного развития чувства — тормозят господство лучших идей и даже иногда делают бесплодным, безжизненным само существование их в обществе, то высокая роль женщины, как ментора чувства, еще раз выступит в ярком свете. Поэтому глубоко справедливы следующие слова Пирогова: «Ухаживая за колыбелью человека, учреждая игры его детства, научая его уста лепетать первые слова и первые молитвы, женщины становятся главными зодчими общества: краеугольный камень кладется их руками»*...

Своенравные дети

...Дети, которые не обучены искусству сдерживать свои аффекты, легко становятся *своенравными* или *своевольными*. Что это за состояние, каким образом оно развивается? Этот вопрос имеет большое значение в гигиене воспитания, и некоторые подробности в разборе его неизбежны. Можно сказать, что поступки и действия человека вытекают вообще из трех источников: 1) из аффектов, или страстей; 2) из инстинктов, или побуждений и 3) из сознания и разума. Человеческий прогресс выражается в стремлении производить действия из разумного, сознательного источника. При правильном развитии ребенка этот прогресс чрезвычайно рано обнаруживается. Стремление подчинить свои страсти, свои чувства и инстинкты воле, разуму можно заметить у ребенка очень рано, раньше, чем попытку ходить. Весь возраст от 2-го до 5-го года жизни представляется периодом, когда ребенок ведет эту, серьезной важности, практику. Странным образом на этот именно возраст менее всего обращено внимание родителей и воспитателей. О ребенке заботятся, пока он еще вполне беспомощен, т. е. в течение 1-го года жизни, но со 2—4-го года жизни ребенок уже привлекает к себе менее внимания: ему предоставляют самостоятельно заниматься играми, заботы свои сосредоточивают на детях, которые постарше или помоложе. Благодаря этому возраст в 2—5 лет является наиболее темным периодом детства. Тем не менее с положительностью можно утверждать, что в течение этого возраста могут обнаруживаться первые аномалии в поступках детей и первые неправомерности их характера. С этого периода, как известно, нетерпеливые родители начинают наказывать своих детей не за проступки, которых в эту пору почти еще не бывает, а за своеволие. Задача обуздывать аффекты, подчинять поступки разумным требованиям, которые ребенок уже достаточно понимает, — эта задача становится более и более трудной, по мере того как с возрастом развиваются и крепнут аффекты ребенка. Конечно, задача эта значительно облегчается для юного существа, если параллельно с аффектами была развиваема

* Вопросы жизни // Морской сборник. 1856. Кн. II.

и его воля. Но именно симметрическое развитие всех сторон духовной жизни не всегда имеет место на деле: односторонности и уклонения далеко не редкость...

Характерную черту своенравных детей составляют так называемые *капризы*. В состоянии каприза дети весьма нередко обнаруживают попытки вступить в борьбу со взрослыми на чисто психическом поле. Эта борьба обыкновенно составляет сущность детского *каприза*. Как известно, каприз немислим в уединении, он не практикуется ребенком по отношению к вещам или животным, а исключительно направляется в сторону старших. Когда ребенок капризничает, то в этом случае вопрос идет для него не столько о достижении какой-либо цели, не столько об исполнении какого-либо определенного желания, сколько об отстаивании первого встречного душевного движения своего при полном нежелании употребить в дело тормозящее действие воли. Таким образом, капризы детей представляют собою их поединки со взрослыми. *Безусловно, великий вред капризов и их разлагающее влияние на характер ребенка не требуют доказательств*. Остается заметить только, что упорство капризов должно открыть глаза родителей на действительное положение вещей, лучше сказать, на упущение или ошибку с их стороны. Если волю ребенка рано развивали, если он обучился тормозить свои аффекты, то капризов почти не бывает; а если они и случаются изредка, то родителям не приходится бороться с ними, так как они ничтожны и их можно в таком случае просто игнорировать. Если зло уже существует, то употребление грубой силы представляет собою грубую ошибку. Там, где уже и ребенок употребляет тонкое психическое орудие борьбы, — там не место грубой силе. Необходимо также тонкое орудие. Иногда употребляют в этом случае прекращение сношений с ребенком, т. е. молчат, не говорят несколько дней. Это прием неудачный. Он может иметь успех только в том случае, когда рассчитывают утомить противника ожиданием развязки, и, следовательно, подобный прием возможен там, где предполагается слабая воля. В капризах же чаще бывает не абсолютно слабая воля, а только воля, не практикованная в сдерживании аффектов, вместе с окрепшей привычкой жить в мире аффектов и душевных волнений. Таким образом, план исправления своенравного ребенка должен быть более сложен и широк.

Подавление аффектов есть процесс чисто физиологический, есть здоровое, нормальное явление жизни. Рано начинаясь, уже в первые годы жизни, этот процесс с возрастом более и более развивается и в периоде юности является самой симпатичной чертой. Он одинаково распространяется на все виды душевных волнений как отрицательного, так и положительного характера. Каков же смысл и какова цель его? Подавление аффектов есть в сущности только *эмоциональный подбор, только выработка сильного чувства путем подавления множества более слабых форм его*. Эта нервно-психическая экономия дает возможность возникать более сильным, так сказать, удвоенным душевным волнениям. Таким образом, практика подавления аффектов ведет к выработке и развитию *здоровых сильных*

чувств. Вот почему обучение детей сдерживанию аффектов представляет задачу огромной педагогической важности.

Между тем в поведении некоторых матерей иногда сказываются черты, как раз противоречащие этому прогрессивному жизненному началу. Мы разумеем проявление в отношении к детям низших и слабых форм чувства в виде, например, бесчисленных поцелуев и ласк, которые неосторожная мать расточает при самом неглубоком, поверхностном шевелении своего родительского чувства. Если это относится к маленькому ребенку, у которого аффекты еще не развиты, который способен воспринимать пока только низшие чувства с непосредственным физическим элементом, то подобное поведение матери еще может быть ему полезно; но дети 2 и более лет уже требуют более утонченных, сложных впечатлений, и любящая мать не должна разминывать своего глубокого чувства на мелкую монету легкомысленных поцелуев и ласк. Она должна иметь ту постоянную тонкую экономию чувства, тот осмотрительный выбор душевных движений, который по самой природе свойствен женщине и составляет высшую психическую черту ее пола. Только осмотрительная мать может дать детям надлежащее эмоциональное развитие. Эта способность женщины представляет самую высшую черту человечности и крайний биологический предел, которого достигает в природе нервно-психическая организация. Для детей, обучившихся понимать речь матери, уже становятся необходимыми высшие формы человеческой любви, а наряду с этим хотя не столь частые, но зато более сильные проявления чувства. Все же слабые, все минутные взрывы нежностью далеко не всегда полезно обнаруживать перед юным существом, в особенности потому, что способность понимать чувства другого и усваивать их путем подражания развивается весьма рано у детей.

Игры и забавы как орудия развития мыслительности

Если за играми следить изо дня в день систематически, если продолжать наблюдение несколько лет, то можно заметить еще одну особенность игр, а именно, что движение и гимнастика играют в них второстепенную, подчиненную роль, служа лишь орудием для выполнения умственных замыслов. Таково общее впечатление, производимое детскими играми. Перейдем к анализу частных.

В играх детей внимание наблюдателя прежде всего поражается полным отсутствием эмоционального начала; игры представляют исключительно умственную, интеллектуальную деятельность. Даже в тех случаях, где, по-видимому, дело идет о предметах, действующих на чувство и предполагающих его, на самом деле все ограничивается одним только чистым мышлением. Когда ребенок заставляет куклу падать, плакать, умирать и т. п., то во всех этих случаях его интересует только отвлеченное, чистое представление соответственных процедур. Таким образом, в играх и забавах детей мы встречаемся с

чисто интеллектуальными задачами. Вторую особенность детских игр составляет их непрерывная смена, которая тем резче, чем ребенок моложе. На первый раз деятельность ребенка кажется совершенно бессвязной. Если, однако же, следить за ближайшим смыслом детских операций, то по большей части легко этот смысл открыть и тогда нетрудно убедиться, что смена предметов, на которых останавливается внимание ребенка, подлежит законам ассоциации идей. Дальнейшую особенность детской деятельности представляет отсутствие границы между забавой и серьезными упражнениями, или, что то же, между чистым объективным наблюдением окружающего и деятельностью, вытекающей из творчества и фантазии. В самом раннем детстве преобладает пассивное восприятие внешних впечатлений и в то же время движения ребенка носят характер импульсивных и инстинктивных актов. Но затем, с появлением сознания и воли, к объективному восприятию внешних впечатлений постепенно присоединяется все в большей и большей степени вмешательство воли — чем до чрезвычайности и усложняется взаимодействие между ребенком и окружающим его внешним миром. Деятельность ребенка получает все более и более тот характеристический вид, которому придают название *игр* и *забав*. Однако же и в эту пору значительная часть психических проявлений ребенка носит характер пассивных или объективных восприятий внешних впечатлений. Пример разъяснит эту мысль. Когда ребенок, которого вы держите перед качающимся маятником, смотрит на это занимательное для него зрелище и когда его глаза с точностью мертвого механизма качаются вправо и влево, следя за маятником, то это будет простое наблюдение. Всякий знает, как недолго маленький ребенок остается в таком пассивном положении и как быстро он переходит в деятельную роль — роль экспериментатора... ребенок не остался наблюдателем, но захотел сделать себе из маятника игрушку, превратил маятник в предмет забавы. Простое смотрение или наблюдение предмета отступает теперь совершенно на второй план перед новыми задачами, вытекающими из фантазии ребенка. В играх и забавах мы встречаем, таким образом, непрерывную, пеструю смесь объективного с субъективным, серьезного с фантастическим, наблюдения с примесью первобытного эксперимента. Но какой смысл имеет подобная смена и какие задачи преследуются в этом органическом, жизненном процессе детства?

Обширный мир детских игр можно подразделить на три большие группы.

Первая и самая большая группа игр и забав стоит в очевидном соотношении с развитием отвлеченного мышления и *служит для ребенка наглядным пособием в процессе обучения этому мышлению*. Что ребенок схватывает различные предметы, рассматривает их, осязает, взвешивает в руках, исследует их с различных сторон — все это общеизвестно; но поразительно то, что уже с самого раннего возраста у детей проявляется какой-то инстинктивный интерес кдробному логическому анализу предметов, к изучению их свойств

вразбивку, отдельно от объектов. Это тем более поразительно, что такое отвлеченное направление мышления не вызывается никакими непосредственными потребностями ребенка. Очевидно, что мы здесь имеем дело с прирожденными свойствами нервно-психической организации, которые проявляются с той же строгой закономерностью, с какой развиваются координированные движения глаз для смотрения и движения ног для ходьбы... Эта склонность к отвлеченному мышлению *развивается у детей поразительно рано*, уже на первом году, еще задолго до развития речи, как на это справедливо указывает профессор Сеченов*...

Круг объектов игры более и более расширяется с развитием ребенка. А вместе с тем назревающее мышление более и более приводит в действие различные двигательные аппараты (движение глаз, головы, рук, перемещение) для отыскивания новых предметов и для овладения в реальности теми объектами, смутный образ которых уже живет в мыслительных центрах ребенка. Потребность ознакомления со свойствами предметов внешнего мира, с их видом, формой, весом, сопротивлением, гибкостью и другими качествами предполагает необходимость огромного количества моделей и бесконечно частого исследования их. Отсюда громадное разнообразие в предметах, служащих для игры и в способах забавы: игры также разнообразны, как разнообразна человеческая жизнь...

Вторая громадная группа игр и забав *служит для развития и укрепления чувства самосознания*. В известную пору своей жизни ребенок не отличает себя от внешнего мира... Проходит долгое время, и требуется масса упражнений, прежде чем юный человек ознакомится со своим собственным телом и с его пределами. Разграничение впечатлений внешнего мира и впечатлений, получаемых от собственного организма, есть дело огромной психологической важности; оно долго подготавливается, оно еще не закончено в ту пору, когда ребенок стал говорить. Этому отделению себя от внешнего мира, т. е. развитию самосознания, способствует масса *тех движений и действий*, которые ребенок *производит преднамеренно* и где его внимание привлекается не к самим предметам или явлениям, а к производящей их причине... Развитие самосознания у ребенка дается многими моментами: 1) мускульными ощущениями, и тогда субстратом для опыта ребенка служит вся описанная категория игр; 2) самосознание складывается из болевых и других впечатлений от тела; 3) из зрительных представлений о форме и величине собственного тела. Важным вспомогательным орудием для последней категории представлений служит *зеркало*. Оно составляет одну из самых поучительных игрушек, хотя суеверие считает зеркало вредным для ребенка.

Третья категория игр и забав *служит ребенку для упражнения в процессе воспроизведения* или репродукции впечатлений... Воспроизведение впечатлений тесно связано с частотой их нового повторного

* Сеченов. Элементы мысли // Вестник Европы. 1878. Апрель. С. 491.

восприятия. *Значительная часть игр ребенка рассчитана на то, чтобы освежать и возбуждать в уме процессы воспроизведения, чтобы неугасимо поддерживать искру мысли.* Таковы игры в прятки и куклы...

Задачи, преследуемые ребенком в его играх и забавах, имеют важное воспитательное значение для его мысли и по своей сущности представляют не забаву или развлечение — которого ребенок не знает, — а напротив, имеют все свойства учения и весь смысл умственного труда. Игры ребенка — это школа мышления, а творчество и фантазия, проявляемые в играх, не что иное, как различные фазы в эволюции мыслительности. Легко понять, что то или другое содействие играм может чрезвычайно облегчить ребенку трудности умственного развития.

Кроме обучения мышлению ребенок с помощью игр приобретает первые важные конкретные знания...

Степень интеллигентности ребенка с очевидностью проявляется в его играх. Интеллигентные дети, которые не раздражительны, мало плачут и имеют хороший сон, — эти дети проявляют большое разнообразие в играх и необходимое увлечение забавой; их занятия отличаются тщательностью операций, постоянным прогрессом и новизной. У детей же раздражительных, с дурным питанием часто можно заметить в играх рутину и повторяемость. Очевидно, что педагогические результаты игры оказываются у них недостаточно успешными и их ум обнаруживает менее творчества. Но по-видимому, уже довольно рано появляется у этих детей и другая особенность, выступающая резче впоследствии, а именно — кажется, будто некоторые забавы становятся привычными, шаблонными, неизменными, и на них ребенок останавливается лишь для препровождения времени, а не с целью учения и прогресса: как будто бы занятие ребенка теряет поучительный характер игры и становится пустой забавой. По-видимому, то самое свойство, которое впоследствии называется *леностью*, является иногда довольно рано, на 2-м, 3-м году, и называется в отсутствии любопытства, живости и охоты к новым направлениям и оттенкам в сфере умственной и практической деятельности, насколько она выражается в играх. И мальчики, и девочки одинаково могут обнаруживать эту косность в своем развитии. Более частые причины ее лежат в неудовлетворительном физическом состоянии ребенка, в недостаточном питании и отдыхе. Но она также нередко появляется при заброшенности ребенка, при отсутствии стимулов, возбуждающих его любопытство, фантазию и творчество: когда, например, ребенок мало пользуется обществом родителей, когда он недостаточно приучен к труду, когда своевременно не были возбуждаемы умственные интересы, когда в воспитании была упущена из виду необходимость систематического, постоянного прогресса, даже насколько это касается игр...

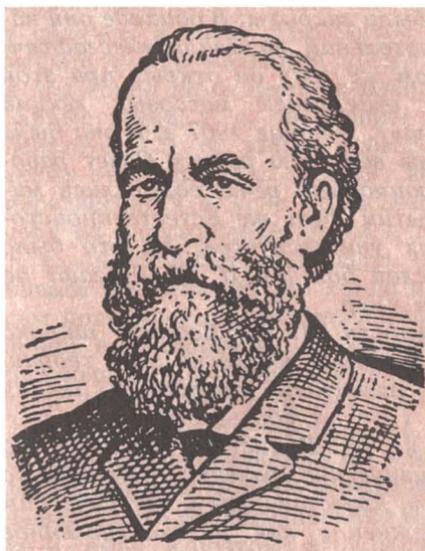
Значение воспитания в деле сохранения нервно-психического здоровья

Действие дегенеративного начала весьма серьезно, и в человеческих обществах всегда находится немало семейств и родов, вступивших на роковой путь вырождения. Перспектива вырождения была бы ужасна, если бы не происходил, как показывает опыт, обратный процесс улучшения и восстановления нервных систем от поколения к поколению. К счастью, такой процесс происходит, и легко понять великую важность *гигиены нервной системы* в этом вопросе. Легко оценить также и значение гигиены воспитания, ибо опыт показывает, что правильное воспитание может явиться одним из могущественных средств, способных исправить характер и тем до известной степени ослабить разрушительное действие дегенеративного начала.

Наблюдения над детьми, трудными в воспитательном отношении, показывают, что у значительного числа их испорченность стоит в бесспорной связи с болезненной наследственностью, с предрасположением, которое приобретено путем рождения, как это мы видим на примерах, приведенных в предыдущих главах. Мы употребляем термин *предрасположение*, потому что изменения в нервно-психической организации этих детей состоят чаще всего не в каких-либо положительных определенных недостатках — бывает и это, — но более всего в односторонности, в крайнем развитии некоторых отдельных сторон душевного строя, в неправильном характере, который с возрастом развивается более и более, затрудняя юному существу задачу приспособления к людям и к условиям жизни.

По свойствам прирожденной нервно-психической организации детей можно разделить на *крепких и слабосильных*, или *раздражительных*. Эта разница сказывается уже тотчас по рождении на свет, и причины ее лежат, главным образом, в состоянии здоровья и образе жизни или вообще в жизненной судьбе родителей и предков. Существенной и характерной чертой одних детей является правильное, спокойное, методическое развитие их чувствования, а затем и других сторон их души. Эти дети уже в самом раннем возрасте не представляют затруднений для воспитания; дурное влияние среды не отражается на них неизбежно. Другие дети, наоборот, более или менее трудны в воспитательном отношении, уже в самую раннюю пору обнаруживают неправильности чувства, именно: чрезмерную чувствительность, плаксивость, раздражительность, мешающую устойчивости и развитию воли. Умственный и нравственный рост этих детей легко становится односторонним, а вредное влияние среды гораздо более отражается на них, чем на первых. Можно, однако же, утверждать с положительностью, что ненормальная нервно-психическая организация их большей частью не составляет начала рокового, предопределяющего. Нет! Она является только моментом, предрасполагающим к различным отклонениям от нормы, она затрудняет воспитание, но не более того. Следовательно, в воспитании даже таких детей не должно быть места пессимизму...

Петр Францевич Лесгафт (1837—1909)



Педагог, анатом, врач. Родился в Петербурге, в семье ювелира. Гимназию окончил с серебряной медалью. Специальное образование получил в Медико-хирургической академии (1856—1861) и был оставлен в ней ассистентом, потом стал прозектором профессора В. Л. Грубера. За время работы в Медико-хирургической академии П. Ф. Лесгафт подготовил и защитил две диссертации: одну — на степень доктора медицины (1865), другую — на степень доктора хирургии (1868). Сразу же после второй защиты был приглашен в Казанский университет экстраординарным профессором на заведование кафедрой физиологической анатомии.

Произвол властей Казанского университета привел Лесгафта к столкновению с ними, когда без его ведома были проведены по его предмету лекарские экзамены. Беззаконные действия университетского начальства он разоблачил в статье «Что творится в Казанском университете», опубликованной в одной из петербургских газет. По ходатайству министра народного просвещения Д. А. Толстого за эту статью П. Ф. Лесгафт в 1871 г. был уволен из Казанского университета без права на педагогическую деятельность.

Осенью того же года он вернулся к своему учителю профессору В. Л. Груберу в Петербург. Сначала В. Л. Грубер предоставил ему возможность в частном порядке проводить научные занятия по анатомии и руководить кружком женщин в Медико-хирургической академии. А с осени 1874 г. он добился для своего ученика восстановления права заниматься педагогической деятельностью. П. Ф. Лесгафт работал в Главном управлении военно-учебных заведений, в Петербургском университете, на Рождественских курсах лекарских помощников; открывал различные курсы по подготовке руководителей физического воспитания и образования; участвовал в Петербургском обществе содействия физическому развитию; организовал С.-Петербургскую биологическую лабораторию с ее печатным органом «Известия С.-Петербургской биологической лаборатории»; проводил научно-исследовательскую работу.

За сбор подписей под протестом против избиения полицией

студентов-демонстрантов на Казанской площади 4 марта 1901 г. П. Ф. Лесгафт, как неблагонадежный, был на год выслан из Петербурга.

В 1905 г. Курсы воспитательниц и руководительниц физического образования при С.-Петербургской биологической лаборатории, которыми Лесгафт руководил с 1896 г., были закрыты. В обиходе они назывались «Лесгафтовскими», а слушательниц называли «лесгафтичками». Вместо закрытых курсов в том же году он открыл при этой же лаборатории высшую школу с отделением массовых лекций для рабочих («Вольная высшая школа»). В конце 1907 г. и она была закрыта, так как в помещении школы вел свою работу Совет рабочих депутатов, произносились революционные речи, собирались митинги. Но Лесгафт хлопочет об открытии здесь же Естественноисторических курсов Общества народных университетов. На это было получено разрешение, но из-за тяжелой болезни П. Ф. Лесгафт по совету врачей выехал в Египет, где и умер.

В научно-педагогической деятельности П. Ф. Лесгафт широко применял теорию психофизического монизма. Согласно этой теории, между умственным и физическим развитием существует тесная связь: «Умственный рост и развитие требуют соответствующего развития физического» (Руководство, ч. 1). В системе физического образования, разработанной им, физическое развитие неразрывно связывается с духовным (умственным, нравственным и эстетическим развитием). Само физическое упражнение как целенаправленное действие является элементом психофизического процесса.

В физическом и духовном развитии ребенка П. Ф. Лесгафт придавал воспитанию решающее значение. Условия воспитания порождают индивидуальные различия. В первые семь лет жизни ребенка семейное воспитание играет особенно важную роль. В нормальной семье ребенок становится для членов семьи главным воспитывающим фактором, который совершенствует их нравственно, учит правдивости, искренности и прямоте в обращении с ребенком. Семья дает ребенку именно то, чего не могут дать общественные дошкольные учреждения — детские сады. Различные типы детей возникают прежде всего в условиях их семейной жизни и воспитания.

По Лесгафту, только темперамент человека, т. е. сила и быстрота его проявлений, является наследственным. Тип же ребенка и его характер не наследуются, а формируются влияниями среды, воспитания и самостоятельности ребенка. Влияние школы на детей более мощно, чем влияние семьи. Отрицательные черты семейного воспитания могут и должны исправляться школой.

П. Ф. Лесгафт разработал оригинальную систему физического образования, связал ее с умственным, нравственным, эстетическим и трудовым воспитанием. Для ее осуществления он предложил новую систему подготовки педагогических кадров по физическому образованию. Обе эти системы проводились им в жизнь на его курсах в Петербурге.

Семейная жизнь ребенка¹

Семейная жизнь ребенка занимает семь первых лет после рождения его на свет. Этот отдел в жизни ребенка можно подразделить на следующие периоды: 1) первый год после рождения на свет до конца первого года; в это время ребенок из лежачего положения переходит в сидячее, а затем становится и начинает сам ходить; с седьмого месяца у него являються зубы, он начинает различать окружающих и под конец этого периода начинает произносить первые артикулированные звуки, т. е. он начинает разъединять то, что извне на него действует; 2) от конца первого года до начала третьего года; во время этого периода выходят все молочные зубы, ребенок свободно передвигается и ясно артикулирует звуки своей речи. Он выделяет себя из окружающей среды и называет себя в первом лице — «я», т. е. он начинает сравнивать разъединенные им ощущения; 3) от начала третьего года до конца пятого года ребенок все повторяет; он сам подмечает, повторяет, называет и справляется о верности и значении произносимых им слов, т. е. он усваивает себе условность появившихся у него ощущений и связывает их со словами своей речи; 4) от пятого до конца седьмого года; в это время ребенок наблюдает, повторяет, рассуждает, т. е. старается рассуждением выяснить себе значение наблюдаемых им действий и явлений, а также соотношение людей между собой. Во время семейного периода жизни ребенка складывается его тип, усваиваются им обычаи и привычки данной местности и семьи, и поэтому этот период имеет большое влияние на жизнь человека и оставляет почти неизгладимый след на всем его будущем существовании. Цель воспитания — содействовать развитию человека, отличающегося своей мудростью, самостоятельностью, художественной производительностью и любовью. Необходимо помнить, что нельзя ребенка сделать человеком, а можно только этому содействовать и не мешать, чтобы он сам в себе выработал человека. Необходимо, чтобы он выработал идейного человека и стремился в жизни руководиться этим идеалом.

Главные основания, которых необходимо держаться при воспитании ребенка во время его семейной жизни: 1) чистота; 2) последовательность в отношении слова и дела при обращении с ребенком; 3) отсутствие произвола в действиях воспитателя или обусловленность этих действий и 4) признание личности ребенка постоянным обращением с ним как с человеком и полное признание за ним права личной неприкосновенности.

Цель всякого воспитания — содействовать развитию разумного человека, который был бы в состоянии соединять опыт прошедшей жизни с настоящей жизнью и быть в состоянии предвидеть последствия своих действий и отношений к другому лицу, выяснять себе причинную связь наблюдаемых им явлений и творчески предсказывать и проявляться, в чем именно и выражается человеческая мудрость. Понятно, что такие проявления могут быть только в том случае, когда человек в состоянии сам выработать свою мысль и сам ее применять.

Необходимо также, чтобы эти проявления, как и вообще все действия человека, были настолько целесообразны и быстры, а вместе с этим просты и точны, что давали бы возможность увеличивать производительность лица и доводить ее до художественного изящества. Мудрость человека должна показать ему узость личной жизни и указать на значение общественного проявления, чтобы подсказать ему его долг содействовать совершенствованию общества, в котором он находится; точно так же его идейность должна содействовать возможности идеализировать общество, ближнего и даже дело, которым человек занят, и этим проявлять свою любовь, так как истинная любовь требует непременно идеализации того, к чему она относится. Поэтому мудрость и любовь, как исключительно человеческие проявления, возможны только при наличии образования, должны составлять главную цель воспитания. Необходимы, однако же, определенные условия для достижения приведенной цели. Требуется большая степень энергии в проявлении существа; такая живая энергия возможна, однако же, только при благоприятных условиях зачатия и утробной жизни, а также и семейной жизни, которая поддерживала бы такую энергию и ни в каком случае не понижала и не ослабляла ее.

1. Чистота требуется как необходимое условие правильного питания, а также как необходимое средство для предохранения от всякого заражения. Ранее уже было сказано о чистоте тела матери во время беременности и о влиянии ее на обмен и питание организма. Нечистоплотность грудей, сосков уже может вызвать у ребенка молочницу (Soor), точно так же, как нечистоплотность половых органов, в особенности во время родов, может вызвать воспаление глаз новорожденного (ophthalmia neonatorum), которое является причиной слепоты у одной трети всех слепых.

Кожа новорожденного тонкая, мягкая, красная вследствие тонкости слоя, прикрывающего сосуды; она покрыта смазкой (vernix caseosa), состоящей из покрывочных элементов, жира и пушка. На 4-й или 5-й день, и не позже 2 недель, поверхность кожи начинает шелушиться; вместе с этим выпадает пушок на всей поверхности кожи, а также и волосы на голове. Все это указывает на то, какое большое значение для обмена и питания имеет такая нежная, тонкая и большая поверхность, которая у новорожденного относительно больше, чем у взрослого. Частые выделения мочи, также содержимого кишечного канала, образование более глубоких паховых складок, а также подколенных и подкрыльцовых впадин — все это требует возможно большей чистоты и удаления продуктов распада. Иначе эта нечистота раздражает кожу и вызывает зуд и различные кожные болезни, которые очень беспокоят младенца и не дают ему спать и восстанавливать во время сна большие потери, происходящие в нем. В помещении, где находится младенец, ни в каком случае нельзя держать снимаемого с него грязного белья, все кругом должно быть чисто и бело, нигде не должно быть даже пятен и ни в каком случае нельзя допустить здесь того специфического запаха, по которому обыкновенно издали можно узнать присутствие детской.

Все так называемые детские заразные болезни, как корь, скарлатина, коклюш, оспа, дифтерит и т. д., являются только последствием неопрятности и при абсолютной чистоте были бы совершенно немислимы. Когда ребенок умирает от такой болезни, то вина падает непременно на окружающих, которые, оплакивая ребенка, собственно оплакивают свою нечистоплотность. Большая смертность детей семейного периода всегда больше бывает там, где распушенность нравов и неопрятность всего сильнее развиты. Эти последствия неопрятности стараются уничтожить более легким способом, прививая детям сукровицы различных заразных болезней. Это значит поддерживать распушенность взрослого за счет энергии младенца, потому что всякая прививка непременно связана с понижением впечатлительности тканей прививаемого, а вместе с этим и энергии деятельности этих тканей и всего организма. После каждой заразной болезни, вообще после каждого возвышения температуры, связанного с соответственным увеличением потери, всегда следует период понижения деятельности и апатия. Чем моложе организм, чем температура была выше и чем продолжительнее она держалась, тем резче понижение энергии организма. Так как умственные отправления связаны с наиболее энергичной тканью, то и понижение этих способностей должно являться последствием всякого заражения...

Все успехи хирургии последнего времени объясняются соблюдением чистоты; но, несмотря на то громадное значение, которое наука придает чистоте, все же так легко отравляют организм ребенка, чтобы сделать его нечувствительным к сильным возбуждениям, понижая вместе с этим его энергию, при посредстве которой он только и может сделаться человеком. Все это показывает, какое существенное значение имеет при воспитании ребенка чистота.

2. Отсутствие произвола в действиях воспитателя или обусловленность его действий является существенным требованием при воспитании человека. Во время семейной жизни ребенок повторением действий окружающих слагает свои привычки и обычаи. То, чему ребенок сам подвергается в это время, непременно отразится впоследствии в его действиях по отношению к другим. Всякое произвольное действие имеет характер случайности и производится под влиянием чувства и поэтому обыкновенно резко и даже грубо. Чтобы действовать с большим сознанием, необходимо обсуждать и выяснять подмечаемое, приводя по возможности в причинную связь поставленное требование и то, что его вызвало.

Обыкновенно говорят, что ребенок должен слушаться и исполнять, рассуждать он будет после. Здесь, однако же, имеет значение такое психологическое положение: смотря по тому, как мы приучаемся действовать впервые, так будем действовать и впоследствии. Как все изучаемое усваивается только упражнением, так и умение рассуждать усваивается также только постепенно. Без рассуждения невозможно отвлеченное мышление, а без отвлеченного мышления невозможны волевые отправления человека. Поэтому необходимо приучить ребенка рассуждать в семейный период его жизни. Во

время посещения городских училищ в Лейпциге я присутствовал при уроке одного молодого учителя; он постоянно бил своих учеников то по лицу, то куда попало небольшой тростью, которая была у него приготовлена для этой цели. Когда я вечером встретил этого учителя и спросил его, находит ли он полезными и даже возможными телесные наказания в школе, он твердо ответил, что без них можно хорошо обойтись. На мой вопрос, почему же он их применяет, он откровенно ответил: «Так скорее». Скорость эта, однако же, обыкновенно связана с произволом, со случайным грубым действием, не соответствующим причине, вызвавшей его, и поэтому часто совершенно несправедливым и оскорбляющим личность ребенка. Напротив того, необходимо приучить ребенка к тому, чтобы он отдавал себе отчет в своих действиях, чтобы постоянно задумывался над тем, что делает, чтобы постоянно следил и выяснял себе основание своих действий; только в таком случае он в состоянии развить в себе человека. Для этого необходимы соответственные же действия со стороны окружающих.

Необходимо отличать желание ребенка выяснить вопрос, который у него является, от простой болтливости и постоянных его вопросов, которые он сам в состоянии уже разрешить; такая болтливость ребенка очень не выгодна, это не будет рассуждение над явлениями, подмечаемыми самим ребенком, а только случайное произношение слов и малосознательное и даже поверхностное отношение к делу. Такой болтливости никогда не следует поддерживать у ребенка. Причина такого явления обыкновенно пустая болтовня взрослых и неумение обращаться и говорить с ребенком. В деятельной и рабочей среде, где постоянно все заняты и ребенок занят, нет времени для пустой болтовни. Только когда ближайший ребенку человек освобождается от работы, он обращается к нему для выяснения своих сомнений и получает краткий и простой ответ. Соответственно с этим и ребенок ставит свои вопросы, о которых первоначально сам подумает, и потом уж обращается для проверки или для выяснения их к окружающим. Не следует только отталкивать ребенка, зря гонять и относиться случайно, под влиянием минуты, то очень ласково, то сурово, совершенно произвольно, как придется, никогда не выясняя основания своих действий. В последнем случае, понятно, и ребенок также повторит воспринятое им и никогда не приучится рассуждать над тем, что делает и чем занимается.

3. Последовательность в отношении слова к делу при обращении с ребенком составляет очень существенное требование при его семейном воспитании. Необходимо помнить, что ребенок является на свет только с известной степенью энергии организма. Органы активной его деятельности только намечены и далеко еще не развиты, они должны постепенно развиваться по мере их возбуждения к работе. Проявления ребенка первоначально исключительно имитационные; вместе с этим он при посредстве своих вопросов узнает условное значение произносимых им звуков, а также условность тех ощущений, которые у него являются и при посредстве которых он

ОТНОШЕНІЕ АНАТОМІИ

КЪ

ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНІЮ

И ГЛАВНЫЯ ЗАДАЧИ

ФИЗИЧЕСКАГО ОБРАЗОВАНІЯ ВЪ ШКОЛѢ,

П. Лесгафта.

2-е исправл. и дополнен. издан.

Изданіе Совѣта Русскаго Гимнастическаго Общест. въ Москвѣ.

МОСКВА

ТИПОГРАФІЯ ЕЛИЗАВЕТЫ ГЕРБЕКЪ, ПЕТРОВКА, Д. РУДАКОВА.

1888.

Титульный лист книги П. Лесгафта «Отношение анатомии к физическому воспитанию и главные задачи физического образования в школе».

приучается отличать влияние на него внешнего мира и то, что происходит в его собственном организме. Из них у ребенка слагаются представления, разьединением и сравнением которых он уже вырабатывает себе критерий для своих действий. Если ребенок подмечает, что никакой последовательности у взрослых нет, то он не в состоянии усвоить себе этого критерия, его действия будут случайны, шатки, никаким серьезным основанием не будут руководимы и направляемы. Если ребенку говорят о чем-либо как об уже исполненном, а он на деле видит, что это не так, что это не исполнено, то он предполагает, что можно сказать одно, а сделать другое, не соответствующее слову. Если в присутствии ребенка потребовать, чтобы пришедшему сказали, что нас нет дома, то он первоначально изумленно посмотрит и сейчас же выскажет свое мнение. Заявление о том, что это не его дело, чтобы он молчал и не рассуждал, ему дела не объясняет, он только сбит с толку и полагает, что может поступать, как придется или как захочет. При таких условиях ребенок не усваивает себе критерия правды, у него нет оснований для нравственных его проявлений, он будет руководствоваться только своим ощущением, то, что ему приятно, он будет делать, что неприятно — он будет избегать, т. е. будет руководствоваться тем, чем руководствуется каждое животное. Ребенок, таким образом, будет сбит в основаниях нравственных проявлений человека.

Правдивость не дана человеку готовой, она должна быть приобретена и усваивается первоначально только наблюдением над жизнью окружающих, так же как и речь ребенка. Можно говорить с ребенком, приспособляясь и повторяя те неправильные и малоarticулированные звуки, которые он произносит, тогда он долго не научится говорить правильно, и даже некоторая неправильность в произношении может у него остаться на всю жизнь. Все это заставляет взрослого быть очень последовательным во всех своих действиях, за которыми ребенок постоянно следит, усваивает и соответственно этому действует. Правдивость ребенка складывается только из правдивости среды, его окружающей, или, по крайней мере, того человека, к которому ребенок всего более привязан и который к нему всего проще относится. Стоит только отталкивать ребенка, если он высказывает подмеченные им явления, и не обращать его внимание на последовательность в действиях, которые у него замечаются, чтобы он стал говорить неправду, что легко войдет у него в привычку, от которой потом он не скоро отделается. Необходимо твердо помнить, что на ребенка главным образом влияет дело, а не слово; он настолько реален, что все у него слагается под влиянием поступков, которые видит. Повторяя то, что на деле он кругом себе замечает, он из этого вырабатывает свои привычки и обычаи; под влиянием этого слагается его тип. Все это указывает на то, насколько существенно для ребенка последовательность и правдивость взрослых, в среде которых он живет во время семейного периода своей жизни.

4. Признание личности ребенка с самого начала его сознательной жизни тоже очень существенно, а на это обращают обыкновенно слиш-

ком мало внимания при воспитании. Обыкновенно родители полагают, что ребенок — их достояние, их собственность, с которой они могут поступать совершенно безотчетно, как с вещью. Только в том случае они склоняются признать за молодым человеком его личную неприкосновенность, когда он в состоянии жить своим трудом. Но такое отношение к ребенку совершенно неправильно, и ничего подобного допустить нельзя, раз только родители обязаны содействовать развитию человека. Обязанность эта истекает из их прошедшего, они в свое время пользовались тем же, поэтому отдают только свой нравственный долг своему потомству. Чем более человек образован, чем более владеет собой, тем с большей любовью он будет относиться к ребенку, идеализируя в нем человека. С образом человека непременно связано признание его личности и его неприкосновенности, но к этому человек приучается опять же только в молодости; как к нему относиться и какое отношение он видел к другим, так и он будет относиться к окружающим. С образованием отношение к людям становится, несомненно, более внимательным, но наибольший след оставляет все же то, что усвоено во время семейного периода развития ребенка. Нужно видеть ребенка, которого никогда никто не оскорблял и не касался его личности, чтобы убедиться в том, насколько он чутко относится к людям и как близко он принимает всякое наносимое оскорбление. Такой ребенок всегда очень впечатлителен и более способен к образованию. Это совершенно понятно: к нему всегда относились с полным пониманием, он не знал никаких оскорблений и связанного с ними угнетения, он сохранил такую энергию, при которой должен быть очень впечатлительным ко всему, что на него влияет или возбуждает, он, следовательно, очень наблюдателен, а при посредстве наблюдательности он набирает легко жизненный опыт.

Обыкновенно, по принятому обычаю, на ребенка смотрят как на куклу, существующую для потехи взрослых. Только что младенец явится на свет, акушерка хлопает его по ягодицам, чтобы он сильно вздохнул; его затягивают свивальником, чтобы взрослым было удобно его носить; его сажают и носят на руках, потому что это взрослых потешает; его целуют, причем взрослые раздражают себя; словом, производят с младенцем ряд действий, утешающих или удобных взрослым и, несомненно, вредных для младенца. Всего этого делать не следует и нельзя допустить без вреда для ребенка. Ударом вызывать у новорожденного усиление дыхательных движений нет никакой нужды, он и так будет двигаться под влиянием новой среды, в которую явился, причем произведет и дыхательные движения; если же эти движения недостаточно сильны, то существует достаточно мер, чтобы возбудить его к усиленной деятельности без этих привычных ударов акушерки. Затягивать ребенка, носить, сажать или качать его положительно не следует, ничего другого, кроме вреда, этим ребенку не приносят; все это препятствует его развитию (стягивание), раздражает и тревожит его (ношение) и приучает его к прибавочному раздражителю (качание), без которого ребенок потом кричит. Матери нужно, чтобы ребенок скорее сидел, чтобы у него скорее прорезывались зубы, чтобы он скорее

стоял, скорее ходил; ко всему этому его искусственно возбуждают и искусственными мерами поддерживают. Такое ускорение нарушает ту постепенность и последовательность в развитии ребенка, которые только и можно принять за нормальные. Нарушение этой постепенности приводит к болезни и даже смерти. Вместо того чтобы ребенок сам научился сидеть, когда будет в состоянии удерживаться в сидячем положении, сам научился ползать, вставать, ходить, все это заставляют его делать раньше, чем он это в состоянии сделать сам, но когда это желают взрослые. Его необходимо оставлять лежать, не трогать и не таскать до тех пор, пока он этого не будет делать сам. Необходимо, чтобы младенец сам усложнял свои действия по мере сил и возможности. Фребелевские садовницы заставляют ребенка даже имитировать и этим отнимают у него всякую возможность делать все самому.

Вся тайна семейного воспитания в том и состоит, чтобы дать ребенку возможность самому развешиваться, делать все самому; взрослые не должны забегать и ничего не делать для своего личного удобства и удовольствия, а всегда относиться к ребенку, с первого дня рождения его на свет, как к человеку, с полным признанием его личности и неприкосновенности этой личности.

Здесь только указана цель семейного воспитания ребенка и главные основания, которых необходимо держаться при этом. Значение этих оснований выяснится еще при дальнейшем разборе периода семейного воспитания.

Задачи физического развития в школе²

Между умственным и физическим развитием человека существует тесная связь, вполне выясняющаяся при изучении человеческого организма и его отправлений. Умственный рост и развитие требуют соответствующего развития физического.

Задача школы состоит в содействии выяснению значения личности человека и в ограничении произвола его действий. Последняя задача принадлежит физическому образованию; она тесно связана с задачей умственного. Наблюдая за человеком, можно убедиться, что все его развитие состоит в сознательном разъединении получаемых впечатлений и вызванных ими действий и в сравнении их между собой. Первым способом человек знакомится с окружающим миром, а также с существующими в его организме движениями, иначе говоря, он набирает знания и знакомится с приемами. Эти знания и приемы человек в состоянии воспроизводить только в таком виде и такой форме, в какой он их усвоил; творческое видоизменение их при одном восприятии невозможно. Вторым способом он приучается оценивать свои представления, ибо всякая оценка возможна только на основании сравнения. В организме человека можно различать органы растительной жизни и органы, проявляющие активные силы. Первые, в главных своих частях, непарны, как это уже заметил Биша; они имеют исклю-

чительно экономическое значение, и отправления их сопровождаются мало разьединенными чувствами. Вторые органы все парные; здесь можно различать: органы, проявляющие физические силы, и органы, проявляющие умственные силы. Динамические законы, лежащие в основании их деятельности, у них общие; как те, так и другие могут проявлять свою деятельность только соответственно силам, действующим на них извне. Для мышечных органов этой внешней силой будет сопротивление почвы, без чего никакая активная мышечная работа невозможна; а для органов сознательной деятельности такое же значение имеют внешние возбуждения и раздражения, вызывающие ощущения, без которых деятельность и здесь невозможна. Активные силы, проявляемые как в первых, так и в последних органах, соответствуют сопротивлению или возбуждению сил, действующих извне, причем сила и сопротивление всегда должны быть равны между собой, т. е. возбуждаемая энергия должна быть всегда равна внешнему возбудителю. Следовательно, чем более постепенно и последовательно увеличивающихся впечатлений получено извне и чем больше внешняя опора, тем более возможно проявлять активных сил, как умственных, так и физических.

Все органы, проявляющие активные силы, как выше сказано, парные; сознательные центры, с которыми все органы, как воспринимающие, так и воспроизводящие, соединены проводниками, также парные. Эти парные сознательные центры соединены между собой проводниками; точно так же соединены между собой и все эти центры каждой половины. Проводники, их соединяющие, составляют так называемые ассоциационные волокна. Такое отношение органов активной деятельности к сознательным центрам позволяет точно сравнивать получаемые впечатления, и чем гармоничнее развиты соответственные (парные) органы, тем точнее может быть само сравнение. Только сравнением может быть составлена оценка как степени, так и качества получаемых впечатлений и производимых действий; из общности качеств составляются типичные образы и понятия, а после проверки дальнейшим сравнением эти образы и понятия получают значение истины. Самый обычный способ разьединения получаемых впечатлений есть наблюдение, а из сравнения наблюдаемого составляется опытность лица. Научные методы, служащие проверкой, заключаются в сравнении качеств элементов, получаемых анализом; в выводе из этого сравнения; в сравнении нескольких выводов при посредстве опыта, а также в приложении математических методов (при сравнении количественных и пространственных отношений), наконец, в применении получаемых выводов к выяснению частных явлений, воспринимаемых наблюдением. Результаты личной опытности должны быть сравниваемы с выводами, проверенными научными методами.

Все проверки производятся действиями, которые тем точнее, чем более изолированы (дифференцированы) движения и чем более сознательно определяются сравнением степень, качество и продолжительность производимой работы. Всякая умственная работа, не прове-

ренная действием, не в состоянии способствовать усвоению причинной связи замечаемых явлений настолько, чтобы понять эту связь и выяснить законы, лежащие в основании их проявлений. Без такой реальной проверки невозможно также самостоятельное применение общих положений и истин к выяснению частных случаев или даже творческое видоизменение своих действий.

С точки зрения нормальных проявлений человека умственная и физическая деятельность должны быть в полном соответствии между собой, ибо только тогда будут существовать все условия для более точного сознательного разъединения и сравнения между собой как всех получаемых представлений, так и действий. Как одностороннее физическое развитие приводит только к проявлению деятельности, недостаточно умственно проверенной и направленной, так и одностороннее умственное развитие непременно связано с недостатком объективной проверки, и поэтому, в частности, умственный труд остается часто невыясненным. При умственном и физическом образовании имеют также одинаковое применение как закон постепенности и последовательности развития (Ламарк)³, так и закон гармонии (Биша)⁴. Относительно деятельности человека эти законы могут быть выражены следующим образом:

1. Деятельность всех органов человеческого тела, а вместе с этим форма и объем их увеличиваются, если они *постепенно и последовательно* возбуждаются к этому и если приход всех составных частей органов соответствует расходу (закон последовательности и постепенности).

2. Только при гармоническом развитии всех органов организм человека в состоянии совершенствоваться и производить наибольшую работу при наименьшей трате материала и силы (закон гармонии).

Нередко приходится видеть сочетание развитой умственной деятельности с весьма слабым телом, но такое нарушение гармонии в постройке и отправлении организма не остается безнаказанным — оно неизбежно влечет за собой бессилие внешних проявлений: мысль и понимание могут быть, но не будет надлежащей энергии для последовательной проверки идей и настойчивого проведения и применения их на практике. В подобных случаях вследствие преобладающего развития одних органов в ущерб другим нарушается общая гармония деятельности организма.

Деятельность наших органов может возвышаться без вреда только при постепенном и последовательном возбуждении; резкое и сильное возбуждение легко доводит отправления их до предела, за которым начинается понижение деятельности или даже прекращение ее. С другой стороны, если какой-либо орган человеческого тела, не получая возбуждения, бездействует, то он подвергается постепенному регрессивному изменению и делается неспособным совершать свойственные ему отправления (Ламарк). Итак, развивать нормальную деятельность органов нашего тела мы можем только путем изолирования движений, сравнения свойств этих движений между собой и строго последовательных и настойчивых упражнений. Таким путем возможно

увеличить деятельность органов движения, научиться производить все элементы движений сообразно с существующими для того в организме условиями, в их различных видоизменениях и комбинациях. Умение изолировать движения того или другого органа по мере надобности весьма ценно, так как оно позволяет вполне приспособляться к препятствиям, которые требуется преодолеть без траты лишних сил и времени. Правильные и последовательные упражнения необходимо поэтому направить таким образом, чтобы уметь *с наименьшим трудом в наименьший промежуток времени производить наибольшую работу.*

Гармоническое, всестороннее развитие деятельности человеческого организма должно составлять общую цель воспитания и образования, задачи которых только в частности отличаются между собой: воспитание захватывает в свою область нравственные качества человека и его волевые проявления, следовательно, способствует выработке нравственного характера лица, между тем как образование имеет в виду систематическое умственное, эстетическое и физическое развитие; оно должно приучить молодого человека изолировать получаемые им ощущения и впечатления, сравнивать их между собой и составлять из представлений отвлеченные понятия, выяснять на основании усвоенных истин встречающиеся явления и, наконец, действовать с возможно большей целесообразностью и настойчивостью. Семья, в которой преимущественно складывается тип и характер лица, имеет поэтому, главным образом, воспитательное значение, а школа, содействующая систематическому умственному и физическому развитию, должна прежде всего заботиться о достижении образовательных целей, не упуская, однако, из виду типических особенностей каждого ребенка, чтобы содействовать нравственному развитию его. Следовательно, если школа и задается, главным образом, целями образовательными, то тем не менее применяемые в ней методы преподавания и отношение к учащимся должны вполне согласоваться с воспитательными целями. Понятно, что для успеха школьного дела весьма важно точное и резкое определение задач школы, неопределенность которых может создать лишние затруднения. В организме человека все так связано, что всякое искусственное разъединение его отправлений нарушит общую гармонию деятельности и не приведет к желанным результатам; поэтому всего плодотворнее будет деятельность того педагога, которому доступны всестороннее понимание ребенка и связь наблюдаемых у него проявлений. В последнем случае воспитательные и образовательные цели сливаются, как и проявления, замечаемые в природе. Задачи воспитания и образования становятся общими — содействовать возможно большей сознательности в проявлениях и действиях молодого человека и устойчивости нравственного его характера. Минувя разбор условий, содействующих развитию типа и характера лица, так как об этом было уже говорено в описании школьных типов, мы перейдем к задачам школы. При знакомстве с нашими школами мы обыкновенно видим, что в них занимаются исключительно умственным развитием ребенка и не обращают никакого

внимания на его физическое развитие. Задачи последнего, можно сказать, совсем еще не разработаны, а в существующих по этому вопросу сочинениях почти ничего нельзя найти, кроме перечисления ряда самых разнообразных упражнений, без какой бы то ни было логической связи между ними и без понимания их значения. Попытки сознательного отношения к делу замечаются только у преподавателя математики Г. У. А. Фита*. В своем сочинении Фит говорит о телесных упражнениях следующее: «Под телесными упражнениями мы понимаем все те движения и применения сил человеческого организма, которые служат для его усовершенствования»**. Разбор отдельных упражнений очень поверхностен и не выдерживает критики, но все же сочинение это, вместе с историческим отделом, вполне соответствовало научным требованиям своего времени. Это не простой набор различных упражнений, могущих служить шаблоном для невежественного преподавателя, как это сплошь да рядом встречается в подобных сочинениях; эта работа заставляет предполагать знакомство автора с историей изучаемого им предмета и стремление выяснить значение упражнений, которые он указывает; заметно также, что ему были не чужды кое-какие сведения о строении и отправлении человеческого организма.

Целостной школой, соответствовавшей степени научного развития и условиям жизни своего времени, была *только* классическая греческая школа, в которой умственному и физическому развитию придавали одинаково важное значение, как это видно из приведенного исторического очерка учения о физическом образовании детей в Греции. До сих пор опираются на основания этой школы, но, к сожалению, нарушают существовавшую в ней гармонию, совершенно искажая ее идеи. От периода реформации школ, возбужденной мыслью Монтеня⁵, Рабле, Локка, Ж.-Ж. Руссо⁶, Песталоцци⁷ и других, и до настоящего времени школа все еще не выяснила своих задач, не установилась твердо, не вошла гармоническим звеном в общественный строй. Эмпирический метод она оставила, а основных истин для себя до сих пор еще выработать не могла. До сих пор педагоги не усвоили следующих простых и верных мыслей, высказанных Ж.-Ж. Руссо: величайшая тайна воспитания заключается в том, чтобы телесные и умственные упражнения служили друг другу отдыхом. «Желаете образовать ум вашего ученика, упражняйте его силы, которыми ум должен управлять, развивайте настойчиво его тело, сделайте его крепким и здоровым, чтобы он стал мудрым и рассудительным. Давайте ему возможность работать, быть деятельным, бегать, прыгать, быть постоянно в движении, чтобы он был бодрым человеком, и он сделается также рассудительным человеком. Предположение, что упражнение тела вредит умственной деятельности, есть жалкая ошибка; как будто обе эти деятельности не должны быть в согласии, и как

* G. U. A. Vieth, Versuch einer Encyclopädie des Zeibesreibungen: 2 Th. Berlin, 1794—1795.

** L. c. Т. II. Berlin, 1795. S. 2.

будто одна не должна постоянно действовать на другую»*. Если эти положения соответствуют отправлениям организма, то, убедившись в их истинности, мы должны признать, что они суть основные положения педагогики. Постараемся же проверить их анатомо-физиологическими данными.

Легко убедиться в необходимости смены физических и умственных упражнений. Чрезвычайно часто приходится слышать, что ребенок не желает заниматься, что он избегает занятий, невнимательно следит за ними, не prepares заданных уроков, наконец, что он ленив и даже не способен к занятиям. Известно, что всякое однообразное действие непременно утомляет, даже доводит до гипноза и сна. Относительно мышечной системы в физиологии известно, что при усиленных упражнениях, при работе на различных машинах и аппаратах необходимо следить, чтобы при этом действовало возможно большее число мышц и чтобы деятельность распределялась по различным частям организма, так как чем большее число мышц принимает участие в работе, тем медленнее наступает момент утомления, когда трата материала до того увеличивается и накопление продуктов разложения доходит до такой степени, что мышцы становятся неспособными к деятельности. Общие основания, имеющие значение при отправлениях мышечной системы, могут быть применены и к умственной работе. Однообразие в последнем случае очень быстро и сильно утомляет, и чем деятельность ограниченнее, тем скорее наступает утомление, тем оно больше чувствуется. Если, следовательно, ребенка, еще совершенно не владеющего своими физическими и умственными отправлениями, не умеющего сосредоточивать свое внимание на одном каком-нибудь предмете, заставить заниматься более или менее продолжительное время однообразным делом, то он, понятно, скоро устанет и пожелает прекратить его. Принуждение может временно увеличить деятельность, но утомление затем все-таки появится, и еще в большей степени. Под влиянием этого чувствования ребенок либо прямо откажется от всяких дальнейших занятий, либо, оставив утомившую его работу, обратится к другой. Предоставленный самому себе, ребенок тем дольше останавливается на одном и том же занятии, чем оно разнообразнее, чем большее число мышечных групп принимает в нем участие. Таким образом, сама природа ребенка требует смены одного занятия другим. Только по мере того, как ребенок приучится действовать целесообразно и дольше сосредоточивать свое внимание на одном и том же предмете и соразмерять свой труд с препятствиями, которые приходится преодолевать, однообразная деятельность не будет так легко утомлять его, но все же лишь настолько, насколько он привык владеть и управлять собой. Следовательно, для успешного преподавания в школе необходимо уравнивать умственные и физические занятия, распределяя их таким образом, чтобы они действительно служили отдыхом друг другу, поддерживали бодрость и восприимчивость ребенка. Образование должно дать ребенку не только умение

* Enule livre II. S. 177—178.

сознательно разъединять получаемые им ощущения и впечатления, но и умение так же сознательно относиться к своим движениям. Как в первом случае ребенок приучается сосредоточивать свое внимание на явлениях окружающего его мира, так в последнем случае он знакомится с приспособлениями своих органов к движениям и проявлениям сил при преодолении различных препятствий. При этом наблюдается такая последовательность: каждое производимое нами движение сопровождается известными ощущениями (мышечное ощущение), зависящими от сокращения деятельной мышцы; этими ощущениями мы и руководимся при всякой нашей физической работе; ребенок должен научиться управлять своими движениями, руководствуясь ощущениями, связанными с мышечной деятельностью. Путем анализа и сравнения получаемые извне впечатления переходят в умственную работу, появляясь уже затем в виде отвлеченных понятий. Соответственно этому следует научиться анализировать и сравнивать движения, стараясь приспособить их к такой активной деятельности, в которой наибольшая работа производилась бы при наименьшей затрате труда, что возможно также и при отвлеченных умственных занятиях. При изучении выражения лица оказывается, что, приучаясь относить сокращения мышц, окружающих органы высших чувств, к воспринимаемым впечатлениям, человек приучается производить такие же сокращения под влиянием чувствований, соответствующих этим впечатлениям, причем степень сокращения и число участвующих в нем мышечных групп прямо пропорционально силе впечатления. Это основное положение для выяснения явлений выражения лица, несомненно, имеет значение и для отправления двигательного аппарата нашего тела. Если мы привыкли производить движения, вполне отвечающие определенной цели, то мы в состоянии производить такие же движения под влиянием чувствований, аналогичных тем, которые сопровождали отправление двигательного аппарата, т. е. внешние выражения всех душевных волнений или эмоций составляют только повторение движений и выражений, производимых нами первоначально непосредственно под влиянием действующих на наше тело возбуждений и раздражений, а также под непосредственным влиянием ощущений, сопровождающих отправление всех органов животной и растительной жизни. Мышечные ощущения и ощущения органов чувств могут быть признаны за первичные, или основные, чувствования (Бэн)⁸, а эмоции, или душевные волнения, — за вторичные, производные или сложные чувствования; согласно с этим и внешние выражения последних всегда должны соответствовать реальным проявлениям первых (элементов). Поэтому внешние выражения душевных волнений или эмоций по качеству и по степени должны состоять из движений, сопровождающих те простые или основные чувствования, из которых данные эмоции слагаются или которым они соответствуют. Тесная связь, существующая между непосредственными физическими и душевными проявлениями, с одной стороны, и внешним их выражением, — с другой, ясно показывает необходимость гармонического физического и умственного развития в школе.

Всякий практический способ, усвоенный нами для выяснения пути, которым добыты научные истины, требующий как разъединения целого на отдельные составляющие его части, так и составления его из частей, всего лучше знакомит нас с аналитическим и синтетическим методами, всего более содействует обстоятельному пониманию значения этих методов, а также истинного характера достигнутых при их помощи результатов. Усвоение научных выводов без внутренней логической связи с теми посылками, из которых они вытекают, не может дать твердого основания для практической деятельности, потому что не одно знание тех или других научных истин ценно в этом случае, но и глубокое понимание их действительного значения, возможное только при реальной проверке, а в особенности при знакомстве с научными методами такой проверки. Если ребенок усвоит какой-нибудь механический метод, не понимая совершенно, какой смысл имеют его отдельные приемы, то и действовать он будет механически — он не сумеет применить данный метод к частному случаю. Это положение остается справедливым как относительно умственного, так и относительно физического развития.

Из всего сказанного следует, что задачи физического образования будут состоять: *в умении изолировать отдельные движения и сравнивать их между собой, сознательно управлять ими и приспособлять к препятствиям, преодолевая их с возможно большей ловкостью и настойчивостью; иначе говоря: приучиться с наименьшим трудом в возможно меньший промежуток времени сознательно производить наибольшую физическую работу или действовать изящно и энергично.*

Константин Васильевич Ельницкий

(1846—1917)

Педагог, автор научных трудов и учебников по педагогике, истории педагогики, методике русского языка. Более сорока лет учительствовал в Сибири, преподавал в педагогических женских классах Омской гимназии и в Кадетском корпусе г. Омска. Педагогика во многих женских гимназиях России изучалась по учебнику Ельницкого (с 1880 г.). Его учебные пособия внесли практический вклад в дело женского педагогического образования.

Приготовление учителя к уроку¹

(в сокращении)

Достоинство урока в значительной мере зависит от предварительной подготовки к нему учителя. Если учитель обстоятельно выяснит себе материал или содержание своего урока, план и форму проработки этого материала, то он поведет свой урок плавно, производительно, не встречая особенных затруднений. Если же он не приготовится к уроку или же недостаточно к нему подготовится, то и ход урока его будет обуславливаться случайностями, и сам урок никогда не будет носить печати той законченности, дельности и содержательности, какую он носит в том случае, когда учитель основательно подготовится к нему...

После изучения учебного предмета по одному или двум лучшим руководствам учитель для ознакомления с литературой учебного предмета может приступить к чтению других руководств или учебных пособий по этому же предмету.

Кроме основательного изучения учебного предмета учителю необходимо также выяснить себе цели и задачи обучения. Ясно сознавая их, учитель неуклонно будет добиваться достижения, что и отразится на целесообразности его действий во время уроков.

Одни из целей обучения преследуются в каждом уроке в продолжение всего учебного курса — это общие цели обучения; другие же цели преследуются преимущественно только в данном отдельном уроке — это частные цели урока.

К общим целям обучения относятся: развитие умственных сил учеников посредством упражнения умственной их деятельности на учебном материале. Для развития умственных сил учеников учитель то возбуждает деятельность их памяти, заставляя их запоминать новые сведения и воспроизводить раньше уже усвоенные, то возбуждает их мышление, заставляя сравнивать представления или понятия, составлять суждения о данных понятиях и представлениях, выводить общие правила или законы из частных фактов или примеров, и наоборот: применять общие правила или законы к частным случаям и т. п.

Кроме развития умственных сил обучение имеет также своей целью возбуждение и развитие религиозных и нравственных чувствований учеников. При обучении часто предоставляется возможность к возбуждению того или другого нравственно-религиозного чувствования учеников, и учитель не должен пренебрегать этой возможностью. Как часто при сообщении сведений из отечественной географии или истории учитель имеет возможность благотворно подействовать на патриотическое чувство своих учеников! Или как часто при чтении и разъяснении ученикам статей и стихотворений он может благотворно подействовать на их нравственное чувство и т. д.

Кроме того, само расширение умственного кругозора учеников в состоянии вызвать в них интерес к людям и окружающему миру,

что тоже при благотворном влиянии со стороны учителя может отразиться на нравственно-религиозном чувстве их.

Влияя на чувствование, не должно при обучении упускать из виду и укрепление воли учеников. Уже приучение учеников посредством обучения к труду, аккуратности и исполнительности благотворно отзывается на воле учеников.

Вместе с развитием душевных сил учеников обучение имеет своей целью расширение их знаний и образование в них более верного взгляда на жизнь, людей и природу. Наконец, обучение имеет целью выработку в учениках необходимых навыков и умений.

К частной цели данного урока относится обогащение учеников сведениями, взятыми для проработки в данный урок. Так, например, целью данного урока по русскому языку может быть ознакомление учеников с залогами глаголов; целью данного урока по арифметике — ознакомление учеников с производством действий умножения над именованными числами и т. п.

Подготавливаясь к уроку, учитель намечает себе материал, который он должен проработать во время урока. Ведя обучение последовательно, учитель берет для своего урока тот материал, который следует по заранее составленному плану учебного курса. Материал урока, взятый без соблюдения надлежащей последовательности, не будет соответствовать силам и познаниям учеников, а потому и не представит надлежащей пищи для их душевной деятельности, что отразится непроизводительностью самого урока.

Весьма редко урок состоит только из сообщения ученикам новых сведений. Кроме этого, на уроке происходят: повторение раньше усвоенных ими сведений и практические упражнения, вызываемые проходимым учебным материалом. При таком содержании урока разнообразится классная работа, и урок становится более оживленным и менее утомительным для учеников.

Весьма важно взять для урока столько учебного материала, чтобы проработка его со всеми практическими упражнениями заняла весь урок. Нередко случается, особенно у неопытных учителей, что весь взятый для урока материал проработан, между тем до конца урока остается еще несколько минут. Минуты эти бывают обыкновенно тягостны как для учителя, так и для учеников. Учитель, не зная, чем наполнить остающееся время, начинает повторять проработанное прежде; ученики же, замечая, что учитель перешел к повторению оттого, что не знает, чем наполнить остающееся время, работают вяло, и конец урока часто сглаживает приятное впечатление, произведенное началом его. Для предупреждения этого следует иметь в запасе такую производительную работу, которой можно было бы занять учеников в минуты, остающиеся до конца урока.

Взявши материал для своего урока, учитель приступает к методической разработке его применительно к силам учеников и естественным законам умственной деятельности и духовного роста их. Такая предварительная методическая проработка материала урока называется обыкновенно *программой урока*.

При составлении программы урока учитель руководствуется следующими соображениями: обучение, имеющее целью обогатить учеников незнакомыми еще им понятиями, должно вестись согласно с законами образования в душе представлений и понятий. Представления и понятия образуются в душе вследствие непосредственного восприятия впечатлений от предметов или же создаются воображением на основании тех представлений, которые восприняты душой раньше. Сообразно с этим учитель, смотря по характеру предмета обучения, или непосредственно знакомит учеников с ним, или же старается посредственно возбудить в сознании учеников требуемое представление. Как в том, так и в другом случае он прибегает к наглядным пособиям.

Подобравши подходящие для урока наглядные пособия, учитель обдумывает, каким образом следует ими воспользоваться, чтобы они наилучшим образом послужили для той цели, для которой предназначены. Нередко неумение учителя обратить внимание учеников на ту сторону показываемого предмета, на которую следует, бывает причиной того, что, несмотря на наглядные пособия, ученики не составляют себе нужного представления или понятия.

Чаще всего учителю приходится одним только своим изложением вызывать в учениках нужные представления и понятия, действуя словом на воображение детей.

Излагая что-нибудь, учитель рассчитывает, что его слова вызывают в учениках соответствующие представления. Ученик *понимает* слова учителя только при том условии, если ему удастся силой своего воображения иллюстрировать их соответствующими представлениями. Если воспринимаемые слова не иллюстрируются соответственными образами, то слова эти воспринимаются как пустые звуки и удерживаются механически памятью как излишний, обременительный балласт.

При обучении учителю приходится вызывать в сознании учеников не только такие понятия, которые уже имеются в их душе, но и такие, которые еще неизвестны ученикам. В этих последних случаях учитель старается так действовать на воображение учеников, чтобы оно, комбинируя черты известных уже представлений, создавало нужные представления и понятия. Воображение учеников, говоря вообще, есть та духовная сила, которая дает им возможность ознакомиться с представлениями и понятиями, которые не могут быть восприняты непосредственно.

Так как новые знания учеников строятся на имеющихся уже у них знаниях, то, подготавливаясь к уроку, учитель непременно должен соображать, какими знаниями ученики уже обладают и как можно воспользоваться этими знаниями для пополнения их новыми.

Знания, сообщаемые ученикам, должны быть приводимы в связь между собой так, чтобы новые сведения примыкали к ранее усвоенным и даже, если возможно, вытекали из них. Отрывочные знания, не приведенные в связь с другими, обыкновенно скоро забываются и не могут способствовать душевному развитию учеников.

Проработка учебного материала должна быть сообразована с развитием и подготовкой учеников. Одна и та же проработка учебного материала не может быть пригодной и для умственно вялых, недостаточно развитых учеников, и для одаренных хорошими способностями и достаточно развитых учеников. Только такая проработка учебного материала, которая соответствует силам учеников, может быть производительной для душевного развития их и обогащения знаниями.

Сообразно с характером учебного материала учитель во время урока то сам сообщает ученикам сведения, то направляет их самих к выводу нужных сведений, т. е. прибегает то к *излагающей*, то к *эвристической* форме обучения.

Подготавливаясь к *изложению* ученикам сведений, учитель заботится о ясности, точности и последовательности рассказа. Вернейшее средство придать своему рассказу означенные качества — предварительно письменно изложить то, что придется устно излагать во время урока. При письменном изложении учитель внимательно останавливается на подборе слов и выражений, серьезнее обдумывает план урока, а то и другое неминуемо отразится и на устном изложении.

Подготавливаясь *эвристическим* путем привести учеников к выводу, учитель обдумывает вопросы, отвечая на которые ученики дошли бы до нужного знания. При этом он заботится о том, чтобы его вопросы были совершенно ясны для учеников и вели мышление их прямо к намеченной цели. Всякие посторонние вопросы, отвлекающие мышление учеников от прямого пути к приобретению нужного знания, не должны иметь места в хорошем уроке.

Не мешает учителю также, подготавливаясь к уроку, соображать, кого из учеников уместно вызвать к ответу на тот или другой вопрос, чтобы, поддерживая работу всего класса, вести ее безостановочно вперед. Не следует упускать из виду и поднятие учениками руки как знак готовности ответить на предложенный вопрос. На более трудные вопросы отвечают обыкновенно способнейшие ученики; менее же способные отвечают на легкие вопросы или же идут в своих ответах следом за способными учениками.

Как при *излагающей*, так и при *эвристической* форме обучения учитель или может начинать с общего правила и переходить к примерам, частным фактам, или же, наоборот, может начинать с примеров, частных случаев и от них восходить к общему правилу или закону. Так, например, при обучении грамматике учитель, смотря по удобству, или может сообщить ученикам сначала общее грамматическое правило и затем иллюстрировать это правило примерами, или же, наоборот, может рассмотреть сначала грамматические примеры и из рассмотрения их уже вывести общее грамматическое правило.

Точно так же и при ознакомлении учеников с каким-нибудь конкретным предметом учитель может начать с рассмотрения всего предмета; затем, разделив его на части, рассмотреть каждую часть отдельно; или же, наоборот, он может рассмотреть сначала части предмета одну за другой, а затем, по рассмотрении частей, перейти к

рассмотрению всего предмета. Так, например, при разучивании с учениками стихотворения учитель может сначала познакомить их в общих чертах с целым стихотворением, а затем рассмотреть его части или же, наоборот, может сначала рассмотреть части стихотворения одну за другой и уже после рассмотрения частей вести беседу о целом стихотворении.

Какого бы хода мышления учитель ни придерживался при ознакомлении учеников с предметом обучения, во всяком случае он непременно должен строго следовать законам логики. Мышление людей совершается по присущим им логическим законам, и всякое нарушение этих законов вызывает в них неприятное чувство, способное поселить отвращение к самому предмету мышления.

Кроме рассказывания и спрашивания учителю во время урока приходится производить также и другие действия, связанные с ходом урока, как, например, читать по книге, писать на доске, исправлять написанное учениками и т. п. Ко всем этим действиям учитель должен приготовиться, т. е. обдумать, как следует производить их, чтобы они наилучшим образом вели к цели и вместе с тем служили образцом для подобных же действий учеников. Читает ли учитель, чтение его должно быть ясным, громким, выразительным; пишет ли он на доске, письмо его должно быть крупным, красивым и четким и т. д.

Проработавши с учениками взятый для урока учебный материал, учитель останавливается, чтобы обобщить проработанное и закрепить его в сознании учеников. Если материал, взятый для урока, представляет несколько отдельных частей, то после проработки каждой из этих частей учитель останавливается на обобщении и закреплении ее в сознании учеников. Части эти предварительно намечаются в программе.

К концу урока учитель обыкновенно предлагает ученикам работу на дом к будущему уроку. Предлагаемая ученикам работа большей частью находится в связи с проработанным на уроке учебным материалом. Учитель обдумывает, как следует подготовить учеников к исполнению работы и в какой форме предложить ее, чтобы они ясно сознавали не только то, что нужно исполнить к будущему уроку, но также и то, как нужно исполнить предложенное.

Кроме сообщения и закрепления в уме учеников знаний важную часть урока обыкновенно составляют соответственные упражнения, направленные к выработке в учениках нужных навыков и умений. Обогащение учеников знаниями и выработка в них соответственных умений, собственно говоря, должны идти рука об руку.

Каждый урок должен представлять собой нечто цельное, единое. Это не значит, что учитель в продолжение всего урока должен вести одно и то же занятие: напротив, учитель по возможности должен разнообразить занятия учеников, но все занятия во время урока должны находиться во внутренней связи между собой и объединяться единством цели и задачи. Так, например, на уроке арифметики учитель то упражняет учеников в умственном счете, то привлекает их к письменному решению задач, то выводит с ними соответ-

ственное арифметическое правило и т. п. Точно так же на уроке по русскому языку учитель то знакомит учеников с новым грамматическим правилом, то закрепляет это правило посредством соответствующего грамматического разбора, то привлекает учеников к исполнению подходящей письменной работы и т. п.

Приготовляясь к уроку, учитель должен также позаботиться об оживленности урока и занимательности его для учеников. Если в содержании урока ученики найдут себе подходящую пищу для душевной деятельности, то они станут охотно работать, и урок будет оживленным и занимательным. Главное внимание учителя должно быть обращено на привлечение учеников к классной работе. Кроме содержания урока на привлечение учеников к этой работе имеет влияние также форма обучения и отношение самого учителя к делу обучения. Ученики невольно проникаются тем настроением, какое вносит с собой в класс учитель. Если учитель вял и апатичен, то и ученики работают вяло и апатично; если учитель суетлив, рассеян и без меры подвижен, то ученики на уроке суетливы и не сосредотачиваются на предмете обучения; если же, наконец, учитель последовательно, толково, обдуманно и оживленно ведет урок, то и ученики работают охотно, толково, сосредоточенно.

Предлагая ученикам подходящий материал для душевной деятельности и ведя урок толково, последовательно, оживленно, учитель тем самым в значительной мере влияет на поддержание классной дисциплины во время урока. Но этого недостаточно: необходима еще бдительность учителя во время урока, предупреждающая всякое нарушение классного порядка. В особенности же бдительность должна проявляться по отношению к тем ученикам, которые по своему темпераменту или нравственному складу способны во всякое время нарушить классный порядок.

Алексей Николаевич Острогорский

(1840—1917)



Педагог, писатель, редактор журнала «Педагогический сборник» (1883—1910).

Родился в Петербурге, в семье чиновника. Окончил Петербургский 2-й кадетский корпус (1858), затем Михайловскую артиллерийскую академию (1861). Будучи слушателем военной академии, увлекся педагогической работой в бесплатной Василеостровской начальной школе Ф. Ф. Резенера, а потом преподаванием в учебных заведениях военного ведомства. Он преподавал во 2-й Петербургской военной гимназии, Пажеском корпусе, Учительской военной семинарии в Москве, на Педагогических курсах при Педагогическом музее военно-учебных заведений.

Педагогическая работа (1861—1906) сочеталась с литературной. Его статьи «Образцовый учитель» (1866), «Характеристика учеников» (1867), «Личность воспитателя в деле воспитания» (1868), «О влиянии умственного развития на нравственное воспитание» (1869) и другие проясняли важные стороны школьного дела. Стремясь расширить круг детского чтения, А. Н. Острогорский стал выпускать журнал «Детское чтение» (1869—1877), сам писал для детей научно-популярные статьи, рассказы. Позже его рассказы были объединены в сборники: «В своем кругу», «У рабочих людей», «Среди природы», «По белу свету», «На досуге».

В журнале «Педагогический сборник» Главного управления военно-учебными заведениями сотрудничали виднейшие педагоги П. Ф. Каптерев, А. П. Флеров и многие другие. Среди других работ, опубликованных в журнале, выделялись статьи А. Н. Острогорского «Образование и воспитание», «Дисциплина и воспитание» и др. Многие из них впоследствии вошли в сборник «Педагогические экскурсии в область литературы» (1897).

Чтобы познакомиться с перодовым педагогическим наследием российского учительство, А. Н. Острогорский издал «Педагогическую хрестоматию» (1903), в которой поместил отрывки статей В. Г. Белинского, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, В. Я. Стоюнина, П. Ф. Каптерева и других русских педагогов по вопросам воспитания и образо-

вания. Позже отдельной книгой опубликовал труд «Н. И. Пирогов и его педагогические заветы» (Спб., 1914).

Для характеристики педагогических взглядов А. Н. Острогорского этот труд имеет особое значение. Он очень высоко ценил педагогические идеи Н. И. Пирогова и часто обращался к ним в своих статьях. Мысль о том, что главные заветы Пирогова еще не стали достоянием педагогов, составив частью их мировоззрения, побудила Острогорского написать эту книгу. Однако и она не вполне удовлетворила Острогорского, и он уже в преклонном возрасте продолжал изучать и распространять не только педагогические идеи Пирогова, но и религиозно-философские. В христианской этике Острогорский видел важнейший авторитет и регулятор человеческих отношений и дел. Но и общественные мотивы формирования человека сохраняют первостепенное значение в школьных «уроках жизни» средствами литературы и истории, воспитывающего чтения. В этой связи резко подчеркивается роль чувств в противовес разуму ребенка, особенно в нравственном влиянии личности воспитателя на душу воспитанника. Главная мысль выражается старой формулой: «Научи нас жить, учитель!» (Острогорский А. Н. Наука и воспитание // Педагогический сборник. 1916. № 1).

А. Н. Острогорский немало работ специально посвятил вопросам подготовки преподавателей. Все, что он написал на эту тему, проникнуто сознанием высокого общественного назначения школы и учителя в жизни общества. Всюду он защищает положение о том, что профессиональное образование учителя есть дело всего общества. Средства такого образования (психология, педагогика, методика, специальные науки) должны стать единым целым, отвечать тем задачам, которые поставлены практикой, жизнью школы и общества.

А. Н. Острогорский глубоко интересовался нравственными вопросами вообще и применением их к школьному воспитанию в частности. Область нравственного воспитания детей, по его мнению, является наиболее жизненной стороной воспитания. Он основательно проанализировал педагогическое значение справедливости во всем строе школьной жизни. Он отвергает внешнюю справедливость, которая в делах слишком горячих фанатиков школьного режима приводит к бессердечному отношению к воспитанникам, так как ее цель — борьба с их недостатками. Внутренняя справедливость — это целая система общения воспитанников с лучшими представителями зрелого образованного поколения (учителями, воспитателями). Внутренняя справедливость не измеряет людей только по их поступкам, поведению, но считается с побуждениями, наклонностями и привычками воспитанника, взвешивая прошлое в его поведении, определяет меры, заглядывая в будущее. Острогорский защищает права личности ученика, предупреждает, что в каждую данную минуту от него можно требовать только то, что он «может дать». Перед школой как воспитательным учреждением он ставил задачу «выработать в учениках более ясную и основательную самооценку» (Острогорский А. Н. Спра-

ведливость в школьной жизни // Педагогический сборник. 1888. № 7 и 9).

А. Н. Острогорский всегда искал союза между психологией и педагогикой, с одной стороны, и художественной литературой, с другой. Он полагал, что воспитателю есть чему поучиться у писателей, особенно у тех, которые отображают детскую жизнь (Л. Н. Толстой, Ф. М. Достоевский и др.). Сам Острогорский очень часто использовал литературные произведения для постановки многих вопросов этики и нравственного воспитания юношества. Но при этом, уточнял он, необходимо вводить «практический коэффициент», основываться на опыте.

Учитель и даровитые ученики¹

(отрывки)

...Большое счастье для человека, если он познал, какой талант ему дан, и нашел дело по своему таланту. Дело в его руках спорится, становится дорогим, возбуждает мысль и творчество и дает полный результат. Благо и для работника, благо и для общества, когда каждый находит себе дело по способностям. Недаром общее сознание ставит в заслугу каждому, дающему другим работу, умение выбирать для дела людей.

Учителю много заботы о том, чтобы передать подрастающему поколению наследие знаний и поэтической мысли, но он не должен забывать о таланте. Как передать знания, пробудить мысль и направить ее к известным, установившимся в науке выводам — этому учат методика и дидактика. Как найти талант, пробудить его и направить — этого не говорит методика, да, пожалуй, не говорит и наука, потому что для нее остается в этой области много темного. Наиболее шансов сделать это дело имеет учитель с философским мирозерцанием, убежденный, верящий в науку, в ее метод. Эта сила в учителе способна заставить зазвучать в душе ученика те струны, в которых скажется его талант. Поддавшись влиянию учителя, он попробует свои силы, начнет, может быть, с подражания и, как богатырь, почувствует, каких сил на что в нем много. Как отзвук таланта учителя зазвучит и талант ученика. Историк может пробудить поэта, естественник — математика, а раз обнаружится талант, тогда другое дело, тогда надо будет культивировать его.

Само собой разумеется, что дело не в одних личных усилиях учителей. Мы имели случай... отметить важность общих условий, в которых работает учитель. Сильная натура может проявиться и вопреки им; в обыкновенных случаях неблагоприятные условия могут совершенно парализовать добрые намерения в общем и весьма почтенного учителя. Учебный план, программы, методы преподавания, дисциплина и весь строй заведения — все это может и помогать, и вредить учителю.

Вопрос о талантах во всяком случае имеет гораздо большее значение, чем мы предполагаем, потому что решение его в том или ином смысле должно оказать влияние на общую постановку учебного дела. Если философская складка, цельность мировоззрения, вообще все проявления синтетических сил ума в учителе имеют серьезную цену в интересах развития талантливых учеников, то это одинаково применимо как к тем, кому дано десять талантов, так и к одаренным всего одним. И школы не вправе игнорировать этих небогатых духом юношей. Для жизни важно, чтоб возможно большее число людей нашло в ней свое место, свое дело, чтоб оно не зарыло своего таланта, а употребило его на пользу. В этом заключается и общая выгода, и счастье каждой единицы.

А пробуждение и развитие таланта, как мы старались доказать, должны искать средств в сфере синтеза, и не логического только, а такого, в котором участвуют все созидающие силы нашего духа.

Если же мы желаем сделать учеников наших более счастливыми и более полезными обществу, то должны дорожить учителями с убеждениями, способными внести в свое преподавание мысль, затронуть живые силы души своих слушателей.

* * *

...Жалобы на недостаток талантов часто слышатся в нашем обществе, и не мало предлагается объяснений этому явлению. Входить в разбор их не может составлять нашей задачи, но насколько повинна в этом и школа — это интересно для педагога.

Мы высказали свое воззрение на одно из могущественных средств развития таланта вообще — влияние личности с серьезным философским складом. Вместе с тем мы признали, что созерцание образцов есть фактор только подготовительный, и не только в период подражательный, период пробы сил и овладения орудиями производительности таланта, но и в то время, когда последний творит уже самобытно.

Было бы интересно рассмотреть с данной точки зрения некоторые подробности нашего учебного курса: чтение художественных образцов, соотношение между фактическими знаниями и идеями, которые можно из них вывести, преподавание относительно метода и пр. и пр. ...Нам хотелось бы на этот раз остановиться только на одной стороне учебного дела, которая, как нам кажется, редко вызывает педагогов на размышления.

Старая, дореформенная школа, как говорят, мало обращала внимания на слабых учеников; нельзя также сказать, чтобы она принимала какие-нибудь систематические меры к тому, чтобы поддержать и развить талантливых. Тем не менее учившиеся в той школе вспоминают с благодарностью отдельных личностей, умевших при учебных занятиях выделять из общей массы учеников тех, которые обнаруживали какие-нибудь дарования. Вспоминается, что этого рода внимание к даровитому ученику, не входившее в систему, было явлением довольно распространенным, было в нравах.

Вспоминая свои годы учения и проверяя себя в беседах со сверстниками, я не нахожу в кругу своих тогдашних преподавателей особенно крупных, выдающихся личностей, но помню несколько талантливых или, по крайней мере, имевших свою, очень определенную физиономию. Помню, с другой стороны, что более способные из нас получали от учителей особые порции учебного материала. Кто был посильнее в математике, тому давались задачи, вопросы вне курса. Одолеть то, что проходит класс, для таких способных к математике учеников не представлялось особенно трудным, и у учителя всегда были в запасе особые работы для таких избранных. То же и по другим предметам. В старших классах товарищи как-то уже определялись: мы хорошо знали, кто из нас математик, кто словесник, кто историк, хотя всем нам предстояло одно — военная служба.

Припоминается, что прежде учителя, точно сговорившись, ценили каждый крупный балл, по какому бы предмету он ни получался. Вы могли иметь высший балл по географии, естественной истории, и учитель всякого другого предмета, слушая ваш слабый ответ на его уроке, не третировал вас как бездарность, а оказывал снисхождение. Искорка божия ценилась всюду, где бы она ни затеплилась...

Нынешнее направление классной дисциплины несколько не благоприятствует такому исключительному вниманию учителя к даровитым ученикам. Дидактика говорит: работай со всем классом, и учитель заставляет всех слушать и свои объяснения, и ответы учеников. Спрашивается: за что даровитый ученик обрекается на слушание слабых ответов? Ошибки слабых могут быть поучительны для товарищей, стоящих на одинаковом с ними уровне, но не для сильных. Сильным было бы полезнее упражнять свои силы на чем-нибудь более отвечающем их дарованиям.

Присматриваясь ныне к занятиям учащихся, видишь, что у них работы много, пожалуй, больше, чем у нас, но она как-то ровнее. Там, где случайно ближе знаешь способности учащегося и думаешь, что его можно бы было направить в ту или иную сторону, видишь, что он тянет общую со всеми лямку и тянет ее, как кляча, нехотя, кое-как, через пень в колоду. Спросишь учителя, он резонно говорит: где уж, помилуйте, он и так завален работой. И он действительно завален, и нет у него никакого любимого предмета, на котором бы он отдохнул, попробовал бы свои силы, нашел бы работу, отвечающую его душевному складу, умственным способностям. Случится беседовать с выпускным, перед которым открываются различные дороги, и видишь, что он и сам не знает, которая дорога его. Сегодня он математик, а завтра — филолог или юрист. Оказывается, что он не имел возможности попробовать своих сил, почувствовать увлечение учебным предметом, втянуться в его дух и метод и хоть смутно познать, что его складу ума и натуры отвечает такой-то цикл знаний или такое-то искусство.

Поправкой недостатков прежней школы явился принцип работы со всем классом, при которой успевал бы и слабый ученик. Этот слабый ученик вначале играл даже первенствующую роль. На его силы

рассчитывал учитель, его успехами гордился, к его пониманию приспособлял метод преподавания...

Отсутствие мысли в преподавании, вызываемое боязнью дать работу не по плечу слабым ученикам, сообщает урокам какую-то вялость, бесцветность. Не знаю, много ли от этого выигрывают слабые, но сильные теряют много.

Не следует забывать, что даровитые ученики всегда повышают тон класса. В биографиях часто приходится читать, что даровитые мальчики вначале бывали нелюбимы товарищами, обижавшимися за их превосходство, высокомерие и пр. Обыкновенно это нерасположение сменялось уважением и почетом со стороны товарищей, когда истинные достоинства талантливого юноши выяснились определеннее... создавались более возвышенные интересы, гордость товарища за товарища, создавались новые потребности. За даровитыми начинали тянуться и другие. Этими выгодами не приходится пренебрегать.

Таким образом, приходится задуматься над тем, не страдает ли наша школа некоторым преувеличением или неуместным применением принципа расчета учебной работы на силы среднего ученика. Принцип этот требует, чтобы отстающих в классе не было, чтобы класс шел ровно и учитель был понятен и слабейшим ученикам. Принцип этот бесспорно составляет очень ценную вещь для практической педагогики, но он несколько не отрицает возможности и обязательности для учителя рядом со слабейшими видеть в классе и сильнейших.

Говорят, что не следует ставить учителю слишком мудреных требований вроде обращения внимания на индивидуальность учащихся на том основании, что дай бог большинству учителей справиться и с обучением массы. В этом соображении слышится некоторое недоверие к учительским силам, так как будто бы уровень учащего персонала идет вследствие разных причин на понижение. Не знаю, можно ли признать это утверждение верным. Но если оно и верно, то оно очень печально. Мы обрекаемся строить школу на предположении, что у нас и ученики слабы да и учителя не важны. Что же, однако, можно строить с такими силами?..

Некоторым подтверждением того, что дело наше обнаруживает склонность идти на понижение, служит тот факт, что школа как-то все более перестает быть общеобразовательной и обращается в некотором роде в профессиональную... Чуть окажется, что общество страдает недостатком каких-либо знаний (гигиенических, юридических и т. д.), мы тотчас предполагаем преподавать эти правила в школе, точно по выходе из школы человек уже ничему не учится, ничего серьезного не читает. Деликатный вопрос о применимости школьных знаний к практике жизни, думается нам, решается ныне уж слишком категорично. Мы часто слышим, что молодежь, вышедшая из школы, пускается в жизнь без компаса. Не потому ли это, что мы даем им знания, знания, слишком много знаний и не заботимся, чтоб хоть часть этих знаний обратилась в убеждения.

Семейные отношения и их воспитательное значение²

I

Натура и опыт жизни. Искусственные меры воспитания и воспитание естественное. Опыт жизни начинается весьма рано и обнимает все людские отношения, которые доступны наблюдению ребенка

Отношения человека к другим людям в известной и, может быть, значительной мере определяются его темпераментом, или, как говорят, его натурой. Есть люди по натуре добрые, самолюбивые, гордые, властные, и часто они остаются такими до гробовой доски, несмотря на то что жизнь дает уроки, которые должны бы были научить их совсем иному отношению к людям. Добрый человек верит в добро и в людей, несмотря на то что его обманывают, что эгоизм и людская черствость эксплуатируют его, что на каждом шагу за добро ему платят злом. Горделивый высоко несет свою голову, несмотря на то что судьба жестоко обсчитала его и поставила в общественное положение, которым не приходится гордиться. Видя деспотизм окружающих, человек должен бы привыкнуть к общему поклонению, к страху перед ним, а он благодаря своей натуре вырастает гуманнейшим человеком, возмущающимся насилием и протестующим против унижения ближнего.

Но не одной натурой определяются взаимные отношения людей. Опыт действительной жизни, образование, чтение, размышления могут вызвать в человеке склонность относиться критически не только к этой действительности, но и к самому себе и побуждать его делать выбор между внушением природы и голосом опыта и разума. В своей натуре человек не властен, и потому мы не ставим ему в заслугу, что он от природы добр, хотя нам вовсе не безразлично, добр или зол он по натуре, но мы ценим то употребление, какое он делает из этой природы, потому что в этом сказывается его работа над собой.

По общему представлению, воспитание и сводится к борьбе с натурой ребенка. Зол он — надо искоренять в нем злые склонности; неряха он, беспорядочен — надо приучать его к опрятности и порядку; лжив он — надо наказывать за каждую ложь. Ради этого перевоспитания дурной природы в хорошую стараются внести в сознание ребенка разные сдерживающие природу мотивы: страха, стыда, боли и пр. Понятно, что родителям ввиду такой задачи приходится прибегать к разным искусственным мерам, изобретать средства для воздействия на ребенка, и так как выбор их не велик, то придумывать вариации на одни и те же в сущности темы и часто после многих неудач, разочарований и огорчений видеть, что все труды их ушли бесплодно, что дурной ребенок не исправляется, а иногда и прямо становится все невыносимее и хуже.

Мы уже сказали, что хороших обыкновенно и не воспитывают. Их оставляют в покое, им предоставляют расти естественным образом. И они вырастают духовно: их хорошая натура делается богаче,

устойчивее, сознательнее. Это обстоятельство никоим образом не должно быть пропущено нами без внимания.

Самовоспитание, которому мы предоставляем хороших по натуре детей, может быть объяснено тем, что детский психический организм в самую раннюю пору детства уже обладает основами всех тех сил, какие он проявляет в зрелом своем состоянии. Если мы представим себе, что взрослые люди решились бы не делать ничего для развития и обогащения умственных сил растущего среди них ребенка, то последний все же наблюдал бы совершающееся вокруг него, сравнивал новые впечатления со старыми, делал бы выводы и обобщения, вырабатывал бы понятия и принципы, словом, жил бы духовно так же, как живут и воспитанные и образованные люди. Его выводы и суждения могут оказаться неверными, его обобщения — неправильными, потому что он сделал их из двух-трех фактов, обманулся, увидя причинную связь там, где ее нет. Но все же он наблюдал, думал, усваивал себе знания. Если вместо такого совершенно заброшенного и одинокого субъекта мы возьмем людей, стоящих в условиях, обычных для большинства, т. е. грамотных, кое-чему учившихся, привыкших беседовать и толковать, то, наверное, прислушавшись к их мыслям, взглядам, убеждениям, вы заметите в них и разумность, и основательность, а главное — твердость. Твердость эта объясняется тем, что эти духовные приобретения совершались естественным, органическим путем, что они выношены и претворены и составляют благоприобретенную собственность человека.

Эта работа составляет проявление нашего духовного организма, она совершается непрерывно, часто произвольно. Ее всегда приходится иметь в виду, когда желаешь иметь верное представление о содержании убеждений, служащих человеку руководством в его жизни. При воспитании детей часто случается, что наша мораль, усовершенствования, наказания производят совсем не то действие, на которое мы рассчитывали, потому что у детей, перед которыми мы расточаем свое красноречие, идет своя работа мысли. Вместо того чтобы вникать в смысл наших слов, они думают о том, как мы несправедливы к ним, виня их в том-то, обижаются на наше жесткое слово, незаслуженный упрек, недоверие к ним и т. п. Словом, они различают слова, которые мы произносим, от тех действительных отношений, в какие мы к ним становимся, и последние говорят им красноречивее, убедительнее первых.

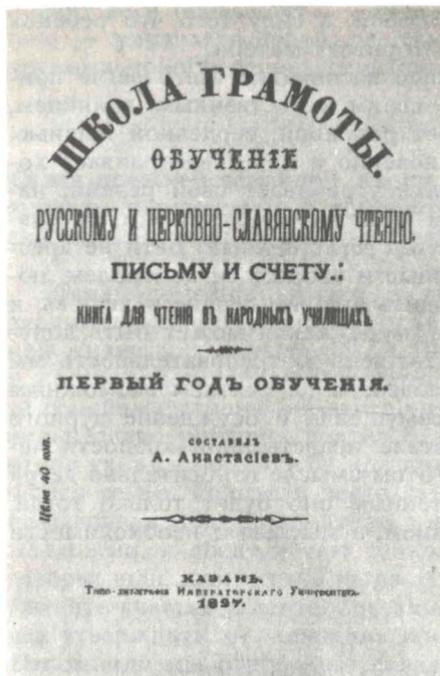
Так как тему настоящей брошюры составляет воспитательное значение отношений людей, связанных в семью, то мы и имеем в виду собрать здесь наблюдения, которые дает нам семья, и сделать из них выводы.

Прежде всего следует иметь в виду, что мысли и интересы детей отнюдь не ограничиваются теми рамками, какие мы воображаем, предполагая, что их мир — это детская и сверстники. Они интересуются взрослыми, ищут их общества, по-своему наблюдают их, предъявляют к ним свои требования и судят их. Конечно, их запросы и интересы детские, их суждения детские, но они существуют, и ря-

дом с индивидуальными чертами здесь, как увидим, можно подметить и нечто общее. Наблюдения детей касаются не только характеров и отношений, непосредственно затрагивающих их интересы, но и захватывают область гораздо шире. Им, как увидим, есть дело до того, как живут между собой отец с матерью, какое занимает общественное положение отец, любимы ли и уважаемы родители и пр. Жизнь взрослых членов семьи кладет свои отпечатки в их сознании гораздо раньше, чем они начинают отдавать себе отчет, что у них уже сложились привычки, потребности, вкусы, готовые представления и сознание. Психический организм воспринимает впечатления и перерабатывает их часто незаметно для самого субъекта и копит умственное достояние, которое позже приводится им к ясности и убедительности.

Родители воспитывают, а дети воспитываются той семейной жизнью, какая складывается намеренно или ненамеренно. Семья может жить дружно, относиться дружелюбно и к чужим людям, но может и ссориться, злобствовать, проявлять черствость, недоброжелательство не только к посторонним, но и к своим близким. Семья может жить духовными интересами, любить чтение, музыку, картины или целиком уйти в дразги, хозяйственную сутолоку, заботы о копейке. В семье может быть и порядок, и бестолочь. Жизнь, та или иная, семьи тем и сильна, что впечатления ее постоянны, обыденны, что она действует незаметно, укрепляет или отравляет дух человеческий, как воздух, которым мы дышим, укрепляет или отравляет наш физический организм. Нельзя сказать, что в барской семье всегда и все дети вырастают барами, в семье доброй — добрыми и т. д.; бывает нередко, что дети вырастают со складом, как раз обратным тому, какой должен бы получиться, если бы семья неизбежно засасывала. Но во-первых, и у самых горячих протестантов всегда замечаются следы того, что детство было проведено ими именно в такой среде, против которой они протестуют, что служит для них источником противоречий, непоследовательности, недовольства собой, а во-вторых, семейные впечатления служат почти единственным источником чувств и мыслей в том возрасте, когда человек наиболее восприимчив и делает приобретения на всю жизнь. Это самая ранняя и самая влиятельная пища, которой питается дух человеческий.

Искусственное воспитание часто отвергается в самом принципе. Понятно, что воспитывать можно только во имя какого-либо идеала, в силу стремления склонить или заставить ребенка поступать так, а не иначе, усвоить известные привычки и воззрения. Но справедливо указывают, что мы не имеем права насиловать человека и навязывать ему наш идеал, так как и мы можем ошибаться и считать идеалом то, что вовсе не должно быть ставимо на пьедестал, да и нашему питомцу предстоит жить, может быть, в других условиях, в иное время. Указывают, кроме того, что натура человека намечается весьма рано и что все наши благие меры к тому, чтоб переломить природу, сделать человека тем или иным, по нашему плану, ни к чему не приводят.



А. Анастасиев. Школа грамоты. Обучение русскому и церковнославянскому чтению, письму и счету. Книга для чтения в народных училищах. Казань, 1897.

Эта азбука, как и другие пособия в конце XIX в. педагога-методиста А. Анастасиева, предназначалась для обучения чтению отдельно от письма по синтетическому звуковому методу. Учебный материал распределен поурочно, изучение букв проводится в последовательности, разработанной автором.

Вначале учащиеся упражняются в чтении слогов, а затем постепенно переходят к чтению по складам. Из приводимых в каждом уроке слов составляются небольшие, простые по содержанию предложения. Специальные уроки посвящены чтению «по рукописным буквам».

Учебник А. Анастасиева свидетельствует о попытках найти более современные методы обучения в начальной школе.

С этими замечаниями следует считаться во всяком случае, особенно когда речь идет о такой крупной претензии, как дать человеку определенный облик. Кажется, можно уже признать бесспорным, что всего целесообразнее в воспитании доверять природе и, наблюдая, изучая ее, помогать естественному росту ее сил. Воспитание не только не сделает меня музыкантом, поэтом, геометром, если я родился неталантливой натурой, но не переработает сангвиника в меланхолика или Чичикова в Фауста.

Если, однако, ставить искусственные воспитательные меры в более тесные рамки, то едва ли представится возможность совершенно обойтись без них. Ведь каждый приказ матери есть искусственная мера, а может ли она не требовать, чтоб ребенок не валялся утром в постели, зная, что это ведет к онанизму, чтоб он не обижал младших, не дурачился за столом и т. п. Должна ли она приучать детей садиться за стол в определенное время, а не есть походя? Примем, наконец, во внимание, что нравственные требования, которые предъявляются детям дошкольного возраста, все почти самого элементарного свойства и независимы от общественного положения семьи и временных социальных течений: не лги, держи слово, будь аккуратен, не капризничай, береги вещи и пр.

Вопрос не в том, чтобы совершенно избежать искусственного воспитания, а в том, чтобы оно не приняло боевого характера, чтобы оно не обезличивало и не ломало, чтобы подчинение ребенка роди-

телям сложилось естественно, само собой, в силу того что ребенок и сам предрасположен довериться авторитету матери.

Но мирный характер искусственное воспитание всего легче принимает тогда, когда семья сильна своим естественным влиянием, когда она хорошо настроена и живет разумной, сердечной жизнью. Хорошая семейная атмосфера обыкновенно и детей настраивает хорошо. *Здесь искусственное воспитание* утрачивает свой резкий, надуманный характер, не прибегает ни к каким необычайным, экстраординарным мерам, *принимает характер естественный*. Дети не дрессируются, а живут в семье, окруженные и заботой, и контролем любящей матери, которая может соединить в своем сердце и любовь, и нравственную требовательность в той мере, какая может быть допущена в отношении к детям. Эту нравственную требовательность мы считаем достоинством в каждом человеке и не считаем возможным сделать исключение для матери. Возмущение и осуждение дурного поступка есть естественное последствие нравственной крепости человека, и мать может проявляться в этом смысле относительно детей своих вполне естественно. Искусственным оно будет только тогда, когда оно будет вызвано не убеждением, а мыслью о необходимости морализировать с детьми.

II

Ради детей нам необходимо наблюдать за собою

Казалось бы, из всех союзов общественных семейному всего легче принять характер союза, от которого члены его только выигрывают. Он составляется добровольно, по свободному выбору, скрепляется общностью интересов, вкусов, потребностей. Развращающему столь многих принципу «борьбы за существование» здесь не должно бы быть места. Мужу не должно бы быть тесно от соседства жены, и наоборот. Жизнь в известной мере можно устроить по своему вкусу и в ней находить отдых от забот, обид, неудач общественной жизни. «С хорошей женой горе — полгоре, а радость вдвойне», — говорит пословица.

К сожалению, идеальные семьи встречаются редко.

Морализировать на эту тему мы не будем. В лицах, читающих сочинения педагогического содержания, мы предполагаем сознание обязанностей взрослых по отношению к детям, а посему и не считаем нужным доказывать их, но и желающий исполнить свои обязанности к детям может ошибаться, не вникать в те впечатления, какие мы производим на них. Наблюдать за собой отнюдь не легко, почему в предлагаемой брошюре мы приводим некоторые наблюдения, касающиеся той сферы, которая поставлена в заголовке нашей брошюры. Скажем лишь, что каждый раз, когда мы, родители, сдерживаем в себе какое-нибудь дурное побуждение *ради детей*, мы исполняем только свою обязанность. Дети, наверное, заметят, хотя в детстве, может быть, и не формулируют ясно, эту работу родителей над собой,

оценят ее и привыкнут — сперва из подражания, потом по убеждению — управлять собой, сдерживать себя в дурном, а это одно из крупных приобретений воспитания.

III

Склад прежней семейной жизни. Изменения в общественной жизни вызвали перемены и в семейной жизни. Рознь интересов и «свое счастье». Появление в семье третьего лица. Детские впечатления

Склад семейной жизни в культурных слоях нашего общества значительно изменился за последние 40—50 лет. В прежней семейной жизни, как замечает П. А. Вяземский³, было «более домоседства в жизни родителей, менее суетности». О патриархальности и простоте семейных отношений часто упоминается в биографиях еще живых или недавно умерших деятелей, как Ф. Достоевский и другие. Утро отцов уходило на службу или другие дела, вечер, после обеда, посвящался семье. Родители часто сами учили своих детей начаткам учения, дочери помогали матери в ее хозяйских хлопотах и в уходе за младшими, к обеду и чаю собиралась вся семья, велись общие разговоры; шли дети играть на двор, за ними нередко шел и отец, чтобы принять участие в лапте, спускании змея и т. п. Многим это дает повод утверждать, что прежняя жизнь была лучше, но не в этом дело. Напомнили мы о прежнем складе семейной жизни единственно для того, чтобы отметить, что дети прежде больше пользовались обществом своих родителей, что семейный круг жил теснее, одной общей жизнью. Изменились условия общественной жизни, изменилась и жизнь семейная. Прокормить и поднять на ноги семью стало труднее, поневоле приходится работать больше, посвящать работе часть времени, которое наши предки отдавали семье. Естественно, что усталые, а иной раз разбитые отцы ворочаются в семью для отдыха, приходят раздраженные и вовсе не склонные поблагодарушествовать с ребятами. Созрела общественная деятельность, и кроме труда из-за куса хлеба многие из нас несут массу труда общественного, дарового. Жизнь стала хлопотливее, нервнее, напряженнее. Опять-таки, естественно, хочется развлечься, съездить в театр, на лекцию, в концерт. С другой стороны, тревожит и будущее детей. Надо дать образование, хорошенько подготовить ребенка к экзамену, потому что приемные экзамены стали труднее (мест не хватает, отказывают и удовлетворительно подготовленным); об учебных занятиях надо начинать думать раньше и готовить со специалистом, который знал бы, что требуют на экзаменах в таком-то заведении. Отдали детей в школу — новые усложнения в семейной жизни. Учащемуся надо дать угол или даже особую комнату, чтоб другие дети не мешали ему заниматься: зубрить, исполнять письменную работу и пр. Идиллия, в которой за одним общим столом отец читает, мать шьет что-нибудь, дети рисуют или мастерят себе игрушки из старой коробки и тому подобных домашних материалов, стала невозможной. Собрать за чайным сто-

лом всю семью тоже стало невозможно: одному члену семьи нужно на заседание, другой уходит заниматься с товарищем, третий идет в гимназию на литературную беседу или на сыгровку оркестра. Словом, жизнь тянет из семьи, оставляет семейным связям и интересам сравнительно с другими меньшее место и значение. Ничего нет мудреного, что при этих условиях у каждого члена семьи — и прежде всего у отца с матерью — являются свои интересы, свое общество, свои избранники и друзья, свое счастье. Повторяем, нет нужды морализировать, не в чем упрекнуть ни родителей, ни детей; просто надо признать, что жизнь сильно изменилась и в результате общение родителей с детьми стало меньше, оно осталось возможно главным образом в ранние годы детства, а позже, лет уже с 10—12, дети подвергаются обильным внешним, внесемейным влияниям, и очень важный период перехода их в юношеский возраст ускользает от внимания и наблюдения родителей. Стать поближе к детям, пока они малы, мы еще можем, позже это уже труднее, и здесь чаще могут случаться всяческие сюрпризы в виде дурных знакомств, образования стремлений и вкусов, не одобряемых нами, и пр. Эти сюрпризы потому и возможны, что жизнь наших детей протекает вне тесного общения с семьей, что мы зачастую живем с ними вместе только внешним образом, не зная большей частью, что у них творится в душе, чем они интересуются, чем живут. У каждого есть своя жизнь, корни которой вне семьи.

Вывод отсюда, мне кажется, таков, что и помимо указаний психологии о важности впечатлений первых годов жизни они, эти впечатления, заслуживают нашего серьезного внимания потому, что период раннего детства по условиям современной жизни представляется единственным временем, когда наши отношения к детям являются ближе и полнее всего воспитывают их, когда влияние наше на них оказывается цельнее (позже мы делим его с другими). Бесспорно, что в хороших семьях оно продолжает существовать и позже, но всегда можно ожидать, что оно ослабевает вследствие непредвидимо сложившихся обстоятельств, и во всяком случае оно составляет продукт того, что приобретено нами раньше.

Мы предполагали хорошую семью, но там, где есть какие-нибудь внутренние нелады, семья благодаря своей рассыпчатости дает такие трещины, которые заметны и для детей, а тем более для юношей.

Герой одной повести, приехав в родительский дом после 2—3 лет отлучки, увидел, что отец с матерью хотя и живут вместе, но «заняты каждый своей отдельной жизнью, своим особым счастьем». Свои впечатления от этой семейной жизни он выразил так: «Это не семья, а какие-то меблированные комнаты, где случайные соседи сходятся за завтраком и обедом. При чем мы (дети) здесь? Какое положение мы занимаем?» И затем прибавляет: «И зачем нас столько лет обманывали? Нет, уж если семьи не было, то должны были с малых лет приучать нас к этой мысли. По крайней мере, не сентиментальничал бы, не летел бы на крыльях любви для того, чтобы узнать, что отец мой содержит опереточную певицу, а в спальне

моей матери распоряжается г. Будзинский...»

Молодой человек, обиженный и раздраженный несбывшейся мечтой побыть в семье, выражается резко и цинично. Ему досадно на свою сентиментальность, но эта сентиментальность вовсе не порок не искусственного жизнью юноши, а общее и естественное чувство детей всех возрастов, даже весьма ранних. Дети, начав свою жизнь вполне беспомощными существами, так много получают от родителей, что последние естественно порождают в них чувства благодарности, любви и своего рода гордости своими отцом и матерью. Не только сам по себе уход, помощь, забота родителей, но и участие, и ласка их играют в этом роль. Дети, рано осиротевшие или по чему-либо другому лишившиеся отца или матери, часто позже, в зрелые годы, чувствуют горечь, тоску от отсутствия в их воспоминаниях памяти о родительской ласке, семейных радостях, неиспытанных сыновних чувствах и т. п. Наоборот, испытавшие счастье, которое дается сколько-нибудь хорошей семейной жизнью, вспоминают, что они, детьми, считали мать красавицей, необыкновенно доброй, а отца — умным, умелым и т. п., хотя в то время, когда вспоминают это, они могут уже сказать, что в действительности мать вовсе не была красавицей, а отец был не более как неглупый человек. Эта иллюзия детства свидетельствует о потребности этого возраста, проявляющейся притом очень рано, видеть в тех, кто им в это время всех дороже, всевозможные качества, какие их воображение может рисовать им. Они всегда любят тех, кто любит и уважает их родителей. И когда родители действительно обладают крупными достоинствами и детям приходится видеть выражения благодарности или уважения к их родителям, это почти всегда производит на них впечатление, остающееся на всю жизнь и нередко определяющее характер жизни и деятельности сына.

В тех семейных неладах, которые образуются, когда между мужем и женой является третье лицо, особенно близкое тому или другому, точно так же обнаруживается потребность детей в любви и ласке и смутно сознаваемые ими права на отца и мать. Пока дети в том возрасте, когда они не понимают, в чем дело, они все же относятся к этому третьему лицу враждебно, как к нарушителю их прав, отнимающему у них то, что принадлежит им: время, любовь, заботы о них того или иного родителя. Позже они являются либо судьями, либо несчастными людьми. В детях и юношах сказывается весьма сильная потребность видеть родителей существами нравственно чистыми. Бывали случаи, что молодые люди решались на самоубийство, узнав, что они были незаконными детьми и что на матери их лежит пятно. Мы знаем случай самоубийства по этому побуждению, совершенный в весьма раннем возрасте (11—12 лет). Сын нежно любил мать. Когда он поступил в гимназию, товарищи бесцеремненно сообщили ему репутацию его матери. Он присмотрелся, увидел то, чего прежде не замечал, понял то, чего не понимал, и не вынес мук сознания, что его любимая мама — дурная женщина с весьма незавидной репутацией.

Современные балетристы нередко рисуют нам картины совсем иного впечатления, производимого на детей существованием у их родителей любовников и любовниц. Они рассуждают так по поводу того, что отец завел себе немку: «Мать — больная, нервная; отцу с ней тоскливо. Не будь этой — другая бы явилась... Она же такая умная и все понимающая, красивая, свежая и нарядная. Что ж! Отцу можно только позавидовать! Эта немка — умная и с тактом, нечего и говорить. Она не желает вмешиваться не в свое дело». Есть, пишут, такие девушки, что, хоть «травы не расти, только бы им послаще жилось. Не то что отцы, а матери их — легкого поведения, и они отлично понимают, кто из друзей дома находится с матерью в близких отношениях. А они от таких друзей конфеты да подарки принимают».

Кому случалось слышать устные рассказы о такого рода настроениях среди юношей, тому эти сообщения балетристов не покажутся преувеличенными или исключительными. Понятно, что распушенность общества должна притуплять чувствительность юношества к проявлениям ее в своей семье. Но тем не менее все же следует признать, что одновременно с одной крайностью — безразличием может существовать другая — болезненная чувствительность к добродушному имени отца и матери, приводящая к самоубийству, когда оно загрязнено, и между этими двумя крайностями располагаются тысячи градаций. Дети могут проявляться весьма различно в подобных случаях в зависимости от своего темперамента, от обстоятельств, вызвавших раскол семьи и пр. Но для нас интересно то, что и эти равнодушные, заразившиеся своим равнодушием от окружающей среды, обыкновенно обнаруживают пробуждение в них потребности к добродушному имени их родителей, когда находится человек, бесцеремонно будящий их чувство.

IV

Семейные неладья. Детство Лермонтова, Жуковского, Корфа

Мы уже сказали, что семьи редко представляют союз в такой мере дружественный, каким рисуется он в идеале. На это в каждом частном случае есть свои причины, и говорить о них здесь нам вовсе нет надобности, так как наша задача состоит только в том, чтобы подметить и указать то влияние, какое оказывают всякого рода семейные неладья на детей. Чтобы говорить о фактах, доступных общему наблюдению и обсуждению, мы будем ссылаться на биографии, ставшие уже общим достоянием. Но из этих фактов мы возьмем прежде всего те, в которых интересующие нас явления выразились в более резких формах. Обозрев эти факты, нам легче будет перейти к явлениям более обыденным.

Вспомним детство М. Ю. Лермонтова.

Детство свое он провел у бабушки Елизаветы Алексеевны Арсеньевой. Матери он лишился рано, когда ему было 2 года 4 месяца, отец вскоре после ее смерти уехал, оставив ребенка на попечение

бабушки. Потом он не раз приезжал к Арсеньевой, но всегда ненадолго. Он был нежеланный гость, и приезд его всегда вызывал ряд враждебных мер, о которых не мог не знать сын. Вражда бабушки Лермонтова с его отцом началась вскоре же после замужества ее дочери. В характере отца было действительно много тяжелого, и обращение его с женой не могло не возмущать тещу. Муж и жена сильно не ладили между собой, но жили вместе, когда же мать Лермонтова умерла, отцу не было резона жить с тещей, и он уехал. Перенеся любовь к дочери на внука, Арсеньева вся отдалась заботам о внуке, шла на всякие жертвы для его образования и развлечения и всегда боялась, что отец захочет взять к себе сына и лишить ее единственной оставшейся ей отрады жизни. Действительно, не раз отец заводил речь о том, что пора сыну перейти к нему, но бабушка каждый раз успевала отстоять внука. Оба они, однако, любили мальчика и, по-видимому, оберегали его от зрелищ ссор, обоюдных упреков и пр. Между тем в мальчике с годами просыпались сыновние чувства: он вспоминал мать, ее песни над его колыбелью, привязывался к отцу и тяготился, видя, что его бедный отец не пользуется уважением и расположением в богатой аристократической семье бабушки. При одном из приездов ссора достигла крайних пределов, обе стороны одинаково обращались к юноше (тогда лет 16), черня в глазах его противника и предлагая ему решить, оставаться ему у бабушки или уехать с отцом. Лермонтов хотел было уехать, но бабушка стала упрекать его в неблагодарности, грозила, что лишит наследства, и наконец залилась слезами. Эти слезы решили дело. Лермонтов почувствовал, что он не прав, отнимая последнюю опору у старухи, которой он обязан за уход в детстве, воспитание, средства к жизни, и он решил остаться у нее. Этот случай произвел на него сильное впечатление. Вызванный стать судьей между бабушкой и отцом, он не в силах был справиться с этой задачей. Оба были ему дороги, обоих он горячо любил, а ему надо было судить их. В ранних его произведениях остались следы пережитых им тогда тяжелых раздумий. Для нас эти произведения интересны именно как свидетельство, во-первых, сильного впечатления, произведенного на него необходимостью стать судьей близких ему лиц, и долгих, неотвязных и непосильных попыток разобраться в важном для него вопросе: кто же не прав — бабушка или отец? Во-вторых, как выражение сознания, что он не справился с ролью судьи, что он стал против отца и в нем сильно заговорило желание оправдать отца, явилось идеализирование его, так как в действительности он имел весьма крупные недостатки.

Биографы Лермонтова замечают, что этот эпизод непосильной и тяжелой работы, заданной ему неладами близких его сердцу людей, отразился на его характере. «Он ушел в себя... Явилось в нем что-то надломленное. С одной стороны, жажда любви, сочувствия, с другой — недоверие к счастью и к людям», — говорит П. Висковатов⁴. Другой биограф, Н. Котляревский⁵, замечает: «Нет сомнения, что ненормальное положение в семье не по годам старило ребенка. Оно вырвало из его юности целую страницу жизни, лишило его семьи в стро-

гом смысле слова, не дало развиваться в нем целому ряду чувств, которые могли бы помешать развитию в поэте излишней склонности к меланхолии, излишним думам над своим одиночеством, над горькой участью отца, несчастьем матери и многими другими вопросами, слишком трудными, а потому вредными для детского ума».

Катастрофа с Лермонтовым случилась на 16-м году. Нельзя сказать, чтобы она раскрыла ему глаза. Ею он только был поставлен в необходимость перейти в активное состояние, выбрать решение и поступить так или иначе. По всему видно, что сами нелады он замечал раньше и огорчался ими. Большинство из нас предполагают, что детям недоступны такие явления, как отношения между собой взрослых. Такое предположение, может быть, и справедливо, если разуместь полноту понимания, но оно неверно, если разуместь наблюдения и ближайшие из них выводы. Один из наших русских писателей, перед которым рано раскрылись нелады между его родителями, замечает по этому поводу: «Дети вообще пронизательнее, нежели думают: они быстро рассеиваются, на время забывают, что их поразило, но упорно возвращаются, особенно ко всему таинственному или страшному, и допытываются с удивительной настойчивостью и ловкостью до истины». Между его отцом и матерью часто происходили сцены. Мальчик не раз был свидетелем их, но считал их естественными. Он привык, что в доме все боялись отца, что он всем делал замечания; мать просто не составляла исключения. Между тем прислуга без памяти любила мать и осуждала отца. Однажды мальчик услышал замечание няни, высказанное ею в беседе с гувернанткой, что мать давно бы уехала на родину, да удерживает ребенок. Эти слова запали в душу мальчика. «Однажды настороженный, я в несколько недель, — говорит он, — узнал все подробности о встрече моего отца с моею матерью, о бегстве ее из родительского дома и пр. Все это я узнал, ни разу не сделав никому ни одного вопроса». Сцены, которые прежде казались в порядке вещей, теперь получили иное освещение. «Мысль, что доля всего выносится за меня, заволакивала иной раз темным и тяжелым облаком светлую детскую фантазию. Вторая мысль, укоренившаяся во мне с того времени, состояла в том, что я гораздо меньше завишу от моего отца, нежели вообще дети. Эта самобытность, которую я сам себе выдумал, — прибавляет он, — мне нравилась».

Есть некоторая аналогия с рассказанным о детстве Лермонтова и в обстоятельствах детства Василия Андреевича Жуковского⁶. Он был сын турчанки Сальхи, принявшей православие и имя Елизаветы Дементьевны, и А. И. Бунина, в семье которого она служила прислугой. А. Бунин уговорил Андрея Григорьевича Жуковского быть воспитателем его незаконного ребенка и усыновить его, но взял его на воспитание в свою семью. Здесь Жуковского, как и Лермонтова в детстве, окружало материальное благосостояние, любовь и забота об его воспитании. По свидетельству Зейдлица, «с самой нежной юности В. А. наслаждался счастьем любить и быть любимым». Семья Буниных состояла исключительно из дочерей, среди прислуги

было множество женщин. Он был общий любимец и баловник, вся женская фаланга охотно повиновалась ему, особенно в играх и шалостях, на которые он был изобретателен. Жуковский, единственный в доме мальчик, ставил своих подруг во фронт, заставлял маршировать и защищать укрепления, а при случае наказывал непокорных линейкой и сажал под арест между креслами. Словом, детство его можно причислить к счастливым. Но как Лермонтову пришлось страдать за унижение отца, так и Жуковскому пришлось страдать за мать. Мальчик сильно баловался среди множества прислуги, одной только Елизавете Дементьевне он бессознательно давал право бранить и журить себя за шалости. Она была только служанкой и разве только изредка, украдкой могла расточать материнские ласки отнятому у нее ребенку. Знал ли он в детстве, что это его мать, или позже узнал это, но, по-видимому, несмотря на ласку и баловство, он уже тогда чувствовал ненормальность своего положения в семье. Уже будучи 30 лет, он писал в своем дневнике: «То, что называется семейной жизнью, мне незнакомо. Я не успел быть сыном моей матери; в то время когда я начал чувствовать счастье сыновнего достоинства, она меня оставила. Я думал отдать права ее другой матери⁷, но эта другая мать дала мне угол в своем доме, а отдалена была от меня вечным подозрением. Семейного счастья для меня не было, всякое чувство надо было стеснять в глубине души».

Добавим к предшествующим картинкам еще одну.

Теплым словом поминает барон Н. А. Корф своего отца за его любовь к нему. Он был «первым, вызвавшим во мне чувство любви, чувство, которое свойственно человеку, но может проявить себя, возникнуть для нашего наблюдения, зародиться там только, где его питают». «Отец посадит меня, бывало, на колени и, всматриваясь в меня своими добрыми глазами, говорит: «Коля, кто твой друг?» — «Ты», — отвечаю я, бывало. Так сживали мы вдвоем, когда мне не было еще 6 лет. Так сживали мы с покойным батюшкой, когда мне было уже лет 10». Корф рано лишился матери, ему не было 2 лет, когда отец женился вторично. Домашняя жизнь при мачехе приняла такой склад, при котором любви между отцом и сыном невольно сообщился активный характер. «И мне, и прислуге, — говорит Корф, — в равной мере приходилось страдать от домашних невзгод, которых не мог предотвратить отец, но от которых он старался всячески защищать нас». Кончилось тем, что отец ради покоя и счастья сына на 6-м году отдал его на воспитание тетке. Сперва он виделся с ним, а с 10 лет началось учение и прекратились свидания отца с сыном. Расставшись с отцом в 10 лет, Корф увидел его уже стариком в параличе.

В приведенных выше случаях семейные нелады определялись заменной матери другим лицом (бабушки, мачехи или исключительным положением матери, как у Жуковского). Семья была ненормальная, и это давало возможность неладам выразиться в особенно резкой форме и произвести на детей усиленное впечатление. Благодаря такому более сильному впечатлению более ярко обнаружи-

вается существующая в детях потребность семьи и связанных с нею забот и ласки, чувства в детях своего рода прав на родителей и затем стремление их не только любить, но и уважать родителей, видеть в них разные совершенства, если нужно — даже идеализировать их. Эта потребность чувствуется детьми, конечно, и в нормальной по составу семье...

Но чтобы семья могла быть признана нормальной, мало, чтобы в ней были налицо отец и мать; надо, чтобы и их взаимные отношения соответствовали идее этого интимнейшего из людских союзов и не заключали в себе ничего, что оскорбляло бы чувства детей. Им одинаково нужны и дороги и отец, и мать, и надо, чтобы они видели и чувствовали взаимную любовь и уважение родителей. Если нет этого уважения, нет дружественных отношений, то, в чем бы это ни выразилось, дети чутко подметят, что между отцом и матерью что-то неладно, и легко могут прийти к вопросу, кто из них прав, кто виноват. Известно, что и взрослые обыкновенно не берутся быть судьями между мужем и женой, до такой степени трудно разбираться в причинах бывающих между ними недоразумений. Тем более непосилен этот вопрос для детей; но мало того что он непосилен, он для них вопрос жгучий, тяжелый. Конечно, дети, как взрослые, бывают разные, но, кажется, можно признать скорее правилом, чем исключением, что дети чувствуют потребность любить своих родителей, видеть в них хороших людей и что для них отнюдь не легко убеждаться в том, что отец или мать — дурной человек, что отец может обижать мать, или, наоборот, видеть, что один из родителей бранится, другой плачет и т. п. Читая биографии, мы не раз встречались с упоминанием, что не только ссоры родителей, но и их равнодушие к детям вызывало в последних чувство одиночества, холода, чувство, которое в свое время не осмысливалось, а выражалось в искании привязанностей на стороне, например у прислуги, или в раннем пристрастии к чтению, а потом осмысливалось и вызывало горькое воспоминание. Не раз также мы встречались с выражением сыновней любви, несмотря на дурное отношение к детям отца или матери, на их несправедливость, жестокость, обиды. Все это говорит за то, что нелады между отцом и матерью касаются не их одних, а имеют значение и для детей, которым приходится быть отнюдь не свидетелями только этих неладов, а заинтересованной стороной.

V

Совместная работа родителей. Разделение труда

...Не только современная, но и вообще семейная жизнь сложилась с давних пор так, что родительские обязанности делятся между отцом и матерью, и притом делятся неравномерно. Важнейшие заботы по уходу за детьми и первоначальному воспитанию детей ложатся на мать, как потому, что она в состоянии отдать детям больше времени, чем отец, так и потому, что по традициям она больше при-

выкла к этому, а по натуре может внести в это больше нежности, мягкости, ласки и внимательности. Этим близким участием матери в жизни детей в их раннем возрасте определяется и нравственное ее влияние на них в эти первые их годы. С годами, однако, значение этого непосредственного ухода утрачивает первенствующую роль. Дети начинают становиться самостоятельнее, несколько определяются, продолжая нуждаться в помощи родителей и взрослых, но ищут уже не исключительно материальной поддержки.

Они хотят слышать сказочки, они любят поговорить, порасспросить, сами рассказать что-нибудь, выступают на сцену игры и занятия. Дети индивидуализируются. У одних являются вкусы и потребности, которые лучше удовлетворяет отец, чем мать, у других — наоборот. Понемногу дети приобретают черты, свойственные полу. Намечаются характеры: усидчивые, вдумчивые или непоседы и живые, спокойные и впечатлительные, забияки и смиреннькие. И опять-таки на одних лучше влияет отец, на других — мать, потому что во всех такого рода услугах детям сказывается натура, склад, характер взрослого, которые не могут быть одинаковы у отца и матери. Если брать во внимание только время, то мать по-прежнему отдает им больше времени, что касается существа дела, то влияние отца может быть и одинаково, и больше материнского, по крайней мере, на некоторых детей, хотя он и меньше бывает с ними, чем мать. Вопрос тут уже не в количестве времени, а в качестве влияния, которое определяется многими причинами, лежащими в личных свойствах человека. Более сильный может дать духовную пищу ребенку, которая будет заполнять его и в то время, когда он предоставлен себе.

Это разделение влияния между отцом и матерью есть явление естественное. Никто не может дать больше того, что он дает нам. На него не приходится сетовать, против него не приходится бороться, его надо утилизировать. Ни ревности, ни огорчению тут не должно быть места, во-первых, потому, что эти чувства неуместны, когда явление естественно, а во-вторых, они неизбежно повлекут за собой нелады, хотя бы и в скромной мере, которые вызовут вопрос, кто же прав — отец или мать. Главное же — детское сердце вполне способно вместить любовь и к отцу, и к матери, хотя бы его и тянуло в одну сторону сильнее, чем в другую. На долю более слабой стороны все же останется достаточно. Бороться против этого явления значило бы желать более сильное влияние заменить более слабым, выгоднее его утилизировать. Утилизировать же можно лишь при условии взаимной поддержки, взаимной помощи, так, чтобы более успешно действующий мог принести возможно большую пользу, а менее влиятельный все же не занимал бы относительно детей неподобающего места.

Но поддержка эта не должна выражаться в признании за одним из родителей положения своего рода «старшего». «Вот погоди, придет отец (или мать), расскажу я, как ты набедокурил, задаст он тебе». Такими словами выражается слабость, прячущаяся за чу-

жую спину. В глазах детей родители должны быть равны, оба хороши, каждый по-своему. Пусть дети знают, что родители живут дружно и оба интересуются детьми, любят их и желают им добра. Естественно, что, если ребенок набедокурил без матери, но при отце, мать все равно будет знать об этом, потому что отец ей расскажет. Но это будет не жалоба, не апелляция к старшему, а простое сообщение. И то, что сделал один, того не должен переделывать другой. Мальчик нашалил, его остановили, и этим эпизод исчерпан. Возвращаться к нему не стоит. Если, по мнению одного родителя, другой родитель сделал ошибку, обнаружил слабость, то об этом можно переговорить между собой, не вынося своего разногласия на позорище детей. Родитель, переделывающий дело другого по-своему, даже не всегда роняет авторитет этого другого, а часто достигает противоположного результата — вызывает критику своих действий, которая иногда может служить и к его невыгоде.

Мы указывали уже, что причины разделения влияния на детей между родителями многообразны, что они лежат в натуре и характере тех и других. Но изо всех этих причин всего виднее обнаруживается, как нам кажется, половое различие. Часто замечается естественное тяготение дочерей к матерям, а сыновей к отцам, и во всяком случае дочь любит мать иначе, чем отца, и сын любит отца иначе, чем мать. В более поздние года, когда подростки уже начинают заглядывать во внесемейную жизнь, строить идеалы своей будущей деятельности, чувствуют в себе зарождение призвания, это намечается еще более резко. Сын всегда ожидает, что его лучше поймет отец, а дочь — что мать. И в этом есть свое основание.

Нам припоминается давняя беседа с одной матерью, имевшей несколько человек детей. «Мать, — говорила она, — должна воспитывать своих детей, и сыновей, и дочерей, пока они малолетки. Но когда сыновья приходят в возраст, их тянет к отцу больше, чем к матери, и мать должна понемногу сдавать бразды правления над сыновьями отцу. Правду сказать, мы не всегда и понимаем вас: по-нашему, по-женскому, выходит так, а по-мужскому — не так. И оно понятно. Сыновьям предстоит общественное дело. Мы наблюдаем его на муже, на братьях, на других мужчинах, а вы работаете, у вас круг наблюдений шире. Вам это дело ближе, оно для вас — свое. И мать, коли не хочет потерять свой авторитет в глазах сыновей, должна прямо сказать в иных случаях сыну: «Посоветуйся с отцом».

Мать, сообщившая нам эти свои мысли, к которым ее привел личный опыт, принадлежит к поколению, уже сошедшему со сцены. Многие современные женщины сами на себе испытали общественную службу, но из них далеко не все матери. Между матерями же по-прежнему немного таких, которые были бы знакомы с общественной деятельностью больше, чем понаслышке или по наблюдению ее со стороны. Доля правды в словах нашей почтенной собеседницы остается и для нашего времени, для некоторых, по крайней мере, матерей.

Само собой разумеется, что та же осторожность и воздержан-

ность обязательны в иных случаях и для отцов, когда им приходится раздумывать о житейской судьбе своих дочерей. Голос матери тут часто может оказаться авторитетнее, потому что он будет понятнее.

Напомним, что здесь речь идет о разных решающих судьбу детей вопросах. Пока дети в дошкольном возрасте, такие вопросы едва ли могут и возникнуть. Но мы все же заговорили о них здесь потому, что в детской жизни нет резких переломов и обыкновенно то, чему предстоит совершиться в далеком будущем, намечается гораздо раньше в едва заметных очертаниях.

Из сказанного нами читателю ясно, что наш идеал — совместная работа обоих родителей детей, что в интересах ее, этой совместной работы, мы высказались за то, что не следует давать места ревности, когда мать видит, что отец оказывается более ее влиятельным лицом. Конечно, и наоборот. В последнее время приходится слышать и читать совсем о другом.

Матери нередко жалуются, что отцы вполне устраняются от воспитания детей, сваливая всю заботу о них на мать, что с ними некогда и переговорить о детях, потому что разговоры этого рода их вовсе не интересуют и они, отдохнув от своих профессиональных трудов, спешат в клуб или в другое место, считая, что их отцовские обязанности исчерпываются заботой о заработке средств, необходимых для содержания семьи и воспитания детей. Само собой разумеется, что такое положение отца в семье и несправедливо, и неестественно. Несправедливо относительно матери потому, что весь труд воспитания детей ложится на мать, тогда как она имеет право на помощь и совет в трудных или вызывающих сомнение случаях; воспитание детей ведь и есть тот первейший общий интерес, который служит связующим цементом семьи. Несправедливо относительно детей, потому что лишает их влияния отца, на которое они имеют право. Но такое положение и неестественно потому, что дети эти — его дети, а даже животные любят свое потомство и не только кормят его, но и играют с ним, и учат его. Отчуждение отца от своих детей не в натуре человека, и причины его надо искать вовне. Едва ли можно искать их в общих условиях жизни, потому что такое притупление отцовского чувства вовсе не так распространено, как бы должно быть, если бы причины были общие. Вероятно, что в каждом частном случае есть свои частные причины, определить которые наблюдателю со стороны не всегда представляется возможным. Нам кажется, что во всяком случае тут должна быть хоть небольшая трещинка в семейных отношениях, что тут уже образовалась рознь интересов. Обращаясь к жалующимся матерям, можно спросить их: не ушли ли вы в мелочи, которые важны в ваших глазах и несерьезны в глазах отца, не слишком ли вы страстно стоите за свои взгляды, так что отец, поспорив раз-другой, махнул рукой и сказал: а управляйся сама, как знаешь; были ли вы сами внимательны к заботам и тревогам мужа, которые вызывались его деятельностью вне дома? Обращаясь к отцам, на которых жалуются матери, можно

спросить их: ваша жена, конечно, прекрасная жена и мудрая воспитательница ваших детей; вы ей вполне доверяете, но ведь она ищет вашего совета, желает хотя бы обмена мыслей — вправе ли вы отказать ей в этом? Не лукавите ли вы с собой, прячась за доверие к талантам жены? Может быть, вы просто считаете, что воспитание детей, выражаясь грубо, — дело бабье, а не мужское? Не задаем других вопросов, потому что плохо понимаем, какие серьезные причины могут превратить отца в простого кормильца, добытчика средств для семьи.

VI

Дети не главные, а равноправные члены семьи

Наблюдая отношения родителей к детям, приходится между множеством различных оттенков, какие они могут принимать, выделить две крайности, между которыми они размещаются. Такими крайностями являются: постановка детей или в самый центр семейной жизни, или, наоборот, на крайнюю ее периферию. В первом случае дети ставятся во всем на первый план: им отводятся лучшие комнаты, с их нуждами соображается время; затем в их воспитании ставится выше всего принцип их самостоятельности, и в угоду им с большой уступчивостью и даже предупредительностью взрослые делают все возможное, чтобы дети не чувствовали стеснений своему индивидуальному развитию. Из таких детей весьма часто, может быть в большинстве случаев, вырастают баловники, эгоисты, натуры неуравновешенные и неустойчивые. Психиатры нередко констатируют среди своих пациентов следы такого балующего воспитания. Мы знаем несколько семей, где начинали с того, что давали детям расти на полной воле, чтоб не стеснять их самостоятельности, а впоследствии пользовались каждым предлогом, чтоб уйти из дому от содома, который стоял в нем. Очевидно, что, выдвигая первый план, родители не сходят на второй план, как думают, а приходят к тому, что им совсем нет места в семье. Ни отдохнуть, ни почитать, ни заняться нельзя. Нередко родителям приходится разочаровываться в своей системе воспитания позже, когда дети уже вырастают, потому что тогда вполне обнаруживается, до какой степени их питомцы дрянны, непривычны к труду, себялюбивы, нестойки при встречаемых препятствиях и пр. Во втором случае дети часто вырастают самостоятельными, выносливыми, но точно так же могут воспринять и дурные влияния или своим умом дойти до выводов ошибочных или вредных.

Понятно, что норма отношений к взрослым не в этих крайностях, ибо они односторонни, представляя исключительное развитие одного из двух основных факторов воспитания, которое создается взаимодействием их обоих, а именно натуры ребенка и влияния на него окружающего общества.

В натуре ребенка лежат силы, благодаря действию которых он

растет не только физически, но и духовно. Он чувствует, наблюдает, обобщает и классифицирует свои наблюдения, мыслит, ищет удовлетворения своих потребностей, пробует и упражняет свои силы, благодаря этому на каждой ступени его развития у него есть свои мысли, свои вкусы, свой темперамент и характер. Воспитывается он сам, своими силами, воспитывается неизбежно, шаг за шагом приобретаемая и копия содержание своего «я».

Но понятно, что если счастливая натура способна самовоспитаться весьма ценным образом, то масса, серая масса может идти медленно, с трудом и мучением там, где можно пройти легко и скоро, сбиться с дороги и прийти к мыслям неправильным, вкусам вредным. Самоучка будет мыслить, может быть, и правильно, но ему будет недоставать фактов, знаний, и выводы его будут ложны, односторонни, узки. Этим определяется задача помощи и влияния взрослых.

Мать *учит* ребенка есть: она сперва кормит его с ложки, потом учит держать ложку, попадать в рот, придерживать тарелку и пр. Она выбирает ему пищу. От нее он научается говорить, перенимает от нее язык, т. е. усваивает от нее условное значение звуков, начальную этимологию и синтаксис. Она учит его писать. Она дает пищу его уму и воображению, читая, рассказывая, показывая картинки; этим путем она не только дает работу его силам, но и обогащает запас его личного опыта и наблюдений. Страшно много в первые годы приобретает ребенок знаний, умений, навыков, и приобретает благодаря общению со взрослыми людьми, и большей частью то, что теперь или позже нужно ему как средства для общения с людьми вообще.

Начальную роль в этого рода приобретениях играет, с одной стороны, подражание, с другой — показ, пример; но за первым, внешним толчком следует у ребенка внутренняя переработка. Он учится писать, подражательно воспроизводит буквы и в то же время вырабатывает почерк, в котором есть уже нечто индивидуальное. Когда ребенку читают, ему нравится одно больше другого. У него образуется своя манера говорить, рассказывать, думать, своя походка, свои вкусы, свой темперамент. Нет никакой нужды и совершенно бесполезно пытаться сгладить эту индивидуальность и как бы то ни было насиловать натуру.

Но не одно это приобретает ребенок при общении со взрослыми: оно расширяет его нравственный кругозор. Само собой разумеется, что общение с людьми вообще, т. е. включая сюда и сверстников-малолеток, и прислугу, и семейных гостей, и случайно встречаемых людей, непременно вносит нечто в его нравственный мир. При этих сношениях он может привыкать быть правдивым, уступчивым или назойливым, ценить или нет собственность свою и чужую, дружелюбно помогать или бороться за себя и свое и пр. Научается этому он и от своих родителей, наравне, а вернее больше, чем от кого-либо. Но роль родителей в этой сфере иная, чем других: от них по преимуществу можно требовать благого назидания. Дело в том, что человеку предстоит жить и работать в обществе; здесь взрослый находит удов-

летворение своих наиболее высоких потребностей, и одиночество, замкнутость в себя редко кем добровольно выбирается себе в удел. Человек ищет друзей, заводит свою семью, берет на себя общественную деятельность, чувствует себя гражданином своей родины. Это общение взрослого со взрослыми дает человеку права, но и налагает на него обязанности, требует от него жертв, обязывает искать примирение своих прав с правами других, уметь управлять своими желаниями. Человек постепенно учится общежитию, и путь этот представляет такую перспективу, которая совершенно недоступна ребенку. Естественно, что он начинает с проявления своих потребностей, вкусов, желаний, но он уже в детской должен начать учиться уважать права других и не все делать, что ему захочется. У детей часто является желание играть игрушкой, которую только что взяли поиграть брат или сестра, и если не дают ее, то он очень склонен отнять ее. Если он старше и сильнее, то он отнимет, встретя, может быть, не отпор, а слезы, и никакого назидания для себя не извлечет из этого. Дать почувствовать ему, что он не прав, надо будет кому-нибудь из взрослых: матери, отцу, няне. Это не значит, что для вразумления надо будет наказать его, но это указывает, что родителям нужно иметь авторитет, чтобы за ними признавалось право вразумления, право сказать слово, которого надо послушаться.

Вопрос приучения к общежитию весьма важен, и им определяется нормальный строй семьи. Дети в семье не первый и не последний номер, а такие же члены ее, как и все остальные, но малолетние. Жизнь семьи общая. У взрослых есть свои права, есть они и у детей; у взрослых есть обязанности, и у детей они есть, посильные, соответствующие их возрасту, но есть. Когда дети легли спать, в детской не шумят; но когда работает отец, то дети не входят к нему, чтоб не помешать. Взрослые берегут свои вещи, и дети должны стараться беречь их. День расписан, и дети должны обедать вовремя, гулять и спать ложиться вовремя. Они приучаются в семье к порядку, труду, дружелюбию, правдивости и честности, и это достигается тем легче и прочнее, чем жизнь взрослых складывается разумнее, любовнее, проще, носит более трудовой характер.

Предыдущие соображения мы привели с той целью, чтобы показать, что как есть права взрослых, так есть и права детей и что в нормальной семье те и другие равно соблюдаются. Хорошие люди признают права детства (хотя, может быть, и не всегда правильно понимают, в чем они заключаются). Вопрос только в том, признают ли они в принципе, что детям должно быть дано все, что им по праву следует, или только возможное, и до каких пределов они готовы жертвовать своими правами в пользу детей.

Мы имели в виду показать, что решение вопроса, хотя бы и в принципе, в том смысле, что должно быть дано все, страдает односторонностью, ибо ребенок не только индивидуум, но и член общества, состоящего из сверстников, родных, прислуги. Как бы элементарны ни были его общественные отношения, но они есть, и развитие его социальных свойств только и возможно при опыте отношений

и к детям, и к взрослым. Если он, живя в условиях, которые частью создаются в интересах взрослых, теряет в одном, то он выигрывает в другом.

В действительной жизни дать детям все, что им надо и что хотелось бы дать, далеко не всегда и не всем возможно. Для многих родителей составляет скорее горе сознавать невозможность устроить детей как должно, и они, неся много жертв, все же видят, что детям приходится жить не по-детски. Хотелось бы дать детям сухую, светлую и теплую комнату, да где сыщешь квартиру, которая удовлетворяла бы даже скромным гигиеническим требованиям. Надо бы предоставить им простор, чтоб было где поиграть и побегать, да приходится тесниться: нет средств иметь квартиру, в которой были бы комнаты, а не клетушки. Необходимо выводить детей на воздух, но что такое прогулка на воздухе в большом городе и при дурном климате? Доброе желание есть, но нет материальных средств осуществить его или внешние условия — климатические, общественные и другие — не представляют средств для предоставления детям нужного им воздуха, света, тепла, простора и пр. Приходится прибегать к паллиативам: отводить под детскую лучшую комнату (что не всегда значит хорошую), вывозить из города на дачу, притом возможно раньше, и т. п. Дать детям все, что надо и что хотелось бы, не всегда во власти родителей. Права детей встречают ограничение, устранить которое не в силах отдельной личности. И замечательно, что, вспоминая свое детство, люди не добром поминают семейные дрязги и ссоры, властолюбие, тщеславие того или другого из родителей, словом, то, что составляло внутреннюю язву семьи, и никогда не жалуются на лишения и нужду, испытанные в детстве, если причины их лежали вне семьи. Конечно, сюда не подходят лишения, причина которых лежит в мотовстве, картежничестве, разгуле родителей. Но нужда, составлявшая несчастье, никогда не вызывает упрека по адресу тех, кто не мог доставить детям сколько-нибудь сносного существования.

Присматриваясь к отношениям между родителями и детьми в тех семьях, на долю которых выпадало горе и несчастье, видишь, что на них ложится особый отпечаток. Не всегда горе озлобляет человека и обращает его в зверя, жестоко вымещающего свое сердце на детей. Часто бывает, что оно дает возможность проявить во всей красе душу человеческую. Горе нередко заставляет людей теснее сблизиться, сообща, со взаимной поддержкой бороться с невзгодой, пришедшей извне, обнаруживая неиссякаемое богатство нежности к товарищам бедствия и изумительную твердость духа при перенесении лишений. Часто, читая воспоминания о неприглядной молодости, встречаешь горячие строки, посвященные отцу или матери, явившим урок мудрости в пору крайне тяжких житейских невзгод.

Надежда Дмитриевна Хвоцинская-Зайончковская² провела детство в семье, когда родители ее сильно нуждались. Приходилось считать каждый грош; квартира была холодная, бывали дни, когда не на что было купить хлеба. Все было заложено или продано. Учителей нанимать было не на что, учили сами родители; читать Надежда

Дмитриевна научилась по «Телеграфу» Полевого⁹. Для письма тоже не было материала, и Надежда Дмитриевна, перебирая сорную корзинку в кабинете отца, выискивала листы с широкими полями, обрезала их и писала на них. Позже, подросши, Надежда Дмитриевна учила своих младших сестер. Вспоминая это тяжелое время, Надежда Дмитриевна с глубокой любовью вспоминала мать, которая «геройски несла бремя». Она дала дочери пример «мужественного терпения и труда, выше которого ей не дала никакая книга». Труд свой и лишения мать Надежды Дмитриевны несла весело и бодро, и всем в семье жилось тяжело, но сердечно и хорошо.

Добрым словом поминает Буслаев¹⁰ свою мать, к которой он всю жизнь питал глубокое уважение. Ее последнее благословение, по его словам, «в трудные и горькие минуты жизни всегда укрепляло, спасало и утешало» его. Рассудительная, заботливая, ласковая, всегда приносившая себя в жертву милосердию и состраданию к ближним, много вытерпевшая на своем веку и тем не менее умевшая сохранить «ясность доброго нрава» — в таких чертах рисовался Буслаеву образ его матери.

Семейная жизнь Буслаевых сложилась не совсем обычно. Мать вышла замуж 14 лет. Сын родился, когда ей было всего 16 лет. На 21-м году она овдовела, оставшись с 5-летним мальчиком на руках. Через два года она вышла замуж вторично, но на этот раз несчастливо. Отчим Федора Ивановича придерживался крепких напитков, спустил женино добро, часто пропадал из дому по неделям и возвращался в семью буйный, бешеный. Эта тяжелая жизнь длилась 7 лет. Овдовев вторично, мать Буслаева осталась с 3 детьми, а через 6 лет она скончалась (34 лет), когда Буслаеву было всего 18 лет от роду. Она умерла от горячки, которой заразилась от подруги, за которой ухаживала во время болезни.

«Ничто, — замечает Буслаев, — так не скрепляет дружбу, как страдание вдвоем, и в это скорбное, безнадежное время (вторичного замужества) я стал для матушки не только горячо любящим сыном, но и задушевым другом, с которым она вместе страдала и проливала горькие слезы». «Несчастье сильно способствует развитию детей. Будучи только 12 лет, я уже чувствовал и поступал как взрослый, когда дело касалось моей злополучной матери».

А они и раньше, во время первого вдовства матери, привыкли подолгу сживать друг против друга у окна. Мать поверяла сыну свои заботы и планы, свои надежды и опасения, свои горькие печали и немногие радости, которые редко выпадали на ее долю. На этой почве сложились такие отношения взрослого сына к матери, каких можно пожелать каждой матери.

Не знаем, какого рода мысли возбудили в читателе предшествующие выписки, но нас они утврждают в той мысли, которую мы высказали раньше, что дети не первые и не последние члены семьи, а равноправные, только малолетние. Первоначальный уход за детьми с годами, когда дети, как говорится, входят в разум и могут стать нашими друзьями, прекращается: тогда дети могут жить общей

жизнью семьи, знать и делить наши горести и радости. В простых семьях дети по нужде рано становятся помощниками взрослых, помогают им в работе, нянчат детей, гоняют скотину и пр. Состоятельные семьи могут от многого такого избавить своих детей, потому что многое нашим детям и не по силам, но то, что по силам, могло бы быть поручаемо им. Каждому случилось наблюдать, как охотно дети обслуживают взрослых, простодушно воображая, что они делают нечто серьезное, нужное. Но не в физическом труде главное дело. Нравственная связь семьи поддерживается общими интересами будничной жизни. Пусть дети знают, что все, что их окружает, все, что они имеют, создается трудом отца и матери, что, когда отец уходит из дому на работу, мать заботится, чтобы дома было сделано все, чтобы накормить отца и детей, дать им покой и отдых, а если нужно, то устроить, чтобы ему удобно было работать у себя в кабинете. Не беда, если дети узнают, что по одежке приходится протягивать ножки, рассчитывать, отказывать себе. Случится горе, видят дети, что отец с матерью печальны, озабочены, почему бы им не объяснить, в чем дело, если дело может быть понято ими. Лишь бы оно было не такое, за которое приходится краснеть. Мы часто охраняем золотое детство от впечатлений, благодаря которым позолота может потускнеть. Но ведь это вносит в жизнь нечто искусственное, фальшь. Позолота тускнеет, но зато нечто выигрывается: рождаются дружба, более тесное сближение, прямота и задушевность. И в тех воспоминаниях, выписки из которых мы приводили, говорится, что дети видели дома и нищету, и лишения, но усмотрели и бодрость духа, и упорный труд: видели крестьян, приходивших благодарить за добро, и уход матери за больными, и умилялись, глядя, как за это добро боготворили мать, считали отца святым человеком. В детстве многое из этого не сознавалось, но только чувствовалось, даже смутно чувствовалось, и выяснилось только позже. Но для нас за этими наблюдениями видится общая, дружная, семейная жизнь. Именно то, что мы разумеем, говоря, что дети — члены семьи равноправные, но малолетние. По малолетству они учатся у родителей уму-разуму, они не самостоятельны, не ведут во всей полноте трудовой жизни; но равноправность их выражается в том, что мы не смотрим на них сверху вниз, а как товарищи делим с ними радости и горе, радушно выслушивая от них повествования об их волнениях и не пряча от них своего душевного мира, поскольку он им доступен. При отсутствии стремления прятаться от детей, являться исключительно в роли назидателя, устроителя специально для детей праздников вроде елки и т. п. в результате являются простые и откровенные отношения между детьми и родителями, которых многие из нас так желают, но не достигают.

В семье Достоевских, когда дети были уже отданы в учебные заведения, субботы, когда дети съезжались домой, были днями семейного праздника. Обед назначался позже, чтоб все были в сборе. За обедом шли рассказы о разных школьных событиях, случившихся за неделю. Родители слушали и молчали, давая высказаться детям.

Откровенность была полная. Отец ни разу не давал наставлений сыновьям. При рассказах о разных шалостях он только приговаривал: «Ишь шалун, ишь разбойник, ишь негодяй» — но ни разу не говорил: «Смотрите, не поступайте-де и вы так!» Этим давалось, кажется, знать, что отец и ожидать не может от них подобных шалостей. С другой стороны, и дети знали своих родителей, потому что последним нечего было прятать от них в своей жизни.

Мы держимся того мнения, что родители в раннем детстве сеют то, плоды чего они собирают позже, в годы юности и начала зрелости...

Если мы хотим, чтобы дети наши были друзьями нашими и в юности, и в зрелом возрасте, надо с раннего детства стать с ними на дружескую ногу, избегая всего того, в чем чувствуется взгляд на них сверху вниз. Недостаточно говорить им: не лги, будь откровенен с родителями, не скрывай от них ничего, сделав что-нибудь дурное, имей мужество сознаться и т. д. Надо не только самому не лгать и не рядиться с плащ проповедника добродетели, а жить так, чтоб нечего было прятать от детей, нечего было бояться, что они осудят (хотя бы и позже), потому что они могут осудить только за дурное, а не за несчастье, потому что они способны оценить многое из того, что мы считаем достоинством человека, и рады будут найти это хорошее в своих родителях.

VII

Любимцы и отверженные. Родительский эгоизм

Учась у родителей таким качествам, как трудолюбие, бодрость духа, участие к чужому горю и бедствию, дети должны научиться у них и справедливости, и прямодушию. Естественно, что родители не равно любят своих детей, что в любви их к детям обнаруживаются оттенки, что отец любит сильнее прочих одного, а мать — другого... Бороться с таким чувством, когда любишь кого-либо из детей сильнее других, едва ли возможно. Но возможно и должно бороться с собой, чтобы любовь не нарушала справедливости, не ослепляла, не вела к потачкам и слабости, не создавала ребенку исключительного положения.

Мы не будем распространяться о том, к чему ведет существование в семье любимцев и отверженных, относительно которых нарушается справедливость: это известно каждому. Мы ограничимся лишь указанием на то, как такого рода родительское ослепление складывается и вырастает постепенно, так что и сами родители не замечают, что вышли на дорогу, где их ожидает немалое зло.

Напомним о Гоголе. Обстоятельства еще до его рождения складывались так, что ему предстояло быть баловником. Н. В. был первенец, матери его было всего 17 лет, когда он родился, предшествующие роды ее были неудачны, и сын стал ее любимцем. Она безгранично баловала его и снисходительно относилась к его детским слабостям, и мальчик рос эгоистом с высоким мнением о себе. Семья

была небогатая, но сыну не было отказа ни в чем. По смерти мужа вся тягость хлопот по хозяйству и добыванию средств легла на молодую вдову. Она не тяготилась этими заботами, ради своего любимца-первенца лишила себя самого необходимого, терпела унижения, когда приходилось изворачиваться с хозяйством, продавать и складывать вещи. Требовательность же сына росла все больше и больше. Он тратил на себя больше, чем получал, и делал долги. На просьбы сына о присылке денег мать отвечала наставлениями, но деньги посылала. Вспоминая потом это время, Гоголь сам писал матери: «Я помню, я ничего сильно не чувствовал, глядел на все как на вещи, созданные для того, чтоб угождать мне. Никого я особенно не любил, включая вас, и то только потому, что сама натура вдохновила это чувство». Наставления матери были словами, а ее дело учило его другому, и он мало-помалу перешел к тому, что сам стал читать ей наставления, упрекая, что она не умеет вести хозяйство, уча, как надо жить, и пр. Гоголь тяготился самоотвержением матери и высказывал желание никогда не возвращаться домой, «чтобы не видеть ее беспокойства и мучений, иногда даже о какой-нибудь копейке». Для матери тягость этих хлопот смягчалась тем, что они были ради сына, и свидание с ним, возможность поухаживать за ним были бы ее счастьем, а он тяготился этим ухаживанием, но не умерял своей требовательности и в письмах к матери был все время высокомерно учителен...

У слабых матерей чрезмерная, неразумная любовь выражается баловством, у сильных она нередко выливается в другие формы, которые тоже нельзя не признать неразумными. Любя детей, они желали бы видеть их наделенными всякими добродетелями, всякими талантами, им рисуются их будущее общественное положение, профессия, слава и счастье. Горе только в том, что не всегда личность ребенка подходит к той золотой рамке, которую мать заранее заказывает для своего любимца, что она не сознает, что счастье ребенка она подменила своим счастьем, счастьем, какое испытывала бы она, если б ее ребенок вырос таким-то, и она видела бы, любовалась, гордилась им в созданной любящей фантазией матери позе и наряде. Нередко, если у матери сильный характер, начинается ломка, которая дает основание говорить, что в ней сказывается не любовь, а материнский эгоизм...

Та же борьба и те же результаты в семье И. С. Тургенева. Мать его, Варвара Петровна, была женщиной суровой и помещицей деспотичной. Сына она держала строго, часто наказывала розгами, хотя он иной раз и не понимал за что. Матери он боялся и раз собрался бежать из дому, чтоб избежать сурового наказания. Но прошло детство, настала юность, и жестокие формы отношений сами собой упразднились. В сердце Тургенева нашлась сыновняя любовь, выражавшаяся в ласке, почтительности, уходе во время болезни. Смягчилась как будто и мать, и, когда сын приезжал к ней в деревню погостить, расправы с крепостными становились реже и менее жестоки. В сущности она оставалась деспотом, не соглашалась на

просьбы сына и его заступничество за крепостных, точно она хотела доказать, что если она смягчается, то потому, что она так хочет, а сын на нее не влияет нисколько. Со своей стороны и Тургенев по-прежнему возмущался, но взаимные отношения смягчались на почве сыновней любви и на установившихся в юности воззрениях. Затем Тургенев уехал в Германию доканчивать свое образование. Здесь он увидел иную жизнь, слушал университетские лекции, возмужал умственно и нравственно. Прежде в нем говорила натура, чувство; теперь смутные запросы и протесты сложились в убеждения, принципы. Когда он вернулся из Германии в свое родное село, взаимные отношения его с матерью крайне обострились. В Тургеневе говорило уже не доброе сердце, возмущенное жестоким обращением с Иваном и Петром, а горячее убеждение в безнравственности самого принципа крепостного права. Мать не могла переродиться и изменить свои воззрения и почувствовала силу, ей враждебную и непримиримую. Тургенев уехал от матери, а мать, верная себе, отказала ему в материальной помощи. Любовь не спасла сына от осуждения матери, когда он почувствовал потребность послужить родине и своим убеждениям.

Такого рода отношения родителей к детям в сущности свидетельствуют о частом забвении нами простой истины, что дети не всегда будут оставаться младенцами, а вырастут и станут взрослыми людьми. Забывать об этом не следовало бы. Жизнь напоминает нам об этом, но поздно, когда уже трудно поправить дело. Дети уходят от нас, унося на дне своей души горький осадок детских воспоминаний, и, формируясь вне семьи, появляются в ней гостями, чуждыми интересам семьи. На сцену выступают отцы и дети разных видов: Базаровы, Кирсановы и пр. Явление это существовало всегда и в последнее десятилетие только приняло, кажется, более резкие формы. Жизнь наша, обновляясь, пошла шибко, поколения, разнящиеся всего на десятилетия, стали значительно не схожи между собой. Если прежде родительский эгоизм выражался в желании для дочери чаще всего блестящей партии, а для сына — военной карьеры, когда его тянуло в художники, или высокого чиновного положения, когда его тянуло к науке, то теперь желания могут вращаться в гораздо большем кругу, касаясь вещей более интимных и более дорогих. При смене общественных идеалов разногласие между двумя поколениями может оказаться по весьма многим пунктам.

В тех случаях, которые мы привели только что, нетрудно разобраться: слишком уж резко разошлись поколения отцов и детей, и притом по вопросам весьма крупного общественного значения. Здесь в сущности столкнулись крепостное право с гуманными, освободительными идеями, предания «служилых» людей с идеями о гражданской, свободно избранной деятельности, идеями, зародившимися в обществе гораздо раньше их официального признания. Но разлад отцов с детьми может определяться и не столь резкими разногласиями, и не всегда последующее поколение стоит выше своих предшественников. Множество разных причин может определять

то бесспорно печальное явление, что в семье нашей нет преданий и традиций, связующих лиц разных поколений и определяющих известную преемственность идей и понятий. Иной раз наблюдатель и не в состоянии объяснить себе, откуда пошел разлад и в чем его корень. От него не избавлены ни почтенные родители, ни хорошие молодые люди, особенно если та или другая сторона состоит из лиц, убежденных и хоть сколько-нибудь нетерпимых.

Но мы думаем, что такой разлад вовсе не неизбежен. Каждый видел семьи, где молодежь живет дружно со старым поколением, где старые и молодые сохраняют взаимное уважение, расходясь между собой во взглядах на разные общественные явления, в запросах, предъявляемых к жизни, и пр.

Такова была семья Андрея и Александра Тургеневых¹¹. Отец их, Иван Петрович Тургенев, был уже стариком, когда дети его еще учились: Андрей — в университете, Александр — в Московском благородном пансионе. Последний ввел в свою семью В. А. Жуковского, товарища по пансиону. Юноши, по словам нашего поэта, были привязаны к старику отцу «свободной доверенностью, сходством мыслей и чувств и самой нежной благодарностью». Жуковский, войдя в эту семью, нашел здесь родственную ласку, в которой отказало ему рождение, потому что старик «друзей не рознил с сыновьями», а сыновьями он жил. И. П. Тургенев был в это время центром, около которого группировались тогдашние литературные знаменитости, сюда же тянуло и молодежь. Но главную силу старика составляли его нравственная красота, его стремление к самосовершенствованию, которые возбуждали общую к нему любовь и желание следовать по стопам его. Семья и кружок, собиравшиеся вокруг Ивана Петровича Тургенева, формировали человека, вырабатывали нравственные начала, деятельные религиозные верования, ставили идеалом любовь к человечеству. Долго после того, как старик умер, молодежь вспоминала его светлую личность и признавала, что ей обязана она добрым влиянием и руководством. Для нас особенно дорого то, что здесь не было борьбы отцов с детьми, что существовало преемство поколений и уважение младшего поколения к старшему зиждилось на свободном доверии и уважении к нравственно содержательной личности, сохранившей до старости свежесть, убежденность и любовь к своим преемникам. Напомним еще, что старик Тургенев одинаково сердечно относился и к своей крови — сыновьям, и к другой молодежи...

IX

Несколько общих выводов

В предшествующих главах мы говорили только об отце с матерью... О взаимных отношениях детей между собой мы не говорили вовсе. Понятно, что мы не исчерпали своей темы. В числе детей могут быть и взрослые, и подростки, и малолетки, и отношения между ними

имеют значение. В семье же, или, вернее, под одной семейной кровлей, могут жить и родные мужа и жены: их отцы или матери, сестры или братья. Словом, семейный дом часто представляет своего рода колонию, где кроме детей, отца и матери есть много других лиц, которые сошлись под одной кровлей часто не свободно, не по любви, а по нужде... Мы говорили исключительно о родителях потому, что естественно предположить в них сознание своих обязанностей воспитывать детей, облегчаемое любовью к ним, потому что семья, строго говоря, только тогда семья, когда в ней есть дети, иначе супружеское сожитие не полно, без родителей и детей нет семьи, тогда как семья может быть без бабушек и дедушек, тетушек и дядей. Муж с женой для того и сошлись, чтоб жить общей жизнью, устроиться по своему вкусу. За ними право писать тот устав, который в каждом монастыре — семье свой; и к семье вполне применима поговорка: в чужой монастырь со своим уставом не ходят. Помнят эту поговорку те родные, которые живут в чужой семье, или нет, это другой вопрос, но, говоря об уставе, надо иметь в виду тех, кто имеет право писать этот устав. Оттого мы и говорили до сих пор исключительно о родителях, что это право за ними, а право предполагает и ответственность. И теперь, прежде чем говорить о родне и детях на возрасте, мы соберем те выводы, которые попутно делали вслед за описанием различных форм семейной жизни, которые приходится наблюдать в действительности.

Нормальная семья представляется нам союзом, в котором при всей индивидуальности ее членов царят дружественные отношения, взаимная поддержка и помощь, неразделимость радостей и горестей, — словом, совместный труд с целью сделать жизнь и лучше, и легче. Дети в семье не первые и не последние, а равноправные члены ее. Но появление их в семье составляет событие, с которого начинается новая полоса жизни. Если бездетные муж и жена имеют право искать своего личного счастья в той мере, в какой оно доступно людям, то дети вносят в их жизнь альтруистический элемент, который суживает рамки эгоистического счастья, открывая горизонты в других направлениях. Дети порождают много забот, огорчений, лишений, но зато дарят и много радостей, не доступных бездетным супругам. В настоящем месте следует прежде всего указать, что дети вызывают необходимость строже относиться к самим себе, к взаимным отношениям, к своим отношениям к детям, к родным, к друзьям. Справедливо говорят, что, воспитывая других, мы воспитываем прежде всего и самих себя, ибо присутствие детей часто служит уздой против распущенности, несдержанности, требует обдуманности и труда, чтобы придать жизни больше порядка, удовлетворить разнообразным запросам и потребностям, материальным и духовным.

Рождаясь беспомощными, дети требуют большого ухода за собой и, пользуясь этим уходом, постепенно и незаметно привыкают видеть в тех, кто ходит за ними, свою опору и наставника. Рождаются любовь и потребность любви, признание руководства и превосходства родителей над собой, своих прав на них, в своем роде некото-

рая гордость ими. Дети, играя, болтая, капризная, в то же время наблюдают за окружающими, подмечают иной раз выражение лица и по-своему ищут причины замечаемых перемен. «Что, мама, у тебя головка болит?» — спрашивает дитя, когда видит, что у матери не-веселое лицо после сцены с мужем. Старшую сестру побранили, и она плачет. Слезы возбуждают в ребенке жалость, он думает, что ее обидели, ему так часто приходилось плакать, когда его обижали, и он лезет к сестре, чтобы поцеловать ее, утешить. Давно замечено, что дети прекрасно подмечают, кто их любит, кто нет. Они очень приветливы с теми, кого считают своими друзьями, пристают к ним с расспросами, просьбами, и они сдержанны с людьми, которые сторонятся детей. Мало-помалу в приговорах детей о людях слышится различие их на добрых и недобрых, отмечается, кто умеет рассказывать хорошенькие сказочки, кто умеет все сделать, кто все знает и пр. Тут является не простое констатирование факта, а и оценка его в том смысле, что это хорошее качество, причем качество рисуется в несколько преувеличенном виде: все знает, все умеет. Конечно, оценке этого рода более всего подвергаются те, кто ближе всех к ним, и естественно, что родители имеют наибольшие шансы получить высшую оценку: на их стороне много преимуществ, много действительных достоинств сравнительно с другими детьми и пр. Из маленького эгоиста, каким, говорят, рождается ребенок, он силой обстоятельств, своей беспомощности, ухода за ним, удовлетворения его любознательности и рождающихся духовных потребностей вырастает в любящего и по-детски уважающего тех, кто пестовал его и согрел его детство. В биографиях и художественных произведениях часто упоминается, что у иных детей является горькое сознание, что их никто не любит или любят мало. Может быть, в этом сознании есть преувеличение, звучит несколько эгоистическая нотка (их обыкновенно любят, но им кажется, что мало), но во всяком случае оно говорит о желании любить и быть любимым, и не только сверстниками, но и старшими.

Если можно еще допустить, что, может быть, необходимо доказывать, что дети начиная с эгоизма весьма рано приходят к сыновней любви, то, кажется, вовсе не нужно распространяться много о родительской любви. Она, кроме редких, ненормальных случаев, стоит вне пререканий. На ней-то именно и вырастает родительская гордость, которая дала повод сказать одному писателю, что каждая мать считает себя Шекспиром, т. е. творцом гениальных произведений. Каждому известно, как часто приходится слышать матерей, открывающих в своих детях разные удивительные достоинства, таланты, способности. Но если в этой родительской любви, гордости и могут встречаться преувеличения, то в основе чувства эти вполне естественны. Дело, в которое вложил свою душу, на которое потрачено много сил, каждому дорого. Тем более если это дело — воспитание живой души. Если похвальба матери проявлениями ребенка, которые кажутся ей удивительными, свойственными только ее ребенку, необычайными, а в действительности, несомненно, весьма характерными

для детской природы, повторяющимися со всеми детьми, — если такая похвальба вызывает в нас улыбку, то слова Корнелии, которая тоже в своем роде гордилась тем, что она мать Тиберия и Гая Гракхов¹², говоря, что в ее глазах это важнее, чем то, что она дочь Сципиона Африканского¹³, — слова эти принимаются нами с сочувствием. В этих словах благородной римлянки читатель найдет, может быть, подтверждение часто высказываемой мысли, что в человеке любовь к нисходящему поколению сильнее любви к предшествующему поколению. Но это различие является позже, и распространять сказанную мысль на детей, у которых нет еще потомства, по крайней мере, нет основания.

Эта родительская любовь и родительская гордость, поскольку она вызывается действительными достоинствами нашего потомства, наконец, соображение о том, что дети, выросши или даже только подросши, явятся помощниками нашими, опорой и утехой в старости, облегчают родителям тяжесть труда и лишений, которые они несут ради воспитания детей. Мы уже сказали, что в раннем детстве самой силой вещей в детях рождаются и развиваются сыновние чувства, рядом с натуральным эгоизмом вырастают альтруистические чувства: привязанность к людям, признание авторитета, оценка чужих достоинств. Напоминание о разности любви к потомству и к предкам побуждает нас добавить здесь наше крайнее убеждение, что, тоже в силу вещей, сыновние чувства не обязательно слабеют с годами, а могут сохраняться и крепнуть и что тот или другой исход зависит в значительной мере от отношений родителей к детям. В числе неизбежных жертв, требуемых воспитанием детей, мы считаем и необходимость быть строже к самому себе. Воспитывать не значит говорить детям хорошие слова, наставлять и назидать их, а прежде всего самому жить по-человечески. Кто хочет исполнить свой долг относительно детей, оставить в них по себе добрую память, которая служила бы потомству заветом, как жить, тот должен начать воспитание с самого себя. Он может лишить детей комфорта, необходимого, дать им образование, как говорится, на медные гроши, может быть горяч, вспылчив, проявлять тьму недостатков и все же оставить в наследство детям доброе имя, если умел сохранять мужество в минуту жизненных испытаний, работал над собой, честно и добросовестно исполнял свои обязанности, трудился, проявлял доброжелательство к людям и пр.

Приводя наблюдения из детства разных лиц, мы указывали, какое впечатление производили на детей разные стороны семейных отношений, какой след оставляли они по себе.

Вспоминая свое детство, люди часто жалуются, что оно протекло в одиночестве, не только без сверстников и друзей, но и не согретое материнской лаской и заботой. Родители были отвлечены от детской либо светской жизнью, либо другими причинами, и дети или уходили в книжку, или привязывались к кому-нибудь из дворни или прислуги. Мы видели, как чутко подмечали дети приниженное положение в семье одного из родителей, созданное честолюбием, сословным нера-

венством, властолюбием, черствым сердцем и многими другими причинами. Оскорбление родителей всегда причиняло сердечную скорбь, задавало детскому уму непосильную работу, старило и озлобляло сердце. Мы знаем, что могут быть и другие крайности, как чрезмерное баловство и т. п.

Приведенные нами примеры почти все отличаются некоторой резкостью, но мы не побоялись этой резкости, потому что она дает возможность наблюдать рельефнее выраженные впечатления этих ненормальностей в семейных отношениях. Говорят, дети правдивее нас, взрослых. Мы можем прибавить, что они и чутче нас к ненормальностям житейских отношений, и, прежде чем привыкнуть и освоятся с ними, тяжелее переносят их. Нам кажется, что известные строки Лермонтова:

Я думал: жалкий человек!
Чего он хочет?.. Небо ясно,
Под небом места много всем:
Но беспрестанно и напрасно
Один враждует он... Зачем?

являются отголоском пережитого им в детстве. В свое время он не мог выразить своей мысли так ясно и определенно, не сложилась еще, может быть, и сама мысль, но впечатления, приведшие к ней, собирались уже тогда, отравляя горечью золотое детство. И надо думать, что обыкновенные дети, живущие в обыкновенных семьях, где семейные дразги и ссоры, где честолюбие и все другие ненормальности мельче, не столь резки, точно так же, как Лермонтовы, Жуковские, Тургеневы, в детстве уже тяготеют этими неладами, питаются нездоровой пищей и дурно переваривают ее, унося с собой в зрелый возраст то нравственное худосочие, которое позволяет человеку без борьбы и сомнений втянуться в житейскую практику, где люди враждуют и мучают друг друга, либо, наоборот, научает его относиться к подобным явлениям равнодушно, презирать людей и не верить в добро.

Нормальное воспитание может быть только в нормально сложившейся и живущей семье. К искусственным мерам здесь приходится прибегать редко, и они не имеют боевого характера. Дети живут хорошо и привыкают к хорошей жизни.

Нормальная семья живет дружно, потому что люди и сошлись для того, чтобы пополнить свое существование близостью другого лица. У каждого свое дело, и один другому не мешает, а облегчает, чем может, труд. Семейная жизнь создает общие интересы, в понимании которых нет розни, хотя и могут быть разногласие и соглашение, в достижении которых нет места главенству и честолюбию, а есть совесть и поддержка. Горести и радости делятся, невзгоды бодро переносятся, труд чередуется отдыхом, беседой, общими развлечениями. Если горячка любви миновала, то осталась иная любовь, любовь-привычка, а главное — взаимное уважение. Дети — радость и надежда семьи. Они, повторим еще раз, не первые и не последние. У них есть права, и первое всего — право быть детьми. Их заблужде-

ния и ошибки осуждаются твердо, но без сердца. Жизнь течет мирно и дружно. Детство уважается и с своей стороны признает права взрослых, за любовь платит любовью, за уважение — уважением.

В нормальной семье нет места и тому, что мы раньше обозначали словами «родительский эгоизм». Крайние формы такого эгоизма, вероятно, вызовут осуждение во многих, но более мягкие формы пройдут незаметными, потому что родительский эгоизм есть явление, как нам кажется, довольно распространенное. Я считаю себя хорошим человеком, по крайней мере, у меня нет причин считать себя дурным, как же мне не желать, чтоб и сын мой был человек хороший. У меня склад ума положительный, и это не раз служило мне на пользу, создало мне репутацию трезвого ума, а сын выходит какой-то фантазер, любит сказки, стихи, как начнет рассказывать, так и выступает пылкое воображение. Я общителен и обходителен, каждому скажу что-нибудь приятное, обласкаю, а сын какой-то нелюдим, от него так и пышет холодом, вырастет, так прямо и будет говорить: не миндальничайте, скажите прямо, мне некогда с вами растабарывать... Я, можно сказать, не только учился, но и прожил на медные гроши, каждую копейку считал и только благодаря этому живу теперь с достатком, а сыну, кажется, и дела нет, что каждая вещь стоит труда; чуть что заведется, подарит кому-нибудь, начнет делиться, себе ничего не оставит. С этакой нерасчетливостью много в жизни не наживешь.

Стремление наше переделать детей по своему образу и подобию часто вызывает борьбу, причиняющую ненужные огорчения и детям, и родителям, потому что она чаще всего ведет ни к чему. Натуры не переломишь. Да, в сущности, ломать ее и не к чему. Слишком узко думать, что то, что дало нам удовольствие или даже счастье, способно осчастливить всякого. Счастье — вещь в высшей степени индивидуальная, и оно возможно только при условии, что человек остается самим собою. В индивидуальности и залог талантливости. То, что мне по душе, то я и делаю хорошо, любовно воспитывая в себе свои природные силы и склонности.

Но часто вопрос переносится на другую почву — почву нравственности, и, конечно, для вмешательства родителей в отношения детей между собой и к взрослым в таком случае есть больше резоннов. Но и здесь совет осторожности следует хранить в памяти, чтобы вместо морали не принять какого-либо из его суррогатов. Так, жизнь вырабатывает формы отношений, и часто дети, входя в известные отношения, не соблюдают принятых форм, потому что не чувствуют потребности и не привыкли еще выражать свои отношения к людям известными чисто условными телодвижениями. Дитя может любить какого-нибудь дядю, но не шаркать перед ним ножкой, не хлопать ему ручкой, а тем более если это чужой, с которым у него не сложилось никаких отношений. Но и в более интимной сфере, в отношениях к очень близким людям, ребенок может грешить против форм. Любя кого-нибудь, один ребенок ластится, охотно целует вас, лезет к вам на

колени, тащит показать свои игрушки, от другого вы никогда не увидите внешних выражений любви, не добьетесь, чтоб он показал, как он вас любит, на вопросы он отвечает шуткой, а между тем у него любящее сердце и он горячо к вам привязан. Многое тут со временем перенимается, ко многому ребенок привыкает, но немало есть такого, что сохраняется навсегда, и если кому дорога искренность, тот помирится с этого рода индивидуальностями и ломать ребенка не решится.

Часто то, что первоначально установилось как форма и что в свое время и считалось только внешним знаком, с течением времени обращается в обычай, смысл которого забыт, и люди привыкают считать это внешнее проявление самой нравственностью. Среди обычаев старины есть много прекрасных, но, наблюдая общественную жизнь, часто видишь, что и они выходят из употребления. Новая жизнь создает новые формы, заменяя ими старые, а иногда и просто упраздняя их. Держась у себя в семье старинных обычаев, всегда следует соображаться с внутренними побуждениями протестующей молодежи и решать, стоит ли из-за них воевать, не выживают ли они, не резонно ли молодость отвергает их, чтобы стоять только за то, за что стоит стоять, и во всяком случае не переносить вопроса на нравственную почву там, где ее, может быть, и нет. Наши давние предки стояли за бороду, наши предшественники также крепко постояли за девичьи косы, увидев в обрезывании кос девушками и женщинами проявление какого-то бесстыдства, а не простое желание облегчить свою куафюру, потому что время дорого для занятий. Само собой разумеется, что борьба за обычаи разгорается обычно позже, но она может быть подготовлена и в детской, в дошкольном возрасте, стремлением приучать детей к тем обычаям, которые установились среди взрослых и в данное время уже утратили свою прежнюю устойчивость.

Что касается собственно нравственной оценки отношений детей между собой и к взрослым, то она и естественна, и желательна, поскольку она делается по существу и применительно к детскому разумению и силам. Твердые нравственные убеждения в родителях весьма желательны, и они вполне уживаются с терпимостью к индивидуальности людей, с различием формы от существа, обычая от нравственного требования. Нравственное убеждение должно служить руководящим началом, исходя из которого мы судим и о себе, и о людях. Оно не нивелирует людей, не убивает натуры, а является равноправным с голосом инстинкта, совести, непосредственного чувства, сдерживая их проявление, подвергая оценке и укрепляя или ослабляя то решение, которое подсказывается натурой.

Нравственно убежденный человек оставляет и ребенку право быть самим собой, но своим словом побуждает вносить в свои решения еще лишний мотив оценки своих душевных движений. Не следует только ожидать, что он так сразу и оценит, и подчинится вашему мотиву. Вопрос в привычке задумываться над своими действиями, принимать во внимание впечатление, которое наши действия производят

на тех, на кого они направлены, словом, в привычке работать над собой, владеть собой, которая приобретается не легко, может быть, годами.

Х

Нам осталось поговорить о тех ближайших родственниках мужа и жены, которые живут под одной семейной кровлей с последними, о детях более зрелого возраста и пр.

Выделим сперва первых. Существование в семье родных (дедушки, бабушки, дядей, теток и пр.) может иметь и хорошие и дурные стороны, но чуть ли вторые не чаще встречаются, чем первые... Нам кажется, что каждому, входящему в чужую семью для сожительства с ней, следовало бы помнить русскую пословицу: в чужой монастырь со своим уставом не ходят. Ради воспитания детей, которое так много значит для родителей, им надлежит последовать указанию пословицы самым искренним образом, занять в семье второе место и обречь себя на помощь отцу и матери. Тогда от них семья получит добро. Матери легче, если есть в семье лицо, любящее детей, с которым можно отпустить детей гулять, которая поможет пошить, что нужно, посидит у постели больного ребенка. Тысячи мелких услуг могут быть оказаны матери, и за каждую она будет благодарна. С другой стороны, этого рода пособничество матери совершенно в духе того трудового и сердечного сожительства, какое рисуется каждому при представлении нормальной семьи и которое так благотворно воспитывает детей. Конечно, эти лица могут вносить в семью нечто свое, ибо у каждого из них свои вкусы, свои привычки и потребности, и это не только не беда, но даже и хорошо. Пусть ребенок испытывает разнообразные впечатления, сталкивается с разными характерами, видит, что люди разномысленно и спорят, разное любят, лишь бы общий тон отношений был дружелюбен, чужд соперничества, вражды, обмана, интриги и всего такого, что не входит в обиход «золотого детства»...

Старейшее поколение точно так же редко поселяется в семье без задней мысли руководить неопытных супругов в их трудном деле. Опытность — великое дело, и за благой совет, конечно, каждый скажет спасибо. Но у старых людей обыкновенно бывает сильна потребность в руководящей роли, в почтении и послушании. Они редко соображают, что то, что было уместно в их время, совсем не пригодно спустя 20—30 лет, и в большинстве речь их идет не столько об идеях, сколько о приемах, воспитательных мерах, которым они придают самое серьезное значение. Многое множество недоразумений и столкновений происходит в семьях между родителями и кем-либо из старейшего поколения на почве этого рода руководящих вмешательств. Иные прямо берут на себя роль педагога-цензора и пытаются переладывать то, что родителями сделано, по их мнению, нехорошо. Если им кажется, что детей воспитывают сурово, то они балуют их; если родители, по их мнению, балуют, то они парализуют это — суровыми или ядовитыми словами, обращенными к детям. Этот

раздел неминуемо отражается на детях, потому что мать часто попадает в двусмысленное положение. Старейшее поколение беспрестанно обижается на детей, не видит должного почтения и пр. Мать боится уронить его авторитет, и ребенок зачастую оказывается без вины виноватым. Если этого порока нет и старейшее поколение признает, что оно живет в чужом монастыре, то, конечно, оно может быть очень полезным членом семьи...

В семьях могут быть взрослые дети. Они живут в семье по праву, и положение их среди других детей определяется их кровными связями. Нечего и говорить, насколько желательна полнота семьи, где у малолетних детей кроме родителей есть и старшие братья и сестры. И нам опять-таки рисуется, что в дружной семье эти взрослые сыновья и дочери, чем могут, помогают матери. Кто обшивает детей, кто их обучает, кто мастерит игрушки и этой самой помощью обнаряживает, что семья живет и работает дружно.

Виктор Петрович Острогорский (1840—1902)

Педагог, методист-словесник, общественный деятель, литератор. Сын небогатого чиновника. Годы учения в гимназии, потом на филологическом факультете университета и вся последующая педагогическая и общественная деятельность прошли в Петербурге. После окончания университета (1862) два года давал уроки в частных пансионах. Затем был назначен преподавателем русского языка в Первой военной гимназии. С приходом известности последовали приглашения на преподавательскую работу в мужские и женские гимназии, педагогические курсы, драматические курсы. До 1902 г. он одновременно преподавал в нескольких средних учебных заведениях русский язык и литературу. В последние годы жизни читал лекции на летних педагогических курсах для учителей и учительниц земских школ во Владимире, Курске, Пензе.

Педагогическая деятельность Острогорского сопровождалась выступлениями в различных педагогических журналах: «Семья и школа», «Учитель», «Женское образование», «Воспитание и обучение», «Педагогический листок» и др. Его статьи по вопросам эстетического и нравственного воспитания при изучении учащимися общеобразовательных школ художественных произведений, а также развития творческой самостоятельности в процессе обучения литературе и во внеклассной работе (кружки, посещения театров и музеев) пользовались неизменным успехом. Чтобы усилить впечатление учащихся на уроках литературы, В. П. Острогорский использовал сам и рекомендовал другим привлекать биографии писателей для характеристики их

личностей. Литературный материал уроков, считал он, должен повышать эмоциональное восприятие художественного произведения и вырабатывать устойчивые эстетические вкусы учащихся. Выразительное чтение и заучивание наизусть призваны помочь этому.

В методических работах В. П. Острогорского давались рекомендации по преподаванию литературы, по методике обучения выразительному чтению. В совокупности его статьи представляют систему литературного образования в средней общеобразовательной школе от младшего до выпускного класса. Большое внимание уделялось изучению современной русской и зарубежной литературы и совсем скромное — древнерусской. В. П. Острогорский отвергал сатирические произведения Н. А. Некрасова, не разделял взглядов Д. И. Писарева на роман «Что делать?» Н. Г. Чернышевского. В. П. Острогорский — автор литературно-критических работ о творчестве М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, С. Т. Аксакова, И. А. Гончарова, А. В. Кольцова, А. Н. Плещеева, Н. Г. Помяловского. Написал много рассказов для детей.

В. П. Острогорский был редактором ряда петербургских педагогических журналов («Детское чтение», «Педагогический листок», «Воспитание и обучение»), а также общих («Дело», «Мир божий»). Он активно участвовал в деятельности Педагогического общества и Комитета грамотности Петербурга. Выступал в защиту женского образования и распространения всеобщего начального обучения. В 1896 г. в Валдае открыл начальное двухклассное училище и сохранил его на свои средства. Был одним из организаторов первых воскресных школ в Петербурге.

В. П. Острогорский был выразителем идей Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова и многих других видных педагогов. Гуманизирующее этико-воспитательное и эстетическое значение словесности, освобожденной от схоластики и формализма, определило общую направленность большинства его педагогических, учебно-методических, литературно-критических печатных трудов и всю практическую просветительскую работу.

Письма об эстетическом воспитании¹

(отрывки)

...Бодрое, здоровое настроение, какого так недостает нашей интеллигентной молодежи, слагается, конечно, вследствие очень многих исторических, экономических и иных причин... но, бесспорно, одна из важнейших заключается именно в том, чтобы и в семье и в школе обращалось внимание не только на *формальное развитие ума и на обогащение его знаниями, но и на воспитание чувства и воображения*, которые, главным образом, и складывают характер человека, направляя, укрепляя или парализуя его волю. Это-то воспитание

воображения и чувства в связи с развитием в известном, определенном направлении разума как высшей степени ума с целью воспитать в человеке особое постоянное настроение — интерес и вкус к жизни, способность находить в ней наслаждения в созерцании изящного в искусстве и в людях, стремление к самоусовершенствованию и совершению благородных поступков, которые составляли бы внутреннюю потребность и тоже наслаждение, — и называется *воспитанием эстетическим*. Цель его — сделать человека по возможности *счастливым*, а вместе с тем *не только человеком полезным, но и приятным для других, живым и общественным*. А такая цель стоит того, чтобы поговорить об этом воспитании подробнее.

Эстетическое воспитание есть воспитание человека в чувстве *красоты, изящества, в любви к прекрасному, высокому, и не только в любви, но и в постоянном, деятельном стремлении к нему, иначе — в стремлении к нравственному идеалу, чем и способствует такое воспитание улучшению нравов*.

Но условимся сначала в понимании того, что разумеем мы под словами *красивое и прекрасное*, рассмотрим, в каких смыслах они употребляются.

Кроме предметов, приносящих человеку пользу или просто необходимых (хлеб, платье, жилище, обувь), есть еще такие, без которых, собственно, кажется, можно было бы обойтись, но которые доставляют нам удовольствие, которые нам приятно видеть, слышать, которые просто только ласкают наш глаз или ухо. Таковы, например, роза, аккорд на фортепиано, веночек из цветов, фейерверк, игра цветов в калейдоскопе, совершенно правильное, свежее, здоровое лицо. Это первая, *низшая*, степень красоты, собственно *красивое*, воспринимаемое только развитым зрением или слухом, почти *без* всякого участия ума, или внутреннего чувства. Это красивое, так сказать, *формальное, внешнее*, заключающееся только в сочетании линий, теней, красок, форм, звуков. На такое красивое мы просто смотрим, такое красивое сочетание звуков просто слушаем с удовольствием: много есть таких приятных, например, салонных музыкальных пьес, красивых по форме и звучности стихов, садовых беседок, статуэток, картиночек и тому подобных художественных пустяков, которые приятны, но не возбуждают ни мыслей, ни чувств, а только украшают обстановку жизни, развлекая нас минутным удовольствием, — и в этом смысле имеют полное право на существование. Чтобы перечисленные нами предметы могли доставлять удовольствие, и притом непременно *бескорыстное*, т. е. без всякой мысли о том, чего все эти вещи стоят, нужно иметь развитой вкус зрения, изощренного на красивых предметах, тонкий слух, — словом, вкус по отношению к сочетаниям линий, теней, красок, форм, звуков. Способность отличать такие красивые предметы и бескорыстно любоваться ими составляет *первую, низшую* ступень эстетического чувства. Таких тонких знатоков-эстетиков, ценителей формы независимо от внутреннего содержания, особенно прежде, во время крепостного права, много встречалось у нас между богатыми людьми, тратившими на

приобретение красивых безделушек, обстановку, платье, балеты целые состояния. Таким эстетиком можно сделаться и оставаться всю жизнь с самым убогим, узеньким, эгоистическим умом, не знающим ничего, кроме себя, и не идущим далее маниловских мечтаний, убаюкивающих саму совесть. Можно быть тончайшим знатоком форм в живописи, скульптуре, хореографии, звучных и красивых, но бессодержательных стихах и вместе с тем оставаться бессердечным, постыдно равнодушным к добру и злу. Это — эстетики искусства для искусства...

Но да не подумают читатели, что мы придаем недостаточное значение форме. Красивая форма — первое и самое важное условие какого бы то ни было художественного произведения, которое без нее, как бы ни было оно глубоко и симпатично по содержанию, не доставит читателю наслаждения, почему воспитание чутья красоты видимой, или пластической (живопись, скульптура, архитектура), и тонической, или слышимой (музыка), — первое условие развития вкуса. Точно так же в окружающей человека обстановке, как и в нем самом (наружность, грация движений), красота доставляет немало бескорыстной и ни для кого не вредной отрады, удовольствия, скрашивающего даже самое скромное существование (убранство комнаты, чистое, красиво сшитое платье, какие-нибудь красивые безделушки на письменном столе). Нужно только, чтобы ради этих удовольствий от красивого не тратилось много средств, чтобы красивое не становилось более важным в глазах человека, чем необходимое, нужное, чтобы это красивое было только, так сказать, *безвредной декорацией* жизни: есть декорация, могу я сам устроить дешево или даром, своим трудом, хорошо; нет — обойдусь легко и без нее. Но и независимо от этой доставляющей удовольствие красоты в *искусстве*, в *самом* человеке и его *обстановке* немало доставит счастливых минут человеку с развитым вкусом ничего не стоящее *созерцание природы* в ее пейзажах и явлениях, в мире животном, растительном и минеральном; и нельзя не пожалеть человека, для которого природа — только мертвая, закрытая книга, которого не радует, не успокаивает, не восхищает ее дивная естественная красота.

Но кроме этой, так сказать, *внешней*, непосредственной красоты, действующей на *внешние* чувства зрения и слуха, мало давая сознательных ощущений уму и сердцу, есть еще в жизни и в искусстве красота *высшая*, *духовная*. Она доставляет человеку не только удовольствие от созерцания форм или восприятия ласкающих ухо звуков, но и высокое *духовное*, также *бескорыстное* наслаждение, при котором приятно возбуждаются все наши душевные способности: и ум, проникающий в смысл жизни, и чувства любви к человеку, и воображение, и фантазия, и самая воля, в смысле желаний, порывов, стремлений, — так что все духовное существо наше посредством такого наслаждения становится как бы просветленнее, выше, лучше. Такая красота, высшая, называется уже *прекрасным*, *высоким*. Для понимающего ее она открывается и в жизни, нередко там, где ее и не думаешь найти, и в искусстве, где эта высшая, нравственная

красота всегда соединяется с красивой формой, видимой в искусствах пластических (архитектура, скульптура, живопись), слышимой в музыке, постигаемой воображением в поэзии и воспринимаемой зрением, слухом и всей душой в высшем из всех искусств — драматическом. Эта-то высшая красота заключается в правде, истине, уме, в чувстве любви, согревающим человека. Эта красота придает правильному, свежему, здоровому лицу выражение ума, мысли, доброты, — словом, так оживляет лицо, что за выразительностью последнего мы часто забываем о самой красоте формы, и все-таки назовем его прекрасным, хотя в прекрасном, собственно, лице должны соединяться и красота формы (правильность), и выражение умное и доброе. Созерцание этой высшей, нравственной красоты, или прекрасного, высокого, в жизни и в искусстве доставляет человеку особое, ни с чем не сравнимое наслаждение, ободряющее и возвышающее дух, открывающее более широкий взгляд на весь мир и человеческую жизнь, с которыми созерцатель входит в общение и в которых открывает для себя новый, неисчерпаемый интерес. Эта-то способность, привычка находить прекрасное в искусстве, в жизни, в людях, их поступках и отношениях, стремиться и самому всегда поступать прекрасно, т. е. правдиво и гуманно, в духе любви, притом так, чтобы это высшее, красивое во всей нашей жизни стало нашей собственной потребностью, всегдашней привычкой, и называется *чувством эстетическим* в высшем смысле этого слова, в отличие от эстетического чувства низшего, ограничивающегося одним постижением формы и ею исключительно наслаждающегося. Таким образом, в это чувство, или, вернее, общее духовное настроение, обратившееся в привычку, в натуру человека, входят, сообразно непременно *общему развитию* человека, элементы весьма различные, но которые могут быть сведены к следующим трем. Во-первых, чутье собственно *красоты*, т. е. чутье красивой формы в линиях, красках, тенях, движениях, звуках (ритм, мелодия, гармония); во-вторых, чутье *правды, истины*, т. е. чутье распознавания лжи от правды, пошлого от содержательного, умного от глупого, верного от неверного, случайного от вечного; в-третьих, чутье *добра*, т. е. чутье того, что в человеке есть хорошего, трогательного, высокого, — чутье любви, страдания, жертв ради других подвигов — словом, всего, что может вызвать в нас слезу умиления, человеколюбивое всепрощение, восторг, что может действовать на наше сердце. Такое правильно и широко воспитанное, общее эстетическое настроение возвышает и облагораживает человека путем благороднейшего наслаждения, которое становится потребностью...

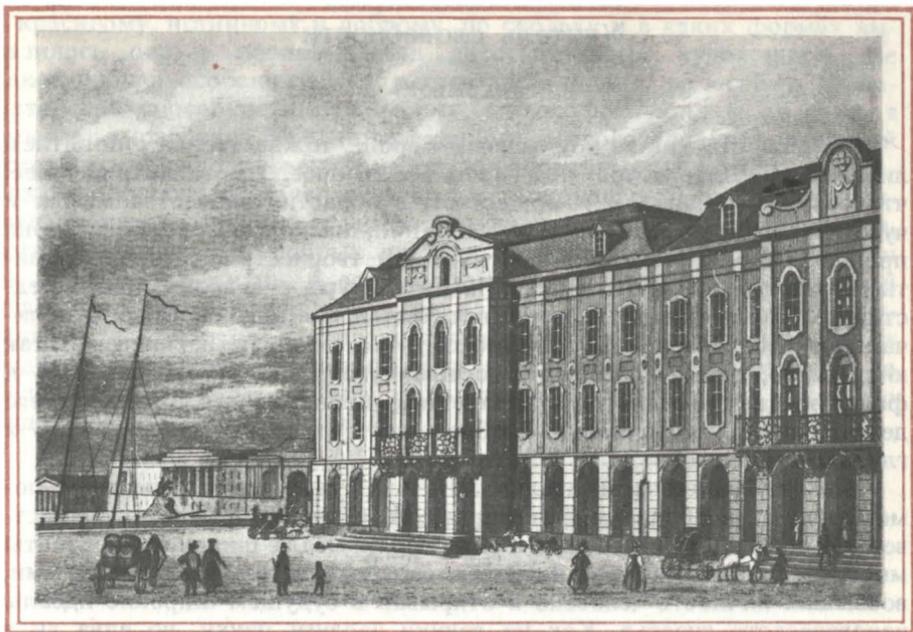
...Эстетические отношения к самому себе, природе, людям, искусству, обществу и создают в человеке особый духовный мир с самим собой, то доброе настроение, то единение с миром, то постоянное стремление к духовной красоте, к служению общей пользе, к честному труду и борьбе со злом, — словом, то, что единственно только и составляло во все времена человеческое *счастье*...

Но как же воспитать в наших детях такое эстетическое настроение, привычки, вкус к красивому, прекрасному, высокому? Такое

воспитание должно начинаться не в школе, куда поступает ребенок, никак не ранее 7—8 лет, а дома, в семье, почти с самого рождения ребенка, с пробуждением в нем сознания — с колыбели... Пусть не будет около него роскоши, ненужного богатства, но пусть лежит он в простенькой, возможно красивой колыбели; пусть его комнатка будет уютна, светла, непременно чиста и опрятна, как и его пеленка, платьице; пусть в этой комнатке особенно будет наблюдаться порядок, чтобы не было в ней ничего лишнего, без толку разбросанного по углам и мебели. Хорошо, если такая веселенькая комнатка не будет чужда и некоторой скромной роскоши (если только это роскошь), например, если по стенам развешано будет несколько картинок, простеньких, но непременно красивых, с изображениями хорошеньких детей, птичек, цветов и т. п., — все это придает первому жилищу ребенка вид оживленный и приятный глазу. Немало способствует образованию первых эстетических впечатлений сам вид матери или, вообще, людей, ходящих за ребенком; осмысленное, доброе, приветливое выражение лиц, простой, дешевый, но непременно опрятный, возможно изящный костюм, показывающий внимание к себе, и не для других, а для самого себя. Внимание это к своей наружности, костюму, всей ближайшей своей обстановке (опрятность в одежде, куклы, игрушки, вообще вещи ребенка) — первый признак украшающего человека изящества, воспитанного сызмальства эстетического вкуса...

Особенно же сильно способствует здоровому эстетическому развитию *природа*... как много действуют на душевное настроение дитяти такие картины, как звездное небо, лунные пейзажи, горы, море, гроза, летний дождь, разливы рек, лес, приволье полей — все это по возможности должен видеть ребенок... На помощь природе в развитии впечатлений от видимого идет искусство пластическое. Гимнастика, танцы, общественные игры разовьют грацию и ловкость движений и немало внесут в детскую жизнь радостей, точно так же как и разные виды спорта... а скульптура и живопись дадут развитию ребенка множество материала разнообразнейшего и содержательного...

Рядом с восприятием впечатлений зрительных развиваются у ребенка с самого рождения и слуховые, имеющие огромное значение в образовании общего душевного настроения. Первое музыкальное впечатление, получаемое младенцем, — это колыбельная песня. Тоны, ритм, мелодия, спетая задушевно у колыбели, независимо от слов сообщают младенцу известные слуховые представления, которые неизгладимо запечатлеваются в его душе. Поэтому по отношению к развитию слуха ребенка чрезвычайно важно, чтобы мать или няня имели сами верный слух и хоть крошечный, но возможно приятный голос, а также некоторую музыкальную память. Чем больше знают они разнообразных по ритму и мелодиям простых песенок, чем чаще напевают их ребенку, тем лучше. Таким образом с колыбели осваивается слух с переходами тонов (нот), с ритмом, мелодией и получает чутье к родным напевам... Всего же более развиваются дети музыкально в тех семьях, где, начиная от отца и матери и кончая маленькими детьми, играют на каких-нибудь инструментах или поют все...



Петербургский университет. Гравюра XIX в.

Но если эстетический вкус ребенка далеко не во всякой семье может быть развиваем на искусствах пластических и музыке, то литература, поэзия, уже во всяком случае, представляют могущественное и удобное средство к развитию вкуса, как по отношению к форме, так и к содержанию, в каждой сколько-нибудь литературно-образованной семье...

Чтение, занимающее у ребенка или юноши свободное время и свободно им самим взятое для развлечения, должно непременно доставлять прежде всего удовольствие, наслаждение, возбуждать и направлять чувство, воображение, фантазию — для одного ума довольно и уроков. А приучиться от ранних лет находить наслаждение в произведениях поэзии, в сочинениях великих путешественников, биографов, историков, естествоиспытателей — это величайшее и прочнейшее благо для человека на всю жизнь... Вот почему краеугольный камень всего эстетического воспитания должно составлять еще в семье развитие интереса и охоты к чтению великих поэтов и писателей-прозаиков. Образую же и подготавливая к жизни душу, это чтение явится могущественнейшим помощником образованию школьному...

Учитель словесности²

(отрывок)

Словесность, как ее понимают в Европе, тождественна с понятием литературы. Литература же — это все лучшее, все талантливейшее, что создалось народом и обществом в области творчества мысли и чувства. Литература — это душа нации, насколько проявилась она прежде всего в созданиях поэтического творчества, которые воспитывают и вдохновляют поколения. Литература — в величайших представителях художественного гения, всегда и всюду составляла величайшую воспитательную силу, потому что ничто не воспитывает так юношество, отличающееся чуткостью чувств, силой воображения и фантазии, как именно художественные произведения, прежде всего действующие на чувства и воображение, управляемые серьезной и глубокой мыслью...

Всем величайшим писателям XIX в. и культурным обществам, помимо науки, особенно в юности, эта же по преимуществу художественная словесность, древняя и новая, открывала широкие горизонты миросозерцания, заставляя биться сердце чувствами благородными, возвышая личность человека и открывая в будущем широкие идеалы человеческого счастья. Как ни велики заслуги науки, но едва ли в смысле воспитательном для юношества главную роль не играла литература и словесность. Научные теории, определенные философские и социологические системы складываются позже; юность требует яркого образа, примера, картины, проникнутой чувством и мыслью. Узнать жизнь нужно ей прежде не только из тех ограниченных впечатлений, которые она получает от окружающего, но также из великих уроков «наглядного обучения жизни», которые дают ей писатели-художники. Потом, уже позже, рядом с опытом жизни, «облетят цветы, догорят огни», и непременно останется проза жизни, которой не школе учить. Но этой же словесности и литературе дана великая сила и в самой прозе оставить след того идеализма, о котором говорит Гоголь: «Забирайте же с собою в путь, выходя из мягких юношеских лет в суровое, ожесточающее мужество, — забирайте с собою все человеческие движения, не оставляйте их на дороге: не подымете потом!..»

И если таково действительно воспитательное значение словесности, как же велика и миссия того наставника, который должен передать грядущим поколениям своей родины лучшие образы, лучшие заветы художников мира и своего отечества! Чувствовать и понимать должен этот миссионер свою миссию, и таким он был всегда и всюду, когда воспитывал он даровитейших людей своей эпохи и средних юношей, шедших по стопам более даровитых...

...Учитель словесности не есть в строгом смысле преподаватель определенной схемы наук, как математика, естествознание, — он только чтец, руководитель вкуса, указатель смысла и значения отдельных сокровищ национального и общечеловеческого гения; он —

объяснитель, комментатор, руководитель вкуса; он обращает мысли к красивому, истинному и доброму, по сколько и в каких формах выразилось оно в произведениях действительных художников. Не какой-нибудь особенный художественный талант, не особые декламаторские способности нужны ему; философом должен он быть в смысле выработки себе определенного мирозерцания; развитой эстетический вкус должен он иметь, выработанный на великих писателях-художниках, общечеловеческих и национальных, а главное, должен он иметь широкое понимание значения человека как существа, воспитываемого для добрых идеалов, которые по мере сил должен он проводить в жизнь. А если к этому всему посмотрит он на свой класс мальчиков или девочек не как на глупышей, которых глупостью он тяготится, сам представляя перед ними что-то властное, а будет видеть в них воспитываемых в указанном духе граждан, да будет малышей этих любить, захочет их очеловечить, о, тогда это будет идеальнейший учитель.

Николай Иванович Кареев (1850—1931)



Историк, педагог и методист. Окончил курс в Московском университете, на историческом отделении историко-филологического факультета (1873). Преподаватель истории в Московской 3-й мужской гимназии и одновременно в Женской классической гимназии С. Н. Фишер (с 1873 г.), профессор Варшавского, затем Петербургского университетов (1879—1884), член-корреспондент Академии наук (с 1910 г.), почетный член Академии наук СССР (с 1929 г.).

До 1917 г. Кареев возглавлял методику преподавания истории. По его почину в конце 80-х гг. XIX в. в программу Исторического общества при Петербургском университете были включены занятия по вопросам преподавания истории, а позже — в программу издаваемого Н. И. Кареевым «Научного исторического журнала» (1913—1914). Им же был впервые прочитан теоретический курс по методике истории на историко-филологическом факультете Петербургского

университета, опубликованы многие статьи и рефераты по проблемам обучения истории в средней и высшей школе (см.: *Историческое обозрение*. Т. 20. Спб., 1915. С. 212, 217).

Наиболее полно Н. И. Кареев изложил результаты своих изысканий по методике истории в монографии «О школьном преподавании истории» [8]. Он правильно определил главный подход к общепедагогическому вопросу о преподавании истории как важному общеобразовательному средству, связав его с необходимыми теоретическими проблемами по психологии, педагогике и социологии. Н. И. Кареев исходил при этом из положения о ценности исторического знания и как самого по себе, и как одного из элементов общего образования. На всех ступенях преподавания истории решается задача не только сообщения знаний, но и выработки умения исторически мыслить. Поэтому Кареев не соглашался с теми методистами, которые противопоставляют в истории науку и предмет преподавания, принципиально различают их. Он справедливо подчеркивал, что принципиально «различать в истории науку и предмет преподавания... давно пора перестать» [там же, с. 45].

Н. И. Кареев — автор школьных учебников по всем разделам всеобщей истории (издавались с 1901 по 1917 г.), создатель теории школьного учебника истории (отбор, классификация, систематизация исторического материала, принципы оформления и изложения его, приемы работы с ним). Он подверг экспериментальной проверке свои принципы составления такого учебника по разделу «Феодализм» в одном из классов Александровского лицея. Первое место, по его мнению, должно принадлежать ознакомлению с отечественным прошлым, а все обучение истории в средней школе представляет собой восхождение от истории художественной к истории научной, т. е. на первых порах прошлое воспроизводится перед учащимися в конкретной образности больше и чаще, чем в абстрактных формулах. В учебнике по истории не должно быть иллюстраций, а чертежи и рисунки необходимы в том случае, если без них непонятен текст. Графические иллюстрации, по мнению Н. И. Кареева, должны остаться в особом альбоме и коллекциях. Его принципы не утратили своего значения и в наше время, хотя трактовка им исторического процесса близка к позитивизму.

С позитивистских позиций Н. И. Кареев рассматривал вопросы и общего образования, его содержания (четыре группы учебных предметов: первая вырабатывает умения, без которых невозможно само учение, — это элементарное изучение родного и иностранного языков; вторая предлагает комплексы сведений из разных областей научного и философского знания, чтобы приобщить личность к духовной культуре своего времени; третья группа — это прикладные предметы для профессиональной подготовки; четвертая — религиозно-нравственное воспитание в рамках закона божьего). Основу общего образования составляет вторая группа, которая должна объяснить человеку его самого и окружающий его мир, внешнюю природу и жизнь человечества [5, с. 53]. При этом средняя школа должна быть

единой, но допускающей организацию дополнительных занятий по отдельным предметам для учеников, особо интересующихся ими в связи с будущим призванием. Н. И. Кареев, противник приспособления школы к «партийным целям» [там же, с. 104], отстаивает широкую демократизацию научного образования: «Право на общее образование — такое же естественное право личности, как и ее право на жизнь, на свободу, на счастье, и конечным идеалом общего образования должно быть то, чтобы оно действительно было общим всем членам каждого культурного народа» [там же, с. 127]. В интересах осуществления этого права Кареев предпринял попытку обратиться к юношеству, опубликовав «Письма к учащейся молодежи о самообразовании» (1894). Эти «Письма» были переведены на чешский, болгарский, польский, сербский и другие языки. В своих последующих за «Письмами» книгах Н. И. Кареев раскрывает смысл общего образования («Что такое общее образование?». Одесса, 1895), пути самостоятельного овладения научными знаниями, показывает правильное отношение к науке.

Исходя из того, что современная ему гимназия не давала достаточного понятия о науке, об университетском (высшем) образовании и таким образом затрудняла правильный выбор факультета абитуриентами, Н. И. Кареев впервые в России осуществил опыт оказания помощи будущим студентам в выборе факультета, напечатав специальную книгу «Выбор факультета» (Руководство для учеников высших классов среднеучебных заведений. Спб., 1897), неоднократно переиздававшуюся, имевшую спрос вплоть до 1917 г.

О том, что главной целью самообразования должна быть выработка миросозерцания¹

(отрывок)

...Приучаться искать идейности в науке и литературе можно только в известном возрасте. Навязывать такую точку зрения ребенку, у которого любознательность ограничивается областью фактов, а занимательное в литературе — миром образов, значит насиловать природу, но также значит и заглушать ее требования, если в том возрасте, в коем уже возможно понимание идейного в науке и литературе, лишать пищи нарождающийся идеализм и в факте давать только факт, в образе — только образ. Кто по вялости природы, по случайности воспитания, по особенностям своей среды не научился в свое время искать идейного содержания в фактах науки и в образах искусства и с идейной точки зрения относиться к жизни, тому впоследствии уже поздно будет наверстывать упущенное в благоприятный психологический момент. Главные интересы, умственные стремления и приемы мысли зрелого человека, его философские взгляды, основные моральные воззрения и общественные убеждения — все это яв-

ляется более или менее сформировавшимся к концу того периода, который совпадает с университетскими годами, и то, что не было приобретено в этот период, так и остается пробелом во всей остальной жизни человека...

И вот он работает и мыслью, и чувством — и иногда мучительно работает, — чтобы иметь по возможности *цельное, полное и стройное миросозерцание*, мучаясь малейшими противоречиями, пробелами и несообразностями везде, где только они для него открываются — и в мире жизни, и в мире мысли. Головой философ, сердцем поэт — такова в четырех словах характеристика каждого юноши с таким душевным настроением, как нельзя более подходящим для того, чтобы увлечься всем, что говорит заразно и голове и сердцу, поэзией возвышенных дум и философией художественных произведений, критических и публицистических статей, научных обобщений, раз в них заключено понимание мира и человека, и на этой же почве впервые вырастают и общественные интересы молодого человека. Как первая любовь делает его поэтом, так и первое пробуждение настоящего самосознания превращает его в философа, и таким философом бывает каждый из нас...

Прошу обратить особое внимание на само выражение — «выработка миросозерцания». Я говорю именно — «выработка», хотя, по-видимому, мог бы заменить это слово другими, как-то: получение, усвоение, приобретение и т. п. Нет, я как раз поставленное слово нахожу наиболее подходящим для того, чтобы отметить чисто *активный* характер, какой должно иметь приобретение путем самообразования философских, научных, нравственных и общественных воззрений, из которых слагается человеческое миросозерцание. В противоположность к настоящей выработке миросозерцания всякое иное усвоение каких бы то ни было идей отличается чисто пассивным характером, как это и бывает обыкновенно в культурной среде, стоящей на низкой ступени развития. В самом деле, здесь человек усваивает известные воззрения, с которыми потом не расстаётся всю жизнь, не прилагая к этому со своей стороны ни малейшего усилия. Он совсем готовыми получает все ответы на разные вопросы мысли и жизни прежде, нежели сами эти вопросы предстанут перед его умом, как вопросы. Таким образом, в голову помимо его сознания и воли входит определенное количество идей, в которых заранее дано разрешение всех вопросов, какие могут представиться его уму. Этот ум сам не ставил вопросов, и потому ему нечего было искать на них ответов; он пассивно воспринял известные понятия, идеи, суждения и формулы, просто лишь вращаясь в известной среде, слыша, как эти идеи и формулы постоянно повторяются, привыкая к ним, попадая под их власть, лишаясь постепенно способности представить себе, чтобы могли быть иные понятия и суждения, кроме тех, какие вошли в его ум, и даже способности понимать что бы то ни было иначе, чем привык он понимать сам или чем понимают все его окружающие. Это, конечно, тоже есть миросозерцание, и, разумеется, оно тоже постепенно выработалось, но является оно результатом коллектив-

ной и бессознательной деятельности целого ряда последовательных поколений — деятельности, суммирующей мелкие индивидуальные вклады. Поэтому, если мирозозерцание, возникающее таким путем, мы встречаем в уме одного человека, в нем оно для нас имеет значение результата не собственной работы мысли, а пассивного усвоения слышанного и виденного, хотя бы это усвоенное вошло в плоть и кровь человека, срослось со всем его духовным существом, стало частью его собственного Я. Такое мирозозерцание я назову традициональным, ибо носителем его является традиция, предание — в широком смысле бессознательной и произвольной передачи одними другим всего умственного содержания, соединенной со столь же бессознательным и произвольным его усвоением со стороны воспринимающих...

Сущность самообразования не в том состоит, чтобы овладеть известным фактическим и идейным содержанием, пребывая по-прежнему на той ступени развития, которая соответствует пассивному и догматическому усвоению чужих мыслей. Самообразование должно быть не только самостоятельным, без помощи учителя приобретением известного запаса и идей путем одного чтения подходящих книг, но и самовоспитанием в смысле развития в себе умственной самодеятельности, в смысле искоренения в себе привычек, созданных пассивным и догматическим усвоением чужих идей, свойственным ранним периодам в жизни не только всего человечества, но и отдельного человека. Хотя, конечно, очень важно, какие именно идеи усваиваются человеком, но не менее важно и то, *каким путем* их человек приобретает...

Общественная школа и личное самообразование²

(отрывки)

...Всякая школьная система в идее своей основана на том, чтобы ученики шли нога в ногу, как солдаты на смотре, учили одни и те же уроки, приобретали одни и те же знания, переходили все вместе из класса в класс и в положенное время кончали курс, и только школа, ставящая себе посторонние цели или основанная на педантическом предрассудке, превращает движение учащегося юношества из стройного марша в скачку с препятствиями к цели, до которой не всякий доскачет. Но у дела есть и другая сторона — полное единообразие военного строя в школе недостижимо, да и нежелательно, потому что убило бы ту самую индивидуальность, которую, наоборот, хорошая школа призвана развивать. Конечно, стройный марш в военном деле вещь нужная; он даже красив, и сами марширующие могут находить удовольствие в мерном шаге нога в ногу, в такт подбодряющей музыке, но этот же самый марш превратился бы для солдат в настоящую каторгу и утратил бы всякий смысл, если бы был единственным родом телесных движений, допустимых для солдат. Школа, целиком поглощающая ученика и безусловно нивелирующая всех

учеников, тоже была бы каторжным маршем, который сам собой превратился бы в скачку с препятствиями, потому что не всякий был бы в состоянии «претерпеть до конца и спастись». Если каждое индивидуальное развитие требует и индивидуализированных способов воздействия, то школа должна, по крайней мере, не препятствовать возможности индивидуального развития, если, имея постоянно дело не с отдельным учеником, а с целым классом, тем самым обречена действовать, главным образом, на целые группы, а не на отдельные единицы. Конечно, врач будет держаться только индивидуализированного лечения, будет ли он лечить больных на их квартирах или в общих палатах, но для учителя заниматься с одним учеником или с целым классом далеко не одно и то же. Тем не менее и в школе, мне кажется, возможна была бы бóльшая индивидуализация, чем многим кажется.

Во-первых, школа должна совершенно отказаться от роли сита, просеивающего только тонкую муку и задерживающего грубые отруби, или веялки, отделяющей зерно от мякины, как это принято было некоторой педагогической системой. Школа, наоборот, должна быть питомником, хозяин которого желал бы, чтобы взошло и выросло в дерево каждое посаженное им семя, и ради этого стал бы прилагать все свои старания к тому, чтобы устранить всякие помехи к прорастанию отдельных семечек и дальнейшему росту разводимых деревьев. Должен быть поэтому установлен известный минимум требований, доступный для учеников средних способностей и среднего прилежания. Этот минимум, конечно, сам потребует немалых усилий со стороны большинства учеников, и принцип индивидуализации в прохождении общего для всех курса может выразиться лишь в необходимости по временам подгонять отстающих приватными, внеклассными занятиями. Но главное не в этом.

Во-вторых, — и вот это — главное — прохождение школьной программы не должно поглощать все время учащихся, какое они вообще могут посвящать умственным занятиям, дабы каждый ученик вне часов, занятых классными занятиями и приготовлением уроков, мог не только отдыхать и развлекаться, но и читать книги, свойственные его возрасту и способные лично его заинтересовать. Одним из зол господствовавшего у нас школьного режима была забота о том, чтобы у учащихся оставалось как можно меньше времени для посторонних занятий. Многие наставники юношества прямо находили вредным чтение учениками неучебных книг, так как оно могло отвлечь их от школьной науки; другие же боялись, что этим путем в голову учеников могут внедриться «вредные» идеи. У учащихся всегда есть любимые предметы, те, которыми они с большей охотой занимаются, которые им легче даются, и этими индивидуальными склонностями и способностями своих воспитанников школа должна пользоваться, чтобы посредством внеклассного чтения и другими способами учащиеся могли расширять и углублять разные сведения, приобретаемые ими из учебников и на уроках преподавателей. Поощрение любознательности (конечно, не наградами, а удовлетворением самой потреб-

ности или содействием ее пробуждению) должно быть одной из главных задач школы. Мечтать о том, чтобы ученики оканчивали курс с одинаковыми и равными во всех предметах знаниями, значит больше думать о выполнении программы, чем о самом образовании молодежи. Это требование можно предъявлять лишь к тем минимальным знаниям, которые должны быть общими для всех учеников, но этот минимум должен быть таковым не только в смысле возможно большей доступности для среднего уровня учеников и не только по желательности оставления учащимся достаточного досуга для внешкольных умственных занятий, но и по отношению к тому, что каждый ученик обязан знать, оставляя школу. Иначе говоря, общеобязательный минимум не должен являться в то же время и нормальным количеством знаний, приобретенных учеником в его учебные годы. Со школьным, гуртовым образованием рука об руку должно идти самообразование, и знания юноши, кончающего курс в общеобразовательной школе, тогда складывались бы из того минимума, который обязана ему прямо дать сама школа, и известного запаса фактов и идей, приобретенных по личному побуждению и личными усилиями, как собственных плодов индивидуального развития. Кому приходилось часто и близко сталкиваться с молодежью, тот имел возможность постоянно наблюдать такое явление: прекрасный ученик гимназии, клавший все свои силы на выполнение школьной программы и ради этого не успевавший полюбить один какой-либо предмет и вообще развить и обогатить свой ум чтением, в университете оказывается весьма нередко плохим студентом, и, наоборот, из заурядного гимназиста — если только школа не вытравила в нем индивидуального умственного интереса — иногда выходит студент весьма дельный и серьезный.

Педагогам пора было бы вполне проникнуться убеждением, что школа, т. е. классное преподавание, одна не в состоянии давать общее образование и что ей даже прямо следует приучать своих питомцев искать научного знания и вне школы и при этом указывать, где можно его находить.

Школьное образование и индивидуальное самообразование вообще должны идти рука об руку к одной цели, взаимно одно другому помогая. Плохо для школы, да и для ученика также, если он все свои упования полагает в одном самообразовании: значит, школа совсем не дает его уму той пищи, которой он требует, и, наоборот, предлагает ему только такие знания, в которых он при всем своем желании не находит никакого смысла. Занятие самообразованием должно быть не бегством из школы, а дополнением к школьному образованию. Нужно, чтобы самообразование не отвлекало от школьных занятий, а только укрепляло мысль в их важности и целесообразности и чтобы, в свою очередь, школьные занятия возбуждали желание искать не каких-либо чуждых школе знаний, а тех же самых, что даются и школой, но только расширенных и углубленных. Для этого необходимо кроме уже выставленных условий, чтобы школьная программа стояла ближе к жизни и к запросам пробуждающейся мысли самого юношества...

Елизавета Николаевна Водовозова
(1844—1923)



Педагог, детская писательница. Образование получила в Петербурге, в Смольном институте. Вышла замуж за своего учителя В. И. Водовозова. Вместе с ним провела некоторое время в Германии и Швейцарии, изучала Фребелевские сады. В книге «Умственное развитие детей от первого проявления сознания до восьмилетнего возраста» (Спб., 1871) применила к условиям русского семейного воспитания некоторые идеи Ф. Фребеля. Например, то, что мать и воспитательница призваны играть главную роль в развитии ребенка, используя народные песни, сказки, загадки, игры. К этой книге Е. Н. Водовозовой было сделано приложение — сборник детских песен и подвижных игр

с русскими народными мелодиями. Чтобы познакомить юношество с умственной, общественной и экономической жизнью других народов, Е. Н. Водовозова написала много географических рассказов (Жизнь европейских народов. Спб., 1875—1883; 4-е изд. Спб., 1885). Кроме этого, «Из русской жизни и природы. Рассказы для детей» (Спб., 1871—1872; 5-е изд. Спб., 1875), а также «На отдыхе. Иллюстрированные рассказы для маленьких детей» (Спб., 1880) и множество статей под разными псевдонимами в педагогических журналах (1863—1870): «Учитель», «Детское чтение», «Семья и школа», «Народная школа» и др.

Е. Н. Водовозова внесла определенный вклад в русскую дошкольную педагогику. Опираясь на данные психологии, она осветила ряд вопросов умственного и нравственного воспитания, эстетического и физического развития детей, выразила свое отношение к системе Ф. Фребеля, упрекнув его в мистицизме и педантизме, однако «дары» Фребеля¹ отнесла к его несомненной заслуге, оставаясь в то же время сторонницей семейного воспитания.

«Господа дети...» Все для детей и ничего от детей²

(отрывки)

Прежде воспитывали только страхом. Служебные отношения низших к высшим, крепостных к господам, детей к родителям — все сдерживалось только страхом, боязнь прогневать власть имеющего и получить за это возмездие. Никто не думал о том, чтобы приучить ребенка или подчиненного исполнять свою обязанность из сознания долга, общественной необходимости, из уважения и любви к личности власти имеющего. Вселять страх было единственным стремлением начальства и родителей, чтобы сдерживать в узде детей и подчиненных, чтобы заставлять их повиноваться и выполнять обязанности. В освободительный период родители поняли, что страх плохой воспитатель, мера, достойная лишь раба, и гнушались внушать его своим детям. К сожалению, многие не понимали в то время, что, изгоняя из воспитательной практики страх, необходимо ввести последовательную дисциплину и что в таком случае необходимо обращать особенное внимание на развитие в ребенке деликатности и уважения к близким. В тех семьях, где подобные чувства не были воспитаны, где заботились лишь о том, чтобы не нарушить свободы и самостоятельности детей, а о правах родителей не было и помину, там продолжалось то же крепостническое рабство, только центр тяжести переместился: прежде дети были рабами, теперь родители сделались ими, что, к сожалению, во многих семьях и действительно существовало в 60-х гг. Родители все приносили в жертву детям, их благу, успешно умственному развитию и их удовольствиям и взамен этого ничего не требовали от них. Мать, утомленная непосильным трудом, еле волоча ноги от усталости, лишь только узнавала о малейшем желании ребенка, бросалась со всех ног исполнять его...

Мать должна предупреждать желание ребенка, должна стараться, чтобы он менее плакал и раздражался, но исключительно лишь в то время, когда он еще нуждается в чисто физическом уходе, когда он еще не умеет выражать свои желания словами. Если же она и после этого периода будет предупреждать всякое пустое желание своего ребенка, будет выполнять его, жертвуя при этом своим покоем и покоем близких, не будет приучать его переносить отказов, она в конце концов окажется его рабой, а он сделается рабом своих прихотей. Одним словом, потворство и излишняя предупредительность могут повести лишь к печальным результатам, все к большей требовательности и повелительности, граничащим с деспотизмом, черствостью, сухостью сердца и эгоизмом, к полному ослаблению воли, к развитию авторитетности и комичного апломба в отношении к окружающим. При таком воспитании ребенок будет предъявлять все более требований, все резче и настойчивее настаивать на их выполнении, все нервнее и раздражительнее относиться к отказам, даже самым законным и разумно мотивированным, все менее будет находить нужным быть приятным родителям, выполнять их законные требо-

Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. 371

вания. При таком воспитании, наконец, у ребенка не может выработаться привычка, перерождающейся при ином направлении воспитания в потребность сердца, помогать близким в домашних затруднениях, доступных его возрасту, выполнять относительно их свои прямые обязанности.

При вышеописанном режиме ребенок уже к 9—10 годам, за редкими исключениями, делается деспотом семьи, самодуром, «Кит-Китычем» в миниатюре. В нем очень рано, инстинктивно, вырабатывается убеждение, что окружающие должны делать все, что он желает, и при этом в нем постепенно исчезает совесть и деликатность, а чаще всего при таком положении вещей и совсем не развивается ни того, ни другого, не вырабатывается даже элементарного сознания, что пользоваться услугами кого бы то ни было можно позволить себе лишь в том случае, когда сам выполняешь относительно других все, что только возможно. Между тем воспитание должно быть направлено к достижению совершенно противоположных целей: к развитию крепости духа, мужества и стойкости; оно должно укрепить и закалить волю ребенка, демократизировать его склонности и подготовить его к борьбе с суровой действительностью. Излишняя предупредительность, или, проще сказать, баловство... ведет к печальным результатам не только в нравственном отношении, но и в физическом: по наблюдениям специалистов по нервным болезням, большинство так называемых истерических больных в детстве были балованными детьми; их не приучали управлять собой, своими чувствами, мыслями, вниманием, ограничивать свои желания, умерять требования, жертвовать своими удовольствиями спокойствию других, обходиться без посторонней помощи.

Ребенка следует с самых ранних лет приучать к трем вещам: 1) строго выполнять свои детские обязанности; 2) научить делиться всем своим добром и имуществом со всеми окружающими; 3) с первым проявлением сознания употреблять все свои душевные и физические силы, чтобы помогать окружающим и близким, оберегать их покой. Чуть не каждый день жизни ребенка в семье представляет для развития этих качеств достаточно фактов и явлений, и нужно давать при всяком удобном случае толчок и направление для проявления альтруистических склонностей и любви к окружающим.

В доме кто-нибудь захворал: няня, мать, тетка, — и ребенку, если ему не менее 3—4 лет, следует напоминать: «Не шуми, не кричи, не стучи игрушками, сапогами, тетя больна...» Пусть он сходит к больной, если это возможно, посидит немного около нее, поболтает, сдерживая при этом свою обычную живость и шумливость, позовет для больной, кого она желает, принесет, что требуется, поднимет оброненное, отыщет затерянное. Когда ребенок подрастет немного, приучайте его интересоваться состоянием больного; пусть он рассказывает ему слышанное и прочитанное. Такой ребенок будет искреннее радоваться выздоровлению больного, чем тот, который относился пассивно к его болезни, а это новый стимул для увеличения привязанностей и любви. Ребенок постарше пусть помогает матери одевать младшего, пусть он от времени до времени занимается и развлекает его, уступает ему свои

игрушки, делится с ним всем, что имеет, заботится о нем. Конечно, этим не следует злоупотреблять, обременяя ребенка непосильными трудами, но необходимо иметь в виду, чтобы он не пассивно, а активно (разумеется, сообразно с его силами) принимал участие в радостях и горе семьи. Только при таком воспитании ребенок не на словах, а на деле будет любить свою семью, только в таком случае в нем разовьется глубокая, истинная привязанность к ней, только такой ребенок впоследствии делается сострадательным товарищем, честным гражданином общества, который свои интересы сумеет приносить в жертву ближним.

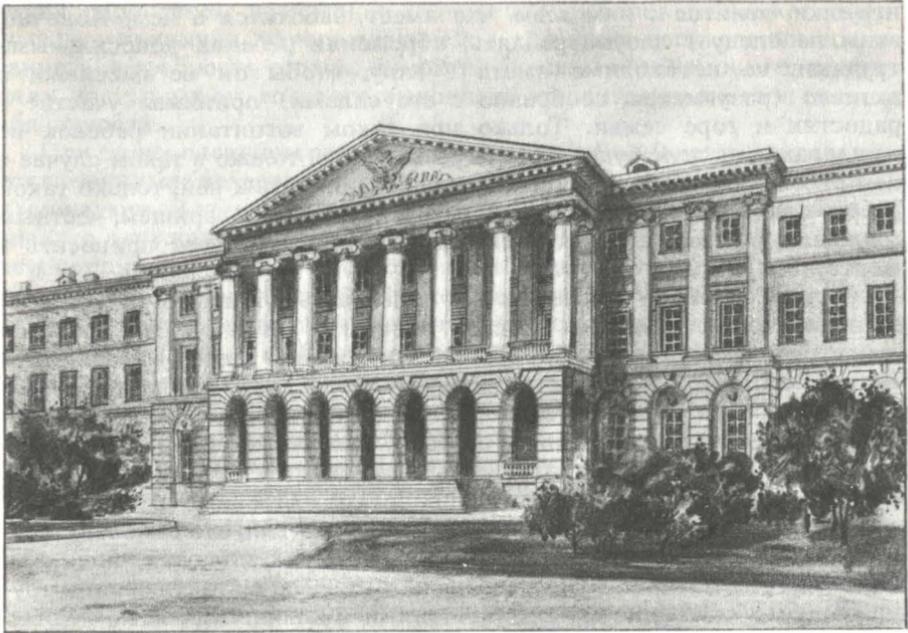
Полной свободой человек может пользоваться лишь тогда, когда он становится ответственным за свои поступки, когда он сам добьется самостоятельности или приобретет, по крайней мере, возможность быть самостоятельным. Дети, пользующиеся свободой раньше, чем они приобретут самостоятельность, не торопятся потом добиваться ее. Да они и не умеют ценить свободу, так как не знают, что такое стеснение ее; им свобода далась без стремления к ней, без борьбы за нее. При таком режиме юности, лишь богато одаренные в умственном и нравственном отношении, понимают впоследствии, что самостоятельность и свобода призрачны и не что иное, как иллюзии, пока они дарованы родителями, а не завоеваны путем личного тяжелого труда, борьбы с жизненными препятствиями с юношеских лет...

Как предохранять детей от нервности и нервных заболеваний³

(отрывки)

Как бы разумно ни было поставлено физическое, нравственное и умственное воспитание, оно только тогда может идти правильно и без помехи, достигать успешных результатов, когда нервная система ребенка находится в совершенном порядке. При нервном расстройстве ребенок болеет и телом, и духом, имеющими между собой самую тесную связь. Вследствие этого охранение нервной системы дитяти и укрепление его нервов является величайшей современной задачей воспитания, должно быть неослабной заботой родителей. Особенно важно иметь это в виду именно теперь, когда нервные и мозговые болезни возрастают в ужасающей степени, — не даром же наш век называют нервным веком по преимуществу. И действительно, расстройства нервной системы преобладают над всеми остальными заболеваниями. Нервность все более усиливается и представляет наиболее выдающуюся черту характера современного общества...

Дети в настоящее время страдают самыми разнообразными формами нервных и душевных расстройств. Из нервных болезней особенно распространены: нервные головные боли, конвульсии, изменения и извращения чувствительности; что касается душевных болезней, то нередко встречается извращение чувств, как, например, болезненные и преждевременные страсти — любовь, ревность, гнев...



Смо́льный институт.

Вообще нужно заметить, что в данное время все более увеличивается группа детей, представляющая случаи психического вырождения; это сказывается влечением детей к выполнению самых преступных, безобразных, пошлых животных действий. Прежде чем болезнь резко и отчетливо проявит себя теми или другими симптомами, дети начинают обнаруживать индифферентизм к окружающему, проявляют душевную холодность, равнодушно смотрят на болезни и страдания близких людей и животных, выказывают склонность к зрелищам и поступкам зверского характера; такие дети вследствие гневной вспышки, а иногда и без всякой видимой причины не задумываясь швырнуть чем попало в животных и людей, наносят раны перочинным ножом, если товарищ им противоречит, и скорее других начинают заниматься онанизмом. Чем менее правильно и благоразумно воспитание, тем легче вызывает оно в таких детях проявление их чудовищных и болезненных инстинктов и стремлений, и чем правильнее оно, тем сильнее ослабляет их. Воспитатели особенно зорко должны следить за тем, чтобы такие дети никому не наносили вреда и боли, не мучили животных. У таких детей, преимущественно перед остальными, воспитатели обязаны расширить область привязанностей, возбуждать интерес не к крови и зверским зрелищам, а к природе и людям, развивать эстетическое чувство, которое особенно облагораживает сердце.

Здоровье и счастье человека зависят от трех главных причин:

от нормальной *организации*, от благоприятных *экономических и социальных условий*, среди которых живет человек, и от *правильного воспитания*.

Мы уже знаем, что в силу закона наследственности потомкам передаются как физические, так и духовные особенности. Закон наследственности с особенной силой действует при передаче потомству нервной организации. Нужно, однако, помнить, что новорожденный младенец представляет из себя не что-либо законченное, а только зарождение унаследованных, неразвитых особенностей. Следовательно, от нервных родителей ребенок наследует обыкновенно лишь предрасположение к нервным заболеваниям, которые в момент его рождения находятся в зачаточном состоянии и лишь с течением времени при благоприятных условиях достигают полного своего развития. Нередко, однако, нервные родители и совсем не передают своим детям предрасположения к нервным заболеваниям, или оно может перейти лишь к внукам и правнукам...

Кроме наследственности другими причинами нервных и душевных заболеваний служат экономические условия, и между ними первое место занимает борьба за существование, особенно обострившаяся в переживаемую нами эпоху, когда для успеха требуется чрезмерное напряжение умственных и физических сил.

Вместе со страстью к наживе усиливается всюду и стремление к роскоши во всех верхних слоях европейского общества, а между тем та и другая страсть сами по себе усиливают нервные и душевные болезни.

Соревнование, вечная погоня перегнать другого, вечное стремление вперед без оглядки, чтобы добыть больше и больше денег, увеличить роскошь, вся эта лихорадочная и утомительная борьба преждевременно надламывают силы современного общества и плодят в нем бесчисленное множество нервных болезней.

Что же касается роскоши, утонченности яств и жизненных удобств, для достижения которых мужья и отцы бросаются в кипучий водоворот непосильно тяжелой деятельности, развивающей нервы, то они вредны и сами по себе, так как изнеживают и обессиливают человека, развивают излишнюю чувствительность и низменные страсти, что в конце концов тоже ведет к нервному расстройству, проявляющемуся в самых разнообразных формах.

Расстраивает нервы и узкоэгоистическое направление деятельности, лишаящее человека способности работать для удовлетворения высших, облагораживающих целей, так как исключительное преследование материальных выгод лишь расширяет область корыстных стремлений и вносит в душу не покой, удовлетворение и высшее наслаждение, а развивает ненасытные, пошлые страсти...

Кроме наследственности и ненормальных социальных условий также губельно отзывается на нервной системе и неправильное воспитание. Вместо того чтобы равномерно вести как телесное, так и психическое развитие дитяти, ему в большинстве случаев дают одностороннее воспитание, обращая внимание исключительно или на

физическое, или на умственное развитие. И в том, и в другом случае родители достигают результатов, диаметрально противоположных своим стремлениям. Обращая внимание лишь на физическое развитие человека, его низводят до животного, и в то же время такое воспитание не служит даже гарантией того, что питомец в будущем будет наслаждаться здоровьем. Не развив в нем ни нравственных принципов, ни любви и привычки к труду, ни высших, облагораживающих душу интересов, его толкают в будущем на беспутную жизнь. Родители, будучи защитниками исключительно физического развития и имея некоторые понятия по гигиене и физическому уходу, могут развить в ребенке телесную силу и здоровье. Но раз питомец самостоятельно вступает на жизненное поприще, современная жизнь предоставляет широкое поле его эгоистическим, животным инстинктам, не сдерживаемым умственным и нравственным развитием. Он легче, чем умственно и нравственно развитой, доступен соблазнам всякого рода и, не руководствуясь общественными интересами, не увлекаясь ни наукой, ни искусством, весь погружается в море кутежа и попоек, прожигает свою жизнь в игорных вертепах, в пошлых любовных интригах и похождениях и в несколько лет растрчивает свое крепкое в детстве здоровье. Только человек умственно и нравственно развитой может побеждать свои страсти и дурные склонности во имя твердых принципов, любви к ближнему и надлежащее развитие чувства чести.

Не менее вреда приносит воспитание, при котором все внимание обращено только на умственное развитие дитя. Многими руководит при этом самая горячая любовь к детям, просвещению и к родине, других побуждает лишь тщеславие и корысть. «Пусть все знают, что моя дочь или сын получили первую награду, имеют лучшие отметки, приобретут наиболее видное и выгодное место...»

Но какие бы чувства ни руководили родителями, возвышенные или корыстные, раз они пренебрегают физическим развитием, это губельно отзываясь на умственном и нравственном развитии ребенка. Если они чересчур строго следят за тем, чтобы ребенок всегда приносил из школы прекрасные отметки, дети, даже недурные по натуре, прибегают ко лжи, обману и даже пускаются на подделку отметок. Ребенок только тогда хорошо работает в школе, когда до школы у него пробужден интерес к знанию и природе, когда он приучен к труду и вниманию. Не говоря уже о том, что ребенок, плохо развитый физически, не может правильно развиваться и умственно, одностороннее умственное развитие искусственно задерживает правильное развитие физических сил и сказывается в переутомлении мозга, в высшей степени расстраивающем нервную систему.

Переутомление мозга величайший бич, тормозящий и физическое, и нравственное, и умственное развитие детей. С самого нежного детского возраста оно кладет основу всевозможным нервным болезням, психопатии и серьезным душевным заболеваниям... Нужно помнить, что мозговое переутомление является столько же следствием чрезмерности и непосильности занятий, сколько и следствием их однообразия, а также и полного бездействия.

Таким образом, *гигиена труда* — одно из главнейших условий для нормального состояния нервов. В высшей степени вредно чрезмерно утомлять себя трудом, как физическим, так и умственным, но также вредно для здоровья вести и праздную жизнь. Психиатры доказывают, что праздная жизнь не только ведет к расстройству нервов, но и служит даже источником вырождения. Труд и привычка к нему с раннего детства, интерес к окружающему необходимы для здоровья, счастья и для поддержки человеческого достоинства каждого, но он не должен истощать человека.

Для этого необходимо соблюдать два главных условия:

1. *Разнообразить труд.* Мы уже знаем, что однообразная мозговая и физическая работа столько же содействует переутомлению, сколько и чрезмерная работа. При разнообразии умственного труда он несравненно меньше утомляет, так как при известной умственной работе не все части мозга отдыхают в то время, когда другие работают. Умственную работу полезно разнообразить физическим трудом. Разнообразию следует вносить и в сферу удовольствий и развлечений.

2. *Труд должен чередоваться с отдыхом.* Для маленьких детей дошкольного возраста труд, состоящий в постройке домика из кубиков, плетении бумажных или шерстяных полосок, лепке, рисовании или другом каком-нибудь занятии в этом роде, может продолжаться от 5- до 7-летнего возраста не более 20—25 мин сряду, а для менее взрослых продолжительность работы должна быть сокращена и на половину означенного времени; но и эти занятия необходимо сменять пением, играми, бегом, если возможно, на чистом воздухе.

Великий знаток детского сердца Фребель принял во внимание при распределении труда все условия гигиены; материал, который он дает для детских занятий, позволяет без конца разнообразить детский труд, что укрепляет нервы и приучает к трудолюбию.

Движение имеет огромное значение для укрепления не только мускулов, но и нервов: оно развивает силу, ловкость, содействует уменьшению скопления жиров, а вместе с этим делает человека более подвижным, энергичным и помогает успешнее выдерживать борьбу с вредными влияниями и вообще благотворно действует на весь организм. Благодаря движению дыхание и кровообращение ускоряются, что усиливает аппетит и улучшает пищеварение. На нервы движение имеет положительно успокоительное действие: увеличивая силу и напряжение мускулов, оно ослабляет чувствительность...

Физические упражнения имеют особенное значение в наш нервный век уже потому, что они приводят в равновесие все отправления организма, что так важно для успехов умственного развития, и при этом представляют прекрасный отдых после умственного труда; они волей-неволей сосредоточивают на себе все силы и дают покой уму. Самым лучшим физическим упражнением служат работы в огороде и саду, к которым необходимо приучать детей после 3—4-летнего возраста, о чем, впрочем, мы подробно будем говорить ниже.

Прекрасным и в высшей степени полезным упражнением и отдыхом после умственного труда служит плавание, к которому детей сле-

дует приучать уже после 4—5 лет. Вообще они должны привыкать любить воду, чувствовать потребность в купании, что служит в то же время прекрасным развлечением и оказывает благотворное влияние на пищеварение, питание, дыхание и кровообращение и в то же время способствует развитию ловкости, смелости и самообладания...

Василий Дмитриевич Сиповский (1844—1895)



Педагог-демократ, издатель и редактор журнала «Женское образование» (позже — «Образование»), автор книг для юношества. Родился в г. Умани. Жил и работал главным образом в Петербурге. Здесь он окончил с золотой медалью Ларинскую гимназию, а затем историко-филологический факультет университета. После окончания университета первые годы (1868—1871) преподавал русский язык в своей же Ларинской гимназии, затем работал в только что открытой в Киеве Коллегии им. П. Галагана¹ воспитателем и преподавателем русской словесности и истории (1871—1874). Из-за расхождения в педагогических взглядах с директором оставил службу в

коллегии и вернулся в Петербург. Вскоре получил место инспектора Василеостровской женской гимназии, где проработал 10 лет, совмещая инспекторство с преподаванием словесности и истории.

В 1885 г. Василий Дмитриевич был назначен директором училища глухонемых. По его признанию, для него, педагога и литератора, настала самая трудная полоса жизни. На него, «человека кабинета и класса», легли сложные административные обязанности, в том числе заведование мастерскими училища, типографией, переплетной и т. п., включая надзор за хозяйственной частью. Его же гораздо более интересовала педагогическая часть, в которой он полностью реорганизовал училище глухонемых. Устный метод² обучения заменил несколько специальных учебников. Сам В. Д. Сиповский составил и напечатал книгу рассказов из священной истории Ветхого завета, а также «Записки по русской истории» для выпускного класса, где он

преподавал историю («Записки» не были напечатаны). Суровую воспитательную систему он заменил более гуманной.

С 1878 г. В. Д. Сиповский читал лекции по русской истории на Женских педагогических курсах, сохранив их и после назначения на директорский пост, хотя от всех уроков в средних учебных заведениях был вынужден отказаться (в Василеостровской женской гимназии, Мариинской гимназии, Патриотическом институте и др.). В слушательницах он ценил умение самостоятельно работать над источниками, обращал особенное внимание на историю культуры, на внутренний смысл событий.

Почти два десятилетия В. Д. Сиповский выпускал журнал «Женское образование», издававшийся с 1876 г. (с 1892 г. программа журнала была значительно расширена, и он стал выходить под названием «Образование»). В. Д. Сиповский совмещал редактора, издателя, секретаря и постоянного сотрудника-хроникера, а часто и корректора. Среди его сотрудников были В. П. Острогорский, Д. Д. Семенов, А. Н. Страннолюбский⁴ и другие видные педагоги.

Помимо журнальной работы он много времени посвящал капитальному труду — «Родная старина» (отечественная история в рассказах и картинах) и «Истории Древней Греции» (вышла только 1-я часть).

В. Д. Сиповский был членом многих научных обществ, сам выступал с педагогическими рефератами. В частности, его выступление в С.-Петербургском Педагогическом обществе «О преподавании истории» (1871), доклад о педагогических заслугах В. Я. Стоюнина в Комитете грамотности (1888) получили всеобщее одобрение.

В. Д. Сиповский был не только практиком-педагогом, проводившим в школьное дело гуманные идеи 60-х гг. XIX в., но и видным педагогом-теоретиком. В 70-е гг. он отстаивал необходимость высшего женского образования, связывал вопрос расширения женского образования с изменением сферы женского труда. Уравнение мужского и женского образования выдвигалось самой жизнью — ежегодно растущим числом незамужних и необеспеченных материально женщин.

В статье «Образование и школа» В. Д. Сиповский предложил программу обновления отечественного народного образования, основанную на принципах всеобщности, доступности обучения, преемственности школ. Он предлагал, чтобы каждый мог выбрать себе школу по силам, средствам и наклонностям. Естественно, для таких школ нужен прекрасно подготовленный учитель, способный служить высокой идее, имеющий особое призвание (см.: Учитель и учительница // Женское образование. 1891. № 1).

Взгляды В. Д. Сиповского на место и роль отдельных учебных предметов, способы их преподавания, а также на смысл школьной дисциплины и экзаменов отражены в ряде его интересных работ и статей: «Чего недостает современной школе», «Чему и как учить», «Заметка об ученических сочинениях», «О преподавании истории в средних учебных заведениях», «Педагогические афоризмы и заметки» и др.

В. Д. Сиповский словом и делом служил просвещению русского

народа. Он считал печальной ошибкой то, что якобы народу достаточно одной грамотности и церковности. «Народу нужно то просвещение, — писал он, — которое пробуждает рассудок, заставляет человека рассуждать. Иначе он (народ. — П. Л.) извратит религию и самую церковность обратит в суеверие» (Образование. 1895. № 5—6).

Образование и школа⁵

(отрывок)

...Школа... есть лишь одно из орудий образования, вернее было бы сказать, *приготовления к образованию*, которое по существу своему состоит в бесконечном совершенствовании всех наиболее ценных свойств человеческой природы — нравственных, умственных и физических. Совершенствование это может продолжаться у каждого человека в течение большей части его жизни, пока от старости и слабости не начнут упадать силы духовные и физические. Можно сказать, что школы низшая, средняя и высшая лишь тогда исполняют свое назначение, когда, возбуждая умственный интерес, дают импульс человеку к разумной, сознательной жизни и к самосовершенствованию.

Всякому образованному человеку хорошо известно, что все самое ценное умственное достояние, каким он владеет, приобретено им самим, путем самостоятельного размышления над читанным, слышанным, виденным и испытанным в жизни, особенно над последним, потому что самым могущественным стимулом, возбуждающим к работе ум и чувство человека, надо признать окружающую его жизнь, а затем литературу, в которой отражается эта жизнь с ее радостями и невзгодами, в которой сказываются думы и чувства мыслящих людей. Каждый из образованных людей вспомнит добрым словом школу, где он учился, не за ту массу сведений, какие дала она ему и какие давно большей частью испарились из памяти его, а за то, что она возбудила в нем интерес к знанию, приучила к умственному труду, к разумному критическому отношению ко всему окружающему, помогла выработке в нем нравственных устоев и разумных принципов.

Образованным человеком назовем мы не того, кто много знает и кто умственно развит: бывают ученые педанты, владеющие по своей специальности изумительным количеством мелких знаний, от которых никому ни тепло, ни холодно; бывают лица с развитым, необыкновенно гибким, находчивым умом между, например, знаменитыми шахматистами; но разве можно таких людей назвать образованными в настоящем смысле слова, если они никакого разумного употребления — один из своих знаний, а другой из своего гибкого, сметливого ума — сделать не могут. Знания, даже и действительно ценные,

и ум, несомненно развитой, — это силы, которые могут быть полезны, бесполезны и даже вредны, смотря по тому, как и на что они направлены. Только тогда получают они смысл и цену, когда ими руководят облагороженное чувство, разумные принципы, высокий нравственный идеал.

Помочь выработаться этим руководящим началам — вот что составляет первейшую и главнейшую задачу школы...

О школьной дисциплине⁶

(в сокращении)

...Под *школьной дисциплиной* разумеют исполнение со стороны учащихся или воспитывающихся требований школы (выражаемых иногда в виде печатных правил) относительно учения и поведения. Для водворения дисциплины в школе начальствующие лица, а также наставники, воспитатели и учителя облечены более или менее дисциплинарной властью, имеют право применять к учащимся различные дисциплинарные меры — выговоры, наказания. Короче говоря, дисциплина — это повиновение требованиям школы, а главное средство добиться этого повиновения — страх наказания.

В большинстве случаев школьная дисциплина в сущности не отличается ничем от той дисциплины, какая требуется от взрослых на службе: дан приказ, и должны его исполнить, а не исполнят, последует взыскание. Такая дисциплина, не спорим, часто необходима для пользы службы; плохо, например, если в войске в военное время не окажется безусловного повиновения приказу начальства. Но не следует забывать, что в служебной дисциплине на первом плане интерес того дела, которому обязаны служить служащие, а вовсе не интерес личности этих последних; притом это люди взрослые, и у них предполагается и способность управлять собой, и рассудок, могущий сообразить далеко вперед последствия нарушения дисциплины. Теперь спрашиваем: возможна ли подобная дисциплина в школе? Прежде всего основная задача ее, главнейшее дело — воспитание и обучение детей: они — главный объект ее. Потом это — дети, часто неспособные ясно понимать ни пользы, ни вреда для себя известного поступка, дети, живущие настоящим моментом, вовсе не помышляющие не только о далеком будущем, но даже о завтрашнем дне. Наконец, можно ли от детей требовать способности самообладания, самообуздания: ведь управлять собой самое трудное из искусств! Словом, дисциплина в школе только и имеет смысл как составная часть, или, вернее, элемент, воспитания. Взятая же отдельно от него, практикуемая в школе как нечто самостоятельное, она является здесь нередко нелепым насилием над детской натурой, и не только не ведет к желаемой цели, но вредит делу правильного воспитания и сопровождается печальными жертвами.

Не удивительно ли, что те же самые педагоги, которые понимают вполне, что нельзя велеть ученику: «Пойми!», а надо так обставить

дело, чтобы явилось необходимое понимание, в то же время полагают, что достаточно сказать мальчику: «Повинуйся!» — и он может легко это исполнить? Будто ребенку повиноваться, т. е. обуздывать свою волю и подчинять ее, легче, чем понимать! Притом нередко предъявляются детям требования, не соответствующие ни их физическим, ни их психическим особенностям.

Это последнее обстоятельство более всего и обуславливает трудность установить ту дисциплину, какую обыкновенно стремятся водворить в школе. Говорят, например, подвижному, полному сил мальчугану: «Сиди смиренно и слушай внимательно!» Ребенок, нередко вовсе не занятый физически и умственно, таким образом принуждается целый час сидеть на скамье неподвижно и напрягать внимание, слушая при ответах товарищей в десятый раз одно и то же, что ему давно уже известно. Спросим: способен ли всякий, даже взрослый, исполнить подобное требование? А от ребенка этого требуют. И вот он не в состоянии исполнить приказа сидеть смиренно и слушать внимательно; тогда уже за ним признается более тяжелая вина — непослушание, за которое он подлежит наказанию. Ребенок инстинктивно чувствует, что над ним творится насилие: предъявляется ему требование, трудно исполнимое для него, и за неисполнение налагается несправедливое наказание, — чувствует это, и в душе его совершенно естественно зарождается озлобление, желание протеста. Мальчуган во всем этом не дает себе полного отчета, он не может сказать наставнику: «Вы требуете от меня внимания, так давайте что-либо такое, что подстрекало бы и вызывало его, я не в силах сосредоточивать его на том, что мне уже и так хорошо известно, что мне надоело, что для меня вовсе неинтересно, я и рад бы напрягать внимание, да оно не слушается меня, что же я буду делать?» Ребенок этого, конечно, не скажет, но почувствует томительную скуку, необходимость чем-нибудь удовлетворить свой душевный голод, и вот является какая-либо затея, неуместная выходка, шалость. Опять нужны наказания, опять наставник нередко выходит из себя, без нужды оскорбляет словами виновника нарушения тишины и спокойствия и порой таким путем вызывает уже дерзость со стороны мальчика, ведущую нередко и к крайне печальным последствиям для последнего.

Дисциплинарные требования, не сообразованные с детской натурой и силами, более всего ведут к тому, что между наставниками и учениками образуется пропасть, и они обращаются как бы в два враждебных лагеря. Явление это, как известно, почти обычное в школе: обмануть учителя, сделать ему какую-либо неприятность, совершить дерзкую шалость за его спиной, нагрубить ему — все это ученику его товарищами вменяется нередко в заслугу, считается молодецеством, совершенно аналогично с тем, как на войне смотрят на действия по отношению к врагу.

Многие преподаватели, входя в первый раз в класс, даже стараются принять строгий вид, напускают на себя особенную суровость, желают, что называется, с первого раза осадить учеников своих, внушить им страх и почтение. Следствием является то, что душа ре-

бят с первого же раза закрывается для них, замыкается на семь замков, и говорить тут о благотворном воспитательном воздействии со стороны наставника совсем не приходится.

Не раз приходилось нам слышать даже в педагогических собраниях торжественно высказанные слова: «*Воспитанники должны безусловно повиноваться своим наставникам*». Если бы прибавлено было к слову «наставникам» прилагательное «идеальным», мы безусловно согласились бы с этим изречением. Без этого же добавления оно является совершенно несостоятельным, даже в нравственном отношении страшным: ведь случается же, что наставников удаляют из заведения за неблагонадежность и даже безнравственность; гораздо чаще приходится удалять их за бестактность, за неспособность к своему делу.

Повиновение само по себе, безотчетное или страха ради, не есть добродетель: повинуется ведь и член какой-либо мошеннической шайки своему старшóму, посылающему его на промысел...

Требование безусловного повиновения есть прямое следствие того, что дисциплина в школе стоит особняком от воспитания, рассматривается вне его, даже, можно сказать, она вовсе вытеснила воспитание; тогда как при правильной постановке дела дисциплина в школе должна занимать подчиненное место и должна рассматриваться как одно из средств воспитания.

Воспитательная дисциплина, повторяем, совсем не то, что служебная, военная дисциплина и пр.

Истинное воспитание никоим образом не может удовлетвориться одним лишь пассивным послушанием из-за страха наказания. Если мудрый законодатель рекомендует взрослым людям повиновение законам «не токмо за страх, но и за совесть», причем, конечно, и заботится, чтобы эти законы не противоречили совести, то при воспитании более всего приходится заботиться о повиновении «за совесть», и воспитатель должен хлопотать не о безусловном послушании, а о развитии чувства законности и долга в своих питомцах. Если в обществе закон страхом наказания удерживает от преступления известное число лиц, расположенных к нему, то он свое дело сделал — уменьшил количество зла. Если же в школе лишь страхом наказания удержали воспитанников от дурных проявлений и поступков, то для благочиния школы кое-что сделано, но для воспитания не только не принесено этим пользы, но причинен немалый вред. Устраните в данном случае страх, и явятся проступки, которые страхом держатся лишь в скрытом состоянии, а не искореняются. Попробуйте в школе с прекрасной будто бы дисциплиной, основанной на страхе, предоставить воспитанников самим себе, и вы увидите, что вся дисциплина ушла из школы вместе с надзирателями, стоявшими на страже ее. Она была лишь приятным миражем, или, вернее, самообманом, для начальствующих лиц; мало того, она в основании своем вредна, так как идет вразрез с истинным воспитанием: где страх, там и трусость, и притворство, и затаенная злоба. Страх для души, что холод для растения: он мешает ей правильно раскрыть свои свойства, расцвести пол-

ным цветом, он глушит, давит ее. Для истинного воспитателя, который должен наблюдать, изучать своих воспитанников и направлять их к добру, прежде всего надо позаботиться о доверии их, об откровенности, и потому он на дисциплину, основанную только на страхе, должен смотреть как на врага, мешающего ему делать свое дело.

Подобная дисциплина подкупает своих адептов только кажущейся простотой своей. Чего, кажется, проще сказать или написать в правилах: делай то-то и не делай того-то, а если не исполнишь, то будешь наказан. Остается только улавливать нарушающих и наказывать. Для этого не нужно и воспитателей, а можно взять простых надзирателей, дешевле стоящих. Они должны только смотреть в оба и принимать надлежащие меры взыскания. Воспитанники, впрочем, скоро убеждаются, что при известной ловкости можно, подобно древним героям, обходившим всяких аргусов, делать что угодно, лишь бы не заметили. И вот совершаются исподтишка шалости, порой возмутительные, дерзкие, совершаются часто целые годы, а начальство школы долгое время находится в блаженном убеждении, что все благополучно и дисциплина цветет в их заведении. Когда же вдруг откроется какая-либо возмутительная шалость, то вся вина складывается на семью, и воспитанник, совершивший проступок часто из глупого молодечества, изгоняется, и карьера его, в его собственных глазах и на взгляд родителей, безвозвратно разбита...

Удивительно, как у нас мало ценится воспитание в школе и как не понимают всей недостаточности и даже вреда одной лишь внешней дисциплины, основанной на страхе наказания!..

Достаточно поговорить с воспитателями-практиками час-другой по вопросам воспитания, чтобы убедиться, что в этом деле господствует совершенный хаос: тут вы встретите и застарелые предрассудки, и наивные до крайности взгляды, и якобы педагогические убеждения, которые отзываются часто такой свежестью и неопределенностью, что невольно думается, что они тут только, во время разговора, родились на языке собеседника. Чаще же всего воспитатели-практики крайне не любят вступать в какие-либо педагогические разговоры и прения, уклоняются от всяких распросов по этой части, давая понять, что все здесь так уж старо и неинтересно, что и говорить не стоит. Нередко можно встретить таких, которых только удивит вопрос, какими педагогическими соображениями они руководятся в тех или других случаях; такие воспитатели с недоумением смотрят на спрашивающего и ответят вопросом: какие же тут соображения? На то есть правила и инструкции. Одним словом, в огромном большинстве случаев вы встретите, если можно так выразиться, *беспринципных воспитателей, наемных работников* в чужом деле, людей, не только не видящих интереса и смысла в своем труде, но даже крайне тяготящихся им, а порой еще и горько сетующих на то, что избрали себе педагогическую деятельность.

Механический труд любого ремесленника, который знает, что он делает, из рук которого выходят продукты известного качества, могущие доставить ему удовлетворение, гораздо осмысленнее и почтен-

нее, чем труд педагога, подневольного работника, не видящего в своей работе смысла, даже и не ищущего его.

И вот таким-то воспитателям ввергается в большей части воспитание наших детей. Оставаясь в пределах своего личного опыта и наблюдения, я считаю себя вправе сказать, что мне нередко приходилось наблюдать такие необдуманные педагогические действия, такую порчу детских характеров, такое насилие над нравственным чувством воспитывающихся, что с полным правом можно назвать их преступлениями. И совершались они вполне наивно, с убеждением, что так и следовало поступать. Были преступления, а преступников не было! Совершавшие преступления были вполне в состоянии невменяемости. О них следовало сказать: «Не ведают, что творят»...

Внимание, прилежание и хорошее поведение, т. е. соблюдение школьных порядков и предписаний, — вот что обыкновенно требует школьная дисциплина.

Остановимся прежде всего на классной дисциплине.

Учащиеся: 1) должны быть внимательны и прилежны на уроке; 2) должны сохранять тишину и спокойствие. Так обыкновенно выражаются необходимые условия при классных занятиях. Второе условие (тишина и спокойствие) выставляется в сущности напрасно, так как оно неизбежно при наличии первого. Ученик, внимательно слушающий объяснения учителя или прилежно работающий над решением задачи, и не может нарушать тишины и спокойствия в классе. Прилежание, т. е. усердный умственный труд в известном, указанном учителем направлении, обусловливается прежде всего сосредоточенным вниманием; следовательно *внимание* учащихся — вот основное условие и прилежания, и хорошего поведения учеников в классе. Возбудил учитель это внимание у них, и ему не приходится думать ни о какой дисциплине; не сумел вызвать внимания, тогда приходится позаботиться о различных дисциплинарных мероприятиях.

Прежде психологи резко подразделяли внимание на 1) *пассивное* и 2) *активное*; первое, которое вызывалось сильным впечатлением помимо воли человека, второе, которое человек вполне сознательно и самостоятельно своей волей направлял на известный предмет. Педагогам было очень на руку такое деление, и они, относясь довольно пренебрежительно к пассивному вниманию, утверждали, что главная задача — возбуждать *активное*, воспитывать у учащихся способность управлять своим вниманием. Но более глубокое изучение приводит к выводу, что резко делить внимание нельзя, что оно и у взрослых по большей части пассивно и пропорционально силе впечатления или той ассоциации, в какую входит это впечатление с имеющимися в наличности у субъекта представлениями и понятиями. Разница между вниманием ребенка и взрослого та, что у первого оно зависит более от силы впечатления, а у второго — от силы ассоциации, в которую оно приходит. Взрослый человек не бросится к окну с такой живостью, как ребенок, при сильных звуках проходящей музыки; но, рассеянно пробегаая столбцы газеты, ходя по комнате, он остановится на месте как вкопанный на несколько минут, если на



Моя первая азбука. Спб., б. г.

В конце XIX — начале XX в. стали появляться цветные иллюстрированные азбуки для первоначального запоминания букв алфавита, в которых на каждую букву были даны изображения знакомых детям животных и предметов. Подобные азбуки издаются до сих пор. Рисунки в азбуке просты, реалистичны. Под каждым из них приводится название, начинающееся с определенной буквы алфавита. Воспроизводимая азбука состоит из 10 таблиц (страниц), на 9 из них дается по 3 буквы, а на последней — 5. Эти азбуки постепенно стали вытеснять листовые иллюстрированные азбуки прошлых лет.



глаза ему попадутся важные сведения, касающиеся его специальности или его интересов. Внимание ребенка порывисто и кратковременно, внимание взрослого устойчивее, ровнее и продолжительнее. Это, конечно, является следствием и большей силы психических актов и привычки. Наконец, следует напомнить еще об одной психической особенности детей: те впечатления, которые независимо от интенсив-

ности своей, разнообразнее, так сказать, действуют на душу, затрагивают ее с разных сторон, вызывают и более напряженное и продолжительное внимание. То, что действует, например, только на расудочную сторону, гораздо меньше способно вызвать внимания у детей, чем то, что одновременно вызывает рассудочную деятельность и действует на чувство и на воображение. Этим объясняется малая способность у детей интересоваться отвлеченной истиной, логическими проблемами, т. е. сосредоточивать на них свое внимание. Отсюда понятно, почему та же истина, то же логическое рассуждение, связанные с художественной формой, действующей на чувство и воображение, с картиной, с наглядным объяснением, могут на продолжительное время приковать к себе внимание детей. С возрастом, с большим умственным развитием, растет и способность интересоваться отвлеченной истиной и чисто логической работой...

Прежде всего, можно ли сказать, что школа в большинстве случаев принимает меры, чтобы, основываясь на наблюдении за детской природой, создать вполне благоприятные условия для развития внимания и прилежания учащихся? Полагаю, что в большинстве случаев на эту сторону дела вовсе не обращается особенных забот. Со стороны школы для развития у учащихся внимания и неразрывно связанного с ним прилежания необходимо правильно решить вопросы: *что* в каком возрасте преподавать и *как*?

Вопрос о том, *что* преподавать в том или ином возрасте, как известно, принадлежит к числу таких спорных вопросов, над которыми ломали голову многие теоретики-мудрецы, и за исключением двух-трех учебных предметов, относительно которых не представляется сомнений, остальные принадлежат к колеблющимся, находящимся под некоторым сомнением. На первый план... выдвинула новая школа не знание, а умственное развитие и занимается не столько наделением знаниями своих учащихся, сколько так называемой умственной гимнастикой. И вот мы уже слышим жалобы со всех сторон на трудности учения, на необходимость для успеха особенных, исключительных, выдающихся способностей, на переутомление мозга и пр. и пр. ...

Новая школа забыла, что без знаний, без этой умственной пищи, и не может быть развития ума и роста его. Но что для нас особенно важно, это то, что и старая и новая школа вовсе не обратила внимания на психические свойства детей, на потребности их природы.

Дальнейшее движение в деле воспитания и обучения несомненно выразится в том, что будет обращено должное внимание на требование и права природы учащихся в разных возрастах...

Вопрос о том, *как* ведется преподавание по отношению к воспитанию и дисциплине, важен не менее, чем вопрос о содержании уроков. Приемы преподавания так же важны, как и сущность его. Виртуоз-преподаватель, мастер по части приемов, может вызвать внимание учащихся к уроку крайне бедному или скучному по содержанию... Искусство в приемах преподавания имеет даже несколько опасную сторону: оно легко может скрыть даже от самого преподавателя бедность и пустоту содержания урока и преувеличить в его глазах

значение той оживленной работы, какую проявил класс под его руководством. Но несомненно одно — чем суше, чем отвлеченнее содержание урока, тем более нуждается он в виртуозности приемов; таковы, например, уроки грамматики, математики, иностранных языков и т. п. ...

Огромное значение имеет сама личность учителя в классе в дисциплинарном отношении. Дети необычайно чутки к личному влиянию. Если они видят перед собой человека, вполне владеющего знанием, относящегося серьезно и сердечно к своему предмету и неподдельно желающего передать знания ученикам, то они к такому преподавателю относятся не только с уважением, но почти с благоговением.

Такой учитель, если он и не виртуоз по части методических приемов, может быть уверен, что его преподавание даст блестящие результаты и о классной дисциплине ему не придется думать. Но горе преподавателю с большими претензиями и с малыми знаниями, сухо относящемуся к ученикам, небрежно объясняющему уроки, — тут ученики обращаются в беспощадных тиранов — тайных и неуловимых, если учитель внушает страх, явных и дерзких, если и этой защиты у него нет...

Из всего сказанного, кажется, можно сделать заключение, что при соблюдении всех разумных требований педагогики, основанной на опытной психологии, заботы о дисциплине в классе если не совсем, то почти упраздняются. Если содержание урока само по себе заключает внутренний интерес и соответствует силам учащихся, если преподавание ведется так, что вносит наглядность, разнообразие и вызывает самодеятельность учащихся, и, наконец, если учитель, владея вполне своим предметом, относится к урокам своим с живым интересом, к детям доброжелателен и справедлив, то не придется жаловаться на недостаток внимания и прилежания учеников, не придется и заботиться о поведении их. Если и будут проявляться время от времени недостатки в этих отношениях, то они будут случайными аномалиями, причины которых школа вправе будет искать вне стен своих — в семье, в обществе, в индивидуальных особенностях учеников, в крайней подвижности, в необычайной рассеянности и пр. С этими недостатками школа должна бороться всеми разумными, зависящими от нее мерами. Здесь дисциплина сливается уже с воспитанием не совсем нормальных натур. И первое, с чего начнет разумный педагог, — это с исследования причин проявления недостатков, со знакомства с условиями семейной жизни ученика, с начальным его воспитанием и пр.

Нельзя не прибавить, что мы лишь указали на главнейшие условия хорошей или дурной дисциплины в классе, заключающиеся в нем самом, в уроке, в личности учителя; но следует заметить, что и, помимо того, могут быть обстоятельства, мешающие правильному ходу обучения и вызывающие на первый план дисциплину со всеми ее атрибутами, — обстоятельства, в которых повинна школа. К таким надо отнести: 1) заваливание учащихся такой домашней ра-

ботой, с которой им приходится возиться до глубокой ночи, так что отрывается от сна значительная доля и ученики приходят в класс без надлежащей умственной свежести и энергии; 2) плохо составленные расписания, причем встречаются подряд трудные уроки, требующие значительного умственного напряжения, и не перемежаются уроками искусств, дающими некоторый отдых мозгу; 3) слишком незначительные по времени рекреации, не дающие возможности отдохнуть умственно от урока и физически от часового сидения в душном обыкновенно классе; 4) недозволение в большинстве случаев возиться и шуметь в рекреационной комнате, что является просто инстинктивной потребностью некоторых детей, так как таким путем усиливается дыхание, кровообращение и другие процессы, утратившие свою энергию от долгого сидения.

Все это необходимо иметь в виду прежде, чем думать о дисциплине и приступать к детям с дисциплинарными взысканиями, которые очень, очень часто, повторяем, являются возмутительной несправедливостью, действующей самым вредным образом на нравственность воспитанников...

Василий Осипович Ключевский (1841—1911)



Историк, член-корреспондент Петербургской Академии наук (1889), академик истории и древностей русских (1900), почетный академик по разряду изящной словесности (1908), ученик и последователь С. М. Соловьева. Происходил из беднейшего слоя сельского духовенства. Родился в семье священника села Воскресенского Пензенского уезда Пензенской губернии. Учился в Пензенском духовном училище, затем в Пензенской духовной семинарии, куда он поступил в 1856 г. Во время обучения в семинарии возник интерес к русской истории: множество раз В. О. Ключевский перечитывал труды В. Н. Татищева и Н. М. Карамзина. Этот интерес и побудил

его покинуть в конце 1860 г. духовную семинарию и поступить на историко-филологический факультет Московского университета. С третьего курса, когда В. О. Ключевский стал слушать лекции по русской истории С. М. Соловьева, определилось его направление исторических изысканий. Будучи студентом, он написал кандидатское сочинение на тему «Сказания иностранцев о Московском государстве». По новизне фактов и критическому подходу его исследование было признано оригинальным и напечатано. После окончания курса со степенью кандидата (1865) по предложению С. М. Соловьева Ключевский был оставлен на кафедре русской истории для приготовления к профессорскому званию. За время подготовки к магистерскому экзамену он написал статью «Хозяйственная деятельность Соловецкого монастыря в Беломорском крае». Это небольшое исследование по истории заселения и хозяйственной жизни русского Севера было выполнено на материале рукописного сборника соловецких грамот.

С 1872 г. В. О. Ключевский преподавал в трех учебных заведениях: в Александровском военном училище (1872—1883), Московской духовной академии и на высших женских курсах В. И. Герье (1872—1888). В академии и на курсах он излагал всю русскую историю, а в военном училище — новейшую русскую историю в связи со всеобщей. В. О. Ключевский сочетал преподавательскую и научную деятельность. Его курс состоял из самостоятельных исследований. Так создалась докторская диссертация В. О. Ключевского «Боярская дума Древней Руси» (напечатана впервые в «Русской мысли», 1880—1881), затем вышла отдельной книгой, выдержала четыре издания. Одна из причин популярности этой книги состояла в том, что, являясь монографией, она тем не менее давала достаточно полное и многостороннее изложение древнерусской истории.

Когда из-за болезни С. М. Соловьева возник вопрос о замещении должности второго преподавателя русской истории в Московском университете (1879), то В. О. Ключевский единогласно был избран доцентом по кафедре русской истории. Совет Московской духовной академии в декабре этого же года избрал его экстраординарным профессором. После защиты в Московском университете докторской диссертации и утверждения советом в степени доктора русской истории этим же советом Ключевский был единогласно избран экстраординарным профессором Московского университета по кафедре русской истории (1882). В марте 1885 г. был утвержден в звании ординарного профессора.

С 1882 по 1890 г. В. О. Ключевский был сначала деканом историко-филологического факультета Московского университета, затем помощником ректора университета. После ухода с административной должности занимался только преподавательской и научной работой. В 1900 г. начал преподавать в училище живописи, ваяния и зодчества и вел здесь курс до 1910 г. В Московском университете он преподавал до 1909 г., в Московской духовной академии — до 1906 г.

В. О. Ключевский был членом различных научных обществ: Мос-

ковского археологического общества, Московского общества истории и древностей российских, Общества любителей российской словесности и др.

В последние годы жизни Ключевский принимал участие в обсуждении проектов и мер по обновлению университетского строя. Его приглашали в Петербург для участия в комиссии о печати под председательством Д. Ф. Кобеко. Как ученого-историка его привлекли к работе совещания в Петергофе (1905) для выработки положения о Государственной думе. От Академии наук и университетов он был избран в Государственный совет (1906), но сразу же отказался от этого избрания из-за невозможности жить в Петербурге.

Уже при жизни В. О. Ключевский получил широкое признание как ученый и преподаватель. Историк-социолог, он ценил в науке преимущественно ее практическую сторону. Без прикладного значения, говорил В. О. Ключевский, история была бы ненужным балластом, напрасно обременяющим нашу память. Изучению отечественной истории он придавал огромное воспитательное значение: «Чтобы знать, куда и как нам идти, надо прежде всего знать, откуда мы пришли; чтобы быть гражданином, надо хоть немного знать родную историю». Его труды по русской истории продолжают воспитывать новые поколения России.

Два воспитания

(в сокращении)

Даровитый актер играл на сцене лицо, которое по вине автора-драматурга, хотя много говорило и действовало, тем не менее не могло высказать смысла своих слов и действий. Так изображаемое лицо и осталось без определенной физиономии. Автор после спектакля упрекал актера, что он плохо сыграл свою роль. «Я не играл, я только выходил на сцену со своей незагримированной физиономией», — оправдывался актер. Когда актер не понимает, кого играет, он играет не героя пьесы, а свою персону. Нечто подобное бывает и с педагогами. Они также могут очутиться в положении «играющих себя самих», если не дают себе ясного отчета в том, кого они воспитывают, кого вырабатывают из своих питомцев. Каждый педагог должен ясно сознавать идею школы или того идеального воспитанника, которого должна выпустить школа. В противном случае педагоги будут продолжать воспитывать и обучать только себя самих. А так как воспитателей много, то они, стараясь в теперешнем дитяти воспроизвести каждый только самого себя, разорвут в клочки нравственную личность своего питомца. Чтобы из воспитания вышло разумное, складное и цельное дело, необходимо взаимное сотрудничество педагогов, дружная, согласованная работа. Какой бы предмет ни преподавал тот или иной педагог, какое бы участие ни при-

нимал в общем строе школы, он непременно должен знать не только свой предмет, тот учебный материал, над которым работает, но еще и тот идеал, к которому каждый из них стремится приблизить вверенные школе маленькие будущности. Без ясного сознания этого идеала педагоги будут похожи на играющих в известную игру, в которой один из участников с завязанными глазами размахивает безнадежно руками, не зная, кого поймает, и всего вернее, что не поймает никого. Если преподаватели в разных классах, через которые последовательно проводят своих воспитанников, будут действовать разное, не спевшись между собой, то из всех усилий их ничего не выйдет — все равно как останется без движения предмет, который тянут в разные стороны. Они разорвут только программу школы на мелкие клочки, и в их педагогической работе будет столько же смысла, сколько поэзии в рассыпанном типографском наборе лучшего пушкинского стихотворения. Необходима гармония частей, необходимо дружное участие всех отдельных участников педагогического дела, чтобы из воспитанников вышел верный снимок с программного манекена.

Но ведь это приведет к обезличению, скажут, может быть. Ведь это будет казарма, а не школа. Из нее будут выходить номера, а не люди, статические количества, а не нравственные величины. Не вполне так! В школе дети не рождаются, а только воспитываются. Они откуда-то приходят в школу и куда-то опять уходят. Они приходят из семьи. Семья должна развить индивидуальные особенности ребенка, его оригинальную личность. Школа призвана к тому, чтобы согласить, привести в гармонию эти особенности, чтобы они затем мирно уживались в обществе. Да и кроме того, для того чтобы школа оставила неизгладимый след в душе питомца, для этого требуется от педагогического персонала великая нравственная сила... Если бы она и оказалась налицо, ею во всяком случае не следует злоупотреблять.

Семья и школа! Как часто мы спокойно говорим об этих предметах, между тем всякий раз, как заходит речь о взаимном отношении семьи и школы, в этом вопросе всегда оказывается слишком много темного, неясного, и мы теряем обычное спокойствие, начинаем рассуждать о нем. Семья и школа — два величайших учреждения... Возможно ли терпеть здесь какое-либо недоразумение, тем более — ошибку в решении вопроса об их взаимном отношении, даже в самой его постановке? Сейчас скажут нам: семья должна воспитывать, школа — учить. Верно ли это? Даже более — ясно ли это? Ведь мы, воспитывая, обучаем и, обучая, воспитываем. Учитель и воспитатель говорят о различии своих целей и приемов, но их воспитанник впоследствии, наверно, затруднится ответить на вопрос, кто его больше воспитывал или учил.

Нередко путник, заблудившись, старается припомнить пройденный раньше путь и снова отыскивает тропинку, по которой шел, пока не потерял из виду направления своего пути. Поступим и мы точно так же. Обратимся к пройденному нами историческому пути. История, раскрывая опыт прошлого, освещает светом дальнейший путь.

В истории нашего образования сделаны были два в высшей степени поучительных опыта. Древняя Русь стремилась к тому, чтобы укрепить школу у самого очага семьи, слить школу с семьей. Во второй половине XVIII в. в педагогических планах Екатерины II и ее деятельного помощника Бецкого сделана была попытка совсем оторвать школу от семьи, поставить их чуть ли не во враждебное отношение друг к другу. В высшей степени поучительно сопоставить между собой эти два педагогических опыта.

Источником света в Древней Руси был приходский храм. Первым учителем был священник. Приход был учебным заведением, главным инспектором которого был отец духовный. Семьи, составлявшие приход, можно назвать параллельными отделениями школы. Классным наставником в каждой семье был отец, или домовладыка. Древняя русская семья имела ведь особое устройство. Она заключала в себе не только самых близких членов семьи, но и родственников, домашних, слуг. Глава семьи был в ней властелином — недаром он назывался государем. Жена была его ближайшей помощницей, сотрудницей и высоко ценилась в этом своем звании. Она также называлась государыней. Муж работал вне дома, жена управляла порядком в доме, муж добывал средства, жена уряжала, одевала семью и бережно расходовала средства. Муж вне дома тратил свои силы и в семье снова восстанавливал их. Беседы с женой освежали его сердце и оказывали влияние на общественную деятельность. Муж властвовал в доме, жена служила его украшением «дороже камня многоценного», сияла венцом на главе домовладыки.

Что же было предметом обучения в домашней школе? Обучали не наукам, но житейским правилам, праведному житию. Домохозяин, восприняв такую науку от предков и освежив ее в храме, при посредстве духовного отца старался внушить ее своим домашним, старался «учити страху божию и вежеству и всякому благочинию». Итак прежде всего — спасение душевное. Второе дело — строение мирское, имевшее целью воспитать гражданина, члена общества, который знал бы, как поступать ему в разных житейских обстоятельствах, в сношениях с людьми, чтобы жить не в укор и посмех. Третий предмет домашнего обучения — домоводство или обучение ремеслу, рукоделию, «кто чего достоин». Здесь училище разделялось на два параллельных отделения: «матери — дочери, а отцу — сынове». Словом, божество и вежество — вот два основных предмета программы воспитания. Грамотность вовсе не считалась необходимым образовательным средством. Она причислялась, скорее, к ремеслу, «к механическим хитростям», считалась техническим знанием, необходимым в некоторых, немногих специальностях. В древней Руси произнесено было горячее слово о пользе книг: «Начять жь добрым делом поучение святых книг, да теми, братия, подвигнемся на путь жития их, и поучаемся в ину книжьным словесъм, творяще волю их», — но в деле воспитания преобладал исключительно практический взгляд. Человек, обученный «всякому вежеству и праведному житию», ценился более, чем напитанный книжной мудростью. Глав-

ное — чтобы чада были воспитаны «в страхе божиим», в добре и «в наказании».

Что касается педагогических приемов, то они сводились к «внешнему воздействию на ум, чувство и волю», воспитание производилось «посредством производимого битьем нервного возбуждения». Древнерусские педагоги много и с любовью думали об этом приеме, заботливо лелеяли его и изощрялись в способах его применения. Они были проникнуты глубокой верой в чудодейственную силу педагогического жезла, т. е. простой, глупой палки. Мы теперь не можем даже понять этой веры, и нам остается только поблагодарить историю за такую нашу неспособность. При воспитании усиленно рекомендовалось сокрушение ребер, «прещение», «учащение ран». Запрещалась даже родительская ласка — «не смейся к нему, игры творя». Строго наказывая сыновей, отец не должен был пропускать случая возложить грозу и на дочерей... Не следует, однако, выводить отсюда заключения, что старая русская школа была проникнута духом жестокости, свирепства. Необходимо различать план начертания от практического его применения. «Педагогический жезл» был больше метафизический, чем реальный. Великое значение приписывалось ему только в планах ради логической стройности и последовательности. О жезле охотно писали, не видя перед собой живого объекта, ребенка. Перед суровыми педагогами в действительности оказывалась не теоретическая, логическая схема, но живые дети, педагоги-отцы видели этих детей и любили их, а видеть детей и любить их — это одно и то же, два неразделимых психологических момента. Да и при «учащении ран» не всегда больше страдает тот, кто терпит наказание — нередко оно больше отдается в сердце того, кто «учащает раны». Наконец, на это упражнение смотрели отчасти с гигиенической точки зрения — «от жезла не умрет, а еще здоровее будет».

Другой особенностью древней школы было то, что она была рассчитана на слабые силы. Это вполне понятно. Семья не то что школа. Школа имеет выбор. В школе ведь принцип, как в лагере: один здоровый солдат в строю дороже, чем десять пациентов в повозке Красного Креста. В семье не то: отсюда не исключают малоуспешного ученика.

Несравненно влиятельнее педагогического жезла был другой прием — могучее воздействие среды. Влияние домашней школы было непрерывное, не прекращавшееся ни на час, ни на минуту, а при таком условии капля, непрерывно капающая, может пробить самый твердый педагогический камень. В этой домашней школе, в этой среде обычая и порядка все было предусмотрено, разрешено, не было места ни сомнениям, ни раздумью. На каждый жизненный случай ответ был заранее готов — ответ ясный, строго определенный. Правила и принципы были всеми признаны, утверждены, освящены. Это была массивная историческая кладка. Все чувства, слова и поступки были расписаны по духовно-житейскому календарю. Оставалось только двигаться с завязанными глазами по этому духовно-

житейскому трафарету, подобно автомату. Под этот трафарет верной родительской рукой подгонялись дети, пока не делались такими же автоматами. Древняя русская школа-семья вместо всестороннего развития личности обезличивала человека и индивидуализм заменяла автоматизмом. В результате получалась традиционная нравственно-практическая выдержка, воспитывалась автоматическая совесть, при которой знают, как поступить, прежде, чем подумают, почему так следует поступить. Своя воля, как дурь, выколачивалась из человека и заменялась слепым подчинением всеми принятому правилу, или житейскому кодексу...

От «Домостроя»² священника Сильвестра³, от древней школы-семьи, учившей божеству и вежеству, в XVIII в. предки наши сразу, без каких-либо постепенных переходов, перешли к новой школе, по европейскому образцу. Явились иноземные учителя со строго определенными программами, с грамматикой, цифирью, географией, геометрией. Русская мысль, ошеломленная крутым переворотом, отказывалась понять, что такое с ней сделали, куда она попала. От «Домостроя» она перескочила прямо к «Энциклопедии» Дидро и Даламбера. Такой переход мог совершиться только прыжком, а прыжки в умственной и нравственной сфере даром не проходят. Русская мысль была ослеплена точно неожиданно блеснувшим сиянием и сознавала только одно, что она унеслась куда-то страшно далеко вперед и что прошлое также ушло далеко назад, в неразличимую туманную даль. Русский интеллигент думал не о том, куда он пришел, а только о том, как далеко он угнан, и в гордом упоении прогрессом не мог дать себе сколько-нибудь ясного отчета в своем акробатическом полете, во время которого он растерял все путевые впечатления. Он очутился в положении лунатика, который, внезапно пробудившись от своих прогулок, растерянно оглядывается по сторонам, не понимая, куда он попал. Наши просвещенные лунатики попали в круговорот самых капитальных идей человечества. Яркий, всеозаряющий свет их был первым ощущением, свободный вздох груди — первым движением после пробуждения. Основными идеями XVIII в. были человечество и добродетель, понимаемая, однако, скорее отвлеченно, чем конкретно. Будучи новыми, эти идеи, однако, имели на Западе глубокие исторические корни, были завершением долгого и сложного исторического процесса. Поэтому на Западе и отнеслись к ним иначе, чем у нас. Для Восточноевропейской равнины, для настоящей *tabula rasa* нашего отечества они показались каким-то новым открытием, точно нежданно-негаданно упала с неба «Голубиная книга», дававшая ответы на все вопросы — ответы чрезвычайно простые, ясные и бесспорные.

В числе новых просветительных идей идеи о воспитании занимали почетное место. Проницательный английский мыслитель Локк впервые выступил с новыми идеями о воспитании в 1670 г. в небольшой книжке «Мысли о воспитании детей», но эта книжка, являясь злой насмешкой над всей прежней системой воспитания, одним толчком повалила все громоздкое, веками слагавшееся здание старой педаго-

гической системы. Это, собственно, не научная педагогика, а просто наставление для молодого английского джентльмена. Педагогика Локка — это педагогика практического и полезного. Его идеал — благовоспитанный и благонравный молодой человек. К чему забивать голову ребенка багажом ненужной учености? К чему весь школьный педантизм? Воспитание следует основать на здоровых психологических воззрениях: развитие здорового тела и здоровой души; благо-разумие, умение жить — вот все, что можно желать от воспитания. Все это может быть достигнуто приучением и упражнением без всякой сложной педагогической муштровки. В таком же роде писал Кондильяк в своем сочинении, изданном в 1754 г. Человек, по учениям новых философов, живая пустота или живая пустая статуя, лишь наполняемая впечатлениями из внешнего мира, ощущениями, которые складываются потом в чувства, наконец в понятия, идеи и т. д. Что же следует делать при воспитании, ставши на эту точку зрения? Да очень просто: остается только подставлять, подстраивать впечатления, и из живой пустой статуи сам собой выйдет готовый методологический человек. Локк и Кондильяк до мельчайших подробностей выяснили весь процесс «психологической отливки», и педагогам следовало только исполнять их указания — все равно как на заводе, где отливают статуи по данному художником чертежу.

При вступлении на престол Екатерины II у нас заботы о воспитании также выдвинулись вперед. Вполне естественно, что женщина, одаренная большим умом и благоговевшая перед просветительными идеями века, пожелала ввести и в России рациональное воспитание по новым планам. Екатерина нашла себе весьма деятельного помощника в Бецком. Выражением новых педагогических взглядов может служить «Генеральное учреждение», о воспитании мужского и женского пола, от 12 марта 1764 г., потом повторенное почти буквально в уставе шляхетского сухопутного корпуса. В чем же состоял новый план воспитания? Однажды Петр Великий, сидя на вновь спущенном в море корабле, размышлял о том, как «вечные странники», т. е. науки, проскитавшись по Европе, сошьют себе наконец прочное гнездо в России. Но эти мечты не сбылись. «Гнезда» скоро запустели, науки «не процвели». Студентов только секли, лекции плохо посещались за неимением сапог у питомцев наук. Московский университет был еще весь в будущем. Необходимо было поправить дело. Казалось, все средства к тому были налицо. Можно сказать, что никогда еще просвещенная мысль не была ближе к власти или, лучше, ученая мысль владела самой властью. Причину не успехов Петра в насаждении просвещения сотрудник Екатерины находит в том, что образование у нас не сопровождалось воспитанием. В этом вся суть. «С давнего уже времени имеет Россия академию и разные училища, и много употреблено иждивения для обучения наукам и художествам; но мало, буде совсем ничего, существенных от того плодов собрано. Разбирая прямые тому причины, не можем мы жаловаться на провидение и малую в российском

народе к наукам и художествам способность; но можно неоспоримо доказать, что к достижению того не прямые токмо пути избраны были, а чего совсем недоставало, о том совсем и помышляемо не было. Из посланных еще при государе Петре Великом дворяне с хорошими возвратились успехами в том, чему они обучаться назначены были; но по возвращении, имея путь и право к большим чинам и заслугам, не могли они в том упражняться. Другие, из простого народа, к наукам взятые, также весьма скоро успевали в оных; но скорее еще в прежнее невежество и самое небытие возвратились...»

Что за причина столь печального явления?

«Искусство доказало, что один только украшенный или просвещенный науками разум не делает еще доброго или прямого гражданина, но во многих случаях паче во вред бывает, если кто от самых нежных юности лет воспитан не в добродетелях и твердо оные в сердце его не вкоренены... По сему ясно, что *корень всему злу и добру воспитание*; достигнуть же последнего с успехом и твердым исполнением *единое* токмо средство остается, т. е. произвести сперва способом воспитания, так сказать, новую породу или новых отцов и матерей, которые могли бы детям своим те же прямые и основательные правила воспитания в сердце вселить, какие получили они сами, а от них дети передали бы паки своим детям, и так следовали бы из родов в роды в будущие веки».

«Великое сие намерение исполнить нет совсем иного способа, как завести воспитательные училища для обоего пола детей, которых принимать отнюдь не старше как по пятому и шестому году. Излишне было бы доказывать, как в те самые годы начинает дитя приходить в сознание из неведения, а еще нерассудительнее верить, якобы по прошествии сих лет еще можно было поправить в человеке худой нрав, чем он заразился, и, поправляя его, те правила добродетели твердо в сердце его вкоренять, кои ему иметь было потребно. И так о воспитании юношества пецися должно неусыпными трудами, начиная, как выше показано, от пятого и шестого до осьмнадцати и двадцати лет безвыходного в училище пребывания. Во все же то время не иметь ни малейшего с другими сообщения, так что и самые близкие сродники хотя и могут их видеть в назначенные дни, но не иначе как в самом училище и в присутствии их начальников. Ибо неоспоримо, что частое с людьми без разбору обхождение вне и внутрь оногo весьма вредительно, а наипаче во время воспитания такого юношества, которое долженствует непрестанно взирать на подаваемые примеры и образцы добродетели».

Итак, прежде всего перед воспитателями — живая статуя, пока без всякого содержания. Дитя поступает в школу, прежде чем начинает приходить в сознание. Воспитание должно сформировать из него идеального гражданина. Чтобы воспитание могло исполнить свою задачу без всякой помехи, устраняются все посторонние влияния, не исключая и родной семьи. Если древняя русская школа сливалась с семьей, то новая школа, стремясь опираться на естественные законы, сообразоваться с разумом и самой натурой, начинает дело

воспитания совсем неестественным фактом — разрывает насильственно всякую связь с семьей!

Так как перед воспитателями стоит прежде всего живая статуя, но без всякого содержания, то от воспитания уже зависит, чем она будет наполнена. Для этого школа должна прежде всего «удалять от слуха и зрения все то, что хоть тень порока имеет».

Если в древнерусской школе нельзя не заметить глубокого недоверия к природе человека, если воспитанию поэтому предстояла задача выбить дурь из головы палкой и насадить «вежество и всякое благочиние», то новая школа предполагает в человеке абсолютную пустоту. Все дело сводится к тому, чтобы как можно менее допустить в эту пустоту вредных влияний и наполнить добрыми нравами...

Что касается до образовательного значения для ума и воли чисто научного образования, то Бецкой его почти не признает, между тем, бесспорно, трудно говорить о добродетели и нравственности без правильно установленного и по возможности полного образования. Науки можно преподавать, но лишь настолько, насколько это необходимо в гражданской жизни. Вся задача сводится к образованию добродетельного, чувствительного сердца, доброго настроения. Добродетель, по смыслу Бецкого, вовсе не предполагает борьбы в человеке, нравственного акта воли, сознательного и свободного определения себя к действию. Древняя школа, слитая с семьей, воспитывала автоматическую совесть, новая, оторвав совершенно школу от семьи, создавала автоматическое сердце... Воспитанник, выходя из школы Бецкого, походил на человека, который, выйдя из дома для прогулки, не знает, куда идти, и вертится вокруг себя... Институтка могла проливать горькие слезы над сорванным цветком и не отереть ни одной слезы на лице, в особенности не вполне чисто вымытом. Да и как же было кадету Васильевского острова⁴ или узнице Смольного института научиться сочувствовать живому, реальному горю, когда они не видели перед собой даже близких родных, на которых обыкновенно научается любить нежное детское сердце, — эти родные витали перед ними в туманной дали, где-нибудь в Щигровской или Мокшанской глуши.

Как венец всего воспитательного здания, в воображении его строителей проносились, может быть, величавые фигуры Метеллов и Сципионов, может быть, мелькнули бы и фигуры Пожарских и Воротынских, если бы они знали московскую старину так же, как классическую древность. Но вместо Метеллов и Сципионов выходили или, правильнее, выходили бы, если бы система нового воспитания осуществлялась, только Чацкие, которые бегают по белу свету искать, где оскорбленному есть чувству уголок, да бедные Лизы, в которых только и есть русского, что тот пруд, в котором утопился их карамзинский прототип.

Крайности сходятся. Новая система в итоге только реставрировала старые педагогические куклы Сильвестра и лишь надевала на них новые платица. В новых воспитанниках не предполагалось нравственной личности; в них внедрялись лишь нравственные навыки.

Автомат-питомец посредством автомата-учителя — такова упрощенная, но верно переданная схема новой системы. Школа Бецкого — душная теплица среди северного русского лета, и она не могла вырастить здоровых цветов.

Но возвышенные идеи, вдохновлявшие архитекторов этой постройки не по климату, не прошли без влияния, только оно сказалось вне школы. Эти идеи побудили отцов и матерей подумать и позаботиться о детях, а опыт Бецкого показал, что школа не может заменить семьи, а семья — школы. У каждой своя задача, свое особое дело. Одной принадлежит развитие индивидуальных особенностей и выправка их, другой — создание общего типа, приближение отдельных оригинальных индивидуальностей к этому общему типу, без чего невозможно общежития. Школа не может обойтись без содействия семьи: учитель не может угадать, что выражается в сорока парах глаз, устремленных на него, какие у каждого ребенка в голове думы, заботы, ожидания и надежды. Но это, может быть, лучше подметит отец. Равным образом школа расширяет дело семьи. Научившись в семье любить родных, ребенок в школе приучается любить чужих и обращать их в своих, любить товарищей. Окруженный в семье предупредительной любовью, зорко следящей за каждым шагом, человек приучается в школе к самостоятельности, пробует свои юные силы в преодолении трудностей, представляемых школьной работой. Семья и школа — две добрые соседки, взаимно друг другу помогающие. Где кончается дело одной, начинается работа другой. Между тем в школе Бецкого все было вывернуто наизнанку, перевернуто вверх дном.

Но ей отпущится много прегрешений за одну светлую мысль, что воспитатели должны относиться к своим воспитанникам с лаской и любовью, чтобы дети учились охотно и бодро, без вредительного страха. Где этого нет — нет никакой педагогики, есть казарма, но не школа. Если воспитанники должны чувствовать благодарность своей школе, откуда они вынесли добрые, освежающие впечатления, то что же сказать о семье? Дети в неоплатном долгу у родителей, в особенности у матерей. В матери всегда особенно жив этот педагогический принцип, и ее горячее чувство поддержит его даже тогда, когда начнет колебаться отцовская мысль...

С. М. Соловьев как преподаватель⁵

Сегодня 16-я годовщина смерти С. М. Соловьева. Многие ли из нас, здесь присутствующих, помнят его как преподавателя? По крайней мере, далеко не все. Преподавание принадлежит к разряду деятельности, силу которых чувствуют только те, на кого обращены они, кто непосредственно испытывает на себе их действие; стороннему трудно растолковать и дать почувствовать впечатление от урока или лекции профессора. В преподавательстве много индивидуального,

личного, что трудно передать и еще труднее воспроизвести. Писатель весь переходит в свою книгу, композитор — в свои ноты, и в них оба остаются вечно живыми. Раскройте книгу, разверните ноты, и, кто умеет читать то и другое, перед тем воскреснут их творцы. Учитель — что проповедник: можно слово в слово записать проповедь, даже урок; читатель прочтет записанное, но проповеди и урока не услышит.

Но и в преподавании даже очень много значит наблюдение, предание, даже подражание. Всегда ли мы, преподаватели, знаем свои средства, их сравнительную силу и то, как, где и когда ими пользоваться? В преподавательстве есть своя техника, и даже очень сложная. Понятное дело: преподавателю прежде всего нужно внимание класса или аудитории, а в классе и аудитории сидят существа, мысль которых не ходит, а летает и поддается только добровольно. В преподавании самое важное и трудное дело — заставить себя слушать, поймать эту непоседливую птицу — юношеское внимание. С удивлением вспоминаешь, как и чем умели возбуждать и задерживать это внимание иные преподаватели. П. М. Леонтьев⁶ совсем не был мастер говорить. Живо помню его приподнятую над кафедрой правую с вилкообразно вытянутыми пальцами руку, которая постоянно надобилась в подмогу медленнодвигающемуся, усиленно искавшему слов, как будто усталому языку, точно она подпирала тяжелый воз, готовый скатиться под гору. Но, бывало, напряженно следишь за развертывавшейся постепенно тканью его ясной, спокойной, неторопливой мысли, и вместе с ударом звонка предмет лекции, какое-нибудь римское учреждение, вырезывался в сознании скульптурной отчетливостью очертаний. Казалось, сам бы сейчас повторил всю эту лекцию о предмете, о котором за 40 мин до звонка не имел понятия. Известно, как тяжело слушать чтение написанной лекции. Но когда Ф. И. Буслаев⁷ вступал торопливым шагом на кафедру и, развернув сложенные, как складывают прошение, листы, исписанные крупными и кривыми строками, начинал читать своим громким, как бы нападающим голосом о скандинавской Эдде или какой-нибудь русской легенде, сопровождая чтение ударами о кафедру правой руки с зажатым в ней карандашом, битком набитая *большая словесная*, час назад только что вскочившая с холодных постелей где-нибудь на Козихе или Бронной (Буслаев читал рано по утрам первокурсникам трех факультетов), эта аудитория едва замечала, как пролетали 40 урочных минут. Не бесполезно знать, какими средствами достигаются такие преподавательские результаты и какими приемами, каким процессом складывается ученическое впечатление. В этом отношении воспоминание об учителе может пригодиться и тому, кто не был его учеником.

Я сел на студенческую скамью в Московском университете в пору, не скажу упадка — об этом грешно и подумать, — а в пору кратковременного затишья исторического преподавания. Я не застал ни Грановского, ни Кудрявцева⁸. Единственным преподавателем всеобщей истории был С. В. Ешевский⁹. В. И. Герье¹⁰ находился еще за границей, и мне пришлось слушать его уже по окончании курса. Ешевский был превосходный, строгий, но уже угасавший профессор; мы

его и похоронили весной 1865 г. при выходе нашего курса из университета. Он читал нам курсы по древней и средней истории с продолжительными перерывами по болезни, а последний год, когда стояла на очереди новая история, не читал совсем. Мы его очень любили, немного побаивались и с глубокой скорбью шли за его гробом. Сколько помнится, Соловьев читал на третьем курсе общий обзор истории Древней Руси, на четвертом более подробный курс русской истории XVIII в. В 1863 г., когда я начал его слушать, это был цветущий 42-летний человек. Не помню теперь, почему мне не пришлось послушать его ни разу до третьего курса; кажется, потому, что его лекции совпадали с лекциями Ф. И. Буслаева или Г. А. Иванова, которых мы не пропускали. На третьем курсе студент уже перестает блуждать по аудиториям с бездонным вниманием и вечно раскрытым ртом, вбирающим все, что ни попадетсЯ ему питательного по пути. Он уже становится несколько разборчив во впечатлениях и знаниях, начинает понимать удовольствие «свое суждение иметь» и даже покритиковать профессора. По аудиториям, театрам, заседаниям ученых обществ он уже довольно набрался впечатлений; пружина восприимчивости от усиленного нажима несколько поослабла и погнулась, и, пользуясь этим, из-под нее все с большим напряжением выступает прижатая дотоле другая сила — потребность разобраться в воспринятом, задержать и усвоить набегающие впечатления, пропитать их собственным духом, — словом, он начинает чувствовать себя хозяином своего Я и в состоянии уже ухватить себя за собственные усы.

В момент этого перелома начали мы слушать Соловьева. Обычно мы уже смиренно сидели по местам, когда торжественной, немного раскачивающейся походкой, с откинутым назад корпусом вступала в словесную высокая и полная фигура в золотых очках, с необильными белокурыми волосами и крупными пухлыми чертами лица без бороды и усов, которые выросли после. С закрытыми глазами, немного раскачиваясь на кафедре взад и вперед, не спеша, низким регистром своего немного жирного баритона начинал он говорить свою лекцию и в продолжение 40 минут редко поднимал тон. Он именно *говорил*, а не *читал*, и говорил отрывисто, точно резал свою мысль тонкими удобоприемлемыми ломтиками, и его было легко записывать, так что я, по поручению курса составлявший его лекции, как борзописец, мог записывать его чтения слово в слово без всяких стенографических приспособлений. Сначала нас смущали эти вечно закрытые глаза на кафедре, и мы даже не верили своему наблюдению, подозревая в этих опущенных ресницах только особую манеру смотреть; но много после на мой вопрос об этом он признался, что действительно никогда не видел студента в своей аудитории.

При отрывистом произношении речь Соловьева была отрывиста по своему складу, текла ровно и плавно, пространными периодами с придаточными предложениями, обильными эпитетами и пояснительными синонимами. В ней не было фраз: казалось, лектор говорил первыми словами, ему попадавшими. Но нельзя сказать, чтобы он говорил совсем просто: в его импровизации постоянно слышалась ор-

торская струнка; тон речи всегда был несколько приподнят. Эта речь не имела металлического, стального блеска, отличавшего, например, изложение Гизо¹¹, которого Соловьев глубоко почитал как профессора. Чтение Соловьева не трогало и не пленяло, не било ни на чувства, ни на воображение; но оно заставляло размышлять. С кафедры слышался не профессор, читающий в аудитории, а ученый, размышляющий вслух в своем кабинете. Вслушиваясь в это, как бы сказать, говорящее размышление, мы старались ухватиться за нить развиваемых перед нами мыслей и не замечали слов. Я бы назвал такое изложение прозрачным. Оттого, вероятно, и слушалось так легко: лекция Соловьева далеко не была для нас развлечением, но мы выходили из его аудитории без чувства утомления.

Легкое дело — тяжело писать и говорить, но легко писать и говорить — тяжелое дело, у кого это не делается как-то само собой, как бы физиологически. Слово — что походка: иной ступает всей своей ступней, а шаги его едва слышны; другой крадется на цыпочках, а под ним пол дрожит. У Соловьева легкость речи происходила от ясности мысли, умевшей находить себе подходящее выражение в слове. Гармония мысли и слова — это очень важный и даже нередко роковой вопрос для нашего брата, преподавателя. Мы иногда портим свое дело нежеланием подумать, как надо сказать в данном случае, корень многих тяжких неудач наших — в неумении высказать свою мысль, одеть ее как следует. Иногда бедненькую и худенькую мысль мы облечем в такую пышную форму, что она путается и теряется в ненужных складках собственной оболочки и до нее трудно добраться, а иногда здоровую, свежую мысль выразим так, что она вянет и блекнет в нашем выражении, как цветок, попавший под тяжелую жесткую подошву. Во всем, где слово служит посредником между людьми, а в преподавании особенно, неудобно как переговорить, так и недоговорить. У Соловьева слово было всегда по росту мысли, потому что в выражении своих мыслей он следовал поговорке: сорок раз примерь и один раз отрежь. Голос, тон и склад речи, манера чтения — вся совокупность его преподавательских средств и приемов давала понять, что все, что говорилось, было тщательно и давно продумано, взвешено и измерено, отвесно от всего лишнего, что обыкновенно пристает к зреющей мысли, и получило свою настоящую форму, окончательную отделку. Вот почему его мысль чистым и полновесным зерном падала в умы слушателей.

Гармония мысли и слова! Как легко произнести эти складные слова и как трудно провести их в преподавании! Думаю, что возможность этого находится за пределами преподавательской техники, нашей дидактики и методики, и требует чего-то большего, чего-то такого, что требует всякому человеку, а не преподавателю только. Студенты, как известно, обладают особым чутьем профессорской подготовки: они очень быстро угадывают, излагает ли им преподаватель продуманные и проверенные знания, хорошо выдержанные и устоявшиеся воззрения или только вчерашние приобретения своего ума, сырые мысли, если можно так выразиться. Слушая Соловьева, мы

смутно чувствовали, что с нами беседует человек, много и очень много знающий и подумавший обо всем, о чем следует знать и подумать человеку, и все свои передуманные знания сложивший в стройный порядок, в цельное мирозерцание, чувствовали, что до нас доносятся только отзвуки большой умственной и нравственной работы, какая когда-то была исполнена над самим собой этим человеком и которую должно рано или поздно исполнить над собой каждому из нас, если он хочет стать настоящим человеком. Этим особенно и усиливалось впечатление лекций Соловьева; его слова представлялись нам яркими строками на освещенном изнутри фонаре. Оно и понятно: студенту старших семестров уже виднеется жизненный путь, на который ему придется вступить по окончании учебных годов, и он уже без студенческой беззаботности и самоуверенности начинает раздумывать, как-то он вступит на этот скользкий путь и какой походкой пойдет по нему. В этом раздумье он уже с деловым, непраздным любопытством и с молчаливым уважением присматривается и прислушивается к тем из старших, которые идут по этому пути твердыми прямыми шагами, с твердым и ясным взглядом на людей и на вещи. После, став ближе к Соловьеву и начав готовиться к профессуре под его руководством, я получил некоторую возможность следить за непрерывной, строго размеренной и разнообразной работой неутомимого ума, и я понял, как вырабатывается и во что обходится эта гармония мысли и слова. Чего только он не знал, не читал, чем не интересовался и о чем не думал! Он внимательно и с удивительной экономией досуга следил за иностранной литературой по географии, по всему кругу исторических и политических, как и за текущими международными отношениями. Прочитать дельную книжку какого-нибудь французского, немецкого или английского путешественника по Индии или Центральной Африке было для него наслаждением, которым он спешил поделиться с близкими людьми.

Я уже не говорю о русской литературе, о русских делах и отношениях. Помню, я посетил его незадолго до смерти, когда приговор жизни был уже произнесен и исход болезни определен. С третьего слова он спросил меня: «А что новенького в литературе по нашей части? Давно ничего не читал». Я встречал немного таких образованных и деятельных умов, а судьба нередко и незаслуженно дарила меня счастьем встречаться с образованными и мыслящими людьми.

Я не решаюсь сказать, входила ли русская история центральной составной частью в состав этого цельного и широкого мирозерцания. Я не решаюсь на это потому, что знаю, как много места занимали в выработке этого мирозерцания общие вопросы религии и науки. Я могу только утверждать, что на русскую историю он положил всего больше своего научного труда. Но я не говорю об его «Истории России», о нем как об ученом: это вопрос русской историографии, одна из страниц истории русского просвещения, и таких страниц, на которых с отрадой будет всегда останавливаться и раздумывать мыслящий русский человек. Вы позволили мне занять теперь ваше благосклонное внимание беседой о профессорском преподавании Соловьева

ева, об его университетском курсе русской истории. Вместе с другими учениками Соловьева я часто докучал ему просьбой издать этот курс в какой-либо из тех редакций, в каких он излагал его из года в год с университетской кафедры; и я до сих пор не могу понять, почему он не сделал этого, даже неохотно вел разговор об этом. С ним вообще трудно было завести речь об его сочинениях; сам он был до несправедливости скромного о них мнения, и отзываться о них с похвалой в его присутствии значило сделать ему неприятность. Ему и говорили об издании курса только как о его профессорской обязанности, даже прибегали к такому изысканному соображению, что его курс во все и не принадлежит ему одному, не есть его личное дело, что это беседа профессора со студентами, следовательно, совместная работа профессора и его аудитории. Он называл это плохим софизмом, не стоящим и пятачка, и прекращал разговор об этом. Прибавлю в пояснение, что Соловьев очень любил остроты и при всяком удачном словце, при нем сказанном, шарил у себя в кармане со словами: «Ах, жаль, пятачка не случилось!» Конечно, превосходная первая глава XIII тома его «Истории», содержащая в себе общий обзор хода древней русской истории, вместе со статьями общего характера, напечатанными в посмертном издании некоторых сочинений С. М. Соловьева, каковы «Начало Русской земли», «Древняя Россия», «Исторические письма» и др., дают некоторую возможность читателю представить себе содержание и даже характер этого общего курса. В этих статьях есть все, что проводилось и развивалось в курсе; но для читателя останутся неуловимы концепция содержания и впечатление изложения, а в преподавании это — главное, если не все. Соловьев давал слушателю удивительно цельный, стройной нитью проведенный сквозь цепь обобщенных фактов взгляд на ход русской истории, а известно, какое наслаждение для молодого ума, начинающего научное изучение, чувствовать себя в обладании цельным взглядом на научный предмет. В курсе Соловьева эта концепция и это впечатление были тесно связаны с одним приемом, которым легко злоупотребить, но который в умелом преподавании оказывает могущественное образовательное влияние на слушателя. Обобщая факты, Соловьев вводил в их изложение осторожной мозаикой общие исторические идеи, их объясняющие.

Он не давал слушателю ни одного крупного факта, не озарив его светом этих идей. Слушатель чувствовал ежеминутно, что поток изображаемой перед ним жизни катится по руслу исторической логики; ни одно явление не смущало его мысли своей неожиданностью или случайностью. В его глазах историческая жизнь не только двигалась, но и размышляла, сама оправдывала свое движение. Благодаря этому курс Соловьева, излагая факты местной истории, оказывал на нас сильное методологическое влияние, будил и складывал историческое мышление: мы сознавали, что не только узнаем новое, но и понимаем узнаваемое, и вместе учились, как надо понимать что узнаем. Ученическая мысль наша не только пробуждалась, но и формировалась, не чувствуя на себе гнета учительского авторитета: думалось, как будто

мы сами додумались до всего того, что нам осторожно подсказывалось.

Эти общие идеи, которыми перевивались факты русской истории, могут показаться элементарными; но их необходимо продумать на университетской скамье, и только тогда они становятся такими элементарными. С двух сторон Соловьев освещал излагаемые им исторические факты: одну из них можно назвать прагматической, другую — моралистической. Настойчиво говорил и повторял он, где нужно, о связи явлений, о последовательности исторического развития, об общих его законах, о том, что называл он необычным словом — *историчностью*. Вы думаете, легкое дело растолковать сидящему на школьной скамье понятие об основах людского общежития, об историческом процессе, о закономерности исторической жизни! Я встречал взрослых и по-своему умных людей, которым никак не удавалось усвоить себе самую идею исторического процесса. У Соловьева сравнения, аналогия жизни народов с жизнью отдельного человека, отвлеченные аргументы и, наконец, его столь известная и любимая фраза *естественно и необходимо*, повторявшаяся при всяком случае, как припев, — все врзывало в сознание слушателя эту идею исторической закономерности. С другой стороны — да не покажется нам это странным, — Соловьев был историк-моралист: он видел в явлениях людской жизни руку исторической Немезиды¹² или, приближаясь к языку древнерусского летописца, *знамение правды божей*. Я не вижу в этом научного греха: эта моралистика у Соловьева была та же прагматика, только обращенная к сознанию своей нравственной стороной, та же научная связь причин и следствий, только приложенная к явлениям добра и зла, помышления и воздействия. Соловьев был историк-моралист в том простом смысле, что не исключал из сферы своих наблюдений мотивов и явлений нравственной жизни. Кто из слушателей Соловьева не запомнил на всю жизнь этих нравственных комментариев, что общество может существовать только при условии жертвы, когда члены его сознают обязанность жертвовать частным интересом интересу общему, что уже первоначальное, естественное общество человеческое, семейство, основано на жертве, ибо отец и мать перестают жить для самих себя, что общество тем крепче, чем яснее между его членами сознание, что основа общества есть жертва, что «европейское качество всегда торжествовало над азиатским количеством» и что это качество состоит в «перевесе сил нравственных над материальными», что величие Древней Руси заключалось в сознании своих несовершенств, в сбереженной ею способности не мириться со злом, в искреннем и горячем искании выхода в положение лучшее посредством просвещения. Все это, повторяю, довольно элементарно, но все это должно быть продумано на студенческой скамье, и только на ней может быть продумано как следует.

В детстве, помню, где-то я видел старинные колонны, обвитые вьющимся растением. Свежая жизнь бежала по холодному мрамору старины и так стройно обвивала его, что мне казалось, будто эти вьющиеся побеги растут из самого мрамора. Когда я вслушивался, как

Соловьев перевивал факты нашей истории общими историческими идеями, своей прагматикой и моралистикой, мне не раз вспоминались эти старые колонны с обвивающими их побегами вьющегося растения и мне думалось, что эти идеи органически вырастали из объясняемых ими фактов.

Вот что счел я бесполезным в день памяти Соловьева — припомнить об его университетском преподавательстве. Сколько знаю, Соловьев никогда не был учителем среднеучебного заведения; он везде, где преподавал, был профессором. Но его университетский курс помогает уяснить отношение гимназического преподавания истории к университетскому. Мы знаем разницу между тем и другим; но у того и другого есть и точка соприкосновения. Неудобно профессорствовать, читать лекцию *в классе*; неудобно и сказывать урок *в аудитории*: в первом случае гимназист преждевременно забегает в настроение студента, во втором студент огорчается своим невольным возвращением в положение гимназиста. Учитель истории рассказывает ученикам, что *было*; профессор рассуждает со студентами, что это былое *значило*. Но Соловьев так *рассуждал* со студентами о былом, что они живо представляли себе, *как* это происходило; желательно, чтобы учитель так *рассказывал* о былом, чтобы ученикам хотелось *рассуждать* о том, что оно значило. Выражу так это отношение, не умея выразить его удачнее.

Мария Михайловна Манасейна (1842—1903)

Врач, доктор медицины, писательница-педагог. Родилась в семье ученого-археолога М. А. Коркунова (1806—1858). Почти вся ее научная и писательская деятельность прошла в Петербурге и под Петербургом (Заречье). Первая педагогическая работа М. М. Манасейной встретила доброжелательный отклик. В 1870 г. в Петербурге вышла ее книга «О воспитании детей в первые годы жизни». Едва ли не впервые в русской педагогической литературе, опираясь на новейшие медицинские открытия, М. М. Манасейна осветила самые важные вопросы воспитания ребенка в первые годы жизни. Она начала с того, что необходимо знать всем родителям: выяснила влияние родителей на еще неродившегося ребенка (наследственность, браки между родственниками, гигиена беременной женщины и т. д.). В последующих главах она объяснила правила гигиены и правильного ухода за ребенком (предупреждение заболеваний, пища детей), особенно же важность упражнений для тренировки мышления, наблюдения, разговорной речи, развития внимания, памяти. Гимнастика и игры, удовлетворение любознательности ребенка — все это и многое другое (развитие мышления, воображения и т. д.) вошло в содержание книги.

М. М. Манасеина отмечала, что большинство книг по педагогике состоит «...главным образом из полемики против настоящего способа воспитания, относительно же положительных правил воспитания содержание большей части книг оказывается крайне бедным» [1, с. 18—19 и др.]. Многие книги почти не имеют фактических оснований, общих основных законов, а сущность и цель воспитания «...определяются весьма различно» [там же, с. 21]. По мнению М. М. Манасеиной, педагогика «...возможна только как опытная наука; все свои правила, все свои положения она должна вырабатывать путем опыта, а отнюдь не а priori» [там же]. При этом она цитирует И. Канта: «Воспитание... составляет самую великую и самую трудную задачу»; «Механизм в воспитании должен быть превращен в науку...».

Из связи педагогики с физиологией и психологией самым важным М. М. Манасеина признала единство физического, нравственного и умственного воспитания: «...дробить воспитание на физическое, нравственное и умственное — бессмыслица, потому что в человеке все эти стороны связаны до того тесно одна с другой, что одно воспитание немыслимо без другого» [там же, с. 37]. Поэтому возможно полное и многостороннее развитие ребенка и составляет общую цель воспитания. Характеристику целей воспитания М. М. Манасеина дала в уникальнейшем по замыслу и грандиознейшем по объему труде «Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования» (вып. 1—5. Спб., 1894—1899).

Ни до, ни после этого труда не было попыток в одной работе охватить непрерывность воспитания с рождения и до зрелости (все стороны воспитания — физическую, нравственную, религиозную, умственную в условиях семейного и общественного воспитания). К сожалению, труд этот остался неоконченным.

О воспитании ума (до 8 лет)¹

(Отрывок)

...Господствующая система воспитания детей, отнимающая у малюток почти всякую возможность интеллектуальной самостоятельности, в то же самое время силой вещей вынуждена бывает предоставлять им большую или меньшую свободу в деле развития мышечной системы, в сфере различных мышечных актов, так как путем пассивной механической гимнастики дети не могут научиться разнообразным движениям. Одним словом, при воспитании детей их лишают по возможности всякой самостоятельности в психическом отношении и в то же время по необходимости вынуждены бывают предоставлять им свободу самостоятельности в деле упражнения и развития их мышц. Что же удивительного после этого в том, что люди цивилизованной Европы видят личную свободу каждого не в условиях самообладания

и самодисциплины, а напротив того, в возможности давать больший или меньший простор своей мышечной системе, т. е. силе мышц, захватывающих желаемое и удерживающих его силой кулака. Не должно забывать, что всякое самообладание, самодисциплинирование является всегда и везде результатом самостоятельной и деятельной психической жизни; а для этого человек должен привыкать с пеленок самостоятельно пользоваться дарованными ему душевными силами и способностями, и тогда-то он действительно может обрести свободу мысли, слова и действий...

Ввиду стремления, общего всем людям, объяснять все и вся по аналогии с собой маленькие дети при ограниченности их опыта и знаний, выслушивая басни и сказки, удивляются сравнительно мало, так как им кажется вполне вероятным, что все животные, растения и даже предметы неорганического мира и чувствуют и рассуждают подобно людям. Ввиду этого и басни, и сказки я вовсе не могу признать за средство развивать воображение малюток; хотя обойтись без них при воспитании было бы трудно именно ввиду их соответствия детскому возрасту. Но давать им первенствующую роль не следует; напротив того, даже детей от 1 до 8 лет необходимо преимущественно знакомить с явлениями незнакомой им еще реальной жизни во всех ее разнообразных формах. Вследствие этого детям надо и рассказывать и читать о жизни других детей, о детстве их отца, их матери, их деда, бабушки и т. д.; их следует знакомить с жизнью детей в других странах, в другом климате, среди других народов. Точно так же детям следует и в рассказах и в чтении давать короткие очерки жизни различных животных, растений; их следует знакомить и с ролью разнообразных предметов неорганической природы, одним словом, при воспитании детей от 1 до 8 лет следует всегда помнить, что им прежде всего и главным образом следует по возможности полнее и лучше освоиться с окружающим их миром. Следовательно, им нужны не сказки, а факты и факты, наблюдения и опыты, при всем этом надо по возможности больше приучать детей к самодеятельности, памятуя, что каждому ребенку предстоит быть *человеком* и, следовательно, ему предстоит вести жизненную борьбу во всевозможных ее видах, борьбу с природой, борьбу с другими людьми и, главное, со своими собственными дурными наклонностями, со своим собственным эгоизмом. Для всего этого будущий человек должен возможно лучше научиться самостоятельно наблюдать, самостоятельно думать и самостоятельно действовать.

Сказки допустимы только те, в которых в поэтической форме заключена какая-нибудь мысль, и в этом отношении всегда следует отдавать предпочтение народным сказкам, в которых воплощены бываю-ют и наиболее дорогие данному народу мечты и стремления, и те выводы, к которым народ пришел на основании жизненного опыта.

При воспитании воображения следует помнить, что оно оказывается тем пышнее, чем богаче бывает у того или иного человека запас ощущений, представлений, понятий, запас чувств, стремлений и, следовательно, чем больше мы будем давать детям возможности упраж-

нять свои органы ощущения, набирая все новые и новые знания, тем богаче окажется и содержание их воображения. Это с одной стороны, а с другой — воображение в качестве свободного проявления собственной жизни нервно-мозговых приборов окажется у ребенка тем деятельнее, чем больше мы его приучим к самостоятельному мышлению. Воспитатели должны помнить, что жизненной атмосферой воображения служит именно психическая свобода. И потому повторяю и настаиваю — маленьких детей надо вести так, чтобы они привыкали самостоятельно мыслить и отстаивать свои детские мнения, и окружающие их люди должны с полной терпимостью и совершенно серьезно относиться к детским умозаключениям, как бы наивны и ошибочны они ни были. К тому же в ошибках и промахах детской мысли зачастую как в зеркале отражаются заблуждения человеческой мысли вообще...

Об общем образовании и образованности²

(отрывки)

...Образованность по существу своему должна быть более или менее энциклопедична, и в этом-то и кроется ее главное отличие от всяких специальных знаний, которые увеличивают и углубляют область какой-либо группы представлений и понятий в ущерб всем остальным, вследствие чего ученые зачастую отличаются рядом с глубокими знаниями в одном каком-либо направлении полной необразованностью во всех остальных областях человеческих знаний и полной неспособностью ориентироваться в разнообразных жизненных положениях.

...Специальные научные знания не составляют еще образованности, и замечательный по своим специальным знаниям математик или филолог, врач, историк и т. д. может быть в то же самое время совершенно необразованным человеком, если только у него отсутствует необходимое знакомство с областями не только соседних, но и отдаленных от его специальности наук. Между тем известно ведь, что университеты по самой своей программе в наилучшем случае могут давать каждому только основательные знания одной какой-либо отрасли человеческих знаний, и потому совершенно ошибочно считать их за рассадники какого-то высшего будто бы образования. Университеты были и всегда должны быть такого рода заведениями, в которых желающие могут находить специальное знание той или иной науки одновременно с указаниями относительно того, как именно следует приниматься за дальнейшую разработку научных вопросов в избранной ими отрасли знаний. Одним словом, высшие учебные заведения всевозможного рода так же, как и университеты, рассчитаны на то, чтобы готовить различного рода специалистов по разнообразнейшим отраслям человеческого знания и человеческой деятельности...

Вообще, кроме образования, приобретаемого в школах, имеется еще чисто жизненная образованность, неразрывно связанная со всем

складом жизни того или иного народа и которую каждый усваивает само собой, незаметно, подобно тому как он усваивает кислород из окружающей его физической атмосферы. И чем выше стоит наука в различных своих отраслях в то или иное время, тем выше должен быть и уровень распространяемого средними школами образования; а соответственно с этим тем выше оказывается и разлитая во всем данном народе образованность, составляющая, так сказать, психическую атмосферу всех и каждого в данную эпоху и в данном народе. Эта разлитая или жизненная образованность передается и проявляется путем обычаев, поверий, путем речи, существующих узаконений, путем общественного мнения и даже путем моды.

После всего изложенного ясно, что образованность отдельных людей является совершенно независимой от каких бы то ни было специальных знаний этих лиц, но зато степень образования того или иного народа и той или иной эпохи, напротив того, находится в прямой зависимости от качественного и количественного развития разнообразных отраслей специальных научных и иных знаний...

Николай Алексеевич Бобровников (1854—1921)

Педагог, директор Казанской учительской семинарии, последователь Н. И. Ильминского, деятель просвещения. Н. А. Бобровников, выходец из мещан, закончил в 1877 г. полный курс физико-математического факультета Казанского университета. После сдачи экзаменов на звание учителя гимназии и прогимназии в 1878 г. был принят на должность наставника математики и физики в Казанскую учительскую семинарию. Одновременно преподавал в Казанском Родионовском институте благородных девиц, занятия в котором начал вести еще с 22 ноября 1877 г. С 1883 г. он был утвержден в должности управляющего хозяйственной частью и избран в члены совета Родионовского института и в этой связи прекратил преподавание в нем, но продолжал преподавать в Казанской учительской семинарии.

За этот период работы Н. А. Бобровников дважды выезжал за границу во время летних каникул (в 1880 г., — во Францию и Германию, а в 1881 г. — в Англию, Францию и Германию) с целью ознакомления с начальным образованием.

Летом 1889 г. директор Казанской учительской семинарии Н. И. Ильминский предложил Н. А. Бобровникову принять на себя заведование семинарскими мастерскими, руководство и наблюдение за обучением ремеслам воспитанников.

В конце 1891 г. Н. А. Бобровников был назначен директором Казанской учительской семинарии, в марте 1892 г. утвержден в этой долж-

ности с сохранением всех ранее занимаемых им должностей в Родионовском институте.

С должности директора Казанской (иностранческой) учительской семинарии в 1906 г. был определен попечителем Оренбургского учебного округа, а через три года стал членом совета министра народного просвещения и оставался им до 1917 г. В советское время работал в Казанском университете [5].

В педагогической и административной работе Н. А. Бобровников придерживался прогрессивных взглядов на обучение и воспитание. Принципиально отрицал систему отметок для сельской школы и учительской семинарии, надеясь устранением ее избежать формального отношения учащихся и учителя к процессу обучения. Преподаватель должен искать «постоянного улучшения себя и своих питомцев» и не успокаиваться на чисто внешней стороне успеваемости, какую могут давать оценки, справедливо считал Н. А. Бобровников.

Что такое хороший урок¹

(из бесед с учителями)

(отрывок)

Преподавание ценится обычно только по видимым результатам. Если ученики умеют назвать горы, острова, города, умеют написать страницу под диктовку без ошибок и пр., значит, они знают географию, орфографию и т. д. При испытаниях нет возможности сравнивать достигнутые в отношении знаний результаты с трудом, положенным учениками на достижение этих результатов. Экзаменатору не видать, сидели ли ученики за заучиванием уроков по 2—3 ч или почти все знания приобрели работой в классе. Затем экзаменатору, судящему по результату, не видать, в какой мере преподаватель потрудился над испытанием своих учеников, не видать, ограничивал он свою задачу сообщением формальных, так сказать, сведений или старался придать своему преподаванию характер воспитывающего обучения; затем — в этом последнем имел объектом только разум учащихся или не забывал и сердца их.

Поэтому оценка результатов преподавания есть дело весьма трудное: в хорошем преподавании есть много работы, которой не увидишь на экзамене, но которая скажется потом в успехе учащихся по другим учебным предметам или даже только в практической жизни.

Для того чтобы судить о преподавании, надо слушать урок или, по крайней мере, расспросить о нем подробно учителя.

Попробуем наметить вопросы, которые для подобной цели можно предложить учителю, как только он вышел из класса.

1. Прежде всего спросим учителя о теме урока. Спросим: представляла ли тема внутреннее единство и законченную мысль; была ли

одна таковая мысль или несколько; в последнем случае — в каком находились они между собой соотношении?

Лучший урок в этом отношении тот, тема которого представляет с логической стороны одно понятие или одно суждение. Это условие тем важнее, чем возраст учеников меньше...

Тема или темы (сложная тема) должны быть выбраны прежде всего так, чтобы основательное их усвоение заняло все время урока, не потребовав лишнего времени. Это, так сказать, количественная оценка темы; для основательного производства этой оценки нужно ясное, отчетливое представление общего развития и специальных знаний класса. Для обозначения сказанного достоинства темы иногда употребляют выражение «тема посильна»; это значит, с одной стороны, что час времени достаточен для усвоения темы, с другой — что ученикам довольно будет работы на это время.

2. Но одна и та же тема при различных способах преподавания может быть посильна, или мала, или велика. Поэтому за вопросом о теме сейчас следует вопрос о плане урока. Планы уроков составляются до бесконечности разнообразно в зависимости от числа отделений, с которыми занимается учитель, от изучаемого предмета, от возраста учащихся, от личной, наконец, изобретательности учителя. Однако, несмотря на это, можно перечислить несколько признаков, отрицательных и положительных, которыми отличаются хорошие планы уроков от дурных. Я сделаю это вместе с перечислением признаков, отличающих хорошие уроки от дурных, но замечу относительно плана, рассматриваемого отдельно от урока, что план должен быть настолько прост, чтобы причины избранной учителем последовательности занятий были легко понятны ученикам... Я многократно замечал, что значительная часть рассуждения учителя слушается учениками маловнимательно именно до тех пор, пока ученики не поймут, какое общее значение имеют эти рассуждения и на что они понадобятся в последующем. Я замечал, что иногда полезно в двух словах объяснить не только план урока, но частично и методику предмета. Иногда это можно сделать весьма просто. Например, учитель скажет ученикам: «Я прежде выучу вас скоро множить двузначные числа в уме, а затем покажу, как это умножение делается письменно».

Для того чтобы, придя в класс, сказать ученикам порядок занятий, надо иметь в голове отчетливое представление об уроке. К сожалению, иногда случается видеть, что учитель, придя в класс, едва-едва еще только наметил тему урока, а разработку ее предоставляет вдохновению во время урока. Если учитель обяжет сам себя говорить ученикам планы своих уроков, он тем самым вынудит себя хотя бы на пороге класса подумать: с чего я начну и чем кончу урок в его совокупности?

Уроки хорошими выходят только при планах простых (несложных), отчетливо представляемых и учителем и учениками...

3. Преподаватель в низшей и средней школе не только сообщает ученикам сведения, он доводит их до отчетливого усвоения сообщенного. Величайшее бедствие учеников — это преподавание, состоящее в спрашивании урока и задавании к следующему классу. Такое преподавание

давание, если оно даже и сопровождается объяснением задаваемого, переносит главную работу на свободное время учащихся. Преобладанием такого преподавания объясняется тот странный факт, что ученики иногда вовсе не имеют времени гулять или играть, хотя программы учебных заведений повсюду составлены применительно к возрасту и развитию учащихся.

Ныне принято, что главная часть урока есть новая тема, именно изложение новой темы и усвоение учениками изложенного.

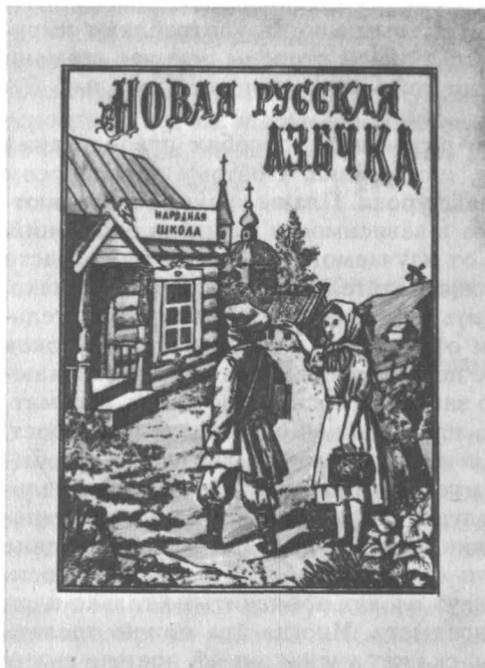
Когда мне приходится судить заочно об уроке, за вопросом о

теме урока я предлагаю вопрос: было ли изложенное *основательно усвоено всем классом?* Я подчеркиваю слова «основательно усвоено всем классом», потому что эти два элемента — степень основательности усвоения и процент усвоивших учеников — есть главное мерило, критерий доброкачественности урока.

4. Продолжительность сохранения памятью усвоенных знаний зависит от двух причин: во-первых, от основательности усвоения, во-вторых, от того, в какую связь вновь усвоенное знание поставлено с прежними знаниями. Затем более продолжительному удержанию сведений способствует частое повторение усвоенного и образование при этом новых соотношений (ассоциаций) между возможно большим

числом выработанных учениками представлений и понятий. Поэтому за вопросом о качестве усвоения я спрашиваю, как связано было усвоенное с прежде пройденным: какое было вступление к новой теме и какие вопросы были предложены по усвоению нового урока? Было ли спрашиваемое только механически близкое к новому уроку, т. е. только вчерашний урок, или учитель касался нескольких аналогичных тем курса?

Перечисленные четыре вопроса обрисовывают мне урок, так сказать, с формальной стороны: тема была посильна (или велика), план урока был отчетливо разработан до урока, новый урок был усвоен такой-то частью класса, усвоенное было связано не только с предыдущим уроком, но и с другими частями курса.



Титульный лист учебника «Новая русская азбука». Одесса, 1903.

Раз урок удачен с формальной стороны, можно перейти к рассмотрению урока по существу. Тут возникает масса новых вопросов. Остановлюсь только на дидактических, т. е. на таких, которые могут быть предложены в отношении всякого учебного предмета; методическими же вопросами, т. е. такими, которые могут иметь место только в отношении того или иного учебного предмета, буду пользоваться лишь для иллюстрации дидактических.

5. Из вопросов, касающихся сущности урока, прежде всего приходят на мысль вопросы: нужно ли было заставлять учеников изучать то, что было усвоено? Какими соображениями могут быть оправданы выбор темы и введение тех или других подробностей? Не было ли введено в урок лишних подробностей, не опущено ли существенное? Не был ли придан сообщенным сведениям излишне конкретный или излишне абстрактный вид? Оценка урока с этой стороны требует осмысленного знания предмета и понимания положения его среди других учебных предметов курса. Без достаточного внимания к этому преподаванию, при предметных преподавателях-специалистах весьма часто [учитель. — П. Л.] вдается в изучение излишних подробностей по одному предмету в ущерб изучению существенного по другим.

6. За вопросом об учебном значении урока следует вопрос о качестве работы учеников во время урока. Этот вопрос я обычно ставлю в такой форме: была ли у учеников самостоятельная работа?

Сообщение новой темы и усвоение ее могут быть работой чисто пассивной; ученики могут слушать рассказ учителя, затем повторять его. Такой род занятий не напрягает достаточно умственных способностей учеников и неглубоко вкореняет преподаваемое. Мы стараемся в каждый урок вводить самостоятельную работу учеников, т. е. такую работу, при которой ученики должны или самостоятельно видоизменить усвоенный материал, или комбинировать его с прежде изученным. Такая работа вносит в урок собственное, так сказать, творчество учеников и чрезвычайно способствует осмысленному и сознательному усвоению преподаваемого. Эта самостоятельная работа часто с удобством входит в урок как одно из упражнений для усвоения нового урока. Поясню сказанное примером.

Пусть тема такова: научить учеников отличать имена прилагательные от других частей речи. По окончании работы с учителем ученикам может быть предложено выписать из какой-либо прочитанной статьи имена прилагательные, ставя их при этом все в одной какой-нибудь форме, например в соединении с определенным существительным. Учитель, даже если он занимается с одним отделением, не должен смущаться тем, что ему приходится несколько минут молчать и как бы проводить время праздно: знания не складываются в наши головы, они создаются нашей душевной работой; без этой творческой работы не может быть осмысленных и прочных познаний.

Вопрос о самостоятельной работе учеников во время урока гораздо важнее, чем он может казаться на первый взгляд. До сих пор есть много учителей, которые ограничивают свою задачу рассказом урока. Это дает особенно неудовлетворительные результаты в начальном обу-

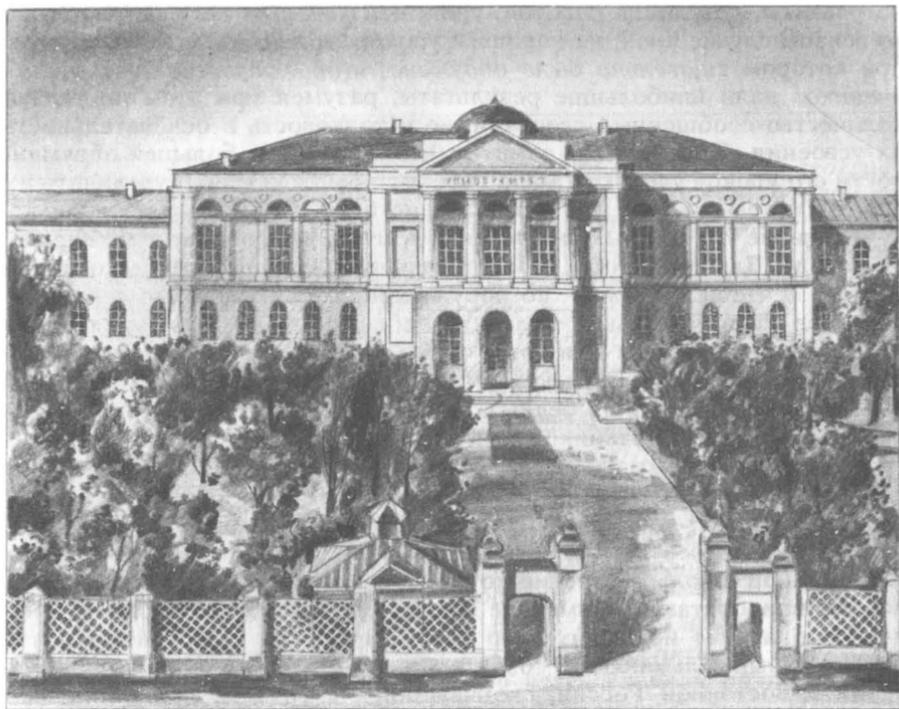
чении, когда ученики еще не относятся сознательно к учению. Выше мы сказали, что с формальной стороны урок отчасти оценивается вопросом: какая часть класса усвоила урок? Само собой понятно, в каком случае урок заслуживает балла пять, но этот результат не может быть получен при самой ограниченной теме, если ученики не будут самостоятельно работать, потому что без этого ученики не будут достаточно внимательны, не будут даже все надлежащим образом вести себя. Детская натура живая и бойкая; ее нельзя удержать в порядке, если не давать выхода творческим силам детской души; пассивное усвоение всегда тяготит детей, всегда им скучно. (Учение о превосходстве вопроса-ответного способа преподавания перед повествовательным основывается на тех же соображениях.)

Иногда самостоятельная работа отделяется от урока и дается для выполнения детям на дом. С теоретической точки зрения это может быть одобрено, но при этом должно быть тщательно соображено время, которого потребует работа и которое имеется в остатке от отдыха детей. Чем ученики моложе, тем предпочтительнее введение самостоятельной работы в сам урок. При нескольких же домашних работах должно быть по возможности обращено внимание не только на количество работы, но и на ее единство. При классном преподавании это достигается весьма легко. Рассуждая теоретически, надо сказать, что для каждого вечера должна быть самостоятельная работа только по одному предмету. В таком случае ученик имеет вполне ясную и определенную тему, на которой сосредоточивается его мысль; он исключительно думает о ней — и думает не только в то время, когда он сидит за письменным столом, но и на прогулке, и в свободное время. Когда же у ученика несколько тем для размышления, мысль его разделяется и заботливый ученик лишь утомляет себя, переводя свою мысль от одной темы к другой... Это не значит, замечу кстати, что нельзя давать работ на дом по нескольким предметам, но только, что работы должны быть даны так, чтобы размышления и обдумывания всегда требовала только одна работа; прочие, если даются, должны быть легки и требовать преимущественного механического исполнения. Толково всем классом исполненная работа дает возможность убедиться, что весь класс усвоил урок.

Ограничусь пока перечисленными признаками хорошего урока.

Мне могут возразить на изложенное с двух противоположных точек зрения. С одной стороны, мне могут сказать, что я опустил многие важные признаки, например, что надо прежде говорить вопрос, затем называть ученика; что учителю надо стоять или сидеть на одном определенном месте и пр. Этим советам я придаю второстепенное значение, так как подобные механические приемы имеют значение лишь, когда урок слаб с внутренней стороны... С другой стороны, могут возразить: вы ищете способов упростить преподавание, уменьшить домашнее заучивание уроков. Таким образом уменьшается воспитательное значение школы, которая должна приучать учеников к работе, терпению, выносливости.

Совершенно верно. Жизнь и работа — две вещи неразделимые;



Томский университет.

поэтому должно учить детей работать. Но отсюда вовсе не следует, что нужно предлагать учебный материал в трудноусвояемом виде и брать у учащихся более времени, чем сколько крайне необходимо для надлежащего усвоения материала. Силы человека развиваются при работе; для того чтобы сделать себя сильным во всех отношениях, более выносливым, человек должен заставлять себя работать, должен утомлять себя, но он может делать это на полезной работе, которая в наименьшее время давала бы наибольшие результаты.

Когда молодой человек в первый раз становится к токарному станку, он через час уже измучен; но через 2—3 недели тот же молодой человек уже без особого утомления работает 2—3 ч, а далее научается стоять у станка целый день; всякий отбывавший воинскую службу знает, как трудна эта служба в первые дни — служба, которая к концу года делается совсем легкой. Без напряжения сил и без утомления не достигается никаких существенных успехов в развитии наших сил, конечно, если это утомление не переходит известных границ и не обращается в переутомление. Не касаясь здесь вопроса о том, что такое переутомление и чем оно обуславливается в учебном деле, заметим, что *хороший* урок *деятельно* напрягает силы детей и утомляет их, и может, и должен сопровождаться в тех случаях, когда дети достаточ-

но развиты, домашней работой; урок, над которым дети не работали, во всяком случае плох; но хорошим уроком можно назвать только тот, при котором *тщательно было обдуманно, чтобы определенные усилия учеников* дали наибольшие результаты, разумея при этом не только количество сообщенных сведений, но и толковость и основательность их усвоения. Если учитель заметит, что вследствие большей обдуманности его уроков ученикам мало работы, он может всегда увеличить их работу путем увеличения предлагаемого их усвоению материала...

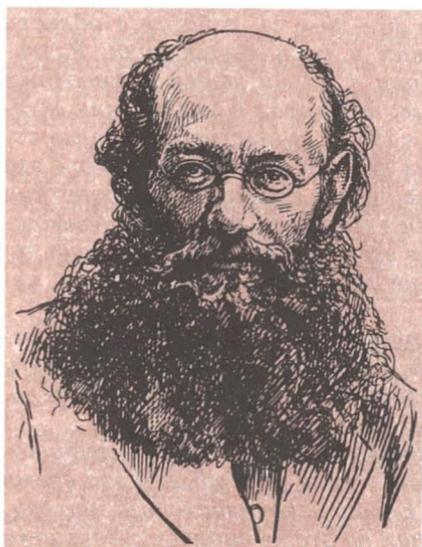
Развитие умственных сил ребенка всегда имеет основу в его сердце, в его воле. Для того чтобы ребенок развивался, нужно, чтобы он *хотел* учиться и чтобы он сам — по побуждению своего детского сердца — напрягал свои маленькие силенки. Ребенок бежит в класс, твердит урок главным образом для того, чтобы доставить удовольствие своей матери. Я многократно замечал, что наиболее усердные и трудолюбивые ученики выходят из бедных семей.

...Корень успеха учеников в науках лежит в пробуждении и развитии их сердечной жизни. Если учитель хоть изредка умеет говорить с учениками так, что у них от умиления или радости навертываются слезы на глазах, то ему не нужно прибегать ни к наказаниям, ни к отметкам — и без них дети будут работать; но помянутые средства современной школы, значение которых вполне отрицать, быть может, нельзя, приобретают чрезмерное значение, если сам учитель смотрит на преподавание исключительно как на средство заработать деньги.

Покойный Ильминский, создатель системы инородческого образования в Восточной России, скончавшийся в 1891 г., принципиально отрицал отметки для сельской школы и для учительской семинарии именно потому, что они (отметки) невольно вводят формальное отношение к учебному делу, ведут к чисто внешней группировке воспитанников и приучают учителя успокаиваться на средних выводах, а не искать постоянного улучшения себя и своих питомцев. Покойный Ильминский никогда не брал с собой в класс журнал, да и вообще много лет не заводил его в Казанской семинарии, где был директором; журнал, по его мнению, особенно нужен тому учителю, который не знает своих учеников и в свободное время о них не думает. Ильминский не образец для других учителей: Ильминский был педагог по призванию. Мы, обыкновенные люди, нуждаемся для достижений надлежащих успехов во всех вспомогательных средствах, но не должны забывать, что средство не цель...

Петр Алексеевич Кропоткин

(1842 — 1921)



Революционер, ученый, географ, исследователь Восточной Сибири. Родился в Москве, в семье родовитого и богатого князя А. П. Кропоткина. Воспитывался сначала в семье, а затем в Пажеском корпусе (1857 — 1862), за год до окончания которого был назначен камерпажом Александра II. П. А. Кропоткина ожидала блестящая карьера в Петербурге, но он вопреки ожиданиям родных и товарищей по Пажескому корпусу добился назначения в один из полков Амурского казачьего войска на Дальнем Востоке.

В Восточной Сибири П. А. Кропоткин пробыл пять лет. Значительную часть времени он проводил в экспедициях по Сибири, Маньчжурии и Северному Китаю. Годы службы П. А. Кропоткина в Сибири научили его многому. По его признанию, он скоро понял, что для народа решительно невозможно «сделать ничего полезного при помощи административной машины» [4, с.25].

В 1867 г. П. А. Кропоткин возвращается в Петербург. Он занимается изучением естественных наук, преподает в Петербургском университете, участвует в геологических исследованиях в Финляндии и Швеции. Наряду с научной работой, результаты которой получили признание видных русских и иностранных ученых, Кропоткин вел социалистическую пропаганду среди питерских рабочих, увлекся «хождением в народ», вступил в кружок «чайковцев». В марте 1874 г. был арестован и заключен в Петропавловскую крепость, больше двух лет находился в Трубецком рavelине. Совершив побег, летом 1876 г. прибыл в Англию и до 1917 г. находился в эмиграции — в Швейцарии, Франции, Бельгии, наиболее длительное время в Англии. П. А. Кропоткин был убежден, что задача социализма, в частности, сводится не только к тому, чтобы экспроприировать землю, фабрики и заводы, но главным образом к тому, чтобы увеличить производство полезных продуктов. Он пришел к выводу о необходимости реформы существующих систем образования и воспитания. Идеи по этому поводу он развил в ряде статей, опубликованных в английском ежемесячном журнале «Девятнадцатый век» (1895 — 1898). В 1898 г. эти статьи собраны им в книгу «Поля, фабрики».

Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. 419

ки и мастерские» и изданы на английском языке. П. А. Кропоткин в противовес концентрации производства и разделению труда формулирует свои законы экономической жизни: закон децентрализации промышленности и закон интеграции труда. Суть их сводится к тому, что все народы должны производить сельскохозяйственные и промышленные продукты для жителей своей страны у себя.

Одновременно П. А. Кропоткин в 80—90-е гг. работал в области биологических, политико-экономических и социальных наук. Разрабатывал также вопрос о роли и значении в жизни людей и животных «взаимной помощи». В 1890 — 1896 гг. напечатал в английских журналах ряд очерков по этому вопросу, а в 1902 г. выпустил эти очерки отдельной книгой «Взаимная помощь как фактор эволюции». Вскоре эта книга была переведена с английского на другие языки. П. А. Кропоткин доказывает, что общественная жизнь без взаимной помощи невозможна. Счастье каждого зависит от счастья всех. Без взаимной помощи человечество, по мнению Кропоткина, не могло бы прожить даже несколько десятков лет.

В 1901 г. Кропоткин совершил путешествие в США. В Бостоне он прочитал курс истории русской литературы. Впоследствии эти лекции вышли в Лондоне отдельным изданием «Идеалы и действительность в русской литературе» (1905, на англ. яз.).

В 1903 — 1904 гг. он завершил разработку своей теории о ледниковом периоде на Земле и о строении Азиатского материка. В это время сложилась его теория о высыхании Европейско-Азиатского материка. В начале 1904 г. Кропоткин выступил по этому вопросу с докладом в Лондонском географическом обществе.

Русскую революцию 1905 г. он считал первой победой, за которой последуют более решительные сражения. В своей брошюре об этой революции он особо выделил роль рабочих в событиях 1905 г. В октябре 1906 г. Кропоткин выступил с двумя докладами на съезде русских анархистов в Лондоне: «Революция политическая и экономическая» и «Наше отношение к крестьянским и рабочим союзам». В разгар карательных экспедиций в России он написал брошюру «Террор в России» (на англ. яз.), чем обратил внимание английского общества на произвол русского правительства. Брошюра была переведена на французский и другие языки и разошлась в десятках тысяч экземпляров.

Весной 1909 г. Кропоткин закончил свой труд «Великая Французская революция» (на фр. яз.), который им же был переведен на английский и немецкий языки. Все три издания этого труда вышли почти одновременно во Франции, Англии и Германии, в России же — лишь после Февральской революции 1917 г. Кропоткин по-новому истолковал ход Французской революции: ярко осветил роль народных масс, революционную роль крестьянства в конце XVIII в.

В день его семидесятилетия в Англии был создан особый комитет по организации чествования Кропоткина, куда вошли ученые и общественные деятели Англии. В адресе, поднесенном Кропоткину, говорилось: «Ваши заслуги в области естественных наук, Ваш вклад в географическую науку и в геологию, Ваша поправка к теории Дарвина доставили

Вам мировую известность и расширили наше понимание природы, в то же время Ваша критика классической политической экономии помогла нам взглянуть более широко на социальную жизнь людей.

Вы научили нас ценить важнейший принцип социальной жизни — принцип добровольного соглашения, который практиковался во все времена лучшими людьми и который Вы в наше время выставляете как важный фактор социального развития в противовес принципу государственности, который в форме излишнего законодательства ведет к тому, что люди утрачивают способность самостоятельно мыслить и действовать...» [там же, с. 65].

В книге «Современная наука и анархия» (Париж, 1913) Кропоткин писал о том, что в природе всюду мы наблюдаем лишь взаимодействие, сотрудничество, всеобщую зависимость одних существ или частей от других; в области общественной жизни главным фактором истории является «творческая роль масс», деятельность незаметных тружеников, неустанным трудом которых создается и поддерживается вся культура и цивилизация.

В годы первой мировой войны Кропоткин примкнул к «оборонцам» в войне России с Германией. В Россию вернулся лишь летом 1917 г. Временное правительство предложило ему участвовать в управлении страной и занять официальный пост. П. А. Кропоткин отказался от этого предложения, как и от ежегодной пенсии.

Петроградские рабочие и интеллигенция приветствовали П. А. Кропоткина как «старейшего из мучеников русского освободительного движения». В июле 1917 г. он по совету врачей переехал из Петербурга в Москву. К большевикам П. А. Кропоткин относился как к «истинным социалистам», доказавшим на практике возможность социальной революции и освобождения рабочего класса от власти капитала (декабрь 1918 г.). В январе 1919 г. он писал западноевропейским рабочим, что задачи большевиков всегда были задачами всех преданных делу освобождения трудящихся. Рабочие Западной Европы должны прежде всего заставить свои правительства отказаться от мысли вмешательства в дела России.

Последние три года (1918 — 1921) П. А. Кропоткин жил в г. Дмитрове. Здесь он начал писать «Этику». Основу нравственности, по Кропоткину, составляет взаимная помощь. Он попытался создать этику общественности и солидарности, но успел разработать лишь два основных вопроса: каким образом в человеке возникают нравственные понятия? И к чему стремятся нравственные предписания и нормы? Взаимная помощь, справедливость и самопожертвование — три элемента человеческой морали. Кропоткин отрицал связи этики с религией и метафизикой. Он был убежден, что без равенства нет справедливости, а без справедливости нет нравственности.

Умственный и ручной труд¹ (Разлад между наукой и ремеслом)

(в сокращении)

В былые времена люди науки, и особенно те из них, которые двинули вперед естествознание, не пренебрегали ни ручным трудом, ни ремеслом. Галилей² сам делал свои телескопы; Ньютон³ уже в детстве учился слесарному мастерству, любил мастерить всякие остроумные приборы и, когда принялся за изыскания по оптике, то сам отшлифовал стекла для своих инструментов и сам сделал знаменитый телескоп, который считался прекрасным изделием в свое время. Лейбниц⁴ любил изобретать машины: ветряные мельницы и экипажи без лошадей так же занимали его ум, как математические выкладки и философские размышления. Линней⁵ сделался ботаником, помогая в работе садовнику-отцу. Короче сказать, занятие ремеслом не только не помешало гениальным людям при отвлеченных изысканиях, но, скорее, помогало им. С другой стороны, хотя рабочие прежнего времени почти не имели возможности заниматься наукой, тем не менее способности некоторых из них развивались благодаря разнообразию работ, которые производились в мастерских; другие же имели возможность входить в общение с учеными...

По нашему мнению, школа должна давать такое образование мальчикам и девочкам, чтобы они, оставляя ее в возрасте около 18 лет, имели основательное представление о науке, которое позволяло бы им продолжать научные занятия, а также познания, составляющие основу технического образования, и вместе с тем приобрели такой навык в какой-нибудь отрасли производства, чтобы быть в состоянии участвовать на фабрике или на заводе в производстве богатств...

Пустая трата времени — отличительная черта современного образования. Нам не только начинают голову всяким ненужным хламом, но и полезным предметам нас обучают так, что мы попусту теряем массу времени. Причина понятна. Современные методы обучения сложились тогда, когда от образованного человека требовалось весьма ограниченное количество поверхностных познаний; и они остались в силе, невзирая на то, что с тех пор, как пределы науки сильно расширились, количество знаний, необходимых образованному человеку, сильно увеличилось. Отсюда вытекает неизбежное переутомление учеников и неотложная необходимость изменить методы преподавания сообразно с современными требованиями.

Прежде всего детские годы не должны тратиться так бесполезно, как это делается теперь. Швейцарец Песталоцци показал, что даже игры могут служить для конкретного ознакомления детей с арифметикой и геометрией. Дети, складывавшие квадраты Пифагоровой теоремы из квадратов и треугольников цветного картона, уже не будут при изучении геометрии смотреть на эту теорему, как на измышленное учителями орудие пытки; они еще лучше поймут ее, если будут применять ее к чему-нибудь, как это делают плотники. Сложные

арифметические задачи, которые так мучили нас в детстве, теперь решаются восьмилетними детьми, когда они предлагаются в виде занятых загадок. И если детские сады, нередко превращаемые немецкими учителями в своего рода казармы, где каждый шаг ребенка рассчитан заранее, становятся для живых малюток тюрьмами, тем не менее идея, лежащая в основании этих школ, вполне правильна и целесообразна. В самом деле, трудно даже представить себе, не проверив этого на деле, сколько полезных знаний о природе, какую привычку к классификации и какую сильную любовь к естественным наукам можно развить в детской головке. И если бы системы концентрических курсов, соответствующих различным степеням развития ребенка и юноши, были положены в основу образования, то первый курс этого ряда (за исключением социологии) мог бы быть пройден детьми раньше десяти- и одиннадцатилетнего возраста, и дети получили бы общее понятие о строении вселенной, о Земле и ее обитателях, о главных основаниях физики, химии, зоологии и ботаники; причем открытие *законов* этих явлений пало бы на следующий цикл более специализированного и более глубокого изучения.

С другой стороны, известно, как дети любят сами мастерить себе игрушки и как охотно они подражают работе взрослых, когда видят их за какой-нибудь ручной работой. Но родители или глупейшим образом мешают этой склонности развиваться, или не умеют применять ее к делу. Большинство из них презируют ручной труд и посылают своих детей изучать римскую историю или наставления Франклина о сбережении денег, считая ремесло пригодным только «для низших классов». И тем самым они только делают более трудным последующее обучение своих детей.

Затем наступают школьные годы, и опять время безумно тратится попусту! Возьмем, например, математику, которую всякий должен был бы знать, так как она составляет основание всего дальнейшего образования, хотя в наших школах ей вообще научаются лишь немногие. При изучении геометрии идет невероятная трата времени, потому что следуют методы, где вся суть в заучивании. В большинстве случаев мальчик твердит доказательства теоремы до тех пор, пока не заучит последовательность выводов, а потому девять десятых из нас не в состоянии доказать самой легкой теоремы через два года по выходе из школы, если не сделались специалистами по математике. Забыть, какие надо провести вспомогательные линии, так легко, а в школе не учат, как самим находить доказательства. Неудивительно поэтому, что впоследствии так трудно бывает прилагать геометрию к физике, что дальнейшее изучение математики кажется так трудным и что до высшей математики добираются весьма немногие.

А между тем существует гораздо более целесообразный метод. По этому методу каждая теорема ставится в виде задачи, которая должна быть решена при помощи только линейки и циркуля; ее решение не дается заранее — ученику приходится отыскивать его самому. И нужно сказать, что после нескольких предварительных ука-

заний редко найдется более одного ученика из двадцати, который не был бы в состоянии сам найти, как построить угол, равный данному, и объяснить, почему они равны; как провести перпендикуляр к заданной линии и т. д. Если задавать задачи в систематической последовательности — а для этого существуют превосходные задачи, — то ученики переходят от одной задачи к другой с изумительной легкостью: все затруднение состоит в том, чтобы довести ученика до решения первой задачи и внушить ему доверие к собственному мышлению*.

Затем каждая отвлеченная геометрическая теорема должна быть запечатлена в уме ученика в конкретной, вещественной форме. Раз ученики решили несколько задач на бумаге, они должны решать их на дворе при помощи кольев, шнура или землемерной цепи, а также применять свое знание в мастерской. Только тогда геометрические линии перейдут в конкретное знание, и только тогда ученик увидит, что учитель не издевается над ним, когда требует решения задачи при помощи линейки и циркуля, без транспортира. Тогда только он будет знать геометрию. «Путь к мозгу — через глаза и руки» — вот настоящий принцип экономии времени в обучении. Помню я, как будто дело было вчера, как геометрия — до тех пор плохо понятная мне наука — вдруг приобрела для меня новый смысл и как этот новый смысл облегчил мне дальнейшее учение. Мы устраивали воздушный шар Монгольфьера из папиросной бумаги, и я заметил, что вершины углов каждой из двадцати полос бумаги, которые должны были сойтись на верхушке шара, должны покрывать немного менее чем пятую часть прямого угла (как оно следует из известной геометрической теоремы о пирамидальных углах)...

Заставляя детей изучать реальные предметы исключительно по чертежам, вместо того чтобы они сами делали эти предметы, мы тем самым заставляем их терять драгоценное время, бесцельно обременяем их ум, приучая к самой плохой методе учения, убиваем в зародыше самостоятельное мышление, и при этом нам очень редко удается дать им основательные знания. Поверхностность, попугайное зазубривание, рабопение ума и косность мышления являются результатами нашей системы обучения. Мы не научаем детей самому главному — как учиться.

Самые первоначальные познания преподаются уже по этой зловредной системе. В большинстве школ даже арифметике обучают отвлеченным способом и набивают бедные головки одними правилами. *Идея произвольной единицы измерения*, которая может быть изменяема по желанию (как, например, коробка спичек, дюжина коробок; вершок, аршин, сажень и верста и т. п.), не запечатлевается в уме, а потому, когда дети доходят до десятичных дробей, то с трудом усваивают их...

Успешно заниматься наукой может только тот, кто усвоил хо-

* Существует прекрасный задачник и на русском языке. Им пользовались в 70-х гг., но, конечно, скоро забросили, так как это требует от учителя больше личного почина, чем обычная рутина...

рошо приемы научного исследования. Если ученый не выработал в себе умения наблюдать, точно описывать то, что наблюдал, и способности открывать взаимные отношения между, по-видимому, совершенно разнородными фактами, а также способности делать на основании проверенных фактов индуктивные гипотезы (т. е. предположения, основанные на наблюдениях) и проверять их — он не может быть хорошим ученым. Так же точно хорошим рабочим нельзя сделаться, не привыкнув к лучшим методам ручной работы. Хороший рабочий, я убедился на опыте, прежде всего представляет себе в ясной, определенной форме то, что он хочет сделать: он может нарисовать это или сделать модель. Затем он не выносит скверно содержащих, тупых или скверно отточенных инструментов; не выносит неряшливости в работе; наоборот, ему приятно бывает придать вещи законченную, чистую отделку; он любит красивые формы того, что он сделал, или гармоничными сочетаниями красок, и на него неприятно действует вид плохой работы. Поэтому при изучении наук, ремесел, искусства главная цель школы состоит вовсе не в том, чтобы сделать специалиста из начинающего ученика, но в том, чтобы познакомить его с основами науки и хорошей методикой работы; и главным образом дать ему такое общее направление, которое при дальнейших его занятиях влекло бы его к истине, к любви, к красоте формы и содержания, к сознанию необходимости стать полезной единицей наряду с другими людьми и слить свое сердце с общечеловеческой жизнью.

При этом, конечно, необходимо избегать однообразия в работе, которое утомило бы ученика, если бы его засадили за выделку только одних цилиндров и кругов. Но для этого есть множество различных способов, и особенно хорош тот, который применялся в Московском техническом училище: там употребляли в дело все, что сработает даже начинающий ученик. Припомните, как вы восхищались в детстве, если ваша работа шла на что-нибудь полезное. В Московском училище каждая выструганная учениками доска употреблялась на какую-нибудь часть машины; когда же ученики доходили до слесарного отдела и обдeldывали там железные куски с точно перпендикулярными и параллельными поверхностями, то и эти куски получали интерес для учеников, так как, когда они их доканчивали, проверив углы и поверхности и исправив неправильности, их работу не кидали под верстак, а передавали старшим ученикам, которые приделывали к такому куску ручку, раскрашивали его и сдавали в лавку училища в виде пресс-папье. Таким путем систематическое обучение началам ремесла получало уже несомненную привлекательность. За продажу ученических работ выручалась далеко не ничтожная сумма, особенно в старших классах, где ученики делали паровые машины; и оттого плата за их учение и содержание была много дешевле, чем в других заведениях. Будь подобная школа соединена с фермой, которая доставляла бы пищу ученикам по себестоимости, — как дешево обходилось бы содержание школы!..

Так называемое разделение труда выработалось при таких усло-

виях производства, где большинство людей были обречены на всю жизнь на утомительную работу. Но если мы примем во внимание ограниченное число людей, занятых в современном обществе производством нужных человечеству продуктов, если мы вспомним, как бесполезно сплошь да рядом расходуется их труд и как многочислен разряд тунеядцев, то мы должны будем признать, вместе с Франклином, что пятичасовой работы в день вполне достаточно было бы для предоставления каждому члену образованной нации того благосостояния, каким пользуются теперь весьма немногие, если бы только все принимали равномерное участие в производстве.

Но со времени Франклина мы ушли вперед, и на успехи, сделанные в такой важной области, как земледелие... но даже и в этой производительность труда может быть сильно увеличена, и работа может быть сделана легкой и приятной. Но если бы каждый из нас принял на себя должную долю в производстве и если бы производство было социализовано (как политическая экономия давно указала бы, если бы она занималась вопросом об удовлетворении постоянно растущих потребностей человечества) — тогда более половины дня могло бы быть предоставлено каждому для занятий искусством, наукой, — словом, тем, что ему по вкусу, и эти занятия принесли бы ему гораздо более пользы, чем теперь. Употребив половину дня на производительные работы, он занимался бы облюбованной отраслью из любви к делу, а не с корыстной целью...

Правила о премии К. Д. Ушинского¹

(отрывок)

1. Премии имени К. Д. Ушинского имеют выдаваться из процентов с капитала в десять тысяч рублей через каждые пять лет, начиная с 1901 г., за лучшие труды, имеющие предметом разработку антропологических знаний в их применении к воспитанию человека.

2. Такими знаниями являются все науки, изучающие телесную и духовную природу человека, в особенности же те отделы их, которые исследуют соотношение между физической и психической природой: явления наследственности, изменчивости, естественности подбора, вырождения, темпераменты и характеры, положительные и отрицательные отклонения от среднего психического уровня и т. д., вообще разнообразные вопросы антропологии, физиологии, психологии, социологии и логики, разъяснение которых может действовать лучшему пониманию условий нормального развития и совершенствования и способов, могущих оказывать благотворное воспитательное влияние на отдельных лиц и общества.

В ряду вопросов, важность исследования коих была выставлена на вид самим К. Д. Ушинским, могут быть еще указаны: происхождение чувств и их развитие; влияние прирожденных особенностей организма и впечатлений жизни на образование характера; после-

довательные стадии развития и взаимные влияния и соотношения чувства, мысли и воли у индивидуального человека и в человеческом обществе; проявление различных видов душевных чувствований в зависимости от внутренних и внешних условий существования, уклонения человеческой воли, ее слабости и заблуждения; цель воспитания и влияния общества в его историческом развитии на воспитание и влияние воспитания на общество; развитие человека в области слова, отражение в слове психической природы и влияние слова на развитие души; значение труда в психическом и воспитательном отношении, причем исследование всех таких и подобных им вопросов, согласно убеждению самого К. Д. Ушинского, должно основываться исключительно на точном и подробном изучении соответственных фактов...

Об учреждении комиссии по вопросу об улучшениях в средней школе¹

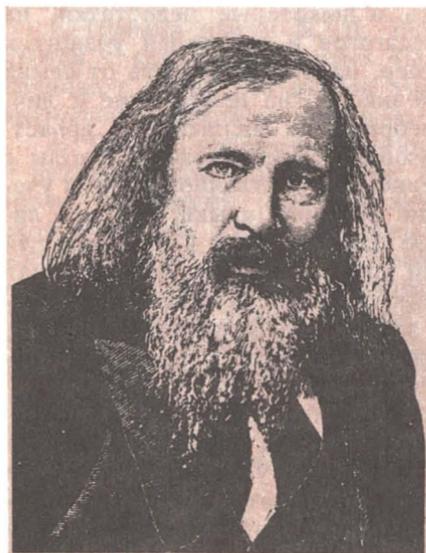
(отрывок)

Со времени введения в действие уставов гимназий (1871) и реальных училищ (1872) прошло уже около 29 лет; за этот период времени, с одной стороны, в большей степени выяснились взгляды на цели и методы преподавания предметов в среднеучебных заведениях, равно как и учебная литература обогатилась новыми, лучше приуроченными к потребностям учащегося юношества трудами, с другой же стороны, обнаружилось и некоторые недостатки, на которые слышатся жалобы среди педагогов и родителей учащихся в сих заведениях. Указывают, например, на отчужденность от семьи и бюрократический характер средней школы, на невнимание к личным особенностям учащихся и пренебрежение воспитанием нравственным и физическим, на нижеследующую специализацию школы с младших классов и чрезмерность ежедневной умственной работы учеников, на недостаточное преподавание русского языка, русской литературы и русской истории и слабое ознакомление с окружающей природой при излишнем преобладании древних языков, неправильная постановка которых мешает достижению цели классического образования, на недостаточную умственную зрелость оканчивающих курс в гимназиях и реальных училищах, препятствующую успешному ходу их занятий в высших учебных заведениях, и т. п.

Хотя в этих жалобах многое преувеличивается, а многое вызывается ошибочным представлением о всеильном значении школы и невниманием к той совокупности жизненных условий, в кои она поставлена, я тем не менее не могу не признать в этих жалобах известной доли справедливости и потому нахожу своевременным воспользоваться как достигнутыми уже успехами в педагогическом

деле, так и указаниями многолетнего опыта, чтобы по возможности устранить существующие недостатки средней школы и вообще улучшить и сделать более успешным и более плодотворным наше среднее образование. С этой целью я предполагаю в январе 1900 г. учредить при вверенном мне министерстве особую комиссию под моим председательством из опытных, образованных и даровитых руководителей или преподавателей среднеучебных заведений всех учебных округов, кроме Сибири, и из членов от министерств и главных управлений, имеющих в своих ведомствах высшие и средние учебные заведения, с предоставлением мне права в случае невозможности почему-либо присутствовать в комиссии поручить председательство в одной другому лицу, по моему усмотрению, а также приглашать в состав комиссии и других лиц, участие которых будет признано мною полезным. Задачи комиссии будут состоять в том, чтобы, во-первых, обсудить всесторонне существующий строй средней школы с целью выяснить его недостатки и указать меры к их устранению при условии сохранения основ классической гимназии и реального училища как главных типов этой школы в России и, во-вторых, если бы при обсуждении первого вопроса возникли предложения о видоизменении существующих типов или о создании какого-либо нового типа, то подвергнуть рассмотрению и эти предложения, но отдельно от первого вопроса...

Дмитрий Иванович Менделеев (1834—1907)



Ученый, педагог, общественный деятель. После окончания с золотой медалью отделения естественных наук физико-математического факультета Главного педагогического института в Петербурге началась его педагогическая деятельность старшим учителем гимназии при Ришельевском лицее в Одессе. Через год Д. И. Менделеев в Петербургском университете защитил диссертацию на степень магистра и с 1857 г. читал там же курс органической химии, а с 1859 по 1861 г. был в научной командировке в Германии. Его учебник «Органическая химия» (1861) Петербургская Академия наук удостоила Демидовской премии. Будучи профессором Петербургского техно-

логического института (1864—1866), защитил докторскую диссертацию «О соединении спирта с водой» (1865) и вскоре был утвержден профессором Петербургского университета. Во время студенческих волнений в 1890 г. передал министру народного просвещения И. Д. Делянову студенческую петицию о предоставлении университетской автономии и отмене полицейских функций инспекции. Министр вернул петицию, что побудило ученого тотчас подать в отставку. После ухода из университета Д. И. Менделеев был консультантом научно-технической лаборатории Морского министерства (1890—1895). В 1890 г. он изобрел новый вид бездымного пороха, а в 1892 г. организовал его производство. В этом же году назначен ученым-хранителем Депо образцовых гирь и весов, преобразованное по его почину в Главную палату мер и весов (1892).

Научное наследие Д. И. Менделеева составляет свыше 500 печатных трудов по различным отраслям знания (химии, химической технологии, физике, метрологии, воздухоплаванию, метеорологии, сельскому хозяйству, народному образованию).

Мысли Д. И. Менделеева о просвещении не были лишь плодом кабинетных раздумий гениального ученого. Без малого полвека он преподавал в средних и высших учебных заведениях (гимназиях, кадетском корпусе, корпусе инженеров путей сообщения, военно-инженерном училище, военно-инженерной академии, на высших Бестужевских курсах и др.). Он был убежден, что школьное образование представляет «громадную силу, определяющую быт и судьбу народов и государств» [1, с. 86]. О необходимости введения в России обязательного всеобщего начального обучения и государственного финансирования образования Д. И. Менделеев говорил на *Втором съезде сельских хозяев* в декабре 1870 г.: «...дело народного образования есть дело совершенно общее, выгодное, необходимое для того, чтобы России стать в уровень с другими народами» [там же, с. 40]. Но для этого надо коренным образом преобразовать просвещение России, отказаться от классицизма, положить в основу общего образования русский язык, математику и естествознание. Надо покрыть Россию широкой сетью школ, чтобы в каждой деревне была начальная школа, младшие классы средней школы в каждом селе, старшие — в каждом городке, а высшее учебное заведение в каждом губернском городе [там же, с. 110]. Таким образом, ученый надеялся, что установится та «непрерывность» образования, которая предоставит талантливым ученикам беспрепятственный переход из низших училищ в высшие.

В предисловии к 7-му изданию «Основ химии» (1902) Менделеев писал о том, что настало время, когда знание физики, химии и механики «...стало таким же заветом образования, каким за 200 лет было знание классиков». И как сборник естественных наук в противовес «неопределенной смеси классицизма с профессионализмом», господствовавшей в средней школе его времени, Д. И. Менделеев полагал, что основное направление русского образования «...должно быть жизненным и реальным» [там же, с. 87]. Естествознание,

по его мнению, дает в руки изучающего те мирные орудия, при помощи которых побеждаются силы природы, накапливаются новейшие запасы умственного и реального богатства [там же, с. 56].

Эти и другие педагогические мысли Д. И. Менделеева были обнаружены им в статьях (С.-Петербургские ведомости. 1871. № 118; Россия, 1899—1901, и др.) и отдельных брошюрах (Заметки о народном просвещении в России. Спб., 1901; Заветные мысли. Спб., 1904 и 1905. Гл. 6, 7 и 9).

Подчеркивая связь народного просвещения с промышленностью, Д. И. Менделеев в этой взаимозависимости особое место отводил подготовке научных кадров. Сила и мощь народа, по его убеждению, в народном умственном достоянии, выразителем которого бывают люди типа М. В. Ломоносова, от которых зависит и материальное благосостояние их Отечества. Формированию выдающихся людей способствует целесообразно организованное народное образование. Главная задача начального и среднего образования — преимущественно личное развитие, а высшего образования — общественное и государственное. Образование полностью подчинено жизненным и общегосударственным задачам. Суть жизни заключается в делах, в умении переходить от слова к делу, их согласовывать. Степень совершенства человека Д. И. Менделеев определял размером его пользы для широкого круга интересов общественных, государственных и всего человечества.

В выработке такого человека достойную роль призвано играть среднее общее образование, но преобразованное так, чтобы география, история, естествознание, математика, физика и космография, а также языки во главе с русским и законоведение изучались наряду с ручным трудом и гимнастикой, рисованием, чистописанием и пением, практическими занятиями, чтобы нравственное воспитание, художественное и физическое развитие составляли одно целое с умственным совершенствованием ученика. Менделеев доказывал, что уничтожение экзаменов в средней школе позволит сократить курс обучения в ней на два года — с 8 до 6 лет. Возрастная норма для оканчивающих среднюю школу — 16—17 лет, высшую — 20—21 год (4 года обучения, за исключением медицинских факультетов). Получение магистерской степени — в 22 года, а докторской — в 23. Средней и высшей школе должна быть предоставлена автономия.

Подготовке учителей и профессоров Д. И. Менделеев придавал исключительное значение. Качество преподавания определяет качество просвещения. Состояние же просвещения и промышленности России определяет ближайшее и отдаленное будущее всей страны. Эти и другие мысли Д. И. Менделеева обусловили основные положения при разработке им проекта училища наставников.

Забота об образовании наставников, в особенности для средних и высших учебных заведений, есть первейшая задача правительства стран, подобных России. И обдуманная, цельная система образования должна начаться именно с устройства высшего училища для приготовления учителей. В нем, считал Менделеев, человек, природа, прак-

тическое отношение человека к природе — все главные области наук и образованности составят содержание преподавания.

В менделеевском проекте училища наставников в составе трех факультетов (историко-филологический, физико-математический, технический или камеральный) с 5-летним курсом для каждого предусматривалось даже местоположение: на правом берегу Волги, ниже Казани. При училище создавались все условия для овладения науками и практическими навыками: интернат для учащихся, лаборатории, библиотеки, сельскохозяйственные угодья (полевые и лесные образцовые фермы). При училище же образцовая семинария для подготовки народных учителей, трехклассная начальная школа и гимназия, в которых учащиеся не только изучат методику преподавания, но и будут изобретать более совершенные способы начального и среднего обучения.

Главная задача такого училища — «...освежить все дело преподавания на разных ступенях». В этой связи Д. И. Менделеев указывает на недостаточность учреждения только педагогических факультетов при университетах. Он обосновывает необходимость специальных педагогических высших учебных заведений, отмечает своеобразие педагогической работы. Педагогическая специальность имеет дело с общепhilosophическим образованием и передачей его юношеству. Педагог, не обладающий общим философским мировоззрением, не может производить на юношество плодотворного действия. В то же время «...без увлечения наукой нельзя ждать массы дельных учителей и надлежащих плодов от умножения школ» [там же, с. 84].

Либерал по своим общественно-политическим убеждениям, Д. И. Менделеев был склонен переоценивать силу просветительских преобразований в условиях самодержавной России и возможность всеобщего образования в интересах народа. Его педагогические идеи, оказывая немалое влияние на формирование прогрессивной теории и практики школьного образования, и теперь вызывают большой интерес педагогов, и не только их.

Экзамены¹

Первое общее положение, которое мне желательно выставить во главе всего последующего, формулируется до крайности просто: устные массовые экзамены (т. е. переходные и выпускные) при обучении следует уничтожить, а на вступительные (состязательные) следует смотреть только как на неизбежную необходимость, определяемую отношением спроса (т. е. числа желающих поступить) к предложению (т. е. к числу принимаемых).

Не станем говорить о муках физических и нравственных, испытываемых во время экзаменов как отвечающими, так и спрашивающими; они всем известны по отношению к ученикам, а испытывающим я был 35 лет и всегда мучился совокупностью ответственности,

лежащей на экзаменаторе, с необходимостью быстро решать, чтобы не задерживать весь ход испытаний. Приходилось прибегать к разным компромиссам. Из них я лично выбирал вот какой: тех, кого я за год знал как способных и знающих, спрашивал лишь ради формы; другим, которых не знал, если отвечали на первый вопрос хорошо, тотчас давал второй и третий, а когда и на них отвечали ладно — поскорее ставил хорошую отметку, чтобы иметь много-много времени на тех, кого знал плохо работавшими за год, или тех, которые ответили на первые вопросы плохо: им сменял вопросы, давал время надумать и старался, упрощая высоту требований, доводить до того, чтобы они сами сознавались в недостаточности подготовки. Но и эта манера и разные другие, мне известные, не могут дать при краткости устного испытания возможности верного суждения о знаниях ученика никакому экзаменатору, если он не знает хода занятий своих учеников за длинный срок учения или если он не получил через задачи или письменные ответы твердого убеждения в том, что ученик действительно знает то, в чем его экзаменуют. Из своих гимназических испытаний очень хорошо помню, что в немецком я был всегда плох, а отметка вышла годная для выпуска, потому что я удачно сумел в ответе на выпускном экзамене вставить знакомые стихи Шиллера:

So willst du treulos von mir scheiden
Mit deinen holden Phantasien...² —

которые мне понравились по звучности и смыслу, мне кем-то объясненному. В действительности экзамены, особенно устные, всегда более или менее лотерея, как часто и говорят; пора с этим покончить. И от этого дело обучения только улучшится, а лишние муки пропадут.

В начальных школах и низших классах средних школ уже давно и повсюду практикуется перевод и выпуск без всяких особых массовых устных испытаний, по годовым отметкам, — по крайней мере, тех, кто учился за год хорошо.

Следовательно, тут отмена экзаменов не будет большим нововведением, а потому стоит говорить о возможности такой отмены в старших классах гимназий, в университетах и в других средних и высших учебных заведениях.

В старших классах гимназий и других средних школ обучение основано всюду на объяснении уроков, на задании упражнений и на том или ином виде проверки знаний учеников во все продолжение курса. Поэтому более 30, много 40 учеников в классе не держат, учителю иначе не успеть всех узнать. А такое число учеников и должно и можно знать учителю. Отметка служит помощью учителю, указателем ученику. Зачем еще сверх того экзамен со всеми его муками? Знаю я и слышал только две отговорки: надо — дескать — проверять учителей и полезношний раз дать возможность слабым подтянуться или попытать счастья. По мне, эти отговорки стоят мало, формальны и путают все дело до крайности. Проверять учителей, испытывая учеников, можно было бы, если бы проверку вели помимо учите-

лей и если бы за худые результаты экзаменов можно было винить только учителей, т. е. им ставить свои отметки. Но по существу дела нельзя ничего этого проделывать, особенно с учениками того критического возраста, о котором идет здесь речь, т. е. в 13—18 лет, когда самостоятельные мысли начали развиваться, и особенно по отношению к предметам старших классов средних учебных заведений. Что бы ни делали, каких бы учителей ни давали, какие бы программы ни писали, в известном возрасте всегда будут одни ученики более способны и склонны к физико-математическим наукам, другие — к изучению языков или истории и т. п. Дельный учитель и разумные советы учителей всегда принимает во внимание. Учителю нельзя также не принять во внимание прямо личные качества учеников. Иной застенчив и легко сбивается, а между тем прекрасно учится — к нему одно отношение, а другой боек и горазд на слова — к нему надо отнестись иначе. Это знает всякий, кто учил и учился. Поэтому без учителей, знающих лично своих учеников, судить правильно об успехах учения невозможно. А проверка учителей, конечно, необходима, но ее прежде всего следует делать при выборе учителей и помимо того напряженного положения, в каком находятся ученики и учителя во время экзаменов. Да и где набрать судей, способных делать правильную проверку учителей? Помню я, как шел экзамен химии для выпускных кадет 2-го кадетского корпуса, где я учил. Тому будет более 40 лет, и говорить теперь об этом можно. Председательствовал всем тогда известный высокоуважаемый начальник военно-учебных заведений Ростовцев³. С самого начала он сказал, что все предоставляет мне, потому что совершенно не знает химии, и только желает узнать кадет. Сидело немало и других генералов, и они ни слова не сказали во все время, только просили ставить отметки так, чтобы им было видно. Средняя отметка из всех была, быть может, именно по этой причине одинаковая у всех, ставивших баллы, и только раз или два зашла речь о повышении отметки, когда дело шло об очень бойких, но посредственных ответах. Директор-филолог как будет судить об успехах учеников старших классов по математике, или, наоборот, математик — об учителях греческого или латинского? Увидит он, конечно, если будет придирчивость или слабость; но что и тогда поделать, как не уговаривать в совете, если ему будет предоставлена решающая роль и если учитель дан неладный, не вникающий ни в особенности учеников, ни в тяжелое положение испытуемых, сознающих, что дело идет об их будущности и зависит от момента, от слова и случайностей? Очевидно, что проверять надо учителей вовсе не на экзаменах, а на самом ходе преподавания, хотя главную-то проверку дадут сами ученики — когда вырастут, осмотрятся и вспомнят, что и как внушал им тот или другой учитель. Инстинктивно ценят учителя любовь учеников, порядок и внимательность в классах, стоустая молва и вся жизнь самих учителей. Все это, а особенно посещение уроков инспектирующими лицами, может дать более верную оценку учителя, чем экзамены его учеников. Без доверия к учителю учение не может давать добрых плодов, а доверять надо с большим выбором. Поэтому корень

дела в подготовке учителей, о чем будем говорить особо.

Что же касается до оправдания экзаменов пользой их для слабых учеников, то, конечно, при этом подразумевают их спешную самостоятельную подготовку, и тут что-нибудь не так: либо учение шло без достаточного внимания к более слабым*, либо достигалась не истинная, а только кажущаяся польза учащихся, потому что, если за год не улеглось изучаемое в голове ученика, в недели или дни подготовки оно улежся, очевидно, не может. А дать место и шанс случайности экзаменов в деле подготовки было бы не в пользу, а во вред учению. При сознательном отношении к делу совета педагогов слабые по некоторым предметам ученики могут быть сознательно — без всяких случайностей экзаменов — пущены дальше, если есть указание на возможность допустить ученика к дальнейшему ходу его обучения. Учителя, зная своих учеников, хорошо могут предвидеть, насколько можно предвидеть в жизни, имеются ли нет у данного слабого ученика условия для успешного его дальнейшего обучения, а если этого предвидения ничто не возбуждает — экзамен может обманывать, затягивать, а не помогать слабым. Таких надо или направлять в иные условия (т. е. или вовсе выделять из учения, направляя на иную деятельность, или оставлять в классе, если есть надежда или были обстоятельства, временно препятствовавшие ходу учения, например, болезнь, условия жизни и т. п.), или при сколько-либо подходящих условиях переводить и выпускать с уверенностью, что недоделанное в прошлом наверстается. Экзамены тут не помогут. Вместо них совершенно достаточны годовые отметки, и главное — общее впечатление учителей, решающих дело перевода и выпуска учеников. Для меня это так несомненно, что я считаю возможным идти далее, т. е. выставить прямые выгоды отмены экзаменов.

Кроме устранения множества ненадобных мук отмена экзаменов должна дать, по крайней мере, две прямые и важные выгоды в деле обучения в средних учебных заведениях: сокращение срока учения и спокойствие отдыха учеников и учителей.

Время экзаменов в старших классах гимназии и т. п. длится около полутора месяцев. В это время учение во всех классах, даже если в них нет экзаменов, или вовсе не идет, или ничего не дает, потому что учителя измучены экзаменами не меньше, а больше учеников. Нормальное учение идет при экзаменах никак не более $7\frac{1}{2}$ месяцев в году, считая время вакаций. Если прибавить полтора месяца — выйдет 9 месяцев, и, следовательно, вместо 7 лет — 6 или вместо 8 — только 7 лет. То есть уничтожение экзаменов помимо всего прочего сократит учение в средних учебных заведениях, по крайней мере, на год. А это

* Когда я учился в гимназии, у нас был один учитель, у которого всегда все знали что следует. Он поступал так: сперва вызывал охотников, и если один из них все расскажет хорошо, то затем заставлял то же повторять кого-нибудь из слабых. Если вызвавшийся охотник не умел хорошо объяснить заданное, вызывался другой, а если и он оказывался неумелым, учитель сам все объяснял и заставлял первого вызвавшегося повторить после него. Иные так и не готовились дома — а после урока все знали, потому что слова своего товарища укладывались легко. Учителя того и любили же, хотя он был очень строг.

составит прямую выгоду не только родителей и учеников, но и учителей, потому что они за свое дело претерпят менее муки, могут получить высшее вознаграждение. Но главное не в этом, а в том, что ученики с той же подготовкой, как ныне, не будут выходить из средних учебных заведений столь «зрелыми» по годам, лучше будут пригодны и впечатлительны к дальнейшим занятиям в университетах и тому подобных заведениях и к самой жизни.

О подготовке к университетам речь дальше, а теперь я остановлюсь только на тех учениках средних учебных заведений, которые прямо после них поступают в жизнь, со всей ее сложностью. Как бы там ни судили о том, какие бы программы средних школ ни выдумывали, как бы их ни специализировали по предметам обучения — все же жизнь современная, да и всякая, сложнее и дробнее школы во много раз; вышедшему из нее надо учиться стать офицером или купцом, промышленником или чиновником, дьяконом или учителем — кем бы там ни было. Прямо со школьной скамьи средних учебных заведений, даже профессиональных, не может выходить специалист, а таких-то и надо жизни не только от высших, но и от средних школ. Такова уж современная жизнь, а чем дальше, тем больше — не то, что было когда-то, еще сравнительно недавно. Так лучше выгадать год для подготовки к этой разнообразной жизненной специальности, чем этот год тянуть в школах, а потом все же расходувать время на обучение жизненной специальности. И чем моложе по годам начинающий учиться жизненным специальностям — при той же степени школьного обучения, — тем, само собой разумеется, он легче вступит в дело, тем больше успеет в жизни и тем жизнь больше выиграет от школьного учения. Когда на плечах много десятков лет, тогда год значит мало, а в 15—18 лет, когда кончают средние учебные заведения, тогда год срока — великое дело. Многих поражает то явление, что ныне при тысячах студентов выходит меньше выдающихся, чем было лет за 25 или 30 тому назад, когда были только сотни. На мой опыт, делящийся с этих прошлых времен, разность эта определяется, между прочим, прежде всего тем, что тогда в студенты поступали более молодыми и впечатлительными, чем ныне, — в гимназиях было 7, а не 8 классов, или лет учения. Если мы хотим успехов жизни России, надо начинать высшую специализацию, требуемую жизнью, как можно раньше. Уничтожение экзаменов — одно из первых для того средств. Притом, если продлится и впредь, после мирных конференций, всеобщность воинской повинности, тот год лучше потратить на дело подготовки к защите Отечества: плодов будет побольше чем от латинщины.

Опыт всего мира показывает надобность некоторого временного, но полного отдыха как учителям, так и ученикам. Первым — по двум причинам. Во-первых, потому, что истинное дело учителя делается исключительно нервами: надо — так сказать — заразить учеников трудолюбием, сознательным и разумным отношением к частностям жизни, мелькающим в глазах неуча в хаотическом беспорядке. Одними сухими рассуждениями — даже при полной добросовестности —

ничего не поделаешь в обучении, доброго следа не оставишь, необходима работа нервов, а ее без отдыха нельзя вести. Во-вторых, учителю гимназий или тому подобных заведений нельзя стоять на месте, необходимо упорно следить за всем движением своего предмета, если он не мертвый, а мертвых предметов в школах не должно бы и быть. Не уследишь, не разберешь чего-нибудь, а там либо ученик какой, либо родственник его обратятся с вопросом о текущей теме дня, ну хотя бы о телеграфе без проводников, — нельзя учителю не знать этого. Следить же за наукой, разобраться в ней с чем-либо самостоятельно нельзя, не имея особо свободного времени; дельному учителю многое приходится откладывать до времени вакансий. Время такого отдыха для учителей и без того часто должно быть короче, чем для учеников, а когда есть экзамены, дающие массу утомления перед вакансией, да переэкзаменовки после вакансии, тогда не может быть прочного спокойствия учителю. Если же его не будет — не ищите хороших учителей, светилников окружающему, настоящих просветителей для ваших детей; получим только исполнителей, а нужны возбудители. О детях и юношах и говорить нечего; всякий знает, как полный и спокойный отдых помогает им бодро глядеть на все, что им предстоит, а без этого хорошего учения в массе быть не может. Физическая сторона возрастающего организма не менее того требует временно полного отдыха, и это так известно, что я считаю возможным идти далее, заметив только о том, что польза от полноты отдыха учеников много выиграет, когда не будет ни экзаменной муки перед ваканциями, ни всяких переэкзаменовок после них, а ход учения прямо прерывается vacationным временем. Военные школы поняли это у нас ранее гражданских.

Если от гимназий перейдем к университетам или вообще к высшим учебным заведениям, то тут на первый раз кажется невозможным обойтись без испытаний, потому что уроков здесь не задается и спрашиваний с ответами не водится, следовательно, и личного знания всякого ученика профессорами быть не может*. Все здесь основывается на личной самостоятельности учеников, т. е. опирается на вероятность их сознательного отношения к занятиям, а испытание назначается для того, чтобы убедиться в действительном усвоении тех специальных предметов, которые назначены для слушания и дают подготовку к той или иной жизненной специальности или к той или иной области знаний. Обойтись без устных массовых экзаменов здесь, однако, не только легко, но и настоятельнее необходимо, чем в средних учебных заведениях. И если мне удастся доказать последнее, можно и умолчать о легкости устранения экзаменов, потому что всякому понятна польза высшего специального образования, помимо прав, через него получаемых, а жизнь до того требует на каждом шагу высшей специальной подготовки, что так называемые вольные слушатели составляют обычное явление там, где все высшее образование дошло до своей настоящей нормы. Даже в начале 50-х гг. и даже в таком «закры-

* Это у нас. То же в неметчине. Но у англичан — по-иному, по-своему; оно и в результатах видна разность. Там репетируют студентов.

том» русском высшем учебном заведении, каким был в свое время Главный педагогический институт, где я сам учился, были, правда немногие, «посторонние», или «вольные», слушатели у профессоров, подобных Остроградскому⁴, потому что его курсы были полны живого интереса и специалистам были незаменимы. А для таких «посторонних» слушателей не может быть и речи ни о каких экзаменах. В специальных же курсах и в специальном к ним интересе содержится главная польза действительно высших учебных заведений. Нет этого интереса, нет этой «вольной» охоты узнать суть дела от знатока — напрасно будет все, останется только школа, разве тем отличающаяся от гимназии, что предметы более специализированны и не могут проходиться без предварительной подготовки. Тогда и надо заводить такие школы, а народу — отказываться от научной самостоятельности.

Оставляя эту сторону дела до того, когда буду говорить о высших и средних учебных заведениях, скажу здесь только следующее: высший смысл университетских и подобных им специальных курсов состоит именно в возбуждении и направлении первых юных приступов к самостоятельности. Тут устные и краткие ответы испытуемых ничем помочь не могут, а потому, строго говоря, устные экзамены здесь легко устранить по истинному существу дела*. Они правильной оценки специальных знаний даже и дать не могут, если мы взглянем на задачу высшей учебной специализации с надлежащей жизненной точки зрения. Вот ее-то мне и следует сообщить здесь и дальше, показывая, что спрашивать надо уже дело, а не одно «слово».

Как науки сами, так всякие учебные заведения назначены для удовлетворения жизненной потребности в сохранении мудрости (т. е. изобретений и открытий всякого рода), достигнутой людьми ранее, до нашего времени включительно, чтобы уметь приложить эту мудрость к жизни, во-первых, а затем, чтобы можно было идти — могущему вместить — и дальше самостоятельно, не повторяя одни зады. Но «всему» научить нельзя, даже в отдельной области знаний, а потому надо в высших учебных заведениях избрать довольно узкую специальность («узнать все о чем-нибудь», по Станфорду⁵). Поэтому даже в XVI столетии все университеты делились уже на факультеты. Но и факультет теперь широк до невозможности, каждый избирает в нем лишь долю, и долю маленькую, если желает не только что-нибудь сам со временем сделать, но прямо узнать что-либо подлинно. Однако окулистом или гинекологом нельзя быть, не бывши сколько-нибудь медиком вообще, а медиком нельзя быть, не бывши сколько-нибудь естествоиспытателем вообще, и естествоиспытателем нельзя быть, не получивши начальных знаний в географии, математике и т. п. Скажем примера ради, что эти последние знания дала гимназия, а все остальное — от «сколько-нибудь» естествознания до гинекологии — требуется от университета. Что тут делать, скажут, без экзаменов? И ка-

* Иное дело — беседы профессоров с отдельными слушателями — тут польза явная для учеников.

жется, и видится так: надо экзаменовывать из естествознания (физики, химии, ботаники, физиологии и т. п.), затем из общих медицинских наук (анатомии, фармацеи, патологии и т. п.), а потом из специальных отраслей медицины. Но при такой уйме знаний требования устных испытаний везде невелики и великими быть, конечно, не могут — никто, от Гумбольдта⁶ и Фарадея⁷, не выдержал бы этих испытаний. Выпустят ли такого лечить? — Нет, нигде не выпустят; опыт жизни показал, что надо потребовать еще чего-то иного, например, для удостоверения в естествознании — работ в лабораториях, ну хотя химических или физиологических, для медицины — упражнений в анатомическом театре, в клиниках и т. п. Тут тотчас скажется всякий недочет в прошлом, тут виднее, чем в устных ответах, не только некоторая самостоятельность ученика, но и его подготовка ко всему необходимому. Тут, на живом деле, в этих лабораториях и клиниках, и надо искать замены экзаменов. Профессору — руководителю всего этого, конечно, не одолеть одному, у него должны быть подручные помощники, но — сам ли или через них — он может и должен знать каждого, кого аттестует на деле, а не на одних устных массовых испытаниях.

Экзамены-то и выпадут как лишняя формальность, дающая возможность проскользнуть не знающему дела, а знающему только «слова».

Что сказано о медицине, легко перенести на все науки, касающиеся природы внешней. Что тот за химик, кто не работал в лаборатории? А если работал, там нашелся и разобрался, сделал назначенное и выбранное, нечего его и спрашивать устно — дело лучше слова, оно одно и надо в действительной жизни, с ним юноша и без аттестата не пропадет в жизни, в отчаяние не впадет и «слов красных без дел ясных» слушать не станет; спросит всегда: а что будет на деле? Но и тут есть свои трудности, которые выставлю в примере слушателей математического разряда, которым сначала химии нужны (для физики, астрономии и т. п. и для истинного просвещения), а работать в лаборатории невозможно за множеством иных дел. Ну и сообщите им о том, что химию им знать необходимо, устройте так, чтобы они могли узнать ее основания, а о том, что они узнали, осведомитесь или при работах



Титульный лист «Азбуки в картинах»
Александра Бенуа. Спб., 1904.

по физике, или, если и это сочтете непригодным и недостаточно точным, заставьте их отвечать письменно (под надзором, если надобно) на вопросы элементарного свойства. Тогда и времени больше подумать найдется, и всяких смущений и подлогов может быть меньше. Но и этого, по-моему, не надо. Пойдет он работать по физике — сам наткнется на необходимость знать кое-что в химии, необходимость заставит, если к работам по физике предъявлены будут достаточно высокие требования. Только все это из канцелярий нельзя видеть, всех сочетаний не охватить, и разнообразия неизбежны уже потому, что профессора не могут быть тождественны. Многого надо предоставить сочетанию местных и временных условий. От этого Эдинбургский и Кембриджский или Берлинский и Геттингенский университеты друг от друга во многом различны, и с годами их взаимные отношения изменяются. Об этом мало пишут, но это все, кому надо, хорошо знают.

Особенной пользы можно ждать от применения испытаний на деле в чисто технических высших учебных заведениях, если под делом подразумевать не только практические занятия в лабораториях, но и проекты по назначению и по выбору, потому что при этом легко узнать подготовку испытуемого во всех частях соответственных подготовительных наук, о чем предполагаю говорить в дальнейшем изложении, да это отчасти и практикуется у нас на деле. В отношении наук, подобных математике, филологии и т. п., испытания, помимо устных массовых экзаменов, легко заменимы письменными решениями подходящих задач, назначаемых профессорами и избираемых самими испытуемыми, причем легче убеждаться в подлинности авторства, чем при устных ответах на экзаменах, где бывало иногда, что ответ дает не тот, кому ставится отметка. Экзаменуются сотни незнакомых — тут легкая подстановка и бывает. Во всяком случае, при предлагаемом порядке будет больше сближения профессоров со студентами, чем ныне. Во всякие подробности входить здесь, однако, неуместно, да и пора уже перейти к другим общим вопросам обучения.

Однако прибавлю еще две беглые заметки.

Уничтожение экзаменов в наших высших учебных заведениях даст еще больший выигрыш во времени преподавания, чем говорено выше по отношению к гимназиям, потому что экзамены здесь занимают больше времени и число дней для курсов меньше, чем в гимназиях. Это ясно каждому, кто хоть сколько-нибудь знаком с делом нашего обучения.

Профессорам, говоря о внимательно относящихся к делу, будет, пожалуй, немного потруднее, чем ныне, но если выиграет результат, т. е. подготовка к жизни и оценка выпускаемых, то трудность легко наверстать двумя способами: увеличением окладов и помощниками, подобными тем, какие существуют в Англии.

О направлении русского просвещения и о необходимости подготовки учителей⁸

(отрывки)

Сперва и люди, как многие животные, жили только семьями и общинами. Потом додумались до пользы государственного устройства и до расширения его граней во многих отношениях. Ныне человечество мыслимо только как разумная связь государств, а общественные школы — как один из плодов государственности. Речь моя касается впереди только до русского школьного образования, отвечающего современному состоянию России, как я его понимаю. Государственная школа не исключает семейного и общечеловеческого образования, а только их формирует и связует, потому что само государство исходит из семейства и ведет к общечеловечности, ясно видимой в том, что весь шар земной уже охвачен до концов и во все его закоулки проникают единые общие начала... Готовящиеся к наступлению века будут, несомненно, веками жизненного реализма, стремящегося не вширь, а вглубь и в высоту. К тем векам следует готовить подрастающие поколения. И мы, русские, можем вступить в них впереди иных народов, приспособив к тому все наше школьное образование, ибо идеалы наши не сзади, а впереди и у нас нет общей цельной системы государственного образования, так как современная смесь классицизма с профессионализмом есть явление, очевидно, случайное, бессистемное и нам мало подходящее...

Основную тему моих педагогических мыслей... составляет желание распространить убеждение в том, что школа составляет громадную силу, определяющую быт и судьбу народов и государств, смотря по основным предметам и по принципам, вложенным в систему школьного образования, особенно среднего. Последнее потому, что низшие, или народные, школы по существу своему могут давать только грамотность и только кое-что для начального роста убеждений или нравственных начал и для внешней обстановки отдельных лиц. Что же касается до высших школ, подобных университетам, политехникам и т. п., то они назначены преимущественно для высших форм специализации, и в них входят уже люди с теми идеалами и привычками, которые вынесены из средних школ и из окружающей жизненной обстановки. Конечно, преимущественно из них ныне выходят те люди, которые придают народу его основной современный цвет и внутреннее содержание, так как «изобретать» (по терминологии Тарда) ныне можно только в такой области, в которой мудрость веков или главные основы специальных сведений уже известны; но необходимые для приложения в жизни этих знаний энергия и упования, любовь к окружающему и настойчивость в трудолюбии не только зарождаются ранее специализации, т. е. в средних учебных заведениях, но и формируются в тот критический период (лет от 14 до 16 или около того), когда слагается внешний человек, а этот возраст обыкновенно проводится в так называемой средней школе. Бесспорно, что средние школы без

высших, специальных дадут мало стране того, что ей надобно, но несомненно также и то, что наилучшие высшие или специализированные учебные заведения не могут дать много настоящих христианских плодов, если в эти заведения будут входить из средних учебных заведений юноши с классическими привычками языческого свойства, например без привычки внимательно и долго наблюдать ранее, чем судить, с убеждением о том, что *veni, vidi, vici* возможно и ныне в жизни, что аттестат «зрелости» дает права, а не налагает обязанностей перед страной, дающей этот аттестат и т. п.

Итак, не входя пока ни в какие подробности, касающиеся содержания того образования, которое желательно сообщить современному юношеству... должно задаться вопросом, очень жизненным, по моему крайнему разумению, ныне для России: какие начала, судя по современным нашим потребностям, привычкам и убеждениям и по духу времени, должно вложить в центральное (т. е. среднее) образование, чтобы оно ответило желанию народному и благу России, понимаемому в том смысле возможно общего народного благоденствия, который заложен во всей нашей истории и должен естественно развиваться будущими поколениями?

Свой ответ на этот вопрос я излагаю прямо так, как он составил у меня в мыслях, и затем стараюсь не столько о доказательствах его естественности, сколько о том, чтобы выяснилось то, что содержится в нем, — до того мне кажется необходимым ответить именно вот так: *основное направление русского образования должно быть жизненным и реальным.*

...Жизненный реализм развился исторически позднее чисто духовного, военно-государственного и граждански-гуманитарного направлений, занявших все прошлые века до последней четверти XIX в., и это новое направление, как всякое последующее, могло извлечь все лучшее из всех предшествующих. Так, например, основные гуманитарные идеи, прямо подходящие к жизни, т. е. свободные от романтизма (лучше, иначе — от слащавой латинщины), прямо усвоены реализмом, если не понимать под этим тех крайностей, с которыми неизбежно связано всякое начало нового направления.

Всем этим я хочу сказать, что жизненному реализму у нас и всюду пришел исторический момент. Если бы его и не настало — его следовало бы изобрести, потому что он нам на руку и по времени. Великий Петр его провидел и предчувствовал...

Русский человек, заняв холодные, однообразные лесные и степные равнины, поневоле должен быть прежде всего реалистом — ведь иначе не проживешь в этих палестинах... Приноровиться, приглядываясь к делу, и одолеть его понемногу, упорным трудом — составляет истый прием реализма и подлинное качество, выработанное в нашей народной массе. Недаром между русскими учеными больше всех успели выдаться реалисты. И весьма печально то, что русский реализм вовсе не воспитывается, что его почти не пускают в школы... Не так, как теперь, мы начнем сеять, промышлять и торговать, к чему издавна сродны, когда дело опыта и наблюдения будет еще в школе

изучаться и систематизироваться, когда занятие подлинным, живым делом будет пользоваться почтением, отдаваемым всему тому, что изучается для общей пользы... Настоящие дела, которыми живет народ и страна, не в фаворе ни в школе нашей, ни в литературе, а юноши наши посейчас, на древний манер, полагают, что вся суть жизни сводится только на философские представления и на слова, да мероприятия политического свойства.

В средней школе ныне рассчитывают на два главных образовательных предмета: языковедение и математику. Бесспорно, что их сочетание развивает прекрасно, потому что в языке слышна одна сторона мудрости народной, а в математике — мудрости научной. Но это развитие не может не быть односторонним, рационалистическим, самомнительным и чуждым прямым интересам жизни. Притом оно, особенно при древних языках, окаменелое, ничуть не приспособляющееся юношу к задачам времени... ни к действительному труду жизни. Самообольщение силой разума, рационализм и, как их плод, отчаяние в возможности найти когда-нибудь верные общие жизненные пути — вот непременные и общие — в лучшем случае — следствия того направления, которое давали, дают и будут давать средние школы классического типа. А забота о себе всегда тут, налицо, она и делает карьеристов, питает эгоизм, заставляет верить только внешней силе, всеобщему голосованию и красивым словам и бредням. Согласен даже с тем, что в свое время и особенно в своем месте, например там, где основание народной истории идет прямо от латинян, классическое образование прекрасно отвечает целям государства, но у нас и в наше время, когда надо отвоевывать от природы, а не от людей главные условия роста народного и когда рационалистические попытки и красивые слова потеряли во всем свете свой прежний вес, средневековая система образования — сущее зло. К привычкам диалектического свойства, вселяемым школами, надо ныне добавить привычки осторожного, опытного, уверенного суждения, внушаемого науками индуктивными. Природа в ее видимой сложности, со всей ее доступностью и простотой... законов, ею управляющих, и как неизбежная среда деятельности стала предметом наук, составляющих силу и славу последних времен, основу всех действительных общих и мирных завоеваний, которыми воспользовались современники гораздо более, чем было ранее, и в этом разряде наук легко найти такие части, которые доступны изучению в средних школах, способны настраивать ум на понимание окружающего и приохотить волю к трудолюбивому и скромному труду. Если взамен классических грамматик, упражнений и чтений ученики получают некоторые твердые, хотя и элементарные, познания об окружающей природе и привычку наблюдать лично, то выйдут уже более подготовленными, чем ныне, а если вынесут из школы основные понятия о законах государственных, да хоть в хоровом пении уловят гармонию общественности и необходимость согласования с окружающим, — они получают при школьном учении то, что поможет им в жизни гораздо более, чем греки и латиняне...

Сущность моих мыслей, относящихся к современному состоянию

русского просвещения, скажется ясно, если сперва припомню пожелание Ломоносова — видеть на русской земле своих Платонов да «хитрых разумов Невтонов» — и если прибавлю затем от себя, что без Платонов-то, по нынешним временам, мы, пожалуй, и обойдемся, так как они в свое время дело сделали хорошее, но едва ли могут повторяться, а вот вместо того лучше пожелать ныне России двойное количество Невтонов, чтобы раскрывали они тайны природные и разъясняли способы скромного согласования жизни с законами природы, пользуясь не только «хитрым разумом», но и опытными способами — двигаться все вперед да проверять выводы и делать их уверенно. Но Платон и Невтон были учителями юношества, а потому, думая о русском образовании, прежде всего следует позаботиться об учителях. Имея же случайных, даже и при хорошей системе образования, едва ли мы получим даже Платонов, которых родина на юге, где потеплее.

Общеобразовательные гимназии⁹

(отрывки)

...Мнение мое сводится к двум основным положениям:

1. Для учения в гимназиях как средних общеобразовательных школах... готовящих к высшему или научно-специальному образованию (в высших ли школах или в жизненной практике), совершенно достаточно 6 лет.

2. Для того чтобы наше высшее образование в современных условиях жизни России приносило должные плоды, т. е. давало ученых-специалистов, душой преданных избранному делу, лучше всего устроить так, чтобы нормальный возраст кончивших курс гимназий не превосходил 16—17 лет, а не равнялся 18—20 годам, как ныне.

Оба положения генетически друг с другом связаны, но рассматривать я их буду отдельно, начиная с первого, хотя у меня сперва родилось второе.

Не только 6-летнего учения довольно для тех целей, которые могут и должны преследоваться в гимназиях, но от замены 8- или 7-летнего учения 6-летним получатся и многие выгоды разного рода. Чтобы показать (а доказать может только опыт) это, скажу, прежде всего, что при исключении из гимназий всяких экзаменов (как я советую в своей статье от 16 мая 1899 г.) получится сокращение времени чуть ли не на целый год (при 8 классах, как теперь) и будет лучше и всем легче. А выбросив экзамены, по моему мнению, должно переводить из класса в класс не по сумме отметок или не по их величине, а только по решению большинства совета учителей, так как оставлять в классе из-за одной либо двух отметок часто очень вредно. Во-вторых, времени для учения в гимназиях при такой же, как ныне, подготовке выгадается, пожалуй, больше года, если выкинуть многое излишнее, вроде латинских или греческих, даже славянских тонкостей, совершенно ничего не дающих для общего образования. А оставив, сверх того, обязательным вместо двух один из новых языков и придав это-

му языку значение простого орудия для возможности дальнейшего его применения, мы выиграем, конечно, тот год или те два года, о которых идет речь, не только без ущерба в подготовке учеников, но и с дополнением в пользу действительного предварительного образования...

Предлагая 2 года сокращения из 8 в гимназии, сверх всего другого и многого, можно косвенно увеличить число обучаемых на 25%...

Поэтому вот норма возрастов, отвечающих моим соображениям: принимать в I класс гимназии в 10, в IV класс — 13 лет, окончание VI класса гимназии и поступление в университет и другие высшие школы — в 16 лет, окончание IV курса университета — 20 лет, получение магистерской степени на 22-м году, а докторской не моложе, как на 23-м году. Для возраста учеников гимназий дал бы я возможность отклонений в обе стороны от нормы только на 1 год, т. е. принимаются в I класс от 9 до 11 лет, а кончают в 15—17 лет. Эти нормальные сроки повлияли бы на все соображения родителей и всяких школ в отношении учения детей. Другие отступления, т. е. расширение возрастных пределов, вовсе не желательны для успешности хода всего образования, но я считаю полезным, чтобы совет учителей гимназии в особо уважительных отдельных случаях мог разрешать поступление в гимназию в возрастах выше предельного, но лучше будет, если такое право будет ограничено 2 или 3 учениками на класс, чтобы иметь по возможности одновозрастной состав в каждом классе...

Во всем том, что изложено в предшествующих замечаниях, вложено три основных желания: 1) организовать все общественные школы так, чтобы в них обучение могло идти «непрерывно»; 2) полное школьное образование, которое непременно должно быть жизненным, т. е. специальным (факультетским), кончать по возможности в раннем возрасте, около 20 лет, чтобы способнейшие из студентов имели свое время для самостоятельного занятия науками и побольше бы выработывалось у нас своих «Платонов и хитрых разумов Невтонов», так как в этом одна из основных целей всей системы «народного просвещения», хотя всегда будет «много званных, но мало избранных», и 3) чтобы школы всех разрядов причаляли юношей смолоду к законному порядку и показывали им жизненную сложность и жизненные требования, к которым обязательно необходимо приравниваться, так как без обязанностей в отношении к другим немислимы права в прочном обществе, а без обязанностей к самому себе немислима разумная свобода.

Но так как я считаю истинное общественное образование отнюдь не кончающимся в школах, даже высших, и полагаю, что настоящий конец образованию дает только сама жизнь и сознательная самостоятельность каждого, то более полный и общий обзор моих мыслей, относящихся ко всему просвещению русского юношества, получится только тогда, когда мне удастся высказаться в отношении к высшему образованию... На гимназии я не могу смотреть иначе, как лишь только на предварительную общую подготовку к жизненной деятельности...

О просвещении и подготовке учителей (Из письма министру финансов Витте)

(отрывки)

Так как между развитием промышленности и просвещения существует тесная и очевидная связь, то я осмеливаюсь изложить вашему высокопревосходительству несколько мыслей, относящихся к этому последнему предмету.

Главная часть моей 40-летней служебной деятельности относилась к делам народного просвещения и возбуждения развития промышленности...

Хотя по обычной своей сущности просвещение состоит в ознакомлении юношества со способами и выводами узнанного, но ближайшими его целями, особенно ныне, в век господства промышленного склада жизни, должно считать: внушение разумных, т. е. выдерживающих критику опыта, способов умелой жизнедеятельности, показание зависимости успеха от количества и качества приложенного труда и приобретение привычек, облегчающих прохождение жизненного пути. Поэтому предметы обучения далеко не безразличны, как видно в примере ученых браминов и конфуцианцев, которые могут оставаться лишенными истинного просвещения, бесполезными для своей страны и бессильными для дальнейшего ее развития. Начинаясь в семейной обстановке, истинное просвещение нормально ради государственного обществения — и неизбежно по причине необходимости специальной подготовки — повсюду становится школьным и сосредоточивается в юношеском возрасте.

Только об этом последнем и будет далее речь, хотя в результате многое зависит как от начальной семейной обстановки, так и от условий деятельности в зрелом возрасте...

Вообще, дело возбуждения прочного просвещения, как показывают сущность дела и многие прошлые явления в самой России, зависит в сильнейшей мере от организации, дающей учителей, так как они лично воздействуют на юношество, — иначе все можно было бы ограничить грамотностью, соответственными книгами и испытаниями. Хотя значение этих способов, основанных на естественной любознательности, не подлежит сомнению, но, принимая во внимание, с одной стороны, детскую и юношескую живость и впечатлительность, устраняющие критику и настойчивость, а с другой — необходимость для просвещения разумной свободы печати, нельзя не прийти к заключению о том, что от естественной любознательности нельзя ждать добрых и верных плодов просвещения, тем более что юный возраст, которым естественно пользоваться для достижения целей просвещения, будет при этом почти упущен из виду. На школьном же пути просвещение основывается на учителях, а потому на них, на их должную подготовку неизбежно обратить большое внимание. Учителство же во всех степенях очень трудно и чрезвычайно утомительно, как знаю по опыту, учивши сперва малых детей, потом гимназистов и кадет и, на-

конец, долго бывши профессором. Только усидчивый предварительный труд, рождающаяся от него любовь к делу и долгая привычка могут облегчать выполнение учительских обязанностей, для плодотворности которых — на всех ступенях — опытность и привычка к делу должны быть соединены как с ясным пониманием истинных общих целей образования и частных интересов учащихся, так и с полной сознательностью, свободной от рутинности. Оставить дело выбора учителей такой же случайности, какой придерживаются в выборе других чиновников, можно только тогда и только там, во-первых, где строй просвещенной народной жизни уже совершенно прочен и, во-вторых, где выбор возможен и есть избыток достаточно подготовленных лиц. У нас же нет ни того, ни другого, а потому в заботах о росте русского просвещения неизбежно необходимо иметь в виду прежде всего должную подготовку истинно просвещенных учителей всех степеней...

Михаил Иванович Демков

(1859—1939)

Педагог. Окончив Нежинскую гимназию, в 1877 г. поступил на физико-математический факультет Киевского университета. После окончания университета преподавал физику и естествознание в женской гимназии г. Чернигова (с 1881 г.), потом в учительском институте г. Глухова. В начале 90-х гг. опубликовал статью «О задачах русской педагогики» в журнале «Русская школа» (Спб., 1892, № 3, 5—8). С этого времени его литературно-педагогическая деятельность шла параллельно с преподавательской и административной работой.

Публикации М. И. Демкова по различным вопросам дидактики, педагогики, истории педагогики в журналах «Вестник воспитания», «Педагогический сборник», «Русская школа», «Русский начальный учитель» и др., а также работы по истории русской педагогики, учебники по педагогике для учительских институтов, учительских семинарий и педагогических классов женских гимназий стали заметным вкладом в отечественную педагогическую литературу. Некоторые работы он писал для народных учителей и крестьян [9; 10; 11]. Эти издания были доступны читателям и по изложению, и по цене. Другие произведения М. И. Демкова содержали интересный биографический материал о педагогах [4; 12]. Кроме этого, им были написаны рассказы для детей от 9 до 11 лет [13; 14].

Административно-педагогическая работа М. И. Демкова проходила в Москве (директор учительского института в 1905—1911 гг.), а с осени 1911 г. — в г. Владимире (директор народных училищ Владимирской губернии, до 1917 г.). После Великой Октябрьской социалистической революции преподавал педагогику и историю в педагогическом техникуме в г. Прилуках.

Педагогические правила и законы¹

(отрывки)

I

Создание прочных, незыблемых законов, приведение их в систему и взаимную связь есть идеал всякой науки. И чем наука совершеннее, тем строже ее система, тем лучше формулированы ее законы. В этом отношении образцом и предметом, достойным подражания для всех наук, являются науки математические, опирающиеся на немногие аксиомы и из них выводящие свои теоремы и положения...

Однако если мы с этой точки зрения взглянем на современную науку воспитания, то должны будем признать, что ее положение принадлежит к числу шатких. Она все еще стоит на низкой ступени развития, вращаясь в области положений и правил, часто оспариваемых и подвергаемых сомнению, и ей далеко еще до состояния, когда она могла бы быть причислена к разряду точных наук. Если в последнее время раздаются все меньше и меньше голосов против научной ценности и значения истории, то против педагогики то и дело делается поход, да и сами педагоги причисляют ее то к искусству, то к эмпирическому знанию, почитая ее чем-то вроде набора педагогических рецептов...

Известно, что в своем развитии каждая наука проходит четыре стадии: 1) собирание фактов; 2) установление частных эмпирических правил; 3) открытие частных законов; 4) систематизация законов и открытие общего верховного закона, объясняющего и объединяющего открытые частные законы...

Если с этой точки зрения посмотреть на педагогику, то должны будем признать, что современная педагогика находится только на второй стадии развития, в конце ее, и что, быть может, она накануне третьей ступени, которая должна наступить очень скоро. Для педагогики действительно необходим свой Кеплер, который наконец установил бы и формулировал ряд частных законов, которые неясно носятся в умах многих, но которым недостает пока ясной и точной формулировки. Думаем, что такое время скоро настанет...

II

Это заставляет нас заняться вопросом, какая разница между правилом и законом. Правило есть эмпирическое обобщение, обнимающее лишь большинство, а не все случаи. По самому существу правило страдает недостаточностью, порой односторонностью, в нем не обняты все могущие быть случаи, не приняты во внимание все факторы. Если бы это случилось, правило перестало бы быть правилом, а сделалось бы законом. Правило носит по необходимости эмпирический характер, оно найдено на основании многочисленных опытов; закон строго точен, он подтверждается всеми наличными фактами и может быть выражен

математической формулой. Разница между правилом и законом выражается в том, что всякое правило допускает исключения и даже «нет правила без исключения». Закон не терпит исключений, и они для него недопустимы. Если вам удастся доказать, что не всегда «тело, погруженное в воду, теряет в своем весе столько, сколько весит вытесняемая им вода», то ценность закона Архимеда будет поколеблена, он перестанет быть законом.

Есть немало отраслей знания, в которых приходится довольствоваться правилами; наука тем совершеннее, чем больше она пользуется законами и чем меньше в ней одних только эмпирических правил. Можно сказать, что искусства по преимуществу руководствуются правилами, науки же ими пользуются в ранней стадии развития, в зрелом возрасте они живут законами.

В переходном состоянии науки отчасти пользуются правилами, отчасти законами. Отсюда понятно, что стремление создать свои собственные законы, формулировать их точно и ясно, привести в строгую систему есть одно из самых законных стремлений науки, и без этого невозможно научное движение вперед.

Искусство, как живопись, музыка, пользуется, главным образом, правилами; никто не говорит о законах живописи и музыки, хотя, быть может, и чувствуется, что такие законы существуют, но они никем не формулированы. Живописец учится, как он должен владеть красками, а музыкант — звуками, но это учение требует продолжительного навыка и, значит, главным образом опирается на опыт.

Но есть немало наук, которые также, главным образом, опираются на опыт и пользуются для своего обихода эмпирическими правилами. К числу таких наук относится медицина...

И педагогика в настоящее время приблизительно находится в таком же положении, как медицина. В ней и теперь существует целый ряд правил, добытых эмпирически, не подвергавшихся строго научной обработке, разрозненных и разобщенных и потому не имеющих ни характера убедительности, ни силы общеобязательности, поэтому не могущих войти в какую бы то ни было научную систему...

И между тем есть немало педагогов, которые, усвоив немного правил плохо проверенных и недоказанных, в течение целой жизни руководствуются ими и тем, конечно, наносят тяжелые удары и учащимся, ради пользы которых служат, и той науке, интересы которой они якобы защищают...

Результаты от этого получаются, конечно, плачевные. Поэтому, повторяем, к правилам нужно относиться осторожно. Хотите вы проверить истинность правила, постарайтесь проследить, как много оно имеет исключений, и чем больше окажется исключений, тем сомнительнее правило, тем больше оснований думать, что правило составлено ложно и нуждается в коренном пересмотре. Если еще возможны педагоги, которые пользуются плохо проверенными и мало продуманными правилами, то решительно непонятно, как может педагогика, считая себя наукой, пользоваться такими правилами и не заботиться об их пересмотре.

И однако, этим самым мы вовсе не отрицаем значения правил. Лучше иметь хорошие правила, чем плохо проверенные законы... Правило может в зародыше содержать закон. Но подобно тому как не всякая гипотеза может сделаться теорией, так далеко не всякое правило делается законом: одни правила укрепляются и совершенствуются и заключают ядро истины, другие изнашиваются, отживают свой век и с течением времени признаются ложными. Поэтому для дальнейшего движения науки вперед надо разобраться среди множества существующих в ней правил, отметить временные и случайные, выдвинуть главные и основные, имеющие возможность перейти со временем в законы. При таком анализе может оказаться, что некоторые правила подлежат вовсе исключению и недостойны занимать какое бы то ни было место в науке по их полной научной несостоятельности, другие правила должны быть выдвинуты и поставлены на более высокое место, чем какое они занимают в настоящее время.

III

Имея твердое намерение выделить в педагогике все важное и существенное, оставить второстепенное и неважное, мы и желали бы здесь пересмотреть вопрос о педагогических правилах и законах.

Давно уже в педагогике установлено, что тело и дух есть два объекта воспитания.

Человеческое тело, как и всякий организм, растет, его органы и ткани развиваются, совершенствуются, и их рост и развитие следуют определенным законам; дух человеческий точно так же растет и развивается; поэтому *закон развития* есть тот непреложный закон, которому подчиняются как тело, так и дух человека.

Можно в выводах и крайностях не соглашаться с эволюционной теорией, можно оспаривать положения Дарвина и Спенсера, но нельзя оспаривать закона развития тела и духа, нельзя отрицать, что это есть основной закон жизни... Под развитием разумеется ряд метаморфоз, или изменений, которые всякий организм переживает последовательно во время своего существования, пока не достигнет относительного совершенства. Но подлежит развитию только то, что скрыто в зерне или зародыше, развития из ничего не происходит. Если мы станем культивировать какое-либо растение, то мы вправе от него ожидать всего того, на что способен растительный организм, но каких-либо других требований к нему предъявлять мы не можем. Так точно и к человеку мы можем предъявлять только такие требования, которые могут быть выполнены его физической и духовной природой. Поэтому закон развития в применении к педагогике может быть формулирован так: *1) все физические и духовные силы человека подлежат развитию сообразно индивидуальным его особенностям (природосообразно).*

Подобно тому как не все люди в равной мере обладают острым зрением, тонким слухом, быстрой походкой, так и в умственном и нравственном отношении не все могут достигать одинаковых результатов... Дело педагога в том и заключается, чтобы подметить зароды-

ши физического и духовного богатства и дать им подходящее воспитание.

...Мы не имеем возможности заботиться о возможно полном развитии всех телесных и душевных сил человека, нельзя, значит, думать о гармоническом развитии их в каждом человеке. Даже у людей гениальных одни душевные силы развиваются за счет других, порой даже их подавляют. Великие математики нередко бывают плохими филологами, а великие философы — посредственными естествоиспытателями. Поэтому и греческая теория гармонического развития, заключающая зерно истины, и новая теория стремления к идеалам истины, добра и красоты должны быть заменены более отвечающей научным требованиям теорией *полноты развития сил и нравственного совершенствования*. Под этой полнотой мы будем понимать не то, что всех можно учить всему, и не то, что каждый должен готовиться быть великим человеком, но то, что все зародыши физических и духовных сил, данных человеку от природы, должны получить развитие, причем человек должен постоянно и неуклонно стремиться к нравственному совершенствованию.

Эта формула имеет общемировое, общечеловеческое значение, и она равно применима как к немцу и англичанину, так и к русскому и французу.

Закон развития сил служит основой и средоточием для предлагаемой новой педагогической теории...

IV

Из закона развития следует непосредственно другой: 2) *для достижения полноты развития физических и духовных сил необходимы упражнения*. На основании этого закона следует, что ни одна духовная сила, ни один телесный орган не могут развиваться без упражнения.

Упражнение равно необходимо как для развития мышц, легких, рук, ног, органов голоса, так и для развития ума, воли, любви и пр. При этом необходимо, чтобы упражнения телесные и духовные правильно чередовались и сменяли друг друга...

VIII

В заключение перечислим те педагогические законы, рассмотрением которых мы здесь занимались:

1. Все физические и духовные силы человека подлежат развитию соответственно индивидуальным его особенностям (закон природосообразности).

2. Для достижения полноты развития физических и духовных сил необходимы упражнения.

3. Тело посредством воспитания и упражнения должно сделаться органом духа.

4. Упражнению подлежат по преимуществу органы движения и органы чувств, а затем и все другие органы.

5. Упражнения естественные должны быть предпочитаемы искусственным.

6. Упражнения должны быть направлены к равновесию и гармонии телесных и душевных сил.

7. Учи сообразно природе.

8. Частое повторение и упражнение есть могучее средство культуры ума.

9. Обучение должно быть интересно.

10. Образование ума должно стоять в тесной связи с воспитанием воли и чувства (закон воспитывающего обучения).

11. Воля подлежит воспитанию.

12. В деле воспитания воли пример есть могучее средство, на нем должна быть построена вся система нравственного воспитания.

13. Воля организуется и укрепляется только тогда, когда создаются хорошие и прочные привычки.

14. Воспитание должно быть народным.

15. Воспитание чувства любви важнее всего среди других чувствований.

16. Любовь достигается только любовью. Люби детей искренно, и дети полюбят тебя.

17. Надо развивать предпочтительно чувствования положительные, возвышающие человека, а не отрицательные, его принижающие и подавляющие.

18. Те чувствования прочнее, которые могут соединяться с идеями, и те из них важнее и сильнее, которые сочетаются со сложными идеями.

Приведенными нами законами далеко не исчерпывается содержание науки воспитания; есть целый ряд законов, вращающихся в виде правил и покамест не поддающихся точной формулировке и ясному доказательству, есть целый ряд второстепенных, вытекающих из основных, заниматься которыми мы не считали здесь удобным и возможным. Стараясь точнее формулировать педагогические законы и выделить их из груды эмпирических правил, мы имели в виду дать более прочные точки опоры научной системе воспитания, которая все еще до сих пор составляет дело будущего.

Педагогические гипотезы и теории, их историческое и современное значение²

(отрывки)

Лет десять тому назад нам приходилось говорить о значении гипотез и теорий в науке*. Мы тогда уже настаивали, что гипотезы и теории составляют необходимую принадлежность всякой науки. Если бы наука состояла только, как думают некоторые, в одном кропотливом накоплении фактов, она скоро остановилась бы в своем развитии. Появление

* Демков М. Об отношении науки к жизни // Наука и жизнь. 1890. № 15.

новой гипотезы, установка новой теории сообщают порядок и связь там, где их раньше не было, дает возможность утилизировать прежде добытые факты. Отдельные же плохо соединенные факты представляют небольшой интерес в научном отношении, они легко забываются и часто становятся достоянием архивов. Теории и гипотезы — вот арена для человеческого ума, а факты есть только необходимый фундамент. Гипотезы в науке так же необходимы, как необходимы всякого рода обобщения, ведущие к пониманию фактов. Они готовят почву для появления новых теорий, дают руководящие указания для объяснения старых и нахождения новых фактов. Гипотезы и теории суть довольно сложные научные явления, результаты нередко многовековых усилий ума. Для того же, чтобы оценить какое-нибудь сложное научное или жизненное явление, нужно стараться постичь ту обстановку, среди которой оно могло появиться, расти и развиваться, изучить ту почву, на которой оно могло возникнуть и укрепиться. Гипотезы и теории суть явления научные, но для их полного уяснения и понимания недостаточно знакомства с историей данной науки, нужно знакомство более полное и всестороннее: надо познать и уяснить те факторы, которые готовят появление той или другой гипотезы или теории. Нередко, изучая историю той или другой науки, приходится удивляться, почему известные довольно поверхностные гипотезы могли не только появиться, но и встретить радушный прием в обществе и ученом мире, а другие, гораздо более серьезные и глубокие, встречены были равнодушно и оставались долгое время в пренебрежении. Еще более приходится удивляться тому, что гипотезы нелепые, с нашей современной точки зрения, не только могли появиться, но и продержаться долгое время в науке, заслонив собой более здравые предположения. Но наше удивление скоро сменится пониманием, когда мы изучим ту среду, где росла и развивалась данная гипотеза, когда мы поймем ее культурно-историческую обстановку...

Гипотезы готовят почву для теорий; укрепленные и усиленные рядом новых фактов, они переживают века, утверждаются, получают научное значение и мало-помалу превращаются в теорию. Но для того чтобы это случилось, надо не только, чтобы они подтвердились всеми наличными фактами, но и не противоречили господствующему направлению в науке.

Переходя к педагогике, мы должны сказать, что здесь гипотезы и теории имеют громадное значение в связи с теми культурно-историческими условиями, с которыми приходится считаться воспитанию. Но в то время как в других науках роль и значение гипотез и теорий хорошо уяснены, в педагогике эта область слабо затронута и мало уяснена. История педагогики говорит нам, что в то или другое время процветало такое или иное учение, с подробностью знакомит нас с биографиями выдающихся педагогов и даже второстепенных педагогических деятелей, но сравнительно мало останавливает наше внимание на педагогических гипотезах и теориях, не делает попыток резко выделить эти гипотезы и теории и показать, на чем основывались их сила и продолжительное существование, не уясняет нам, какая культурная

обстановка и какое настроение умов породили их, что способствовало их росту и развитию. Словом, не было попыток понять значение педагогических гипотез и теорий в связи с ростом и развитием народа, в связи с его культурой, а также мало сделано указаний обратного их воздействия на культуру. Конечно, осуществить это предприятие — дело далеко не легкое, и такая задача могла бы быть благодарной темой для целого ученого исследования. Наша задача более скромная, наше дело — поставить вопрос и дать вкратце посильное его решение, не претендуя на полноту и обстоятельность. Делаем это в той надежде, что вопрос заинтересует педагогическую литературу и, быть может, найдутся энергичные исследователи, которые, поняв его значение, захотят посвятить свое время и свои силы более полному и глубокому его разрешению...

Кирилл Петрович Яновский (1822—1902)

Ученый и педагог, почетный член Академии наук и Академии художеств России. Сын мелкопоместного дворянина, родился в г. Березном Черниговской губернии. Окончил Черниговское уездное училище, а затем Черниговскую гимназию. Был одним из лучших учеников. Высшее образование получил в Киевском университете, на физико-математическом факультете. Со второго курса и до завершения университетского образования (1843) вел уроки арифметики и географии в частном пансионе, зарабатывая на жизнь. Преподавал математику в гимназии г. Ровно (1843—1850), из которой был переведен в Одессу, откуда вскоре был направлен учителем математики в гимназию г. Кишинева. Здесь он прослужил 20 лет сначала учителем, потом инспектором и наконец директором гимназии. Как директор гимназии ведал всеми учебными заведениями края, проявил при этом талант администратора и был определен помощником попечителя Петербургского учебного округа (1871—1878).

В 1878 г. К. П. Яновский был назначен попечителем Кавказского учебного округа, содействовал увеличению числа школ в крае, улучшению постановки обучения. При нем были открыты новые учительские семинарии, проводились учительские съезды. Многие учителя с целью совершенствования в педагогической профессии направлялись в командировки в разные города России, где хорошо было налажено школьное дело и подготовка учителей. В Тифлисе им были образованы комиссии для разработки учебных планов, программ, а также для отбора методов обучения. За 20 лет управления Кавказским учебным округом число начальных школ утроилось, а средних увеличилось вдвое. К. П. Яновский поощрял учителей к исследованиям Кавказа в различных направлениях — географическом, этнографическом, есте-

ственно-историческом. Программа подобных исследований имела в каждом учебном заведении. Из трудов учителей были составлены несколько томов «Сборника материалов для описания местностей и племен Кавказа». За эти труды К. П. Яновский был избран почетным членом Академии наук и многих ученых обществ — русских и западно-европейских. В 1900 г. он был назначен председателем комиссии по преобразованию средней школы (Петербург), а в следующем году — членом Государственного совета.

К вопросу о наших высших учебных заведениях, и об университетах в особенности¹

(в сокращении)

Все виды частной, общественной и государственной деятельности тесно и непосредственно связаны с внутренним строем учебных заведений, в стенах которых формируется умственный и нравственный облик главных и второстепенных наших деятелей: чем большее число лиц проходит через учебные заведения, тем большее — в количественном и качественном отношении — значение приобретают эти учреждения. Существеннейшие интересы общества и государства требуют, чтобы высшие заведения давали нам людей, развитых духовно и телесно, не только обладающих известной суммой научных знаний, но и воспитанных в строгом уважении к закону. Поэтому необходимо уменьшить до возможного минимума все, что способно задерживать правильное не только образование, но и воспитание юношества. Иные, считая существующее за необходимое, высказывают мнение, будто воспитание молодых людей — студентов не должно даже входить в задачи высших учебных заведений. Взгляд этот, однако, совершенно неверен. Студенты вопреки только что указанному мнению получают и всегда будут получать воспитание в высших учебных заведениях. Иначе быть не может. Без сомнения, на студентов влияет и среда, находящаяся вне учебного заведения; нередко эта среда бывает не чужда личностей отрицательного направления, враждебно относящихся к существующему строю, среда, способная увлекать молодых людей с неокрепшими нравственными и политическими убеждениями на совершенно ложный путь. Но устранить, уменьшить до минимума вред влияния такой среды должно учебное заведение собственными силами, внутренним своим строем, и осуществить это оно может при посредстве профессорской корпорации и инспекции...

Воспитание в высшем учебном заведении должно быть направлено к развитию в учащихся сознательного уважения (проявляющегося в их поступках) своего человеческого достоинства и личности других, уважения к закону и законной власти, к развитию в них постоянного

стремления к истине и добру. В правилах должны быть проведены эти начала...

Непосредственное, широкое и прямое воспитательное влияние должна оказывать на студентов правильная постановка их занятий науками. Уже одно усвоение научных истин производит могущественное влияние на духовное развитие человека: посредством расширения умственного кругозора развиваются ум, чувство, сила воли и образуется твердость убеждений. Но всякая научная истина может считаться духовным достоянием человека только тогда, когда она усвоена сознательно, основательно и глубоко. Поверхностное усвоение тех или других научных истин нельзя считать полезным; скорее, оно вредно, так как, не приучая человека к основательности умственной работы, развивает в нем верхоглядство, легкость характера, излишнее самомнение и пустое тщеславие. К сожалению, наши высшие учебные заведения большей частью выпускают молодых людей, которые не отличаются глубоким знанием наук, изучаемых ими в этих заведениях. Редкие молодые люди выносят из высших заведений любовь к какой-нибудь из наук, которые они изучали в высшем учебном заведении, и еще более редкие продолжают заниматься ею и по выходе из заведения...

Вообще же с достоверностью можно утверждать, что в числе вышеприведенных печальных явлений главная заключается в ненормальном состоянии наших высших, отчасти и средних учебных заведений. Причинами неудовлетворительного состояния наших высших учебных заведений я нахожу: 1) многопредметность и невозможное распределение лекций; 2) неподготовленность большинства профессоров к преподаванию; 3) нецелесообразный способ преподавания; 4) слабое развитие, а иногда даже отсутствие самостоятельности учащихся и 5) недостаточные упражнения в практических работах в высших специальных училищах.

1. Многопредметность препятствует учащимся в высших учебных заведениях заниматься немногими сродными науками, но заниматься ими и изучать их вполне основательно. Число изучаемых студентами предметов доходит до 20, а иногда и больше. Очевидно, при таком значительном количестве и разнообразии научного материала овладеть им основательно, а не поверхностно нет никакой возможности при самых блестящих способностях учащегося.

Что же касается до распределения лекций, обязательных для студентов, то оно не может не изумлять каждого, кто сколько-нибудь заинтересован делом высшего образования нашего молодого поколения. В 1891/92 учебном году в 1-м семестре было назначено в некоторых курсах одного из университетов, считая и курсы, читанные приват-доцентами, по 45 лекций в неделю, т. е. по 7 лекций в три дня, а в другие три дня даже по 8 лекций. Чтобы испытать ощущение как телесного, так и умственного утомления, которое должно произойти от сидения и умственного напряжения в течение 8 ч, следовало бы составителям распределения просидеть в какой-нибудь день недели на назначенных 8 лекциях; а чтобы судить о научных сведениях, усвоен-

ных на этих лекциях, нужно было бы подвергнуть испытанию из изложенных частей предметов нескольких студентов-слушателей спустя часа два по окончании дневных лекций. Я убежден, что после такого испытания пришли бы к заключению, что последние 3 или даже 4 лекции потеряны для слушателей, так как их внимание при всем напряжении его оказалось бы ослабленным помимо воли их, а потому и знания, усвоенные ими на этих последних лекциях, оказались ничтожными.

При таком числе лекций не может быть и речи о занятиях студентов специально избранными предметами. Стремление свое заниматься такими предметами студент может удовлетворить только по окончании курса заведения, что не для всякого возможно. Таким образом, благодаря обязательной для студентов многопредметности, при непосильном для них числе лекций они поставлены в необходимость заниматься всеми научными предметами поверхностно. Поверхностное же отношение студентов к науке в течение 4 или 5 лет приучает их также поверхностно относиться и ко всему в жизни. Иначе говоря, поверхностные научные занятия воспитывают в них легкость, или, точнее, научную пустоту. При существующем распределении лекций не может быть и речи о самостоятельности занятий студента по тому или другому предмету, об изучении им, замечательнейших сочинений, а тем более о занятиях его литературой, чего некоторые ревнители просвещения желают. Для объяснения такого, как мне кажется, до очевидности аномального явления в учебной деятельности профессоров и студентов в наших университетах я считаю необходимым сопоставить ее с таковой в заграничных университетах. Там подобное явление невозможно, так как там каждый студент имеет полную возможность в известный семестр заниматься немногими избранными им науками или их отделами и таким образом в течение 4 лет основательно изучить круг наук, входящих в состав наших факультетов. Но а) там профессора занимаются со студентами от 9 до 10 месяцев в течение года; б) праздников там почти нет; в) экзаменов в нашей форме, так много отнимающих времени от учебных занятий студентов, тоже нет...

2. Убеждение некоторой части общества, и даже образованного, что для успешного преподавания какой-нибудь науки в высшем или среднем заведении преподаватель должен обладать только знаниями ее, крайне ошибочно: не только в низших и средних училищах неопытный и неумелый преподаватель нередко наносит великий вред юношеству, которое от такого преподавания страдает умственно и нравственно, но и в высшем заведении способ преподавания имеет громадное влияние на учащееся молодое поколение. Есть преподаватели, которые своим глубоким знанием предмета, передаваемым слушателям в восторженной речи, производят на них чарующее влияние, возбуждающее в них сильную любовь к науке; но есть и такие, которые относятся к своим занятиям с учащимися совершенно апатично и не приносят им почти никакой пользы. Первые своими занятиями оказывают сильное не только научное, но и воспитательное влия-

ние на своих слушателей, а вторые если и оказывают его, то это влияние может быть только отрицательным. Поэтому и не может быть оправдываемо назначение преподавателями в высшие заведения таких молодых людей, которые заявили себя трудолюбием и обнаружили хорошие знания избранной ими для преподавания науки. Кроме знаний кандидат в преподаватели высшего заведения должен бы представить совету или факультету для одобрения и письменное изложение способа преподавания, которым он намерен руководствоваться с целью достижения учащимися основательного знания предмета его преподавания и развития в них умения самостоятельно заниматься науками, и только по одобрении факультетом предлагаемого метода преподавания кандидат мог бы быть допущен к занятиям со студентами...

3. Способ преподавания почти всех профессоров в высших учебных заведениях заключается в чтении лекций, нередко по запискам. Некоторые из профессоров ведут, кроме того, практические занятия со студентами и письменные работы, и еще в недавнее время практиковалась даже некоторыми преподавателями, хотя и немногими, диктовка лекций. Такой исключительно лекционный способ нельзя признать целесообразным.

В связи с чтением лекций г. профессорами находится составление студентами записок по беглым заметкам, сделанным ими во время слушания лекций. Эти записки отличаются часто большими недостатками как по форме, так и по содержанию...

4. Самодеятельность, разумно вызываемая в учащихся и руководимая преподавателями, есть такое педагогическое средство, которым должна пользоваться всякая хорошая школа, в особенности высшая, не только средняя и даже низшая, так как при самодеятельности внимание сосредоточивается на изучаемом предмете или на исполняемой работе несравненно интенсивнее, чем при пассивной деятельности... Лекционный способ преподавания в высших учебных заведениях, говоря вообще, нельзя считать лучшим и притом исключительно способом преподавания. Н. И. Пирогов справедливо считал этот способ средневековым обычаем обучения, усвоенным в высших школах до открытия книгопечатания, образовавшимся вследствие слабого распространения в обществе книг. В то время люди, считавшиеся более знакомыми с той или другой наукой, сообщали свои знания другим лицам, желавшим усвоить себе эти знания посредством устной речи, т. е. посредством лекций. Теперь же, при существовании на разных языках множества сочинений по самым разнообразным специальностям, нет никакого основания держаться исключительно средневекового лекционного способа, при посредстве которого студенты вынуждены бывают изучать науку нередко по необработанным запискам, составленным или студентами по беглым заметкам во время лекций, или неопытными лекторами, в то время когда по той же науке существуют капитальные сочинения, составленные научными авторитетами. Наконец, лектор имеет полную возможность издать свои записки... если убежден, что они не уступают по достоин-

ству другим сочинениям, однородным с ними по содержанию...

Лекции могут быть допускаемы в следующих случаях: 1) когда студенты уже более или менее ознакомлены с предметом, которому посвящена та или другая лекция, посредством чтения или изучения сочинения, касающегося того же предмета. Опытный профессор может дать несколько таких лекций с целью дополнения или же разъяснения того, что изучали студенты самостоятельно. Бесспорно, что такие лекции будут весьма полезны, так как они будут способствовать продолжению и освещению той умственной работы, которая была употреблена на самостоятельное изучение предмета; 2) лекции не только могут быть допускаемы, но даже они необходимы, когда сопряжены с некоторыми опытами и наблюдениями, требующими или особых манипуляций, с которыми удобнее всего знакомиться наглядно, или употребления приборов, разложения на составные части или составления их из этих частей. В таких лекциях чаще всего может встретиться необходимость при преподавании опытных наук, каковы суть, например, физика, химия, зоология, физиология и пр.

С заменой профессорских лекций самостоятельными занятиями студентов значительно должен измениться, и, я полагаю, к лучшему, не только строй, но и дух высших заведений. Организация студенческих занятий должна быть предоставлена каждому заведению или факультету...

Как я уже сказал, в высших заведениях самостоятельность учащихся должна быть преобладающей в сих учебных заведениях, поэтому экзамены в них должны приблизительно преследовать следующие цели: 1) определить, какие научные предметы факультета студент изучил самостоятельно и вполне основательно и в чем проявилась его научная самостоятельность; 2) какие из самостоятельных работ в виде лекций или других сочинений были одобрены тем или иным профессором и 3) какие работы студент исполнил в лабораториях, кабинетах физическом, механическом, в обсерваториях астрономической, метеорологической и пр. Имея в виду такие цели, очевидно, и речи не может быть о спрашивании студентов по билетам: факультет может ознакомиться с научными знаниями студента по его научным работам в течение всего курса, которые только и могут дать понятие о степени его знакомства с наукой, склонностью к ней и умением его изучать ее, а не по отрывочным ответам на какой-либо вопрос, которые решительно не могут служить мерилем его знакомства с учебным предметом. Сообразно с сим должны быть факультетом выработаны и правила. Устные и письменные испытания, подобные теперешним, могут быть допускаемы факультетом как дополнительные к испытаниям, имеющим, так сказать, наблюдательный характер... Само собой разумеется, что число факультетских предметов, обязательных для изучения студентами, должно быть ограничено малым числом их с целью основательного их изучения. Государственные экзамены... должны определить степень знаний, необходимых для правильного исполнения обязанностей, возлагаемых государственной властью на различных деятелей... и, сверх того, опре-

делитъ степень умения исполнять такіе обязанности. Поэтому на государственных экзаменах испытуемый должен доказать знание только тех факультетских наук, которые имеют прямое отношение к его служебным обязанностям...

Итак... необходимо принять следующие меры для достижения высшими заведениями цели их учреждения:

1) учредить при некоторых университетах педагогические факультеты или же, еще лучше, изыскать другие меры для приготовления учителей, воспитателей и профессоров по разным учебным курсам, положенным как для средних, так и для высших учебных заведений;

2) изменить государственные экзамены так, чтобы ими определялась подготовленность молодых людей, подвергающихся оным, к исполнению тех или других обязанностей в государственной службе и чтобы эти экзамены производились не в конце, а в течение года без ущерба здоровью телесному и душевному экзаменуемых;

3) стремиться к тому, чтобы высшие заведения не только учили своих учащихся, но и воспитывали их в духе уважения к существующим законам и власти посредством правильного их развития, духовного и телесного, и постоянного труда...

5) для воспитания в учащихся высших заведений лучших человеческих качеств необходимо, чтобы они усваивали преподаваемые им научные знания основательно, а не поверхностно. С этой целью необходимо: а) всеми мерами стараться избегать многопредметности в преподавании вообще и излишних подробностей, не имеющих никакого значения в преподавании отдельных предметов; б) не злоупотреблять умственными и телесными силами учащихся, назначая ежедневно число лекций, непосильное для их внимания; в) предоставить полную возможность студентам в последние два года пребывания их в заведении заниматься специально (или даже исключительно) одним, двумя и вообще немногими избранными ими предметами;

6) принять меры к тому, чтобы сами заведения стремились к улучшению способов преподавания;

7) пассивная умственная деятельность студентов, а иногда даже отсутствие у них этой деятельности, происходящие невольно при слушании лекций, читаемых профессорами, нередко в некоторые дни в значительном числе, и превосходящих возможность активного внимания слушателей, должны быть заменены по преимуществу самостоятельными работами студентов с целью развития в них активной духовной деятельности...

8) число ежедневных устных лекций должно быть значительно сокращено, а вместо этого должна быть более развита самостоятельность учащихся;

9) предлагаемый способ замены пассивного слушания студентами профессорских лекций их самостоятельными лекциями под руководством профессоров, в присутствии товарищей должен быть вводим постепенно, по мере развития сочувствия к этому способу и желания

применять его со стороны г. профессоров высших заведений;

10) и, наконец, в высших специальных училищах молодые люди должны изучать положенные предметы не только теоретически, но еще более практически, и притом число изучаемых предметов должно быть ограничено самыми необходимыми специальными предметами с целью изучения их студентами не поверхностно, а вполне основательно.

Самодетельность учащихся²

(в сокращении)

Домашние работы, устные и письменные

...4. Для основательного усвоения учащимися знаний лучшим средством служит для них так называемая самодетельность, с помощью которой, кроме приобретения основательных знаний, правильно развиваются умственные силы учащихся, охота к научным занятиям, любовь к науке, а также сила воли и твердость убеждений. Все это приобретает или, точнее, должно приобретаться в правильно организованной школе посредством активной деятельности или самодетельности в противоположность деятельности пассивной, к сожалению, господствующей в школе вообще и в особенности в нашей русской, как низшей и средней, так и высшей. Что касается пассивной деятельности учащихся, то она вызывается многопредметностью и производит переутомление — результат 5—6-часовых непрерывных занятий в школе и поверхностных домашних занятий, продолжающихся нередко столько же времени. Эта-то пассивная деятельность, ведущая к повехностному образованию, и готовит обществу тех недовольных общественным порядком недоучек, проникнутых сомнением, которые благодаря своей бесхарактерности часто попадают в ряды врагов общественного порядка.

Итак, развитие правильной, осмысленной самодетельности учащихся должно служить главным качеством хорошего учебного заведения. Само собой разумеется, что бессознательное выучивание уроков, по назначению учителей, как то бывало прежде, да нередко случается и теперь, будет тоже самодетельностью, но только самодетельностью неосмысленной, притупляющей умственные способности. Вот почему руководство учащихся со стороны разумных учителей-педагогов для приучения их к правильной самодетельности так необходимо, особенно в средних заведениях. Вот почему так необходимо и приготовление учителей — действительных педагогов, которые редки вообще, а у нас в особенности. Но так как приготовление учениками домашних работ — или в виде устного приготовления уроков, или в виде письменных работ, как-то: переводов с иностранных языков, решения задач, сочинений и пр., составляет одно из главных проявлений самодетельности учащихся, то посему всякая разумная и честная педагогическая коллегия каждого благоустроенного учебного заведения должна обращать особенное внимание на такое проявление и давать ему надлежащее направление.

5. Домашние работы, приготовляемые в виде усвоения прочитанного или в виде заучивания для устного изложения, равно как и письменные работы, только тогда будут полезны для учеников, когда будут ими исполнены сознательно, тщательно, аккуратно и без грубых ошибок в отношении грамматическом, логическом и каллиграфическом. Такого качества работ ученики могут достигнуть при следующих двух условиях: во-первых, когда работы, назначаемые для домашнего приготовления, будут посильны для них, достаточно обдуманы и, если нужно, предварительно разобраны под руководством учителя, и, во-вторых, когда число домашних работ, назначенных на один вечер, будет незначительно, не более трех, как это практикуется в Кавказском учебном округе. Это необходимо для того, чтобы ученик имел полную возможность сосредоточить свое внимание на небольшом числе работ и исполнить их наилучшим образом, не расстраивая здоровья. Очевидно, что это последнее условие недосяжимо при назначении всеми учителями домашних работ устных, а иногда и письменных: при таком назначении всегда качество работ будет приноситься в жертву количеству, со всеми последствиями, вредными для воспитания.

В Кавказском учебном округе, начиная с 1879 г., применяется правило, требующее для домашних занятий не более трех работ, устных и письменных вместе... Чтобы определить, по каким предметам и в какие дни должны быть назначаемы домашние работы, для этого составляется распределение уроков в классных комиссиях и в этом распределении делается обозначение предметов, по которым ученики должны готовить домашние работы...

6. *Письменные работы*, особенно домашние, имеют весьма важное значение в деле воспитания юношества в учебных заведениях; поэтому я считаю нужным указать на те педагогические принципы, которыми должны руководствоваться педагогические советы и начальства заведений при назначении ученикам письменных работ.

1. Во всяком преподавании... наблюдаются две стороны, из которых одна заключается в сообщении учащимся сведений, а другая — в приучении их к переработке этих сведений до полного знания о предмете. Сообщаемые преподавателем сведения воспринимаются учащимися посредством деятельности ума и памяти. Переработка же этих сведений в полное знание и умение пользоваться ими для решения разных задач производится при помощи суждения посредством практических упражнений. При обучении... геометрии недостаточно знание теорем и умение доказывать их, но необходимо еще умение применять эти теоремы к решению соответствующих задач. Таким образом, при преподавании должно быть сообщаемо учащимся не только знание, но и умение, причем знание становится только тогда живым и действительным, если оно приобретает посредством многосторонних практических упражнений, равно как, с другой стороны, и умение тогда лишь становится научным и отличается от обыкновенного ремесла, когда основано на прочном знании...

2. Письменные работы, как классные, так и домашние, составляя могущественное средство для укрепления познаний, сообщаемых учащимися, и для развития в них самостоятельности, должны относиться, в большей или меньшей мере, по усмотрению педагогических советов заведений ко всем предметам учебного курса, и притом по возможности ко всем классам.

3. Они должны отличаться возможно лучшим исполнением во всех отношениях, а для этого должны соответствовать силам учащихся, как физическим, так и умственным, и поэтому должны быть основаны на усвоенных учениками знаниях, т. е. каждая письменная работа должна быть исполняема учениками только тогда, когда учитель доведет их до умения исполнить ее...

Что касается работ, задаваемых учителем без предварительной к ним подготовки, то и они могут быть назначаемы, но только в том случае, когда учитель желает узнать по письменным работам, до какой степени познаний достигли его ученики по преподаваемому им предмету; значит, последнего рода работы будут иметь характер более экзаменационный, тогда как работы с предварительной устной подготовкой будут письменными учебными работами с целью более основательного усвоения учениками сведений, преподанных учителем. Уже самое различие в характере письменных работ первого и второго рода указывает и на разницу в количестве тех и других. Работы с *предварительной* к ним подготовкой должны быть сколько возможно частыми, даже они могут быть исполняемы во время каждого урока, если это окажется возможным; тогда как *экзаменационные* должны быть назначаемы как можно реже, например по одному разу в два месяца, и ни в каком случае не чаще одного раза в месяц.

4. Письменные работы могут быть классными и домашними. Первые, как вспомогательные в большинстве случаев, должны быть исполняемы сколько возможно чаще, и назначение их предоставляется усмотрению преподавателей. Вторые же, для тщательного исполнения, должны быть назначаемы гораздо реже, и, во всяком случае, ученикам не следует назначать более одной письменной работы на один вечер при двух уроках, заданных для устного приготовления...

Отношение обучения к воспитанию³

(отрывок)

...Не обучение должно быть целью школы — оно должно быть только главным воспитательным ее средством, разумеется, при правильной его постановке. Оно должно постоянно находиться в связи с самим воспитанием, доставляя ему материал для образования и развития в питомце, и вообще в человеке, нравственных качеств и особенно высоких чувств и характера. Вообще обучение служит главным средством к усовершенствованию человека посредством разви-

тия в нем душевных его сил. С другой стороны, и воспитание способствует обучению, подготавливая в воспитаннике почву, необходимую для восприятия учебного материала. Оно, как и обучение, способствует к развитию в питомце наблюдательности, эстетического вкуса, суждения, остроумия, телесных сил, здоровья, ловкости и пр.

Но, несмотря на такую тесную связь обучения с воспитанием, между ними существует и значительное различие: первое влияет на учащегося в пределах, ограниченных как по содержанию, сообщая ему то или другое определенное знание, так и по времени, употребляя известный период его на сообщение этого знания; влияние же воспитания на человека ничем не ограничено во всю его жизнь: оно начинается со дня рождения и кончается смертью; а по содержанию оно отличается разнообразием, зависящим от прирожденных качеств питомца и разнообразия среды и обстоятельств, в которых он находится...

Врожденные качества и способности и развитие последних посредством воспитания⁴

Нельзя отрицать тех или других *врожденных качеств* у разных людей. Эти качества едва заметны, а иногда даже и вовсе не заметны вскоре после рождения, но впоследствии, с годами, они постепенно могут обнаруживаться в более или менее видимых отличиях индивидуума, особенно если он попадет в среду, благоприятствующую их развитию.

К прирожденным душевным качествам принадлежит *различная способность* у разных людей воспринимать внешние впечатления: у одних эта способность более сильна, нежели у других, поэтому первые получают больше впечатлений, чем вторые; притом же и впечатления, воспринимаемые первыми, будут не только индивидуальнее, нежели воспринимаемые другими, но они будут и живее, и свежее, и полнее, и сильнее. Этим объясняется и различие в полученных разными людьми ощущениях, представлениях, понятиях, суждениях и пр.

При врожденной живости впечатлений, свойственной некоторым натурам, чаще всего выдающимся писателям и особенно поэтам (например, Пушкин, Гоголь и др.), ими усваиваются даже мимолетные впечатления, и притом в значительном числе и в различных комбинациях. От этого у таких людей происходит и более быстрое образование понятий, суждений и умозаключений, а следовательно, и более заметное умственное и вообще духовное развитие, нежели у людей менее впечатлительных. У первых и чувства, и деятельность образуются и проявляются быстрее, чем у вторых; у них же скорее приобретаются и такие качества, которые требуют для своего образования краткости во времени или быстроты; к таким качествам можно отнести остроумие, находчивость, шутливость и пр.

Но основательность и прочность в изучении какого-либо пред-



Титульный лист «Азбуки в картинках для домашнего обучения» Н. Тулупова. М., 1909.

мета, требующего углубления в свойства его, приобретаются скорее людьми, склонными к менее живому и быстрому усвоению впечатлений.

Способность к усвоению впечатлений весьма ценна, когда она обладает значительной крепостью или энергией. При существовании такой способности все впечатления оставляют в душе глубокие и определенные следы, которые служат причиной к проявлению живого воспоминания явлений, произведших впечатления, равно как и к здоровым суждениям и проявлению сильных чувств.

Но, смотря на врожденные способности к восприятию тех или других впечатлений, воспитание очень много может способствовать не только к сохранению этих способностей, но и к развитию их посредством разнообразных мер, выбор которых лежит на обязанности учителей-воспитателей.

Прирожденных душевных качеств воспитание уничтожить не может, но оно может противодействовать преобладанию одних, возбуждая деятельность других, противоположных первым. Оно также может содействовать улучшению образования и духовного развития, соображаясь с подмеченными индивидуальными способностями субъекта. Поэтому от детей живого темперамента следует постоянно требовать основательного усвоения изучаемых ими учебных предметов; детей флегматичных нужно чаще заставлять проводить время в обществе оживленных сверстников; проявляющиеся способности воспитанника к изучению того или другого учебного предмета, или искусства, или даже ремесла не следует подавлять, как это часто делается в наших школах, а нужно развивать правильно, но не в ущерб изучению других полезных предметов.

При развитии какой-либо одной из врожденных особенностей в ущерб другим, ей противоположным, нарушается равновесие душевных сил воспитанника в ущерб всей духовной его стороне. Так, например, с развитием растительной стороны, при бездействии духовной развивается склонность к бездействию и лень, и наоборот: при усиленном развитии духовной — будет страдать растительная его сторона. Вообще при достижении положительных результатов,

происходящих от усиленного развития одной какой-либо способности питомца, весьма часто могут получаться отрицательные, весьма нежелательные результаты. Поэтому для достижения всестороннего, гармонического развития нужно соблюдать большую осторожность и осмотрительность при выборе воспитательных средств. Ввиду различия способностей у разных питомцев к восприятию разнообразных впечатлений, как жизненных, так и духовных, *нельзя не признать крайне неблагоприятными требования школы от разных учеников одинакового объема научных знаний и умений* и назначения им одинакового размера работ, с обязательством выполнения их к известному, одному и тому же сроку. Такие антипедагогические требования становятся просто бессмысленными, когда еще, сверх того, сопровождаются разного рода наказаниями за неисполнение их, часто невольное, и притом наказаниями, нередко вредными как для здоровья телесного (например, побои, розги), так и духовного (брань, унижение перед товарищами и пр.). Очевидно, что как такие требования, так и наказания за неисполнение их ни в коем случае не могут способствовать гармоническому развитию сил воспитанника.

Особенная обдуманность и осторожность со стороны воспитателя требуется при выборе и применении мер, необходимых для исправления нравственно испорченного воспитанника: не к наказаниям в этих случаях следует прибегать, а к мерам, соответствующим характеру питомца, той среде, в которой он вращается, и свойству его испорченности. Благоприятных результатов воспитатель достигнет в подобных случаях не иначе, как только тогда, когда он будет действовать не формально, а по искреннему убеждению: искренность и целесообразность принятых им воспитательных мер встретят отзывчивость и в питомце и заставят его искренне следовать по пути, указываемому воспитателем.

Истинный воспитатель должен постоянно заботиться о том, чтобы его слова и дела производили благоприятное впечатление на питомца: только тогда оно, возбудив в нем уважение и привязанность к воспитателю, невольно заставит его углубиться в самого себя и стремиться к самоусовершенствованию. А это и должно служить главной целью, которую всегда должно иметь в виду действительное и правильное воспитание.

Об условиях сохранения и развития плодотворной деятельности и энергии учителя⁵

(отрывок)

...Деятельность учителя вообще, а следовательно и учителя среднего учебного заведения, станет тогда плодотворна, когда он, получив надлежащую к ней подготовку, будет поставлен в условия, благоприятные не только для сохранения, но и для правильного развития своей энергии. К таким условиям принадлежат: 1) *посильная*

его работа с учениками в учебном заведении; 2) усиленная его работа домашняя, заключающаяся главным образом в пересмотре письменных работ учащихся и в приготовлении себя к предстоящему преподаванию предмета в заведении; 3) материальное обеспечение учителя и его семьи во время его службы и по прекращении ее; 4) положение его в обществе; 5) самоусовершенствование посредством самообразования и 6) его правильный образ жизни, основанный на началах гигиены и нравственности...

Василий Павлович Недачин (1863 — г. смерти неизв.)

Педагог. Сын священника, родился в селе Белоручье Смоленского уезда Смоленской губернии. В 1882 г. окончил гимназию в г. Смоленске. Высшее образование получил на историко-филологическом факультете Московского университета. Преподавал древние языки в Ефремовской прогимназии (1887/88 учебный год), затем был переведен на должность учителя древних языков во 2-ю Московскую прогимназию. В 1895 г. переведен в 5-ю Московскую гимназию. В 1899 г. участвовал в совещательных комиссиях по вопросам о средней школе в Москве, за что ему выражена именная благодарность министра народного просвещения Н. П. Боголепова. 2 августа 1901 г. назначен директором гимназии им. И. и А. Медведниковых в Москве. Еще до официального назначения на эту должность Недачин участвовал в подготовке проекта организации учебно-воспитательной части гимназии им. Медведниковых [см.: 1]. Под его руководством эта мужская гимназия стала одной из лучших в России, не раз участвовала во всемирных выставках (по учебным показателям, по учебному оборудованию, по работе с родителями и учащимися и др.) [см.: 3]. Совет Московского археологического института избрал В. П. Недачина почетным членом этого института (1907).

По выслуге 25 лет подал заявление об увольнении от службы директором гимназии имени И. и А. Медведниковых. Отставка была принята министром народного просвещения Л. А. Кассо, и с 1 июля 1913 г. В. П. Недачин был уволен [см.: 6; 7].

По воспоминаниям бывших гимназистов, В. П. Недачина любили учащиеся и педагоги; его имя было в Москве хорошо известно как имя образованного, прогрессивно настроенного педагога, который в годы реакции имел мужество заявить министру народного просвещения Л. А. Кассо, что в его гимназии «нет революционеров, а есть только ученики» [4, с. 47 и др.].

Основы учебно-воспитательной организации¹

Внутренняя жизнь гимназии

(отрывки)

...Медведниковская гимназия с первых же шагов своей жизни старалась положить в основу своего учебно-воспитательного режима взамен начал бюрократических те начала, которые кладет в основу своего быта всякая нормальная семья, т. е. начала простоты и искренности отношений, общности интересов ее членов, взаимного доверия, любви, терпения, правды и взаимопомощи. Несомненно, что все эти начала тем труднее проводить в жизнь, чем многочисленнее та общественная группа, где они культивируются. Но и, кроме того, возможность для школы стать в полное общение со своими питомцами, принять самое живое и близкое участие в их жизни требует для себя многих условий, и внешних и внутренних, начиная с благоприятного материального ее положения и кончая тем идейным отношением к делу ее руководителей, которое называется бескорыстным и высоким стремлением посвятить себя служению на благо другим. Из взаимодействия всех этих условий создается та огромная воспитательная сила, которая именуется духом учебного заведения, и в прямой зависимости от этих условий эта сила может быть силой и положительного и отрицательного характера...

Отношения между учащими и учащимися в Медведниковской гимназии установились простые и сердечные: в детях здесь стараются видеть, прежде всего, детей со всеми особенностями их детской природы, стараются входить в их интересы, понимать их природные склонности, подмечать индивидуальные свойства каждого из них и сообразно с этим влиять на них тем или иным образом, совершенно отказавшись от тех средств, которые внушали только один страх и сопровождающие его низкие инстинкты. Воспитатели стараются основать свое влияние на доверии, на полной правдивости, откровенности и искренности, стараются внушить ученикам любовь и уважение к себе и к школе и сами с величайшей бережностью относятся к чувству их человеческого достоинства; во всех тех случаях, когда необходимо исправить что-либо в их поведении, они обращаются, прежде всего, к сознанию ученика, к его нравственному чувству или к более развитому сознанию и нравственному чувству его товарищей и в этом, а не во внешних воздействиях, *прежде всего*, ищут опоры своим воспитательным задачам. Медведниковская гимназия признала, что путем одной внешней дисциплины, путем слепого повиновения, вытекающего из страха наказаний, путем порабощения личности, природных ее задатков и наклонностей, нельзя достигнуть положительных результатов в деле воспитания. Поэтому она обращается, прежде всего, к изучению индивидуальности ребенка и, познакомившись с нею, стремится дать надлежащее направление этим природным задаткам и наклонностям, выработать в нем твердые

нравственные навыки и привычки... Основываясь на этих принципах свою воспитательную систему, гимназия им. И. и А. Медведниковых всегда и везде обращается к сознанию детей, к пониманию ими необходимости, разумности и целесообразности предъявляемых к ним данных воспитательных требований, к их сердцу и уму, постоянно разъясняет разумность и полезность этих требований и, никогда не ограничиваясь одной догматической формой своих нравственных правил, старается о том, чтобы у детей выработался определенный взгляд на то, что можно и чего нельзя, — известное нравственное чувство, которое единственно одно может и впоследствии являться силой, противодействующей поступкам, несогласным с требованиями нравственности.

Не может быть, конечно, никакого сомнения в том, что для прочного успеха дела воспитания в сказанном выше направлении безусловно необходимо было достигнуть, чтобы все ведающие дело воспитания одинаково понимали свои задачи и действовали в одном направлении, взаимно дополняя и помогая друг другу, ибо в противном случае усилия одних могли разбиваться об инертное или активное сопротивление других и дело могло попасть в область мертвой зоны. А эта мертвая зона — самый опасный враг живой педагогической работы, ибо она мертвит и парализует всякое начинание, которое, как молодое, нежное растение, может вянуть и терять свою свежесть от всякого давления, будь то активное или пассивное, сознательное или бессознательное противодействие...

Для того чтобы внешкольное поведение учащихся, а равно и школьная дисциплина стали на должную высоту, прежде всего, нужно и в школе и дома воспитывать в детях известные нравственные навыки, привычки, развивать в них сознательное отношение к своим поступкам и действиям, правильное понимание ими своих нравственных обязанностей. Главным средством, ведущим к достижению этих задач, следует признать нравственное воздействие на ум, сердце, волю воспитуемых путем слова и примера. Беседа воспитателя с учеником, старание затронуть лучшие стороны его души — вызвать в нем чувство справедливости, стыда, раскаяния, сожаления; старание подействовать на его ум, — вызвать в нем твердое убеждение в необходимости или законности того или иного требования, указывая на причины, по которым нужно подчиняться этому требованию, и на отрицательные стороны того, что ему противоречит; наконец, ровность, настойчивость, постоянство и одинаковость в самих требованиях — вот те приемы, которые могут обеспечить достижение поставленных воспитательных задач. Кроме этих бесед и убеждений отдельного преподавателя с отдельным учеником педагогический совет признавал весьма желательными и полезными устраивать время от времени особые беседы с собираемыми вместе учениками всего учебного заведения (или с отдельными группами по классам), выясняя им требования вежливости, благопристойности, приличия и вообще ученической нравственности и приурочивая эти беседы или к какому-нибудь особо выдающемуся проступку отдельного ученика, или за-

меченному нежелательному настроению целой группы... Кроме упомянутых бесед педагогический совет признал также весьма полезным и даже необходимым в целях нравственного развития учащихся устраивать в стенах учебного заведения литературные чтения, вечера, беседы, спектакли, в которых учащие могли бы принимать самое живое и активное участие, и т. п. и развивать таким образом в учащихся научный и художественный интерес, могущий удовлетворить свойственной их возрасту пытливости ума и сердца, их внутренним запросам и тем предохранить их от увлечения пошлыми и фривольными удовольствиями. По мнению совета, это следует признать одной из важнейших мер положительного характера, способствующих улучшению ученической нравственности. Ближайшими же задачами нравственного воспитания, вытекающими из принятых гимназией основных учебно-воспитательных принципов, являются развитие в детях любви к школе, внушение им доверия к ней и к ее требованиям, развитие в них уважения к труду и понимания глубокого значения труда в жизни человека, внушение любви к природе, к ближнему, развитие эстетического вкуса и любви к прекрасному, постоянное и неуклонное приучение к порядку, дисциплине, к пониманию значения порядка в общественной жизни и уважению к закону, приучение к самопомощи и самодеятельности и т. п. ...

Внушение любви к людям, к природе, к прекрасному и сюда относящиеся навыки, несомненно, способствуют созданию совершенной личности. Так как для ребенка ближе всего и понятнее всего любовь к его семье, то прежде всего и естественнее всего культивировать в нем эту любовь, указывая ему на значение родной семьи и всячески возвышая ее в его глазах. Школа сделает хорошо, если допустит родителей к близкому общению с их детьми в своих стенах... Из понятия любви к семье нетрудно перейти к другим общественным группам, носящим в себе идею семьи, а именно: к классу с товарищами и воспитателями; к гимназии в ее целом; к родному городу, родной стране, людям вообще и т. д. Нужно выяснить ребенку значение товарищеского духа, общественной солидарности, взаимопомощи, уважения к личности и других качеств, необходимых в общественной жизни, каковы, например, уступчивость, сдержанность, умение владеть собой и пр. Особенно нужно останавливать его внимание на взаимопомощи, например помощи слабым по занятиям товарищам; на этом можно, например, достигать в значительной степени хороших результатов и при обучении...

Равным образом для воспитания сердца необходимо развивать любовь к животным и растениям, поощрять занятия музыкой, пением, развивать вкус к изящному, чувство прекрасного. В целях содействия развитию эстетического вкуса учащихся в гимназии им. И. и А. Медведниковых педагогический совет признал желательным, чтобы к открытию нового здания были приобретены и развешаны на стенах в классных комнатах, залах, коридорах и аудиториях снимки и копии с выдающихся художественных произведений искусства...



Титульный лист учебного пособия П. П. Мироносицкого «Словечко». Книжка для обучения грамоте с методическими указаниями для учителя. М., 1909.

Кроме того, педагогический совет признал, что в целях развития в детях вкуса и любви к природе желательно, например, сделать в классных комнатах особые приспособления для того, чтобы ученики могли приносить растения по собственному выбору и указанию преподавателей, ухаживать за ними, наблюдать за их ростом и т. п., и рекомендовать родителям со своей стороны содействовать наиболее широкому распространению этого полезного воспитательного приема, выясняя детям его значение и пользу и поощряя их к этому занятию.

Далее, педагогический совет полагал, что в вопросе о воспитании воли имеет наибольшее значение развитие в учениках тех нравственных навыков и привычек, которые являются существенными и отличительными признаками человека благовоспитанного и определяют отношение к нему общественной среды. Так, например, надлежит всегда и везде требовать от ученика правды и внушать, что обман — высшее зло, наибольшее преступление школьной жизни, которое никогда не прощается; нужно всячески приучать учеников наблюдать за собой, обдумывать свои действия и поступки и говорить о них просто и открыто, если то требуется; следует приучить их сознаваться в своих проступках, всячески поощрять такое сознание и никогда не наказывать, если оно полно и искренно. Точно так же необходимо выяснять ученикам всю ту громадную силу и значение, которую имеют в общественной жизни требования вежливости, общественной благопристойности, даже правила чисто внешних житейских приличий, например как есть, пить, держать себя перед старшими у себя в гостиной, в обществе, например в классе, и т. п. Полезно при этом, чтобы ученики сами поняли, как велика сила привычки, как полезно и необходимо привыкнуть к хорошему и как трудно отвыкнуть от дурного. Отсюда легко перейти к выяснению ученикам идеи порядка как общественной силы, двигателя человеческих обществ...

Считая весьма важным развитие в детях самостоятельности и самопомощи, педагогический совет остановился на тех мерах, которые,

по его мнению, могли бы этому содействовать; и в этом отношении, как и везде, внушение и разъяснение воспитуемым причин и целесообразности данного требования должны быть, по мнению совета, главнейшими средствами к достижению успеха. Следует поэтому внушать детям, что нужно привыкать для себя все делать по возможности самому и лишь в необходимых случаях прибегать к чужой помощи, так как самостоятельность развивает энергию, находчивость, умение приспособиться в трудных обстоятельствах жизни, а постоянное обращение к чужой помощи делает вялым, неспособным найтись во всяких обстоятельствах, беспомощным, слабым. Следует убеждать детей самостоятельно, без посторонней помощи исполнять заданные работы, надеясь только на самого себя, самому заботиться о своих вещах, платье, книгах, учебных пособиях, своей классной комнате и т. д. Самым простым и естественным практическим осуществлением этого требования в стенах школы можно считать школьные дежурства. Дежурить должны все ученики без исключения... они обязаны наблюдать сполна за всем внешним порядком в классе, а именно: содержать в чистоте полы, стены, подоконники, классные доски, классную мебель и пр., и с этой целью они должны приходиться в гимназию на полчаса раньше, чем остальные ученики, убирать класс и приводить все в порядок. По окончании уроков они обязаны снова повторить уборку класса, привести его в самый тщательный порядок, собрать и сдать на хранение забытые вещи, тетради, книги и т. п.; во время уроков дежурные заботятся о том, чтобы были готовы все учебные и классные принадлежности, географические карты, глобусы, всякого рода рисунки, изображения, приборы, приносимые ими по распоряжению преподавателя, а равно должны приготовить мел, губку, чернила и вообще все, что нужно для преподавания...

Остается теперь перейти к тем отношениям, которые установились между Медведниковской гимназией и семьями, поручившими ей своих детей. В силу особых исторически сложившихся условий в последние тридцать лет отношения между привилегированной русской средней школой и теми семьями, которые отдавали в нее своих детей, были крайне натянуты. Это были два воинствующих лагеря, из которых один — школа — совершенно игнорировал своего противника как активную воспитательную силу, а этот последний, в свою очередь, платил тому недоверием, относился отрицательно или с предубеждением ко всему, что от того исходило, и этим своим отношением окончательно портил общее дело, которое их насильственно связывало, т. е. дело воспитания своих же детей. В русском обществе установилась какая-то удивительно странная и печальная привычка — унижать школу, всячески ее злословить, относиться к ней с нескрываемым озлоблением — и все это на глазах тех детей, которые в ней воспитывались...

Молодой Медведниковской гимназии на первых же порах ее существования пришлось считаться с этим прискорбным явлением в русской жизни; ей пришлось на первых же порах подумать об установлении *нормальных* отношений между ней и теми семьями, которые

поручили ей воспитание своих детей. Ей предстояло вступить в борьбу с тем предубеждением общества против школы, которое исторически слагалось в течение многих лет, а это требовало большого такта, осмотрительности, терпения, выдержки, а главное — прямоты и искренности. Гимназия начала с того, что с первого шага открыла двери родителям, допустив их присутствовать на приемных испытаниях их детей. Этим она сразу хотела дать понять родителям, что у нее не будет от них тайн, что у нее все открыто, что все свои воспитательные приемы она может показать кому угодно, насколько лишь позволят ей внешние условия. Через месяц с небольшим после открытия гимназии, а именно 13 ноября 1901 г., педагогический совет уже имел суждение о средствах к наиболее тесному сближению и общению между школой и семьей и постановил организовать в этих целях собрания родителей для совместного с педагогическим персоналом гимназии обсуждения некоторых вопросов учебно-воспитательного характера...

Заканчивая настоящую главу, нельзя не сказать несколько слов о значении родительских собраний в жизни Медведниковской гимназии. Прежде всего, они в весьма значительной степени содействовали ясному и полному пониманию родителями тех оснований учебно-воспитательного режима, которые были выдвинуты учебным заведением, а равно и пониманию тех средств, которыми оно полагало достигнуть поставленных себе целей. Желая действовать везде и всегда с полной откровенностью, ничего не утаивать и ничего не замалчивать, не боясь твердо высказывать свои основные взгляды на задачи воспитания и обучения и ни в чем ими не поступаться, учебное заведение нуждалось в такой форме общения с семьями, при помощи которой оно лучше всего могло бы это сделать, и такой наилучшей формой общения с родителями оно признало родительские собрания. Разъясняя на этих собраниях смысл и значение многих своих действий или предъявляемых к семье требований и обращая внимание родителей на неразрывную связь этих требований с условиями постановки всего учебно-воспитательного дела, учебное заведение в значительной степени гарантировало себе содействие семьи, на которое и опиралось с полным успехом везде, где это было нужно. Таким образом, это содействие семьи, с одной стороны, являлось результатом понимания ею духа всего школьного режима и целесообразности применяемых воспитательных средств, с другой стороны, оно было просто следствием добрых и доверчивых отношений, которые обыкновенно устанавливаются во всяком обществе при более близком и тесном общении и знакомстве между его членами, связанными, конечно, какими-либо общими и живыми интересами, и, так сказать, налагают на этих членов обязанности быть солидарными при достижении основных целей, которые поставлены этим обществом. Что бы ни говорили противники этой формы общения школы с семьей, что бы ни возражали против ее целесообразности, им никогда не следует забывать, что родительские собрания уже по одному тому могут иметь право на существование, что они в огромной степени способствуют уничтоже-

нию той перегородки, которая издавна существовала между русской школой и русской семьей, — способствуют большему их знакомству, сближению и взаимному пониманию.

Кроме того, не меньшее значение имеют родительские собрания для учебно-воспитательного дела и в другом отношении. Наблюдения родителей над всем тем, что вносит учебное заведение в жизнь их детей, над тем, как дети реагируют на все его требования, как относятся к своей школе и ее порядкам, как работают, сколько труда затрачивают на свою работу, чем интересуются, что читают, к чему имеют особые склонности и т. п., могут иметь огромную ценность для того учебного заведения, которое желало бы в возможно большей полноте провести принцип индивидуального воспитания...

Воспитание умственное, или научное образование²

(отрывок)

По основным своим целям, поставленным при учреждении, гимназия им. И. и А. Медведниковых представляет собой *общеобразовательное* среднее учебное заведение, и этими основными целями определяется постановка всех предметов преподавания, входящих в ее программу. Поэтому для наиболее верного и ясного понимания сущности и характера даваемого ею научного образования необходимо ясно и точно определить, как понималась учредителями *сама идея общего образования, в чем они видели его основы.*

Под общим образованием учредители понимали *приобретение* при помощи доступных среднему возрасту научных познаний *высших понятий о человеке в его взаимоотношении ко всему окружающему*, т. е. к обществу ему подобных и к природе, — понятий, *получаемых самостоятельной работой ума* при одновременном вместе с тем *формальном его развитии* с привходящим сюда же надлежащим *развитием способности слова.*

Поэтому, по мысли учредителей, каждый из предметов гимназической программы непременно должен быть поставлен так, чтобы он служил этой основной конечной цели, определяемой самой идеей общего образования, и все то, что в каждом предмете имеет узкоспециальное значение, т. е., другими словами, не служит прямо и непосредственно образованию высших понятий о жизни человека в ее отношении к обществу и природе, не содействует уму и способности слова получать надлежащее формальное развитие, — все это должно быть исключено из программы средней общеобразовательной школы. Таким образом, учредителями ставилась, прежде всего, та цель, чтобы научные познания, получаемые в этой школе, способствовали созданию *просвещенного* человека в широком смысле этого слова, с широким и светлым умственным и нравственным горизонтом, с ясными и твердыми нравственными понятиями, с возвышенными чувствами и благородными стремлениями, глубоко проникнутого духом научного идеализма. Им казалось необходимым, чтобы все науки, входящие

в программу средней общеобразовательной школы, были проникнуты именно этой одной общей идеей, чтобы их преподавание все объединялось в этом одном общем направлении. Таким образом, по их мнению, вся масса не связанных или не связуемых между собой этой общей идеей, разрозненных научных подробностей, входящих в объем той или другой отдельной науки, представляющих большую научную ценность, но не дающих ничего существенно важного для достижения названных выше общеобразовательных целей, может быть справедливо отнесена к разряду знаний специальных, а не общеобразовательных... Таким образом, для общего образования имеет силу не количество знаний, т. е. не имена, факты, числа, догмы, готовые идеи и готовые выводы, а привычка самостоятельно мыслить и работать, привычка самостоятельно разобраться в получаемом научном материале, живой интерес к знанию и любовь к научным занятиям.

В тесной и неразрывной связи с этими общими задачами в средней общеобразовательной школе, конечно, должны стоять и сами методы сообщения научных знаний и избираемый для сего научный материал, устанавливаемый учебными планами и программами...

Все применяемые в средней общеобразовательной школе методы преподавания непременно должны вести к самостоятельной работе мысли учащегося, к живому и разностороннему участию всех его психических сил и способностей, вызывать в нем ряды внешних впечатлений, зрительных и слуховых, могущих резче и тверже фиксировать в его памяти какой-либо научный факт, и, наконец, приучать его ясно, точно воспроизводить и правильно выражать воспринятую им идею в форме слова. Таким образом, активная работа мысли вместо механического усвоения, наглядность вместо сухого книжного изложения о том, что имеет *живые* формы, самостоятельное воспроизведение знания в правильной, строго логически построенной форме вместо жалких и бессвязных обрывков речи, дающих намеки на знание, — вот к чему должны стремиться методы преподавания. Если, кроме всего этого, будет соблюдена бережливая умеренность в затрате ежедневного умственного труда учеников, если урок не повлечет за собой умственной усталости, а домашняя работа будет вполне доступной для самостоятельного усвоения, *если каждый преподаватель на своих уроках всегда будет иметь в виду основную цель общего образования, а не одну свою науку как особую специальность со всеми ее подробностями*, не имеющими значения для этой цели, то постановка преподавания научных предметов в средней школе может соответствовать основной ее задаче — она возбудит в учащихся интерес и любовь к научным занятиям и даст им навык самостоятельно работать и думать...

Александр Алексеевич Мусин-Пушкин (1855 — г. смерти неизв.)

Граф, деятель просвещения, писатель-педагог. Был попечителем Нежинского лицея им. кн. Безбородко, затем попечителем Одесского учебного округа во время революции 1905 г., а после революции был переведен на должность попечителя С.-Петербургского учебного округа. С целью изучения постановки общего среднего и университетского образования много раз бывал в странах Западной Европы.

Как попечитель учебных округов проявлял твердость по отношению к учебной администрации учебных заведений в проведении политики умиротворения революционно настроенных преподавателей, студентов, гимназистов и их родителей. С этой целью использовал возникшие в годы революции родительские комитеты при гимназиях. А. А. Мусин-Пушкин был прекрасным знатоком новейшей русской и зарубежной педагогической литературы и пытался теоретически обосновать укрепление народных (национальных) основ общего образования.

А. А. Мусин-Пушкин высоко оценивал педагогическое наследие Н. И. Пирогова, особенно его взгляды на университет и его автономию, на педагогическую корпорацию и ее роль в образовании и воспитании, на систему интернатов; считал, что они не утратили своего значения и в начале XX в., а некоторые из них даже опередили «современные нам (т. е. Мусину-Пушкину. — П. Л.) взгляды», в частности отношения Н. И. Пирогова к учащейся молодежи, «...проникнутые любовью к ней, и пониманием ее, и истинной, незавершенной гуманностью...» [6, с. 142—143].

Опытный администратор, он убежденно заявлял, что, «проникаясь этими высокими идеалами Пирогова, нельзя не сознаться, что, только ставя их в основание своей педагогической деятельности, Министерство народного просвещения может с успехом, разумно воздействовать на нашу молодежь, приучая ее к повседневному, упорному труду, может готовить будущих деятелей России на различных поприщах государственной и общественной жизни...» [там же, с. 143].

Вместе с тем А. А. Мусин-Пушкин выступал против того, чтобы идти «навстречу всяким пожеланиям». Он упрекал Министерство народного просвещения в том, что оно выпустило из своих рук главное — педагогические вопросы, оставило решение их «случайным» объединениям (родительским комитетам, педсоветам и др.). В результате, по мнению Мусина-Пушкина, наступила дезорганизация, когда педагогические вопросы об объеме школьных программ решают педагогические советы — в каждой школе свои программы, когда отменены отметки и экзамены, даже выпускные. «Вступив на этот путь облегчения во что бы то ни стало задачи образования и воспитания, на этот скользкий путь ложного либерализма, — мрачно предсказывал

А. А. Мусин-Пушкин, — министерству легко дойти и до полной разрухи школы...» [там же, с. 144].

А. А. Мусин-Пушкин не без основания был глубоко встревожен «будущим состоянием России», на котором неизбежно скажутся последствия ложного воспитания многих молодых поколений, не приученных к систематическому умственному труду, в котором закаляется воля и характер юношества, — без развитой любви к Родине и ее историческому прошлому [там же, с. 145].

Книга А. А. Мусина-Пушкина о Н. И. Пирогове как педагоге была своеобразной попыткой автора повлиять на подготовку школьной реформы, высветив, с его точки зрения, отрицательные стороны общественно-педагогических требований к казенной школе.

О космополитизме нашей школы¹

(отрывок)

Главное и самое существенное зло нашей современной русской школы, и это на всех ступенях ее, начиная от начальной народной школы и кончая нашими университетами и специальными высшими учебными заведениями, заключается, по глубокому моему убеждению, в крайне выраженном ее космополитизме. Она прежде всего «не национальна».

Наше русское юношество не воспитывается в русских национальных идеалах, в духе веры, преданности престолу и Отечеству, в уважении родной истории, родной старины, в любви к историческому прошлому, выстраданному родным народом и составляющему потому его драгоценную культурную собственность; отсюда естественное и неизбежное последствие — образование целых поколений, совершенно не проникнутых родными, национальными идеями.

Такая школа неизбежно теряет под собой твердую почву, обращается в международную, космополитическую школу, лишенную твердых, незабываемых устоев.

Не будучи воспитана с молодости в принципах, составляющих неотъемлемую собственность, отличительную особенность русского народа, наша молодежь, кончая среднюю школу и переходя в высшие учебные заведения, представляет из себя весьма шаткий по своим убеждениям, неустойчивый и легко поддающийся пагубному постороннему влиянию элемент.

Этот, к сожалению, весьма многочисленный контингент студентов, не получая в настоящее время в средней школе ни привычки к систематическому труду, никакой выдержки, ни умственной, ни нравственной, ни патриотического, ни национального образования, при почти полном, к сожалению, отсутствии всякого воспитательного влияния семьи и школы и при свойственной в особенности русской молодежи идейности, естественно, весьма легко, незаметно для се-

бя поддается злокачественному влиянию гораздо более опытных товарищей, сознательно увлекающих менее опытных и более идейных в противозаконные сообщества.

Такова крайне печальная картина, наблюдаемая нами в настоящее время почти повсеместно в России...

...Позвольте мне вернуться к рассмотрению коренных недостатков нашей современной русской школы, являющихся причиной столь плачевных результатов.

К числу этих коренных недостатков нашей современной школы я отношу:

1. Крайнюю сухость и безжизненность преподаваемых в ней предметов, зависящие, конечно, главным образом от плохих методов преподавания, неудовлетворительно подготовленных преподавателей, являющихся в класс в большинстве случаев прямо со студенческой скамьи, с одними теоретическими знаниями и без всякой предварительной методической подготовки, от плохих руководств и пособий, обладающих всеми данными, чтобы не только не возбуждать в ученике живого интереса к преподаваемому ему предмету, а, скорее, напротив, внушить ему непреодолимое к нему отвращение.

2. Многопредметность и излишняя обширность курса. Первая из них не позволяет ученику сосредоточиться на известной группе предметов, а, напротив, заставляет его разбрасываться, переходя от одной связи идей к совершенно другой, от одной учебной дисциплины к другой, не имеющей ничего с ней общего, и тем мешая ему вдыхаться и углубляться во внутреннее содержание изучаемого предмета. Это пагубное отсутствие привычки к концентрации мысли у ученика в школе дает себя чувствовать далеко за пределами школьного обучения и отзывается часто на всем складе ума человека, на всей его последующей умственной деятельности.

Излишняя же обширность курса отдельных предметов также влечет за собой для ученика нежелательные последствия, так как загромождает его память совершенно ненужными подробностями, несколько не влияющими на развитие его ума и способностей, а только излишне обременяющими его память.

3. Вообще один из самых существенных недостатков современной нашей школы заключается в том, что все внимание почти исключительно обращено на развитие памяти ученика в ущерб всему прочему, например уму, чувству.

4. Современная наша школа слишком отвлеченна; она держит своих учеников слишком далеко от действительной жизни и ее потребностей; она навязывает им несколько готовых, не проверенных ими формул и с этим скудным нравственным багажом выпускает их в жизнь; отсюда понятно, почему они так легко поддаются дурному чужому влиянию, почему они являются так плохо вооруженными против пагубного для них образа мыслей, против попыток со стороны всевозможных социалистических течений свести их с правильного пути.

Школа не prepares ученика к дальнейшей, ожидающей его самостоятельной работе, не вырабатывает и не выработала в нем



Титульный лист «Букваря новой народной школы». Для классного и домашнего обучения чтению и письму. Составлен кружком учителей, под редакцией Ф. Борисова, Н. Лаврова и А. Сольдина. М., 1910.

цельного, самостоятельного характера.

Между тем школа должна была бы, напротив, научить ученика, что жизнь — тяжелый, упорный труд, и к этому труду постепенно и заблаговременно готовить ученика, дабы он в исполнении выпавшей на его долю повседневной задачи нашел нравственное удовлетворение и сознание исполненного долга.

5. Излишняя регламентация, бюрократизм и формализм представляют также существенное зло современной нашей школы. Учебное окружное начальство, не доверяя учительскому персоналу и самим директорам средних учебных заведений, донельзя стеснило все их действия, опутало их такой непроходимой сетью всевозможных циркуляров, инструкций и учебных планов, предусматривающих каждый малейший случай их преподавательской и воспитательской деятельности, что лишило их

всякой здоровой и полезной инициативы на пользу вверенного им юношества; отсюда неизбежны и последствия.

В высшей степени живое дело — педагогика, воспитание и образование юношества — обратилось в механическое ремесло, лишилось самого главного своего фактора — возможности проявить живую любовь к юношеству, непосредственное чутье детской природы, а потому и понятно, почему наша современная школа так мало в состоянии воспитать молодое поколение.

6. Сравнивая нашу школу с немецкой, мы еще наталкиваемся на одно существенное обстоятельство, свидетельствующее далеко не в пользу нашей русской, — я имею в виду полную, к сожалению, отчужденность нашей школы от семьи.

Наша семья не только не поддерживает авторитет школы в глазах детей, но, скорее, еще возбуждает их против нее, часто даже глумится над ней, совершенно не сознавая образовательной пользы тех знаний, которые дети выносят из нее...

7. Далее, нежелательным и в высшей степени безнравственным явлением представляется нам современное недоверчивое отношение начальства и вообще учебного персонала школы к ученикам,

основывающееся на лжи и обмане, проявляемых, к сожалению, весьма часто учениками на экзаменах, выпускных и переводных, при исполнении ими предложенных письменных работ. Эта ложь и обман, в которых ухищряются ученики, чтобы провести своих учителей, и, естественно, возникающее вследствие этого со стороны последних недоверие к ним, конечно, имеют самое пагубное влияние на общий строй школы в педагогическом отношении и действуют на обучающееся в ней юношество прямо деморализующе.

Какое возможно воспитательное влияние школы при подобных ненормальных условиях у нас?..

9. Современная наша русская школа страдает еще одним важным недостатком — она не старается развивать в ученике здоровой идеализации; она не раскрывает перед ним сокровищницы возвышающих душу, светлых, величавых, художественных образов, встречающихся в нашей литературе, в родной истории; недостаточно останавливается на рассмотрении положительных типов родной словесности, разбор которых мог бы благотворно действовать на молодое, неокрепшее воображение юноши и влиять на выработку всего мирозерцания его в желательном с воспитательной точки зрения направлении.

Напротив, она слишком часто подчеркивает и выставляет на первый план исключительно отрицательные стороны литературного типа, разбирая особенно подробно темную, неприглядную сторону современной жизни и нашего исторического прошлого, и тем совершенно не затрагивает и даже заглушает патристическую струну у нашей русской молодежи, не развивая в ней любви к родной стране, к родным идеалам, которые между тем, если бы были освещены в должном свете, представлялись бы нашему юношеству полными обаяния и прелести.

Но таково уже, к сожалению, господствующее у нас в настоящее время направление в литературе, в прессе; таково направление самого нашего русского общественного мнения...

...У нас существующее направление преподавания с самого школьного возраста чисто критическое. Оно критически относится к историческому прошлому родного народа, выставляя на первый план преимущественно и даже исключительно одни только отрицательные художественные типы родной литературы, родного искусства, и таким образом действует на ученика деморализующим образом, отнимает у него всякую столь свойственную юноше, имеющему впереди всю жизнь, здоровую бодрость и уверенность в его физических и нравственных силах, все убеждение в конечном торжестве добра над злом, в благотворном и живительном результате упорного добросовестного труда вообще, всю веру в нравственное значение этого труда; другими словами, это пагубное отрицательное направление всего преподавания у нас гуманитарных предметов нашей среднеобразовательной школы подрывает все этическое значение нашей школы и все культурное, образовательное ее влияние.

Чтобы изменить у нас это пагубное направление всего преподава-

ния, преимущественно в средней школе, где оно особенно сильно дает себя чувствовать, необходимо, чтобы сами преподаватели имели благотворное, воспитательное влияние на класс, а чтобы этого достигнуть, они должны быть сами дисциплинированы, сами должны пройти через строгую воспитательную школу, сами, наконец, должны быть проникнуты этими положительными идеалами, которые придется им проводить среди своих учеников...

Всеволод Петрович Кащенко (1870—1943)

Дефектолог, организатор высшего дефектологического образования в России. За участие в революционном студенческом кружке был исключен с третьего курса медицинского факультета Московского университета, выслан из Москвы (1894). Лишь через три года ему удалось окончить медицинский факультет Киевского университета (1897). В 1908 г. в Москве открыл частную школу-санаторий для аномальных детей. Через десять лет на базе этой школы был организован Дом изучения ребенка, вскоре преобразованный в Медико-педагогическую опытную станцию под руководством В. П. Кащенко. Впоследствии здесь были основаны центры дефектологии (Экспериментальный дефектологический институт, Научно-практический институт специальных школ). В. П. Кащенко организовал в Москве курсы по подготовке педагогов-дефектологов (1918—1919). Был ректором и профессором Московского педагогического института детской дефективности (1920—1924). В последующие годы работал в области логопедии.

В. П. Кащенко был сторонником всеобщего обучения аномальных детей, считал, что врачебно-педагогическими средствами можно ослабить или преодолеть недостатки развития этих детей. В задачу их обучения входило не количество знаний, а качество усвоения их, жизненность и индивидуализация всего воспитания таких детей.

Нужно ли выделять даровитых детей из общей массы школьников?¹

В Москве открыто Ломоносовское общество², которое приступило к отбору одаренных детей. Если вопрос об этой категории учащихся ставится на практическую почву, то, конечно, очень важным мне представляется принципиальное выяснение и разрешение этого

вопроса на настоящем съезде, где так рельефно сказывается симпатичная нам ассоциация сил педагогов, психологов и врачей, близко стоящих к школьному делу и специально занимающихся изучением и воспитанием-обучением ребенка. Вот эти именно факты и побуждают меня привлечь некоторое внимание съезда и просить его принципиально высказаться по данному вопросу.

Итак, дело идет о даровитых детях наших учебных заведений. Следует ли оставлять их в этих учебных заведениях, или их надо выделить? Вот вопрос, интересующий нас.

Для решения этого вопроса обратим внимание на отношение школы к своим питомцам. Самым существенным недостатком здесь можно отметить то, что школа не считается, да и не может считаться, с индивидуальной психологией каждого ребенка. Требования ее рассчитаны на силы и способности предполагаемого среднего ученика, ученика со средними способностями, естественно поэтому, что они не годятся по ту или другую сторону средней нормы. Поэтому, если еще можно сказать, что школа удовлетворяет своих средних учеников, то утверждать это совершенно невозможно, когда дело касается даровитых и слабых учеников. Почему это так? Современная школа имеет дело с крайне разнородной массой учеников: вы найдете здесь все степени по качеству и количеству интеллектуального развития; перед вами пройдет учащийся с общим высоким дарованием или дарованием в той или другой области, здесь же посредственность, здесь же различные формы умственной дефективности. Школа берет на себя огромную ответственность: она должна развить все способности до их возможного высшего уровня. При этом она считает возможным принять за идеал отношений к своим питомцам *схематичные* отношения к *теоретическому среднему* ученику; я говорю за идеал, ибо ведь именно на этом схематичном отношении и построена вся учебная программа, весь учебный план.

Такое положение будет до тех пор, пока школа не захочет облегчить сама себя, произведя *дифференциацию* в среде своих питомцев. Такая дифференциация отчасти уже осуществлена в Западной Европе, Америке, Японии, где в нормальную (элементарную) школу не принимают детей, у которых можно подозревать ту или иную форму умственной дефективности; этих последних помещают либо в так называемую вспомогательную школу, либо в закрытое учебно-воспитательное заведение; физически дефективные дети также выделяются в специальные школы или заведения. Наконец, существует еще более детализированная дифференциация в форме мангеймской системы³; в последней кроме нормальной и вспомогательной школ существует как переход также и так называемая повторительная, куда попадают дети, представляющие средний тип между учащимися нормальной и вспомогательной школ. Результатом этого является то, что, с одной стороны, нормальная школа значительно облегчает свою задачу; с другой же — значительно улучшает положение своих неуспевающих учеников, так как и вспомогательная и повторительная школы больше считаются именно с их психологическими и

физиологическими особенностями.

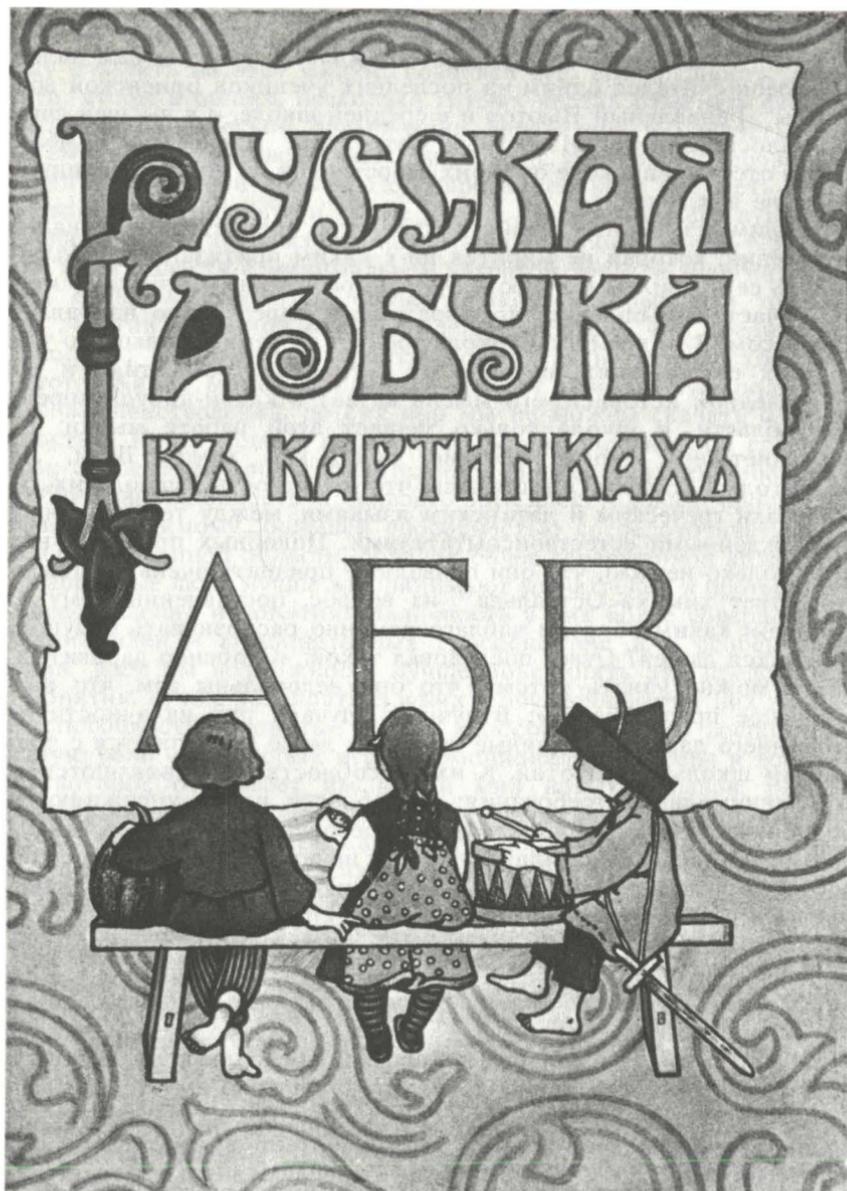
Кого из детей можно признать за даровитого ребенка? Делаю попытку ответить на этот вопрос, сознавая всю его трудность, лишь для того, чтобы в общих, несколько грубых чертах отметить своеобразность психологической организации даровитого и показать, как трудно ему, а часто и невозможно, мириться с укладом и требованиями нашей современной школы. Под дарованием надо разуместь некоторые свойства интеллекта и также другие стороны нашего душевного склада, в силу которых данный индивид производит эффект в той или иной области с минимальной затратой труда и энергии. Или, другими словами, даровитый субъект такой, который при той же затрате энергии в данной области сделает больше, чем средний по способностям; в этом заключается совершенство (превосходство) даровитого. Какие моменты психики играют наибольшую роль при таком совершенствовании, до сих пор мы не можем сказать с определенностью. Надо, однако, предположить, что даровитость, главным образом, относится к области интеллекта и представляет собой как бы особую напряженность и живость интеллектуальных процессов. Обладая, по-видимому, большей способностью сосредоточивать внимание в определенной области, обладая более совершенной апперцепцией⁴, даровитые люди лучше воспринимают впечатления и претворяют их в представления и понятия. Наличие у них более совершенной ассоциации идей и комбинаторных способностей, и в особенности суждения, дает им возможность лучше объединять эти представления и понятия, лучше разбираться в них и обуславливает у них наличие «способности говорить». Кроме непосредственного восприятия громадную роль у некоторых играют эмоциональная сфера и воображение, которое открывает им целый мир новых образов; работа воображения бывает при этом до такой степени напряженной, что эти образы принимают характер как бы галлюцинаций даже без того, чтобы данный субъект затрачивал большие усилия для этого; недаром великие музыканты, поэты нередко жалуются, что их преследуют музыкальные мелодии, поэтические образы и картины. Так, известный художник Рихтер⁵ говорит, что часто помимо его воли перед ним возникала во всей полноте задуманная им картина. Наконец, для творчества даровитого человека характерна также наличие большого, интенсивно выраженного к творчеству интереса, который может перейти в беззаветную любовь. Гончаров вынашивал своих Обломова и Райского по нескольку лет, не переставая любить их.

Обратимся теперь к даровитым детям в школе. Вероятно, каждый из присутствующих здесь помнит, что в среде его школьных товарищей был хотя бы один такой даровитый. Большею частью такие даровитые дети, юноши, однако, учатся из рук вон плохо и нередко считаются худшими учениками в классе. Здесь кстати будет процитировать Н. И. Пирогова, который так хорошо знал школьное дело и который в своей статье «Школа и жизнь» пишет: «Сколько учеников слынут в школе тупоголовыми, а в жизни оказываются умнее своих учителей». Нелишне будет вспомнить исторические приме-

ры; известно, что такие исследователи, как Дэви⁶, Гельмгольц⁷, Либих⁸ считались худшими учениками в классе; памятно нам далее, что Наполеон считался одним из последних учеников Бриенской военной школы⁹. Гениальный Ньютон и в средней школе, и в высшей считался за малоспособного. Известный натуралист Александр Гумбольдт¹⁰ также отставал в школе от своих сверстников. И эти приведенные примеры не исключение.

Одним из видных свойств даровитых является оригинальность мышления, которая не мирится ни с каким притязанием школы подчинить ее правилам и требованиям, выработанным по иному масштабу. Зачастую мышление это выражено с определенно направленным интересом. В то время как школа требует от него одинакового участия во всех ее занятиях, начиная от латинской грамматики и кончая естественной историей, его мысль витает в какой-нибудь определенной области, и школа только мешает этой работе мысли: только подавляет ее. Многие великие люди, как химик Дэви, Либих, Гельмгольц, Дарвин, жаловались, что в бытность в школе их сильно доносили греческим и латинским языками, между тем как они были прирожденными естествоиспытателями. Подобных примеров немало, и настолько немало, что они позволяют признать очень удачным меткий ответ химика Оствальда¹¹ на вопрос, поставленный ему одним японцем: каким образом заблаговременно распознавать будущих выдающихся людей? Ответ последовал такой: «Особенно даровитых учеников можно узнать потому, что они недовольны тем, что им дает школьное преподавание». В лучших случаях при наличности разностороннего дарования данные субъекты легко справляются с задаваемой им школьной работой. К их способностям предъявляются слишком минимальные требования; способности их не упражняются, ум не приучается пользоваться ими. Требования школы должны быть больше согласованы с силами ученика; не посягая на его самостоятельность и оригинальность, должны побудить эти силы производить весь тот полезный эффект, на который они способны, чем приучить данный организм в нужный, вызванный жизнью момент живо ответить на данное раздражение, — это и есть приучение индивида к управлению своими силами вообще и своим дарованием в специальной области в частности.

И вот такой недовольный школьным преподаванием ученик начинает самостоятельно заниматься, так как школа ему только мешает. Предоставленный самому себе, он далеко не всегда получит необходимую общую подготовку, не выработает в себе работоспособность, но, увлекшись какой-нибудь отраслью знания или искусства, делается дилетантом, недоучкой. Общее образование необходимо, и только на фоне этого общего образования могут получать дальнейшее полное развитие дарования в тех или иных областях. Мы только настаиваем на необходимости привести в гармонию эти дарования с общим развитием. На этом основании школа должна приноровиться к своим одаренным воспитанникам, иными словами, для них должна быть создана *специальная школа*, которая принимала бы



Титульный лист «Русской азбуки в картинках». М. Издание И. Д. Сытина.
1911.

во внимание своеобразие их индивидуальной организации. Такая школа должна иметь особую программу, настолько гибкую и подвижную, чтобы модифицироваться в каждом отдельном случае. Повторяем, современная общая школа — для учеников со средними способностями, но не для одаренных.

Конечно, как при возникновении вообще всякой новой идеи, имеются возражения против выделения даровитых детей. Прежде всего указывают, что даровитый человек всегда даст себя знать, будете ли его хорошо или дурно опекать. Очень сомневаемся, так ли это; разве мы мало видим «талантов, зарытых в землю», погубленных больших способностей из-за того, может быть, что субъект, обладающий ими, либо не сумел самостоятельно их развить, либо ему помешала это сделать окружающая обстановка, и в частности школьные условия. Петцольдт¹² упоминает о двух рабочих: Фишере, который обладал ясно выраженным эпическим талантом, и о сапожнике Бернгардте, из которого мог бы выйти выдающийся естествоиспытатель; оба эти таланты были погублены, быть может, потому, что им не было оказано надлежащей поддержки. Уместно здесь будет также вспомнить о нашем знаменитом олонцеком «сказителе былин», о механике-самоучке Кулибине¹³, типом которого воспользовался Островский. Сколько талантов погибает в пучине случайностей безотрадной русской жизни. Положим, Ломоносов, Горький, Шаляпин выбились из этой пучины, но ведь им помог случай, который далеко не всегда приходит, и приходит вовремя. Стать главой этого случая, найти надежное средство отысканий даровитых людей — вот, мне кажется, наша обязанность, и это исполнимо, когда при введении всеобщего обязательного обучения будет определенно проводиться в жизнь принцип тщательной дифференциации учащихся детей и для даровитых будут устроены специальные школы. Ведь кто может поручиться, что сила воли, способность найтись в борьбе за существование непременно присущи даровитым людям? Можем ли мы с уверенностью сказать, что Шиллер вынес бы такую же борьбу за свой дух, как Ломоносов? Вспомните в этом отношении наших выдающихся людей — Помяловского¹⁴, Мусоргского¹⁵ или целый ряд «заеденных» жизнью писателей — Решетникова¹⁶, Левитова¹⁷ и других. А разве нет прямого соотношения между даровитостью и способностью приспособления? То положение, что гений всегда пробьется, в корне неверно. Между тем на этом пути даровитому приходится затрачивать, может быть, лучшие элементы своего дарования, и он подчас губит их безвозвратно.

Далее противники приводят такое возражение, что не следует удалять даровитых детей из общей школы, так как этим последняя как бы лишается ее лучших элементов, которые оказывают плодотворное влияние на остальных средних... Но позволите, что же это за аргумент? За что вы хотите приносить в жертву даровитых детей посредственности? Это, по меньшей мере, оригинальное использование неразвернувшихся дарований на пользу процветания среднего индивида. Можете чем хотите поднимать дух соревнования в классе,

но только не глушите зачатков великих, быть может, дарований, которым вы должны дать возможность развернуться во всю ширь и мощь. Они с лихвой возместят вам принесенную им жертву.

Что касается до таких аргументов... что: 1) в классах специальных школ было бы больше опасности переутомления ввиду большого разнообразия дарований учеников или что 2) для характера ребенка было бы вредно сознание, что он принадлежит к избранным; оба эти аргумента, по нашему мнению, тоже несостоятельны. Переутомление устраняется уменьшением до минимума числа учащихся в классе; сознание же превосходства над остальными больше угрожает в общей школе, ибо там данный ученик постоянно убеждается в этом превосходстве над своими посредственными товарищами; в специальной же школе преимущество одного ученика будет уравниваться преимуществом другого.

Слышим мы соображения — contra и такого рода, что, мол, как же отобрать таких детей, где те данные, на которые при этом надо базироваться? Эти соображения не должны нас останавливать. Будут данные и методы, если будет работа в этом направлении. В истории лечебной педагогики можно найти очень ценные указания и факты по этому поводу.

С другой стороны, и в настоящее время, еще без разработанной методики, есть возможность в известных случаях бесспорно сказать, что данный ученик представляется даровитым. В. Оствальд в своей книге «Великие люди», психологически разобрав биографии нескольких известных исследователей, не без оснований указывает, что характерным свойством великих людей наряду с самостоятельностью и оригинальностью мышления является раннее созревание. В наличности этого фактора мы действительно убеждаемся на многих примерах. Не говоря уже о таких известных, как Дж. Ст. Милль¹⁸, уже в 9-летнем возрасте владевший латинским и греческим языками, как Лермонтов, начавший писать стихи с 10 лет, и т. п.; при более внимательном наблюдении за даровитым ребенком мы очень часто более или менее правильно можем представить себе, куда направлено его дарование.

Как должна быть устроена специальная школа, кому это поручить, откуда взять учителей и учеников, как выделять их из общей массы школьников, с какого возраста, какую установить программу, учебный план — эти вопросы считаю существенно важными, но не останавливаюсь на них, чтобы не уклоняться в сторону; пока важно принципиально осознать необходимость такой дифференцировки и создания специально организованных школ; техническая же разработка, я сказал бы, дело времени.

Итак, интересы даровитого ребенка требуют, чтобы его взяли из неблагоприятной для его развития общей школы и поместили в специально созданную для него школу. Надо помнить, что всякое великое дарование, получившее правильное и максимальное развитие, представляет большое социальное благо, поскольку оно служит дальнейшему культурному прогрессу. И может быть, нигде необхо-

димось такого правильно развитого дарования не ощущается в такой степени, как в нашей малокультурной, отсталой родине. Теперь, когда нам нужно обновление и движение во всех областях нашей жизни, нам больше, чем кому-нибудь другому, нужны люди способные, даровитые, талантливые. Сознание этой необходимости должно одушевлять нас, должно руководить нами в осуществлении предлагаемой меры. «Человечество движется вперед благодаря избранным», — говорит Бине¹⁹, поэтому для общества выгодно, чтобы избранные повсюду культивировались надлежащим образом; ребенок с высшими умственными способностями есть сила, которой нельзя дать погибнуть.

Оригинального ничего не предлагаю, но, раз взявшись с прошлого года, со съезда психиатров и съезда естествоиспытателей и врачей, пропагандировать идею дифференциации школьников и для каждой выделенной, обособленной категории детей создания особых, специальных школ (для умственно-дефективных, для морально-дефективных, для физически дефективных, для детей с недостатком речи) здесь я хочу в силу того же принципа вызвать обмен мыслей педагогов, психологов и врачей о выделении и этой категории детей — одаренных, которые так же, как вышеупомянутые, или не обучаются вовсе, или обучаются не должным, неправильным, недостаточным образом. К пропаганде этой идеи, этого принципа меня особенно побуждает, вероятно, в недалеком будущем проведение в жизнь (в Москве в 1914 г.) великой общественной задачи — всеобщего обучения; но, однако, ни в министерстве, ни в работах Государственной думы я не встречал хотя бы некоторой тенденции в этом направлении. Тем не менее и жизнь, и лучшие идеологи воспитания-обучения учат нас: не детей приравнивать к школе, а школу — для ребенка и по ребенку.

Елена Сергеевна Левицкая (1868—1915)

Педагог, основательница общеобразовательной средней школы-интерната для совместного воспитания и обучения девочек и мальчиков, подготовки к высшему образованию.

С конца 90-х гг. XIX в. Елена Сергеевна увлеклась семейным и общественным воспитанием. Вскоре она пришла к мысли, что существование школ только для мальчиков и школ только для девочек вредит их общему развитию и правильному общественному воспитанию. Идея совместного обучения и воспитания в то время не имела всеобщего признания в педагогике. Напротив, практика гимназического образования в России, да и в других странах, строго следовала прин-

ципу раздельного среднего обучения, оправдываемого, в частности, тем, что периоды развития (физического и умственного) у мальчиков и девочек не совпадают. Хотя к концу XIX — началу XX в. в ряде стран Западной Европы (Англии, Франции и др.) и экспериментировались различные виды учебных заведений для совместного обучения («новые школы»), но это были почти исключительно частные школы. С одной из них Е. С. Левицкая непосредственно познакомилась, побывав в Англии в самом начале лета 1900 г. В течение месяца она жила возле Бидэльской школы, наблюдая за жизнью ее воспитанников, посещая ее занятия, выпрашивая ее основателя Дж. Бэдди о самой постановке воспитания в условиях совместного обучения, о режиме жизни, учения и труда в его загородном учебно-воспитательном заведении — интернате. Бидэльская школа, имевшая к этому времени уже восьмилетний опыт совместного обучения, воодушевила Левицкую — здесь она получила не только наглядное представление о новом типе воспитания и обучения, но и веские доказательства в пользу его жизненности и необходимости. Побывать в этой школе Е. С. Левицкую вынудили не столько трудности и колебания ее на пути создания вблизи Петербурга школы совместного обучения — это уже было позади, сколько препятствия властей для полного осуществления ее замысла. Разрешение на открытие третьеразрядного учебного заведения ею было получено еще до поездки в Англию — 23 мая 1900 г. Но вместе с ним Левицкую предупредили, что она не должна «и мечтать о возможности продолжить совместное обучение, не говоря уже о воспитании, далее 2-го класса» (Школа Левицкой. Спб., 1911. С. 10). Пребывание в Бидэльской школе, ознакомление с практической стороной воспитания в ней укрепили веру Левицкой в дело, к которому она приступала, ее готовность преодолевать препятствия на пути создания полной средней школы для совместного воспитания и обучения. В России она нашла очень мало сочувствия, но много предостережений о том, что дело это рискованное и не встретит одобрения ни в обществе, ни в административном аппарате Министерства народного просвещения.

Е. С. Левицкая решила доказать свою правоту практически. 14 сентября 1900 г. она открыла приготовительный и первый классы в Царском Селе (ныне г. Пушкин, под Ленинградом). Лишь через полтора года разрешено было устроить кроме пансиона для мальчиков и общежитие для девочек, но в отдельном доме и при условии особо тщательного надзора. Это и стало «зерном», из которого проросла школа Левицкой. Ей приходилось ежегодно испрашивать «высочайшего позволения» на продолжение в каждом вновь открывавшемся классе совместного обучения. Лишь в 1907 г. школа получила все права мужской классической гимназии с одним древним (латинским) языком. А в следующем году состоялся первый выпуск — всего 4 выпускника (2 юношей получили аттестат зрелости, 2 девушки — звание домашней наставницы или учительницы). Школа Левицкой из-за высокой платы за содержание воспитанников была доступна немногим. За 15 лет существования школы-интерната при жизни основательницы ее окончили всего 26 человек (16 мальчиков и 10 девочек) за все восемь выпусков

(1908—1915). После смерти Е. С. Левицкой школа перешла в руки Царскосельского Общества содействия совместному воспитанию и образованию детей. Весной 1917 г. она была преобразована в государственную гимназию.

Несмотря на то что директор народных училищ, а затем помощник попечителя С.-Петербургского учебного округа В. А. Латышев дал высокую оценку личности Е. С. Левицкой и ее педагогической деятельности, многие деятели из Ученого комитета Министерства народного просвещения высказались против педагогического новшества Е. С. Левицкой — совместного гимназического интернатного образования, разрешив ей, однако, «только ввиду совершенно исключительных условий... единичный опыт» [1, л. 145, об.].

К этим «условиям» относились и многие новшества в самой школе Левицкой: хорошее физическое воспитание (игры, спорт, походы и др.), развитие самостоятельности во всех видах умственного и физического труда (лабораторно-практические занятия, экскурсии, работы на огороде), необычные средства нравственного воспитания (самостоятельные поездки, карманные деньги, беседы с детьми, суд товарищей, школьные клубы, разумное использование свободного времени и др.). Возникали и многие конфликты с родителями воспитанников, которые пытались по-своему решать, чему и как учить, особенно воспитывать в школе, за учение в которой они платили большие деньги. Жалобы на начальницу шли в учебный округ, откуда направлялись инспектирующие лица для изучения обстоятельств «недоразумений на месте». Так, помощник попечителя С.-Петербургского учебного округа А. Остроумов в 1910 г. доносил попечителю: «Если учебное заведение г-жи Левицкой, открытое по ее частной инициативе и на ее собственный риск и страх, рассматривать как опыт учреждения школы на каких-то новых, оригинальных началах, то в настоящем виде оно, казалось бы, могло сохранять право на дальнейшее существование. В продолжительность этого существования я, однако, не верю...» [3, л. 18, об.].

Но школа Е. С. Левицкой вопреки трудностям и даже препятствиям со стороны не только влиятельных родителей, но и чиновников ведомства просвещения продолжала существовать и оказывала влияние своим учебно-воспитательным строем (уроки различной продолжительности — от 25 до 50 мин в зависимости от возраста учащихся, связи между отдельными учебными предметами, вся постановка воспитания и обучения) на открытие новых совместных средних школ по образцу Царскосельской (в Тбилиси, Новочеркасске и других городах). Эмблема этой школы — цветок подснежника (символ пробуждения жизни). Оберегая и развивая индивидуальность ребенка, Е. С. Левицкая стремилась выработать деятельную личность в атмосфере серьезного труда, проникнутого сознанием долга перед людьми, народом, пониманием исторических связей каждого человека в обществе. Опыт ее школы — важный этап экспериментального поиска важнейших условий нормального воспитания.

Школа Левицкой²

(отрывки)

Нравственное направление

Прежде всего остановимся на тех подробностях школьного устройства и образа жизни, которые могут выяснить фактически, чем, собственно, поддерживаем мы нравственную дисциплину и что помогает детям сплести из отдельных нитей то невидимое, но чувствуемое знамя, которое составляет даже в их глазах честь школы.

Задачи воспитывающей школы — постоянно вникать в детскую природу, любить и понимать ее, беречь все, что в ней просто, но живо и радостно; давать здоровую и достаточную пищу деятельному детскому уму, беречь и развивать физическую бодрость и силу и в то же время поступать так, чтобы дети сами признавали за нами право очень строго относиться ко всякому их недоброму, скрытому поступку, к хитрости, к лени, ко лжи. И я полагаю, что этот внутренний характер школы важнее всего.

Видя вокруг себя справедливость, искренность и деятельность, дети легко втягиваются в нравственный строй жизни, даже те дети, которые до этого затрудняли своих родителей. Когда кругом нет лжи, ни злобы, ни лени — у них невольно вырабатываются известные требования по отношению к себе и к товарищам, и само собой создается тот внутренний дух школы, который постепенно вырабатывает благородство, чувство разумной общительности и любовь к труду.

Элемент, отвергаемый школой

С самого же начала следует сказать о том, чего школа *не может дать*, от каких задач она *отказывается* и что, собственно, она *дает* или стремится дать.

Школа отказывается иметь дело с детьми явно и определенно ненормальными, которые более подлежат наблюдению врача, нежели педагога. Эти патологические отклонения от нормы, нуждающиеся в лечении ранее, чем в воспитании, вообще не есть школьный элемент, не есть школьный материал. Смешивать в самой школе их с детьми нормальными значило бы подвергать опасности всю остальную массу детей, на что, разумеется, школа не имеет никакого права.

Опасность эта двоякая: через заразительный пример — через то, что дети именно оттого, что они дети, не могут отнестись к подобным субъектам с нужной человечностью и вследствие этого могут впасть в то злое и насмешливое к ним отношение, которое разрушает вначале же их добрую психику, добрые залоги в их сердце.

Индивидуализация

Что касается детей, не отступающих от нормы в физиологическом отношении, то из них каждый, вступая в школу, собственно, дает ей собой *новую задачу*. С каждым новым ребенком воспитатель стоит перед трудностью — найти новое решение с новой комбинацией данных той общей и вечной задачи, изучению условий которой посвящена его жизнь. Но здесь он может растеряться и, уходя в мельчайшие подробности данной темы, упустить из виду цельную свою работу в школе. Этого не должно быть. И здесь принцип: *школа не перевоспитывает* — оказывается справедливым своей другой стороной. Воспитатель, получая из семьи ребенка, отнюдь не должен думать, что его задача заключается в *переделке* ребенка во что-то такое *общее*, что отвечает его собственному педагогическому представлению, хотя бы и наилучшему. Он должен оставить *данное* так, как это ему *дано*. Но своим умом и давлением общей дисциплины школы, общего духа ее он должен постараться только убрать или ослабить дефекты полученного материала или вызвать к росту его скрытые возможности, его недоразвившиеся качества. Таким образом, школа не *формирует* человека, а *работает над человеком*; ее продукт не шаблон «такой-то именно школы», а все разнообразие полученного из семьи материала с сохранением его индивидуальности и обособленности, но известным образом обработанного, и обработанного соответственно индивидуальности каждого воспитанника и воспитанницы.

Но патологически-болезненные дети вовсе не то же, что дети, которые обнаружили себя дома как элемент чрезвычайно трудный *для воспитания*, не поддающийся ему, с которыми семья «не умеет справиться», «бессильна на них воздействовать»... Школа вовсе не была бы школой, т. е. чем-то более сильным, нежели семья, более организованным, более опытным в специфически педагогическом отношении, если бы она пугалась подобного материала и избегала иметь с ним дело. Напротив, тут-то и выступает она во всеоружии своих средств, своего таланта, выступает как помощница семьи в труднейших случаях. Все формы непослушания, дерзости, своеволия, лени, распушенности — золотой материал для школы, в борьбе с которым она должна показать свои силы, свою надобность. Прием ее при встрече с таким материалом заключается в предварительном изучении его в натуре, как он есть: дабы, когда изучение окончено и ребенок понят, применить к нему в каждом отдельном случае нужную систему воздействий. Выбрать удачно эту систему — главная обязанность школы, *главный успех ее*. Успех этот, конечно, не достигается не только неделями, но и месяцами. Но взрослый не имел бы никаких преимуществ перед ребенком в силах и в разумности, в крепости собственного характера, если бы в конце концов, после годов борьбы, он не овладел этой с виду «порочной и испорченной» натурой и не поставил ее на ноги как нечто прямое и крепкое.

Новые впечатления в школе, участие в интересной умственной и физической работе могут *отвлечь* ребенка от застарелых дефек-



Школа Е. С. Левицкой.

тов характера, от начавшегося дома порока; новизна обстановки, масса нормального товарищества и постоянное присутствие возле себя крепкого умом и характером воспитателя, который никогда не растеряется, никогда не раздражается, который ничему не удивляется в его «выходках», — все это мало-помалу заставляет его отучаться от этих «выходок», остающихся, несмотря на повторения, без всякого результата. Тут школа, своими преимуществами спокойствия и терпения, хорошей размеренностью своего влияния, всесторонним неусыпным наблюдением, находчивостью в применении мер воздействия, имеет решительные преимущества перед семьей и может достигнуть результатов, для семьи непосильных. Все это — плод специализации в воспитании, плод обширного, разнообразного и многочисленного наблюдения над детьми.

Основная задача воспитания

Центром воспитательного дела я считаю воспитание *воли* в смысле способности ученика владеть своими желаниями и сообразовать эти желания с требованиями внешней среды, внешнего мира. Это есть центр дела потому, что без минимума такого самообладания человек вообще переносим в живой среде, в обществе; и этот минимум есть у каждого. Законченный образец этого мы имеем в великих характерах истории — и, конечно, школа не может мечтать осуществить его. Но она, насколько в силах, двигает воспитанников именно по этому пути, считая его главнейшим в человеке и нужнейшим в жизни.

Самодеятельность

Достигается это прежде всего путем *самодеятельности*, начиная с малого и грубого и постепенно доходя до большого и более утонченного. Ребенок сразу же становится в положение, несколько суровое в том отношении, что он видит себя в школе лишенным тех маленьких физических услуг и маленькой помощи себе, которые получал дома или привычно, или по первому зову и требованию. Он приучается с первых же шагов в школе, с первых в ней дней все делать *сам* для себя, во всем *сам* помогать себе, находиться и выходить *сам* из затруднений своей маленькой детской жизни. Он сам следит за своими вещами, держит их в порядке, сам убирает свою постель, смотрит за бельем, чистит свое платье, сапоги и т. п. Через годы, в более старших классах, ему поручается дежурство в классе, заведование спальнями, уборными, заведование школьным телефоном, получением и отправкой писем и своевременностью всего этого, заведование частью школьного имущества, учебными пособиями по той или иной группе предметов (распределяются между учениками) и т. п. Параллельно развивается в них уважение и бережливость к труду всего низшего служащего персонала школы: например, та кажущаяся мелочь, чтобы служители имели свой час абсолютного отдыха за обедом и ужином, соблюдается строжайше не только детьми и воспитанниками, но и персоналом воспитателей, преподавателей и начальницей школы; в эти часы ученики их замещают в неизбежной, не допускающей прерыва службе (дежурство у телефона и подача звонков к началу и концу уроков) и никто, ни по какой причине и надобности, хотя бы самой безотлагательной и нетерпеливой, не может позвать и обеспокоить часа их законного отдыха. Этот постоянный труд около себя и уважение к труду другого мало-помалу входят совершенно непоколебимой привычкой в ученика и ученицу, которые со временем сами сделаются хозяевами и распорядителями большого дома, дела, службы.

Права и обязанности

Все распоряжения и приказания воспитателей и учителя, как бы они ни были трудны, выполняются воспитанниками абсолютно и непременно с той степенью охоты и любезности, какие требуются в общезжитии от воспитанного человека; но ученик и ученица не лишены нисколько права произвести внутреннюю оценку выслушанного и непременно исполненного приказания и перенести его на обсуждение главной воспитательницы школы, т. е. начальницы, не в смысле жалобы, а в смысле принципиального разъяснения. Этим достигается то, что дисциплина школы, будучи строгой, нисколько не является мертвой и пассивной. Дети вообще постоянно должны быть открыты, смелы, мужественны и любезны, в отношении ли посторонних лиц, или начальства, учителей и между собой. Приниженность, забитость, испуг, боязнь исключены из школы даже как тень и возможность. И по видимому, эта часть воспитательной задачи действительно достигает-

ся. Дети постоянно чувствуют себя в известной сумме обязанностей, совершенно абсолютных, но и с известной суммой прав, также абсолютно неотъемлемых. И сознание вторых делает охотным несение ими тяжести первых.

Уважение личности ребенка

Уважение к личности ребенка непременно в школе, и развивается оно через множество мелочей школьной жизни, в сложных нитях ее быта и управления. Избегается делать замечания старшим в присутствии младших, кроме случаев, когда старший довел себя до неизбежного сейчас же замечания распушенным поступком. Здесь, сам виноватый в слабости, он несет и ее последствие. Но всякий выговор, всякое внушение более общего характера, которое можно отложить, делается ему наедине. Относительно взрослого, он и пользуется положением относительно взрослого, т. е. лица большей ответственности и вместе большего достоинства. В этом отношении нет принудительного и совершенно неестественного уравнивания того, что уже натурально не равно. Наказание ученика (всякого возраста) — как бы оно ни было сурово, пока длится, — оканчивается в момент его прекращения, без всяких последствий в форме пренебрежительного к нему отношения или отчуждения от него. Ученик совершил проступок, хотя бы очень дурной и тяжелый; школа помнит, что не из одного же этого проступка он состоял, что не этот проступок есть его нравственная личность; что в ученике сверх данной черты характера, в проступке выраженной, есть и многое другое, много других сил, много, так сказать, «другой нравственной личности»: и она по миновании наказания берется энергично и живо именно за это «остальное в нем» с полным к нему уважением, как здоровому, нормальному и доброму. Через это ученик быстро выводится из той атмосферы бессилия и расслабленности, которые всегда в сущности являются причиной единичного сделанного проступка.

Ответственные обязанности

В несении маленьких школьных «служб» ученики и ученицы старших классов приучаются к постоянному вниманию к своим помощникам — сверстникам и ученикам и ученицам младших классов в смысле подбора их по способности и в смысле несения ответственности не только за собственное исполнение обязанностей, но и за разумную, толковую исполнительность этих своих помощников. Ученики и ученицы, таким образом, вовлекаются в сотрудничество со школой, понимая ее требования, дух и методы. Они не являются в школе теми постоянными и пассивными «исполнителями», в которых уже по однообразию и монотонности только «исполнения» пробуждается злоба к самой «исполнительности», ко всякому положению «исполняющего», к самому принципу «исполнить». «Исполнение», «самодеятельность» и, наконец, «распоряжение» комбинируются так, что идея о связанности

и абсолютности того и другого делается для них очевидной, становится идеей, переходящей в привычку.

Самостоятельные поездки

С самодеятельностью связана *самостоятельность*: по мере того как школа замечает в ученике или в ученице умение владеть своими желаниями, она переходит к тем маленьким довериям к их умению справиться с самостоятельным положением, какое, например, требуется единоличной поездкой в Петербург, или на родину в отпуск, или вообще куда-нибудь при встретившейся необходимости, в распоряжении вверенными деньгами, при выполнении того или иного поручения школы. И тому подобное. Так, хранение денег — подарочных или тех карманных, которые некоторые родители дают своим детям, — возлагается на особого «казначая», каковым назначается ученик же по собственному выбору детей. Расходование этих денег находится под контролем начальницы.

Карманные деньги

Желательно, чтобы дети, даже самые маленькие, имели от родителей *карманные деньги*, размер которых приблизительно определяется неизбежно на каждого ученика расходами на поездку домой, на почту и мелочи туалета. Имение этих денег и *распоряжение* ими приучают ученика к расчету, предусмотрительности, а также к бережному отношению к классным и вообще школьным вещам, порча которых возмещается не родителями, «которые всегда за все заплатят», а его личными деньгами, находящимися в его распоряжении; быстрое их израсходование, например, при порче чужих вещей может его лишить отпуска домой за недостатком проездных денег. Сверх этого, очень маленькая сумма должна быть предоставлена ученику и ученице в их совершенно личное распоряжение — на позволительные удовольствия. Распоряжение этой суммой в *очень скромных размерах* (для *самого старшего ученика* не превышая 5 руб. в месяц), по взгляду школы, также действует воспитательно и внутренне дисциплинирующе.

Беседы с детьми

Беседы с учениками и ученицами на нравственные и нравственно-воспитательные темы, что рекомендуется некоторыми педагогическими теориями, ведутся, но отнюдь не в систематическом и отвлеченном порядке, а всегда применительно к какому-нибудь случаю, пережитому в школе же. Жизнь в школе предоставляет примеры и дает ежедневно поводы для обсуждения этих тем. Не называется имя ученика, но берется только его поступок или проступок и разбирается в том освещении нравственности, которое проливает на него должный свет. Этот практический характер нравственных бесед делает их жизненными и



Азбука золотая. М., 1915. Новейшая полная русская азбука, содержащая в себе: азбуку в картинках, линейные рисунки, чертежи, прописи, упражнения в чтении, молитвы, тропари, заповеди и символ веры; краткую священную историю Ветхого и Нового завета, краткую историю России, географию, счет, таблицы русских мер и таблицу умножения. М., 1915.

потому увлекательными для детей, а вместе с тем совершенно ясными, вразумительными.

Суд товарищей

С этими нравственными беседами близко соприкасается по своему воздействию на детей *товарищеский суд*, который им предоставлен в известных границах и под контролем начальницы. Предоставление самим детям налагать наказание без проверки последнего и без руководства могло бы пробудить в них нежелательные черты, например гордость судящих, самомнение правых и невиновных. Тем не менее обдуманное и взыскательное отношение к поведению товарища желательно в товариществе школы. Комбинировано это таким образом, что они приходят к известному решению, но решение это лишь излагают начальнице, а не осуществляют. При этом замечается, что суд товарищей бывает обычно более горяч и строг,

чем этого требует хладнокровный взгляд на дело. В разъяснениях, которые они выслушивают от начальницы, они приучаются к этому более спокойному и справедливому суждению о нравственном поведении ученика или вообще виновного.

Школьные клубы

Жизнь школы привела к необходимости создать для двух возрастов, *среднего и старшего*, маленькие *детские клубы*, в смысле обособленного помещения, где они могли бы оставаться исключительно со сверстниками, без сообщества младших детей или значительно старших. Здесь они занимаются чтением, играми, разговорами, спорами, вытекающими из школьной жизни. Здесь учениками и ученицами, наиболее успевающими в предметах и талантливыми, составляются и прочитываются рефераты по тому отделу проходимых наук, в котором они чувствуют себя наиболее сильными и товарищи считают их компетентными. Правила поведения выработаны самими учениками, и так как они довольно взыскательны, то учреждение этих клубов вообще имело последствием улучшение их школьного поведения. Хорошее

действие на беспокойные элементы оказывает страх быть исключенными временно или навсегда из клуба. Клубы эти совместны для мальчиков и девочек и несовместны только для возрастов. Посетителями не исключаются воспитатели, но они не присутствуют здесь постоянно. Воспитатели изредка сюда входят для контроля — поддерживается ли в этом клубе установленный порядок; но замечается, что воспитанники и воспитанницы нередко сами приглашают сюда воспитателей, например, для игры в шахматы и для других умственных, интересных развлечений.

Порядок

Рука об руку с требовательностью и исполнительностью идет порядок: он соблюдается в распределении каждого дня, в определенности всех правил относительно вещей, одежды, мест, дежурств и т. д. А к порядку относится, конечно, и опрятность, которая требуется от детей в смысле чистоты рук, лица, одежды и правил порядочности за собой.

Отсутствие показного

Большое значение в смысле нравственного развития, мне кажется, имеет еще то, что дети не видят в школе решительно ничего показного: полное отсутствие фальши и лицемерия, склад школьной жизни, открытый для всех как на ладони, простота, которую дети видят в образе жизни своих воспитателей, — все это должно поддерживать их на пути порядочности и честности.

Свободное время

Свободные промежутки между обязательными занятиями и обязательным приготовлением уроков, как равно между обязательными прогулками и физическими упражнениями, отдаются детьми чтению, занятиям *фотографией* и т. п., что у каждого вытекает из его предрасположения, вкуса и таланта.

Ученики, проявляющие себя ленивыми, должны быть готовы к мысли, что часы школьного досуга будут у них взяты для обязательных же занятий. Но кто был деятелен в учебное время, тот имеет досуг в безусловном своем распоряжении, которого школа никогда не коснется.

Развлечения

Строгий режим школы мог бы произвести на воспитанников и воспитанниц утомляющее впечатление, держа их постоянно начеку, в некотором напряжении и внутреннем внимании. И потребностью его было введение некоторой доли *веселости, непринужденности*. Школа

имеет право быть *трудна*; но никакая школа и никогда, ни для каких задач не должна быть *угрюма*. В этом направлении должно быть все сделано. В нашей школе в этих целях устроены *вечеринки*. Они бывают *домашние* и чисто *школьные*: здесь дети в среде своих воспитателей играют, читают вслух, декламируют, танцуют, поют, веселятся и резвятся, отдавшись себе самим. Здесь они — без посторонних. И устраиваются несколько раз в учебный год вечеринки более сложные, организованные с приглашением родственников воспитанников и воспитанниц. К этой вечеринке, с отделениями литературным, музыкальным, декламационным, сценическим, его участники и участницы должны подготовиться, а вся вообще школа, также и все дети, занимает положение *хозяина*, принимающего гостей и наблюдающего, чтобы гости имели все, что вытекает из их положения. Здесь дети видятся с родными — это одно; приучаются к обращению уже в многолюдном обществе — это другое; но самое главное заключается в *приготовлениях* к вечеринке, что представляет интерес и оживление всей школы. Наконец, последнее в этом направлении: гимнастические праздники на открытом воздухе по методу сокольской гимнастики раз в год, весной. Они также происходят в присутствии приглашенных родителей, родственников и посторонних лиц, интересующихся положением и вообще постановкой физического воспитания. Приготовления к этим праздникам составляют оживляющую струю в весенней жизни школы, в трудный экзаменационный период.

Отношение к проступкам

Проступки учеников, даже самые чрезвычайные, как временами их неповиновение школьным требованиям, грубость и дерзости учителям, воспитателям, отнюдь не составляют повода к увольнению и даже не могут служить основанием пренебрежительного отношения к виновному со стороны школы и тех лиц, к которым грубость была обращена. Школа, скорее, желала бы, чтобы именно в ее стенах было раскрыто учеником все отрицательное, что в нем таится как залог или возможность, дабы все это победить и совместно с ним самим переработать. Все это школой рассматривается менее чем порок или преступление и более как слабоволие воспитанника, и со всем этим она надеется справиться через укрепление в нем именно воли. Не в силе, но в слабости она видит источник порока; и это открывает полную возможность борьбы с ним, если только здесь не лежит, под почвой, какой-нибудь физиологический недостаток, борьба с которым принадлежит медицине.

Меры воздействия и наказания

Меры воздействия и наказания за совершенные проступки не представляется полезным налагать в виде восходящей лестницы или «скалы наказаний», как что-то мертвое и постоянное. В таком случае они утратили бы свой живой и исправляющий характер, а сделались бы

какой-то оплатой школы за причиненную ей неприятность, что недостойно педагогического заведения. Наблюдение показало, что в некоторых случаях лучшим наказанием является именно отсутствие наказания при ясной и определенной вине воспитанника или воспитанницы. В сердце каждого человека, в том числе и маленького, живет жажда *искупления*, и собственнo после всякого проступка виновный ждет себе наказания. Испуив вину, ученик считает себя свободным и равным со всеми, считает и чувствует себя *в уровень с массой* учеников и даже *в уровень* вообще с *нормой школы*. Чувствует себя как должник, все уплативший заимодавцу. И вдруг такой ученик видит, что проступок его замечен, но никто не приходит и не спрашивает с него долга; это его выводит из состояния, так сказать, морального покоя. Нет нормального, ожидаемого и, повторяю, желаемого *последствия* поступка; и начинается последствие внутреннее, в виде *неудовлетворения совести, тоски*, «нехорошего состояния» на душе... Действие это настолько сложно и глубоко проникает, что обычно такой ученик уже не повторяет сделанного проступка, и вообще видно, что он борется с собой, усиливается.

Но этот счастливый исход получается не часто: и применение полного прощения, без выговора, без всего, только дав заметить, что проступок не ускользнул от внимания воспитателя, возможно лишь в отношении натур, которые заранее отмечены школой как нежные, чуткие, впечатлительные.

Собственно говоря, в *наказаниях* не представлялось бы вовсе нужды, если бы с первых же шагов самочувствия и самосознания ребенок велся уже совершенно нормально. Но это не во власти школы, вне ее возможностей и средств. Школа имеет дело не с *первоначальным материалом*, а с прошедшим уже через значительную переработку, в правильности или неправильности которой она не принимала никакого участия. Ученик или ученица, поступающие в нее, уже большей частью знакомы с наказаниями, которым притом подвергались иногда в пылу раздражения, негодования, несдержанности, преувеличенной впечатлительности старших своей семьи, не всегда даже родителей. Школа принимает в себя весь этот раскачанный материал, выведенный из первоначального покоя природы, — детей, часто раздраженных, задерганных муштровкой, которая пыталась быть тем более строгой, чем она была бессильнее. Из всего этого вытекает необходимость и для школы наказывать.

Соответствие наказания и проступка

Однако школа имеет в виду, что существо наказания должно быть непременно согласовано с существом проступка и быть только естественным, натуральным его последствием...

Владимир Михайлович Бехтерев (1857—1927)



Невропатолог, психиатр, физиолог, морфолог, общественный деятель, педагог. Родился в селе Сорали Вятской губернии. В 1878 г. окончил Медико-хирургическую академию в Петербурге. Заведовал кафедрой психиатрии в Казанском университете, при котором создал психофизическую лабораторию (1885—1893), основал журнал «Неврологический вестник» (1893). С 1893 г. снова в Петербурге, избран профессором Военно-медицинской академии (бывшая Медико-хирургическая академия), с 1897 — профессором медицинского института. В 1906 г. организовал Психоневрологический институт и стал его директором. В 1918 г. возглавил органи-

зованный по его инициативе Институт по изучению мозга и психической деятельности (позже — Государственный рефлексологический институт им. В. М. Бехтерева).

Бехтерев исследовал проблему человека, разработал учение о личности на основе комплексного подхода к изучению мозга способами анатомии, физиологии и психологии (объективную психологию), попытался создать науку о человеке и обществе (рефлексологию). Наука о человеке, по Бехтереву, основывается на изучении отношений человека с окружающим его физическим, биологическим и особенно социальным миром.

В. М. Бехтерев был одним из организаторов всероссийских съездов по педагогической психологии и экспериментальной педагогике. Его взгляды на воспитание основаны на экспериментальном изучении рефлекторной деятельности ребенка (от рождения до 3—4 лет). Среди методов воспитания он выделял убеждение, игру и внушение, которое он не обособлял от гипноза и даже преувеличивал его роль в воспитании. Это дало повод считать, что В. М. Бехтерев умаляет роль сознания в воспитании, а ребенок понимается им упрощенно — как реагирующий автомат.

Вопросы общественного воспитания¹

(в сокращении)

Воспитание, которое должно бы служить краеугольным камнем в жизни современного общества, до сих пор еще не пользуется ни со стороны общества, ни со стороны правительства тем вниманием, которое оно заслуживает.

Многие не отдают себе даже ясного отчета в том, какое значение в жизни человека имеет воспитание, и наивно воображают, что человеческая личность предуготовляется от природы и то, что называется воспитанием, сводится лишь к приобретению некоторых внешних особенностей человеческой личности — манеры держаться, внешних форм обращения с другими и т. п.

В среде высших классов населения, и особенно в среде аристократической, эта внешняя сторона человеческой личности играет такую роль, что все воспитание почти отождествляется с известной дрессировкой в манере держать себя в обществе, в умении говорить, когда нужно, развязно, когда — сдержанно и строго учтиво и т. п.

Поэтому когда общество доросло до того, что стало отвергать значение этого внешнего лоска в человеке, то естественно стали оставлять в пренебрежении и все вообще воспитание, забыв, что воспитание состоит не в достижении умения держать себя в обществе, а в приобретении навыков вообще, следовательно, навыков в сфере чувств, ума и воли, говоря языком субъективной психологии.

Вследствие этого необходимо прежде всего оттенить тот факт, что, кроме самых основных, элементарных проявлений нервно-психической сферы, относящихся собственно к рефлекторной ее деятельности, все остальные приобретения человеческой личности добываются путем постоянного упражнения и создания навыков, совокупность которых и составляет то, что называется воспитанием. В сущности процесс воспитания представляет собой как бы дальнейшие наслоения нервно-психических процессов на почве более элементарных или обыкновенных рефлексов. Эти дальнейшие наслоения выражаются развитием более высших рефлексов, которые в общей своей совокупности могут быть названы воспитанными рефлексами. Человек, получивший воспитание, имеет, таким образом, как бы две природы — одна приобретает как унаследованная часть его организации от предков и образует собой ряд прирожденных и наследственных рефлексов, другая же приобретает путем естественного упражнения и искусственного создания навыков и образует собой совокупность воспитанных рефлексов.

В сложной деятельности человека не всегда легко разграничить эти две стороны его организации — прирожденную, или наследственную, и приобретенную благодаря естественному или искусственному воспитанию, но оно тем не менее возможно и необходимо.

Первая сторона организации, которую ради простоты можно бы назвать наследственной, состоит из такого порядка явлений, который

направлен главным образом к обеспечению личного существования при посредстве относительно простых, или так называемых обыкновенных, рефлексов наступательного или оборонительного характера, тогда как вторая приобретенная сторона организации состоит из более сложных проявлений нервно-психической деятельности как личного, так и общественного характера.

Не трудно видеть отсюда, что человек, как социальная единица, является продуктом воспитания, а не является результатом прирожденных или наследственных условий.

Те случаи, когда человек был от первых дней своего существования оставлен без всякого воспитания, как было с известным Гансом Гаспаром, показывают, что сама природа не обеспечивает человеку ни дара слова, ни даже правильной способности передвигаться, оставляя его в буквальном смысле слова существом беспомощным в условиях окружающей его действительности.

Такие примеры наглядно показывают, что собственно значит в жизни человека воспитание. Они говорят нам, что человеческая личность есть продукт воспитания, так как без воспитания человек остается на степени жалкого животного, не могущего себе даже обеспечить собственной жизни.

Современная наука дает нам и другое наглядное доказательство, какое значение в жизни человека могут играть приобретенные путем воспитания навыки. Это доказательство мы имеем в искусственном развитии и воспитании путем упражнения особых двигательных реакций. Достаточно человеку, как это производится в нашей лаборатории, несколько раз сочетать данное внешнее впечатление, хотя бы, например, световое, цветное или звуковое, с определенным раздражением, вызывающим обыкновенный рефлекс, например хотя бы рефлекс отдергивания ноги, получающийся от всякого резкого кожного раздражения, чтобы затем этот же самый рефлекс отдергивания ноги возникал уже от простого светового, цветного или звукового впечатления.

Получается, таким образом, вполне новый воспитанный рефлекс, который по его природе мы называем сочетательным двигательным рефлексом.

На первых порах этот образованный путем воспитания рефлекс не отличается особенной прочностью, но при многократном его оживлении постепенно вырабатывается все более и более прочный сочетательный рефлекс, который путем дальнейшего упражнения может быть закреплен окончательно.

С другой стороны, и в сфере личных движений, как показывают другие производившиеся у нас опыты, может быть доказана экспериментальным путем возможность искусственного образования путем упражнения новых сочетательных двигательных реакций. Так, если человек условился производить известное ответное движение рукой на определенное внешнее раздражение, то достаточно несколько раз это внешнее раздражение повторить одновременно с другим, чтобы ответная двигательная реакция стала происходить и на это новое

приводящее раздражение, если даже оно дается одно, без основного раздражения.

Вряд ли нужно говорить, что и в сфере речевого аппарата мы встречаемся с аналогичными явлениями.

Как легко видеть, точный научный эксперимент в настоящее время наглядно показывает значение в нервно-психической деятельности навыков, из которых, как мы говорили, собственно, и состоит воспитание.

При этом все данные опытов говорят, что воспитание новых рефлексов и новых реакций вообще может быть достигнуто в весьма широких размерах, что вполне согласуется с ранее высказанным положением, что личность человека создается путем воспитания, а не дана от природы.

Не подлежит, конечно, сомнению, что наследственная природа организма имеет огромное значение по отношению к эволюции человеческой личности, и нельзя допустить, чтобы задатки, получаемые от природы, или та совокупность анатомо-физиологических условий, которая известна под общим названием организации, не имели крайне важного и существенного значения по отношению к развитию нервно-психической сферы человека, но можно ли вследствие этого умалять значение воспитания в сложении человеческой личности.

Если животные путем так называемой дрессировки могут быть приучены к человеческому обиходу и могут поражать нас результатами своего воспитания, которые часто направляются в умелых руках вопреки даже природному их влечению, то можно ли сомневаться в том, что человек с его богатыми от природы задатками должен служить особенно благоприятным объектом воспитания.

Привычка — «вторая натура» человека, и воспитание, которое состоит в приобретении навыков, именно и дает нам эту вторую натуру, без которой человек при всей своей образованности может оказаться в лучшем случае бесплодным существом и общественным «пустоцветом», в худшем же случае окажется эгоистичным существом, представляющим собой не только лишнего, но и вредного, а иногда даже и опасного члена общества.



Титульный лист «Букваря для совместного обучения письму и чтению, русскому и церковнославянскому» А. Н. Бунакова. М., 1913.

Во всяком случае многие авторы, увлекаясь вопросами наследственности, по-видимому, слишком преувеличили значение природных условий в сложении будущей личности. Природа дает нам известное орудие, состоящее из определенного материала, причем дальнейшее использование этого орудия зависит почти исключительно от того, как будет оно отделано и отшлифовано и будет ли развита способность умело владеть этим орудием в различных условиях жизни.

Если образование направлено к умножению человеческих познаний и, следовательно, к увеличению эрудиции, то воспитание развивает ум человека, приучая его к синтезу и анализу, оно служит к облагораживанию душевных чувств и к созданию и укреплению его воли. Отсюда понятно, что как бы ни был образован человек, но если ум его не отличается известной гибкостью, если чувства его остались на ступени грубого эгоизма, если он, наконец, окажется лишенным в известной мере и воли, то все его образование с точки зрения общественной пользы будет простым балластом, ничуть не более. Если, с другой стороны, человек с образованием получает в течение своего развития несоответственное направление чувств и воли, то его образование может сделаться лишь средством или орудием к удовлетворению личных страстей и в этом смысле послужит только к тому, чтобы создать вредного члена нашего общества.

Отсюда должно быть ясно, что как без образования не может обходиться человек, так он тем более не может и не должен обходиться без воспитания. Если образование дает нам человека с эрудицией, то воспитание создает интеллигентную и деятельную личность в лучшем смысле этого слова. Оно лежит в значительной мере в основе того, что известно под названием нравственного облика человека, его характера и воли.

Если темперамент дается человеку от природы, то именно характер человека в отличие от темперамента, приобретаемого путем наследования, а также направление его чувств и развитие ума являются главным образом результатом его приобретений путем воспитания в период сложения личности.

В конце концов весь вопрос по отношению к развитию будущей личности сводится к тому, как будут использованы природные условия, будет ли им дано путем воспитания соответствующее развитие и направление, будут ли привиты человеку общественные чувства и будет ли выработан навык к систематической работе, или же праздность, эгоизм и легкомыслие сделаются привычным явлением для человека.

Современная медицина приходит к выводу, что собственно нравственные уроды не являются от природы, как думали еще недавно, и та форма болезни, которая Причардом была описана как нравственное помешательство, является, как ныне выяснено, большей частью не самостоятельной, а составляет последствие вырождения и других болезненных форм, особенно таких, как эпилепсия и истерия, причем именно недостаток воспитания на почве вырождения приводит к нравственно порочным личностям. Равным образом ныне есть пол-

ное основание сомневаться и в существовании так называемого прирожденного преступника Ломброзо. По крайней мере, в этом отношении не имеется никаких достоверных доказательств, а между тем много говорит против.

Таким образом, все приводит нас к мысли, что если исключить чисто болезненные состояния, то нравственное уродство и преступность являются результатом недостатка воспитания и испорченности, идущей с раннего возраста.

В этом отношении особенно должно подчеркнуть то обстоятельство, что неправильное воспитание в раннем детстве является особенно пагубным для будущей личности, так как, вообще говоря, чем ранее вкоренятся дурные привычки и чем дольше они остаются неустранимыми, тем более прочными они оказываются и, следовательно, тем труднее они подлежат исправлению.

Дети, дурно воспитанные в раннем детстве, плохо поддаются исправлению и впоследствии. Поэтому чем раньше направляется воспитание, соображаясь с развитием ребенка, тем более оно обещает успехов.

Отсюда понятно, что идеалом современного воспитания должно быть воспитание со дня рождения. Как только крик ребенка возвещает нам о появлении на свет будущей личности, мы должны принять все заботы к тому, чтобы он тотчас же был обставлен соответствующим уходом как в отношении собственной физической сферы, так и в отношении нервно-психической его деятельности.

Дело в том, что задатки, унаследованные ребенком, уже начинают проявляться в этом первоначальном периоде формирования личности. В этом периоде начинают укрепляться те или другие склонности, приобретаемые вследствие окружающей ребенка внешней обстановки, с особенной легкостью благодаря необычайной впечатлительности младенческого мозга. Словом, в этом возрасте кладутся первые устои для создания будущей личности.

Говоря о воспитании в младенческом возрасте, необходимо прежде всего иметь в виду хорошее физическое развитие растущего организма.

Правильное питание организма в младенческом возрасте обеспечивает и нормальное питание мозга и правильное функционирование нервной системы вообще, а в этом лежит залог правильного развития и известной стойкости нервно-психической сферы.

...Умелое воспитание должно иметь в виду уже со дня рождения правильное развитие воспринимающих органов и двигательных аппаратов путем доставления ребенку соответствующих впечатлений и предоставления ему свободно производить свои движения, устраняя, с одной стороны, излишество и чрезмерную резкость внешних впечатлений, а с другой — не менее вредный недостаток последних. Воспитание ребенка должно предупреждать вместе с тем излишнее утомление путем соответственной смены впечатлений и обеспечивать правильное чередование сна и бодрствования.

Само собой разумеется, что воспитание должно по возможности

избавлять ребенка от проявления угнетающих аффектов; оно должно развивать способность сосредоточения или внимания, и вместе с тем оно должно развивать и укреплять так называемую волю или выдержку ребенка; затем умелым подбором игрушек и организацией игр и занятий воспитание должно развивать в ребенке способность к анализу и синтезу, способность к самостоятельности и находчивости и вместе с тем должно поддерживать и развивать соответственными способами интерес ко всему прекрасному, к безусловной правде и к добру*.

Вряд ли нужно говорить, что воспитание должно вестись в течение всего периода развития личности, вплоть до ее окончательного сложения, сообразуясь с индивидуальными особенностями человека, устраняя или смягчая по возможности все отрицательные проявления и укрепляя и развивая все то, что может относиться к лучшим сторонам будущей личности.

К сожалению, в наших семьях дело обстоит таким образом, что еще не сознана в достаточной мере необходимость воспитания со дня рождения...

Мы считаем особенно важным, чтобы нравственные начала прививались ребенку с самого раннего возраста, еще с пеленок, с колыбели, ибо более ранние приобретения всегда оказываются и более прочными. Оставление же ребенка в течение первых лет его жизни игре случая, а еще хуже — дурному влиянию необразованных нянь — это значит обрекать ребенка на укрепление, быть может, самых нежелательных свойств его личности. Ребенок — существо по преимуществу чувственное, и его чувства следует развивать и направлять соответственным образом с первых дней жизни человека. При этом, конечно, должно иметь в виду не сухие наставления, которыми у нас обычно обременяют ребенка, возбуждая в нем лишь чувство скуки и отвращения, а пользоваться живым примером, обстановкой, рисунками, играми, рассказами и беспредельно ласковым отношением к ребенку лиц, которые руководят воспитанием.

При правильном ведении воспитания не только не может быть речи о каких-либо наказаниях, но даже не должно быть каких-либо строгостей, так как само воспитание должно возбуждать в ребенке добрые чувства и, поддерживая в ребенке саморазвитие, дух инициативы и доставляя ему удовольствие, должно вестись без всякого принуждения.

Что воспитание должно сообразоваться с природой ребенка и с особенностями его психологического склада, о чем еще учил великий Песталоцци, должно быть ясно само собой.

Без сомнения, и сам способ преподавания в школах должен иметь в виду развитие духа самостоятельности в ребенке...

Помимо развития духа самостоятельного и критического отношения к предмету способ преподавания должен быть рассчитан на то,

* Подробности см. в моей работе «Вопросы воспитания в возрасте первого детства в связи с постановкой его в Педологическом институте» (Образование. 1909. Февраль).

чтобы возбуждать в ученике интерес к знанию, что в значительной мере зависит от формы изложения, и чтобы само учение возбуждало в ученике лишь чувство удовольствия и развивало любовь к предмету, что обуславливается не одной только формой, но и строгой последовательностью в доставлении знаний соответственно силам ребенка.

...Мы думаем, однако, что в школу дети поступают уже ранее значительно искалеченными в нравственном отношении и в этом отношении многое должно сделать дошкольное воспитание, или, вернее, воспитание с пеленок, со дня рождения. Здесь, еще у груди матери, должны впервые воспитываться и характер, и первые начала тех чувств, которые лежат в основе нравственности.

Позднее, когда ребенку доступно слушание сказок и рассказов, все должно быть направлено к тому, чтобы прививать ребенку добрые чувства и устранять все грубое, низкое, неблагородное.

В этом отношении детская литература должна быть очищена от тех плевел и мусора, которыми, к сожалению, она сильно загромождается в интересах рынка и наживы.

Но и сама семейная жизнь, вся обстановка и детские игры должны быть орудиями воспитания ребенка, так как от всех этих условий в общей совокупности зависит развитие будущей личности человека.

Но каково бы ни было воспитание в семье и в школе, оно в большинстве случаев не действует на детей столь пагубным образом, как действует на них улица.

Много ли наших семей обеспечены так, чтобы не оставлять детей без надзора на улице, а наши улицы, особенно улицы больших городов, не могут не действовать на детей самым растлевающим образом. Вряд ли нужно доказывать, что полная испорченность детей является прямым и ближайшим следствием этих условий.

В этом отношении хуже всего дело обстоит с так называемыми заброшенными детьми, которые, будучи предоставлены улице, лишены совершенно облагораживающего влияния материнской любви и се-



«Золотые ключики». Азбука. Метод целых слов и слогов (связный текст и лото). Составлено кружком учащихся под ред. В. Воробьева и Е. Соловьевой. Пг., 1915.

мейного очага. Зброшенныя дзеці, дзеці вуліцы, растлеваемыя хуліганамі, і самі будучыя хуліганы і прэступнікі — вот страшнае зло нашай грамадзянскай жыцця!

Немае надобнасці гаворыць, што было б сапраўды несправядліва абвінаваціць бацькоў у гэтым выпадку, як было б беспладна возлагаць на такіх бацькоў абавязнасць выправлення зла, калі сацыяльныя ўмовы робяць сапраўды немагчымым выкананне гэтай важнага абавязнасці. Такім чынам, відавочна, што зброшенныя дзеці з'яўляюцца тым адмоўным сацыяльным з'яўленнем, якое самай сілай рэчывага змушчае адрозніць на сябе асабае ўважанне.

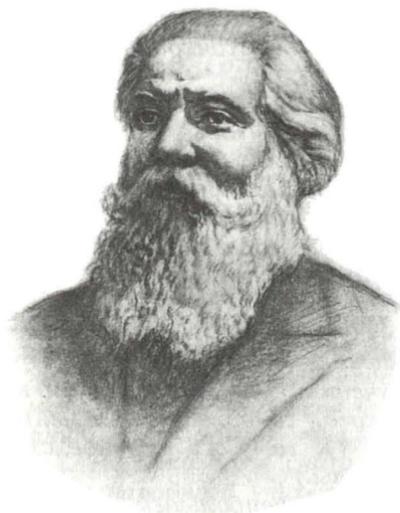
Калі ў іншых выпадках недахоп выхавання прыводзіць да такога іскалечэння асобы, пры якім яна яшчэ можа ў большасці выпадкаў утрымлівацца ў ўмовах сацыяльнага жыцця, то тут пры адпаведных растлеваючых умовах вуліцы справа ідзе аб асобнасці, ужо з дзяцтва анасоцыяльных і прэступных, якія складаюць цяжкае і буйное зло нашай грамадзянскасці, і, як б ні былі глыбока асноўныя прычыны таго сацыяльнага становішча, якое немінуча вядзе да разбураўню сям'і, гэтай асноўнай ячэйкі нашай грамадзянскасці, да яе эканамічнаму і маральнаму паненню, прамым вынікам чаго і з'яўляецца адсутнасць нагляду за дзецьмі і іх зброшеннасць, не падлягае сумненню, што мы не можам закрываць сабе вачы на гэтым сапраўджваючымся вакол нас растлеваннем дзецей. Тут трэба неадкладныя меры, і дзеці вуліцы павінны быць прадметам асобнага заботы са староны грамадства...

Так як школа павінна быць і заўсёды будзе важным арудзем грамадзянскага выхавання, то на яе павінна быць адрозніваема асабае ўважанне ўсіх асоб, заботячыхся аб выхаванні нашай моладзі. Школа, сапраўды, і павінна прычынаць будучага чалавека да сістэматычнага трыду, яна павінна развіць дух ініцыятывы і вселіць любовь да трыду, так каб яна з'явілася патрэбнасцю жыцця, і разам з тым яна павінна прывіць дзіцяці лепшыя маральныя ідэалы...

Вядзь дзейнасць, а сапраўды, і трыду з'яўляюцца асабавава неабходнымі патрэбнасцямі растуага арганізма, а калі дзейнасць гэтая развіваецца соразмерным чынам са сіламі растуага арганізма, калі яна прадстаўляе сабой плод самаразвіцця дзіцяці і падтрымліваецца неаслабным інтарэсам да заняткаў, калі яна аблагоражываецца маральнымі ідэаламі, то можна лі самавацься ў тым, што школа павінна сніскаць сабе поўную і самую чыстую любовь са староны дзіцяці.

Сама сабой разумеецца, што справа выхавання — справа вельмі складнае і цяжкае. Яно трыбуе неустанным энергія і саадыненым намаганням многіх асоб і многіх арганізацыяў. Сама па сабе справа выхавання ёсць справа падвіжніцкае ў сапраўдым сэнсе гэтага слова, бо яно ў тым жа часе і святое справа. Трыду, якім затурачваецца педагог да справа выхавання, не саамерым па сваёй цяжасці ні са якім іншым інтэлектуальным трыдам...

Дмитрий Иванович Тихомиров (1844—1915)



Педагог, деятель народного образования, издатель и редактор. Сын сельского священника. Первые десять лет его жизни прошли в небольшом селе Рождествене Нерехтского уезда Костромской губернии. Неизгладимое впечатление оказало на его нравственное развитие отношение отца к простым людям, к их нелегкому труду. «Наиболее благотворное воздействие на весь склад и характер моих душевных и общественных убеждений, сохранившихся на всю жизнь и определивших направление моей дальнейшей общественно-педагогической деятельности, оказало влияние моего отца, ...внушившего мне как своим личным примером, так и добрыми своими убеждениями лю-

бовь и уважение к крестьянину как нашему поильцу и кормильцу...» [1, с. 217].

Успешно окончил Костромское духовное училище, по воле отца продолжал учебу в Ярославском военном училище. Через два года Д. И. Тихомирова как лучшего ученика перевели в только что открытые учительские классы военного училища в Петербурге, а еще через два года он был направлен в Москву, во вновь организованную учительскую семинарию военного ведомства. Именно в этой семинарии Д. И. Тихомиров сложился как педагог. Годы учения (1862—1866) совпали со временем реформ и высокого подъема общественной жизни всей России. Свои настроения семинарского периода Тихомиров определил как жизненное призвание «осуществлять на деле правду и справедливость, служа им до конца дней своих» [там же, с. 218].

После окончания учительской семинарии Д. И. Тихомиров был назначен учителем образцовой школы при этой семинарии (1866). Учительская работа Д. И. Тихомирова в образцовой школе имела важное значение для выработки его педагогического мастерства. Именно здесь на материале уроков закладывались основания всех его будущих учебников и пособий для народных школ, создавались основы его методики русского языка в начальной школе. Его личная практика преподавания играла едва ли не решающую роль в

выявлении потребностей начальной школы и в решении дидактико-методических вопросов подготовки учителей. На личном опыте убедившись, что трудности правописания вызываются прежде всего отсутствием целесообразно подобранного дидактического материала для последовательных упражнений, Д. И. Тихомиров составил «Азбуку правописания» в двух частях (1-я часть была издана в 1870 г.). Этот сборник примеров и статей для упражнений на развитие в учениках «орфографической зоркости» был первой ласточкой в отечественной учебно-методической литературе.

Вместе со своей женой (Е. Н. Тихомировой) он составил «Букварь» для упрощенного обучения грамоте, а чтобы учитель мог успешно использовать «Букварь» на уроках, Д. И. Тихомиров написал руководство к нему (1872). В последующие издания «Букваря» (к 1917 г. насчитывалось 161 издание, общим тиражом свыше 4 млн. экземпляров) он ввел все содержание первого года обучения. Руководство к букварю тоже было переделано так, чтобы стать доступным любой матери, а не только учителю.

Д. И. Тихомиров разработал систему упражнений для практического ознакомления учеников с орфографией — «Элементарный курс грамматики» (1873). Это был первый учебник такого рода, если не считать «Родное слово» К. Д. Ушинского, содержащее элементы грамматики, но без какой-либо системы. (К тому же «Родное слово» не предназначалось для народной школы.)

Наряду с «Букварем» в земской школе наибольшей популярностью пользовалось руководство для учителей «Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе» (1887). Сам Тихомиров отмечал, что эта его методика обучения родному языку создавалась и перерабатывалась в течение всей его жизни и явилась как бы общим итогом его педагогической практики. К 15-му изданию (1914) это руководство было значительно обновлено «по указаниям пережитого опыта и новых условий школьной действительности», — пояснил Тихомиров в предисловии. Здесь он наиболее полно выразил свои педагогические, общедидактические и методические взгляды, истоки которых легко просматриваются. Идеи К. Д. Ушинского, находки Н. А. Корфа, В. И. Водовозова и других русских педагогов Д. И. Тихомиров переплавил в горниле собственной учительской практики, что позволило ему составить учебные руководства и пособия, трезво учитывающие новые потребности народной школы. Лучшей методикой начального обучения признавалась им только такая, которая служит целям воспитания и ими обусловливается. В этом Тихомиров следовал заветам К. Д. Ушинского, которого считал своим учителем, давшим программу обучения родному языку и открывшим в языке вообще и в народном языке в частности «великое и глубоко воспитательное значение» [2, с. 284]. Учебная книга Тихомирова «Вешние всходы» (1895—1896) для классного чтения и бесед, устных и письменных упражнений в школе и в семье творчески осуществляет программу К. Д. Ушинского, обновляя и дополняя ее новым конкретным содержанием.

В 1895 г. Д. И. Тихомиров приобрел право на издание журнала «Детское чтение» (с 1906 г. — «Юная Россия») для семьи и школы, сумел привлечь к сотрудничеству известных писателей и поэтов. В журнале были напечатаны многие произведения Д. Н. Мамина-Сибиряка, А. Серафимовича, И. Шмелева, В. И. Немировича-Данченко и других. Наиболее удачные произведения издавались Д. И. Тихомировым отдельно. Кроме этого, «Библиотека детского чтения» включала произведения русских классиков А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, И. С. Тургенева и других.

Более сорока лет Д. И. Тихомиров работал на женских педагогических курсах («тихомировских»), которые были своеобразным высшим педагогическим учебным заведением для женщин-учительниц московских начальных школ. Здесь читали лекции В. М. Бехтерев, И. М. Сеченов, К. А. Тимирязев, В. А. Флеров, Ф. И. Егоров и другие известные ученые.

Многое сил Д. И. Тихомиров отдавал подготовке учителей для народной школы: читал лекции по методике родного языка и давал показательные уроки на летних учительских съездах и курсах, подготавливал учебные руководства для учителей, писал статьи в газеты и журналы, сам редактировал журнал «Педагогический листок». Им же была подготовлена и издана целая серия книг под общим названием «Библиотека начального учителя».

Д. И. Тихомиров считал народную школу культурным центром в селе, а народного учителя — душой такой школы, способной культивировать гражданственность, воспитывать в человеке свободного гражданина — «деятеля на благо родной страны» (Педагогический листок. 1915. № 8).

Заслуги Д. И. Тихомирова в разработке, усовершенствовании и внедрении методики обучения родному языку особенно велики еще и тем, что он расширил добукварный период, выделил «Букварь» в отдельную книжку, определил виды физического труда в школе и на пришкольном участке. Он продолжил дело Н. А. Корфа в методике одновременных занятий одного учителя с несколькими отделениями (классами) в одном помещении.

Современные задачи начальной школы¹

(в сокращении)

...Основные задачи воспитания и учения — всестороннее, гармоническое развитие личности учащегося с физической, умственной и нравственной стороны и направление этих сил для применения их в жизни к полезному для себя и для общества труду, воспитание чувства уважения к личности своей и чужой, чувства законности и закономерности в своих действиях, сознание своего права и долга по отношению к другим...

Современная школа, как и школа Ушинского, ставит себе задачей

подготавливать ученика не к выпускному школьному экзамену, а к вступительному в действительную жизнь испытанию, школа должна быть приготовительным классом к разумной и доброй жизнедеятельности; школа та же действительная жизнь, хотя в миниатюре, в меру развития сил ученика. Жизнь потребует от ученика знаний, необходимых в его жизнедеятельности, полезной и для него самого, и для других. Для современной жизни нужны самостоятельные, разумные, находчивые во всем и самостоятельные, настойчивые в достижении своих целей и любящие труд, умственно и нравственно развитые работники, непосредственные участники жизни семейной, общественной и государственной. Подготовка к такой жизни — самостоятельной и трудовой, разумной и нравственной, личной и общественной — и составляет основную задачу современной школы...

Реальное и наглядное есть *основа* обучения, но не конец его — даже в начальной школе. Исходя от наглядного, мы и в начальной школе должны целесообразно доводить ученика — в меру его сил и разума — и до отвлеченного, как в совершенствовании языка, так и в развитии мышления.

Напомним при этом, что отвлеченное в языке и мышлении далеко не совсем чуждо и ребенку; это знает каждый, кто даже только прислушивался к речи ребенка, кто хоть немного занимался с ним. Ребенок школьного возраста, особенно на первой ступени занятий, мыслит преимущественно образами и красками; но он может понимать и сознательно передавать и доступное ему отвлеченное — понятие, мысль: он делает обобщения, выводит заключение, из реальных представлений и образов составляет и выражает в слове общее понятие; он может воспринять и передать целый ряд связанных между собой мыслей, он уже в состоянии мыслить в связи, сознавать общее в целом рассказе. Если это так, то и мы должны исходить из этого и целесообразно и планомерно использовать эти присущие ученику способности.

Начальная школа не исполнила бы своего назначения, не ответила бы потребностям жизни, если бы не довела ученика от языка и мышления по преимуществу реального до языка и мышления отвлеченного, насколько это позволят возраст и силы ученика и мера времени для обучения.

Надлежащее место в обучении должно быть отведено и *книге*.

Против *книжности* в начальном учении всячески следует протестовать и всеми средствами с ней бороться. Книжное и устное слово, превышающее меру разума ученика по своему внутреннему содержанию и по форме своей, не должно находить себе места в начальном обучении. Но не всякая книга такова. Нужно избирать доступную для ученика книгу, вразумительную для него по содержанию и словесным формам, а стало быть, и вполне понятную, и интересную для него. Не следует во что бы то ни стало и избегать трудностей, если только они по силам ученика: трудности понимания и усвоения книги облегчит ученику, когда это необходимо, учитель при помощи наглядных пособий и словесных объяснений — это его при-

БУКВАРЬ
для
СОВМѢСТНАГО ОБУЧЕНІЯ
ЧТЕНІЮ и ПИСЬМУ

съ картинками и статьями для первоначальныхъ упражненій
въ объяснительномъ чтеніи

для
НАРОДНЫХЪ ШКОЛЬ.

составили
Д. и Е. Тихомировы.

Изданіе 2-е, значительно исправленное и дополненное.

Цѣна 15 к. с.



МОСКВА.
ИЗДАТЕ КНИГПРОДАВЦЕВЪ БРАТЪЕВЪ САЛАЕВЫХЪ,
1874.

мое дело. Да и самому ученику необходимо предоставлять возможность преодолевать посильные ему трудности и через это сознавать свои силы, переживать чувство удовольствия и радость одоления препятствий.

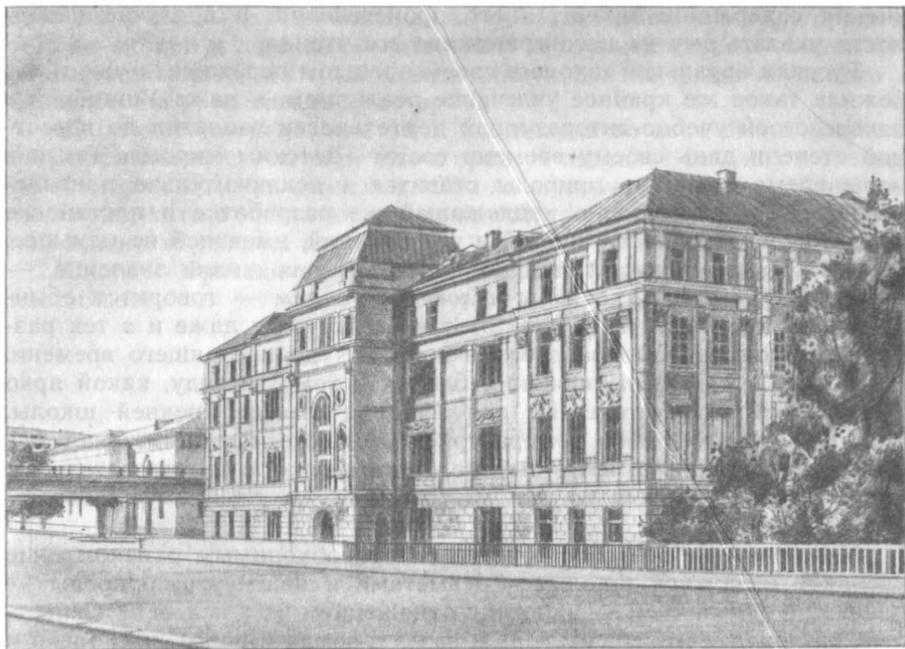
Неоспоримо верно утверждение, что ребенку ближе всего, доступнее, вразумительнее и ценнее всего *непосредственные* восприятия путем личных наблюдений природы и жизни людей; и легче, и крепче они усваиваются при этом, и более способствуют его развитию в настоящем и в будущем. Но все же и восприятия иного рода, восприятия через посредство устного и печатного слова, далеко не могут быть названы чуждыми и непосильными для ребенка; а развитие привычек и умения почерпать новые знания, новые мысли и впечатления из этого богатейшего источника должно признать безусловно необходимым, как одну из главных задач школьного учения...

В нашей школе, как в низшей, так и в средней, забывается одна в высшей степени важная и даже, скажу, важнейшая из задач обучения чтению: я говорю о выработке в учениках умения и навыков разумного *самостоятельного чтения*.

Мы заботимся о сообщении ученикам в том или в другом объеме знаний, об умственном развитии способностей ученика; более или менее вводим его в обладание языком литературным, упражняем в разумном восприятии читаемого. Разрешая все эти задачи, мы все время *руководим* учеником, не ослабляя своего руководства до самого конца школьного учения, все время ведем ученика на помочах, не предоставляя ему полной самостоятельности. Если крайне важно и необходимо развивать в ученике самостоятельность всегда и во всем, то допустимо ли забывать об этом при занятиях чтением, которое почитается главнейшим орудием для дальнейшего, по выходе из школы, развития ученика, его самообразования. Как же может *«саморазвиться»* ученик, если он не владеет орудием для этого саморазвития, не научен и не приучен разумно и во всей полноте и целостности воспринимать читаемое без руководства, без привычной помощи? Школа, таким образом, предоставляет ученика по окончании курса учения «на произвол судьбы», как и мы с вами предоставлены были самим себе по выходе из своей школы: «саморазвивайся», мол, как знаешь, если у тебя есть к тому непреодолимое стремление и охота...

Выработка умения, навыков, а в зависимости от этого и охоты читать самостоятельно требует особых, целесообразно поставленных и настойчиво проводимых в течение всего школьного курса упражнений, в основу коих положен принцип: *от наибольшей помощи учителя к полной самостоятельности*. В последний год учения роль учителя должна быть сведена преимущественно к проверке самостоятельного чтения учениками статьи, брошюры, книги.

Таким образом, выработка умения и навыков самостоятельного чтения художественной и научно-популярной литературы должна быть признана одной из главных задач школы, как венец школьного



Императорский лицей в память цесаревича Николая в Москве. Открыт 13 января 1868 г. на средства М. Н. Каткова, П. М. Леонтьева и С. А. Полякова.

учения, как важнейшее из орудий для дальнейшего саморазвития ученика при помощи книги.

Разрешение этой задачи в наибольшей полноте зависит от существования при школе ученической библиотеки и от целесообразного подбора книг. Учитель дает ученикам материал для самостоятельного чтения и из книги для классного чтения, но этого еще недостаточно, и библиотечные книги должны восполнить этот недостаток, чтобы довести дело обучения чтению до желанного конца.

Мы отличаем *бесконтрольное* самостоятельное чтение учеников ради удовлетворения личных духовных запросов каждого от чтения под контролем учителя с означенной выше учебной целью. О последнем лишь чтении мы и скажем здесь еще несколько слов.

Самостоятельное чтение учениками книг по указанию учителя должно находиться в тесной связи с классным чтением как по своему идейному и предметному содержанию, так равно и по доступности изложения. Библиотечная книга, избираемая учителем в определенное время, трактует темы, разработанные в классе, восполняя при этом вширь и вглубь их содержание. И контрольные требования учителя должны соответствовать тем умениям и навыкам учеников, какие они приобрели и усвоили к данному времени на занятиях классным чтением. Проверка учителем самостоятельного чтения учеников имеет своей задачей убедиться, в надлежащей ли мере усвоил

ученик содержание прочитанного произведения, и в случае необходимости указать ему на несовершенство его чтения...

Русская начальная школа в своем прошлом переживала уже и пережила такое же крайнее увлечение реализмом, и даже Ушинский в начале своей учебно-литературной деятельности заплатил до известной степени дань своему времени своим «Детским миром». Так и в наше время познание природы ставится в исключительно привилегированное положение; о надлежащей же разработке и постановке другой великой области знаний и впечатлений, имеющей не меньшее, если не большее, воспитывающее и важное для жизни значение, — назовем эту область хотя бы *человековедением* — говорится обычно как бы вскользь, и предмет этот не трактуется даже и в тех размерах, в коих он был разработан и принят до настоящего времени. Взгляд на эту область познания близок к тому взгляду, какой ярко выражается в хрестоматиях для низших классов средней школы, кои заключают в себе литературно-художественный материал без определенной программы в выборе, группировке и последовательном распределении статей по их внутреннему — идейному содержанию.

Мы признаем безусловно важным и необходимым ознакомление учеников начальной школы с предметами и явлениями природы — близкой и отдаленной — в связи с отношением их к человеку (животные, растения и минералы; вода и воздух; земля и небо), насколько и как позволяет это сделать развитие детей и учебное время; но настолько же, если не более того, признаем и важным, и безусловно необходимым и возможное познание самого себя как человека, в своих отношениях не только к природе, но и к самому себе, и к окружающим людям — близким и далеким, своим и чужим, — как члена общества и народа, как гражданина родной земли, как дружественного члена великой — мировой семьи человечества.

Доступные возрасту детей гуманные познания из этой области всегда и везде важны, как «разумное, доброе, вечное», особенно важны они и необходимы нам, русским, при нашей малокультурности, при недостаточном нашем развитии по отношению к жизни общественной, при полном почти отсутствии издавна сложившихся и вошедших в жизнь здоровых традиций; преимущественно же важно все это в нашу эпоху, когда все слои общества и народа переживают «переоценку ценностей», когда мы становимся на путь обновления нашей жизни — общественной и государственной...

...Программа первой ступени образования одна, и предмет один — человек среди людей и природы, гуманное и разумное отношение к природе и человеческой жизни, что и должно составлять содержание родного языка как предмета школьного учения, что тесно и неразрывно связано с языком, которым владеет ребенок. «Где я, и что я, и что вокруг меня, и чем я должен быть в своих отношениях к окружающему» — это первая ступень образования...

Школа далеко не использовала бы всех средств, находившихся в ее распоряжении для воспитывающих воздействий на учеников,

если бы учитель ограничился лишь преподаванием учебных предметов; он может и должен желательным в воспитательном отношении образом организовать и направить общую жизнь детей не только в классное, но и во внеклассное время.

Школа может и должна быть поставлена во всех своих жизненных проявлениях — в меру сил и средств своих — так, как и желанно-возможная жизнь взрослых. Школа заключает в себе все элементы жизни, хотя в миниатюре, и может стать учителем доброй и разумной жизни во многих отношениях.

Школа — братски-товарищеская семья и благоустроенное культурное общество...

Василий Порфирьевич Вахтеров (1853—1924)



Педагог, методист, деятель народного образования. Родился в семье консисторского сторожа-вахтера (отсюда: Вахтеров), в г. Арзамасе. Окончил Арзамасское духовное училище (1866) и поступил в Нижегородскую духовную семинарию. Под влиянием идей народников семнадцатилетний В. П. Вахтеров оставил семинарию и «пошел в народ». Он сдал экзамен на домашнего учителя, чтобы получить право обучать в начальной школе, и зимой 1872 г. получил место учителя в городском начальном училище г. Василь-Сурска. Затем был переведен в г. Ардатов учителем уездного начального училища. После окончания одногодичных педагогических курсов при Московском учительском

институте В. П. Вахтеров работал учителем Духовщинского городского училища Смоленской губернии (с 1875 г.). Его увлеченностью работой, сближение уроков с жизнью, бытом, с местными условиями хозяйства, наглядность, широкое внедрение естественности в школьные занятия — все это было поставлено так, чтобы воспитывать интерес детей, развивать их любознательность, любовь к природе и книге. Он обращал особое внимание на внешкольное чтение

учащихся, не ограничивая их в выборе книг в школьной библиотеке.

В 1881 г. В. П. Вахтеров был назначен инспектором народных училищ четырех уездов Смоленской губернии. Присутствуя на уроках, он всегда старался посоветовать учителю удачные приемы, находки, сам давал уроки по новой методике.

В периодической печати В. П. Вахтеров выступал с проблемами всеобщего начального обучения, знакомил с работой школ взрослых комитеты грамотности, предлагал создать такой комитет в г. Смоленске.

В 1890 г. В. П. Вахтерова переводят в Москву инспектором народных училищ. Ему удается изменить отношение многих учителей к внеклассному чтению учащихся. (В то время некоторая часть учительства относилась к внеклассному чтению учащихся как к помехе в их школьных занятиях). На педсоветах он разъяснял, что чтение не только не мешает ученику успешно учиться, а, наоборот, помогает. В. П. Вахтеров обратился к интеллигенции Москвы с призывом помочь народной школе в создании библиотек, наглядных пособий, школьных музеев. Чтобы оживить самостоятельность детей, В. П. Вахтеров поощряет организацию школьных праздников. Однако даже эти скромные нововведения не нашли сочувствия у начальства. А культурно-просветительская работа в рамках Московского комитета грамотности по внешкольному образованию взрослых и распространению идеи всеобщего начального обучения вызвала подозрительность у московской охранки. В. П. Вахтеров был товарищем председателя Комитета грамотности и возглавлял комиссию по воскресным школам, деятельность которой он развернул до размеров всероссийского масштаба. Его работа по внешкольному образованию перекликалась с участием в ряде других обществ, в частности в Московском техническом обществе. В. П. Вахтеров принимал участие в съездах этого общества, по его почину были поставлены на обсуждение вопросы народного образования, в частности всеобщего обучения. На первом же съезде В. П. Вахтеров выступил с докладом об этом.

В 1896 г. в Нижнем Новгороде состоялась Всероссийская промышленная выставка, куда съехалось много учителей. В. П. Вахтеров наряду с пропагандой новых методов обучения призвал их создавать на местах учительские общества взаимопомощи. В Нижнем Новгороде зародилась идея учительского объединения, и Вахтеров стал ее защитником.

В культурно-просветительской деятельности В. П. Вахтерова Министерство народного просвещения усмотрело отступление от политики правительства в области просвещения народа, и в сентябре 1896 г. он был вынужден подать в отставку. Некоторое время Вахтеров по приглашению заведовал педагогической частью школы в г. Твери, однако вскоре в Тверь пришла бумага, требующая не допускать его к преподаванию.

Литературно-педагогическую деятельность В. П. Вахтеров начал в 1874 г. статьей «Роль чувства в деле воспитания», помещенной в журнале «Семья и школа». Затем сотрудничал в «Журнале Министерства

народного просвещения», в «Смоленском вестнике». В книге «Нравственное воспитание и начальная школа» (М., 1901) В. П. Вахтеров показывает конкретные пути, формы и способы влияния школы (учителя, предмета, методов обучения, порядка, детских игр и др.) на улучшение общественных отношений, раскрывает возможности начального обучения в нравственном воспитании детей. В 1896 и 1897 гг. вышли его книги «Внешнее образование народа», «Всеобщее обучение», «Народные чтения», а также первый выпуск «Букваря». В 1900 г. опубликована книга для классного чтения «Мир в рассказах для детей», составленная совместно с женой (Э. О. Вахтеровой).

К 1899 г. Вахтерovu удалось перевести Тверскую частную школу, где были прерваны его опыты по применению новых методов обучения, в другое ведомство — Министерство финансов, которое имело свои школы и довольно либерально относилось к новаторству в учебном деле. В школе, где обучалось около 1500 детей, В. П. Вахтеров применил экспериментальный метод исследования. На уроках он апробировал свои естественноисторические статьи, составленные им для школьных книг. Наблюдения дополнялись цифровыми данными, а результаты применения новых приемов перепроверялись на уроках других учителей. В. П. Вахтеров изучал интересы и вкусы детей, их чтение, а затем сопоставлял, как новая методика влияет на это. Выводы из опытов в Тверской частной школе он использовал при написании школьных книг, а также работ «Предметный метод обучения» и «Основы новой педагогики». Взгляды на методическую сторону начального обучения он изложил в книге «На первой ступени обучения. Методическое руководство к «Букварю» автора» (1903).

Своей общественно-педагогической деятельностью В. П. Вахтеров содействовал укоренению прогрессивных форм и методов начального обучения и в теории, и в практике. Его методические находки сыграли свою роль в развитии отечественной педагогической мысли и продолжают быть образцом точного эмпирико-экспериментального решения проблем обучения и воспитания.

Основы новой педагогики¹

(отрывки)

Стремление к развитию

Новая педагогика не станет требовать одного шаблона и одной программы для всех детей. Она будет исходить из того положения, что способности детей различны и что стремления их к развитию также нетождественны. Теперь нельзя уже утверждать, как это делал Локк, будто все люди рождаются с одинаковыми способностями и все зависит только от одного воспитания. Ни один ребенок не тождествен с другим. Каждый из них уникален в своем роде. Каждый из них не копия, а оригинал. Каждый одарен различными способностями, в различных сочетаниях и в различных степенях. Притом даже одна и та же способность у одного проявляется в одном возрасте, а у другого — в другом. Неодинаково действует на них даже совершенно одинаковая обстановка. На одного ребенка производят впечатления одни явления, а на другого — другие. Одного более интересуют зрелища, а другого — звуки. Даже родные братья, даже близнецы иногда очень резко отличаются один от другого во всех отношениях. Нельзя найти хотя бы двух детей, у которых была бы совершенно одинаковая история их души: всегда найдется разница в наследственности, разница в условиях развития и в личных переживаниях. У каждого свое стремление к развитию, на котором отразились и история его предков, и его личные переживания.

Стремление к развитию не есть нечто, однажды навсегда данное ребенку. Оно определяется не только наследственностью, оно направлено не только к повторению некоего стереотипа расовых признаков, не только фамильных, наследственных свойств; но оно вносит в жизнь свою долю нового, оригинального, личного, того, что еще не было ни у одного предка, ни в семье, ни даже в целой расе. Задатки этого нового и оригинального ребенок приносит в жизнь еще при рождении; но он развивает прирожденные оригинальные черты уже под влиянием внешней среды, включая сюда и общество, и школу, и воспитание, под влиянием опыта и всех личных переживаний. Под воздействием внешней среды в ребенке точно так же возникают стремления не только к шаблонному развитию, типичному для всех людей его расы и его класса, но еще и к развитию индивидуальных, ему одному принадлежащих свойств в их своеобразных сочетаниях, ни у кого другого не повторяющихся вполне точно. И все это вместе объединено в одно нераздельное живое целое, индивидуальное, не скопированное, а оригинальное. И как бы смутно ни было в ребенке стремление к развитию, оно вполне индивидуально. Каждый стремится к развитию по-своему.

Отсюда неисчерпаемая способность расы ко всевозможным изменениям, и в том числе к прогрессивному развитию. И стало быть, кто пренебрегает индивидуальными стремлениями к развитию, тот задерживает прогрессивное развитие расы.

Ввиду этого новая педагогика требует, чтобы школьное образование было достаточно эластично, чтобы оно давало простор здоровым, ясно выраженным индивидуальным особенностям каждого ученика. Все положительное, ценное из личных дарований и наклонностей, как бы оригинально оно ни было, должно быть развито. Идеальным воспитанием было бы, если бы дети воспитывались в идеальной среде, которая будила бы только одни хорошие (но зато все хорошие) стремления и задатки и не возбуждала бы дурных пережитков, атавистических наклонностей и задатков, оывших полезными для наших отдаленных предков, но ставших вредными в наш век.

При этом существенно важно иметь в виду не отдельные временные, нередко очень быстро, как в калейдоскопе, меняющиеся стремления ребенка, а уловить самое основное, наиболее устойчивое его стремление, ту красную нить, которая проходит через все его временные увлечения, то оригинальное, что обуславливает индивидуальность ребенка, что станет центром, объединяющим все его интересы и наклонности. При этом придется брать в расчет и те стремления, какие проявились раньше, и те, какие проявились теперь, и на основании предыдущего предвидеть по возможности то, что пока еще ждет своего проявления в будущем. Это сделать нелегко. Воспитание — это самое трудное из искусств, и притом требующее беззаветной любви к ребенку. И сейчас на этом пути стоят непреодолимые преграды в виде шаблонных программ, экзаменов, всевозможных формальностей, господствующих в школе и идущих в школу извне, а школьные требования не могут не отразиться и на семейном воспитании. Но когда-нибудь эти преграды будут снесены, и тогда педагог будет художником своего дела и, как художник, проникнет в основное, господствующее индивидуальное стремление ребенка и положит его в основу своей работы.

Действуя таким образом, школа будущего станет служить во благо и самого ученика, и общества, в котором ему придется жить, когда он вырастет. Большое благо сознавать, что мы не являемся шаблонными, стереотипными копиями, а представляем из себя и нечто своеобразное. Большое благо работать там, куда влекут нас и наши преобладающие стремления, и наши индивидуальные способности. Хорошо и тому обществу, где на каждом общественном и трудовом посту стоят люди, любящие свое дело, считающие его своим призванием. Там не пропадают самые ценные богатства, какие только есть в мире, — людские дарования. Там наилучшие условия для поступательного движения вперед.

Старая педагогика, рассматривающая ребенка лишь как материал для развития, заботилась только об одном: научить; новая педагогика должна заботиться о том, чтобы ребенок хотел научиться. Старые педагоги учили детей языкам, наукам, искусствам, правильному мышлению, правильной речи, хорошему вкусу. Ребенок был для них материалом для обработки, а сами они мастерами; в лучшем случае ребенок был существом, предназначенным для дрессировки, а учитель чем-то вроде Анатолия Дурова, воспитывающего для сцены своих

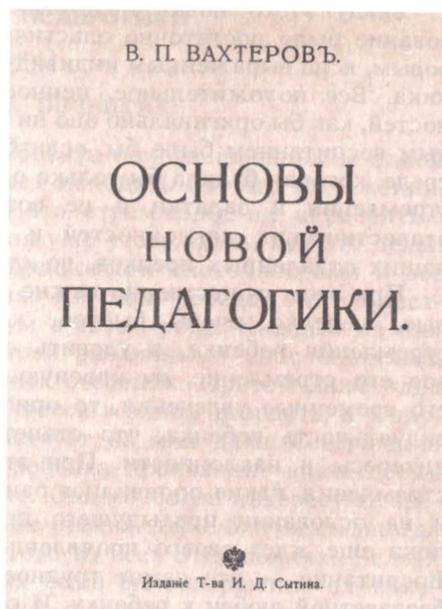
свиней, собак и мышей. Новые педагоги, зная, что главное дело — в стремлении самого ребенка к развитию, прежде всего будут заботиться, чтобы ребенок сам захотел изучить языки, науки и искусства, сам стремился выработать правильное мышление, правильную речь и хорошие вкусы.

Если старая школьная педагогика отвечала только на один вопрос: что должен знать и уметь ученик такого-то возраста и такого-то класса, то новая педагогика постарается ответить на другой вопрос: что в данный момент лучше всего отвечает естественному и нормальному стремлению ребенка к развитию? Если официальная школьная педагогика основывает все обучение на послушании, то новая педагогика — на естественном стремлении ребенка к прогрессивному развитию и на его интересах как выразителях этого стремления.

Старая педагогика изобрела только одно чисто внешнее побуждение к послушанию и к занятиям — экзамены и дипломы. Удовлетворительно выдержанный экзамен и диплом дают желанное право не заниматься больше науками и языками, обозначенными в дипломе, и обыкновенно знаменуют прекращение дальнейшей научной работы. Новая педагогика не будет нуждаться ни в экзаменах, ни в дипломах, ни в наградах, ни в наказаниях и ни в каких внешних искусственных стимулах: она станет культивировать только внутренние стимулы, вытекающие из естественного стремления к развитию, и основываться только на них.

То, что в области нравственности было провозглашено еще Вольфом, поставившим на место незыблемых догм человеческое совершенствование, новая педагогика должна поставить в основу воспитания. Сюда можно было бы применить слова, сказанные когда-то Лессингом о том, что если бы перед ним в одной руке держали поиски за истиной, а в другой — саму истину и предложили бы ему то или другое на выбор, то он предпочел бы путь к истине самой истине.

Новая педагогика сбросит с плеч ученика весь ненужный багаж устарелых требований, весь балласт знаний, потерявших в наш век всякий педагогический интерес и всякое значение; она пойдет за современной жизнью и естественными, здоровыми стремлениями само-



Титульный лист книги В. П. Вахтерова «Основы новой педагогики».

го ученика, будет развивать в нем жажду все новых и новых знаний, соответствующих потребностям и идеалам века. Она не даст ему полных, исчерпывающих современную науку знаний, но она приоткроет завесу, скрывающую знания, укажет путь, а главное — возбудит умственный голод в ребенке. Ее лозунгом будет: все для гармонического развития нормальных природных задатков ребенка, соответственно со стремлениями ребенка к прогрессивному развитию, все — добровольными усилиями самого ребенка, и ничего насильем.

Из всех современных идей я не знаю ни одной, которая бы возбуждала такое стремление, страстное и всевозрастающее желание исследовать детскую природу до самых глубоких ее корней и коренным образом перерешить педагогические проблемы, как эта уверенность в присущее ребенку стремление к развитию.

Этой идее принадлежит будущее, потому что она толкает людской род все вперед и вперед по пути прогрессивного развития, а современная жизнь показала, что народы, выступающие на дорогу прогресса, богаче, умнее, просвещеннее, здоровее, нежели остальные народы. Идеи же, служащие на пользу людям, выживают, развиваются и распространяются, а идеи вредные и бесполезные исчезают.

Изучение активности в развитии ребенка

Педагоги любят сравнить ребенка с нежным растением, а детскую школу — с садом. Это сравнение при всех своих достоинствах не выражает, однако, самой основной черты ребенка — его активности. Растение почти неподвижно, а ребенок — это само воплощение движения, не знающее ни отдыха, ни покоя. Он похож на растение разве только тогда, когда он спит. В бодрственном же состоянии он бегают, работает руками, говорит, поет, кричит, является самым беспокойным элементом в семьях, любящих тишину и порядок.

Во главу всего воспитания и даже в основу всей жизни мы ставим развитие. Но ученик развивается не только тогда, когда он читает или слушает учителя, но и тогда, когда он так или иначе реагирует на то, что видит или слышит. Ученик развивается, когда он сам действует. Он должен ответить делом, своим делом, на всякое впечатление. Движение, труд, действие, упражнение — вот одно из звеньев, через которые должен пройти каждый урок. Каждое впечатление, каждую мысль, каждый образ, каждый урок ученик должен так или иначе выразить в слове, в письме, в черчении, в рисовании, в ручной работе, в игре, если вы хотите, чтобы это впечатление оставило полный след в развитии ученика, оказало влияние на его ум, характер, волю, на его жизнь. Если ученик только слушает вас и ничем не реагирует на ваши слова, ваши труды, ваше время, время и сила ученика потеряны наполовину. Мало даже одного наблюдения, хотя наблюдение дает больше, чем одни слова. Плохо, если ученик может сказать о чем-нибудь только то, что он читал, или слушал об этом, или даже видел это. Надо, чтобы он мог еще сказать: «Я об этом рассказывал», или «Я это рисовал», «Я сам делал этот опыт», «Я работал над этим в

лаборатории, в мастерской», или «Я об этом писал», «Я составил конспект этой книги», или «Я этому учил своего товарища», или «Я это сделал из бумаги, из дерева», «Я это сам измерил шагами, аршином, метром», «Я это взвесил» и т. д.

Все наблюдения над детьми показывают, что дети неудержимо стремятся каждое свое впечатление и наблюдение выразить внешним образом. Отсюда их любовь к рисованию, лепке, строганию, резанию, строительству всякого рода, играм и пр. Всеми этими способами они стремятся выразить впечатления и образы, живущие в их душе. Как бы грубо ни было исполнение, оно при помощи живого детского воображения отлично воплощает внутренний образ и вполне достигает своей цели. Это тот самый путь, которым пользуется природа, чтобы приготовить ребенка к исполнению его будущих обязанностей.

Но во всех отраслях науки и искусства мы встречаемся с такими явлениями, что истины, высказанные гениальными людьми, ждут десятки и сотни лет своего применения в жизни. Так было и в данном случае. И сейчас еще во многих школах все рассчитано только на слух и немного на зрение учащихся. Учитель объясняет урок, реже показывает что-нибудь для иллюстрации объяснений, а ученики сидят неподвижно, потому что всякое движение считается помехой тому единственному делу, которое они обязаны делать: слушать учителя или смотреть в книгу. В недалеком прошлом — чуть не вчера — все предметы изучались только по учебникам. Девятилетний ребенок слушал и повторял, ничего не понимая, заповедь «не прелюбы сотвори» и туманные его объяснения. Учитель боялся делать какой-нибудь опыт и еще менее думал о том, чтобы дети сами приняли участие в этом опыте. К счастью, прошли те времена, когда люди смотрели на жизнь и практическую деятельность как на суету сует, когда уйти от общественной деятельности и от людей и погрузиться в самозерцание считалось самым важным шагом к самосовершенствованию. Проходят и те времена, когда единственно ценной вещью считался разум. Теперь люди приходят к убеждению, что мысль и поступок, впечатление и реакция, умственная жизнь и практическая деятельность должны быть связаны неразрывно друг с другом и одна переходить в другую и помогать ей. Когда у отдельных предков наших впервые появились зачатки разума в степени, отличающей их от окружающих животных, этот разум служил им в борьбе за их существование. Удачная мысль, какая-нибудь хитрая выдумка сейчас же превращались в практическое дело. Эта неразрывная связь между впечатлением, мыслью и делом повторялась столько миллионов раз, во стольких миллионах поколений, нам предшествующих, что уже по этому одному, если бы даже не существовало других, еще более глубоких оснований, она, закрепленная наследственностью, стала нашей природой. И теперь порывать связь между умом и волей, между мыслью и движением, между умственной работой и практическим делом было бы, и особенно в деле воспитания, крупной, неправильной ошибкой.

Эта мысль столь естественна, что народные массы, которые собственно поддерживают жизнь на земле, всегда на первый план выдвигали труд и практическую деятельность. Для них жизнь была и есть труд. Иные точки зрения на жизнь могли установиться только благодаря общественному паразитизму. Только тогда, когда рабство и крепостничество стали давать возможность паразитического существования целому классу лиц, только с тех пор могли появиться другие точки зрения. Лучшие из людей того времени, в роде философов, могли утверждать, что жизнь — это мысль, религиозные проповедники — что это подвижничество и молитва; кисейные барышни и их рыцари — это любовь и наслаждение; их отцы и матери — это покой, комфорт и изысканность. Но те люди, на силе которых держалась вся жизнь не исключая и паразитического существования, не могли ни на минуту забыть о труде, о практической деятельности. Без их работы не было бы ни мыслей, ни молитвы, ни любви, ни наслаждений. И они думали, что и мысль, и любовь, и комфорт, и наслаждение следовало бы справедливее распределить между людьми и уделить известную долю их и трудящимся классам, что не следует разрывать той естественной связи, какая установлена природой между человеческой деятельностью, мыслью и чувством.

Ту же самую мысль о связи ума с практической деятельностью доказывают физиологи, когда описывают круг нервного процесса и показывают тесную связь раздражения, ощущения и движения. Всякое живое существо на раздражения — будут ли последние механическими, световыми, химическими, термическими или электрическими — отвечает деятельностью тех или других клеточных элементов, либо движением мускулов, либо химической работой желёз, либо образованием ощущений и нервных импульсов. В данном случае нас интересует реакция первого типа — движение мышц. Физиологи доказывают, что какое-нибудь раздражение — укол кожи, блеск молнии и пр. — передается чувствующими нервами мозгу, а здесь это ощущение вызывает возбуждение в двигательных нервах и таким образом переходит в движение (руки, ноги, шеи и пр.). Если бы можно было оборвать этот процесс на половине и не дать ощущению претвориться в движении, это значило бы сыграть впустую.

Все доказывает, что за ощущением и представлением в большинстве случаев должно следовать соответствующее движение. Когда ученик что-нибудь усвоил, он должен как-нибудь выразить это усвоение: в форме ли рисунка, посредством ли лепки, пения, жестикюляции или простого рассказа, устного или письменного изложения. Получив впечатление, ученик должен на него ответить, реагировать. Усвоение — это начало, выражение или изображение, реакция — это конец одного и того же естественного процесса, одного неразрывного целого.

И если этого почему-нибудь не произошло, если новая мысль и чувство не перешли в свое выражение, практическое действие или в какой-нибудь внутренний процесс (о чем подробнее мы скажем ниже), то эти мысль и чувство бесплодно испарятся в бездействии,

замрут без всякой пользы для нашего развития. Такое обучение наполовину не может возбудить большого интереса к предмету, оно обрекает ребенка на скуку, вселяет отвращение к занятиям.

Все это вполне согласно с учением анатомии, которое доказывает единство всех трех путей, через которые проходит только что описанный процесс: единство чувствующих нервов, идущих от периферии, например от пальцев, к мозгу, самого мозга, а также двигательных нервов, идущих от мозга к перифериям. И потому проходить только часть этого тройного пути и забывать заключительный этап этой дороги — это все равно, что никогда не заканчивать начатую работу. Несомненно, что она так или иначе будет закончена и без участия учителя; но как закончена — вот вопрос далеко не безразличный в воспитательном отношении. Я знаю, что есть люди, воспевающие разделение труда, преданные этой идее до такой степени, что мечтают о таком состоянии общества, когда одни люди будут только мыслить головой в какой-нибудь области знания, а другие — только работать руками в какой-нибудь очень узенькой сфере промышленности. Я читал про одного деспота, который любил говорить своим подданным: «Зачем вам думать? Я за вас думаю. Ваше дело только исполнять мои приказания». Этот деспот обладал умом ниже среднего; но если бы он был даже сверхгением, и тогда он был бы несчастьем для своего народа, потому что его политика была бы могилой развития, а мир существует только для развития, и если стоит жить, то только для того, чтобы помогать развитию. Человек же, как и все живое, развивается лишь тогда, когда он и думает, и чувствует, и действует. Выньте отсюда хоть одно звено, и развитие исчезнет, а начнется вырождение. И что замечательно, станут вырождаться обе стороны — и та, на долю которой осталась одна работа мысли, и та, на долю которой осталась лишь работа грубых рук.

Только что сказанное может одинаково относиться и к взрослому и к ребенку. Но между тем и другим огромная разница. У взрослого энергия, вызванная внешним раздражением, может иной раз почти вся без остатка уйти на внутреннюю, мозговую работу, на размышление и не проявиться в движении, тогда как у ребенка почти всегда большая часть энергии переходит в движение. У взрослого развиты задерживающие центры, способные тормозить движения. У ребенка они почти в зародыше, и каждый образ почти беспрепятственно переходит сейчас же в действие. Подвижность ребенка бросается в глаза самому ненаблюдательному человеку. Однажды летом на даче я с помощью шагомера, прикрепленного к платью моего шестилетнего сына, сосчитал число сделанных им шагов в течение одного дня. Оказалось, что он сделал более 28 500 шагов, и это превышало число моих шагов в то же время почти втрое, хотя на даче я и заставлял себя гулять больше обыкновенного. Но конечно, энергия ребенка проявляется не только в работе одних ног. Едва ли меньше участвуют в этой работе и руки и органы речи. Белл сосчитал число слов, произнесенных в течение дня нормальным 5-летним ребенком и другим, младшим ребенком. Оказалось, что первый произнес немного

менее 15 000 слов, а другой — немного более. К сожалению, мы не имеем для сравнения цифр слов, произносимых взрослыми людьми в течение дня; однако же и без экспериментов ясно, что ребенок произносит их больше, чем взрослый. И то же самое мы можем сказать и о движениях его рук.

Ничем не одолимую потребность ребенка в движении, его неукротимое стремление бегать, лазить, скакать, ломать, бросать, стучать, болтать, кричать хорошо знают квартирные хозяева, которые всегда спрашивают о числе детей при сдаче квартиры. Это хорошо знают и учителя школ, особенно мужских, где у непривычного человека заболит голова от необычайного шума, гама и стука. Неугомонное движение — это самая характерная черта ребенка, вот господствующее свойство этого возраста.

Кто-то остроумно сказал, что ребенок думает мускулами и всем телом. И это правда. Один из учеников Тверской школы сказал мне, что, если он будет читать про себя (не вслух), он ничего не поймет. Мои дети не оставили ни одного особенно понравившегося им рассказа, сказки, повести, чтобы не изобразить наиболее ярких для них моментов в лицах. Они сейчас же сооружали сцену из кровати, стульев и т. п., распределяли между собой роли, собирали зрителей и начинали игру: пели, декламировали, боролись, устраивали дуэли, когда нужно, рычали, царапались, кусались. Заставить маленького ребенка сидеть смирно, не двигать своими мускулами очень трудно. Он недвижим только во сне (да и то далеко не в той мере, как взрослый); и заставляя ребенка быть неподвижным, вы располагаете его к дремоте. Правда, со временем и он будет располагать достаточно развитыми задерживающими центрами, и у него значительная часть энергии будет тратиться на размышление, но этот переход, это развитие новых центров происходит только постепенно. И ребенок долго будет немедленно откликаться на каждое сильное раздражение движением, будет подражать тому, что он видит, — и плохому и хорошему, тому, что слышит, что ему рассказывают, — всему, что его интересует.

Ребенок сначала действует, а потом думает; взрослый, как известно, поступает наоборот. Маленький ребенок изучает окружающее посредством подражательных движений. Чего он так или иначе не скопировал, того он не знает.

С этой точки зрения нельзя не осудить те детские школы, где царит неподвижность, где слышен только голос учителя, где у детей работают только уши да глаза, где они слушают и смотрят, но не действуют. Лобзин статистическим путем (посредством опросных листов) определил, что самыми любимыми учебными предметами служат для мальчиков гимнастика и рисование, а для девочек — рукоделие, гимнастика и пение. Здесь, очевидно, сказывается пресыщение детей словесными предметами и тоска по активной деятельности и по предметному обучению. К счастью, в наше время мы все чаще встречаем школы, где этот стародавний монастырский способ обучения

отходит в область печальных преданий. Раньше, нежели в других странах, это движение обнаружилось в Англии.

Там издавна школьник пользовался большей свободой, много двигался, играл, поражал наблюдателя своей веселостью и резвостью. Там кроме словесного обучения пользуются всеми другими приемами. По словам миссис Кэсмор, там знакомят детей с разными способами, посредством которых человек выражает свои чувства: музыкой, живописью, скульптурой, архитектурой, танцами, разговорами, жестами. Там рано приучают детей к этим способам выражения. Там предоставляют им возможность самим петь, рисовать, лепить модели, декламировать.

Мы смотрим на это движение как на первые попытки к тому, чтобы школа стала жизнью, а жизнь — школой. Об этом мечтал Гёте. В педагогической области гениального поэта ничто не должно было отделять от жизни. Например, для изучения иностранных языков образуется искусственная родина, и язык изучается посредством живой практики, разговора с окружающими. В земледелии, горном искусстве, скотоводстве и мастерских предметы изучаются в их естественной полной обстановке путем непосредственного участия в работах, а потому реальные знания не преподаются особо.

На первой ступени надо довольствоваться самым грубым и простым исполнением работ; а на высших ступенях требовать более тонкой отделки. Это касается одинаково и лепки, и рисования, и письма, и игры на рояле, и всяких видов ручного труда и пр. Наблюдения доказали, что, например, развитие мускулов руки у ребенка идет в последовательности, начиная от плеча и оканчивая пальцами. В соответствии с таким ходом развития мускулатуры развиваются и движения: грубые и простые вначале, тонкие, изящные, аккуратные в конце. Известный Сегвин, тренируя руку идиота, обнаруживал наибольшие успехи лишь в том случае, когда начинал с плечевых движений. Но, не настаивая на аккуратности вначале, все же наши требования должны каждый раз идти немного выше того, что есть, но отнюдь не выше того, что ребенок может. При нарушении первого требования ребенок станет повторять лишь то, что он умеет, пойдет проторенными путями и ничему новому не научится; при нарушении же второго требования он скоро истощит запас своих сил, разочаруется в своих способностях, потеряет интерес к работе. Быть может, именно таким истощением сил надо объяснить то явление, почему так часто дети, подававшие большие надежды в детстве, не оправдывали этих надежд в зрелом возрасте.

Вот почему хороший учитель, демонстрируя какое-нибудь наглядное пособие, заставляет детей следить за его контурами глазами, а иногда и рукой и, если можно, предоставляет самим детям смастерить что-нибудь подобное. Вот почему на уроках письма учитель, показывая детям, например, букву, дает ее не в готовом виде, а в процессе письма. Мне кажется, что свойство людей видеть лучше предмет в движении, нежели в покое, можно объяснить и биологически. В развитии животного мира движение играло важную роль. Когда я

смотрю на ящерицу, не двигаясь, она остается спокойной, но стоит мне пошевелиться — и она убежит. Чувство самосохранения особенно часто должно было пробуждаться у наших предков именно тогда, когда враг приходил в движение. Охотничьи инстинкты точно так же возбуждались, когда шевелилась добыча.

Но если мышечные движения играют такую видную роль в психических процессах, то дело учителя — использовать их наилучшим образом, возбуждая в учениках активное отношение к уроку. Сами ощущения обыкновенно играют только пассивную роль, а наше активное, произвольное внимание пользуется двигательными аппаратами внешних чувств. И это особенно резко бросается в глаза, когда мы что-нибудь ищем: предмет, его свойства или его изменения.

Уже много раз было говорено, что все, изученное нами не из книг только и не со слов учителя, а, кроме того, еще и на деле, на практике, мы знаем несравненно лучше, несравненно прочнее, многостороннее, увереннее, чем изученное только литературно. Так, ученик, сам проделавший опыт по физике или по химии, имеет о нем более точное, ясное и основательное понятие, чем ученик, бойко рассказывающий об этом опыте по книге, но его не производивший.

В применении к предметному обучению этот общий принцип требует, чтобы дети сами принимали участие во всех опытах, а не только смотрели, как производит их учитель. Пассивное отношение к опытам и картинам очень скоро надоеет ученикам, а главное, оно отучает их от самостоятельности, активности. Необходимо возбуждать их самодеятельность. Надо, чтобы каждый из учеников сам проделал тот или другой опыт: сам нарисовал схему той или другой фигуры, предмета и пр., сам смастерил модель из дерева, бумаги или глины и сам же рассказал или написал, как произведен тот или иной опыт, сделано то или другое наблюдение. В этом смысле можно только приветствовать участие детей в работах на огороде, в саду, в уходе за цветами.

Важно, чтобы для урока о прорастании семени дети сами размачивали семена, расчленили их, выращивали каждый свою горошину, свой боб и каждый сажал бы в воду свою ветку вербы, а затем чтобы дети сами наблюдали, что происходит.

Пусть они сами расчлениют почку и приклеивают ее части на листе бумаги. Пусть они сами собирают и засушивают листья и другие части растений по системе, рекомендованной учителем. Пусть сами срисовывают корни, корневые клубни и волоски. Пусть сами расчлениют цветки и срисовывают каждую часть особо. То же можно делать и с плодами.

Полезно, чтобы дети сами ловили гусениц и выкармливали их, каждый в своей коробке, чтобы наблюдать их превращение в куколки и затем в бабочки. Если возможно, следовало бы предоставить детям распределить между ними наблюдения за жизнью каких-нибудь животных и птиц. Принесите в класс назревших икринок, положите их в воду, и дети будут иметь удовольствие сами видеть, как из икринок выходит маленькая рыбка, а в ней они сами увидят, как бьется ее

сердце, а если есть микроскоп, они с большим интересом рассмотрят, как движутся кровяные шарики по кровеносным сосудам. Пусть дети сами производят наблюдения над своим дыханием, пульсом, утомляемостью, силой и пр.

На уроке о странах света пусть каждый из учеников воткнет свою палку на школьном дворе и отмечает тень в определенные часы дня по указанию учителя.

Пусть каждый сам растворит в воде соль, выпарит ее и сам получит свои кристаллики соли, которые можно посмотреть в лупу, если они малы. Дети могут сами вырастить кристаллы квасцов, если растворить щепотку квасцов в чистой, лучше всего дистиллированной или дождевой, воде, и в стакан, наполненный таким раствором, повесят привязанную к перекладине нитку так, чтобы она не касалась стенок стакана. Они могут положить одно яйцо в чистую воду, а другое яйцо — в крепкий раствор поваренной соли и увидят, что первое суда на море поднимают больше груза, чем на реке. Выпаривая на сковороде жесткую воду и рассматривая осадок, они поймут, почему внутри самовара образуется накипь и отчего вода становится жесткой.

Пусть дети сами рассортируют — каждый в своем стакане воды — песок и глину. Пусть каждый из них сам сделает из гусяного пера воздушный пистолетик, из которого стреляют картофелем. Эта забава является одним из лучших опытов для наблюдения над свойствами воздуха.

Пусть каждый из них сам плотно обмотает какую-нибудь железную вещь бумагой и держит на огне. Он увидит, что бумага не загорится, потому что железо быстро проводит тепло и не дает нагреться бумаге.

Пусть каждый из них сам смастерит отвес и затем приведет его в движение, сделав таким образом из него маятник. Пусть каждый из них сам с кусочком сургуча, резины или гуттаперчевой гребенки проделает известный опыт, состоящий в том, что натертая о сукно гребенка притягивает лоскутки бумаги, опилки, мыльные пузыри и пр. Пусть каждый из них сам проделает доступные опыты с магнитом.

Итак, в общеобразовательной школе и расположение учебного материала, и выбор его должны быть подчинены принципу развития сил ребенка. Из программ должно быть беспощадно изгнано все, что не соответствует силам детей и принципу развития. Учителя, исходящие только из анализа изучаемого предмета, натаскивая детей к экзамену, заставляют их заучивать на словах как можно больше фактов, имен, названий, дат, цифр, формул и пр. и на заучивание всего этого тратят все силы и время ученика. Но ученикам надо готовиться не к школьному, а к тому экзамену, который поставит им сама жизнь. И вот оказывается, что через год, а иногда даже ранее по выходе из школы вся эта школьная премудрость забывается. Случается и еще того хуже: там, где не нужны права, предоставляемые школьными дипломами, как, например, в литературе, в промышленности, в тор-

говле и пр., очень часто люди с золотыми медалями и наилучшими школьными аттестатами оказываются позади успевающих конкурентов, либо совсем не учившихся в школе, либо показавших в ней посредственные успехи. И кто знает, много ли бы нашлось желающих учиться в катковской гимназии, если бы она благодаря только правам, связанным с ее аттестатом, не была неизбежным этапом к доходному месту на государственной или общественной службе?

Очевидно, что жизнь требует от школы чего-то другого, а не номенклатуры, не дат, не цифр и прочего материала, заучиваемого для экзамена. Личный опыт каждого из нас показывает, что из номенклатуры и мелких фактов, дат и пр. мы твердо помним лишь то, что связано с нашими постоянными занятиями. Если я — учитель географии, я хорошо помню имена всех сколько-нибудь значительных мысов, рек, заливов, проливов, островов, городов Азии, да и то еще по временам мне приходится, не полагаясь на свою память, заглядывать в учебники. Если же в моей повседневной жизни не требуется подобного знания номенклатуры Азии, то я, наверное, очень скоро позабуду все эти Явы, Борнео, Целебесы, Суматры и т. д. Если чтение газеты или книги наведет мою мысль на какой-нибудь из этих забытых островов, то я найду о нем в какой-нибудь справочной книге, например Энциклопедическом словаре, все то, что мне нужно о нем знать, и, конечно, в гораздо более обстоятельном и верном изложении, чем в учебнике общеобразовательной школы.

Не является ли нынешняя система обучения пережитком того отдаленного времени, когда не было книгопечатания, когда книги ценились на вес золота, когда они были достоянием только королей да могущественных князей церкви. Тогда было полезно удерживать в своей голове как можно больше мелких фактов, рецептов, дат, цифр и пр. Но теперь, когда за несколько гривенников можно приобрести книжку справочного характера по той или другой отрасли знания, когда в такой книжке менее чем в минуту времени можно отыскать требуемую справку, совсем нет надобности обременять благородные клетки головного мозга заучиванием сведений справочного характера. Теперь в жизни имеет успех не тот, чья память переполнена мелкими фактами, а тот, кто обладает наблюдательностью, смысленностью, умением разобраться в вопросах, какие ставит ему жизнь, быстро найти необходимые точные справки, отличить существенное от маловажного, достоверное от маловероятного, предвидеть последствия того или иного поступка, а придя к определенному решению, энергично действовать. Но все эти качества приобретаются не заучиванием фактов, а путем упражнений над ними, путем наблюдений, опытов, анализа явлений, вывода из данных фактов, комбинирования их, размышления над ними. И совсем не важно, чтобы все эти факты остались в памяти хотя бы до первого экзамена, а важно то, чтобы над ними ученик сам, и притом правильно, произвел все необходимые умственные операции. Несомненно, что некоторые из этих фактов останутся в памяти, другие будут наполовину забыты, но могут быть воспроизведены при повторении, третьи могут быть забыты

почти совершенно, но останется умение комбинировать факты, останется смышленность. Мы уже знаем, что для таких упражнений всего лучше конкретные факты; а сами упражнения всего лучше, особенно в детском возрасте, брать из опытных и наблюдательных наук, близких природе и действительности. Наблюдения, опыты и факты, из которых можно вывести доступные пониманию детей выводы о сцеплении частиц, о тяготении, свете, звуке, электричестве, химическом средстве, о питании и дыхании растений и животных, о размножении одноклеточного организма и пр., представляют трудно заменимый воспитательный материал.

Здесь воспитывает сам метод, сам процесс мышления, потому что здесь не простая игра ума, как бывает иногда в беллетристике, в мистических учениях и даже в метафизике. Но здесь самая строгая логика, постоянная проверка каждого вывода опытом и наблюдениями. Благодаря этому всякая ошибка в мышлении здесь легко обнаруживается, чего нельзя сказать, например, про философию. Таким образом, получается привычка критического отношения и к нашим восприятиям, и к нашим выводам, привычка отличать достоверное от сомнительного, привычка не подчиняться слепо чужому внушению, предрассудкам, суевериям.

Кроме того, широкие обобщения фактов из этой области экономизируют мышление. Однажды усвоенный закон, например, распространения звука обнимает громадное множество конкретных фактов, которые становятся вполне понятными ученику. И кто может учесть, сколько сил и времени сохраняется таким образом у человека, желающего усвоить эти факты! Изучение таких законов приучает нас изображать целую массу фактов в одном общем законе, который замещает их все и делает их нам понятными, знакомыми и простыми.

Наконец, работа над таким материалом приучает наш ум отыскивать в природе и жизни законосообразность, а стало быть, приучает нас к предвидению последствий, без чего невозможен успех в жизни. Та же работа приучает нас сообразовать свои действия с ожидаемыми последствиями. Надо ли добавлять, как важны эти отрасли знаний в жизни: в гигиене, сельском хозяйстве, технике, ремеслах и пр. — везде, где приходится иметь дело с физическими, химическими или биологическими законами природы.

Но и помимо этих областей в жизни необходимо умение отыскивать подходящие материалы для решения каждого данного вопроса, привычка обдумывать каждый свой опыт, привычка анализировать факты и комбинировать материалы, навык критически относиться и к материалам и к выводам из них, способность не поддаваться чужому внушению, не быть жертвой суеверий и предрассудков, являющихся главными тормозами всякого развития, умения ориентироваться в фактах, отрешаться от частного и случайного во имя общего и постоянного, находить соотношение между частями и целым, связывать факты, выделять между ними постоянные связи, сводя их к определенным законам. Всегда и везде необходима дисциплина и последовательность мышления, неуклонность логики, способность

избегать формально-логические ошибки, простота и ясность взглядов, не затемненных мистическим или метафизическим туманом, привычка к точности. Везде, наконец, необходима пытливость ума.

Об экскурсиях и уроках на воздухе

Большая ошибка наших предшественников, впервые вводивших в народную школу чтение статей по природоведению, заключалась в том, что некоторые из ретивых учителей требовали от детей номенклатуры, заставляли их на память заучивать признаки тех или других минералов, растений или животных. Они должны были наизусть знать формы зубов, число тычинок, лепестков. Это значило превратить процесс, полный живого интереса, очень важный в смысле развития в детях самостоятельности, наблюдательности, внимания и любви к природе, в скучное, бесполезное занятие, возбуждающее не любовь, а отвращение; это значило превратить живое дело в мертвое, схоластическое упражнение. Совсем другое дело — живая беседа о том, что дети видят, слышат, держат в думах, нюхают, и всего лучше беседа в поле, в лесу, на экскурсии, на прогулке.

Еще Руссо сказал, что можно быть великим ботаником и не знать ни одного растения по названию. Нужно знать жизнь растения в связи с естественными условиями, в которых оно находится. Биология и физиология — вот что придает смысл и значение ботанике и зоологии в глазах учеников; анатомические данные интересны ученику лишь тогда, когда они связаны с физиологией и биологией.

Но если с физиологией растений, животных можно познакомиться в школе, то, чтобы видеть жизнь растений в их естественной обстановке, наблюдать борьбу за существование и взаимопомощь, чтобы увидеть связь между различными явлениями природы — для этого одной школы мало: нужно видеть самому природу в лесу, на лугу, в пруду — нужна экскурсия.

Наглядные представления, привычка по возможности все сводить к ним играют огромную роль не только в практической жизни, но и в науке.

Величайшие открытия знаменитого Фарадея объясняются, между прочим, тем, что его гениальный ум старался устранить все, лишённое наглядности. Вот почему он выразил сомнение на счет пустоты пространства и на счет сил, действующих на расстоянии. Знаменитый Герц в своих работах руководился тем же самым стремлением представить все в наглядных образах.

Есть анекдот про ученых: немца, француза и англичанина. Им дали написать исследование о верблюде. Немец сейчас же заперся в кабинет и написал что нужно. Француз с той же целью отправился в зоологический сад, а англичанин изъездил Африку и Азию, чтобы изучить жизнь верблюда.

Мы должны следовать всем трем примерам, отдавая, однако, предпочтение примеру англичанина. Мы не должны пренебрегать ни кни-

В. П. Вахтеровъ.

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

И

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА



ИЗДАНИЕ РЕДАКЦИИ ЖУРНАЛА
„РУССКАЯ МЫСЛЬ“



МОСКВА.

Типо-литографія Т-ва И. И. Кушнеревъ и К^о, Пименовская ул., с. д.
1901.

Титульный лист книги В. П. Вахтерова «Нравственное воспитание и начальная школа».
М., 1901.

гой, ни музеем, но мы должны обратить особое внимание на экскурсии.

И замечательно, что сведения, полученные во время экскурсии, отличаются необыкновенной яркостью и помнятся удивительно долго и полно.

Особенно много воспоминаний порождают путешествия. Новые впечатления (пароход, вода, горы, лес, животные) оставляют настолько сильные впечатления, что даже 2—3-годовалые дети живо вспоминают их и по истечении недель и месяцев.

Деревенские дети, как известно, сами устраивают экскурсии по окрестностям и гораздо больше знакомы с природой, чем городские.

Кроме того, наблюдения деревенских детей отличаются большей точностью, чем наблюдения городских детей. Деревня благодаря своей близости к природе нравится детям гораздо больше, чем город. Лично мной был произведен опрос 249 детей фабричных школ в г. Твери, и этот опрос дал следующие результаты. Ответы были получены на вопрос: где бы желали жить дети (в городе или в деревне) и почему? Ответы получены от 180 мальчиков и 69 девочек. 172 человека (132 мальчика и 40 девочек) предпочитают жить в деревне, а 77 человек (48 мальчиков и 29 девочек) предпочитают жить в городе.

Любопытны мотивы, по которым дети предпочитают деревню городу. В деревне их привлекают поля, леса, зелень, грибы, ягоды, орехи, птицы в лесу и их пение, рыба в реке и рыбная ловля, лошади и катание на лошадях, покос и запах сена, цветы, полевые работы, чистый, свежий, здоровый воздух без городской пыли и вони: «Там я не болею», «Там здоровее жить», «Там так красиво и приятно». Когда читаешь эти детские отзывы, то невольно вспоминается, как Кропоткин, описывая знакомый ему с самого детства сосновый бор с оврагами и ручьями, прибавляет: «В этом лесу зародилась моя любовь к природе и смутное представление о бесконечной ее жизни».

Мотивы любителей города немногочисленны. Некоторые не знают, «каково в деревне», и потому предпочитают город. Другие (по преимуществу девочки) указывают на театр, на близость церкви, некоторые мальчики указывают на библиотеку и хорошие школы; один указывает на дворцы и этим исчерпывает все преимущества города.

Надо ли говорить, что с объектами природы необходимо знакомить не только в школе на учебных пособиях, но и вне школы, во время экскурсии, когда дети встречают особенно много для них нового и получают наиболее яркие, живые и свежие образы. Без экскурсии дети не приобретут очень многих необходимых представлений и учителю поневоле придется заменять недостающие у детей наблюдения над живой природой словами или мертвыми изображениями.

Надо помнить, что ребенок, как показали массовые исследования, употребляет много таких слов, которым он не придает определенного смысла, которых не понимает, и еще больше таких слов, которые он понимает неверно, по-своему.

Мы уже показали выше, как вредно на развитии детей отражает-

ся замена реальных, непосредственных наблюдений словами, если они вытесняют и заслоняют природу.

Часто говорят, будто в данной местности нет материалов для изучения на экскурсиях. Нет ничего более ошибочного, чем такое мнение. Везде видно небо, то ясное, то покрытое различными видами облаков, Луна, звезды, Солнце, падающие звезды. Детям интересно будет научиться указывать созвездия Большой Медведицы, Малой Медведицы, Лиры, Орла, Пегаса, Возничего, Ориона, Кассиопеи, Плеяд, Девы, Льва, Тельца, Большого Пса и узнавать Полярную звезду в Малой Медведице, пояс Ориона, Альдебаран в Тельце, Сириус в Большом Псе, Вегу в Лире, Капеллу в Возничем, Альтаир в Орле. Им любопытно будет наблюдать, как Луна ежедневно меняет свое положение среди звезд, как то же самое делают Юпитер, Венера, Марс и другие планеты. Они могут заметить, как сообразно с временами года прячутся от нас одни звезды и появляются другие, но есть и такие, которые остаются на небе в течение круглого года. Им интересно будет сравнить свет планет со светом звезд. Они с удовольствием посмотрят потоки падающих звезд Лирид — 8 апреля, Акварид — 24 апреля и 16 июня, Персеид — 29 июля, Орионид — 6 октября, Леонид — 1 ноября, Андромедид — 15 ноября и Геменид — 28 ноября. Разумеется, все эти наблюдения должны быть осмыслены и объяснены научно.

Везде бывает ветер, вихри и бури, вырывающие деревья, разрушающие здания. Сколько интересных уроков можно дать по поводу каждого из таких явлений! Дети увидели радугу. Дайте им призму, и они увидят те же цвета на стене. Сделайте сами и научите детей делать радугу искусственно, став к солнцу спиной и брызнув воду изо рта, и дети сами найдут сходство между этими явлениями. Можно взять с собой термометр и измерить температуру воздуха на солнце и в тени, температуру воды и почвы. Можно сделать эти измерения в начале экскурсии и в конце ее и объяснить разницу в показаниях термометра. Можно смастерить дождемер и делать наблюдения над осадками. Можно измерить давление воздуха барометром. Если делать эти наблюдения в течение нескольких недель, то можно сделать выводы о связи между «высотой» барометра, ветром, дождем; можно дать заключение о климате местности; можно сравнить местность в климатическом отношении с другими местностями, о которых можно найти данные в книгах. Можно собирать народные приметы относительно погоды и проверять их. Можно в разные времена года измерять температуру погреба, воды в реке, в пруду, в ключе, в колодце, в почве и сравнить полученные цифры с температурой на открытом месте, конечно, с тем чтобы объяснить, отчего происходит эта разница и почему она неодинакова в разные времена года. Особенно интересно сравнение температуры ключа и почвы с температурой воздуха в зимние морозы и в летнюю жару. Известно, что на глубине $4\frac{1}{2}$ вершка (20 см) находится постоянная, не изменяющаяся ни зимой, ни летом температура и она близко подходит к средней температуре воздуха в данной местности. И дети обнаружат это явление,

если измерять летом и зимой температуру почвы на глубине 1 вершка, 2 вершков и $4\frac{1}{2}$ вершка. Можно сравнить показания двух термометров, из которых один сухой, а другой смочен водой. Объясняя это явление, дети поймут и то, почему после дождя делается прохладнее, зачем смачивают поля в жаркие дни и пр. Детям интересно будет наблюдать, всегда ли облака бегут в ту сторону, куда дует ветер, в одном ли направлении движутся два слоя облаков, лежащие друг над другом, какой погоды надо ожидать в жаркие летние дни после полудня, если до полудня ветер дул в одну сторону, а облака бежали в другую, какую погоду предвещает появление перистых облаков. Зимой стоит наблюдать, на каких склонах и на какой стороне крыши всего дольше держится снег. Летом детям любопытно будет заметить и сравнить высоту барометра и термометра до грозы и после грозы; интересно измерить, на каком расстоянии находится гроза по разнице во времени между блеском молнии и ударом грома (за отсутствием часов можно принять один удар пульса за 1 с). Звук пробегает в свободном воздухе приблизительно 1 км в 3 с, а километр немного менее 1 версты (0,937 версты). И потому ученики не сделают большой ошибки, если будут считать, что звук в каждые 3 с пробегает 1 версту.

Везде бывают дожди, везде дождевая вода делает размывы, образует промоины или овраги, везде речная вода смывает высокие берега реки и мало-помалу перемещает русло реки в одну сторону, образуя на другой стороне низменный берег; везде река уносит размытую землю своим течением все дальше и дальше в море, везде это вечное действие воды мало-помалу изменяет рельеф местности, перемещает вместе с берегом и пашни, и селения, и даже города. Неужели изучение местного явления на берегу оврага, ручья и реки не может заинтересовать учеников и не расширит их умственного горизонта?

Пусть дети возьмут в горсть смесь из мелких и крупных камешков, из песка и из сухой мелко растертой земли, бросят эту смесь в реку с лодки и посмотрят, что будет унесено скорее всего, что погрузится вниз и что останется сверху. Это наблюдение объяснит им очень многое и даст понятие о роли воды в рельефе местности.

Ученики могут сделать рейку (палку, разделенную на вершки, дюймы или сантиметры), воткнуть ее в воду и в определенные сроки наблюдать высоту воды в местной реке, озере или пруду.

Они могут определить быстроту реки следующим образом: по берегу реки отмерят расстояние в 100 м, аршин или просто шагов, обозначат колышками или камнями обе точки этого расстояния и, стоя в верхней точке, бросят прямо перед собой одну щепку на середину реки, а другую — близ берега. Затем с часами в руках сосчитают, во сколько секунд пройдет все отмеренное расстояние первая щепка и вторая. Простым делением они определят, какое расстояние щепки проходит в 1 с. Посредством такого опыта дети определят, в каком месте реки (в середине или к берегу, в глубоком или мелком) течение быстрее (при высоком или низком уровне реки). Они могут затем проследить, в каком месте речного дна осаж-

дается больше всего ила, в каких местах больше всего песку* и где находятся самые крупные камни. Отсюда они узнают, где речная вода обладает наибольшей силой.

Пусть дети зачерпнут воды из ручья или из реки, когда она особенно мутна, и дадут воде отстояться. Они увидят тогда, что именно отрываает вода от земли и переносит вниз, к морю.

Пусть они внимательно рассмотрят то место, где ручей впадает в реку, и заметят, что делается здесь с веществами, принесенными ручьем.

Детям любопытно будет наблюдать, что зимой быстро текущая вода замерзает гораздо позже, а иногда и совсем не замерзает. Может быть, они захотят отметить, когда в текущем году пруд, озеро или река покрылись льдом и какой толщины этот лед, когда тронулся лед на реке. Они могут наблюдать, какое действие оказывает ледоход на берега реки.

Везде есть растения, есть цветы. Можно в поле или в лесу с растениями в руках изучить устройство цветка, роль пыльцы, роль пестика; можно научить учеников самих отыскивать в цветках тычинки (мужские цветы) и пестики (женские цветы). Можно в поле же на живых экземплярах показать, как переселяются семена растений на новые места: как одни из этих семян пользуются своими крылышками и пухом, чтобы перенестись с места на место по воле ветра, как другие семена пользуются своими прицепками, чтобы пристать к шерсти какого-нибудь животного или к платью человека и переехать на нем на другое место. На свежеспиленном пне сосны написана ее биография. Надо пересчитать, сколько колец на этом пне, и мы узнаем, сколько лет жило дерево и в каком году оно начало расти. 50 колец — это значит 50 лет, 60 колец — 60 лет продолжалась жизнь срубленного дерева. Но одно из колец, например десятое, очень толстое: это значит, что десятый год был счастливым годом в жизни дерева, что в этот год оно хорошо питалось и ничто не мешало его росту: ни засуха, ни весенние поздние морозы. А рядом мы видим очень тонкое одиннадцатое кольцо: это значит, что одиннадцатый год был плохим для дерева годом, что в этот год наше дерево голодало. Если сосенка молода, ее годы можно определить и по веткам. Ее ветки расположены кружками. Сколько кружков, столько и лет от роду деревцу: 15 кружков — 15 лет. Но вот ветви пятого кружка особенно выдаются: они длиннее других, значит, это был хороший год для нашего деревца; зато ветки другого кружка, например седьмого, очень коротки, это значит, что на седьмом году от роду нашему деревцу было голодно, какая-нибудь невзгода (засуха или морозы в неположенное время) помешала ему расти.

Нигде эта борьба деревьев за свет и за почву не выступает так рельефно, как в лесу. Если экскурсанты сравнят дерево, растущее на полном просторе, с деревом, растущим в лесу, они сразу заме-

* Если река делает 3 дюйма в секунду, она уносит глину; если 6 дюймов, она уносит не только глину, но и песок.

тят резкую разницу между тем и другим уже по одному внешнему виду. У одного из них зеленая крона спускается очень часто до самого низа, а у другого живая листва находится только на самом верху, куда ничто не мешает проникать лучам солнца. У дерева в лесу ствол приблизительно на $\frac{2}{3}$ высоты, а часто и выше совершенно лишен живой зеленой кроны; а вместо нее на нем торчат только мертвые, легко отпадающие сучья, зеленая же крона приютилась лишь на самой верхней части дерева. Причина ясна: дерево на свободе не терпит никакого недостатка в солнечном свете, а дерево в густом, тесно сомкнутом лесу может ловить солнечные лучи только своей верхушкой; а внизу света мало, и потому здесь листья, работающие только благодаря солнечному лучу, умирают, а вслед за ними, лишенные питания, засыхают и отмирают и древесные ветви. Предполагается, что экскурсанты уже знают огромную роль листьев в питании растений и им станет понятно, как величина живой зеленой кроны должна отразиться на развитии всего дерева. Но на экскурсии во время дождя можно наглядно выяснить еще другое влияние кроны. Ученики увидят, что дождевая вода, попавшая на крону, не падает отвесно вниз, а по листьям и хвоем стекает сначала от центра к окружности кроны и уже оттуда падает отвесно вниз, образуя окружность вокруг дерева. Естественно, что именно по этой окружности и развивается главная масса корневой системы, чтобы использовать дождевую влагу для всего дерева. И потому чем шире, развитее зеленая крона, тем шире и лучше развивается корневая система; и наоборот: чем хуже развита крона, тем меньше развита и корневая система. Сравнивая деревья-одиночки, растущие на полном просторе, с деревьями в лесу, ученики увидят, что лесные деревья, выражаясь фигурально, гораздо сильнее стремятся ввысь, к солнцу, и потому стройнее и выше деревьев-одиночек. И экскурсанты сумеют объяснить это явление. Если ученики внимательно всмотрятся в разные деревья, растущие в лесу, они и здесь найдут большие различия между деревьями одного и того же возраста. Они увидят, что только сильные деревья, успевшие заблаговременно подняться за высоту к солнцу и свету, благоденствуют и, так сказать, господствуют; менее же сильные от природы деревья, отставшие в росте благодаря ли наследственной слабости, или случайно неблагоприятным условиям, обречены на постепенное умирание. Они заглушены и угнетены сильными и рослыми, отнимающими у них солнечный свет своими кронами и плодородную почву своими корнями.

Проследив ручей, текущий по сухому лугу, дети могли бы заметить, какие растения любят расти возле воды и не любят сухих мест. Осмотрев сорные кучи, дети заметили бы, какие растения любят мусор. Они могли бы заметить, какие растения любят известковую почву, какие кустарники и деревья растут на старых каменных стенах, какие травы любят лиственный лес и какие — хвойный, какие любят стоячую и какие текучую воду. Они могли бы проследить, на каких деревьях бывает больше лишайников: на тех ли, которые находятся на опушке или внутри леса. Какие стороны дерева любят лишай-

ники и какие не любят. Пусть они найдут сорные травы наших полей и садов.

Они могли бы делать наблюдения и записывать, когда в их местности зацветает то или другое растение, когда появляются первые листья и первые зрелые плоды. Они могли бы заметить, что тля имеет цвет, сходный с окраской тех частей растений, на которых держатся эти существа. Они могут увидеть таких насекомых, которых благодаря их цвету и их форме трудно отличить от среды, где они обыкновенно живут.

То же наблюдение они могли бы сделать относительно птичьих яиц, самих птиц и некоторых млекопитающих. На экскурсии легко встретить животных, которые для защиты от врагов принимают цвет той среды, где они живут: червяк, живущий на зеленых листьях, сам зеленого цвета, бабочка, порхающая на белых цветах, сама белого цвета и т. п. Они могут заметить, как животные, особенно истребляемые врагами, производят сравнительно большое потомство: бабочки, мухи и пр.

Мы перечислили лишь то, что можно встретить везде, но в каждой местности найдется какая-нибудь особая достопримечательность. Кое-где есть курганы, городища, древние могилы, всякого рода валы и холмы, насыпанные руками человека, грубые изваяния, например так называемые бабы. С некоторыми из них связаны известные предания.

В других местах — каменноугольные шахты, то заводы и фабрики, то железная дорога, то суда и пароходы и пр. Если дети узнали в школе о крахмале в картофеле и пшенице, о превращении растительными клетками крахмала в сахар, то экскурсия на крахмальный или паточный завод будет для них интересной и поможет им глубже и яснее понять свойство растительной клетки. Если дети узнали о растительных жирах, для них будет полезно посещение масляного завода. То же можно сказать о химических производствах и пр. И все это также может составить интересный материал для экскурсий. Во многих местах найдутся исторические памятники местности, с которыми связаны какие-нибудь исторические воспоминания или какие-нибудь предания, или местности, с которыми связаны воспоминания о каком-нибудь выдающемся человеке, чья биография может быть поучительна для учеников.

В Европейской России находится много городищ, крайне интересных в археологическом отношении. В песках на берегу рек можно иногда найти черепки, а также кремневые и другие старинные орудия и украшения. Смотря по характеру местности, в одной школе придется отдать преимущество геологии, а в другой — биологии и в третьей — археологии и истории.

Значение этих экскурсий заключается, между прочим, в самостоятельности детей: они принимают участие в составлении плана экскурсии, сами прочитывают относящиеся к ней статьи и книги, они сами разроют почву, возьмут камень, вырвут корень растения, сорвут цветок, поймут бабочку, сами сделают наблюдения над по-



В. П. Вахтеров. Русский букварь для обучения письму и чтению, русскому и церковнославянскому. М., 1898.

годой, сами обработают собранный материал и т. д. Мало этого. Они сами, хотя и при помощи учителя, могут поставить себе цель экскурсии, сами наметить средства для достижения этой цели, сами произвести необходимые опыты и сами выразить на словах или на бумаге полученные результаты и выводы.

Насколько полезны экскурсии в преподавании элементов природоведения, настолько же они необходимы и важны и в деле родиноведения.

Прежде построений воображения и здесь нужны наблюдения. Прежде нежели перейти к образам, взятым с чужих слов, об отдаленных странах, мы должны использовать то, что дает ценного окружающая ребенка природа и жизнь. Надо, значит, чтобы дети наблюдали над окружающей их жизнью и природой, надо упрочить наблюдения, которые они в дошкольный период сделали, надо дополнить их живыми и непосредственными наблюдениями над тем, чего они еще не видали. Учитель, следовательно, начнет с того, что дети видят вокруг себя, он начнет с изучения родной местности и окружающей живой и мертвой природы.

Окружающая природа и жизнь — вот первые воспитатели человечества. Они воспитывали самых отдаленных из наших предков; Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. 541

они будут воспитывать и самых отдаленных из наших потомков. Что это надежные воспитатели — доказывает уже одно то, что они вели вперед наших предков. И если этот прогресс совершается не довольно быстро, так это потому, что природа и жизнь представляют самую трудную из всех загадок, которые призван разгадывать человек.

Проходят те времена, когда школа могла готовить только к кабинетной деятельности с пером в руке, среди книг, бумаг и рукописей, к деятельности писателя, чиновника и пр. Наступают времена, когда через общеобразовательную школу должны будут пройти все, и в том числе люди практического дела. Большинство никогда не может удовольствоваться кабинетной деятельностью. Для него нужна будет работа или среди природы на воздухе, в поле, в лесу, или в мастерской с инструментами в руках, — словом, практическая деятельность. И этим запросам жизни гораздо более отвечают экскурсии, чем занятия в душном классе.

На экскурсиях дети стоят ближе к природе и жизни, чем в школе. А в наше время все более и более входит в сознание людей мысль о том, что человек не сам себе довлеющий дух, что он подчиняется общим законам природы и жизни, что самые свободные и, казалось бы, случайные, капризные, как морская волна, поступки людей происходят по определенным законам природы, как и морская волна. И потому главная задача человека хорошо понять требования природы и жизни и надлежащим образом выполнять их. Нужно изучать жизнь и природу.

Человечество давно уже и с громадным успехом вступило на этот путь. Развитие естествознания идет с головокружительной быстротой. Оно преобразовало коренным образом все сношения между людьми (железные и электрические дороги, пароходы, телеграфы, телефоны, газеты, журналы и пр.); оно отразилось на земледелии (травосеяние, минеральное удобрение, машины); оно радикально изменило весь промышленный строй. Благодаря пару, электричеству и массе других технических открытий оно преобразовало до неузнаваемости наш домашний быт, оно улучшило санитарное состояние наших городов (водопроводы, канализации, новейшие средства борьбы с заразными болезнями); оно мощно отразилось на нашем мировоззрении, на современной философии, психологии и общественных науках, — словом, оно оказало громадное влияние на все стороны культуры и во всех областях общественной жизни. В будущем гигиена брака и законы наследственности будут руководить людьми при заключении браков и в их семейной жизни; гигиена труда будет руководить рабочим законодательством, гигиена же будет руководить при издании законов о торговле вином, табаком и пр., борьба с преступлениями будет основываться на антропологии и пр. Те законы, которые раньше писала религия, затем писали короли, а теперь пишут юристы, в будущем станут писать естествоиспытатели.

Техника может преобразовать современный экономический строй, как она уже преобразовала его раньше.

По словам Маркса, «ручная мельница дает нам феодальное общество, паровая мельница — общество капиталистического производства». Но Маркс не мог предвидеть электрической силы, призванной заменить пар. Не может ли дать эта сила новой экономии, а стало быть, и общественной структуры?

Опытные науки и техника повлекут за собой величайшую не только умственную, но и нравственную и экономическую революцию, какой до сих пор еще не знал наш старый мир.

Но что особенно важно для нас — теперь растет не только количество открытий, но еще упрощается само понимание науки, ее законы сводятся к широким, простым и ясным формулам; а эти последние иллюстрируются и доказываются опытами и наблюдениями, из которых многие доступны даже в начальной школе. Такие явления, как победа Японии сначала в войне с Китаем, а потом с Россией, показывают, как даже в военном деле велико значение техники, основанной на опытных науках и реальном образовании. Не случайно десятину земли во Франции дает 170 пудов пшеницы, а у нас — 45 пудов ржи. Во Франции опытные поля — последнее слово агрономии, а у нас в Самарской губернии навоз свозят в реку Волгу. Не случайно и Вильгельм II в Германии, и лорд Розберри в Англии заговорили о важности знаний, основанных на опыте и наблюдении.

Сам Л. Толстой, с презрением третирующий науку, так много заимствовал из опытных наук, что не составит никакого труда найти влияние их в его произведениях.

А между тем, если мы сравним наши катковские гимназии со школами Древнего Рима и со средневековой европейской школой, мы не найдем в них большой разницы. Чтение, письмо, грамматика, счисление и геометрия, вероучение, история и география, свой родной, а также и чужие языки (греческий у римлян, латинский в средние века) были и тогда. Но науки, основанные на опыте и наблюдении, сделали с тех пор гигантские успехи, преобразовали весь мир и почти не тронули до сих пор только одной школы. Могучие волны реального знания разбивались у нас до сих пор о какие-то роковые твердыни.

Мы говорили о том, какую роль играют экскурсии в деле умственного развития. Но экскурсии влияют не на один только ум ученика. Надо жалеть о том, что прогулки со школьниками не получили у нас широкого распространения еще с другой точки зрения. Уже одно сближение, какое они вызывают между учителями и учащимися, должно было бы служить достаточным стимулом, чтобы возможно чаще практиковались подобные экскурсии. Находясь в непосредственной близости с учениками, завтракая вместе с ними, деля с ними все случайные приключения и удовольствия прогулки, учитель легче, чем когда бы то ни было, сближается с детьми. После прогулки и учитель на учеников и дети на учителя смотрят совсем иначе, чем раньше. Они стали как бы роднее. Между ними стало больше доверия друг к другу, взаимного понимания и задушевности. В их классных беседах чаще звучит нотка искренности. На прогулке учитель лег-

че, чем когда бы то ни было, знакомится с личными особенностями каждого из них. Он узнает эгоиста по той жадности, с какой тот бросится раньше всех на сладкое блюдо; он узнает альтруиста по той помощи, какую он окажет в пути маленьким и слабым товарищам. Перед ним предстанут в совершенно новом освещении и жизне-радостные весельчаки, и угрюмые, сварливые, неуживчивые, раздражительные ворчуны, выносливые, терпеливые и рядом с ними изне-женные, активные и рядом пассивные типы.

Эти прогулки создают самые тесные, близкие, родственные отношения между детьми и учителем, а потому нельзя не признать за ними большого воспитательного значения. У меня самые лучшие и самые прочные отношения между учащимися возникали и навсегда укреплялись почти исключительно на экскурсиях.

Совершенно непринужденное, естественное положение детей, вне школьной дрессировки, дает возможность несравненно лучше понять и правильнее судить о душе ученика. Случаи, на какие неожиданно наталкиваешься во время экскурсии и которые заставляют вас коренным образом изменить ваше мнение об ученике, весьма часты. Нельзя пренебрегать и тем влиянием, какое оказывает на детей во время экскурсии по окрестностям сама природа, ее красота, если бы даже такие экскурсии не сопровождались уроками предметного обучения. Во время экскурсий ученик меняет душную классную комнату на свежий воздух и простор полей и лесов. Нет классной неподвижности, сидения на одном месте, а есть оживленное движение. Вместо книг, формул, цифр, номенклатуры — сама жизнь. Все это живительным образом действует на организм, ускоряет кровообращение и дыхание, усиливает обмен веществ, возбуждает мозг, а вместе с тем обостряет восприимчивость впечатлений, наблюдательность и творчество. К. Д. Ушинский писал: «Я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога; что день, проведенный ребенком посреди рощ и полей, когда его головой овладевает какой-то упоительный туман, в теплой влаге которого раскрывается все его молодое средце для того, чтобы беззаботно и бессознательно впитывать в себя мысль и зародыши мыслей, потоком льющиеся из природы, — что такой день стоит многих недель, проведенных на учебной скамье».

И наш знаменитый педагог безусловно прав в этом отношении. Любовь к природе, потребность наслаждаться ее красотой заложена глубоко внутри человека и принадлежит к числу наиболее древних и наиболее прочных инстинктов человечества. Эта любовь есть и у ребенка, как она была и у первобытных людей, с которыми нам так часто приходится сравнивать детей и в умственном и в нравственном отношении. Но одного инстинкта мало. Даже мы, взрослые люди, очень часто открываем какую-нибудь новую для нас красоту в природе лишь после того, как нам укажут на нее либо окружающие нас более тонкие эстетики, либо картина талантливого художника,

либо художественное описание поэта или беллетриста. Можно сказать, что природа Орловской губернии не казалась такой красивой, пока не было Тургенева; Кавказ не был так поэтичен, пока его не воспел Лермонтов. И мы должны приучать детей находить красоту в природе: в лесу, в водах, в горах, как в целом ландшафте, так и в отдельном цветке, дереве, ручейке, обрыве, камешке и пр. Человеческая жизнь имела бы менее цены, если бы нам не доставляла наслаждение природа своей красотой. И потому на экскурсиях с детьми не будем забывать и об эстетическом воспитании, дадим детям возможность пережить приятные эмоции, какие доставляет прелесть окружающей природы.

Конечно, для этого необходимо, чтобы сами руководители экскурсий любили природу и понимали ее красоту. Только тот, кто сам переживает эстетические эмоции, в состоянии заразить ими другого. Но есть и еще средство обратить внимание детей на красоту природы. Это в лесу читать художественное описание леса, в горах — стихи или прозу, изображающие красоту гор; близ моря — соответствующие беллетристические описания. Таким образом мы заставим поэта или беллетриста служить нашим путеводителем: он будет указывать нам красоты природы там, где без него мы ничего бы не заметили. Он заставит нас пережить живые, свежие впечатления, радости эмоции, похожие на те, какие пережил он сам в подобных же условиях. Он заставит нас почувствовать ту нашу связь с природой, на которую указал еще Гёте: «С зеленеющими, цветущими и плодовыми деревьями вокруг нас, с каждым кустом, мимо которого мы проходим, с каждой былинкой, которую мы топчем, мы находимся в естественной связи, они наши настоящие соотечественники».

Этой связи с природой не почувствует ребенок в четырех стенах своей школы, которая при современных условиях дисциплины, программ и экзаменов иногда напоминает тюрьму или казарму. Не здесь он сольется с природой, полюбит ее, заимствует от нее жизненные силы, не здесь получит он те яркие и радостные впечатления от природы, без которых он может остаться на всю жизнь вялым, забитым, угрюмым, безрадостным существом. Эта оборотная сторона современной культуры давно уже начинает вызывать резкие протесты. Достаточно вспомнить Руссо и Толстого.

Материалы по реформе средней школы

Эстетическое воспитание (Общие положения)

В последнее время в педагогической литературе и на съездах деятелей по народному просвещению настойчиво проводилась мысль о необходимости дать в средней школе эстетическому воспитанию и образованию более широкое место, чем это делалось раньше. Справедливо указывалось при этом на то, что современная школа страдает оторванностью от жизни, что односторонняя культура ума путем преимущественно книжного обучения оставляет без внимания область чувствований, что задатки творческой деятельности, щедро заложенные природой в русском юношестве, не получают должного развития, что воспитанники средней школы выходят в жизнь без развитого художественного вкуса, без умения наблюдать окружающие их красоты природы и наслаждаться ими и без знания величайших произведений человеческого гения в области искусств, знакомство с которыми отличает человека образованного от необразованного. Такими могущественными орудиями воспитания, как пение, музыка и графическое искусство, пользовались в русской средней школе до настоящего времени в столь ограниченных размерах, что у значительного большинства учащихся при выходе из школы отсутствовала даже элементарная музыкальная и графическая грамотность. А между тем основное правило науки о воспитании требует гармонического развития всех способностей человека, как душевных, так и телесных. Ввиду этого вполне логично, чтобы к религиозно-нравственному, умственному и физическому воспитанию и образованию в средней школе было приобщено в достаточной мере и эстетическое, и в этом смысле произведены надлежащие изменения в учебном плане средних школ Министерства народного просвещения.

Художественно воспитанный человек в самой природе, окружающей его, находит неиссякаемый источник наслаждений, доступ к которому обыкновенно бывает закрыт для людей с неизощренными художественными вкусами. Кроме того, результатом правильного эстетического воспитания является развитие творческой фантазии, благодаря чему человек через восприятие художественных образов, которые в сущности отражают в себе подлинную жизнь, получает способность переноситься в область иллюзий. Эта способность открываться временами от трудовой деятельности и переноситься в мир прекрасных и благородных образов есть счастье, которого школа не должна лишать своих питомцев.

Разумный педагог знает, что редкое впечатление не оставляет следа в душе ребенка, а потому очень важно, чтобы уже с первых лет ребенок находился в обстановке, благоприятной в смысле накопления в нем художественных впечатлений и развития чувства

прекрасного. Здесь имеет большое значение и окружающая его природа, и дом, в котором он живет, мебель и картины, наполняющие его комнату, и т. д. В ранние годы могущественными средствами эстетического воспитания являются хорошие детские игры, рисование цветными карандашами, детская музыка и уход за растениями. К сожалению, приходится считать с тем печальным явлением, что в огромном большинстве случаев дети, поступающие в школу, представляют собой совершенно сырой материал в смысле эстетического воспитания. Это обстоятельство усложняет задачу средней школы, но не устраняет ее. Что же должна дать средняя школа для эстетического воспитания учащихся в ней?

В школе также огромную роль играет *обстановка*. И если нельзя требовать, чтобы учебное заведение было расположено в красивой местности, находилось в изящном здании, то вполне достижимо, чтобы в школьном помещении вся обстановка была не только опрятна, но и по возможности красива. Где неопрятны стены, окна и полы, где неряшливы ученики в своем обращении с книгами и одеждой и в своих привычках и где водворился грубый уклад жизни в словах и действиях, там не только не может быть речи об эстетическом воспитании, но могут заглухнуть и природные художественные задатки детей. Классные помещения, залы и коридоры полезно украшать хорошими репродукциями избранных картин, скульптурными копиями и растениями. Художественные фризы и вообще орнаменты на стенах также вполне уместны. При сравнительно небольшой затрате денежных средств учебное заведение может быть превращено в приятный и красивый приют молодежи, где глаз на каждом шагу встречает изящные по форме и идее образы. На это обстоятельство обращается внимание начальников учебных заведений и педагогических советов.

В числе учебных предметов, преподаваемых в средней школе и имеющих весьма близкую связь с эстетическим воспитанием, важное место принадлежит *рисованию*, преподавание которого обязательно в младших классах средней школы. Принимая во внимание, что обязательное преподавание рисования может быть прервано именно в то время, когда учащиеся успевают приобрести лишь первые графические навыки, желательно, чтобы в тех учебных заведениях, где это возможно по местным условиям, преподавание рисования было проведено и через старшие классы также и гуманитарного отделения средней школы, в виде факультативного предмета, дабы воспитанники не только научились владеть карандашом и кистью, но и привыкли рассматривать, понимать и ценить природу и художественные произведения. Из методов преподавания рисования наиболее целесообразным признается так называемый *натуральный*. Желательно, однако, чтобы преподаватели, стремясь к усвоению учениками чисто технических приемов графики, не пренебрегали и задачами эстетического воспитания, чтобы учащиеся возможно чаще чувствовали необходимость воплощать в конкретных образах свои мысли, ввиду чего рекомендуется поощрять их к снабжению своих письменных

работ по истории, географии и языкам иллюстрациями в виде оригинальных рисунков с натуры, копий с избранных ими самими или по указанию преподавателя предметов или, наконец, небольшими дешевыми, но художественно исполненными репродукциями...

Рядом с рисованием заслуживает всяческого поощрения также и преподавание учащимся средней школы лепки.

Общеизвестно могущественное воспитательное влияние на детей *музыки*, вследствие чего преподавание этого предмета должно быть также поставлено в средней школе в благоприятные условия. Первенствующее место в цикле музыкальных предметов занимает *пение*, которому обязательно должны обучаться все воспитанники младших классов гимназии, независимо от голосовых средств или слуховых качеств каждого в отдельности. Неодаренные от природы музыкальными способностями именно и должны развить в себе некоторые навыки в этой области. На обязательных уроках пения в младших классах гимназии учащиеся должны получить элементарную музыкальную грамотность, т. е. научиться читать по нотам несложные пьесы. Кроме того, необходимо, чтобы дети по хрестоматиям, специально для сей цели изданным, усвоили ряд избранных произведений русской церковной и народной музыки, отличающейся оригинальными красотами, а также познакомились с произведениями известных композиторов, главным образом русских и инославянских. Учебный материал в хрестоматиях, тщательно подобранный с точки зрения его художественных достоинств, располагается по степени трудности отдельных произведений.

Из лучших по голосовым средствам и музыкальным способностям воспитанников должны составляться ученические *хоры* для участия в церковных богослужениях. Разученные хорами произведения светского характера допускаются к исполнению на литературно-музыкальных утрах и вечерах, во время торжественных актов и в других подобающих случаях.

В целях усвоения учениками первоначальной музыкальной грамотности рядом с пением, но не в виде обязательного предмета полезно вести обучение воспитанников младших классов игре на великорусских инструментах, чему особенно благоприятствуют техническая доступность этих инструментов, большая их популярность среди населения России, а также их дешевизна. Великорусские оркестры балалаечников и в настоящее время имеются во многих учебных заведениях. Возможно широкое распространение балалайки надлежит приветствовать.

Где позволяют средства, учебным заведениям рекомендуется вводить обучение воспитанников игре на струнных и духовых инструментах, но также в виде факультативного предмета, только для желающих. От общего направления школы и от искусства учителей музыки будет зависеть, чтобы число любителей игры на различных инструментах из среды учеников было достаточно велико и чтобы в учебном заведении образовался удовлетворительно сыгравшийся оркестр.

Для расширения музыкального образования воспитанников гимназии их необходимо знакомить по мере возможности с выдающимися образцами музыки различных эпох и стилей, причем более легкие произведения могли бы исполняться силами самих учащихся. В больших городах посещение учащимися опер и концертов, конечно, с надлежащим выбором является важным элементом эстетического воспитания и образования. В других местах не следует пренебрегать воспроизведением музыкальных пьес механическим способом при помощи «фонолы» или даже граммофона, хотя при этом приходится учитывать несовершенство этих аппаратов. Ознакомление учащихся с избранными произведениями музыки будет во всех случаях продуктивно лишь при том условии, если пьесы доступны пониманию учащихся и если исполнению предшествуют необходимые объяснения.

При правильной постановке преподавания *истории* таковое сопро-вождается демонстрацией памятников искусств в качестве наглядных пособий. Хотя в данном случае задачи эстетики не имеются непосредственно в виду, а на первое место выдвигается понимание эпохи, стиля и т. п., однако, без сомнения, даже одно внимательное изучение памятников с культурно-исторической точки зрения не может не изощрять вкуса учащихся.

При преподавании *словесности*, как отечественной, так и иностранной, в том числе и античной, нередко замечается то печальное явление, что исключительное внимание учителя обращается только на язык, содержание и внешние формальные признаки произведения. В интересах эстетического воспитания учащихся крайне важно, чтобы при чтении и разборе избранных произведений словесности воспитанники понимали и чувствовали их красоту. Так как в этом случае многое зависит от того, как читается то или другое литературное произведение, то необходимо при этом заботиться о том, чтобы на всех уроках как проза, так и поэтические произведения читались учащими и учащимися ясно, отчетливо и по возможности художественно. В зависимости от местных средств рекомендуется знакомить учащихся при содействии специалистов с приемами выразительного и художественного чтения.

Рекомендуется также организация *ученических литературно-музыкальных выступлений* и спектаклей, уже давно вошедших в школьную практику. Однако такие выступления могут быть полезны лишь в том случае, когда выбор пьес и музыкальных и литературных образцов сделан на основании художественных принципов и когда юные исполнители обнаружат не только хорошую память, но и некоторое развитие художественного чутья.

Правильная постановка *физического воспитания* в школе, имеющая целью гармонически развить тело учащегося и не только сделать его сильным и ловким, но и сообщить красоту его осанке и движениям, принесет значительную пользу и эстетическому воспитанию. Особенного внимания в этом отношении заслуживают вольные и тому подобные движения, совершаемые под музыку.

Ниже будет указано на могущественное значение *природы* в эсте-

тическом воспитании человека. Тем настойчивее выдвигается требование, чтобы живое общение с природой вошло в практику учебного заведения. Прогулки в окрестности города, а где возможно, и более отдаленные путешествия пешком, по воде или иными способами должны совершаться возможно чаще. Конечно, одно пребывание среди красивой природы еще недостаточно. И здесь необходимо руководство, чтобы воспитанник научился понимать и любить природу, и в этом и заключается существенная задача преподавателей естествознания, а отчасти и географии. Ввиду трудности и дороговизны отдаленных экскурсий особенное значение в деле ознакомления учащихся с природными красотами Отечества и чужих земель получают демонстрации с помощью проекционного фонаря черных и цветных диапозитивов, конечно, художественно исполненных, а также кинематограф, достигающий иногда почти полной иллюзии. Крайне необходимо, чтобы учебное начальство обратило и на эту сторону должное внимание, чтобы на местах возникали школьные кинематографы и чтобы там, где имеется несколько учебных заведений, приобретение диапозитивов для проекционного фонаря, кинематографических лент, а также самих аппаратов совершалось на общие средства учебных заведений. Что касается изготовления диапозитивов и лент, служащих для учебных целей, именно для ознакомления учащихся с различными местностями России с ее неисчерпаемыми красотами и великим разнообразием, то заботу об этом необходимо возложить на управления учебных округов с привлечением к участию художников и ученых...

Изложенная выше в общих чертах система эстетического воспитания и образования в средней школе приведет к желательным результатам лишь в том случае, когда учебно-воспитательный персонал школы во главе с ее начальником, проникнувшись сознанием важности возложенной на них задачи, приложит дружные усилия к ее выполнению.

Природа как эстетический элемент воспитания

Одной из задач воспитания является развитие эстетического чувства в ученике. Школа по мере возможности должна стараться вселить в воспитанника любовь к красивому, научить его воспринимать и чувствовать все возвышенное и величественное. Красоту надо искать прежде всего в природе, а затем и в том, что создал человек, в особенности в искусстве.

На уроках природоведения учитель данного предмета, рассматривая формы и внутреннее строение любого организма, выяснит наилучше мощь природы, откроет ее тайны, объяснит гармонию и законы ее. Показывает ли он микроскопические препараты по зоологии и ботанике, изучает ли строение того или другого животного, знакомит ли с отдельными формами растительного царства, рассматривает ли мертвую природу, наблюдает ли небесные светила, везде он может отметить силу и неподражаемую красоту природы.

Задача знакомить воспитанников с красотами природы лежит одинаково и на преподавателе географии, и на представителях других школьных дисциплин.

Директор учебного заведения или педагогический совет, объединяя труды отдельных преподавателей в деле ознакомления учащихся с красотами природы, должен, кроме того, найти средства материальные и моральные к тому, чтобы установить связь в общении воспитанников с природой. Для достижения этой цели можно рекомендовать следующие средства, применяемые в некоторых учебных заведениях:

1. Учебные заведения, имеющие свои сады, заботятся о том, чтобы последние содержались в должном порядке. К работам в саду привлекаются сами воспитанники под руководством специалиста.

2. Школа заботится о приобретении в окрестностях города участка земли, на котором рекомендуется завести свое хозяйство. Там, среди общения с природой, должны пребывать ученики возможно чаще, в течение всего года. Следует организовать загородные прогулки при всяком удобном случае, особенно по праздникам.

3. Желаящие воспитанники, особенно вновь поступающие в учебное заведение, приносят с собой комнатные растения и ухаживают за ними до окончания школы, сознательно относясь ко всем проявлениям жизни этого растения. Кроме намеченной цели данная мера может быть весьма ценной и в воспитательном отношении вообще.

4. Само учебное заведение заботится о том, чтобы в классах и залах находились цветы и растения.

5. Где позволяют местные условия, можно рекомендовать держать круглый год елки или другие хвойные деревья в углах классов. Опыт показывает, что срубленная елка, поставленная в воду, сохраняется свежей в течение двух месяцев и больше.

Записка о постановке физического воспитания в средней школе²

Благополучие нашей великой страны в значительной степени зависит от развития в юном поколении *способности к труду*, и притом к труду разумному, вооруженному всеми облегчающими его средствами, без чего подготовка к жизни при современных культурных условиях немислима.

Задача воспитания и образования как в семье, так и в школе, с низшей ее ступени до высшей, заключается в том, чтобы наравне с усвоением нравственных устоев, накоплением знаний, изоощрением разума и укреплением организма молодежь готовилась к трудовой жизни. Такая система образования и воспитания, находясь в соответствии с высшими интересами государства и общества, предопределяет вместе с тем и счастье отдельной личности, ибо способность к планомерному и целесообразному труду, который венчается достижением цели, удовлетворяет человека и вносит в его душу мир и радость.

К сожалению, историческая судьба нашего народа развила взгляд на труд как на «работу», составляющую якобы удел низших классов общества. Подобное воззрение, приносящее нашей Родине неисчислимый вред, должно быть всемерно искореняемо. В учащейся молодежи следует развить все качества, необходимые для разумного труда: самостоятельность, усидчивость, настойчивость, отчетливое усвоение трудовых навыков и приемов, облегчающих труд и сознательное направление сил и средств к определенной цели. Без этих качеств человек к служебной и общественной своей деятельности будет относиться или чисто формально, или поверхностно, или с беспечностью и легкомыслием.

Правильная деятельность школы в указанном выше направлении зависит не только от выбора и объема курса учебно-воспитательных предметов, составляющих ее учебный план, и от методов преподавания, но в значительной мере также и от того, какое место уделено тому или другому предмету в школьной системе. Наравне с нравственным, интеллектуальным и эстетическим должно быть широко организовано и *физическое воспитание юношества*. Только согласованное и равномерное сочетание всех этих воспитательных элементов в школе может содействовать гармоническому развитию способностей учащегося, установлению равновесия между душевной и телесной деятельностью и подготовке его к трудовой разумной жизни для пользы Отечеству и людям.

С самого младенчества поставленный в правильную гигиеническую обстановку и постепенно приучаемый к условиям природы, юноша крепнет и закаляется и телесно и духовно для жизненной борьбы. К этому, собственно, и должна стремиться здоровая педагогика.

Посему в состав физического воспитания в школе, как в начальной, так и в средней, входит, с одной стороны, *охрана здоровья* учащихся, с другой — *телесное их развитие*.

Под первым следует разуметь все то, что дается гигиенической обстановкой. Сюда относится правильное устройство школьных помещений относительно расположения их, просторности, освещения и вентиляции, а также гигиеничности классной мебели, нормировка ежедневного труда учащихся, забота об их правильном питании, укрепление организма для противодействия переменам погоды и вообще устранение всего того, что может вредно отразиться на юных организмах. С этой точки зрения физическое воспитание в школе совершенно совпадает со школьной гигиеной.

Однако физическое воспитание должно заключать в себе и творческое воздействие воспитателя на детей, направленное к тому, чтобы наделить последних необходимыми физическими качествами и навыками нераздельно с подъемом духовных сил. Это усовершенствование детей должно совершаться по строго определенному плану, и притом научно обоснованному, при посредстве системы упражнений, сообразованных с возрастом и силами учащихся. Результатом воздействия на организм учащихся в этом направлении является то,

что принято называть телесным развитием, т. е. развитие мышц, зрительных, слуховых и осязательных способностей, укрепление внутренних органов, накопление силы, выносливость, ловкость, улучшение физиологических отправления, красота осанки и движений и т. д. В общем таким путем достигается не только благосостояние организма человека, но и приспособленность его к жизненной борьбе.

Драгоценной особенностью правильного физического воспитания является то, что усовершенствованию телесному сопутствует всегда *развитие тех душевных качеств, которые образуют жизнеспособный характер человека и гражданина*, а именно: бодрость, жизнерадостное настроение, мужество, бесстрашие, решимость, энергия, активная воля, изощренная внимательность, находчивость, выдержка в труде, умение помочь себе и другим и внутренняя дисциплина даже в играх.

Выяснив понятие физического воспитания и его цели, необходимо разобраться в *средствах для достижения этих целей*.

В деле физического воспитания учащихся участвуют многие предметы школьного курса, но роль их в этом отношении далеко не одинакова. Так, например, на уроках рисования развиваются, между прочим, зрительные способности, на уроках пения и выразительного чтения упражняются органы дыхания и слуха. Наиболее же полно и всесторонне телесное развитие достигается посредством правильной постановки физических упражнений в виде *гимнастики, соединенной с элементами атлетики, подвижных игр, некоторых видов спорта и экскурсий*, а также *ручного труда*. Что касается последнего, то ввиду присущих ему особых свойств, чрезвычайно важных в воспитательном отношении, он выделен в качестве самостоятельного предмета с особой программой.

Предлагаемый к руководству курс физических упражнений включает в себе систематический подбор научно обоснованных движений, приспособленных к возрасту учащихся в соответствии с душевным складом русского юношества. Физические упражнения вводятся в качестве *обязательного предмета* во всех классах средней школы, с назначением на этот предмет по 3 ч. в неделю в каждом классе. В трех младших классах рекомендуется назначать по получасу физических упражнений ежедневно и только в случае невозможности согласовать такое распределение времени с общим расписанием уроков в учебном заведении допускается чередование часовых и получасовых уроков или назначение одних часовых уроков. В средних и старших классах, в которых физические упражнения соответственно возрасту учащихся усложняются, уроки физических упражнений должны быть одинаковой продолжительности с прочими уроками. Необходимо иметь в виду, что установленные на каждый класс 3 ч. в неделю физических упражнений составляют минимум, предназначенный для прохождения обязательной программы. Чрезвычайно важно, чтобы и сверх этого времени учащиеся имели возможность оставаться на воздухе, особенно в междуурочные промежутки, развлекаясь играми...

Местом для физических упражнений должна быть *площадка* под открытым небом, так как только в этом случае дети имеют возможность дышать чистым воздухом. Очень желательно устроить при школе сад, огород, уход за которыми сблизит учащихся с явлениями растительного мира и заставит полюбить труд на земле. В то же время и весь организм их подвергается воздействию воздуха, который, как известно, принадлежит к тем могучим физическим деятелям, к которым так часто прибегает современная медицина, черпающая свои средства из неистощимых целебных сокровищ природы.

Размер площадки должен быть достаточен для одновременных упражнений больших групп учащихся и для подвижных игр (не менее 2 кв. саж. полезного пространства на каждого ученика школы). Площадка должна быть хорошо утрамбована и снабжена необходимыми снарядами и приборами. Для защиты от дождя на ней должен быть навес достаточных размеров для производства некоторых упражнений. Посредством тщательного подметания и поливки площадка в сухое время года должна предохраняться от поднимания пыли во время упражнений. В зимнее время рекомендуется на части площадки устраивать ледяную поверхность для катания на коньках и для некоторых видов зимнего спорта.

В тех случаях, когда упражнения на воздухе по состоянию погоды будут признаны вредными или когда при учебном заведении еще не имеется площадки и таковая не может быть по тем или иным причинам устроена, упражнения происходят в закрытом помещении, т. е. в *гимнастическом зале*... Где нет подходящего помещения для гимнастики и игр и где она производится в тесных, полутемных, сырых или пыльных комнатах или даже в классных коридорах, там физические упражнения приносят вред, а не пользу. Принимая во внимание, что физические упражнения — предмет обязательный, начальники учебных заведений должны озаботиться приведением в порядок гимнастических зал в вверенных им заведениях путем ремонта, перестройки и т. п., а при проектировании новых школьных зданий должны быть приняты во внимание требования физического воспитания. Гимнастический зал при высоте не менее 2,5 саж. должен иметь такую площадь пола, чтобы на каждого упражняющегося приходилось не менее 1 кв. саж. совершенно свободного пространства...

О преподавании ручного труда в средней школе³

Руководящие указания

При организации занятий ручным трудом в средних учебных заведениях нужно исходить из следующих основных положений:

1. Обучение ручному труду имеет целью пополнить пробел обычного обучения, направленного исключительно к увеличению работоспособности в области умственного труда и не сообщающего никаких умений пользоваться своими руками для надобностей жизни.

Лишь очень немногие способны к *самостоятельному мышлению* в такой высокой степени, что оно становится применимым к надобностям жизни, хотя бы в смысле открытия новых истин; большинство выучиваются лишь рассуждать по готовым формулам, на основании прецедентов. Профессор Армстронг, председатель отдела педагогики на последнем заседании «Британской ассоциации» в сентябре 1914 г. считал, что их не больше одного на тысячу учащихя. Он даже осмелился утверждать, что главная ошибка современной педагогики состоит в стремлении сделать из всех учеников интеллигентных людей, тогда как по своим прирожденным способностям большинство из них способны работать лишь по указанному шаблону, как работу ручную, так и письменную, считаемую за интеллигентный труд лишь по недоразумению.

Введение же ручного труда в школу увеличивает общность общеобразовательного курса. Многие, от природы способные к одному ручному труду, которых теперь школа выбрасывает за непригодностью, тогда будут уже подготовлены к дальнейшему изучению того, на что они пригодны. Переход от интеллигентного труда к ручному не будет уже для них позором, так как они привыкнут в школе считать оба вида труда равноправными. И станет наша школа делать то, что теперь нам нужно *для освобождения от немецкого засилья*, а именно: *станет готовить и нам интеллигентных работников*, которыми наши враги и теперь уже так богаты и сильны. Кроме того, нашему юношеству недостает вообще выдержки в труде: большинство способны лишь к «подвигам», т. е. к усиленной, но кратковременной работе под влиянием достаточной побудительной причины. Обучение ручному труду, если при этом каждая работа будет доводиться до конца и войдет в привычку доводить исполнение до возможного совершенства, будет этим самым приучать к выдержке в труде. Привычка же эта отразится благотворно и на всей будущей деятельности подрастающего поколения и придаст ему качество, необходимое для успеха в предстоящей борьбе за полное освобождение нашей Родины от зависимости по отношению к иноземной промышленности. Классное изучение предметов не может приучать к такой выдержке в работе: успешное окончание каждой отдельной работы не выражается таким наглядным, конкретным результатом, а ограничивается больше только одобрением учителя, которое достигается часто более легкими и обходными путями. При исполнении какой-нибудь вещи приходится иногда долго и внимательно делать довольно однообразную и даже скучную работу, чтобы получить в конце концов желаемый результат; такой же характер имеют и обыденные житейские занятия людей.

Приготовление же уроков и сидение в классе вовсе не готовят учеников к такого рода работе.

Важное значение ручного труда для подъема развития подрастающих поколений на широкой основе технической и технико-художественной подготовки давно признано уже и во Франции, Англии и Америке; и тем более оно должно быть выдвигаемо нами в настоящий

момент, где мы стоим как раз накануне великого развития промышленной и экономической жизни России.

Вообще же нужно сказать, что ручной труд, введенный в систему воспитания и образования, улучшит эту последнюю существенным образом, внося большую полноту и гармоничность всех элементов воспитания и обучения. Воспитатель и учитель, обучая ручному труду, войдут естественно в более тесные и близкие отношения со своими учениками, приобретут более доверия и, следовательно, также больше воспитательного влияния на них. Постоянное же и интенсивное наблюдение предметов конкретных, их отношений, различных форм и свойств материалов вносит усиленную наглядность во всю систему обучения и создает более тесную связь между отдельными предметами курса, как-то: между ручным трудом и геометрией, черчением, рисованием, арифметикой и физикой и др.

В настоящее время практика обучения ручному труду уже тесно связала между собой все названные предметы и этим отчасти освобождает себе место и выгадывает время в школе и ее программах: делаются попытки связать уроки ручного труда с уроками черчения и пропедевтического курса геометрии и вводятся лабораторные методы в начальные курсы других предметов.

Дети с первых дней своего существования усиленно учатся пользоваться своими членами и органами чувств, а человек выше животных в этом отношении тем, что увеличивает свою работоспособность умением пользоваться разными орудиями труда. Многие педагоги-психологи даже утверждают, что *развитие моторно-мышечных способностей идет впереди развития способности мышления* и служит главным стимулом для их дальнейшего развития в раннем детстве: *надобность что-либо сделать заставляет думать, как это сделать.*

2. Наблюдение и практика показывают, да и педагоги-психологи подтверждают, что непосредственный интерес к всевозможным ручным занятиям у учеников общеобразовательной школы продолжается до 15—16 лет, т. е. до IV—V классов средней школы, после чего у большинства учащихся вырабатываются определенные склонности или к чисто умственным занятиям (например, к более серьезному научному чтению, к занятиям искусствами и т. д.), или к специализации в области профессионально-технических занятий и к другим видам моторно-мышечной деятельности. На этом основании *ручной труд в средней школе должен носить двойной характер:*

а) для первых пяти классов (и подготовительных, где они есть) он должен состоять из ручных занятий чисто *общеобразовательного* значения, для использования природного стремления детей этого возраста к ручному творчеству в целях их же воспитания, каковые занятия под термином «педагогический ручной труд» существуют и в русской практике уже 30 лет, а в Скандинавских странах еще больше.

Среди приблизительно 1,5 тыс. школ нашего Отечества, где уже введен ручной труд, имеется немало и средних учебных заведений. Ручной труд получил право гражданства во всех кадетских корпу-

сах, введен в большинстве коммерческих училищ, где он заведен по инициативе самих учреждений, так же как и в некоторых гимназиях и реальных училищах.

Очень своевременно вспомнить в настоящее время и о том, что уже при покойном министре народного просвещения генерале Ванновском комиссия по преобразованию средней школы включила ручной труд наряду с гимнастикой и военными упражнениями в программу всех классов, кроме последнего, отводя в первых трех классах на это по 4 часа в неделю, а в остальных — по 2 часа;

б) в двух старших классах средней школы, в VI и VII, занятия по ручному труду должны носить более *специальный* характер: или только изготовление наглядных учебных пособий — для иллюстрации и углубления своих же занятий по физике, математике и др., или, кроме того, еще чисто ремесленная специализация для тех, кто в первых четырех классах проявляли исключительный интерес и способности к ручному труду и открыли в себе призвание к тому или другому виду ручных занятий, но не пожелали перейти в ремесленно-технические учебные заведения.

Примечание. В первых пяти классах (и приготовительных, где они есть) ручной труд должен быть обязательным предметом не только для всех средних учебных заведений, но и для всех учеников в них, в последних же двух классах может быть необязательным для учеников, однако с возможностью организации занятий для всех желающих.

3. *С самого начала нужно отказаться от мысли подготовить учеников в общеобразовательной школе к тому или другому ремеслу как профессии, обеспечивающей им заработок.*

Фактическая невозможность достижения такой подготовки выясняется из следующего. На разных фабриках и заводах и в ремесленно-технических мастерских легче всего устраиваются и больше других зарабатывают чисто физическим трудом лица не из окончивших ремесленно-технические училища, а рабочие из бывших ремесленных учеников частных мастерских. Объясняется это тем, что последние, поступив к хозяину-ремесленнику в «учение» в 13—14-летнем возрасте и произведенные в подмастерья через 3—5 лет, проработали по своей специальности всего не менее 5000 ч, между тем как окончившие ремесленно-технические училища (часто с несколькими ремеслами) изучали каждую свою специальность не более 3 лет, да и то наряду с теоретическими занятиями в классах, посвящая изучению одного ремесла в общей сложности самое большее 2000 ч, и являются, таким образом, гораздо менее подготовленными практически, чем рабочие из частных мастерских. Благодаря своей лучшей теоретической подготовке первые, однако, получают лучшие места и занимают более привилегированные должности в тех же мастерских, но конкурировать с рабочими второй категории в навыках работы и ловкости рук они, конечно, не могут. Что же касается ручного труда в общеобразовательных учебных заведениях, то здесь имеется возможность предоставить этому предмету не более 2—3 ч в неделю,

что составляет за все 5—6 лет первой ступени (вместе с подготовительным классом) всего-навсего 500 ч. Претендовать на достижение какой-либо подготовленности в профессиональном отношении при таком количестве часов, конечно, не приходится, тем более что общеобразовательная точка зрения на ручные занятия не может ограничиваться приемами работы только из одного какого-нибудь ремесла, а старается использовать по возможности основные элементы из разных ремесел для усвоения только *общих ручных навыков*, полезных в образовательном и воспитательном отношении. К тому же возраст учеников низшей ступени средней школы является недостаточным для профессионально-ремесленных занятий: только к концу этой ступени наступает возрастной срок (14 лет), дозволенный нашим законодательством для поступления в ремесленные ученики. Для воспитательных же занятий ручным трудом, как мы видели, возраст начального обучения не только возможен, но даже наиболее желателен.

Чему же можно научиться на уроках ручного труда в средней школе за такое короткое время? Можно научиться исполнять любую работу в качественном отношении несколько не хуже работника-профессионала, конечно, в пределах избранного вида работы и в объеме проходимой программы. Разница будет только в количественном отношении. Для успеха работы требуется прежде всего знание свойств материала и инструментов, знание приемов или умение и, наконец, некоторая усидчивость. Виртуозность же во владении навыками и техникой в работе вовсе не требуется, она даже вредна, так как приводит к механичности работы и притупляюще влияет на интеллект. Детей интересуют ручные занятия постольку, поскольку они являются для них творческой умственной работой. При повторности же одних и тех же приемов, где работа творческая переходит в механическую, у детей как бы инстинктивно теряется к ней интерес. Этим обстоятельством и следует руководиться при составлении программы ручного труда для общеобразовательной школы: *нужно все время комбинировать новые приемы с уже пройденными*, чтобы, с одной стороны, поддержать интерес у учеников новизной работы и частой сменой разнообразных приемов, а с другой стороны, задерживать их стремительность вперед для лучшего усвоения навыка или умения в выполнении данного приема, не доводя, однако, учащегося до бессознательного и автоматического, или машинального, исполнения приема; при этом приходится иногда те же приемы преподносить ученикам в новой комбинации, т. е. на другом изделии, чтобы сохранить интерес хотя бы только *видимой* их новизной для лучшего повторения уже пройденного.

Руководящим же соображением при составлении программы должен быть не вопрос: *чему он научится в смысле технического?* — а другой: *как влияют на его развитие те или иные работы?*

Занятия по педагогическому ручному труду отличаются от чисто ремесленной работы еще тем, что в последней допускается из экономических соображений и даже поощряется разделение труда между

разными рабочими одной и той же мастерской, так как однообразие приемов лучше всего содействует быстрой исполнению их, не заботясь о том, что человек здесь вполне уподобляется машине и в физическом и в духовном отношении. На уроках же ручного труда каждый ученик выполняет по возможности всю свою работу сам сначала до конца, причем предметы изготовления должны быть небольших размеров, и при этом наиболее упрощенными приемами и с помощью самых общедоступных инструментов и приспособлений, избегая всяких сложных машин и сложных механизмов, так как только таким образом он приучается к самостоятельности, к самодеятельности и приспособляемости в разных случайностях жизни. Только такими занятиями вырабатываются общая ручная ловкость, техническая сообразительность, глазомер, сила воли и характер.

Откинув совершенно экономический элемент по отношению к работам учеников на уроках ручного труда, нужно идти далее и признать, что к изделиям учеников вовсе не применима рыночная расценка их стоимости; к ним, скорее, подходит та мерка, по какой художник оценивает свое произведение или деятель свободной профессии получает свой гонорар. Этим и объясняется, почему ученики наиболее дорожат теми из своих работ, на которые ими было более всего положено труда, терпения и собственной инициативы. Отсюда вытекает, что работы учеников не должны ни продаваться, ни отниматься у учеников, так как это равносильно покушению и на чужую собственность, и на авторское право.

Что же касается тех из учеников старших классов, которые, успешно прошедши систематический курс ручного труда в младших классах, будут специализироваться в одном из избранных ими ремесел, то и они *в профессиональном отношении далеко не пойдут*, потому что, во-первых, в наши дни почти не осталось ремесла, которое не применяло бы тех или других машин по своей специальности; таким образом, полная профессиональная специализация и подготовка возможны только в мастерских же или при соответственных промышленных и ремесленно-технических училищах;

во-вторых, оставаясь доканчивать курс в среднем учебном заведении, вместо того чтобы из V класса переходить в какое-нибудь из только что упомянутых специальных заведений, ученик-любитель тем самым сам отказывается делаться профессионалом в своем ремесле, отложив свою специализацию до высшего учебного заведения; но и в этом случае ему большую услугу окажут приобретенные знания и навыки, хотя бы только ручные и любительские, а не профессиональные: будущему хирургу для производства операций весьма важно иметь верный глаз, верную и ловкую руку, так же как они необходимы для точных опытов и наблюдений физику и химику, инженеру — технику и строителю.

4. Ручной труд в общеобразовательной школе должен преследовать только общеобразовательные и воспитательные цели, так как объектом для руководителя является здесь исключительно сам ученик и развитие его физических, умственных и нравственных сил. При ре-

месленном же обучении на первый план выступает не сам ученик как человек, а его профессиональная тренировка. Поэтому преподавание ручного труда должно быть подчинено всем требованиям педагогики, преподавателем должен быть педагог, а не ремесленник. В школу могут быть допущены только такие ручные занятия, которые интересуют детей и удовлетворяют их природному стремлению к деятельности и творчеству, дают им общие ручные навыки и могут дать практически полезный результат, приучают к порядку, точности и аккуратности, допускают соблюдение чистоты и опрятности, отвечают физическим силам и способностям детей, содействуют до известной степени эстетическому развитию (т. е. глазомеру, чувству форм и изящества), укрепляют физические силы, содействуют равномерному развитию организма и имеют способность к методическому расположению при изучении их. Кроме всего того, ручной труд должен будить в детях охоту, любовь и уважение к физическому труду вообще, приучить их к самостоятельности, внимательности, настойчивости, прилежанию и выдержке.

Наряду с перечисленными *формальными* элементами развития непременно будут достигаться попутно и важные для будущей жизни и деятельности учеников *практические* цели: 1) мы научим их проворно употреблять разнообразные инструменты; 2) дадим им практическое знакомство с начальными приемами ремесел и подготовим вообще лучше к профессиональным занятиям и 3) приучим к добросовестности и порядочности в работе. С того возраста, когда подростки перестают играть, свое свободное время они часто не знают, чем занять, и привыкают к праздности, ищут развлечений, большей частью нездоровых. Приохотившиеся же к ручному труду будут заниматься им в свободное время дома, и времени этого им будет не хватать для выполнения всех своих фантазий.

В разное время и в разных местах в качестве ручного труда вводились в школу работы выпилочные, картонажные, корзиночные, кузнечные, резные по дереву, слесарные, столярные, токарные, переплетные и др. Каждое из этих ремесел, взятое в отдельности, обладает и положительными и отрицательными качествами в педагогическом отношении, и притом в разной степени, что заставляет избегать их *в целом* и брать от разных из них только самое ценное, как это особенно сильно выдвинуто в наиболее разработанных программах русских школ. Наиболее целесообразным в учебных целях оказалась группировка приемов работы по материалам обработки, и, таким образом, все занятия педагогическим ручным трудом подразделяются на:

1. Работы из шнурков, прутиков, лучинок, песка, глины и пластилина.
2. Работы из бумаги и папки (картонажно-переплетные).
3. Работы по дереву (столярные, выпилочные, лажарные, резные и токарные).
4. Работы по металлу (жестяницкие, слесарно-кузнечные).
5. Обработка стекла, пробки и прочих материалов.

Приведенная здесь группировка занятий по материалам намечает их естественную последовательность по трудности обработки и тем самым решительно подчеркивает педагогический характер их. Из всех материалов дерево оказывается наиболее благодарным для учебных целей и для физического развития, и ему должно быть отведено преимущественное положение при педагогических ручных занятиях.

Объяснительная записка методического характера⁴

В самом ведении занятий по ручному труду в школе нужно различать два момента: предварительное объяснение в классе и практические занятия в мастерской или лаборатории ручного труда. Предварительное объяснение является сообщением новых знаний ученикам о том, от чего зависит успех работы; здесь учитель дает им сведения о свойствах материалов и инструментов, так как от знания этих свойств, главным образом, и зависит весь успех дальнейших занятий. Объяснительные уроки эти могут устраиваться и в помещении для практических занятий, т. е. в самой мастерской, но тогда должны быть устроены при рабочих столах и верстаках приспособления для сидения, чтобы ученики могли удобнее записывать и зачерчивать объяснения учителя. Объяснительные уроки должны непременно даваться отдельно от рабочих часов, так как практика показала, что кратковременные объяснения перед каждым практическим уроком, и притом в самой мастерской, не приводят к цели: внимание учеников очень рассеивается и мыслями о предстоящей работе, и особенностью практической обстановки помещения, и необходимостью стоять на ногах и т. д., что заставляет и учителя торопиться с изложением, и все объяснение сводится почти к нулю. При устройстве объяснительных уроков в обычной классной комнате необходимо иметь на возвышенном месте, недалеко от классной доски стол или верстак (с необходимыми инструментами), который в обычное время может служить и учительской кафедрой. Здесь учитель демонстрирует перед всем классом то или другое свойство обрабатываемого материала или очередного инструмента, тут же показывая приемы работы. Часто приходится выяснять отдельные свойства материалов при помощи особых опытов, например коробление папки от неравномерной оклейки ее с двух сторон или различную степень усыхания дерева в разных направлениях и т. д.

Каждый новый прием работы должен быть повторен и воспроизведен учениками потом в мастерской-лаборатории ручного труда, причем более трудные приемы иногда проделываются сначала в виде чистых упражнений на небольшом куске материала, без применения к какому-нибудь практически полезному изделию (или так называемой модели); легкие же приемы воспроизводятся и повторяются не отдельно, а в связи с другими в ближайшем предмете изго-

товления. Все то, что сообщается учителем для сведения всему классу или предлагается как задание, конспектируется и вычерчивается им на классной доске и заносится учениками в их рабочие тетради в виде черновых записей и набросков от руки, со снабжением последних точными размерами в метрической системе, вместе с заметками о необходимых сортах материала и последовательности приемов работы. К следующему уроку все записанное должно быть учениками переписано начисто, с вычерчиванием набросков по масштабу или даже в перспективе, с расположением всего материала в таком виде: 1) чертеж (или еще и рисунок) предполагаемой работы (или чистого упражнения, или простейшей из моделей); 2) необходимые инструменты; 3) наименование и количество материалов; 4) ход работы или порядок приемов. При этом все *новые* материалы, инструменты и приемы, встречающиеся впервые, подчеркиваются или отмечаются особо.

На такого рода предварительные общие объяснения с демонстрациями не следует жалеть времени, особенно на первых порах (каждый отдельный объяснительный урок обнимает одну группу приемов, т. е. один главный прием с относящимися к нему вспомогательными), так как в прямой зависимости от усвоения этих сообщений или объяснений находится успешность последующих практических занятий. Последние происходят редко всем классом одновременно, чаще группами, смотря по средствам данного учебного заведения, т. е. на сколько человек может быть оборудована мастерская для практических занятий по ручному труду; наиболее желательны группы не более половины всего количества учеников в классе.

Ученики работают в мастерской вполне самостоятельно, следуя заметкам и наброскам своей рабочей тетради. Задача же учителя сводится здесь главным образом к контролированию того, насколько все ученики поняли предварительное объяснение, и к наблюдению за тем, чтобы работа производилась всегда верными и острыми инструментами, чтобы при работах соблюдалось точное выполнение размеров, аккуратное и чистое исполнение приемов при гигиенически правильных позах и движениях во время работы. Приходится иногда и за практическими занятиями призывать весь класс или всю группу работающих к вниманию и выслушиванию того или другого дополнительного разъяснения, но лучше по возможности избегать таких экстренных объяснений, так как внимание учеников целиком поглощено в это время текущей работой, и они если с трудом и оторвались от своего дела и, по-видимому, слушают, то все же очень плохо внимают и понимают, и объяснение не приводит к цели. На этом же основании все предварительные беседы лучше устраивать на отдельных уроках при обычной классной обстановке и условиях, наиболее способствующих вниманию учеников.

На каждый новый прием работы (вернее, группу их) у учителя должен быть наготове ряд вещей-задач различной трудности в виде мелких предметов из домашнего или, еще лучше, из школьного обихода.

Из этих предметов обычно самая простая выполняется вместе с

учителем всем классом сообща, а остальные распределяются между учениками, причем наиболее успевающие получают самые сложные. На первых порах вещи показываются в натуре, а впоследствии только в чертежах и рисунках, причем ученики должны научиться не только снимать чертеж с предмета, но и читать готовый чертеж и воспроизводить изделие по нему. Существование готовых изданий альбомов или стенных таблиц с чертежами и рисунками изделий значительно сокращает время черчения набросков, но следует поощрять и самостоятельное сочинение учениками чертежей для своих изделий, конечно, с одобрения учителя и с соблюдением должных художественных или эстетических требований. *Желательно вообще, чтобы уроки ручного труда велись если не непосредственно учителями рисования, то, по крайней мере, при ближайшем их участии и содействии...*

В руках учителя ручного труда имеется еще *могучее воспитательное средство в виде возможности заставлять учеников самих следить за порядком на своем рабочем столе и в шкафах* для инструментов, материалов и моделей и тем самым корректировать большое упущение в домашнем воспитании, где сердобольные родители весьма часто возлагают на прислугу заботу о порядке в детской, между тем как дети сами могли бы это сделать с большой для себя пользой. В классе ручного труда ученики прежде всего имеют свои строго определенные, номерованные места, с инструментами под теми же номерами; ученики сами в начале урока берут, а в конце урока кладут все нужное в надлежащем порядке и в известное место, сами же должны убирать мусор и стружки со станков и верстаков и по возможности даже с пола. Для приучения к соблюдению экономии ученики должны расходовать материалы бережно, отрезывая куски только строго определенных размеров и не иначе, как по предварительным прочерченным линиям.

В заключение остается сказать еще относительно уроков изготовления учебных пособий и ремесленных занятий в старших классах, что определенные часы для этих уроков должны быть отведены с обязательным присутствием на них преподавателя ручного труда, но роль последнего на них является благодаря достаточной подготовке и самостоятельности учеников на этой ступени уже чисто консультативной.

Комментарии

И в данный том «Антологии...» вошли наиболее значительные литературно-научные работы по общим вопросам педагогики, народного образования и просвещения в России. Их отбор составитель осуществлял по критериям, которые были сформулированы и применены при составлении предшествующего тома «Антологии...» (см.: Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.). М., 1987. С. 517).

Как и в предшествующем томе, главное — это новые факты, новые мысли, новые формы обучения и воспитания в разных условиях (семья, частные и государственные воспитательные и учебные заведения), новые проекты просвещения, образования учителей, новые направления педагогической мысли (преимущественно в области школьного воспитания и обучения). Естественно, и новые лица, точнее, имена почти или совсем забытых педагогов (К. Н. Ельницкий, В. Д. Сиповский, Н. А. Бобровников, М. М. Манасейна, К. П. Яновский, В. П. Недачин и др.). При написании биографических очерков значительного числа таких педагогов-новаторов того времени, как Е. С. Левицкая, М. М. Манасейна, В. П. Недачин, а также администраторов-педагогов (Н. А. Бобровников, А. А. Мусин-Пушкин и др.) составителем проведены дополнительные научно-архивные изыскания, чтобы получить о них необходимые факты или сведения.

Составитель глубоко признателен сотрудникам ГИАЛО (Ленинград), ЦГИА СССР (Ленинград), ЦГИА РСФСР (Москва), ЦГИА БССР (Минск), ЦГИА ТАССР (Казань), ЦГАЛИ СССР (Москва), облегчившим ему отыскание некоторых биографических сведений о ряде деятелей просвещения.

Педагогические сочинения печатаются в хронологическом порядке по текстам наиболее авторитетных научных изданий или по прижизненным изданиям; в ряде случаев — по первой публикации. Некоторые 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 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.

К. Д. Ушинский
(с. 38)

¹ *Пропедевтика* — предварительный вводный курс в какую-либо науку, систематически изложенный в краткой форме.

² Печатается по изданию: *Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании* // Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. I. М., 1953. С. 129—136. Гл. VIII.

Впервые опубликовано в «Журнале для воспитания» (Сиб., 1857. № 7,8). В статье К. Д. Ушинский обосновывает одно из главных положений своей педагогической системы — народность как общую основу воспитания. В настоящем издании помещается лишь заключительная часть этой статьи.

³ Печатается по изданию: *Архив К. Д. Ушинского*. Т. I. М., 1959. С. 15—16.

Впервые опубликовано в «Журнале Министерства народного просвещения» в 1860 г.

(март). В это время К. Д. Ушинский был утвержден в должности редактора этого «Журнала...».

Отрывок из работы «Программа и проспект издания «Журнала Министерства народного просвещения» под новой редакцией» (а) Новая программа «Журнала Министерства народного просвещения»). Заглавие отрывку дано составителем по одной из фраз Ушинского в этом фрагменте. Здесь К. Д. Ушинский впервые высказал свои мысли о педагогике, ее научных основах и назначении. Эти мысли более подробно, но не столь четко он изложил в предисловии к первому тому «Педагогической антропологии» и попытался провести в подходе к построению и освещению главных разделов этого капитального труда, оставшегося не завершенным именно в научно-практическом отношении.

К. Д. Ушинский отрицает самостоятельность педагогики как науки, оставляет ей право лишь пользоваться открытиями других (самостоятельных) наук («физиология, психология, философия и история дают законы педагогике...») для достижения «своей особенной воспитательной цели». Свои законы «высокое искусство воспитания» черпает из других наук, не имея своих собственных законов, оставаясь на уровне лишь искусства.

Этот взгляд К. Д. Ушинского обусловлен его методологией, согласно которой науки, обращенные в будущее, относятся к искусствам, имеющим свои идеалы, теории, методы, но не имеющим законов, подобно естественно-математическим отраслям знания. Отсюда его понимание педагогики: отрасль ведения «между наукой и практикой».

⁴ Печатается по изданию: *Ушинский К. Д.* Труд в его психическом и воспитательном значении // Избр. пед. соч. Т. I. С. 306—325.

Впервые опубликовано в «Журнале Министерства народного просвещения» (СПб., 1860. № 7).

Свободный труд рассматривается здесь К. Д. Ушинским как единый источник личного и общественного развития жизни человека. Без личного труда человек деградирует. Воспитание должно готовить к труду, развивать в человеке любовь и привычку к труду, дать ему возможность отыскать для себя такой труд.

В настоящем издании эта статья дается с пропусками: опущены многие примеры, устаревшие философско-социологические рассуждения К. Д. Ушинского.

⁵ Печатается по изданию: *Ушинский К. Д.* Родное слово // Избр. пед. соч. Т. II. М., 1954. С. 541—553.

Впервые опубликовано в «Журнале Министерства народного просвещения» (СПб., 1861. № 5).

Родной язык понимается К. Д. Ушинским как продукт многовековой духовной жизни народа, его первый наставник. Родной язык — проявление народности, ее духовная летопись. Взгляд К. Д. Ушинского на значение родного языка в духовной жизни народа последовательно проведен им в его учебных книгах («Детский мир», «Родное слово»). Как центральный предмет обучения родной язык группирует вокруг все другие учебные предметы.

⁶ Печатается по изданию: *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. 3-е изд. Т. I. СПб., 1873. С. I—XXXVI.

В предисловии к первому тому книги «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (СПб., 1867) К. Д. Ушинский обосновывает свой взгляд на педагогику, на способы ее разработки как теории образования и воспитания. В сжатом виде предисловие предлагает программу исследований в области воспитания, выделяет особо важные условия и предпосылки этих исследований. Эта программа — первая попытка в России подвести естественнонаучные основы (свод научных знаний о человеке) под искусство воспитание человека.

Положение о педагогических курсах

(с. 68)

¹ Печатается по изданию: Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 3. СПб., 1865. С. 460—472. Положение о педагогических курсах (от 20 марта 1860 г.) в настоящее издание включено с пропуском многих параграфов.

Попечительский совет существовал при попечителях учебных округов на основании Положения об учебных округах от 25 июня 1835 г. По случаю учреждения в учебных округах педагогических курсов для приготовления преподавателей и воспитателей для средней школы расширился состав и круг действий этого совета, в частности по практическому применению параграфа 47 Положения о педагогических курсах (определение

на места адъюнктов и доцентов в университетах, посылка за границу за счет правительства для дальнейшего усовершенствования в науках и педагогике).

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

В. Я. Стоюнин

(с. 71)

¹ Печатается по изданию: *Стоюнин В. Я.* Мысли о наших гимназиях // Пед. соч. 3-е изд. Спб., 1911. С. 197—237.

Впервые опубликовано в журнале «Воспитание» (Спб., 1860. № 8, 9). Статья явилась откликом В. Я. Стоюнина на «Проект Устава общеобразовательных учебных заведений», составленный Ученым комитетом Министерства народного просвещения и опубликованный в 1860 г. «Журналом Министерства народного просвещения».

² Печатается по изданию: *Стоюнин В. Я.* Заметки о русской школе // Пед. соч. С. 294—369.

³ *Софокл* (496—405 до н. э.) — древнегреческий драматург.

⁴ *Вергилий* (70—19 до н. э.) — древнеримский поэт.

⁵ *Фукидид* (ок. 460—400 до н. э.) — древнегреческий историк.

⁶ *Ливий Тит* (59 до н. э. — 17 н. э.) — римский историк.

Л. Н. Толстой

(с. 87)

¹ Печатается по изданию: *Толстой Л. Н.* О народном образовании // Пед. соч. 2-е изд., доп. М., 1953. С. 63—82.

Впервые опубликовано в журнале «Ясная Поляна» (издатель и редактор Л. Н. Толстой) в январе 1862 г. (Спб., № 1). Мысли Л. Н. Толстого о педагогике и школе для народа были навеяны временем, культивировавшим теорию свободы во всех ее проявлениях (А. И. Герцен, Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев и др.). Призывы к раскрепощению личности человека, к эмансипации женщин, естественно, сходились на воспитании детей, на освобождении детской личности от груза крепостнических представлений, обычаев и нравов. Л. Н. Толстой по-своему выразил мысли о свободе школы для крестьянских детей, отвергнув все прежние системы школьного обучения, весь исторический опыт воспитания и все прежние теории о нем. Критику крайних взглядов великого художника слова дал Н. Г. Чернышевский. Мысли Л. Н. Толстого о свободном образовании впоследствии были развиты и оформились в особое педагогическое течение — свободной школы (свободного воспитания) в конце XIX — начале XX в. (К. Н. Вентцель и др.).

² *Лютер Мартин* (1483—1546) — деятель Реформации в Германии. Основатель лютеранства. Идеолог консервативной части бюргерства. Перевел на немецкий язык Библию, утвердив нормы общественного литературного языка.

³ *Cercle vicieux* — заколдованный круг.

⁴ Это не помешало Толстому впоследствии (в 1874 г.) выдвинуть для народа тип школы, по своему содержанию мало чем отличавшийся от школ грамоты, впоследствии насаждавшихся церковью.

⁵ Печатается по изданию: *Толстой Л. Н.* Общий очерк характера Яснополянской школы // Пед. соч. С. 153—174.

Впервые опубликовано в журнале «Ясная Поляна» в январе 1862 г. (Спб., № 1).

В первой статье Л. Н. Толстой описывает опыт обучения в школе, открытой им в 1859 г. для детей крестьян в имении Ясная Поляна. Описание опыта было продолжено и в последующих статьях (за февраль и март-апрель 1862 г.). В первом номере журнала за 1862 г. была помещена и статья «О народном образовании», содержащая взгляды Л. Н. Толстого на школу для народа. Поэтому он направил этот номер Н. Г. Чернышевскому с просьбой дать отзыв в «Современнике» о его деятельности в Ясной Поляне (т. е. о школе и педагогическом журнале). Критический отзыв о журнале «Ясная Поляна» Н. Г. Чернышевского публикуется в данном издании.

⁶ *Пальмерстон Генри Джон Темпл* (1784—1865) — английский реакционный государственный деятель, один из организаторов захватнических войн против Китая и России (Крымская война 1853—1856 гг.); активно поддерживал рабовладельцев Юга во время гражданской войны в США.

⁷ *Кайенна* (Cayenne) — город французской Гвианы в Южной Америке, на западной

части острова того же имени. Во время революции и в 1852—1854 гг. Кайенна была местом ссылки политических заключенных, которые из-за нездорового местного климата в большинстве погибли. Кайенна приобрела мрачную известность как «сухая гильотина».

Н. Г. Чернышевский
(с. 115)

¹ Печатается по первому изданию: *Чернышевский Н. Г.* Критический отзыв о журнале «Ясная Поляна» Л. Н. Толстого за январь 1862 г. // Современник. Спб., 1862. № 3.

Впервые опубликовано в журнале «Современник» (Спб., 1862. № 3). Л. Н. Толстой переслал Н. Г. Чернышевскому первый номер журнала «Ясная Поляна» за 1862 г. вместе с письмом, в котором просил его высказать свое мнение о журнале. «До этого (до издания журнала и открытия школы. — П. Л.), — писал Толстой в письме, — имел несчастье писать повести», а «журнал и все дело (крестьянские школы — П. Л.) составляют для меня все».

В ответ на просьбу Л. Н. Толстого Н. Г. Чернышевский, отметив в рецензии все положительное в Яснополянкой школе, резко высказался против взглядов редакции журнала «Ясная Поляна» на народное образование, на методы обучения, упрекнул редакцию в незнании дела, которым она занялась и о котором принялась писать и поучать других педагогической мудрости.

² Так дети называют стихотворения Кольцова.

³ Profession de foi (фр.) — исповедание веры.

⁴ Печатается по изданию: *Чернышевский Н. Г.* Избр. пед. произв. М., 1953. С. 685—691.

Отрывки из статей 1877—1888 гг. под общим заглавием «Очерк научных понятий по некоторым вопросам всеобщей истории» для «Всеобщей истории» немецкого историка Георга Вебера (1806—1888), изданной в переводе Н. Г. Чернышевского в Москве (1888). Заглавие отрывкам дано составителем.

Д. И. Писарев
(с. 132)

¹ Печатается по изданию: *Писарев Д. И.* Наша университетская наука // Соч.: В 4 т. Т. 2. М., 1955—1956. С. 127—227.

Впервые опубликовано в журнале «Русское слово» в 1863 г. (кн. VII и VIII). Д. И. Писарев написал данную статью летом 1863 г., находясь в заключении в Петропавловской крепости.

В. И. Водовозов
(с. 148)

¹ Печатается по изданию: *Водовозов В. И.* С.-Петербургские педагогические собрания // Избр. пед. соч. М., 1953. С. 181—191.

Впервые опубликовано в «Журнале Министерства народного просвещения» в 1863 г. (т. СХVIII. Спб., № 4. Отд. III. С. 60—76).

С.-Петербургское педагогическое собрание, возникшее в 1859 г., стремилось к сближению отечественных педагогов и распространению в обществе «здоровых педагогических понятий и сведений». С 1869 г. оно стало называться С.-Петербургским педагогическим обществом. Его членами были В. И. Водовозов, И. И. Паульсон, Д. Д. Семенов, К. Д. Ушинский и многие другие педагоги. Общество было закрыто 11 декабря 1879 г. за критику системы классического образования.

² Печатается по изданию: *Водовозов В. И.* Риторика в литературе и в жизни: Из педагогических наблюдений над детьми и взрослыми // Избр. пед. соч. С. 232—233, 234.

Впервые опубликовано в журнале «Отечественные записки» в 1864 г. (т. CIV. Спб., № 7. С. 5—27).

³ Печатается по изданию: *Водовозов В. И.* О воспитательном значении русской литературы // Избр. пед. соч. С. 280—284, 290—296.

Впервые опубликовано в журнале «Отечественные записки» в 1870 г. (т. СХС. Спб., № 5. С. 87—125).

В настоящем издании все три статьи В. И. Водовозова даются в отрывках. Опу-

щены устаревшие узкометодические высказывания и литературные примеры. Полностью сохранены школьно-педагогические мысли Водовозова, имеющие для нашего времени интерес и значение.

Н. И. Ильминский
(с. 159)

¹ *Алтынсарин Ибрай* (1841—1889) — казахский педагог-просветитель, писатель, фольклорист, этнограф. Первый учитель-казах. По его инициативе открыты казахские школы с обучением на родном языке. Составил учебные книги и для киргизских школ.

² Печатается по изданию: *Ильминский Н. И.* О применении русского алфавита к инородческим языкам // *Избранные места из педагогических сочинений.* Казань. 1892. С. 5—9.

Впервые опубликовано в книге «Из переписки по вопросу о применении русского алфавита к инородческим языкам» (Казань, 1863).

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

³ *Диакритические знаки* — в буквенной системе некоторых языков дополнительные знаки над или под некоторыми буквами, а также рядом с ними. Изменяют их произношение.

⁴ Печатается по изданию: *Ильминский Н. И.* Об образовании инородцев // *Избранные места из педагогических сочинений.* С. 16—21.

Впервые опубликовано в журнале «Православное обозрение» в 1863 г., затем было перепечатано в сборнике «Казанская крещенно-татарская школа» (Казань, 1887).

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Н. И. Ильминский применил доктрину о народности и родном языке для постановки образования у народов, не говорящих на русском языке. Статья, как и вся система Н. И. Ильминского, свидетельствует о глубоком знании автором прогрессивной русской педагогики, в частности в той ее теоретической и практической части, которая связана с именами К. Д. Ушинского, В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова и других. Статья отличается гуманным подходом ко всем вопросам образования инородцев.

⁵ Печатается по изданию: *Ильминский Н. И.* Беседы о народной школе // *Избранные места из педагогических сочинений.* С. 50, 74—75.

Небольшая брошюрка, изданная впервые в Казани (1863), очень доступно разъясняет задачи народной школы с общечеловеческой точки зрения.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

⁶ *Неофит* — новый приверженец какого-либо учения.

П. Д. Юркевич
(с. 165)

¹ Печатается по первому изданию: *Юркевич П. Д.* Непосредственное нравственное влияние: Курс общей педагогики. М., 1869. С. 107—129, 250—258.

Часть книги П. Д. Юркевича «Курс общей педагогики», изданной в 1869 г. в Москве. Как и последующие части книги, каждая из них составляет отдельный параграф. В совокупности они показывают возможности нравственного влияния учителя на учащихся в процессе обучения. Раскрываются эти возможности в определенных формах непосредственного воздействия воспитателя на воспитанника: наставление; напоминание; предостережение; увещание; совет; просьба. Все эти формы заслуживают внимания в школьной практике и в настоящее время.

С позиции воспитывающего обучения (нравственного влияния личности учителя и форм воздействия на ученика) П. Д. Юркевичем строго изложены вопросы взаимовлияния методики и личности учителя: методика и личность учителя; общая методика; методы общенаучные; специально-педагогические методы; формы обучения.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

А. П. Шапов
(с. 183)

¹ *Сибирские областники* — условное наименование группы общественных деятелей (Г. Н. Потанин, Н. М. Ядринцев и др.) второй половины XIX — начала XX в., сторонников экономического и культурного развития Сибири.

² Печатается по первому изданию: *Шапов А. П.* Значение естествознания в воспитании детей и образе жизни народа // Социально-педагогические условия умственного развития русского народа. Спб., 1870. С. 215—216, 331—332.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые. Заглавие дано составителем.

В этой книге А. П. Шапов разбирает общественные и педагогические условия умственного развития русского народа, особо анализирует состояние классического образования, которое, как он считает, наносит вред умственному развитию народа односторонним словесным обучением, не опирающимся на научные методы познания. Кроме этого, А. П. Шапов отмечает недостаточность чувственного (сенсуалистического) познания, ограниченного показаниями только органов чувств, наглядности. По его мнению, это одна из причин умственного застоя, слабого развития науки, особенно естествознания, где требуется проникновение в сущность явлений и предметов для установления законов природы. С этой позиции автор и определяет постановку всенародного (общего) образования, в котором естественные науки займут главное место. Естественнаучное образование, по мнению А. П. Шапова, должно вытеснить схоластическую систему классического образования.

И. Н. Ульянов
(с. 185)

¹ В 60—80-х гг. XIX в. Сибирская губерния — одна из самых крупных в Поволжье. Ее население составляло почти 1,3 тыс. человек (из них 69% — русские, 13% — мордва, 9% — чувашы, почти 9% — татары; в совокупности нерусских народов было 311 тыс. человек). В самом Сибирске проживало более 38 тыс. человек (1870) [1, с. 19].

² *Яковлев Иван Яковлевич* (1848—1930) — чувашский педагог-просветитель. С помощью И. Н. Ульянова организовал в 1868 г. в Сибирске учительскую школу для чувашей. И. Я. Яковлев составил алфавит чувашского языка, букварь и другие учебные пособия. Сибирская чувашская школа через полвека была преобразована в Чувашскую учительскую семинарию, а потом в 1920 г. на ее основе был создан Чувашский педагогический институт.

³ Печатается по первому изданию: *Ульянов И. Н.* Заметки при обозрении некоторых училищ Сибирской губернии // *Избранное*. Саратов, 1983. С. 60, 61.

Написано в начале 1870 г.

⁴ Печатается по изданию: *Ульянов И. Н.* Ответы на вопросы по поводу предположения о введении обязательного обучения в начальных училищах // *Избранное* С. 114—126.

Написано в марте 1877 г. Впервые опубликовано в извлечениях в кн.: *Материалы по вопросу о введении обязательного обучения в России*. Т. 1. Спб., 1880.

⁵ *Эмеритальная касса* — здесь: пенсионная (от лат. слова *emeritus*).

⁶ Печатается по изданию: *Ульянов И. Н.* Методы обучения в народных школах в 1880 г. // *Избранное*. С. 182—185.

Впервые опубликовано в кн.: *Ульянов И. Н.* Отчет о состоянии начальных народных училищ Сибирской губернии в 1880 г. Сибирск. 1881.

⁷ *Шмидт* — автор учебной книги по гимнастике для начальных школ России.

Н. А. Корф
(с. 194)

¹ *Гласные* — выборные члены земских собраний и городских дум в Российской империи со 2-й половины XIX в.

² Печатается по первому изданию: *Корф Н. А.* Теория Дарвина и вопросы педагогики // *Вестник Европы*. 1873. Май. Т. III. С. 275—311. Имеется отдельный оттиск из этого журнала (б/м и б/г).

В этой статье Н. А. Корф попытался осветить некоторые вопросы воспитания

(роль упражнений, возникновение склонностей, фактор наследственности и его влияние на ход воспитания, а также влияние самого воспитания на наследуемые человеком свойства), имеющие важное значение для правильной постановки всего воспитания. Это одна из первых, если не первая, работ по определению взаимовлияния двух факторов — наследственности и воспитания на основе выводов из теории Ч. Дарвина.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

³ Печатается по изданию: *Корф Н. А.* Об инспекции народных училищ // Наши педагогические вопросы. М., 1882. С. 222—242.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Н. А. Корф одним из первых поставил вопрос об инспекции народных училищ как первостепенной педагогической проблеме. Еще в начале 70-х гг. XIX в., сразу же после опубликования «Инструкции инспекторам народных училищ» в виде обязательного для всех распоряжения Министерства народного просвещения, Н. А. Корф выступил в печати со статьей «Об инспекции народных училищ» (см.: *Н. А. Корф.* Наше школьное дело. М., 1873. С. 12—24). В ней он критически отнесся к тому, что «полицейские функции» инспектора подавляли его педагогические задачи; к тому же инспектор получал права, ущемлявшие самостоятельность земства и учителей в учебном деле. Инструкция игнорировала разнообразие условий и права земского училищного совета, сводила все к административному единообразию требований к школе, учителю, ученику. В публикуемой в «Антологии...» предыдущей статье Корф сосредоточил внимание на педагогической стороне инспекции народных училищ. Выдержки из нее представляют интерес и поныне.

⁴ *Титулярный советник* — гражданский чин IX класса по Табели о рангах Петра I (всего 14 классов); в армии соответствовал чину капитана или ротмистра.

Н. В. Шелгунов (с. 202)

¹ Подробнее о М. Л. Михайлове см.: Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М., 1987. С. 513—516.

² Печатается по изданию: *Шелгунов Н. В.* Воспитательные влияния // Избр. пед. соч. М., 1954. С. 261—276.

Небольшая часть из педагогической работы Н. В. Шелгунова «Письмо о воспитании». Впервые опубликовано в газете «Неделя» за 1873—1874 гг. в разделе «Заметки провинциального философа» (печатались за подписью Н. В. или без подписи). В настоящем издании помещается одно «письмо» («Воспитательные влияния»).

Воспитательные влияния понимаются Н. В. Шелгуновым в социально-психологическом смысле. Источники их разнообразны: семья, общество, школа, книга и т. д. Особенные влияния исходят от труда. Однако Н. В. Шелгунов считает, что труд не всегда делает человека счастливым. Если труд не является деятельностью самой личности, то он не приносит счастья. Труд и деятельность, по Шелгунову, не одно и то же. В этом он сходит со взглядами К. Д. Ушинского на воспитательное значение свободного, а не подневольного труда (см.: *Ушинский К. Д.* Труд в его психическом и воспитательном значении). Но между Н. В. Шелгуновым и К. Д. Ушинским есть разница: Н. В. Шелгунов видит в деятельности путь переустройства действительности и вместе с тем путь выработки личных качеств (воли, характера). К. Д. Ушинский только личным и общественным аспектами ограничивает значение труда, не становясь на точку зрения переустройства современной ему действительности.

В этом существенная разница между взглядами революционного демократа Шелгунова и умеренного либерала Ушинского на значение труда, как и всего воспитания, в формировании личности.

³ *Смайльс Самуил* (1812—1904) — английский врач, писатель-моралист, автор широкоизвестных в России книг «Самодетельность», «Долг» «Характер» и др.

П. Ф. Каптерев (с. 214)

¹ Печатается по первому изданию: *Каптерев П. Ф.* Эвристическая форма обучения в народной школе // Народная школа. Спб., 1874. № 11. С. 15-20; № 12. С. 45—47.

Впервые опубликовано в педагогическом журнале «Народная школа» в ноябре-декабре 1874 г. (Спб., № 11 и 12).

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Главные положения этой статьи вошли в капитальные труды П. Ф. Каптерева: «Педагогическая психология». (Спб., 1877); «Дидактические очерки» (Спб., 1885).

Впервые в истории русской дидактики Каптеревым было обосновано положение о том, что «в основе изучения каждой науки должно лежать изучение самими детьми отдельных чувственных предметов и явлений», что такое изучение делает наглядность обучения и эвристику нераздельными. П. Ф. Каптерев доказал возможность открытия научных истин самими детьми (эвристическая форма) под руководством учителя. Речь идет «об открытии научных истин детьми» в смысле не первооткрытия, а только открытия для самих детей в познавательном отношении.

П. Ф. Каптерев употребляет выражение «эвристическая форма обучения», подразумеваемая определенную организацию и приемы учебной работы как учителя, так и учащихся. Это, естественно, выходит за пределы понятия «метод», хотя в современной дидактике употребляется почти с тем же смыслом выражение «эвристический метод обучения».

В последующем (после П. Ф. Каптерева) применении эвристическая форма обучения использовалась в предметном методе обучения, исследовательском способе изучения учебного материала (В. П. Вахтеров и др.).

² Печатается по первому изданию: *Каптерев П. Ф.* О разнообразии и единстве общеобразовательных курсов // Педагогический сборник. 1893. Январь. С. 1—18.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

П. Ф. Каптерев поставил важную проблему о единстве и разнообразии общего образования. Он решает ее в психолого-общественном и педагогическом плане. Разнообразие способностей учащихся и разнообразие общественных запросов, с одной стороны, и построение общеобразовательных курсов, с другой. П. Ф. Каптерев решает вопрос о том, каким должно быть общее образование, чтобы удовлетворить личные и общественные запросы. По его убеждению, оно должно состоять из двух частей — общей (обязательной) и особенной (необязательной, факультативной). И та и другая части имеют общеобразовательный характер, а факультативы — его разнообразие. Число групп факультативных предметов ориентируется на главные различия в складе умов и на богатство современной культуры. Оно не может быть сведено к бифуркации или трифуркации. Число их гораздо больше.

³ Печатается по изданию: *Каптерев П. Ф.* Педагогический процесс. Спб., 1905. Первые опубликовано в 1904 г. в общепедагогическом журнале «Русская школа» (Спб., № 2—11). В 1905 г. этот же журнал издает «Педагогический процесс» отдельной книгой.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Впервые в истории отечественной педагогики П. Ф. Каптерев обосновал педагогический процесс как единство биологического и социального (природного и культурного, личного и общественного, наследуемого и формируемого). Термин «педагогический процесс» со времени выхода книги П. Ф. Каптерева получил широкое распространение в практике школы и в теории воспитания и образования.

Этот термин был при новом издании «Дидактических очерков» (2-е изд. Пг., 1915) заменен другим — «образовательный процесс», однако П. Ф. Каптерев почти не изменил при этом смысла.

Н. Ф. Бунаков (с. 244)

¹ Печатается по изданию: *Бунаков Н. Ф.* Идеалы и средства нравственного воздействия школы и воспитывающего обучения на учеников // Избр. пед. соч. М., 1953. С. 241—266.

Впервые опубликовано в 1875 г.

Одна из глав книги Н. Ф. Бунакова «Школьное дело». Ее содержание представляет интерес постольку, поскольку Н. Ф. Бунакову удалось в обобщенной форме выразить общепедагогические результаты других (зарубежных и отечественных) педагогов по вопросам воспитывающего обучения. Конкретность изложения, точное знание школы, гражданские мотивы самого Н. Ф. Бунакова делают эту главу весьма своеобразной.

¹ Кубанская учительская семинария была первой в учебном округе Кавказа и одной из первых учительских семинарий, открытых в 70-е гг. XIX в. в России. Она была дополнена женскими педагогическими курсами, которые в учебном отношении ничем не отличались от семинарии. Опыт работы за три года учительской семинарии освещен в «Педагогическом ежегоднике Кубанской учительской семинарии» за 1874 г., единственным в своем роде журнале педагогического образования в России.

² Печатается по изданию: *Семенов Д. Д.* Основы педагогического образования народных учителей в Кубанской учительской семинарии // Избр. пед. соч. М., 1953. С. 334—350.

Впервые опубликовано в педагогическом журнале «Народная школа» за 1878 г. (Спб., № 5. С. 21—36).

На основе собственного опыта работы на педагогических курсах при 2-й Петербургской гимназии (1865—1870) и в Кубанской учительской семинарии Д. Д. Семенов формулирует некоторые теоретические основы педагогического образования и практические указания по подготовке учителей начальных училищ. В идейной части статьи наблюдается сходство взглядов Д. Д. Семенова на педагогическое образование со взглядами К. Д. Ушинского по этому вопросу.

С. А. Рачинский
(с. 265)

¹ Печатается по изданию: *Рачинский С. А.* Заметки о сельских школах // Сельская школа. 6-е изд. Спб., 1910. С. 10—16, 21—22, 54, 60—61, 70—74.

Впервые опубликовано в газете «Русь» (1881. № 45—53). Ряд статей С. А. Рачинского, напечатанных в этой газете и других периодических изданиях, были им опубликованы в сборнике «Сельская школа».

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Оригинальные взгляды С. А. Рачинского на сельскую школу, крестьянских мальчиков и девочек, на церковные книги и церковные обряды (пения, чтения, праздники и т. п.) неотделимы от его личности, его тонкой художественной природы. Он и церковность воспринимает как религиозно-нравственное и эстетическое средство воспитания, нераздельное, воздействующее на чувство и душу воспитанника одновременно. По своим убеждениям к началу работы сельским учителем в Татевской школе С. А. Рачинский был ближе всего к славянофилам типа И. В. Киреевского, А. С. Хомякова, И. С. Аксакова. В русском крестьянстве он находил то, что еще хранило народную самобытность. Школа, если она хочет быть народной, считал Рачинский, не может быть оторвана от жизни тех, кто составляет подавляющее большинство населения России, — русских крестьян. В таком понимании народной школы сказывался консерватизм взглядов С. А. Рачинского на народное образование.

В приведенных в «Антологии...» отрывках консервативные элементы приглушены теплым отношением автора к крестьянским детям, идеализацией их поведения, степени одаренности.

² Имеется в виду *Пьер Ферма* (1601—1665) — французский математик, один из создателей аналитической геометрии и теории чисел (теоремы Ферма).

³ *Эйлер Леонард* (1707—1783) — математик и физик, академик Петербургской Академии наук (с 1766 г.).

Печатается по изданию: *Рачинский С. А.* Начальная школа и сельское хозяйство // Сельская школа. С. 320—321, 323.

Впервые опубликовано в журнале «Народное образование» (1896. Июнь. № 6).

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Отрывки, приведенные в «Антологии...», свидетельствуют о конкретных возможностях начальной (сельской) школы в практических хозяйственных занятиях учащихся. Растениеводство, плодопитомничество, пчеловодство в сочетании с самостоятельными опытами на школьной делянке представляют и теперь большой интерес. Все это практиковал С. А. Рачинский на пришкольном участке Татевской школы.

⁵ *Мамура (поленика)* — многолетнее растение семейства розовых, растет в сырых местах (болотах, лесах), плоды — темно-красные ароматные костянки — исполь-

зуются на варенье (княженика).

⁶ *Чина* — род растений семейства бобовых, растет на лугах, в лесах.

⁷ Печатается по изданию: *Рачинский С. А.* Школьное цветоводство // *Сельская школа*. С. 328, 329.

Впервые опубликовано в журнале «Народное образование» в июле 1896 г.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Этот отрывок поучителен для современных учителей. Биолог-ученый, доктор биологических наук, бывший профессор Московского университета по кафедре ботаники, С. А. Рачинский увлеченно занимался цветоводством еще до того, как стал сельским учителем. Потом эта страсть вылилась в украшение цветами своего дома, школы, пришкольной делянки, даже внутри Татевской школы было обилие разнообразных цветов, растений. С этого, полагал он, начинается любовь к природе у детей-школьников.

Е. А. Покровский (с. 278)

¹ Печатается по первому изданию: *Покровский Е. А.* Значение детских игр в отношении воспитания и здоровья. М., 1984.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

В конце 1883 г. в Политехническом музее в Москве состоялось открытие отдела для первоначального физического воспитания самых маленьких детей. Этим отделом ведал доктор Е. А. Покровский, который ко дню открытия отдела подготовил реферат об элементарном физическом воспитании. Содержание этого реферата и стало основой его брошюры. Ее общее заключение звучит афористично: «Время игр — это элементарный класс жизни...»

² *Аристотель* (384—322 до н. э) — древнегреческий философ.

³ *Лафатер Иоган Каспар* (1741—1801) — швейцарский философ и теолог.

И. А. Сикорский (с. 282)

¹ Печатается по первому изданию: *Сикорский И. А.* Педагогическое значение первого детства // *Воспитание в возрасте первого детства*. Спб., 1884. С. 10—14, 29—31, 47—52, 64, 127—130.

В советской историко-педагогической литературе печатается впервые.

В предисловии автор пишет о том, что он попытается выйти «из груды педагогического эмпиризма и начать разработку принципов воспитания». И. А. Сикорский прослеживает главные фазы нервно-психического развития ребенка в возрасте первого детства (до 7 лет) и определяет условия, содействующие этому развитию или могущие замедлять его. Поставил вопрос о педагогической патологии.

П. Ф. Лесгафт (с. 293)

¹ Печатается по изданию: *Лесгафт П. Ф.* Семейная жизнь ребенка // *Избр. пед. соч.* Т. 1. М., 1951. С. 210—218.

Из III части книги П. Ф. Лесгафта «Семейное воспитание ребенка и его значение» (ч. 1—2. Спб. 1885—1890).

П. Ф. Лесгафт выясняет связь между условиями семейной жизни ребенка и основными его проявлениями, а также устанавливает условия, от которых зависит темперамент, тип и характер человека. По оценке Лесгафта, врожденными у ребенка можно считать только явления, порожденные его темпераментом, т. е. только степень силы, быстроты его действий и размышлений. На личность ребенка сильнее всего влияют не слова, а действия близких лиц, их любовь к труду, работа, правдивость. Избегать всякого произвола, разрыва между словом и делом — значит приучить ребенка к правдивости, искренности и таким образом заложить основание его нравственного характера, считал П. Ф. Лесгафт.

² Печатается по изданию: *Лесгафт П. Ф.* Задачи физического развития в школе // *Избр. пед. соч.* Т. 2. М., 1951. С. 14—24.

Впервые опубликовано в С.-Петербурге в 1888 г. в кн.: *Лесгафт П. Ф.* Руководство к физическому образованию детей школьного возраста. Ч. 1. Спб., 1888.

Сходные мысли выразил П. Ф. Лесгафт в статье «О физическом развитии в школе» (Отечественные записки. 1880. № 9, 10). В «Руководстве к физическому образованию...» он более точно определил задачи физического развития детей в школе. Наряду с физическим развитием учащихся следует развивать любовь к труду и различной физической работе.

Система физического образования П. Ф. Лесгафта подверглась критике со стороны П. Ф. Каптерева за строго интеллектуальное понимание задач и средств физического развития образования. В ответе П. Ф. Каптереву П. Ф. Лесгафт подтвердил свой взгляд на физическое образование и не согласился с П. Ф. Каптеревым (см.: Значение физического образования в семье и школе // Русская школа. 1898. № 9).

³ *Ламарк Жан Батист Пьер Антуан* (1744—1829) — французский естествоиспытатель, создатель теории эволюции.

⁴ *Биша Мари Франсуа Ксавье* (1771—1802) — французский врач, создатель общей анатомии и физиологии на русском языке «Физиологическое исследование о жизни и смерти» (Спб., 1865).

⁵ *Монтень Мишель де* (1533—1592) — французский философ.

⁶ *Руссо Жан-Жак* (1712—1778) — французский мыслитель, просветитель, писатель.

⁷ *Песталоцци Иоганн Генрих* (1746—1827) — швейцарский педагог, основатель детских приютов в Нейхофе и Станце и Педагогического института в Ивердоне; разработал методики обучения родному языку, арифметике, географии.

⁸ *Бэн Александр* (1818—1903) — английский философ и психолог, представитель эмпирической ассоциативной психологии, пытался связать волю с моторными актами.

К. В. Ельницкий

(с. 309)

¹ Печатается по изданию: *Ельницкий К. В.* Приготовление учителя к уроку // Избр. произв. М., 1896. С. 268—278.

Впервые опубликовано в педагогическом журнале «Народная школа» за январь 1887 г. Позже К. В. Ельницкий включил эту статью в «Избранные произведения».

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

В статье сжато воспроизводятся основные правила начального обучения, широко применяемые в последней четверти XIX в. Статья, таким образом, знакомит с опытом обучения того времени. Многие положения статьи не утратили практического значения и поныне: различные применения излагающей и эвристической форм обучения (от частного к общему, от общего к частному), цельность, внутренняя связь и единство всех частей урока, занимательность и оживленность занятий и др.

А. Н. Острогорский

(с. 316)

¹ Печатается по первому изданию: *Острогорский А. Н.* Учитель и даровитые ученики // Педагогический сборник. 1889. Апрель.

Впервые опубликовано в журнале «Педагогический сборник» 1889. Январь (№ 1. Кн. 265). С. 1—28; Март (№ 3. Кн. 267). С. 197—219; Апрель (№ 4. Кн. 268). С. 285—304.

В советской историко-педагогической литературе печатается впервые.

А. Н. Острогорский исследует на фактах биографий (автобиографий), воспоминаний, личных наблюдений и других источников (А. С. Пушкин, А. С. Грибоедов, Т. Н. Грановский, Ф. И. Иноземцев, И. Е. Репин, И. Н. Крамской и др.) проявления ранней даровитости и вычленяет основные условия развития таланта, выдающихся способностей детей.

Многие выводы Острогорского относительно воспитания в семье и обучения в школе представляют несомненный интерес и в наше время.

² Печатается по изданию: *Острогорский А. Н.* Избр. пед. соч. М., 1985. С. 272—305.

Впервые опубликовано в серии «Энциклопедия семейного воспитания и обучения» (Вып. II. Спб., 1898).

А. Н. Острогорский освещает многие вопросы семейного склада, взаимоотношений родителей и детей, положения взрослых в различных житейских обстоятельствах — это и многое другое рассматривается им в русле взаимовлияний: взрослые определенным образом влияют на настроения и поступки детей, а дети — на мысли и чувства родителей, отца и матери. Отсюда чрезвычайная важность семейных отношений в становлении ребенка, в его формировании: каковы семейные отношения, таковы и дети.

Некоторые факты в наше время вроде бы устарели (например, отец — кормилец семьи, мать — первая воспитательница, главная ее забота — семья, дети, муж, хозяйство и т. п.). Однако ныне у матери, которая является равноправной с отцом в общественном труде, сохраняются ее обязанности по воспитанию детей, ведению домашнего хозяйства и т. п. Вопросы, поставленные А. Н. Острогорским 90 лет назад, побуждают к более глубокому осмыслению роли семьи, внутрисемейных отношений в формировании подрастающих поколений. Проблема и в наше время не потеряла своей остроты.

³ *Вяземский Петр Андреевич* (1792—1878) — русский поэт, журналист; в 1855—1858 гг. — товарищ министра народного просвещения и член Главного управления цензуры. В 50-х гг. XIX в. и позже выступал против реформ.

⁴ *Висковатов Павел Александрович* (1842—1905) — историк литературы, подготовил первое Полное собрание сочинений М. Ю. Лермонтова (1889—1891).

⁵ *Котляревский Нестор Александрович* (1863—1925) — русский литературовед, автор книги «М. Ю. Лермонтов. Личность поэта и его произведения».

⁶ *Жуковский Василий Андреевич* (1783—1852) — русский поэт, воспитатель царевича Александра (наследника престола), ставшего императором Александром II. Имеется в виду Екатерина Афанасьевна Протасова, дочь Афанасия Ивановича Бунина.

⁸ *Крестовский В.* (псевд.; настоящее имя Надежда Дмитриевна Хвошинская, по мужу Зайончковская, 1824—1889) — русская писательница.

⁹ «Московский телеграф» — научно-литературный журнал, издавался Н. А. Полевым.

¹⁰ *Буслаев Федор Иванович* (1818—1897) — русский филолог и искусствовед, профессор Московского университета, академик; исследователь русского языка, древнерусской литературы, искусства, фольклора.

¹¹ *Тургеневы Андрей Иванович* (1781—1803) и *Александр Иванович* (1784—1845) — сыновья Ивана Петровича Тургенева — директора Московского университета. Андрей Иванович Тургенев был знаком с В. А. Жуковским по литературному кружку (с 1801 г. — Дружеское литературное общество).

¹² *Грачки Тиберий и Гай* — римские народные трибуны.

¹³ *Сципион Африканский* (около 185—129 до н. э.) — римский полководец, захвативший и разрушивший город Карфаген (146 до н. э.).

В. П. Острогорский (с. 355)

¹ Печатается по изданию: *Острогорский В. П.* Письма об эстетическом воспитании: Посвящается русским матерям. 3-е изд. М., 1908. С. 15, 17—25, 28—31, 33—34, 38—39.

Впервые опубликованы в 1890 г.

В советской историко-педагогической литературе публикуются впервые.

Взгляд В. П. Острогорского на эстетическое воспитание заслуживает особого внимания по многим причинам. Одна из них — полнота освещения. Это выражено им в определении цели эстетического воспитания (сделать человека не только полезным, но и приятным для других) средствами прекрасного. Воспитывая чувства красотой, действовать на характер, чтобы человек мог деятельно, а не созерцательно стремиться к нравственному идеалу. Такое эстетическое воспитание должно способствовать улучшению людских нравов.

Этот взгляд автор проводит в «Письмах» убедительно, обращаясь к поэзии, музыке, художественным призываниям великих писателей; особенно же живая природа много и сильно действует на душевное настроение детей; гимнастика, танцы, игры, различные виды спорта приходят на помощь природе в развитии впечатлений, создании настроений. Скульптура, живопись вносят свой вклад в развитие эстетического чувства.

² Печатается по первому изданию: *Острогорский В. П.* Учитель словесности // Об-

разование. 1895. № 1. С. 83—106.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

В приведенном отрывке В. П. Острогорский определяет педагогическое назначение учителя словесности: это не преподаватель определенной схемы наук, а только чтец, руководитель вкуса, указатель «смысла и значения отдельных сокровищ национального и общечеловеческого гения». Такой учитель должен быть философом, иметь развитой эстетический вкус, а главное, он должен «иметь широкое понимание значения человека...»

Н. И. Кареев

(с. 363)

¹ Печатается по изданию: *Кареев Н. И.* О том, что главною целью самообразования должна быть выработка мирозерцания // Письма к учащейся молодежи о самообразовании. 9-е изд. Спб., 1907. Письмо второе. С. 25—29, 33—35, 37—38.

Впервые опубликовано осенью 1891 г. в педагогическом журнале «Русская школа» (№ 10) под заголовком «Что такое общее образование». «Письма ...» впервые изданы в 1894 г.

В советской историко-педагогической литературе публикуются впервые.

В статье выясняются цели и сущность самообразования. «Письма...» пользовались широкой популярностью среди молодежи России.

² Печатается по изданию: *Кареев Н. И.* Общественная школа и личное самообразование // Идеалы общего образования. 2-е изд. Спб., 1909. С. 32—36, 45.

Впервые напечатано в кн.: *Кареев Н. И.* Идеалы общего образования. Спб., 1901.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Е. Н. Водовозова

(с. 370)

¹ «Дары» Фребеля — символические средства развития детей дошкольного возраста (идея заимствована немецким педагогом Ф. Фребелем (1782—1852) у И. Г. Песталоцци (1746—1827) — всего шесть «даров»: цветные мячики (первый «дар»); шар, куб и цилиндр (второй «дар»); куб, разделенный на мелкие части (кубики, 4- и 3-гранные призмы — остальные четыре «дара»). Фребель считал, что эти «дары» развивают восприятие, речь, мышление, эстетические чувства, движения, дают детям первоначальные знания. Разработал методику игр с «дарами».

² Печатается по изданию: *Водовозова Е. Н.* «Господа дети...» Все для детей и ничего от детей // Умственное и нравственное развитие детей от первого проявления сознания до школьного возраста: Книга для воспитателей. 4-е изд. Спб., 1891. Гл. VI. Шестидесятые и семидесятые годы. С. 107—110, 114.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

В первом издании книги Е. Н. Водовозовой — «Умственное развитие детей от первого проявления сознания до восьмилетнего возраста» (Спб., 1871) совсем не было главы «Шестидесятые и семидесятые годы». Не было в заглавии слов «и нравственное» развитие. Лишь в четвертом издании были усилены вопросы нравственного воспитания, и автор сочла возможным после переработки первого издания включить в заглавие своей книги «и нравственное» развитие.

Е. Н. Водовозова показывает, к чему может привести неправильное воспитание ребенка, способного уже к 9—10 годам стать деспотом в семье, самодуром, Кит-Китычем. Вместе с тем она советует, что нужно делать, чтобы ребенок не вырос таким.

³ Печатается по изданию: *Водовозова Е. Н.* Как предохранять детей от нервности и нервных заболеланий // Умственное и нравственное развитие детей от первого проявления сознания до школьного возраста. 4-е изд. Гл. IX. Нервность. С. 179, 190—193, 196 и др.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

В первом издании этой книги (до ее переботки. Спб., 1871) главы «Нервность» не было. В настоящем издании опущен ряд медико-гигиенических сведений. Однако, чтобы не нарушать логики изложения, некоторые из них все же пришлось сохранить. Они легко поправимы самим читателем — ведь медицина не стояла на месте за прошедшие 90 лет (например, относительно времени приучения ребенка к плаванию: в наше время — чуть

ли не с рождения, а во времена Е. Н. Водовозовой — с 4—5 лет). Сама же позиция автора заслуживает внимания нашего читателя.

Фребель Фридрих (1782—1852) — немецкий педагог, теоретик дошкольного воспитания. Работал у И. Г. Песталоцци в Ивердоне (1805, 1808—1810), испытал большое влияние его идей. В 1837 г. открыл в Тюрингии (г. Бланкенбург) учреждение для игр и занятий детей младшего возраста. В самом раннем возрасте (несколько месяцев жизни ребенка) применил свои знаменитые «дары» («дары» Фребеля) для общего развития детей. В 1851 г. правительство Пруссии запретило детские сады Фребеля.

В. Д. Сиповский
(с. 378)

¹ *Коллегия им. Павла Галагана* — среднее учебное заведение повышенного типа, созданное в 1871 г. в Киеве богатым украинским помещиком и культурным деятелем либерально-буржуазного направления Г. П. Галаганом в память о сыне Павле. Половина воспитанников коллегии находилась на полном пансионе. Это позволяло учиться здесь наиболее талантливым выходцам из трудовых низов. Определенная самостоятельность этого учебного заведения, дух вольнодумия, царивший здесь, подбор хороших преподавателей — все это привело к тому, что из стен Коллегии им. Павла Галагана вышло много выдающихся деятелей науки и культуры Украины и России.

² *Устный метод* — способ обучения глухих детей языку слов.

³ *Мимический метод* — форма общения посредством мимики и жестов среди глухонемых, а также способ обучения их с помощью выразительных движений лица и рук (мимики и жестов).

⁴ *Страннолюбский Александр Николаевич* (1839—1903) — русский педагог, математик-методист, общественный деятель; преподавал математику и был первым выборным инспектором в Василеостровской школе; активный поборник высшего женского образования и других форм обучения для женщин.

⁵ Печатается по изданию: *Сиповский В. Д.* Образование и школа // Избр. пед. соч. Спб., 1911. С. 70—71. (По варианту 1892 г.).

Впервые опубликовано в журнале «Женское образование» (1890), а затем в расширенном виде в журнале «Образование» (1892. № 1).

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

В полном тексте статьи «Образование и школа» (1892) В. Д. Сиповский проследит историческую судьбу русской школы, а потом набрасывает нечто вроде программы для народного образования (во всяком селе — училище грамоты, кроме них, земские школы грамоты всюду, где набирается достаточно детей, в глухих местах — подвижные школы грамоты и т. д.). Этот проект ныне может заинтересовать лишь историков педагогики. Поэтому в настоящем издании дан лишь небольшой отрывок из этой статьи о педагогическом и общественном значении школьного образования, а также о том, кого можно считать образованным человеком. Здесь есть нечто, с чем согласится всякий читатель, — о нравственной направленности развитого ума и образования.

⁶ Печатается по изданию: *Сиповский В. Д.* О школьной дисциплине // Избр. пед. соч. С. 112—130.

Впервые опубликовано в журнале «Образование» в 1893 г. Затем статья была выпущена отдельным изданием (брошюрой) и переиздана после смерти автора.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Автор проводит параллель между школьной и служебной дисциплиной. Он не ставит полного знака равенства между дисциплиной школьника и дисциплиной чиновника, но и различий находит мало. В. Д. Сиповскому чужда школьная дисциплина, построенная на надзоре и дисциплинарной власти. Дети не могут еще понимать последствий нарушения дисциплины, живут настоящим моментом, не имеют развитого самообладания, самообуздания. Поэтому дисциплина в школе имеет тогда свой смысл, когда она является «элементом воспитания». Взятая же отдельно от воспитания, дисциплина приобретает нелепость насилия над детской натурой, вредит делу правильного воспитания.

Такой подход к школьной дисциплине весьма гуманен, а общая постановка вопроса о школьной дисциплине и ныне представляет большой интерес для педагогов и родителей.

¹ Печатается по первому изданию: *Ключевский В. О.* Два воспитания // *День*. 1893. 9/21 марта (№ 1702) и 10/22 марта (№ 1703).

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Эта публичная лекция В. О. Ключевского интересна историческим толкованием корней воспитания и образования в России. На исторических фактах В. О. Ключевский показывает достоинства и недостатки русского воспитания в семье и в школе. Он приходит к выводам, имеющим педагогическое значение (школа и семья — «две добрые соседки», «школа не может обойтись без содействия семьи», «школа расширяет дело семьи» и т. д.).

² *Домострой* — свод правил домашнего обихода и житейского благонравия и благополучия.

³ *Сильвестр* — автор *Домостроя*.

⁴ *Кадет Васильевского острова* — воспитанник Шляхетного сухопутного кадетского корпуса, находившегося на Васильевском острове в Петербурге.

⁵ Печатается по первому изданию: *Ключевский В. О.* С. М. Соловьев как преподаватель // *Издания Исторического общества при Московском университете*. М., 1896. С. 184—194.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Воспоминания В. О. Ключевского о своем учителе в Московском университете профессоре русской истории Сергее Михайловиче Соловьеве (1820—1879) прочитаны 4 октября 1895 г. на заседании Исторического общества при Московском университете в годовщину смерти С. М. Соловьева и Т. Н. Грановского. Впервые изданы в 1896 г., переизданы во втором сборнике статей В. О. Ключевского «Очерки и речи» (М., 1913. С. 24—35).

Воспоминания В. О. Ключевского об университетском профессоре интересны не только потому, что они принадлежат выдающемуся профессору, блестящему лектору и историку, но и потому еще, что Ключевский выразил в них свой взгляд на преподавание в высшей школе.

⁶ *Леонтьев Павел Михайлович* (1822—1874) — историк, с 1847 г. — профессор классических древностей в Московском университете; публицист, сотрудник М. Н. Каткова по «Русскому вестнику» и «Московским ведомостям».

⁷ *Буслаев Федор Иванович* (1818—1897) — профессор Московского университета, академик, исследователь русского языка, древнерусской литературы, искусства, фольклора.

⁸ *Кудрявцев Петр Николаевич* (1816—1858) — профессор истории Московского университета, беллетрист.

⁹ *Ешевский Степан Васильевич* (1829—1865) — историк, профессор Московского университета (с 1857 г.).

¹⁰ *Герье Владимир Иванович* (1837—1919) — историк, профессор всеобщей истории в Московском университете (1868—1904), организатор высших женских курсов в Москве.

¹¹ *Гизо Франсуа Пьер Гийом* (1787—1874) — французский историк и политический деятель.

¹² *Немезида* — у древних греков богиня правосудия.

¹ Печатается по изданию: *Манасейна М. М.* О воспитании ума (до 8 лет) // *Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования*. Вып. II. СПб., 1896. С. 172—274.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Впервые М. М. Манасейна обратилась к вопросам воспитания еще в 70-е гг. Ее книга «О воспитании детей в первые годы жизни» (СПб., 1870) быстро разошлась и вскоре вышла вторым, исправленным и дополненным изданием (СПб., 1874). Книга получила много откликов [4, с. 533—535].

В 90-е гг. М. М. Манасейна задумала уникальный труд «Основы воспитания с пер-

вых лет жизни и до полного окончания университетского образования». Частично мысли ее первой книги вошли и в эту работу, но в значительно обновленном виде. Ей не удалось завершить свой замысел: вышли только пять выпусков, остальные были подготовлены ею к изданию, но не увидели свет.

² Печатается по изданию: *Манасейна М. М.* Об общем образовании и образованности // Основы воспитания... Вып. III. Спб., 1897. С. 10—11, 21, 26.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Своеобразна постановка автором вопроса об образованности: специальные научные знания, считает М. М. Манасейна, еще не гарантируют образованности человека-специалиста, так как он может оказаться неспособным ориентироваться в жизненных ситуациях. Житейская образованность дается не школой.

Н. А. Бобровников

(с. 411)

¹ Печатается по изданию: *Бобровников Н. А.* Что такое хороший урок: Из бесед с учителями. 6-е изд. Казань, 1914. С. 9—20.

Впервые опубликовано в июне 1897 г.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Отрывок дает живое представление о дидактических условиях и признаках хорошего урока. Автор творчески использует положительный опыт своих предшественников и современников в области дидактики начальной школы. Хорошим уроком бывает такой, считает автор, когда усилия учеников дают наибольшие учебные результаты при толковом и основательном усвоении знаний, а весь урок предварительно тщательно продуман учителем. Залог успеха — в уроке, который способен вызывать у учеников слезы умиления, радости, добрые чувства, когда обучение может идти без оценок.

П. А. Кропоткин

(с. 419)

¹ Печатается по изданию: *Кропоткин П. А.* Поля, фабрики и мастерские: Промышленность, соединенная с земледелием, и умственный труд с ручным / Пер. с англ. А. Н. Кашина; Под ред. автора. 4-е изд., пересм. и доп. Пг.; М., 1921. Гл. VIII. Умственный и ручной труд. С. 193, 196, 199—202, 205—206, 215—216.

Впервые опубликовано в 1898 г. в Лондоне на английском языке.

В советской историко-педагогической литературе с 1921 г. не публиковалось.

В книге автор доказывает необходимость общего образования, предшествующего специализации знаний. Общее образование, по мнению П. А. Кропоткина, должно быть одновременно и научным и практическим, способным уничтожить «пагубное разграничение» между умственным и физическим (ручным) трудом. В этом автор видит смысл и назначение «интегрального образования».

² *Галилей Галилео* (1564—1642) — итальянский математик, физик и астроном.

³ *Ньютон Исаак* (1642—1727) — английский математик, физик и астроном.

⁴ *Лейбниц Готфрид Вильгельм* (1646—1716) — немецкий ученый, математик, философ-идеалист.

⁵ *Линней Карл* (1707—1778) — шведский естествоиспытатель, создавший систему растительного и животного мира.

Правила о премии К. Д. Ушинского

(с. 426)

¹ Печатается по изданию: Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. 1899 год. Спб., 1903. С. 53—54.

Впервые опубликовано в 1899 г.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

«Правила...» были подготовлены, одобрены и утверждены 23 января 1899 г. после «высочайшего разрешения» Николая II министром народного просвещения Н. П. Боголеповым.

Наследники К. Д. Ушинского внесли в кассу правления Академии наук России

10 000 руб. с тем, чтобы проценты с этого капитала выдавались через каждые пять лет в виде премии имени К. Д. Ушинского (полной — в размере 800 руб. или двух неполных — по 400 руб. каждая) за лучшие труды, имеющие целью разработку антропологических знаний в их применении к воспитанию человека.

Сам факт «высочайшего разрешения» Николая II свидетельствует о важности антропологического направления разработок в педагогике на рубеже XIX—XX вв.

Об учреждении комиссии по вопросу об улучшениях в средней школе (с. 427)

¹ Печатается по изданию: Сборник постановлений Министерства народного просвещения. 1899 год. Спб., 1903. Т. 16. С. 1619—1622.

Впервые опубликовано в 1899 г.

В советской историко-педагогической литературе печатается впервые.

Боголепов Николай Павлович (1846—1901) — юрист, профессор Московского университета, затем его ректор (1891—1893), полечитель Московского учебного округа (1895—1898). Будучи министром народного просвещения, задумал преобразовать среднее образование под натиском почти всеобщего недовольства классической системой среднего образования (см.: *Масловский А. Ф.* Русская общеобразовательная школа: Мысли отца семейства по поводу предстоящей реформы средней школы. Спб., 1900). В циркуляре отмечаются некоторые, но очень существенные недостатки гимназий и реальных училищ за 29 лет, со дня контрреформ министра народного просвещения графа Д. А. Толстого (отчужденность от семьи, бюрократический характер средней школы, чрезмерность ежедневной умственной работы учеников, излишнее преобладание древних языков и др.). Комиссия выполнила свою работу, но ожидаемой реформы не последовало. Н. П. Боголепов был убит в 1901 г.

Д. И. Менделеев (с. 428)

¹ Печатается по изданию: *Менделеев Д. И.* Экзамены // Соч.: В 25 т. Т. XXIII. Л.; М., 1952. С. 65—74.

Написано 9 мая 1899 г. Впервые опубликовано в 1899 г.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

² Так хочешь ты от меня вероломно уйти

Вместе со своими милыми фантазиями... (пер. с нем. — *Сост.*).

³ *Ростовцев Илья Ильич* (1828—1900) — генерал.

⁴ *Остроградский Михаил Васильевич* (1801—1861) — академик-математик.

⁵ Станфорд — английский естествоиспытатель.

⁶ *Гумбольдт Александр* (1769—1859) — немецкий естествоиспытатель; *Гумбольдт Вильгельм* (1767—1835) — немецкий философ и языковед.

⁷ *Фарадей Майкл* (1791—1867) — английский физик, сделал ряд открытий в области химии и физики.

⁸ Печатается по изданию: *Менделеев Д. И.* О направлении русского просвещения и о необходимости подготовки учителей // Соч.: В 25 т. Т. XXIII. С. 75—98.

Впервые напечатано в газете «Россия» от 8 и 10 июня 1900 г., в следующем году вышло отдельным изданием.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

⁹ Печатается по изданию: *Менделеев Д. И.* Общеобразовательные гимназии // Соч.: В 25 т. Т. XXIII. Гл. III. С. 99—123.

Впервые опубликовано в газете «Россия» за 1900 г.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

М. И. Демков (с. 446)

¹ Печатается по первому изданию: *Демков М. И.* Педагогические правила и законы // Педагогический сборник. 1899. № 8. С. 87—113; № 9. С. 167—183.

Впервые опубликовано в журнале «Педагогический сборник» (Спб., 1899. Август.

№ 8. Кн. 392. С. 87—113; 1899. Сентябрь. № 9. Кн. 393. С. 167—183).

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Статья содержит богатый историко-педагогический материал, используемый М. И. Демковым для обоснования формулируемых им законов. Статья интересна как одна из первых попыток сформулировать основные законы и правила педагогики. Эта попытка заслуживала бы более серьезного внимания, если бы автор сумел разобратся в особенностях педагогической науки, ее общественном характере, определяющем конкретные цели воспитания для данного общества и эпохи. А это обуславливает относительность всех педагогических законов и правил. К тому же М. И. Демков произвольно разграничил их и определил иерархию. Каждый из 18 сформулированных им законов почти не имеет однозначности понятий, которые употребляются в формулировках. Закон природосообразности, к примеру, сформулирован М. И. Демковым так: «Все физические и духовные силы подлежат развитию сообразно индивидуальным их особенностям». Почему все силы (какие именно, сколько их, что понимать под силой и многое другое не имеет строгой однозначности) подлежат развитию? Среди этих сил могут быть и отрицательные, которые, напротив, подлежат торможению, глушению, сдерживанию. Словом, без тщательного анализа и уточнения исторически выработанных идей трудно непогрешимо точно сформулировать даже педагогическое правило, а не то чтобы закон.

Несмотря на рыхлость понятий и формулировок законов и правил, статья М. И. Демкова может занять свое место в истории вопроса о педагогических законах и правилах.

² Печатается по первому изданию: *Демков М. И.* Педагогические гипотезы и теории, их историческое и современное значение // Педагогический сборник. Спб., 1900. № 4. С. 283—300; № 5. С. 407—419; № 6. С. 453—483.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Статья представляет некоторый научный интерес постановкой вопроса. В истории становления научной педагогической мысли России эта статья не прошла незамеченной и сослужила немалую службу в научной ориентации тех, кто всерьез занимался теорией воспитания и образования. Для историка научной педагогики эта работа М. И. Демкова интересна еще и тем, что автор вполне справедливо упрекнул историю педагогики в том, что она не знакомит с гипотезами, их возникновением и развитием в различных теориях.

К. П. Яновский

(с. 453)

¹ Печатается по изданию: *Яновский К. П.* К вопросу о наших высших учебных заведениях, и об университетах в особенности // Мысли о воспитании. Спб., 1900. Гл. II. С. 16—34.

Впервые напечатано в журнале «Русская школа» (1900).

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

² Печатается по изданию: *Яновский К. П.* Самодеятельность учащихся: Домашние работы, устные и письменные // Мысли о воспитании. Гл. VII.

Впервые опубликовано в журнале «Русская школа» (1900).

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

³ Печатается по изданию: *Яновский К. П.* Отношение обучения к воспитанию // Мысли о воспитании. Гл. IX.

Впервые опубликовано в журнале «Русская школа» (1900).

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

⁴ Печатается по изданию: *Яновский К. П.* Врожденные качества и способности и развитие последних посредством воспитания // Мысли о воспитании. Гл. IX.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

⁵ Печатается по изданию: *Яновский К. П.* Об условиях сохранения и развития плодотворной деятельности и энергии учителя // Мысли о воспитании. Гл. XII.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Извлечения из книги К. П. Яновского «Мысли о воспитании» излагают почти полувековой педагогический опыт самого автора.

¹ Печатается по первому изданию: *Недачин В. П. Основы учебно-воспитательной организации: Внутренняя жизнь гимназии // Основы учебно-воспитательной организации и первые годы жизни (1901—1904)*. М., 1904. Гл. III. С. 59—113.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

В 1901 г. в Москве открылась гимназия им. Медведниковых. Уже при проектировании здания закладывались прогрессивные основы в области учебного дела. Эта мужская гимназия стремилась преодолеть отрицательные явления классического образования, а также недоверие родителей к школе. Она впервые в истории среднего общеобразовательного заведения использовала родительские собрания (общегимназические и классные), индивидуальные беседы с родителями, чтобы не только преодолеть отрыв школы от семьи, но и улучшить постановку учебно-воспитательного дела. Ей удавалось налаживать педагогическую работу гораздо успешнее, чем в подобных гимназиях казенного типа, преодолевать отчужденность от семьи, бюрократизм внутришкольных и внешкольных отношений.

Эта частная гимназия основана на средства вдовы коммерции советника Ивана Логиновича Медведникова — Александры Ксенофоновны Медведниковой. Отсюда название: гимназия им. Ивана и Александры Медведниковых. Сначала помещалась она в старом здании в районе Арбата (1899—1901), а затем в Староконюшенном было построено для нее современное школьное здание по всем правилам современной школьной гигиены, хорошо оборудованное, имеющее просторный школьный двор для гимнастики и игр. Это было лучшее школьное здание в Москве до 1917 г. Гимназия выделялась прекрасной постановкой образования, отличным подбором преподавателей, хорошо налаженным медицинским обслуживанием учащихся. Ее первым директором стал один из опытейших педагогов Москвы — В. П. Недачин.

² Печатается по первому изданию: *Недачин В. П. Воспитание умственное, или Научное образование // Основы учебно-воспитательной организации в первые годы жизни (1901—1904)*. М., 1904. Гл. III.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Этот отрывок дает представление о направлении общего образования в гимназии им. И. и А. Медведниковых.

А. А. Мусин-Пушкин (с.475)

¹ Печатается по изданию: *Мусин-Пушкин А. А. О космополитизме нашей школы // Сборник статей по вопросам школьного образования на Западе и в России: По личным наблюдениям*. Т. 2. Спб., 1912. С. 327—352.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Доклад, сделанный Мусиным-Пушкиным в «Русском собрании» в Петербурге в 1907 г. Основное содержание доклада было затем повторено в циркулярном распоряжении по С.-Петербургскому учебному округу (15 января 1908 г.), попечителем которого был А. А. Мусин-Пушкин.

Будучи попечителем С.-Петербургского учебного округа, граф А. А. Мусин-Пушкин стремился оградить учащуюся молодежь, гимназистов и студентов от усиливавшегося влияния социалистических идей, искал пути и средства противодействия им. Это — главный мотив и доклада, и циркуляра. Наряду со стремлением попечителя усилить патриотическое (национальное) воспитание в учебных заведениях в докладе имеются интересные факты, характеризующие состояние школьного образования, вскрывающие существенные изъяны преподавания в средней школе. Воспитание и образование юношества, по словам попечителя, «обратилось в механическое ремесло», неспособное воспитать молодое поколение.

О космополитическом характере гимназического образования писал в свое время В. Я. Стоюнин (см.: *Заметки о русской школе, 1881—1882*), но он, настаивая на том, чтобы русская школа стала национальной, в то время имел в виду тех, кто в прусском типе классической гимназии видел образец, причем единственный, для средней школы России. В. Я. Стоюнин, как и К. Д. Ушинский, высоко ценил народность, а связь школы с русским народом, его историей, культурой считал условием ее обновления.

В. П. Кащенко
(с. 480)

¹ Печатается по первому изданию: Кащенко В. П. Нужно ли выделять даровитых детей из общей массы школьников? // Труды Первого всероссийского съезда по экспериментальной педагогике в С.-Петербурге с 26 по 31 декабря 1910 г. Спб., 1911. С. 378—385.

Доклад Кащенко на Первом Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике в С.-Петербурге в 1910 г. (26—31 декабря по ст. ст.).

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

² *Ломоносовское общество* — объединение педагогов, психологов, врачей, общественных деятелей для выявления особо одаренных детей из низов народа (крестьян, ремесленников, рабочих) и создания для них условий для развития талантов, получения соответствующего образования. Ломоносовское общество в Москве возникло в начале XX в. и существовало на благотворительные средства (пожертвования ученых, промышленников, представителей искусства и др.). В 1910 г. при обществе был открыт в Москве интернат (квартира для 7—8 учеников), куда направлялись по рекомендации разных школ (земских, правительственных, частных), училищных советов и членов общества наиболее даровитые учащиеся после определения степени и качества способностей путем экспериментально-психологических исследований особой комиссией: мальчики-крестьяне затем становились стипендиатами Общества им. М. В. Ломоносова в Москве.

³ *Мангеймская система* — формирование учебных классов по способностям детей. Ман(н)геймская система школ (классов) возникла в начале XX в. в г. Маннгейме (Германия) — отсюда ее название.

⁴ *Аптерцепция* — обусловленность восприятия прошлым опытом, всем содержанием психической жизни человека; в обучении — непрерывная связь старого материала с новым, установление связей новых знаний со старыми; понятие введено в педагогику А. Гербартом.

⁵ *Рихтер Адриан Людвиг* (1803—1884) — немецкий художник и график, иллюстрировал сказки Гофмана.

⁶ *Дэви Гемфри* (1778—1829) — английский химик.

⁷ *Гельмгольц Герман* (1821—1894) — немецкий естествоиспытатель и медик.

⁸ *Либиус Юстус* (1803—1873) — немецкий химик, разработал искусственные удобрения.

⁹ *Бриенская военная школа* — артиллерийская школа в г. Бриене, где получил военную подготовку Наполеон Бонапарт.

¹⁰ *Гумбольдт Александр* (1769—1859) — немецкий естествоиспытатель.

¹¹ *Оствальд Вильгельм* (1853—1932) — немецкий физик, химик и философ.

¹² *Петцольдт (Петцольд) Альфонс* (1882—1923) — австрийский поэт и писатель; Фишер и Бернград — лица из его социальных романов.

¹³ *Кулибин Иван Петрович* (1735—1818) — русский механик, изобретатель, конструктор.

¹⁴ *Помяловский Николай Герасимович* (1835—1863) — русский писатель, автор «Очерков бурсы», повестей «Мещанское счастье», «Молотов».

¹⁵ *Мусорский Модест Петрович* (1839—1881) — русский композитор (оперы: «Борис Годунов», «Хованщина» и др.).

¹⁶ *Решетников Федор Михайлович* (1841—1871) — русский писатель-демократ.

¹⁷ *Левигов Александр Иванович* (1835—1877) — русский писатель-демократ.

¹⁸ *Милль Джон Стюарт* (1806—1873) — английский философ-позитивист и экономист.

¹⁹ *Бине Альфред* (1857—1911) — французский психолог-экспериментатор, один из авторов системы тестов для измерения общей умственной одаренности детей.

Е. С. Левицкая
(с. 487)

¹ Печатается по первому изданию: Школа Левицкой. Спб., 1911. С. 27—38.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Школа Е. С. Левицкой была открыта осенью (14 сентября) 1900 г. в Царском

Селе (ныне г. Пушкин Ленинградской обл.) как учебное заведение для совместного обучения и воспитания мальчиков и девочек (интернат). В 1900 г. были открыты лишь приготовительный и первый классы для трех мальчиков-пансионеров и семи приходящих девочек. Через полтора года Левицкой удалось добиться разрешения на общежитие для девочек в отдельном доме. Она хотела придать школе-интернату характер школы-семьи. С большим трудом основательнице этого нового для России учебно-воспитательного (интернатного) заведения для совместного обучения мальчиков и девочек удавалось отстаивать свои принципы, и много раз эта школа была на грани краха. Лишь в 1906 г. школа обрела право среднего учебного заведения (частного, платного) с 7,5 годами обучения (по закону — 8 лет, 8 классов). Полгода оставалось ее выпускникам для подготовки к конкурсным экзаменам в высшую школу.

Школа имела большой земельный надел со многими хозяйственными строениями (учебные, жилые, прачечная, баня и т. д.), особо выделены игровые площадки (для тенниса, футбола и других спортивных игр). Было даже поле для прогулок, гора для катания и место для зимнего катка. Имелся школьный огород. Весь район, занятый школой, составлял около 50 десятин земли (свыше 50 га).

Физические занятия (гимнастика) проводились через день в течение часа на открытом воздухе в любую погоду. Кстати, одежда воспитанников была облегченной даже зимой в интересах закалывания. С осени 1910 г. были введены военные занятия с 2—3-дневными экскурсиями в обстановке, близкой к походной жизни, для проверки приобретенных знаний и навыков (ориентация по карте и без нее, днем и ночью, на незнакомой местности и др.).

В школе Левицкой была значительно расширена программа по природоведению, много проводилось практических самостоятельных занятий. Уроки велись весной и осенью на открытом воздухе, в поле, на лугу, с I класса.

Во многих отношениях школа Левицкой была учебно-воспитательным заведением нового типа.

Ввиду высокой платы за содержание в школе-интернате воспитывались дети высокооплачиваемых чиновников и предпринимателей, а число воспитанников было невелико. В 1908 г. (20 декабря по ст. ст.) состоялся первый выпуск школы числом всего 4 человека — 2 юношей и 2 девушки. К концу 1910 г. насчитывалось с I по VIII класс всего около 50 учащихся (вместе с приходящими число было несколько больше). Это следует иметь в виду, как и то, что сама школа имела экспериментальный характер, строила свою работу в духе семейного воспитания (совместное обучение мальчиков и девочек в средней школе не было принято тогда в России).

В. М. Бехтерев
(с. 500)

¹ Печатается по изданию: *Бехтерев В. М.* Вопросы общественного воспитания. М., 1910.

Впервые опубликовано в 1909 г. в журнале «Вестник воспитания» (№ 9).

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

В. М. Бехтерев попытался ответить на важные вопросы выработки поведения человека, опираясь не на данные субъективной психологии, а на эмпирические сведения рефлексологии (объективной психологии). Для него элементарные (обыкновенные) рефлексы служат отправной точкой последующих нервно-психологических наслоений, образующих процесс воспитания. Этот «рефлексологический» подход к сущности воспитания игнорирует социальную первооснову воспитания. В. М. Бехтерев представил одно из новых направлений в разработке вопросов воспитания — рефлексологическую школу экспериментальной педагогики.

Д. И. Тихомиров
(с. 509)

¹ Печатается по изданию: *Тихомиров Д. И.* Современные задачи начальной школы. М., 1911. С. 5, 11—12, 16, 21, 31.

Впервые опубликовано в Москве в 1911 г.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Эта публикация — лекция, прочитанная Д. И. Тихомировым 1 июня 1910 г. при

открытии летних педагогических курсов Московского общества воспитательниц и учительниц. В ней он выразил свои взгляды, отраженные в его учебных книгах, на природоведческий (реальный) и человековедческий (гуманитарный) материал в начальном обучении. Он выступил против увлечения природоведением в ущерб познания учеником самого себя, за разумную меру реального и гуманного содержания в начальной школе. Столь же привлекателен и его подход к развитию речи и мышления учащихся. А его методические приемы обучения в связи с общей жизнью детей в школе заслуживают полного доверия и ныне. Защита им книги в обучении должна быть правильно понята. В начале XX в. многие методисты и педагоги выступали против засилья книжного обучения, за широкое введение экскурсий, наблюдений в природе, самостоятельных работ учащихся, что в практике начального обучения приводило к понижению качества чтения, к умалению значения книги в учебной работе.

В. П. Вахтеров
(с. 517)

¹ Печатается по изданию: *Вахтеров В. П.* Основы новой педагогики. (Гл. II) // Избр. пед. соч. М., 1987. С. 365—384.

Впервые опубликовано И. Д. Сытиным (М., 1913).

Этот труд Вахтерова остался незаконченным (дважды издавался лишь первый том: 1913, 1916; материалы второго тома хранятся в архиве АПН СССР).

В данной работе В. П. Вахтеровым сведены воедино многие его прежние педагогические работы (в том числе неопубликованные, которые он намеревался представить во втором томе). В предисловии к первому тому (М., 1913), раскрывая замысел, автор писал о том, как важно связать все отдельные вопросы и части педагогики в одно целое, чтобы рассмотреть их с единой, общей точки зрения. Своей книгой он хотел доказать, что все отдельные элементы педагогики удобнее всего объединить идеей развития. Главные в этой идее — развитие личности воспитанника. Однако В. П. Вахтеров очень широко понимал идею развития: это и развитие индивидуума, это и исторический процесс. Большой материал книги разделен им на шесть глав: 1) о теории развития; 2) стремление к развитию; 3) в поисках признания; 4) роль бессознательного в стремлении к развитию; 5) упражнение как средство развития; 6) из наблюдений над развитием детей.

Отзывы на книгу были в основном положительные (Н. Е. Румянцев в газете «Утро России» (1913. № 288); краткая рецензия в журн. «Народный учитель» (1914. № 12; и др.).

Попытка найти объединяющий принцип для создания рациональной педагогики заслуживает полного признания. Но в какой мере удалось с помощью принципа развития («стремление к развитию, заложенное в ребенке») сложить педагогическую систему — это другой вопрос. Прошедшие три четверти века пока не подтвердили истинности теоретической системы В. П. Вахтерова, хотя определенная часть книги вызывает интерес.

Материалы по реформе средней школы
(с. 546)

¹ Печатается по изданию: *Эстетическое воспитание: Общие положения* // Материалы по реформе средней школы. Пг., 1915. С. 328 — 337.

Впервые опубликовано в 1915 г. в Петрограде.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Этот документ разработан особой комиссией (председатель С. О. Цыбульский — директор мужской гимназии при римско-католической церкви в Петрограде). Отражает прогрессивные взгляды членов комиссии на постановку предметов эстетического цикла в средней школе. К общим положениям были составлены обстоятельные программы по отдельным учебным предметам.

² Печатается по изданию: *Записка о постановке физического воспитания в средней школе* // Материалы по реформе средней школы. С. 388—392.

Впервые опубликовано в 1915 г. в Петрограде.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Документ разработан известными деятелями в области физического воспитания (председатель комиссии — В. И. Срезневский, член учебного комитета Ведомства учреждений императрицы Марии; члены комиссии: доктор медицины В. В. Гориневский,

профессор С. И. Залесский, профессор П. Г. Мезерницкий — все врачи). В этом документе впервые проектировалось физическое воспитание как обязательный предмет среднего учебного заведения.

³ Печатается по изданию: О преподавании ручного труда в средней школе // Материалы по реформе средней школы. С. 508—516.

Впервые опубликовано в 1915 г. в Петрограде.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

⁴ Объяснительная записка методического характера (там же. С. 538—542).

Оба документа представляют несомненный интерес как результат труда видных специалистов того времени по ручному труду (К. Ю. Цируль, Г. К. Соломин, В. В. Лермантов, Е. С. Дедулина). Объяснительная записка была составлена И. Д. Кареллем по указаниям членов этой подкомиссии. Документы воплотили в себе все лучшее, чем обогатилась русская школа в теории и на практике обучения ручному труду за 30 лет его преподавания.

Материалы по реформе средней школы были разработаны разными комиссиями и подкомиссиями под председательством министра народного просвещения графа П. Н. Игнатъева, созвавшего в апреле 1915 г. особое совещание видных деятелей (педагогов, врачей, психологов и других специалистов) народного образования для выработки общих положений, на которых должна строиться новая школа. На последующих заседаниях (в апреле, мае 1915 г.) председателей комиссий были определены основные положения.

Школа должна быть: 1) национальной; 2) самодовлеющей (т. е. дающей общее образование и не имеющей непосредственной целью подготовку к высшим учебным заведениям); 3) семилетней; 4) состоящей из двух ступеней: первой — с трехлетним и второй — с четырехлетним курсом обучения. Учебный год — 32 недели, летние каникулы — 2,5 месяца. В среднюю школу принимаются дети 10—11 лет с теми же примерно знаниями, с которыми поступали в I класс гимназии. На второй ступени (с IV класса) устанавливались три основных отделения: 1) с одним новым языком (с преобладанием гуманитарных предметов); 2) с одним древним и одним новым языком (также с преобладанием гуманитарных предметов над математическими и естественнонаучными); 3) реальное отделение с одним новым языком и преобладанием в одной ветви математических, а в другой — естественнонаучных предметов. Во всех отделениях за русским языком сохранялось значение важнейшего предмета. Таким образом создавались три типа средней школы: новогуманитарная, гуманитарноклассическая и реальная.

П. Н. Игнатъев, не надеясь провести законом эти основные положения новой школы, попытался путем циркуляров и распоряжений по Министерству народного просвещения в течение 1915 и 1916 гг. внедрить их «явочным порядком» в школьную практику, но с его отставкой в конце декабря 1916 г. дело преобразования школы было не только приостановлено, но отброшено назад, так как новые начинания были отвергнуты при новом министре народного просвещения, поставленном реакционными силами (придворных и черносотенных кругов).

Это была последняя серьезная попытка реформировать школу в условиях самодержавной России.

Литература

Школа и педагогическая мысль России второй половины XIX — начала XX в. (60-е гг. — 1917)

1. Ленин В. И. О народном образовании: Статьи и речи. М., 1957.
2. Аграев Г. В. Родители, учителя, ученики. Родительские комитеты и организации. Жизнь средней школы за последние годы. Спб., 1908.
3. Алешинцев И. История гимназического образования в России. Спб., 1912.
4. Алферьев П. Бюрократические затеи в школе. М., 1906.
5. Анастасиев А. Какое обучение считать хорошим. М., 1911.
6. Андреев Е. Н. Наше общее и профессиональное образование. Спб., 1882.
7. Андреев Е. Н. Школьное дело в России. Спб., 1882.
8. Андреев Е. Н. Работа малолетних в России и Западной Европе. Спб., 1884.
9. Аргамаков А. П. Мысли о современном и будущем воспитании и обучении. Полоцк, 1896.
10. Арнольд М. Об участии родителей в жизни средней школы. М., 1911.
11. Беллюстин И. С. Теория и опыт // Журнал Министерства народного просвещения. 1860. Сентябрь.
12. Беллюстин В. Отчет об учительском съезде в г. Александрове Владимирской губернии с 27 по 31. 12. 1901 г. Владимир, 1902.
13. Белов И. Из жизни: Педагогические наблюдения. Спб., 1872.
14. Белявский А. Исторический очерк развития элементарной школы в биографиях замечательных педагогов и по уставам правительств. Спб., 1905.
15. Блинов Н. Н. Пчелка: Ученье — свет, неученье — тьма. М., 1873.
16. Богомолов С. Г. Воспитание как главный фактор прогресса в усовершенствовании человека. М., 1910.
17. Богомолов Л. П. Естественнoисторические основы общеобразовательной школы. М., 1910.
18. Борисовский П. Чего надо желать для нашего общественного воспитания... Могилев-на-Днепре, 1895.
19. Бобылев Д. М. Какая школа нужна деревне: Отзывы крестьян о школе. Пермь, 1908.
20. Бунаков Н. Ф. Русская передвижная школа. Спб., 1881.
21. Бькова В. П. Записки старой смолянки. Спб., 1898.
22. Велский А. Записки педагога. Спб., 1908—1909.
23. Вентцель К. Н. Борьба за свободную школу. М., 1906.
24. Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности: В 2 т. М., 1911—1912.
25. Веселовский Б. История земства: В 3 т. Спб., 1911.
26. Веселовский Ю. А. Крепостное право и порча детской души: К 50-летию освобождения крестьян. М., 1911.
27. Вессель Н. Х. Учебный курс гимназий. Спб., 1867 (?).
28. Вышнеградский И. А. Проект общего нормального плана промышленного образования в России. Спб., 1884.
29. Вышнеградский И. А. О реальных училищах. Б/м, б/г.
30. Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в. М., 1950; 2-е изд., испр. и доп. М., 1954.
31. Георгиевский А. И. Предположенная реформа нашей средней школы. Спб., 1901.
32. Герд И. Я. Игры для детей всех возрастов. 6-е изд. Л., 1924.

33. *Герд И. Я.* Сборник игр и полезных занятий для всех возрастов. 5-е изд., испр. и доп. Спб., 1912.
34. Главные основы общей системы народного образования. Спб., 1899.
35. *Гольцев В. А.* Воспитание, нравственность, право: Сборник статей. 2-е изд. М., 1897.
36. *Горбов Н.* Задачи русской народной школы. М., 1887.
37. *Горбунов А.* Общественная самодеятельность и народное образование. Б/м., б/г.
38. *Горбунов-Посадов И.* Освобождение школы и народного просвещения... М., 1918.
39. *Горбунов-Посадов И.* (ред.). Новое воспитание и образование. М., 1912.
40. *Гришаков Н. П.* Опыт новой школы в дореволюционной России. Орел, 1923.
41. *Дебольский Н. Г.* Философские основы нравственного воспитания. Спб., 1880.
42. *Дебольский Н. Г.* Наше учебное ведомство и начальная школа. Спб., 1884.
43. *Демьянов М. Н.* О зависимости настроения нашей школы от умственного и нравственного состояния самого общества: Мысли и наброски старого профессора М. Н. Демьянова. Спб., 1903.
44. *Дерюжинский В. Ф.* Народное образование в России. Спб., 1900.
45. Доклады, прения и постановления 2-й секции первого Всероссийского съезда по вопросам народного образования. Пг., 1915 (доклад Касаткина, с. 46 и др.).
46. *Дурьлин С.* В школьной тюрьме: Исповедь ученика. М., 1907.
47. *Езерский Ф. В.* Государственная система школ. Спб.; М., 1901.
48. *Ечинац А.* Подготовка к жизни и свободная школа. 2-е изд. Спб., 1905.
49. *Енько П. Д.* Чему и как учить наших детей. Спб., 1897.
50. *Ермилов В.* В борьбе с рутиной. М., 1898.
51. *Ермилов В.* Воспитание и самовоспитание в беседах. М.; Пг., 1915.
52. *Жук В. Н.* Вопросы школы: Недостатки современной системы образования и необходимые реформы школы. Спб., 1882.
53. *Жук В. Н.* Мать и дитя. 8-е изд., перераб. и доп. Спб., 1905.
54. Замечания на проект Устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ: В 6 вып. Вып. 2. Спб., 1862.
55. *Зачиняев П. И.* Об автономии педагогического совета средних учебных заведений. Тифлис, 1905.
56. *Звягинцев Е.* Старый недуг народной школы // Учитель и школа. 1914. № 2.
57. *Капнист П. А.* Классицизм как необходимая основа гимназического образования. М., 1891.
58. *Катков М. Н.* Наша учебная реформа. М., 1890.
59. К вопросу о подготовке преподавателей средних школ: Приложения к циркулярам по Московскому учебному округу / Под ред. Вл. Исаенкова. М., 1899.
60. *Классовский В.* Заметки о женщине и ее воспитании. Спб., 1874.
61. К вопросу о школьной реформе. Слово к родителям. Спб., 1900.
62. *Ковалевский Е. П.* Народное образование и церковное достоинство в 3-й Государственной думе. Спб., 1912.
63. *Конради Е. И.* Общественные задачи домашнего воспитания: Книга для матерей. Исповедь матери. Спб., 1883.
64. *Константинов Н. А.* Очерки по истории средней школы... с конца XIX в. до Февральской революции 1917. М., 1956.
65. *Константинов Н. А., Струминский В. Я.* Очерки по истории начального образования в России. 2-е изд. М., 1953.
66. *Корнилов И. П.* Задачи русского просвещения в его прошлом и настоящем: Сб. статей. Спб., 1902.
67. *Корнилов И.* Очерк истории русской школы, ее современное состояние и на каких незыблемых началах она должна быть утверждаема. Спб., 1901.
68. *Котлов И.* Шаг за шагом: Из записок учителя. М., 1901.
69. *Кропоткин П.* Поля, фабрики, мастерские. Спб., 1901 (?).
70. *Кропоткин П.* Умственный и ручной труд / Пер с англ. 4-е изд. Пг.; М., 1921.

71. *Крупская Н. К.* Народное образование и демократия // Пед. соч.: В 11 т. Т. 1. М.; Л., 1957.
72. *Лазурский А. Ф.* Школьные характеристики. 2-е изд. Спб., 1913.
73. *Лавров Ив.* Записки по педагогике и дидактике. Спб., 1896.
74. *Левассер Э.* Народное образование в цивилизованных странах: В 2 т. Спб., 1898.
75. *Лермантов В. В.* Пропедевтика ручного труда. Пг., 1915.
76. Лига образования: Проект школьного закона. 2-е изд. Спб., 1909.
77. *Лихачева Е.* Материалы для истории женского образования в России (1856—1880). Спб., 1901.
78. *Лядов В. И.* Руководство к воспитанию и обучению детей: Учебное пособие для женских гимназий, институтов и учительских семинарий. 6-е изд. Спб., 1900.
79. *Лядов Е.* Коренная реформа в системе школьного образования. Спб., 1903.
80. *Макшеев З.* Педагогический музей военно-учебных заведений: К 50-летию. Спб., 1914.
81. *Маслов С. А.* О всенародном распространении грамотности в России. Спб., 1897.
82. *Масловский А. Ф.* Русская общеобразовательная школа: Мысли отца семейства по поводу предстоящей реформы средней школы. Спб., 1900.
83. *Матвеев Ф.* К 25-летию деятельности народного учителя В. Я. Аврамова. Спб., 1896.
84. Материалы по реформе средней школы: Примерные программы и объяснительные записки. Пг., 1915.
85. *Миропольский С. И.* Школа и государство. Спб., 1883.
86. *Миропольский С. И.* Учитель, его призвание и качество. Спб., 1894.
87. *Миропольский С. И.* Дидактические очерки. Спб., 1890; 2-е изд. Спб., 1909.
88. *Милюков П.* Очерки истории русской культуры. Ч. II. Спб., 1897.
89. *Музыченко А.* На пути к демократизации школы. Спб., 1907.
90. *Назарьевский И.* Исторический очерк законодательства по начальному образованию в России. Б/м, 1905.
91. *Нарская В.* Народное просвещение. Пг., 1917.
92. *Немолодышев С.* Взгляд на воспитание и обучение в России: Краткий исторический очерк. Харьков, 1898.
93. *Нечаев А. П.* К вопросу о взаимоотношении педагогики и психологии // Русская школа. 1899. № 3.
94. *Нечаев А. П.* Об умственном утомлении // Русский начальный учитель. 1899. № 1.
95. *Обухов А. М.* Ближайшие практические вопросы народного образования в России. М., 1910.
96. *Обухов А. М.* Принцип единой школы: Критический очерк. М., б/г.
97. *Обухов А. М.* Свободное воспитание и дисциплина. М., 1912.
98. *Овсянников А. В., Шохор-Троцкий С. И.* К реформе системы школьного образования: Проект А. В. Овсянникова и С. И. Шохор-Троцкого. Спб., 1906.
99. *Павленков Ф.* Наглядная азбука. 8-е изд. Спб., 1887.
100. *Панаев И.* Голос долга: Мысли о воспитании человека. Спб., 1885.
101. *Паршин А.* Школьное дело в России. Вып. 1. М., 1916.
102. Педагогический музей военно-учебных заведений: Указатель докладов. Спб., 1896.
103. Первый год обучения в начальной школе: О школе Адлер. М., 1912.
104. *Петерсон Н. Л.* Просвещение. Спб., 1904.
105. *Петрищев А. Ф.* Заметки учителя. Спб., 1905.
106. *Петров Г.* Школа и жизнь. 8-е изд. Спб., 1903.
107. *Победоносцев К. П.* Ученик и учитель: Педагогические заметки. М., 1900.
108. Последнее десятилетие в истории народного просвещения в России. М., 1876.
109. Проблемы истории русской педагогики: Труды НИИ теории и истории педагогики // Известия АПН РСФСР. Вып. 5. М., 1946.
110. *Пуришкевич В. М.* Школьная подготовка второй русской революции. Спб., 1911; 2-е изд. Спб., 1913.
111. *Рагозина З. А.* Школа и жизнь. Спб., 1902—1903.
112. *Рашин А. Г.* Грамотность и народное образование в России в XIX и начале

XX в. // Исторические записки. Т. 37. М., 1951. С. 28—80.

113. *Роков Г.* Организация управления средними учебными заведениями. М., 1908.

114. *Ромашков Д.* Различные типы школ и образования, получаемого в них современными русскими людьми. М., 1897.

115. Россия в конце XIX в. / Под ред. В. И. Ковалевского. Спб., 1900. С. 476—497 (Народное образование).

116. *Рубакин Н. А.* Среди книг. 2-е изд. Т. 2. М., 1911—1915.

117. *Румянцев Н. Е.* Педология (наука о детях), ее ...отношение к педагогике. Спб., 1910.

118. Ручной труд в общеобразовательных учебных заведениях. Спб., 1896.

119. *Савенков И.* Учитель русского народа и его обязанности: Дидактический сборник. Варшава, 1900.

120. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения: До 1893 г. Т. XI. Спб., 1894.

121. *Скворцов Н.* Об организме гимназии. М., 1881.

122. *Смирнов А.* Современные идеалы воспитания. Казань, 1896.

123. *Смирнов В. З.* Реформа начальной и средней школы в 60-е гг. XIX в. М., 1954.

124. Совецание, проходившее в 1899 г. в Московском учебном округе по вопросам средней школы. Вып. VI. М., 1899.

125. *Сперанский Н.* Кризис русской школы: Торжество политической реакции. М., 1914.

126. *Тихомиров Д. И.* Об основах организации средней школы. Спб., 1900.

127. Труды первого съезда директоров среднеучебных заведений С.-Петербургского учебного округа. Спб., 1912.

128. Университеты и средние учебные заведения — мужские и женские в 50 губерниях Европейской России. Спб., 1888.

129. *Фальборк Г. А.* Всеобщее образование в России. М., 1908.

130. *Фальборк Г. А., Чарнолуцкий В.* Народное образование в России. Спб., б/г.

131. *Фальборк Г. А., Чарнолуцкий В. И.* Отчет о положении исследования народного образования в России. М., 1898.

132. *Фармаковский В. И.* Партикуляризм в области народного образования. Спб., 1909.

133. *Фармаковский В. И.* Педагогика дела: Теория и практика трудового обучения в школе. Одесса, 1911.

134. *Филатова А. В.* Воспоминания учительницы (1844—1904). М., 1929.

135. *Христианович П.* Опыт устройства общеобразовательной школы с целью большей подготовки учащихся к жизни. Изд. 2-е. М., 1912.

136. *Цируль К. Ю.* Ручной труд в общеобразовательной школе: Педагогическое значение труда, его история, современное развитие и состояние... Спб., 1894.

137. *Цируль К. Ю.* К XXV-летию введения педагогического ручного труда в русскую школу: Памятная записка... (1884—1909). Спб., 1909.

138. *Чарнолуцкий В. И.* Итоги общественной мысли в области образования. Спб., 1906.

139. *Чарнолуцкий В. И.* К школьной реформе. М., 1908.

140. *Чарнолуцкий В. И.* Основные вопросы организации школы в России. Спб., 1909.

141. *Чарнолуцкий В. И.* Учительские организации в России. М., 1918.

142. *Чарнолуцкий В. И.* Частная инициатива в деле народного образования. Спб., 1910.

143. *Черепнин Н. П.* Императорское воспитательное общество благородных девиц: Исторический очерк (1764—1914); в 3 т. Спб., 1914—1915.

144. *Черняев А.* Воспитательная система, основанная на биографиях великих людей. Спб., 1909.

145. *Чехов Н. В.* Народное образование в России с 60-х гг. XIX в. М., 1912.

146. *Чехов Н. В.* Типы русской школы в историческом развитии. М., 1923.

147. *Шамахов Ф. Ф.* Школа Западной Сибири в конце XIX — начале XX в. Томск, 1957.

148. *Шемакин В. И.* Церковная школа и духовная бюрократия. Спб., 1908.

149. Южаков С. Н. Вопросы просвещения. Спб., 1897.
150. Экономическая оценка народного образования. Спб., 1896.
151. Янжул Екатерина. Рукоделие как предмет обучения в общеобразовательной школе. 2-е изд. Спб., 1910.
152. Янжул И. И. Значение образования для успехов промышленности и торговли // Техническое образование. Спб., 1896. № 3.

К. Д. Ушинский

1. Ушинский К. Д. Собр. соч.: В 11 т. М.; Л., 1948—1952.
2. Ушинский К. Д. Избр. произв.: В 4 т. М.; Л., 1946.
3. Ушинский К. Д. Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1953—1954.
4. Архив К. Д. Ушинского: В 4 т. М., 1959—1962.
5. Данилов М. А. Дидактика К. Д. Ушинского. М.; Л., 1948.
6. Ельницкий К. Ушинский, его жизнь, деятельность и педагогические труды. Спб., 1903.
7. Ермилов В. Мысли К. Д. Ушинского о воспитании // Вестник воспитания. 1896. № 2.
8. Каптерев П. Ф. Педагогические идеалы и взгляды Ушинского // Образование. 1895. № 1.
9. Каптерев П. Ф. Ушинский об общественных и антропологических основах воспитания // Русская школа. 1895. № 12.
10. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. 2-е изд. Пг., 1915. С. 548—580.
11. Лебедев П. А. Развитие идей К. Д. Ушинского об обучении в русской дидактике конца XIX — начала XX в. // Советская педагогика. 1974. № 2. С. 33—40.
12. Медынский Е. Н. Великий русский педагог К. Д. Ушинский. М., 1945.
13. Песковский Л. М. К. Д. Ушинский: Его жизнь и педагогическая деятельность. Спб., 1892.
14. Струминский В. Я. Очерки жизни и педагогической деятельности К. Д. Ушинского. М., 1960.
15. Фролков А. К. Д. Ушинский: Биографический очерк. Спб., 1881.

В. Я. Стоюнин

1. Стоюнин В. Я. Пед. соч. Спб., 1911.
2. Стоюнин В. Я. Избр. пед. соч. М., 1954.
3. Витберг Ф. А. В. Я. Стоюнин как педагог и человек. Спб., 1899.
4. Сиповский В. Вл. Як. Стоюнин: Биографический очерк // Стоюнин В. Я. Пед. соч. С. 1—XXXIX.
5. Чумицкий В. М. Педагогические заветы Стоюнина русскому обществу. Спб.; М., б/г.

Л. Н. Толстой

1. Толстой Л. Н. Полн. собр. соч.: В 90 т. (юбилейное издание). М.; Л., 1928—1958.
2. Толстой Л. Н. Пед. соч. 2-е изд. М., 1953.
3. Гусев Н. Н. Летопись жизни и творчества Льва Николаевича Толстого (1828—1890 гг.). М., 1958.
4. Гусев Н. Н. Летопись жизни и творчества Л. Н. Толстого (1891—1910 гг.). М., 1960.
5. Лебедев П. А. Яснополянская школа Л. Н. Толстого // Начальная школа. 1978. № 7.
6. Марков Е. Теория и практика Яснополянской школы // Русский вестник. 1862. № 2—4.
7. Морозов В. С. Воспоминания о Л. Н. Толстом. М., 1917.
8. Каптерев П. Ф. Новая русская педагогика. 2-е изд. Спб., 1914.
9. Чернышевский Н. Г. Полн. собр. соч.: В 15 т. Т. 10. М., 1951.

Н. Г. Чернышевский

1. *Чернышевский Н. Г.* Полн. собр. соч.: В 15 т. (т. 16 — дополнительный). М., 1939—1953.
2. *Чернышевский Н. Г.* Избр. пед. произв. М., 1953.
3. Николай Гаврилович Чернышевский: Рекомендательный указатель литературы. М., 1953.
4. *Смирнов В. З.* Н. Г. Чернышевский, его жизнь и педагогические взгляды // Чернышевский Н. Г. Избр. пед. произв. М., 1953.
5. *Смирнов В. З.* Очерки развития прогрессивной русской педагогики. М., 1966.

Д. И. Писарев

1. *Писарев Д. И.* Соч.: В 4 т. М., 1955—1956.
2. *Писарев Д. И.* Избр. пед. соч. М., 1951.
3. *Писарев Д. И.* Избр. пед. соч. М., 1984 (Библиография: 361—363)*
4. *Никитенко А. В.* Дневник. М., 1955.
5. *Познанский Н. Ф.* Пед. взгляды Д. И. Писарева // Писарев Д. И. Избр. пед. соч. М., 1951.

В. И. Водовозов

1. *Водовозов В. И.* Избр. пед. соч. М., 1953.
2. *Водовозов В. И.* Избр. пед. соч. М., 1986. (Библиография: с. 458—463).
3. *Лебедев П. А.* Труды В. И. Водовозова для народной школы и народного учителя // Начальная школа. 1975. № 10. С. 81—84.
4. *Лебедев П. А.* Василий Иванович Водовозов // Народное образование. 1976. № 1. С. 101—104.

Н. И. Ильминский

1. *Ильминский Н. И.* Букварь. Казань, 1862.
2. *Ильминский Н. И.* Казанская Центральная крещенно-татарская школа. Казань, 1887.
3. *Ильминский Н. И.* Избранные места из педагогических сочинений. Казань, 1892.
4. *Ильминский Н. И.* Письма. Казань, 1895.
5. *Ильминский Н. И.* Воспоминания об И. А. Алтынсарине. Казань, 1891.
6. *Ильминский Н. И.* О системе просвещения инородцев и о Казанской Центральной крещенно-татарской школе. Казань, 1913.
7. Николай Иванович Ильминский: Сб. статей. Казань, 1916.

П. Д. Юркевич

1. *Юркевич П. Д.* Чтения о воспитании. М., 1865.
2. *Юркевич П. Д.* Курс общей педагогики. М., 1869.
3. *Демков М. И.* Очерки по истории русской педагогики. 4-е изд., испр. М., 1917. С. 125—129.

А. П. Шапов

1. *Шапов А. П.* Общий взгляд на историю интеллектуального развития в России // Дело. 1866. № 2—3; 1868. № 8—9.
2. *Шапов А. П.* Социально-педагогические условия умственного развития русского народа. Спб., 1869—1870.
3. *Шапов А. П.* Естественные-педагогические условия умственного и социального развития русского народа // Отечественные записки. 1870. № 3—4, 12.

* Здесь и далее звездочкой отмечены издания, в которых имеется достаточно полный библиографический указатель.

4. *Аристов Н. Я.* А. П. Шапов. Спб., 1883.
5. *Козьмин Н. Н.* А. П. Шапов, его жизнь и деятельность. Иркутск, 1902.
6. *Кабанов П.* Общественно-политические и исторические взгляды А. П. Шапова. М., 1954.
7. *Попельницкий А. З.* Панихида по убитым крестьянам... // Голос минувшего. 1917. № 9—10. С. 90—107.

И. Н. Ульянов

1. *Ульянов И. Н.* Избранное. Саратов, 1983.
2. *Аммосов К. М.* Илья Николаевич Ульянов: Некролог // Циркуляр по Казанскому учебному округу. 1886. № 1.
3. *Назарьев В. Н.* Из весенних воспоминаний // Городской и сельский учитель. Вып. 3—4. Симбирск, 1894.
4. *Ульянова М.* Отец Владимира Ильича Ленина — Илья Николаевич Ульянов (1831—1886). М., Л., 1931.

Н. А. Корф

1. *Корф Н. А.* Из пережитого. Спб., 1884.
2. *Лебедев П. А.* Устроитель народной школы Н. А. Корф // Начальная школа. 1984. № 11. С. 70—73.
3. *Семенов Д. Д.* Педагогические очерки школ Александровского уезда // Народная школа. 1871—1872.
4. Педагогический листок. 1909. Кн. 1.

Н. В. Шелгунов

1. *Шелгунов Н. В.* Избр. пед. соч. М., 1954. (Библиография: с. 401—402).

П. Ф. Каптерев

1. *Каптерев П. Ф.* Задачи и основы семейного воспитания. Спб., 1898.
2. *Каптерев П. Ф.* Дидактические очерки: Теория образования. 2-е изд. Пг., 1915.
3. *Каптерев П. Ф.* Из истории души: Очерки по истории ума. Спб., 1890.
4. *Каптерев П. Ф.* Избр. пед. соч. М., 1982. (Библиография: с. 682—698).
5. *Каптерев П. Ф.* История русской педагогики. 2-е изд., пересм. и доп. Пг., 1915.
6. *Каптерев П. Ф.* Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели. 2-е изд., доп. Спб., 1914.
7. *Каптерев П. Ф.* О детских играх и развлечениях. Спб., 1898.
8. *Каптерев П. Ф.* О детской подражательности. Спб., 1898.
9. *Каптерев П. Ф.* Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей. Спб., 1908.
10. *Каптерев П. Ф.* Основные начала семейного воспитания. Спб., 1898.
11. *Каптерев П. Ф.* Педагогическая психология. 3-е изд., перераб. и доп. Спб., 1914.
12. *Каптерев П. Ф.* Педагогический процесс. Спб., 1905.
13. *Лебедев П. А.* Общественно-педагогическая деятельность П. Ф. Каптерева в годы Советской власти // Сов. педагогика. 1974. № 8. С. 103—111.
14. *Лебедев П. А.* Педагогические идеи и общественная деятельность П. Ф. Каптерева в области первоначального воспитания // Дошкольное воспитание. 1974. № 8. С. 90—97.
15. *Лебедев П. А.* Педагогическое наследие П. Ф. Каптерева // Начальная школа. 1974. № 7. С. 70—74.
16. ЦГИА СССР, ф. 776, оп. 20, ед. хр. 661, л. 37—40.

Н. Ф. Бунаков

1. Бунаков Н. Ф. Избр. пед. соч. М., 1953.
2. Бунаков Н. Ф. Как я стал и перестал быть «учителем учителей». Спб., 1905.
3. Бунаков Н. Ф. Родной язык как предмет обучения в начальной школе с трех-годовалым курсом. 18-е изд. Спб., 1914.
4. Бунаков Н. Ф. Сельская школа и народная жизнь. Спб., 1906.
5. Бунаков Н. Ф. Моя жизнь в связи с общерусской жизнью. Спб., 1909.
6. Македонов Л. В. Николай Федорович Бунаков, его жизнь и деятельность. Спб., 1907.
7. Соловьева В. М. Педагогические взгляды и педагогическая деятельность Н. Ф. Бунакова. М., 1960.

Д. Д. Семенов

1. Семенов Д. Д. Избр. пед. соч. М., 1953. (Библиография: с. 384—391)*.
2. Семенов Д. Д. Учительская семинария в России // Педагогический ежегодник Кубанской учительской семинарии. Спб., 1874.
3. Зикеев Н. В. Д. Д. Семенов как педагог // Семенов Д. Д. Избр. пед. соч. М., 1953. С. 6—33.
4. Макаев В. В. Жизнь и педагогическая деятельность Д. Д. Семенова. Тбилиси, 1956.

С. А. Рачинский

1. Рачинский С. А. Заметки о сельских школах. Спб., 1883.
2. Рачинский С. А. Сельская школа: Сб. статей. 3-е изд., доп. Спб., 1898; 6-е изд. Спб., 1910.
3. Рачинский С. А. 1001 задача для умственного счета. М., 1892.
4. Рачинский С. А. 1001 задача для умственного счета: Пособие для учителей сельской школы. 3-е изд., испр. Спб., 1899.
5. Рачинский С. А. Геометрические забавы. Спб., 1901.
6. Рачинский С. А. Absit omen. М., 1901.
7. Рачинский С. А. Музыкальные заметки // Русское обозрение. 1894. Кн. 3.
8. Рачинский С. А. Церковная школа // Русское обозрение. 1896. Кн. 1, 2, 6, 10.
9. Рачинский С. А. Зародившиеся школы грамотности // Московские ведомости. 1897. № 343.
10. Рачинский С. А. Нечто о свободе чтения и речи // Народное образование. 1898. № 5.
11. Рачинский С. А. Школа летом // Народное образование. 1898. № 8.
12. Рачинский С. А. Учитель и учительница // Народное образование. 1898. № 9.
13. Рачинский С. А. Древние классические языки в школе // Московские ведомости. 1901. № 224.
14. Рачинский С. А. Культура местных растений // Русский вестник. 1901. Кн. 1.
15. Дарвин Ч. Происхождение видов / Пер. с англ. С. А. Рачинского. М., 1864.
16. Георгиевский В. Т. Сергей Александрович Рачинский. Спб., 1912.
17. Горбов Н. М. С. А. Рачинский. Спб., 1903.
18. Кунин И. Ф. Петр Ильич Чайковский. М., 1958.
19. Ключевский В. О. Письма. Дневники... М., 1968.
20. Мироносецкий П. П. С. А. Рачинский и церковная школа. Спб., 1910.
21. Фаермарк Д. С. Задача пришла с картины. М., 1974.
22. ЦГАЛИ СССР, ф. 427, оп. 1, ед. хр. 698, л. 2.
23. ЦГАЛИ СССР, ф. 427, оп. 1, ед. хр. 699.
24. ЦГАЛИ СССР, ф. 427, оп. 1, ед. хр. 707.
25. Чичерин Б. Н. Воспоминания. Кн. 1. М., 1929. С. 165 и послед.
26. Энгельгардт Н. Сельская школа Рачинского // Новое время. 1898. № 8058; ЦГАЛИ, ф. 637, оп. 1, ед. хр. 34, л. 63.

Г. А. Покровский

1. *Покровский Е. (Георгий) А. Физическое воспитание детей у разных народов, преимущественно России: Материалы для медико-антропологического исследования.* М., 1884.
2. *Покровский Е. А. Детские игры, преимущественно русские.* М., 1895.
3. *Покровский Е. А. Русские детские подвижные игры.* М., 1892.
4. *Покровский Е. А. Детские игры и гимнастика в отношении воспитания и здоровья молодежи.* М., 1893.
5. *Покровский Е. А. Первоначальное физическое воспитание детей: (Популярное руководство для матерей).* 2-е изд., М., 1895.
6. *Вестник воспитания / Под ред. Е. А. Покровского.* М., 1890—1895.

И. А. Сикорский

1. *Сикорский И. А. О детях трудных в воспитательном отношении.* Спб., 1882.
2. *Сикорский И. А. Воспитание в возрасте первого детства.* Спб., 1884.
3. *Сикорский И. А. Об умственном и нравственном развитии // Энциклопедия семейного воспитания и обучения.* Вып. 44—46. Спб., 1902.
4. *Сикорский И. А. О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей.* 2-е изд. Киев, 1904.
5. *Сикорский И. А. О постановке преподавания и воспитания сообразно естественному ходу умственного развития.* Б/м, 1900.
6. *Текутьев Ф. С. Исторический очерк кафедры и клиники душевных и нервных болезней при Военно-медицинской академии.* Спб., 1897.

П. Ф. Лесгафт

1. *Лесгафт П. Ф. Собр. пед. соч.: В 5 т.* М., 1951—1954.
 2. *Лесгафт П. Ф. Избр. пед. соч.: В 2 т.* М., 1951—1952.
 3. *Лесгафт П. Ф. Избр. пед. соч.* М., 1988. (Библиография: с. 394—396)*.
 4. *Памяти П. Ф. Лесгафта: К 30-летию научного института имени П. Ф. Лесгафта: Сб. статей.* М., 1924.
 5. *Памяти П. Ф. Лесгафта: Сб. статей / Под ред. Е. Н. Медынского.* М., 1947.
 6. *Шахвердов Г. Г. П. Ф. Лесгафт: Очерк жизни и научно-педагогической деятельности.* Л., 1950.
- 77 *Шахвердов Г. Г. П. Ф. Лесгафт // Лесгафт П. Ф. Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 1.* М., 1951. С. 7—55.

К. В. Ельницкий

1. *Ельницкий К. В. Избр. пед. статьи.* М., 1896.
2. *Ельницкий К. В. Курс дидактики.* 24-е изд. Спб., 1915.
3. *Ельницкий К. В. Общая педагогика.* 18-е изд. Пг., 1916.
4. *Ельницкий К. В. Методика начального обучения отечественному языку.* 33-е изд. Пг., 1916.
5. *Ельницкий К. В. Основы начального школьного воспитания и обучения.* 7-е изд. Спб., 1911.
6. *Ельницкий К. В. Русские педагоги второй половины XIX столетия.* 3-е изд. Пг., 1915.
7. *Ельницкий К. В. Очерки по истории педагогики.* 19-е изд. Пг., 1918.
8. *Ельницкий К. В. Теория словесности.* Спб., 1909.
9. *Ельницкий К. В. Из записной книжки старого учителя.* Спб., 1913, 1914 и др.
10. *Ельницкий К. В. Очерки по истории Омской женской гимназии.* Спб., 1888.
11. *Ельницкий К. В. Труд: Педагогико-экономический очерк.* Спб., 1912 и др.
12. *Ельницкий К. В. Педагогическая энциклопедия: В 4 т. Т. 1.* М., 1964. С. 828.

А. Н. Острогорский

1. *Острогорский А. Н.* Избр. пед. соч. М., 1985. (Библиография: с. 347—349)*.
2. *Антонов Н. Р.* Педагогические воззрения А. Н. Острогорского // Педагогический сборник. 1917. № 12.
3. *Данильченко А. Н.* Педагогические взгляды А. Н. Острогорского // Острогорский А. Н. Избр. пед. соч. М., 1985. С. 6—17.
4. *Переселенков С.* Список литературно-педагогических трудов А. Н. Острогорского: Библиография // Педагогический сборник. 1917. № 12.
5. *Симонов И. С.* Жизнь и труды А. Н. Острогорского. Пг., 1918.

В. П. Острогорский

1. *Острогорский В. П.* Из истории моего учительства. Спб., 1896.
2. *Острогорский В. П.* Белинский как педагог // Памяти Белинского. М., 1899.
3. *Острогорский В. П.* Письма об эстетическом воспитании. 3-е изд. М., 1908.
4. *Острогорский В. П.* Этюды о русских писателях: Очерки пушкинской Руси. Кн. 5. Спб., 1909.
5. *Острогорский В. П.* Руководство к чтению поэтических сочинений. 5-е изд. Спб., 1911.
6. *Острогорский В. П.* Русские писатели как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми и для чтения народу. 7-е изд. Спб., 1913.
7. *Острогорский В. П.* Хорошие люди. 6-е изд. М., 1913.
8. *Острогорский В. П.* Беседы о преподавании словесности. 4-е изд. Спб., 1913.
9. *Острогорский В. П., Семенов Д. Д.* Русские педагогические деятели. 3-е изд. М., 1914.
10. *Острогорский В. П.* Выразительное чтение. 8-е изд. М., 1916.
11. *Гречишников А. Д. В. И. Водовозов и В. П. Острогорский.* М., 1941.
12. *Парилов И. Г.* Жизнь и педагогическая деятельность В. П. Острогорского // Ученые записки Новосибирского государственного педагогического института. 1946. Вып. 2.
13. *Салтыкова М. Н. В. П. Острогорский* // Русский учитель / Под ред. Н. И. Громова. М., 1959.

Н. И. Кареев

1. *Кареев Н. И.* Письма к учащейся молодежи о самообразовании. 9-е изд. Спб., 1907.
2. *Кареев Н. И.* Беседы о выработке мирозерцания: (Продолжение «Писем...» с кратким указателем самообразовательного чтения). Спб., 1895.
3. *Кареев Н. И.* Мысли об основах нравственности. 2-е изд. Спб., 1896.
4. *Кареев Н. И.* Заметки о преподавании истории в средней школе. Спб., 1899.
5. *Кареев Н. И.* Идеалы общего образования. Спб., 1901.
6. *Кареев Н. И.* Выбор факультета. 3-е изд., перераб. Спб., 1905.
7. *Кареев Н. И.* Сущность исторического процесса и роль личности в истории. 2-е изд. Спб., 1914.
8. *Кареев Н. И.* О школьном преподавании истории. Пг., 1917.
9. *Золотарев В. П.* О методологических взглядах Н. И. Кареева // Ученые записки Московского областного педагогического института им. Н. К. Крупской. 1965. Т. 121. Вып. 5. С. 380—399.
10. *Золотарев В. П. Н. И. Кареев как методист (историк-методист высшей школы, 1850—1931 гг.)* // Там же. С. 294—330.
11. *Лебедев П. А.* К истории вопроса о подготовке учащихся старших классов к выбору профессии // Ученые записки Московского областного педагогического института им. Н. К. Крупской, 1957. Т. L. Вып. 4. С. 295—299.
12. *Хмелев А. Н.* Передовые методисты XX в. о преподавании истории // Преподавание истории в школе. 1959. № 5. С. 67—74.

Е. Н. Водовозова

1. *Водовозова Е. Н.* Умственное и нравственное развитие детей от первого проявления сознания до школьного возраста. 7-е изд., перераб. и доп. Спб., 1913.
2. *Водовозова Е. Н.* На заре жизни и другие воспоминания. Ч. 1—2. М.; Л., 1934.
3. *Фролова О. А.* Е. Н. Водовозова о воспитании детей дошкольного возраста. М., 1949.
4. *Чувашев И. В.* Очерки по истории дошкольного воспитания в России. М., 1955. С. 173—185.

В. Д. Сиповский

1. *Сиповский В. Д.* Избр. пед. соч. Спб., 1911.
2. *Леонтьева Н. Л.* Памяти учителя // Образование. 1895. № 10.
3. *Леонтьева Н. Л.* Педагогические взгляды В. Д. Сиповского // Русская школа. 1905. № 9.
4. *Острогорский В. П.* Памяти В. Д. Сиповского // Образование. 1896. № 1.
5. *Острогорский А. Н.* К 10-летию кончины В. Д. Сиповского // Образование. 1905. № 7.
6. *Позняков Н. И.* Памяти В. Д. Сиповского // Русская школа. 1895. № 11.

В. О. Ключевский

1. *Ключевский В. О.* Боярская дума Древней Руси. М., 1882.
2. *Ключевский В. О.* Происхождение крепостного права в России. М., 1885.
3. *Ключевский В. О.* История сословий в России: В 3 ч. М., 1886—1887.
4. *Ключевский В. О.* Курс русской истории: В 5 т. М., 1904—1922.
5. В. О. Ключевский: Характеристики и воспоминания. М., 1912.

М. М. Манасеина

1. *Манасеина М. М.* О воспитании детей в первые годы жизни. Спб., 1870; 2-е изд., испр. и доп. Спб., 1874.
2. *Манасеина М. М.* О ненормальности мозговой жизни современного культурного человека. Спб., 1886.
3. *Манасеина М. М.* Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования. Вып. 1—5. Спб., 1894—1899.
4. *Дебольский Н. Г.* Манасеина Мария. О воспитании детей в первые годы жизни. 2-е изд. Спб., 1874 // Педагогический сборник. 1874. № 5.
5. *Степанова А.* Рецензия на кн.: Манасеина М. О воспитании... // С.-Петербургские ведомости. 1870. № 122, 251, 353 и 358.

Н. А. Бобровников

1. *Бобровников Н. А.* Из чтений на съезде учителей народных училищ Казанской губернии. Казань, 1882.
2. *Бобровников Н. А.* Сборник упражнений в умственном счете: Пособие для учителей начальных училищ. Казань, 1890; 2-е изд. Казань, 1895.
3. *Бобровников Н. А.* Что такое хороший урок: Из бесед с учителями. 1-е изд. Казань, 1897; 6-е изд. Казань, 1914.
4. *Венгеров С. А.* Русские книги. Вып. 17—20. Спб., 1897.
5. ЦГИА Татарской АССР, ф. 93, оп. 1, д. 228, 321, 379.

П. А. Кропоткин

1. *Кропоткин П. А.* Поля, фабрики и мастерские. 4-е изд. Пг.; М., 1921.
2. *Кропоткин П. А.* Этика: Происхождение и развитие нравственности. Т. 1. М., 1922.
3. *Кропоткин П. А.* Приветствие съезду учащихся. Дмитров, 1918.
4. *Кропоткин П. А.* Записки революционера. М., 1988.

5. *Лебедев Н. К.* П. А. Кропоткин. М., 1925.
6. Петр Кропоткин: Сборник статей / Под ред. А. Борового, Н. Лебедева. М., 1922.
7. *Хохлов Р. Ф.* Фонд П. А. Кропоткина в собрании Дмитровского музея // Археографический ежегодник. М., 1975. С. 297—300.

М. И. Демков

1. *Демков М. И.* История русской педагогики. Ч. 1: Древнерусская педагогика (X—XVII вв.). 3-е изд. М., 1913; Ч. 2: Новая русская педагогика (XVIII в.). 2-е изд. М., 1910; Ч. 3: Новая русская педагогика (XIX в.). М., 1909.
2. *Демков М. И.* История западноевропейской педагогики. М., 1912.
3. *Демков М. И.* Педагогика западноевропейская и русская: Педагогическая хрестоматия. М., 1911.
4. *Демков М. И.* Русская педагогика в главнейших ее представителях. М., 1915.
5. *Демков М. И.* Начальная народная школа, ее история, дидактика и методика... 2-е изд. М., 1916.
6. *Демков М. И.* Краткая история педагогики... 6-е изд. М., 1917.
7. *Демков М. И.* Учебник педагогики для учительских семинарий, женских гимназий и для народных учителей. Ч. 1—2. 3-е изд. М., 1916—1917.
8. *Демков М. И.* Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий. Ч. 1—2. 5-е изд. М.; Пг., 1917—1918.
9. *Демков М. И.* Очерки по истории русской педагогики. Спб., 1909.
10. *Демков М. И.* Естественная история для народной школы. Спб., 1914.
11. *Демков М. И.* Начатки сельского хозяйства. Спб., 1913.
12. *Демков М. И.* Старые и новые педагоги, их жизнь, мысли и труды. М., 1912.
13. *Демков М. И.* Дары юности. М., 1915.
14. *Демков М. И.* Уголок детской жизни. М., 1915.
15. Педагогические и другие сочинения М. И. Демкова. М., 1916.

Д. И. Менделеев

1. *Менделеев Д. И.* Соч.: В 25 т. Т. 23. М.; Л., 1952.
2. *Агабабов Х. А.* О педагогических взглядах и деятельности Д. И. Менделеева // Советская педагогика. 1953. № 3. С. 71—83.
3. *Залесский С. И.* Заслуги Д. И. Менделеева в области народного образования и просвещения России. Спб., 1908.
4. *Троицкий Д. А.* Из педагогических высказываний Д. И. Менделеева // Вестник высшей школы. 1951. № 4. С. 53—60.

К. П. Яновский

1. *Яновский К. П.* Мысли о воспитании и обучении. Спб., 1900.
2. *Р. С. Т.* Кирилл Петрович Яновский, попечитель Кавказского учебного округа // Вестник воспитания. 1895. № 1.
3. *Гуревич Я. К.* П. Яновский: Некролог // Русская школа. 1902. № 7 и 8.
4. *Пасхалов Я.* Попечитель-педагог // Русская школа. 1901. № 9.

В. П. Недачин

1. *Недачин В. П., Цветков Н. А.* Проект организации учебно-воспитательной части гимназии им. Медведниковых в Москве. М., 1900.
2. *Недачин В. П.* Основы учебно-воспитательной организации и первые годы жизни (1901—1904) Московской гимназии им. Медведниковых. Ч. 2. М., 1904.
3. *Недачин В. П.* и др. Краткий очерк внешнего устройства и постановки учебно-воспитательной части Московской гимназии им. Медведниковых. М., 1912.
4. *Горбов В. А.* Страницы воспоминаний. М., б/г (рукопись).
5. ЦГИА РСФСР (Москва), ф. 418, оп. 296, д. 400 (о принятии в студенты Василия Недачина, л. 2, 4).

6. ЦГИА РСФСР (Москва), ф. 459, оп. 17, д. 206 (формулярный список за 1910 г.).

7. ЦГИА СССР, ф. 740, оп. 1, ед. хр. 591 (об увольнении директора Московской гимназии имени И. и А. Медведниковых Недачина от службы. Л. 2—3: формулярный список о службе действительного статского советника Василия Павловича Недачина...).

А. А. Мусин-Пушкин

1. *Мусин-Пушкин А. А.* Сборник статей по вопросам школьного образования на Западе и в России: В 2 т. Спб., 1912.

2. *Мусин-Пушкин А. А.* Некоторые общие соображения по вопросу о задаче низшего, среднего и высшего образования. Спб., 1914.

3. *Мусин-Пушкин А. А.* К вопросу о взаимных отношениях семьи и школы в педагогической литературе и школьной практике у нас и на Западе. Спб., 1914.

4. *Мусин-Пушкин А. А.* О необходимости национального направления нашей школы. Пг., 1915.

5. *Мусин-Пушкин А. А.* Образовательная школа в России и ее значение. Пг., 1915.

6. *Мусин-Пушкин А. А.* Н. И. Пирогов как педагог. Пг., 1917.

7. *Мусин-Пушкин А. А.* К вопросу об университетском образовании. Пг., 1915.

8. *Венгеров С. А.* Источники Словаря русских писателей. Т. IV. Пг., 1917. С. 453.

В. П. Кащенко

1. *Кащенко В. П.* Дефективные дети и школа: Сб. статей / Под ред. В. П. Кащенко, б/г.

2. *Кащенко В. П., Крюков С.* Воспитание-обучение трудных детей. М., 1913.

3. *Азбукин Д. И.* Общественно-педагогическая деятельность В. П. Кащенко до и после Великой Октябрьской социалистической революции // Ученые записки Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина. 1947. Т. 49. С. 101—109.

Е. С. Левицкая

1. ЛГИА, ф. 131, оп. 1, д. 9227: Школа Левицкой в Царском Селе для детей обоего пола. 30. VII. 1901 — 17. XII. 1908.

2. ЛГИА, ф. 139, оп. 1, ед. хр. 10953: Отчет о состоянии школы Левицкой в Царском Селе за 1907 г.

3. ЛГИА, ф. 139, оп. 1, ед. хр. 11792-а: Отчет о ревизии Царскосельской школы Левицкой. 1909—1910 гг.

4. ЛГИА, ф. 139, оп. 1, дело 15555: О передаче школы, протоколы... 1916 г.

5. ЛГИА, ф. 139, оп. 1, ед. хр. 19195: О преобразовании школы Левицкой в гимназию. 1917 г.

6. Школа Левицкой (1900—1911). Спб., 1911.

В. М. Бехтерев

1. *Бехтерев В. М.* Психика и жизнь. 2-е изд. Спб., 1904.

2. *Бехтерев В. М.* Объективная психология. Спб., 1904.

3. *Бехтерев В. М.* Психорефлексология. Спб., 1910.

4. *Бехтерев В. М.* Рефлексология. Пг., 1918.

5. *Бехтерев В. М.* Вопросы воспитания в возрасте первого детства. Спб., 1909.

6. *Бехтерев В. М.* Вопросы общественного воспитания. М., 1910.

7. *Бехтерев В. М.* Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства. М., 1916.

8. *Бехтерев В. М.* О социально-трудовом воспитании. Пг., 1917.

9. *Бехтерев В. М.* Внушение и воспитание. Пг., 1923.

10. *Бехтерев В. М.* Избр. произв. М., 1954.

11. Сборник, посвященный В. М. Бехтереву. Л., 1926.

12. *Осипов В.* Бехтерев. М., 1947.

13. *Мясищев В. Н.* Мих. Бехтерев — замечательный ученый, врач, педагог, общественный деятель. Киров, 1956.

14. *Просецкий В. А.* В. М. Бехтерев как психолог и педагог. Липецк, 1957.
15. *Петровский А. В.* История советской психологии. М., 1967.

Д. И. Тихомиров

1. *Тихомиров Д. И.* Автобиография // Педагогический сборник. Спб., 1901. № 4.
2. *Тихомиров Д. И.* Значение К. Д. Ушинского для народной школы // Педагогический листок. М., 1901. Кн. 3.
3. *Тихомиров Д. И.* Основы дидактики. Спб., 1895; 2-е изд. Спб., 1900.
4. *Вежлев А. М.* Выдающийся русский педагог Д. И. Тихомиров. Оренбург, 1962.
5. *Лебедев П. А.* Д. И. Тихомиров и народная школа // Советская педагогика. 1984. № 9. С. 95—100.
6. *Лебедев П. А.* Уроки гражданственности в трудах Д. И. Тихомирова // Начальная школа. 1974. № 11. С. 72—77.
7. *Серополко С. О.* Дмитрий Иванович Тихомиров. М., 1915.

В. П. Вахтеров

1. *Вахтеров В. П.* Нравственное воспитание и начальная школа. М., 1901.
2. *Вахтеров В. П.* Предметный метод обучения. 5-е изд. М., 1918.
3. *Вахтеров В. П.* Основы новой педагогики. Т. 1. М., 1913; 2-е изд., М., 1916.
4. *Вахтеров В. П.* Всенародное школьное и внешкольное образование. М., 1917.
5. *Вахтеров В. П.* Избр. пед. соч. М., 1987.
6. *Вахтерова Э. О.* В. П. Вахтеров, его жизнь и работа. М., 1961.
7. *Лебедев П. А.* Педагогические взгляды В. П. Вахтерова // Начальная школа. 1978. № 2. С. 91—96.

Указатель имен

- Аврамов В. Я. 15
Агабабов Х. А. 598
Аграев Г. В. 587
Азбукин Д. И. 599
Аксаков И. С. 268, 572
Аксаков К. С. 267
Аксаков С. Т. 266, 356
Александр II 6, 14, 266, 419, 575
Александр Македонский 212
Алешинцев И. 587
Алтынсарин И. 160, 568
Алферьев П. 587
Аммосов К. М. 593
Анастасиев А. 325, 587
Андреев Е. Н. 587
Антолов Н. Р. 596
Аргамаков А. П. 587
Аристов Н. Я. 593
Аристотель 91, 141, 279, 230, 573
Арнольд М. 587
Арсеньева Е. А. 330, 331
Архимед 448
- Бабст И. К. 266
Байрон Дж. Н. Г. 149
Балинский И. М. 282
Белинский В. Г. 6, 36, 316
Беллюстин В. 587
Беллюстин И. С. 587
Белов И. 587
Беляева А. 77
Белявский А. 587
Бенуа А. 438
Бехтерев В. М. 37, 500, 501, 584, 599
Бецкой И. И. 394, 397, 399, 400
Бине А. 487, 583
Биша М. Ф. К. 302, 304, 574
Блинов Н. Н. 15, 587
Бобровников Н. А. 411—412, 564, 579, 597
Бобылев Д. М. 587
Богданов-Бельский Н. П. 241, 274, 277
Богданович И. Ф. 25
Боголепов Н. П. 23, 466, 579, 580
Богомолов Л. П. 587
Богомолов С. Г. 587
Бонапарт см. *Наполеон Бонапарт*
Борисов Ф. 478
Борисовский П. 587
Бунаков Н. Ф. 16, 17, 30, 186, 244—246, 249, 503, 571, 587, 594
Бунин А. И. 332, 575
Буслаев Ф. И. 342, 401, 402, 575, 578
Быкова В. П. 587
Бэкон Ф. 91
Бэн А. 308, 574
- Валуев П. А. 183
- Ванновский П. С. 23
Вахтеров В. П. 16, 30, 33, 151, 522, 534, 541, 517—519, 571, 585, 600
Вахтерова Э. О. 600
Вебер Георг 567
Вежлев А. М. 600
Велский А. 587
Венгеров С. А. 597, 599
Вентцель К. Н. 35, 566, 587
Вергилий 78, 141, 566
Веселовский Б. 587
Веселовский Ю. А. 587
Вессель Н. Х. 7, 8, 11, 587
Висковатов П. А. 331, 575
Витте С. Ю. 445
Витберг Ф. А. 591
Владимиров З. И. 33
Водовозов В. И. 15, 17, 26, 27, 30, 36, 39, 148—151, 153, 157, 192, 203, 267, 356, 510, 567, 592
Водовозова Е. Н. 9, 370, 576, 597
Воробьев В. 507
Воронин А. А. 33
Воронов А. С. 7
Воскресенская М. Н. 27
Вышнеградский И. А. 587
Вышнеградский Н. А. 7, 10
Вяземский П. А. 327, 575
- Галаган Г. П. 577
Галаган П. 378, 577
Галилей Г. 422, 579
Ганелин Ш. И. 587
Гегель Г. 90, 266
Гейзе П. 266
Гельмгольц Г. 483, 583
Георгиевский А. И. 587
Георгиевский В. Т. 594
Герbart А. 583
Герд А. Я. 9, 11
Герд И. Я. 587, 588
Гердер Ф. 196
Герцен А. И. 6, 133, 184, 202, 566
Герье В. И. 401, 578
Гёте И. В. 149, 545
Гизо Ф. П. Г. 403, 578
Гоголь Н. В. 108, 246, 344, 345, 356, 463, 511
Головнин А. В. 21
Гольцов В. А. 588
Гомер 141
Гончаров И. А. 356, 482
Гораций 149
Горбов В. А. 598
Горбов Н. М. 588, 594
Горбунов А. 588
Горбунов-Посадов И. 35, 588

- Гориневский В. В. 585
 Горький А. М. 485
 Грахх Гай 350, 575
 Грахх Тиберий 350, 575
 Грановский Т. Н. 401, 574, 578
 Гребеник М. 142
 Гречишникова А. Д. 596
 Грибоедов А. С. 574
 Гришаков Н. П. 588
 Грубе А. В. 8
 Грубер В. Л. 293
 Гугель Е. О. 38
 Гумбольдт А. 438, 483, 580, 583
 Гумбольдт В. 580
 Гуревич Я. 598
 Гусев Н. Н. 591
- Даль В. И. 120
 Данилов М. А. 591
 Данильченко А. Н. 596
 Дарвин Ч. 196, 197, 215, 266, 449, 483, 570, 594
 Дебольский Н. Г. 588, 597
 Деви Г. 483, 583
 Дедюлина Е. С. 586
 Делянов И. Д. 22, 71, 429
 Демков М. И. 28, 451, 446, 580, 581, 592, 598
 Демьянов М. Н. 588
 Деркачев И. П. 16, 30
 Дерюжинский В. Ф. 588
 Дистервег Ф. А. 8, 186, 258
 Дмитриев Ф. М. 266
 Добролюбов Н. А. 6, 116, 133, 244, 246, 566
 Достоевский Ф. М. 37, 268, 318, 327
 Дурылин С. 588
 Дьюи Д. 34, 35
- Евтушевский В. А. 15, 17
 Егоров Ф. И. 511
 Езерский Ф. В. 588
 Екатерина П. 21, 394, 397
 Ельницкий К. В. 309, 564, 574, 591, 595
 Енько П. Д. 588
 Ермилов В. 588, 591
 Ершов П. П. 111
 Ечинац А. 588
 Ешевский В. И. 401, 578
- Жук В. Н. 11, 588
 Жуковский А. Г. 332
 Жуковский В. А. 330, 332, 333, 347, 575
- Зайончковская Н. Д. см. *Крестовский В.*
 Залесский С. И. 586, 598
 Зачиняев П. И. 588
 Звягинцев Е. 588
 Зеленко А. У. 35
 Зикеев Н. В. 594
- Золотарев В. П. 596
- Иванов Г. А. 402
 Игнатьев П. Н. 586
 Ильминский Н. И. 159—160, 411, 418, 568, 592
 Иноземцев Ф. И. 574
- Кабанов П. 593
 Кант И. 90, 91, 408
 Капнист П. А. 588
 Каптерев П. Ф. 11, 12, 22, 27, 28, 30, 36, 37, 214—218, 267, 316, 570, 571, 574, 591, 593
 Капустин М. Н. 266
 Карамзин Н. М. 25, 390
 Кареев Н. И. 37, 363—365, 576, 596
 Карель И. Д. 586
 Кассо Л. А. 466
 Катков М. Н. 22, 515, 588
 Кашин А. Н. 579
 Кащенко В. П. 480, 583, 599
 Кершенштейнер Г. 34
 Киреевский И. В. 25, 572
 Классовский В. 588
 Ключевский В. О. 37, 267, 390—392, 578, 594, 597
 Кобеко Д. Ф. 392
 Ковалевский Е. П. 588
 Козьмин А. В. 99, 356, 567
 Коменский Я. А. 27, 216, 257, 258
 Конради Е. И. 11, 588
 Константинов Н. А. 588
 Коркунов М. А. 407
 Корнилов И. П. 588
 Корф Н. А. 11, 15, 17, 36, 37, 186, 192, 194—196, 330, 333, 510, 511, 569, 570, 593
 Косинский И. О. 8
 Котлов И. 588
 Котляревский Н. А. 331, 575
 Крамской И. Н. 574
 Крестовский В. 341, 342, 575
 Кропоткин П. А. 34, 419—421, 579, 588, 597
 Крылов И. А. 111, 158
 Крупская Н. К. 35, 36, 589
 Кудрявцев П. Н. 401, 578
 Кулибин И. П. 485, 583
 Кунин И. Ф. 594
- Лавров И. 589
 Лазурский А. Ф. 33, 589
 Ламарк Ж. Б. 304, 574
 Ланской С. С. 39
 Латышев В. А. 16
 Лафатер И. К. 279, 573
 Лебедев Н. К. 598
 Лебедев П. А. 37, 591, 592, 593, 596, 600
 Левассер Э. 578

- Левитов А. И. 485, 583
 Левицкая Е. С. 24, 25, 402, 487—489, 490, 564, 583, 584, 599
 Лейбниц Г. В. 422, 579
 Ленин В. И. 31, 34, 587
 Леонтьев П. М. 22, 401, 515, 578
 Леонтьева Н. Л. 597
 Лермантов В. В. 586, 589
 Лермонтов М. Ю. 330, 331, 332, 333, 351, 356, 511, 545, 575
 Лесгафт П. Ф. 11, 37, 293—294, 299, 573, 574, 595
 Лешков В. Н. 266
 Линней К. 422, 579
 Либих Ю. 484, 583
 Ливий Тит 78, 566
 Лист Ф. 266
 Лихачева Е. 589
 Локк Дж. 306, 397, 520
 Ломоносов М. В. 146, 430, 443, 485
 Лютер М. 91, 141, 566
 Лядов В. И. 27, 589
 Лядов Е. 589
- Макаев В. В. 594
 Макарова М. А. 215
 Македонов Л. В. 594
 Макшеев З. 589
 Калинин Н. П. 8
 Мамин-Сибиряк Д. Н. 511
 Манасина М. М. 37, 407—408, 564, 578, 579, 597
 Марков Е. 591
 Мартынов И. И. 25
 Маслов С. А. 589
 Масловский А. Ф. 580, 589
 Матвеев Ф. 589
 Медведников И. Л. 24, 582
 Медведникова А. К. 24, 582
 Медников Ф. Н. 16
 Медынский Е. Н. 591
 Межев В. И. 8
 Мезерницкий П. Г. 586
 Менделеев Д. И. 37, 428—431, 580, 598
 Миль Д. С. 486, 583
 Милюков П. 589
 Милютин Д. А. 11
 Миросецкий П. П. 470, 594
 Миропольский С. И. 26, 27, 589
 Михайлов М. Л. 202,
 Модзалевский Л. Н. 11, 27, 39
 Монтень М. 306, 574
 Морозов В. С. 591
 Музыченко А. 589
 Мусин-Пушкин А. А. 28, 37, 475—476, 564, 582, 599
 Мусоргский М. П. 485, 583
 Мясищев В. Н. 599
- Назарьев В. Н. 593
- Назарьевский И. 589
 Наполеон Бонапарт 207, 483, 583
 Наполеон III 207
 Нарская В. 589
 Недачин В. П. 466, 564, 582, 598
 Некрасов Н. А. 9, 356
 Немирович-Данченко В. И. 511
 Немолодышев С. 589
 Нестор 150
 Нечаев А. П. 30, 31, 589
 Никитенко А. В. 71, 133, 592
 Николай II 579, 580
 Ньютон И. 422, 483, 579
- Обухов А. М. 589
 Овсянников А. В. 589
 Огарев Н. П. 184
 Освальд В. 483, 583
 Осипов В. 599
 Островский А. Н. 246, 485
 Острогорский А. Н. 11, 28, 216, 316—318, 574, 575, 596, 597
 Острогорский В. П. 9, 335—356, 379, 575, 576, 596, 597
 Остроградский М. В. 437, 580
 Остроумов А. 489
 Оуэн Р. 117
- Павленков Ф. Ф. 16, 589
 Павлов А. 211
 Пальмерстон Г. Д. Т. 104, 566
 Панаев И. 589
 Парилов И. Г. 596
 Паршин А. 589
 Пасхалов Я. 598
 Паульсон И. И. 7, 8, 11, 15, 17, 567
 Переселенков С. 596
 Песковский Л. М. 591
 Песталоцци И. Г. 8, 13, 129, 194, 257, 306, 422, 506, 574, 577
 Петерсон Н. Л. 589
 Петр I 183, 397, 398, 570
 Петрищев А. Ф. 589
 Петров Г. 589
 Петровский А. В. 600
 Петцольдт А. 485, 583
 Пирогов Н. И. 6, 25, 28, 36, 116, 217, 286, 316, 317, 356, 475, 482
 Писарев Д. И. 7, 22, 35, 132—134, 356, 566, 567, 592
 Плетнев П. А. 71
 Платон 91, 141, 280, 443
 Плещеев А. Н. 356
 Победоносцев К. П. 14, 589
 Познанский Н. Ф. 592
 Позняков Н. И. 597
 Покровский Г. (Е.) А. 278, 573, 595
 Полевой Н. А. 575
 Поливанов Л. Н. 24
 Поляков С. А. 515

- Помяловский Н. Г. 356, 485, 583
 Попельницкий А. З. 593
 Потанин Г. Н. 569
 Просецкий В. А. 600
 Протасова Е. А. 575
 Пуришкевич В. М. 589
 Пушкин А. С. 111, 246, 268, 463, 511, 574
- Рагозина З. А. 589
Рачинский С. А. 26, 27, 150, 265—268, 572, 573, 594
 Рашин А. Г. 589
 Редкин П. Г. 7, 8
 Резенер Ф. Ф. 7, 8, 245, 316
 Релин И. Е. 574
 Решетников Ф. М. 485, 583
 Рихтер А. Л. 482, 583
 Рокв Г. 590
 Ромашков Д. 590
 Россолимо Г. И. 31
 Ростовцев И. Я. 333, 580
 Рубакин Н. А. 590
 Румянцев Н. Е. 585, 590
 Руссо Ж.-Ж. 11, 81, 91, 129, 306, 533, 545, 574
- Савенков И. 590
 Салтыкова М. Н. 596
 Семевский М. И. 27
Семенов Д. Д. 7, 11, 16, 17, 27, 39, 254—256, 379, 567, 572, 593, 594, 596
 Сент-Илер К. К. 11, 27
 Серафимович А. 511
 Серополко С. О. 600
 Сеченов И. М. 215, 290, 511
Сикорский И. А. 282, 573, 595
 Сильвестр 396, 399, 578
 Симонов И. С. 596
 Симонович А. С. 11
Сиповский В. Д. 378—380, 564, 577, 591, 597
 Скворцов Н. 590
 Смайльс 206, 570
 Смирнов А. 590
 Смирнов В. З. 590, 592
 Сократ 206
 Соловьев С. М. 266, 390, 391, 400, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 578
 Соловьева В. М. 594
 Соловьева Е. 507
 Соломин Г. К. 586
 Сольдин А. 478
 Софокл 78, 149, 566
 Сперанский Н. 590
 Срезневский В. 585
 Станфорд 437, 580
 Степанова А. 597
Стоюнин В. Я. 7, 26, 36, 71—72, 316, 356, 379, 566, 582, 591
 Стоюнина М. Н. 24, 215
- Страннолюбский А. Н. 7, 9, 379, 577
 Струминский В. Я. 588, 591
 Сушков Н. В. 267
 Сципион Африканский 350, 575
 Сытин И. Д. 484, 585
- Татищев В. Н. 390
 Текутьев Ф. С. 595
 Тимирязев К. А. 511
 Тихомиров Д. И. 8, 16, 30, 36, 37, 151, 165, 196, 509—511, 513, 584, 590, 600
 Тихомирова Е. Н. 510, 513
 Толь Ф. Г. 8
 Толстой Д. А. 13, 14, 17, 22, 203, 293, 580
Толстой Л. Н. 7, 9, 15, 16, 17, 28, 30, 35, 37, 87—89, 116, 117, 119, 123, 133, 192, 203, 217, 267, 318, 543, 545, 566, 567, 591
 Толстая С. А. 88
 Троицкий Д. А. 598
 Тулупова Н. 464
 Тургенев Александр Иванович 347, 575
 Тургенев Андрей Иванович 347, 575
 Тургенев И. П. 347, 575
 Тургенев И. С. 7, 9, 267, 345, 346, 511, 545
- Ульянов И. Н.** 16, 37, 185—187, 569, 593
 Ульянов Н. В. 185
 Ульянова М. И. 593
Ушинский К. Д. 7, 12, 15, 17, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 36, 37, 38—40, 53, 54, 55, 59, 63, 111, 149, 151, 186, 192, 217, 244, 245, 246, 254, 255, 258, 316, 356, 426, 427, 510, 544, 564, 565, 567, 570, 572, 579, 580, 582, 591
- Ф**аермарк Д. С. 594
Фальборк Г. А. 590
Фарадей М. 438, 580
Фармаковский В. И. 34, 590
Фенелон Ф. 133
Ферма П. 273, 572
Филатова А. В. 590
Филиппов А. Я. 194
Фит Г. У. А. 306
Фихте И. Г. 90, 266
Фишер Куно 266
Фишер С. Н. 363
Флеров А. П. 316
Флеров В. А. 511
Фребель Ф. 11, 258, 370, 576, 577
Фролков А. К. 591
Фролова О. А. 597
Фукидид 78, 566
- Хвощинская Н. Д. *см. Крестовский В.*
 Хмелев А. Н. 596
 Хомяков А. С. 572
 Хохлов Р. Ф. 598
 Христианович П. 590

- Цветков Н. А. 598
Цебрикова М. К. 11
Цезарь Ю. 212
Цируль К. Ю. 33, 586, 590
Цицерон М. Т. 78, 41
Цыбульский С. О. 585
- Чайковский П. И. 267
Чарнолуский В. И. 32, 590
Черепнин Н. П. 590
Чернышевский Н. Г. 7, 37, 115—117, 133,
202, 244, 246, 356, 566, 567, 591, 592
Черняев А. 590
Чехов Н. В. 590
Чистяков М. 203
Чичерин Б. Н. 266, 267, 594
Чувашев И. В. 597
Чумицкий В. М. 591
- Шамахов Ф. Ф. 590
Шахвердов Г. Г. 595
Шаховской В. А. 8
Шацкий С. Т. 35
Шекспир В. 349
- Шелгунов Н. В. 7, 37, 202—204, 570, 593
Шемановский С. 170
Шемякин В. И. 590
Шмелев И. 511
Шмидт 193, 569
Шохор-Троцкий С. И. 589
- Шапов А. П. 37, 183—184, 569, 592
Щепинский А. Д. 27
- Эйлер Л. 273, 572
Энгельгардт Н. 594
- Южаков С. Н. 591
Юркевич П. Д. 37, 165, 568, 592
- Ядринцев Н. М. 569
Яковлев И. Я. 569
Янжул Е. 591
Янжул И. И. 34, 591
Яновский К. П. 37, 453—454, 564, 581,
598
Ястребцов И. М. 25

Содержание

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>5 Школа и педагогическая мысль России второй половины XIX — начала XX в. (1861—1917)</p> <p>38 <i>Константин Дмитриевич Ушинский</i></p> <p>41 О народности в общественном воспитании (отрывки)</p> <p>44 <Научно-практическое назначение педагогики> (отрывок)</p> <p>45 Труд в его психическом и воспитательном значении (в сокращении)</p> <p>52 Родное слово (в сокращении)</p> <p>60 Предисловие к первому тому «Педагогической антропологии» (в сокращении)</p> <p>68 Положение о педагогических курсах (в сокращении)</p> <p>71 <i>Владимир Яковлевич Стоюнин</i></p> <p>72 Мысли о наших гимназиях (отрывки)</p> <p>76 Заметки о русской школе (отрывок)</p> <p>87 <i>Лев Николаевич Толстой</i></p> <p>89 О народном образовании</p> <p>97 Общий очерк характера Яснополянской школы 1862 г.</p> <p>115 <i>Николай Гаврилович Чернышевский</i></p> <p>117 Критический отзыв о журнале «Ясная Поляна» Л. Н. Толстого за январь 1862 г.</p> <p>129 <Об умственных и нравственных условиях общественного и личного прогресса> (отрывки)</p> <p>132 <i>Дмитрий Иванович Писарев</i></p> <p>134 Наша университетская наука (в сокращении)</p> <p>148 <i>Василий Иванович Водовозов</i></p> <p>151 С.-Петербургские педагогические собрания (отрывок)</p> <p>154 Риторика в литературе и жизни (отрывки)</p> <p>156 О воспитательном значении русской литературы (отрывки)</p> <p>159 <i>Николай Иванович Ильминский</i></p> <p>161 О применении русского алфавита к инородческим языкам (отрывки)</p> <p>162 Об образовании инородцев (отрывки)</p> <p>163 Беседы о народной школе</p> <p>165 <i>Памфил Данилович Юркевич</i></p> <p>— Непосредственное нравственное влияние (отрывки)</p> <p>177 Методика и личность учителя (отрывки)</p> <p>183 <i>Афанасий Прокопьевич Шапов</i></p> <p>184 <Значение естествознания в воспитании детей и образе жизни на-</p> | <p>рода> (отрывки)</p> <p>185 <i>Илья Николаевич Ульянов</i></p> <p>187 Заметки при обозрении некоторых училищ Симбирской губернии (отрывок)</p> <p>189 Ответы на вопросы по поводу предположения о введении обязательного обучения в начальных училищах (отрывки)</p> <p>192 Методы обучения в народных школах в 1880 г. (отрывок)</p> <p>194 <i>Николай Александрович Корф</i></p> <p>196 Теория Дарвина и вопросы педагогики (отрывки)</p> <p>198 Об инспекции народных училищ</p> <p>202 <i>Николай Васильевич Шелгунов</i></p> <p>204 Воспитательные влияния (в сокращении)</p> <p>214 <i>Петр Федорович Каптерев</i></p> <p>218 Эвристическая форма обучения в народной школе (отрывки)</p> <p>222 О разнообразии и единстве общеобразовательных курсов (в сокращении)</p> <p>232 Педагогический процесс (отрывки)</p> <p>244 <i>Николай Федорович Бунаков</i></p> <p>246 Идеалы и средства нравственного воздействия школы и воспитывающего обучения на учеников (в сокращении)</p> <p>254 <i>Дмитрий Дмитриевич Семенов</i></p> <p>256 Основы педагогического образования народных учителей в Кубанской учительской семинарии (в сокращении)</p> <p>265 <i>Сергей Александрович Рачинский</i></p> <p>268 Заметки о сельских школах (отрывки)</p> <p>275 Начальная школа и сельское хозяйство (отрывки)</p> <p>276 Школьное цветоводство (отрывки)</p> <p>278 <i>Егор Арсеньевич Покровский</i></p> <p>— Значение детских игр в отношении воспитания и здоровья (в сокращении)</p> <p>282 <i>Иван Алексеевич Сикорский</i></p> <p>283 Педагогическое значение первого детства (отрывки)</p> <p>293 <i>Петр Францевич Лесафт</i></p> <p>295 Семейная жизнь ребенка</p> <p>302 Задачи физического развития в школе</p> <p>309 <i>Константин Васильевич Ельницкий</i></p> <p>310 Приготовление учителя к уроку (в сокращении)</p> <p>316 <i>Алексей Николаевич Острогорский</i></p> <p>318 Учитель и даровитые ученики (от-</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- 322 Семейные отношения и их воспитательное значение
 355 *Виктор Петрович Острогорский*
 356 Письма об эстетическом воспитании (отрывки)
 362 Учитель словесности (отрывок)
 363 *Николай Иванович Кареев*
 365 О том, что главной целью самообразования должна быть выработка мирозерцания (отрывок)
 367 Общественная школа и личное самообразование (отрывки)
 370 *Елизавета Николаевна Водозова*
 371 «Господа дети...». Все для детей и ничего от детей (отрывки)
 373 Как предохранять детей от нервозности и нервных заболеваний (отрывки)
 378 *Василий Дмитриевич Сиповский*
 380 Образование и школа (отрывок)
 381 О школьной дисциплине (в сокращении)
 390 *Василий Осипович Ключевский*
 392 Два воспитания (в сокращении)
 400 С. М. Соловьев как преподаватель
 407 *Мария Михайловна Манаскина*
 408 О воспитании ума (до 8 лет) (отрывок)
 410 Об общем образовании и образованности (отрывки)
 411 *Николай Алексеевич Бобровников*
 412 Что такое хороший урок (отрывок)
 419 *Петр Алексеевич Кропоткин*
 422 Умственный и ручной труд (в сокращении)
 426 Правила о премии К. Д. Ушинского (отрывок)
 427 Об учреждении комиссии по вопросу об улучшениях в средней школе (отрывок)
 428 *Дмитрий Иванович Менделеев*
 431 Экзамены
 440 О направлении русского просвещения и о необходимости подготовки учителей (отрывки)
 443 Общеобразовательные гимназии (отрывки)
 445 О просвещении и подготовке учителей (отрывки)
 446 *Михаил Иванович Демков*
 447 Педагогические правила и законы (отрывки)
 451 Педагогические гипотезы и теории, их историческое и современное значение (отрывки)
 453 *Кирилл Петрович Яновский*
 454 К вопросу о наших высших учебных заведениях, и об университетах в особенности (в сокращении)
 460 Самодеятельность учащихся (в сокращении)
 462 Отношение обучения к воспитанию (отрывок)
 463 Врожденные качества и способностью и развитие последних посредством воспитания
 465 Об условиях сохранения и развития плодотворной деятельности и энергии учителя (отрывок)
 466 *Василий Павлович Недачин*
 467 Основы учебно-воспитательной организации (отрывки)
 473 Воспитание умственное, или Научное образование (отрывок)
 475 *Александр Алексеевич Мусин-Пушкин*
 476 О космополитизме нашей школы (отрывок)
 480 *Всеволод Петрович Кашенко*
 — Нужно ли выделять даровитых детей из общей массы школьников?
 487 *Елена Сергеевна Левицкая*
 490 Школа Левицкой (отрывки)
 500 *Владимир Михайлович Бехтерев*
 501 Вопросы общественного воспитания (в сокращении)
 509 *Дмитрий Иванович Тихомиров*
 511 Современные задачи начальной школы (в сокращении)
 517 *Василий Порфирьевич Вахтеров*
 520 Основы новой педагогики (отрывки)
 546 *Материалы по реформе средней школы*
 — Эстетическое воспитание
 551 Записка о постановке физического воспитания в средней школе
 554 О преподавании ручного труда в средней школе
 561 Объяснительная записка методического характера
 564 Комментарии
 587 Литература
 601 Указатель имен

Научное издание

**Антология педагогической мысли
России второй половины
XIX — начала XX в.**

**Составитель
Петр Александрович Лебедев**

**Зав. редакцией
Ю. В. Василькова**

**Редактор
Г. С. Громова**

**Художник
В. А. Валит**

**Художественный редактор
Е. В. Гаврилин**

**Технический редактор
Т. Г. Иванова**

**Корректор
В. Н. Рейбекель**

ИБ № 1199
Сдано в набор 17.07.89. Подписано в печать 27.04.90. Формат 60×
×90¹/₁₆. Бумага офс. № 1. Печать офсетная. Гарнитура таймс.
Усл. печ. л. 38,0. Уч.-изд. л. 47,05. Усл. кр.-отт. 76,75. Тираж
23 500 экз. Зак. № 504. Цена 3 р. 40 к.

Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук СССР
и Государственного комитета СССР по печати.
107847, Москва, Лефортовский пер., 8

Ордена Трудового Красного Знамени Тверской полиграфический
комбинат Государственного комитета СССР по печати. 170024,
г. Тверь, пр. Ленина, 5.

Вышли
в свет

Готовятся
к изданию

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
Киргизской ССР

Антология
педагогической мысли
Украинской ССР

Антология
педагогической мысли
Азербайджанской ССР

Антология
педагогической мысли
Туркменской ССР

Антология
педагогической мысли
Казахской ССР

Антология
педагогической мысли
Молдавской ССР

Эр. 40к.

**Антология педагогической мысли России
второй половины XIX – начала XX в.**