



371
Р66

Відділ р.

195 р.

ВОСПИТАТЕЛИ, ШКОЛА и МОЛОДОЕ ПОКОЛЪНІЕ.

Педагогические очерки.
Г. РОНОВА.



4266



ПЕРЕВІРЕНО
2005

Содержание:

1. Роль житейского опыта въ воспитаніи молодежи.
2. Противорѣчія въ жизни и въ школѣ.
3. Педагогическая наблюденія и возврѣнія Г. И. Успенского.
4. Авторитетъ личности и авторитетъ власти.
5. Доктринерство и жизнь.
6. Изъ школьныхъ наблюдений.
7. О національно-патріотическомъ воспитаніи.
8. Полезны ли экзамены какъ дидактическое средство.

ПЕРЕВІРЕНО
1982 р.

2007 01

\



Типографія Т-ва И. Д. Ситина, Пятницкая ул., соб. домг.
МОСКВА. —1910.

ПРЕДИСЛОВИЕ.

Всѣ предлагаемыя статьи были напечатаны въ разное время въ журнアルѣ «Вѣстникъ Воспитанія» (кромѣ статьи о педагогическихъ воззрѣніяхъ Г. И. Успенскаго, которая была помѣщена въ «Русской Школѣ»).

Не имѣя между собой непосредственной связи по содержанию, предлагаемые очерки, однако, имѣютъ внутреннее единство, выражющееся въ стремлениі автора освѣтить затронутыя педагогическія темы съ точки зрѣнія тѣхъ высшихъ моральныхъ и общественныхъ интересовъ, которымъ должно служить воспитаніе молодежи.

Воспитатели, школа и молодежь — таково общее заглавіе книги, характеризующее главные взаимодѣйствующіе факторы, роль и значение которыхъ авторъ старается выяснить въ затронутыхъ имъ частныхъ вопросахъ воспитательного дѣла. Вопросы эти продолжаютъ понынѣ сохранять важный интересъ, почему авторъ и рѣшается выпустить свои очерки отдельной книгой.

Г. Рокосс.

Роль „житейского опыта“ въ воспитаніи молодежи.

Мы все съ интересомъ разсматриваемъ собственные фотографіи, снятые съ насъ давно, давно: въ дѣтствѣ, отрочествѣ, юности. Вотъ каковъ я былъ пяти лѣтъ! Вотъ каковъ я былъ десяти, пятнадцати, двадцати лѣтъ! И этотъ прежний я всегда намъ кажется лучше настоящаго, и намъ невольно приходитъ на умъ мысль о томъ, какъ этотъ пятилѣтній рѣзvый бутузъ или этотъ десятилѣтній рѣзvый шалунъ, или этотъ двадцатилѣтній, съ мечтательнымъ взглядомъ юноша превратились въ то, что представляеть наша осoba *теперь*. Сразу вслomинается цѣлый рядъ ошибокъ, и своихъ и чужихъ, цѣлый рядъ роковыхъ обстоятельствъ, послужившихъ поворотными пунктами въ нашей жизни, цѣлый рядъ давно забытыхъ и несбытихся мечтаний, ожиданий, надеждъ, и хочется вернуть прошлое, чтобы начать жизнь сызнова. Такъ ясно *теперь*, что нужно было дѣлать *тогда*, такъ легки и естественны правильные пути, такъ понятны размѣры и цѣнность былыхъ силъ, потраченныхъ даромъ! Но... колесо жизни идетъ лишь впередъ, и сожалѣнія о прошломъ бесполезны. Зато изъ прошлаго можно почерпнуть цѣнныe уроки для настоящаго и будущаго, и не своего лишь будущаго, а и будущаго другихъ, особенно же тѣхъ, кто въ настоящемъ переживаетъ то, что у насъ лично относится уже къ прошлому.

Есть люди, для которыхъ уроки эти наиболѣе драгоценны и необходимы, — это родители и воспитатели. Вотъ кому следовало бы какъ можно чаще смотрѣть на свои дѣтскія и юношескія фотографіи и какъ можно точнѣе вспоминать и объяснять всѣ обстоятельства протекшей жизни, всѣ влія-

ия и вѣсъ происходившія отъ нихъ свои душевныя и тѣлесныя метаморфозы.

Это, однако, не такъ-то легко. Если бы это было легко, если бы каждый умѣль правильно толковать свое собственное прошлое, то прославленный «опытъ» зрѣлыхъ людей не игралъ бы такой жалкой роли въ воспитаніи молодежи. Но въ томъ и дѣло, что понимать жизнь, даже такую несложную, какъ жизнь ребенка и отрока, и даже такую близкую, какъ своя собственная, — задача очень трудная. Оттого-то жизненный опытъ, хотя бы онъ слагался изъ одинаковыхъ виѣшнихъ обстоятельствъ, одного учить такъ, другого — иначе, одному внушаетъ идеи вѣрныя, другому — нелѣпныя. И оттого-то молодежь, чуткая къ правдѣ и неправдѣ, такъ часто презирастъ «жизненный опытъ» зрѣлыхъ и не хочетъ слѣдовать его указаніямъ.

Другая причина несостоительности опыта, какъ руководителя подрастающихъ поколѣній, состоить въ его доктринерской узости и односторонности. «Я, — говоритъ опытный человѣкъ, — испыталъ это! Я знаю по себѣ, какія проистекаютъ отсюда послѣдствія! И будь я на твоемъ мѣстѣ, я поступилъ бы такъ-то и такъ-то. Ergo и ты долженъ поступить именно такъ, а не иначе!»

Это логика, столь обычная и распространенная, содержитъ двѣ коренные ошибки: во-первыхъ, я настоящій совсѣмъ неосновательно ручается за я прошедшаго; во-вторыхъ, между я и ты легкомысленно отрицаются всякое различие. Правда, если бы я, теперь сорокалѣтний ветеранъ, — двадцать лѣтъ назадъ былъ инымъ только по возрасту, а не по физической и психической организаціи, то, несомнѣнно, я поступилъ бы такъ, какъ велитъ поступать не только моя сорокалѣтняя опытность, но и вся моя сорокалѣтняя комплекція. Но такое предположеніе невозможно. Двадцать лѣтъ назадъ, я былъ совсѣмъ иной, чѣмъ теперь. И если бы даже я обладалъ въ то время своей настоящей опытностью, то все же я сталъ бы поступать иначе, чѣмъ это представляется мнѣ цѣлесообразнымъ въ данный моментъ. Оттого-то столь часто употребляемая фраза: «я на твоемъ мѣстѣ поступилъ бы такъ-то», въ сущности говоря, имѣ-

еть мало практическаго смысла. То, какъ могъ бы поступить А въ обстоятельствахъ, окружающихъ Б, очень маловажно для Б. Если лицо А болѣе опытно, чѣмъ Б, то совѣтъ, преподаваемый А, полезенъ для Б лишь тогда, когда онъ согласованъ съ индивидуальными свойствами Б. И нужно было бы сказать: «будь я на твоемъ мѣстѣ и будь я таковъ же, какъ ты, я поступилъ бы такъ-то», — тогда совѣтъ могъ бы оказаться не только полезнымъ, но и практическимъ, т.-е. достигающимъ цѣли.

Къ сожалѣнію, эти элементарныя правила въ жизни постоянно игнорируются, и вотъ почему жизненный опытъ взрослыхъ, будь то родители или воспитатели, обычно не только не является въ роли руководящаго поведеніемъ молодежи фактора, но, наоборотъ, очень часто становится по-водомъ къ раздору и розни «отцовъ» и «дѣтей».

«Отецы и дѣти», — это не сходящая съ житейскихъ подмостковъ драма. Въ тѣхъ или другихъ вариантахъ, съ тѣми или другими эпизодами она разыгрывается почти въ каждой семье, начиная съ аристократической и кончая крестьянской. Она сопровождается иногда несчастіями, слезами, проклятіями. Она изъ друзей дѣлаетъ враговъ, близкихъ людей дѣлаетъ чуждыми и далекими.

Насколько жизненна эта драма, видно изъ того, что она составляетъ постоянный сюжетъ литературиаго творчества. Наиболѣе часто опытъ отцовъ сталкивается съ пылкостью и непосредственностью дѣтей въ вопросахъ брака и любви.

Столкновенія эти самыя тяжкія, такъ какъ, съ одной стороны, они затрагиваютъ интересы, представляющіеся отцамъ весьма серьезными, а съ другой — въ нихъ участвуютъ сильнѣйшія страсти молодости. И нельзя не признать, что въ очень многихъ случаяхъ этого рода логическая правда не на сторонѣ опыта. Мы уже не говоримъ о представителяхъ «темнаго царства», гдѣ единственнымъ мѣриломъ благополучія, единственнымъ критеріемъ въ решеніи всѣхъ вопросовъ жизни является матеріальная выгода. Но и въ болѣе культурныхъ слояхъ отцы, руководящіеся опытомъ, чрезвычайно рѣдко способны понимать идеальные мотивы, свойственные молодости, и цѣнить по достоинству ея неудержи-

мые порывы, которые на языкѣ опыта, уже пережившаго ихъ, считаются только плодомъ легкомыслия и незрѣлости. Не даромъ говорится, что жизненный опытъ сушить людей. Рѣдкія и, можно сказать, избранныя натуры, сохраниающія душевную молодость до старости, обыкновенно остаются столь же житейски-неопытными, какъ и юноши.

Что опытъ умѣряетъ юную непосредственность и отзывчивость, пріучаетъ къ осторожности идержанности, заставляетъ иначе цѣнить жизнь и ея блага, — въ этомъ еще неътъ ничего удивительного.

Но удивительно, что онъ въ извѣстномъ смыслѣ уничижаетъ самого себя, дѣлая зрѣлыхъ людей неспособными понимать стремленія молодежи и, главное, понимать ихъ органическую, вытекающую изъ элементарной физіологии и психологии, необходимость.

Удивительно, что, переживъ молодость, многіе опытные люди не хотятъ признавать ея законныхъ неотъемлемыхъ правъ, которыми они въ свое время пользовались и которыхъ отстаивали.

Такое впечатлѣніе, по крайней мѣрѣ, производятъ совѣты опытныхъ людей, преподаваемые ими молодежи. «Я, — говоритъ отецъ сыну, влюбленному и желающему жениться на любимой, не угодной отцу дѣвушкѣ, — я говорю тебѣ не зря, а по опыту. Разная тамъ любовь — все это вздоръ, прихоть и все это пройдетъ, повѣрь ужъ мнѣ — самъ испыталъ; а женитьба дѣло серьезное и нужно къ ней относиться серьезно и разсудительно, а не по минутному влечению»...

Напрасно сынъ силится доказать, что и онъ самъ, и особенно «она» совсѣмъ не такие, какъ всѣ, и что они созданы другъ для друга.

— Э, братъ, старая пѣсня! — возражаетъ родитель. — И самъ такъ говорилъ и такъ же думалъ, да и всѣ въ твои годы твердятъ одно и то же. Ужъ не спорь: я постарше и поопытнѣй тебя, и знаю все это, какъ дважды два...

Приведенный диалогъ, независимо отъ результатовъ, къ какимъ онъ ведеть въ различныхъ случаяхъ на дѣлѣ, типиченъ для характеристики аргументаціи отъ житейского опыта. Суть этой аргументаціи состоитъ, какъ и всегда, въ

подмѣнѣ А на мѣсто Б и въ полномъ игнорированіи того, что А совсѣмъ иное, чѣмъ Б.

Отецъ рекомендуетъ сыну тотъ образъ дѣйствій, какого стасть бы придерживаться онъ — отецъ, будучи на мѣстѣ сына, но сохранивъ при этомъ всѣ свои пятидесятилѣтнія свойства. Въ качествѣ довода отецъ указываетъ, что и онъ прежде былъ таковъ же, каковъ теперь сынъ, что и онъ такъ же чувствовалъ и такъ же думалъ, да и всѣ въ эти годы, по долголѣтнимъ наблюденіямъ отца, такъ же думаютъ и чувствуютъ.

Приводя этотъ доводъ, отецъ даже не замѣчаетъ, что доводъ въ сущности противъ него, а не противъ сына. Онъ настолько высокомѣренъ въ своемъ знаніи всего, что говорить, скажетъ и могъ бы сказать ему сынъ, настолько обольщенъ своимъ превоходствомъ въ житейскомъ опытѣ, что забываетъ главное: разницу между собой и молодымъ человѣкомъ.

Ему самому, испытавшему и любовь, и разочарованіе, и новую любовь, и пережившему все это, и утратившему къ этому всякий вкусъ и интересъ, кажется такъ легко, просто и естественно отнестиись къ вопросу не съ точки зрѣнія чувства, а съ точки зрѣнія разсудка, что онъ совершенно не понимаетъ, какъ можно съ нимъ не соглашаться.

Убѣжденія отъ опыта кажутся ему настолько очевидными, настолько безспорными, что возражать противъ нихъ значить, съ его точки зрѣнія, проявлять только упорство, несговорчивость, нежеланіе слушаться доброго совѣта.

Между тѣмъ такого рода совѣтъ, хотя бы онъ и былъ добрый по намѣренію, по своему содержанію и формѣ—жалкій, бесполезный, ненужный совѣтъ.

Убѣждать молодого человѣка, что любовь—вздоръ, все равно, какъ убѣждать его, что и сама молодость — вздоръ и что лучше всего вычеркнуть ее изъ жизни, обратившись сразу въ молодого старика, — это во-первыхъ; во-вторыхъ, доказательство отъ личнаго опыта въ формѣ: я былъ такой же, какъ ты, и мнѣ хотѣлось того же, чего и тебѣ, и я сдѣлалъ это и узналъ, что этого дѣлать не слѣдовало, — подобное доказательство, какъ было уже выше показано, въ

корицъ своею неправильно и никогда не достигаетъ цѣли. Оно даже и въ томъ случаѣ несостоительно, если предупреждаемый имъ поступокъ навѣрное дурень и влечеть за собой явно дурныхъ послѣдствія.

Когда пьяница убѣждаетъ молодого человѣка не пить, ссылаясь на личный горький опытъ, или курильщикъ не совѣтуется курить, указывая, какой вредъ принесло лично ему куренье, аргументація ихъ въ сущности та же. Но какой молодой человѣкъ поверить, что и изъ него выйдетъ пьяница!

— То ты, а то я! — скажетъ онъ. — Ты старъ, а я молодъ! ты — тряпка, а я имѣю характеръ! ты опустился и погрязъ, а со мной этого никогда не будетъ!

Совѣты курильщика еще болѣе призрачны, какъ и вообще всѣ совѣты, устраивающіе будущими бѣдами и вредомъ здоровью.

Какой юноша думаетъ о старости! И какому юношѣ не кажется, что то здоровье, тотъ избытокъ силъ, какие онъ чувствуетъ теперь, неисчерпаемы! Самонадѣянность, самовѣренность, молодечество, склонность къ риску, презрѣніе къ осторожной опасливости, къ обереганію своей особы, — все это общія и, слѣдовательно, органическія черты молодости. Бороться съ ними — значитъ бороться съ проявленіями возраста, съ самой молодостью. Выступать противъ нихъ съ угрозами чужого опыта — значитъ дѣйствительность замѣнять призраками. Да, опытъ съ теченіемъ времени побѣдить ихъ, сгладить, умѣрить, но только опытъ свой, а не чужой. Не то учитъ, что испытано другими, а то, что испытано самимъ собой. Свой опытъ дѣйствителенъ, чужой — призраченъ.

Отсюда, однако, вовсе не слѣдуетъ, что чужой опытъ ничему не можетъ научить молодежь. Можетъ научить многому, во многомъ помочь и отъ многаго удержать, но лишь при условіи, если руководители молодежи разумно имъ пользуются какъ воспитательнымъ орудиемъ. Руководителямъ молодежи слѣдуетъ помнить и понимать свое прошлое не для того, чтобы употреблять его какъ пугало, и этимъ пугаломъ подчинять молодежь своей волѣ и своему авторитету,

а для того, чтобы въ-время предвидѣть ея ложные шаги и стараться предупреждать ихъ, прежде чѣмъ возникнетъ намѣреніе совершить ихъ. Когда такое намѣреніе созрѣло, то уже поздно бороться съ нимъ. Запугиваніе, добрые совѣты, аргументація отъ опыта въ этотъ моментъ не только не приносить пользы, но иногда только подливаютъ масла въ огонь и побуждаютъ молодость дѣйствовать, какъ говорится, очертя голову.

Потому-то мы и не назовемъ житейски-опытнымъ человѣкомъ того, кто лишь испыталъ и пережилъ известныхъ событія въ жизни, хотя бы событія были и очень многочисленны, и очень разнообразны, и очень исключительны.

Надо, чтобы, сверхъ того, они были серьезно продуманы, чтобы была понята ихъ причинная связь и ихъ зависимость отъ окружающихъ обстоятельствъ и людей, отъ личнаго характера и темперамента, отъ условій предшествующей жизни, воспитанія, ученія и т. д., — словомъ, чтобы, со-зердая свою судьбу, свое прошлое, человѣкъ приближался къ рѣшенію важнѣйшей и труднѣйшей задачи, поставленной еще древнимъ философомъ и выражаемой формулой: познай самого себя.

Лишь тотъ, кто такимъ образомъ серьезно думалъ надъ своимъ прошлымъ, обладаетъ цѣннымъ житейскимъ опытомъ и можетъ оказать полезныя услуги людямъ менѣе опытнымъ, а слѣдовательно, и молодежи.

Однако по отношенію къ молодежи и этого еще недостаточно. Мало того, чтобы удачно и въ-время сказаннымъ словомъ, во-время поданнымъ и удобоисполнимымъ совѣтомъ уберечь ее отъ искушений, отъ рискованныхъ дѣлъ, отъ ненужныхъ жертвъ, отъ безцѣльной траты силъ и здоровья. Нужно вмѣстѣ съ тѣмъ заботиться и о томъ, чтобы не убить въ ней все доброе и лучшее, что связано съ молодостью. Почти всѣ недостатки молодости въ известномъ смыслѣ являются и незамѣнными ея достоинствами. Излишняя самоувѣренность ведетъ молодыхъ людей къ опрометчивымъ, несогласованнымъ съ силами поступкамъ, но она же придаетъ имъ свѣжесть, бодрость, энергию, неунывающее настроеніе. Безпечность приводить ихъ къ не-

жажданнымъ бѣдамъ, но, благодаря ей, они жизнерадостны и веселы.

Удалъ и молодечество является причиной легкомысленаго, иногда даже недобропорядочнаго ихъ поведенія, но вмѣстѣ съ тѣмъ часто родять геройство.

Довѣрчивость дѣлаетъ ихъ жертвами обмана и разочарованій, но зато сохраняетъ чистоту ихъ сердца и простое, открытое отношеніе къ людямъ.

Всѣ эти и многія другія черты молодости, дѣлающія ее столь симпатичною и привлекательною и въ то же время столь уязвимою для цѣлаго ряда житейскихъ невзгодъ, отъ которыхъ зреѣлые люди гарантированы житейскимъ опытомъ, можно до извѣстной степени уничтожить одностороннимъ вліяніемъ опытнаго руководительства, строго и систематично проводящаго свою программу. Можно воспитать молодого человѣка старикомъ, вытравливая въ немъ съ неуклонною послѣдовательностью всѣ опасныя съ точки зрѣнія житейского опыта черты. Но это будетъ уже не воспитаніе, а уродование, которое, къ сожалѣнію, весьма нерѣдко практикуется опытными родителями и воспитателями. Молодые старцы — явленіе, въ наше время довольно распространенное.

Это тѣ злосчастные юноши, за которыми опытные руководители слѣдили по пятамъ, начиная съ пеленокъ, чтобы отъ всего ихъ уберечь, чтобы отстранить съ ихъ пути всѣ приманки, свойственные возрасту, чтобы сдѣлать ихъ разсудительными, предусмотрительными, осторожными, степенными, расчетливыми, понимающими и соблюдающими свои выгоды.

Руководительство житейского опыта сдѣлало въ этихъ случаяхъ свое дѣло, но дѣло одностороннее, жестокое и противное природѣ. Было бы, быть-можеть, несравненно лучше, если бы такого руководительства совсѣмъ не было.

Такимъ образомъ житейскій опытъ въ роли воспитательнаго орудія, въ качествѣ базиса строго проведенной воспитательной системы, можетъ, какъ видимъ, вмѣсто пользы принести вредъ, если онъ узокъ и одностороненъ. Самъ по себѣ онъ материалъ, черствъ, сухъ, эгоистиченъ. Въ

опытъ источникъ пессимизма, мрачнаго настроенія, замкнутости, недовольства собой и людьми. Опытъ ведеть къ разочарованіямъ, къ утратѣ молодыхъ идеаловъ.

Можно ли поручать воспитаніе молодежи такому учителю, не ограничивъ сферы его вліянія, не противопоставивъ ему свободу нѣкоторыхъ проявлений молодости? Такая свобода безусловно необходима. И именно разумно-опытный воспитатель, отчетливо понимающій по личному прошлому свойства молодости, не будетъ противодѣйствовать лучшимъ и благороднѣйшимъ ея порывамъ, хотя бы ему и видно было, что порывы эти иногда рискованны и даже опасны. Лишь въ томъ случаѣ, когда отъ нихъ грозятъ непоправимыя ошибки, такой воспитатель сочтетъ своимъ долгомъ вмѣшаться и подать въ надлежащій моментъ свой авторитетный совѣтъ.

Нѣть ничего прискорбнѣе картины тѣхъ отношеній, которые возникаютъ между воспитателями и молодежью, когда нарушается только что указанный принципъ, когда идеализму молодежи, ся гуманнымъ и добрымъ, хотя, быть-можетъ, и ошибочнымъ, увлеченіямъ противопоставляется сухая, черствая и эгоистичная мораль житейского опыта.

Авторитетъ воспитателей падаетъ, всякое уваженіе къ нимъ теряется, ихъ зачисляютъ или въ разрядъ людей отсталыхъ, когда вѣрять въ ихъ искренность, или же въ разрядъ людей фальшивыхъ, которые кривятъ душой и совѣстью. Въ первомъ случаѣ къ нимъ и къ ихъ совѣтамъ относятся иронически, во второмъ случаѣ ихъ презираютъ и не любятъ.

Разъ же отношенія между воспитателями и воспитывающимися установились на такую почву, тогда воспитательному вліянію наступилъ конецъ; никакіе совѣты, никакой даже бьющей въ глаза своею наглядностью опытъ дѣлу не помогутъ: молодежь не послушаетъ совѣтовъ и не повѣритъ опыту.

Къ сожалѣнію, очень часто возникаютъ именно такія отношенія и, главнымъ образомъ, потому, что воспитатели забываютъ или игнорируютъ свойства молодости, забываютъ

то, что прекрасно выразилъ поэтъ и что всецѣло относится къ золотой порѣ жизни человѣка:

«Тыны низкихъ истинъ мнѣ дороже
Насъ возвышающій обманъ».

Горькій житейскій опытъ только и богатъ этими низкими истинами, но молодежь живеть возвышающими душу обманами, оттого она и молодежь, оттого она такъ привлекательна, такъ жизнерадостна, такъ полна надеждъ, вѣры, энергіи, любви къ хорошему и доброму.

Не удивительно, конечно, что обманъ этотъ часто ведеть молодежь къ крупнымъ ошибкамъ. Можно ли, однако, строго судить ее за эти ошибки и можно ли добиваться того, чтобы она ихъ не дѣлала, лишивъ ее возвышающихъ душу стремленій и обогативъ низкими истинами нашего опыта?

На этотъ вопросъ отвѣтимъ тоже вопросомъ: слѣдуетъ ли ради того, чтобы ребенокъ не падалъ, не ушибался, не рѣзать себѣ руку, словомъ, не подвергался никакому риску, — слѣдуетъ ли лишить его всѣхъ любимѣйшихъ дѣтскихъ игръ, развлечений, забавъ и, посадивъ подъ стеклянный колпакъ, охранять такимъ образомъ отъ всякихъ случающихся въ его возрастѣ поврежденій?

По поводу этой мѣры никто не усомнится сказать, что она совершенно нелѣпа. Но въ такомъ случаѣ и та такъ же нелѣпа. Нелѣпо то, что противно природѣ. Природа создала дѣтей такъ, что они чувствуютъ потребность играть, а молодежь — такъ, что ей свойственно увлекаться.

То, что противно природѣ, является уродствомъ. А потому и молодежь, руководящаяся въ своемъ поведеніи стариковской опытностью, была бы молодежью уродливой.

Чтобы иллюстрировать непониманіе этихъ элементарныхъ положеній людьми опыта, позволимъ себѣ процитировать здѣсь выдержки изъ одного весьма типичнаго письма «отца къ сыновьямъ», напечатанного очень давно въ газетѣ и сокращенное нами въ качествѣ любопытнаго документа.

Письмо начинается съ упрековъ по адресу сыновей въ томъ, что поведеніемъ своимъ они причиняютъ отцу много горечей.

« — Сколько перемучился я и переболѣлъ! — жалуется бѣдный родитель.

« — Если бы ты, — продолжаетъ онъ, обращаясь къ младшему сыну, — хранилъ все мои письма (*а я часто писалъ и много¹⁾*), то, по вторичнѣмъ разсмотрѣніи ихъ, увидѣлъ бы, что это *какой-то сплошной скорбный листъ*. Не было, кажется, письма, не окапаннаго слезами... »

Указывая далѣе, что, несмотря на эти окапанныя слезами письма, оба сына, — юноши, по общимъ отзывамъ, *толковые и серьезные*, — все же продолжали «суетиться и горячиться не по своимъ дѣламъ, а по чьимъ-то чужимъ», обиженный отецъ говорить: «Почему ничтожнымъ казалось вамъ великое горе *самыхъ ближайшихъ людей* и въ то же время вы хлопотали о *тѣхъ, которыхъ даже не знали?* Ради этихъ людей *вы сами голодали*; отнимали у насъ большія средства (каждый по 500 рублей ежегодно). Таково положеніе бѣдныхъ родителей. Въ самомъ дѣлѣ, я никакъ не возьму въ толкъ, почему вы къ намъ были такъ черсты, зная, что мы васъ любимъ, лелеѣмъ, ничего не жалѣемъ для васъ? Почему вы насъ меныше любите, чѣмъ какихъ-то совершенно неизвѣстныхъ вамъ людей? Почему наше горе казалось ничтожнымъ вамъ? Если, по-вашему, люди не должны страдать, то почему же и мы въ вашихъ глазахъ какъ бы не люди?

«Дорогой сынъ мой! Ты у меня единственный уже. Я такъ много потрудился для тебя: не доѣдалъ, ходилъ пѣшикомъ и въ простой одеждѣ и давалъ тебѣ болѣе, чѣмъ имѣлъ. Послѣднѣе странно, но было такъ, и ты это знаешь. Ты скоро вступишь въ жизнь... Повѣрь мнѣ, и я это знаю ясно, *отчетливо и твердо*, что въ жизни сейчасъ измѣнишься, плюнешь на прошлое и пожалѣешь, какъ и я, какъ и большинство, какъ и во всякомъ бывало, что потерялъ золотое время» и пр.

Мы не будемъ рассматривать этого письма по существу, равно какъ и факта появления его въ газетѣ, хотя по обоимъ пунктамъ возникаетъ не мало сомнѣній. Можно, напри-

¹⁾ Курсивъ здѣсь и далѣе нашъ.

мѣрь, подумать, что письмо было написано не для вразумления любимаго сына, а для какихъ-нибудь другихъ цѣлей, или что оно показалось родителю настолько вѣскимъ, убѣдительнымъ и значительнымъ, что онъ пожелалъ его обнародовать въ назиданіе всѣмъ огорчающимъ родителей сыновьямъ.

Повторяемъ, это для насть не важно и въ сущности вышло, какъ говорится, намъ на руку, такъ какъ мы имѣемъ возможность выяснить интересующій насть вопросъ по написаному документу, имѣющему всѣ признаки жизненной правды.

Обращаемъ вниманіе прежде всего на конецъ письма, гдѣ отъ скорбныхъ ламентаций отецъ переходитъ къ совѣтамъ. Совѣты эти преподаются типичнѣйшимъ языкомъ «житейского опыта», въ которомъ столь же много претензій на непогрѣшимость, сколь мало логики и здраваго смысла.

«Повѣрь мнѣ, и я это знаю ясно, отчетливо и твердо, что въ жизни сейчасть измѣнилось, плюнешь на прошлое...» Какая претенціозная увѣренность! Чтобы приписывать подобному пророчеству атрибуты ясности, отчетливости и твердости, нужно или дѣйствительно мнить себя пророкомъ, или имѣть для того достаточныя логическія основанія. Какъ знать, что выйдетъ изъ человѣка? Какъ предсказывать, что онъ плюнетъ на прошлое? Развѣ не случается, вопреки всѣмъ догадкамъ и предсказаніямъ, что изъ юноши формируется совсѣмъ не такая личность, какую ожидали?

И можно ли категорически утверждать что-либо о будущности человѣка и особенно о его будущихъ возгрѣніяхъ и понятіяхъ?

Для такого утвержденія нужно, повторяемъ, имѣть достаточныя логическія основанія. Гдѣ же они?

Оказывается, что основанія эти въ томъ, что и я, и большинство, и во всякомъ были такими же и измѣнились и плюнули на прошлое.

Но вѣдь это не достаточное основаніе, а только аналогія и притомъ аналогія плохая и слабая. Во-первыхъ, ссылка на «я» безъ указанія сходства между «я» и «ты» не можетъ служить доводомъ. Во-вторыхъ, большинство ...

понятіе неопределеннное, и легко можетъ случиться, что лицо, о которомъ идетъ рѣчь, принадлежитъ не къ большинству, а къ меньшинству. Въ-третьихъ, было ли это «всѣ вѣка», этого не знаетъ не только авторъ письма, а и никто не знаетъ. Исторія всѣхъ вѣковъ не разработана до такихъ деталей, чтобы изъ нея можно было почерпнуть свѣдѣнія о томъ, какъ юноши, вступивъ въ жизнь, плевали на свое прошлое.

Такимъ образомъ, предсказаніе родителя съ точки зре-
нія логики не выдерживаетъ никакой критики.

Съ другой стороны, оно противорѣчитъ здравому смыслу и тому самому житейскому опыту, изъ которого оно исходитъ.

Въ самомъ дѣлѣ, оказывается, что и «я, и большинство, и во всѣ вѣка» были въ свое время такими же, какъ эти два сына, вызвавшіе горе отца на столбцы газеты.

Но позвольте, господинъ отецъ! Вы, повидимому, хороший семьянинъ, любящій и рачительный родитель (по 500 руб. тратилъ ежегодно на каждого сына, не доѣдалъ, ходилъ пѣшкомъ и въ простой одеждѣ!), честный гражда-
нинъ, и вы стали такимъ, послѣ того какъ пережили мол-
лодость подобную той, какую переживаются ваши дѣти (но взаимъ же словамъ!), послѣ того какъ, можетъ-быть, подобнымъ же образомъ вы огорчили своихъ родителей и за-
ставляли ихъ писать себѣ скорбныя, оплаканныя слезами, посланія!

Такъ какой же выводъ отсюда? Не ясный ли выводъ тотъ, что дѣти ваши, измѣнившись и плюнувши на про-
шлое, станутъ въ концѣ-концовъ похожи на васъ?

Чего же лучше? Чего же желать? О чёмъ скорбѣть и на что сѣтовать?

Радоваться нужно, а не сѣтовать!

Ибо, слѣдя въ ходѣ мыслей той же аналогии, можно заключить, что, если бы вы имѣли теперь не такихъ дѣ-
тей, какихъ имѣете, а другихъ, какихъ вамъ имѣть съ точки зре-
нія вашей житейской опытности было бы желательно,
то впослѣдствіи изъ нихъ получились бы не похожіе на
васъ добродѣтельные отцы семействъ, а, пожалуй, полная
нимъ противоположность.

А кромъ того, если и « я, и большинство, и во всѣ вѣка », если всѣ были и есть похожи на вашихъ дѣтей, то какъ же вы добиваетесь того, чтобы ваши дѣти перестали быть похожими на всѣхъ ? Зачѣмъ вы требуете отъ своихъ дѣтей невозможнаго ?

Словомъ, какъ ни повернуть разсужденія отца, они выходятъ настолько слабыми, настолько противорѣчивыми, настолько иелогичными, что не только не слѣдовало бы выступать съ ними публично въ газетѣ, но было бы лучше воздержаться отъ нихъ даже и въ частномъ письмѣ къ дѣтямъ, которые, будучи юношами толковыми, вѣроятно, подмѣтили всю несостоятельность отцовскихъ поучений.

Взглянемъ теперь на другую сторону того же характернаго письма.

Противъ чего, собственно, вооружается отецъ ? Въ чёмъ онъ обвиняетъ дѣтей ? Какими проступками они такъ обидѣли его, причинили ему такія огорченія и несчастія ? Прямыхъ указаній на ихъ пргрѣшенія въ письмѣ мы не находимъ.

Чаще всего письмо отмѣчаетъ, что сыновья сутились и горячились по какимъ-то чужимъ дѣламъ, даже голодали для другихъ, забывая о какой-то своей прямой цѣли. Слѣдовательно, это вовсе не отпѣтые забулдыги, гуляки, развратники, лодыри, беспутно спускающіе отцовскія денежки. Ни однимъ словомъ, ни однимъ намекомъ отецъ не даетъ понять, что дѣти его принадлежать къ такому типу.

Напротивъ, хотя и мелькомъ, но все же достаточно ясно письмо указываетъ, что оба сына — юноши толковые и серьезные.

Изъ этого указанія и изъ совокупности всѣхъ другихъ данныхъ, имѣющихся въ письмѣ, можно догадываться, что юноши виновны лишь въ увлечениі, и не въ порочномъ увлечениі, не изъ дурного источника родившемся, а изъ того « обмана », о которомъ говорить поэть.

Голодать за другихъ, горячиться по чужимъ дѣламъ, забывая свои интересы, не можетъ юноша дурной, себялюбивый, порочный. Это можетъ дѣлать юноша увлекающійся, заблуждающійся, гоняющійся за дорогимъ призра-

комъ, за возвышенной мечтой, но, несомнѣнно, юноша благородный, добрый, отзывчивый.

Слѣдовательно, если и можно въ чѣмъ-либо обвинять сго, то только въ томъ, что онъ ошибся, намѣтилъ себѣ ложную цѣль и безразсудно отдался ей.

Если бы цѣль эта оказалась не ложной, а истинной, святой съ точки зрѣнія самого отца, и если бы юноша съ тѣмъ же жаромъ, такъ же забывая себя и свое благополучіе, устремился къ этой святой цѣли, тогда отецъ не только не имѣлъ бы права въ чѣмъ-либо обвинять его, но самъ долженъ бы быть поощрять и одобрять юношу въ его добромъ увлеченіи.

Правда, и въ этомъ случаѣ страдали бы личные интересы сына и съ ними вмѣстѣ и интересы отца, и отецъ имѣлъ бы такое же основаніе горевать, скорбѣть, плакать; но вмѣстѣ съ тѣмъ онъ могъ бы и гордиться и радоваться, имѣя столь самоотверженного и благороднаго сына.

Итакъ, повторяемъ, вся суть лишь въ цѣли увлеченія юноши, но не въ средствахъ, какими юноша стремится къ цѣли, не въ свойствахъ самого юноши.

Онъ должно увлекся, попасть на ложный путь, оставаясь по существу благороднымъ и молодымъ въ самомъ лучшемъ смыслѣ этого слова.

Можно ли, спросимъ теперь, говорить съ подобнымъ юношемъ тѣмъ языкомъ, какимъ говорить съ нимъ отецъ?

Можно ли увѣрять его, что то, чѣмъ онъ увлеченъ до самоотверженія, достойно лишь оплескія? Можно ли корить его затратами, собственными лишеніями, хлопотами и пр.? Можно ли убѣждать его, опираясь на «низкія истины» житейскаго опыта?

Да, если вы желаете достичь обратнаго и, мало того, вооружить противъ себя сына, поставить между нимъ и собою стѣну, потерять его уваженіе и любовь, то выбранный путь окажется для этого наилучшимъ.

Если же вы, дѣйствительно, проникнуты искреннимъ желаніемъ добра своему дѣтищу, если вы стремитесь сохранить свое на него вліяніе и подвинуть его съ ложной дороги на вѣрную, то откажитесь отъ своихъ пріемовъ увѣщанія

и откажитесь отъ тщеславнаго, утѣшающаго ваше самолюбіе, препирательства съ нимъ. Ибо не иное что, какъ прельщающее васъ желаніе поразить своей логикой логику сына, показать ему несообразность его стремлений, убѣдить его авторитетнымъ тономъ отъ личнаго опыта, что самъ же онъ плюнетъ со временемъ на эти стремленія, именно это и заставляетъ васъ вступить съ нимъ въ полемику, позорную для васъ по своей несостоительности и отчуждающую отъ васъ вашего любимаго сына.

Сойдите со своего юпитерскаго трона непогрѣшимой авторитетности и вмѣсто того, чтобы употреблять свое прошлое въ качествѣ очень слабаго аргумента, отыщите въ этомъ прошломъ черты, которыя помогли бы вамъ понять увлеченія вашихъ дѣтей и, понявъ ихъ, осторожно подойти къ нимъ и попытаться направить ихъ въ другую, желаемую сторону.

Вотъ для чего нуженъ вамъ вашъ житейскій опытъ, а вовсе не для того, чтобы необдуманно выставлять его передъ молодостью, которая все равно не прельстится имъ и не повѣрить ему!

Однако и понять правильно свою задачу еще не значить быть въ силахъ исполнить ее.

Руководить молодежью въ ея поведеніи можетъ лишь тотъ, кто на ряду съ зрѣлымъ житейскимъ опытомъ самъ обладаетъ молодой, отзывчивой, чуткой душой, кто самъ способенъ еще увлекаться хорошимъ и добрымъ, въ чью искренность молодежь вѣрить не колеблясь.

Фальшивые призывы къ добродѣтели въ устахъ тѣхъ, которые явно или тайно пекутся лишь о своихъ шкурныхъ интересахъ, никого не обмануть, а всего меньше молодежь. Ея широкія стремленія, разъ таковыя есть, пельзя втиснуть въ рамки обыденной житейской морали, удовлетворяющейся требованіями такъ называемой порядочности и въ сущности очень неопределенной.

Укажите ей достойную ея цѣль, соответствующую ея моральнымъ силамъ и горячимъ порываніямъ задачи, но непремѣнно такъ, чтобы вы сами вѣрили въ нихъ и сочувствовали

имъ, — тогда она послушаетъ васъ и пойметъ свои ошибки и пойдетъ туда, куда вы зовете ее.

Примѣровъ подобныхъ вліяній не мало было и есть. И люди, которые пользовались и пользуются такимъ вліяніемъ на молодежь, соединяютъ житейскую опытность съ свѣжей душевной воспріимчивостью, позволяющей имъ понимать и раздѣлять идеалы молодости. Но большинство, подобно автору цитированного письма, единственную прерогативу своей опытности видѣтъ въ томъ, чтобы унижать и топтать въ грязь нелѣпія, съ старицкой точки зрѣнія, бредни и затѣи молодости.

Пусть же большинство это и не жалуется, если молодежь остается глухой къ его урокамъ.

За ученика отвѣтствуетъ учитель, за дѣтей — родители, за неопытныхъ — опытные, а не наоборотъ. Молодому трудно понять старика, ибо старикъ онъ еще не былъ. Старикъ же былъ молодымъ, и, следовательно, можетъ и долженъ понимать молодого. Все это въ сущности азбука. Но, къ сожалѣнію, есть много лицъ, не знающихъ даже азбуки.

Въ доказательство мы могли бы привести еще сколько угодно примѣровъ и иллюстрацій. Но врядъ ли въ этомъ есть необходимость. Нашу точку зрѣнія на вопросъ мы достаточно выяснили въ предыдущихъ строкахъ. Примѣровъ же имѣются сотни у каждого передъ глазами и въ жизни, и въ литературѣ, и на сценѣ. Розы отцовъ и дѣтей, стариковъ и молодыхъ, опытныхъ и неопытныхъ — большое мѣсто нашей общественности. Всякій, какъ мы уже сказали, знакомъ съ этимъ явлениемъ, если не по себѣ, то по самымъ близкимъ себѣ людямъ.

Что касается причинъ явленія, то, конечно, ихъ много, но въ нашу задачу не входитъ разсмотрѣніе вопроса о розни отцовъ и дѣтей во всей его сложности. Мы лишь имѣли въ виду выяснить ту роль, какая падаетъ въ этомъ на долю неправильно примѣняемаго съ воспитательными цѣлями житейского опыта.

Переходя отъ юношей къ подросткамъ и дѣтямъ, приходится констатировать тоже по большей части неудачное примѣненіе указаний житейского опыта къ дѣлу ихъ воспи-

тапія. Нужно при этомъ замѣтить, что огромное большинство родителей всѣ свои педагогические пріемы, понятія, правила черпаютъ изъ личнаго опыта, изъ того, какъ они росли сами, какъ ихъ самихъ учили и воспитывали.

Отсюда видно, что роль опыта и въ этой области весьма многозначительна и богата результатами, часто, къ сожалѣнію, отрицательными.

Характерная логика людей опыта съ ея плохими силлогизмами, съ ея поверхностными аналогіями и съ ея неподбѣдимымъ упорствомъ еще тяжелѣй отражается на дѣтяхъ и подросткахъ, чѣмъ на юношахъ, такъ какъ послѣдніе обладаютъ нѣкоторой самостоятельностью и способностью отпора, первые же находятся подъ безконтрольнымъ владычествомъ старшихъ. Примѣровъ и иллюстрацій опять-таки можно привести сколько угодно. Ограничимся наиболѣе яркими.

Вотъ отецъ, котораго въ дѣтствѣ пороли, и который какимъ-то оригинальнымъ процессомъ мысли пришелъ къ выводу, что все его настоящее благополучіе есть не больше, какъ прямой плодъ порки, и на этомъ основаніи подвергаетъ такой же поркѣ, во имя такого же благополучія, своего сына.

Попробуйте убѣдить этого отца, что поркой онъ только губить свое дѣтище, развращаетъ его, озлобляетъ.

— Меня самого пороли, да еще не такъ! — съ достоинствомъ отвѣтствуетъ родитель, — и вышелъ человѣкъ! А кого не пороли, а только баловали, изъ тѣхъ вышла дрянь!

Напрасно вы будете доказывать, что люди бываютъ разные, что обстоятельства ихъ молодости также бываютъ неоднаковыя, что благополучіе врядъ ли является результатомъ тѣлесныхъ экзекуцій, что можно дѣтей не баловать, но и не пороть и пр. Всѣ ваши аргументы, какъ осколу, разобьются объ аргументѣ отъ опыта: «меня же пороли, и я вышелъ человѣкъ — живу слава Богу, дай Богъ такъ всякому!» И что бы ни случилось, какія бы горькія послѣдствія ни принесла метода воспитанія при помощи порки, отецъ, самъ испытавшій порку, никогда не признаетъ своей ошибки.

Другой отецъ по личному опыту выше всего цѣнить въ воспитаніи дѣтей предоставленную имъ свободу.

— Меня никто не опекалъ, — говорить онъ, — никто со мной не нянчился, не ходилъ за мной по пятамъ, не допрашивалъ, не залѣзаль въ мою душу, не насиливалъ моихъ стремлений, — словомъ, меня никто не воспитывалъ, и это было самое лучшее воспитаніе, за которое я всегда буду благодаренъ моимъ родителямъ, которое я только и признаю и котораго единственно придерживаюсь и буду придерживаться ~~для~~ своихъ дѣтей.

Привести въ исполненіе такое рѣшеніе отцу тѣмъ легче, что оно не требуетъ ровно никакихъ усилий. Какой изъ этого получится результатъ, конечно, судить трудно, такъ какъ, помимо активнаго вмѣшательства родителей въ воспитаніе дѣтей, развитіе послѣднихъ обусловливается всѣмъ строемъ и всѣми условіями окружающей ихъ семейной жизни и, за предѣлами ея, школой, знакомствами, чтеніемъ и тысячью другихъ случайныхъ обстоятельствъ. При благопріятномъ стечениі ихъ принципъ невмѣшательства можетъ принести и хорошия плоды, вѣрнѣ, можетъ оказаться безвреднымъ; при неблагопріятномъ онъ окажется гибельнымъ. Но, во всякомъ случаѣ, логика, устанавливающая этотъ принципъ изъ единичнаго опыта, грубо ошибочна. Тѣмъ не менѣе, ее считаютъ неопровергимой и о ней разбиваются всѣ аргументы и доказательства, хотя бы они были до очевидности ясны и вѣрны.

— Что вы мнѣ разсказываете, — на все отвѣчаетъ отецъ: — вы философствуете отвлеченно, а я говорю по опыту.

Помимо общаго взгляда на воспитаніе дѣтей, личный опытъ подсказываетъ родителямъ тѣ или иные рѣшенія въ различныхъ частностяхъ и мелочахъ, которыя, однако, не рѣдко оказываютъ вліяніе на всю дальнѣйшую судьбу воспитывающихся.

Одинъ, напримѣръ, изъ личнаго опыта вынесъ убѣждѣніе, что необходимо закаливать здоровье дѣтей, и проводить систему закаливанія, не считаясь съ тѣмъ, что его дѣти имѣютъ хилую организацію и рискуютъ въ угоду системѣ не только здоровьемъ, но и жизнью.

Другой, наоборотъ, напуганный болѣзнями, перенесенными въ дѣтствѣ, воспитываетъ своихъ дѣтей на манеръ тепличныхъ растеній.

Одинъ помѣщаетъ сына въ гимназію на томъ основаніи, что самъ учился въ гимназіи.

Другой, наоборотъ, отдаѣтъ не въ гимназію, а въ реальное училище на томъ основаніи, что личнымъ опытомъ убѣдился въ несовершенствахъ гимназического обученія.

Одинъ нанимаетъ для сына репетитора, такъ какъ самъ учился съ репетиторомъ. Другой, не пользовавшійся помощью репетиторовъ, не желаетъ приглашать ихъ и для своего сына.

На дѣлѣ, быть-можеть, слѣдовало бы поступить какъ разъ обратно, если бы были приняты во вниманіе индивидуальные свойства того или другого ребенка. Но люди, руководящіеся личнымъ опытомъ, тѣмъ именно и отличаются, что не желаютъ признавать индивидуальныхъ различій. Что было хорошо для меня, то должно быть хорошо и для всякаго — вотъ ихъ основное правило.

Особенно педантичны и настойчивы въ примѣненіи этого правила два типа родителей: тѣ, которые, какъ говорится, сами, своимъ умомъ и своей энергией, безъ посторонней помощи, вышли въ люди, и тѣ, которые убѣждены въ превосходствѣ прошлаго надъ настоящимъ.

Родитель первого типа тѣмъ опаснѣе, что онъ обыкновенно человѣкъ сильный, крутой, твердый и упорный, благодаря каковымъ качествамъ онъ и пробился черезъ всякия невзгоды и лишенія, преодолѣть всякия препятствія и прошелъ суровую школу жизни. Чѣмъ труднѣе было его прошлое, тѣмъ больше онъ гордится имъ, тѣмъ выше цѣнитъ свой опытъ и тѣмъ настойчивѣе стремится всѣхъ подчинить ему. Тяжкимъ гнетомъ опытъ этого родителя ложится на его дѣтей. Каковы бы они ни были по своимъ способностямъ, силамъ и задаткамъ, они должны во всемъ быть концами资料 ofего отца. У нихъ не должно быть отговорокъ: «Я не могу или я не умѣю».

Какъ не можешь? Я въ твои годы могъ! Я въ твои годы умѣть! Я въ твои годы самъ пробивалъ себѣ дорогу!

У меня въ твои годы никакихъ помощниковъ и совѣтчиковъ не было!

Что люди бываютъ разные, что у одного силь больше, а у другого меньше, что одинъ можетъ быть предоставленъ самому себѣ, а другой не можетъ, — все это нисколько не смущаетъ родителя, увѣреннаго въ безошибочности своихъ заключеній отъ А къ Б, хотя бы А и Б ничѣмъ не были между собой связаны.

И бѣдныя дѣти родителя проходятъ испытанную имъ школу, ~~бѣдно~~ теряютъ силы и время, губятъ здоровье, иногда гибнуть, а родитель винить въ этомъ ихъ же, винить мать, винить всѣхъ другихъ, но только не самого себя и не свою воспитательную методу.

Родитель второго типа, преклоняющійся передъ стари-
ной, воспитавшей его самого, не терпить новшествъ и мод-
ныхъ педагогическихъ теченій.

Въ старину дѣтей не баловали, не давали имъ разныхъ вздорныхъ книжекъ, не таскали ихъ по театрамъ, не вступали съ ними въ разсужденія, а требовали послушанія, не боялись переутомленій, а заставляли работать, не гуманичали, а когда нужно, болѣю сѣкли, — и изъ дѣтей выходилъ прокъ! Родитель, испытавшій благодѣтельныя по-
слѣдствія такой системы на себѣ, благоговѣть передъ ней и неуклонно примѣняетъ ее къ своимъ дѣтямъ и крайне удивляется, что она не приноситъ ожидаемыхъ плодовъ: дѣти его вырастаютъ сорванцами, неслухами, грубянами, лѣнтями, они плохо учатся, плохо себя ведутъ въ школѣ.

Виновата, конечно, излишне-гуманская школа, виноваты товарищи, виновато время, виноваты разныя новшества, но не виновать родитель, хотя именно онъ-то и забылъ, что мѣняются нравы, мѣняются пріемы воспитанія, и что ошибки, которые сходили съ рукъ двадцать лѣтъ назадъ, теперь уже не могутъ проходить безнаказанно.

Перечислить всѣ воспитательные промахи, исходящіе изъ руководства личнымъ опытомъ и на разные манеры уродующіе тысячи дѣтей, разумѣется, нѣть возможности.

Но въ этомъ нѣть и необходимости, такъ какъ аргумент очевидно, что указанія опыта, принимаемыя безъ критики

и безъ разсужденія и цѣликомъ переносимыя съ себя на другихъ, не могутъ не вести къ ошибкамъ. Въ связи съ неспособностью, свойственною большинству людей опыта, отвлечься въ этомъ опытѣ отъ собственной личности и применять его къ другимъ соответственно ихъ индивидуальнымъ качествамъ находится и другая особенность тѣхъ же лицъ, а именно: неумѣніе понимать чужую и въ частности дѣтскую психологію, неумѣніе вникать въ чужое настроение, чужія чувства и мысли. Люди, имѣющіе опытъ и ссылающіеся на опытъ, страннымъ образомъ забываютъ этотъ самый опытъ, какъ только приходится перенестись въ положеніе ребенка, подростка или юноши, понять ихъ душевное состояніе, раздѣлить ихъ горе или радость.

Тотъ отецъ, который отстаиваетъ необходимость порки и по опыту увѣренъ въ ея благодѣтельномъ вліяніи, совершенно не помнить или не想要 помнить, что онъ пережилъ, когда его самого подвергали экзекуціямъ. Поэтому ему непонятно и душевное состояніе собственного его сына, надъ которымъ онъ учинаетъ экзекуцію.

Въ массѣ другихъ, мнѣніе грубыхъ проявлений родительской воли и власти личное прошлое еще болѣе забывается.

Ребенка оскорбляютъ, лишаютъ свободы, наказываютъ различными способами, или, наоборотъ, награждаютъ, балуютъ, удовлетворяютъ его прихоти и капризы, нисколько не стараясь припомнить аналогичные случаи изъ личного опыта, чтобы уяснить характеръ происходящихъ отъ этого въ его душевномъ мірѣ метаморфозъ.

И вообще личнымъ опытомъ нисколько не пользуются для пониманія психического роста ребенка, для уясненія важности отдельныхъ критическихъ моментовъ въ его жизни, тогда какъ именно здѣсь аналогія, заключенія по сходству были бы вполнѣ законны и допустимы, за неимѣніемъ болѣе точныхъ способовъ сужденія. Область подобныхъ отрицательныхъ недочетовъ личного опыта, какъ руководителя подрастающихъ поколѣній, сдѣлали еще не большие, чѣмъ область вышеуказанныхъ прямыхъ его претерпѣній.

Весьма понятно, что разъ человѣкъ настолько плохо вникъ въ свое прошлое, что, руководясь имъ, дѣлаеть то, что не нужно, то въ еще большей мѣрѣ онъ не дѣлаеть того, что нужно, и тогда, когда нужно.

Опять, какъ уже не разъ было упомянуто выше, учить родителей, если даже они искрено заботятся о своихъ дѣтяхъ, обращать преимущественное вниманіе на ихъ будущее и, главнымъ образомъ, будущее материальное. На это устремлены всѣ попеченія родителей, такъ какъ это въ ихъ собственной жизни являются самымъ важнымъ и главнымъ. На этомъ обыкновенно основываются и всѣ ихъ правоучительные тенденціи.

— Учись хорошо, потому что будешь умнымъ и будешь богатымъ! Веди себя скромно и слушайся старшихъ: безъ скромности и послушанія въ жизни далеко не уйдешь! Привыкай къ бережливости: когда вырастешь, самъ узнаешь, насколько это важно! Занимайся и работай: безъ привычки къ труду пропадешь, когда придется самому пробивать себѣ дорогу! и т. под.

Изощряясь въ подобныхъ дешевыхъ нравоученіяхъ, родители совершенно забываютъ, какъ мало дѣйствовали та-кія же нравоученія на нихъ самихъ, когда они были дѣтьми. Личный опытъ въ этомъ отношеніи ничему ихъ не научилъ. Не научилъ онъ ихъ, что дѣтскому уму недоступны интересы, занимающіе взрослыхъ, что у дѣтей есть свои интересы, которыми обусловливаются и успѣхи ихъ ученія и ихъ поведеніе. Не научилъ онъ родителей, что лишь тѣ вліянія на дѣтей достигаютъ цѣли, которая пріурочены къ ихъ дѣтской душѣ и дѣтскому міровоззрѣнію. Не научилъ онъ ихъ, что слѣдуетъ приглядываться къ этой душѣ, изучать это міровоззрѣніе и сообразовать съ ними и свои совѣты и свои родительскія дѣйствія.

Вѣрнѣе сказать, опытъ училъ ихъ всему этому, но они не извлекли изъ его уроковъ вѣрныхъ возврѣній, такъ какъ не вдумывались въ нихъ, не размышляли о нихъ. Личное дѣтство для нихъ какъ бы не существуетъ; оттого они не понимаютъ дѣтства своихъ дѣтей и, воспитывая ихъ, стараются внушить имъ правила и мораль, извлеченные изъ

опыта всей своей жизни, т.-е. мораль, которая, не говоря уже о ея достоинствахъ по существу, пригодна лишь для людей одинакового съ ними возраста.

Пониманіе или, если не пониманіе, то, по крайней мѣрѣ, извѣстная чуткость къ потребностямъ, запросамъ, интересамъ и всей совокупности духовныхъ стремлений каждой поры человѣческой жизни должны бы были составлять главную цѣнность личного опыта для тѣхъ, на чью долю выпадаетъ воспитаніе. Личный опытъ, обогащающій воспитателя такой чуткостью или, еще лучше, такимъ пониманіемъ, дѣйствительно представляеть въ его рукахъ могущественное орудіе для его цѣлей.

Но, какъ мы указывали, чтобы пріобрѣсти подобный опытъ, нужно не только прожить жизнь, а и продумать ее. Опытъ въ смыслѣ вицѣнныхъ фактовъ и событий есть у каждого. Опытъ въ смыслѣ пониманія фактовъ и событий дается только немногимъ, но долженъ быть у всѣхъ, кто воспитывается. Воспитатель безъ такого опыта — плохой воспитатель.

Оттого-то мы и сказали въ самомъ началѣ своей статьи, что воспитателямъ слѣдуетъ почаще разматривать свои старые фотографіи, если онѣ имѣются. Разумѣется, это лишь фигулярно. Фотографіи не помогутъ, если слабо работаетъ воображеніе и плохо комбинируетъ мысль. Вспомнить свое дѣтство, отчество и юность, особенно въ выдающихся моментахъ, можно и безъ фотографій. Вдуматься въ эти моменты, проанализировать условія, создавшія ихъ, воспроизвести по возможности точно ихъ психологическое значеніе и ихъ влияніе на дальнѣйшее развитіе своей психики, — вотъ что необходимо и важно. А затѣмъ, имѣя дѣло съ юнымъ поколѣніемъ, остается подмѣтать аналогичные моменты, когда они встрѣтятся въ жизни отдѣльныхъ его представителей, и не упускать изъ виду соответствующихъ влияній, — такова задача и назначеніе личного опыта въ дѣятельности воспитателя.

Все сказанное въ одинаковой мѣрѣ относится къ школьнѣмъ воспитателямъ, какъ и къ родителямъ.

Школьные воспитатели и даже тѣ изъ нихъ, которыхъ называютъ опытными, рѣдко умѣютъ примѣнить къ дѣлу

опытъ своего протекшаго дѣтства и юности, а въ частности опытъ школьнаго годовъ своей жизни.

Этимъ, между прочимъ, объясняется обостряющаяся иногда до открытой вражды рознь между школьнными наставниками и учениками. Школьный наставникъ какъ будто умышленно вычеркиваетъ изъ памяти свое личное пребываніе въ школѣ и становится на такую позицію, съ которой ему были бы чужды и недоступны тѣ побужденія, стремленія и интересы, которыми онъ самъ жилъ нѣсколько лѣтъ назадъ и которыми теперь живутъ вѣрбленные его попеченію учащіеся. Въ сотнѣ случаевъ послѣдніе могли бы, если бы знали его прошлое, указать ему, что и онъ поступалъ, и думалъ, и чувствовалъ точно такъ же, какъ они: такъ же списывать задачи и письменныя работы, такъ же лѣнился, такъ же бранить учителей, такъ же школьнничалъ и шалилъ.

Но они этого не знаютъ, а онъ знаетъ и все-таки дѣлаетъ видъ, будто не знаетъ и будто онъ не въ состояніи понять психологіи своихъ питомцевъ и будто всѣ нежелательныя ему мысли ихъ и дѣла его удивляютъ и возмущаютъ, какъ совершенно не свойственные ихъ возрасту и положенію.

Чѣмъ старѣе и чѣмъ опытнѣе въ обычномъ смыслѣ учитель, тѣмъ дальше онъ уходитъ отъ ученическаго міра, тѣмъ труднѣе становится ему понимать этотъ міръ, какъ свое собственное, нѣкогда самимъ собой прожитое время.

Профессиональная опытность не только не помогаетъ такому пониманію, а напротивъ, препятствуетъ ему, такъ какъ профессиональная опытность складывается изъ внѣшнихъ наблюдений надъ учащимися, какъ объектами учительской дѣятельности, и изъ усилий сдѣлать ихъ не такими, каковы они есть по своимъ задаткамъ и своему возрасту, а такими, какими они должны быть по мнѣнію учителя.

По мѣрѣ накопленія профессиональной опытности учитель привыкаетъ распознавать учениковъ по признакамъ, выведеннымъ изъ наблюдений надъ ними съ высоты каѳедры, вырабатываетъ болѣе или менѣе удачныя мѣры борьбы съ ихъ недостатками, мѣшающими его дѣлу, изыскиваетъ средства ладить съ ними, поддерживать дисциплину и пр. Но вмѣстѣ съ тѣмъ все больше и больше видѣть въ нихъ только

учениковъ и все менше дѣтей, такихъ же, къ какимъ когда-то принадлежала и онъ самъ. Оттого собственное дѣтство, единственно вѣрный источникъ пониманія дѣтскаго міра, никакъ не помогаетъ ему въ его дѣятельности. Онъ игнорируетъ свой опытъ, и никогда такой воспитатель, какъ бы ни была велика его профессиональная опытность, не будетъ истиннымъ воспитателемъ, никогда не сумѣеть онъ подойти къ чувству и сердцу дѣтей, не пріобрѣтъ ихъ довѣрія и не окажетъ на нихъ возможнаго доброго вліянія.

Только тотъ, кто знаетъ свое дѣтство и отчетливо понимаетъ его, кто разобрался во всѣхъ моментахъ своей школьнай поры и оцѣнилъ каждый изъ нихъ по достоинству, и кто никогда не упускаетъ изъ виду этого опыта, только такой наставникъ способенъ видѣть въ учащихся не безличныя фигуры, не манекеновъ, а живыхъ лицъ съ своеобразными взглядами, понятіями, чувствами, стремленіями. Способность переноситься въ этотъ своеобразный міръ и входить въ кругъ его душевныхъ свойствъ есть драгоценная находка для воспитателя. Обладаніе этой способностью гарантируетъ ему возможность дѣйствовать не по традиціоннымъ шаблонамъ, не механически, а сознательно, подходя къ воспитанникамъ отъ доступныхъ имъ точекъ зрѣнія, владѣя ими вполнѣ, какъ самимъ собой.

Такова, въ общихъ чертахъ, должна быть роль личнаго опыта воспитателей въ дѣлѣ школьнаго воспитанія и обученія.

Выводъ изъ всего сказаннаго мы можемъ резюмировать немногими словами: личный опытъ — большая сила въ рукахъ родителей и воспитателей, но лишь при условіи, если онъ является не сырьмъ материаломъ, а продуманнымъ знаніемъ; безъ соблюденія этого условія личный опытъ родителей и воспитателей приносить подрастающимъ поколѣніямъ больше вреда, чѣмъ пользы; одна изъ важныхъ задачъ дѣла родителей и воспитателей состоить въ томъ, чтобы разумно пользоваться богатствомъ знанія, которое даетъ имъ сама жизнь, ихъ личное прошлое; для этого имъ необходимо не только по возможности подробно вспоминать прожитое, но и стараться всесторонне обдумать и понять его.

Противорѣчія въ жизни и школѣ.

Много лѣтъ тому назадъ мнѣ пришлось познакомиться съ молодымъ гимназическимъ учителемъ древнихъ языковъ (теперь его уже нѣть въ живыхъ). Въ связи съ мыслями о нѣкоторыхъ вопросахъ школьнай жизни я часто вспоминаю личность и дѣятельность этого учителя, въ своемъ родѣ замѣчательного и единственного. На видъ это былъ жизнерадостный, веселый, привѣтливый, ласковый юноша, на которого всякому было пріятно смотрѣть, кто только съ нимъ ни встрѣчался и ни бѣдовалъ. Казалось, что этотъ юноша, только что пріѣхавшій прямо съ университетской скамьи въ захолустный провинціальный городъ, тотчасъ же сойдется съ мѣстнымъ обществомъ, пріобрѣтетъ знакомства и завѣртится въ провинціальныхъ удовольствіяхъ, столь соловознительныхъ для молодого человѣка, который всталъ, какъ говорится, на ноги, получилъ самостоятельное положеніе и среди скуки провинціальной жизни повсюду является желаннымъ гостемъ и встрѣчаетъ самый радушный приемъ.

Мой знакомый — буду его называть псевдонимомъ Ивановъ — по внѣшности имѣлъ всѣ данныя, чтобы вступить на покатую дорогу такого безпечального существованія, заканчивающагося обычно ординарной пошлостью. Онъ, повторяю, производилъ обаятельное впечатлѣніе своимъ веселымъ, открытымъ, привѣтливымъ характеромъ, былъ человѣкъ живой, интересный, разговорчивый — сущая находка для скучающей захолустной публики.

Однако очень быстро оказалось, что Ивановъ вовсе не склоненъ срывать цвѣты провинціальныхъ удовольствій и успѣховъ, и что у него имѣется своя программа жизни, со-

вершенно непохожая на обычательскую. Деликатно, любезно и нѣсколько смущенно, но крайне рѣшительно онъ отклонялъ всѣ предложения «зайти вечеркомъ» и выходилъ изъ дома лишь на уроки въ гимназію да на короткую прогулку. Остальное время, къ величайшему удивленію не только обычательей, но и своихъ товарищей-учителей, Ивановъ занимался.

Вся его маленькая, чистенькая квартирка, состоявшая изъ двухъ комнатъ, была завалена книгами, которыхъ, впрочемъ, содержались въ образцовомъ порядкѣ.

Книги были преимущественно педагогического и учебного содержанія: сочиненія по педагогикѣ и методикѣ, учебники, лексиконы, хрестоматіи и т. п.

При ближайшемъ знакомствѣ съ Ивановымъ я узналъ, что онъ со всей горячностью юности увлеченъ учительскимъ дѣломъ, и что первыя впечатлѣнія учительства наполняютъ его энтузіазмомъ и восторгомъ.

Онъ говорилъ, что такого духовнаго удовлетворенія, такой радости и счастья онъ даже не ожидалъ найти въ учительствѣ, хотя всегда его любилъ и къ нему стремился.

Въ своихъ ребятъ онъ прямо былъ влюбленъ. Онъ не уставалъ о нихъ рассказывать, восторгался ихъ наивностью, чистотой, простодушіемъ, находилъ въ каждомъ изъ нихъ особня достоинства и прелести. Онъ говорилъ, что учить такихъ дѣтей, пробуждать ихъ мысль, развивать ихъ силы, отвѣтчиа на ихъ запросы, давать имъ знанія, имѣть съ ними постоянное и тѣсное духовное общеніе — это такое счастье, о которомъ трудно и мечтать.

Но, — говорилъ онъ вмѣстѣ съ тѣмъ, — чтобы быть достойнымъ этого счастья, надо самому работать: надо пополнять пробѣлы своего образованія, изучать свой предметъ въ той формѣ, въ какой онъ нуженъ для школы, знакомиться съ педагогической и учебной литературой, надо тщательно готовиться къ урокамъ.

Потому-то Ивановъ такъ дорожилъ своимъ временемъ и отказывался отъ знакомствъ.

Подготовка къ урокамъ имѣла въ глазахъ Иванова особое значеніе. Посвящая себя учительской профессіи, онъ

рѣшилъ, что никогда не пойдетъ по стопамъ своихъ бывшихъ учителей. Ученические годы на школьной скамье, о которыхъ онъ вспоминалъ съ ужасомъ и негодованіемъ, были для него показателемъ негодныхъ и вредныхъ пріемовъ обученія. Онь надѣялся проложить свои собственные пути въ преподаваніи и вѣрилъ, что ему это удастся. Онъ мечталъ сдѣлать свой предметъ (это древніе-то языки!) не ненавистнымъ, а, наоборотъ, любимымъ и интереснымъ для учащихся. Онъ съ юношескимъ задоромъ думалъ, что можно поставить дѣло такъ, что не будетъ учениковъ неуспѣвающихъ и отсталыхъ. Все, по его мнѣнію, зависѣло отъ учителя, его добросовѣтности, его любви къ дѣлу и къ учащимся.

Учитель, — говорилъ онъ, — долженъ не только знать свой предметъ, но долженъ такъ готовиться къ уроку, чтобы заранѣе предвидѣть всякую мелочь, всякое затрудненіе и имѣть на все отвѣтъ. Долженъ заботиться, чтобы ни одной минуты класснаго времени не пропадало безплодно, чтобы были использованы силы, вниманіе и пониманіе каждого ученика.

Съ удивительной пунктуальностью, настойчивостью, терпѣніемъ, свидѣтельствовавшими о желѣзной силѣ воли въ этомъ веселомъ и ласковомъ юношѣ, Ивановъ проводилъ намѣченную программу.

Подготовка къ урокамъ отнимала у него массу времени. Онъ вникалъ въ каждое слово, въ каждую фразу, которая назначались на будущій день для разъясненій, рылся въ лексиконахъ и учебникахъ, дѣлалъ всякія выписки и замѣтки, велъ дневники, въ которыхъ отмѣчалось все о каждомъ ученикѣ, подчеркивалось, на кого и на что нужно обратить вниманіе, что спросить, что повторить, и пр.

Съ такой же тщательностью Ивановъ обдумывалъ матеріалъ для домашнихъ занятій учениковъ и для ихъ письменныхъ упражненій. Проверку и исправленіе письменныхъ упражненій онъ довелъ до высоты совершенства, не жалѣя на это дѣло ни времени, ни силъ.

Словомъ, добросовѣтность своего отношенія къ преподаванію онъ довелъ до педантизма. Но, будучи добрымъ

и мягкимъ человѣкомъ, жалѣя и любя дѣтей, онъ былъ педантомъ по отношенію только къ себѣ, а не къ ученикамъ. Всегда веселый, привѣтливый, ласковый, онъ старался дать имъ все, требуя отъ нихъ только возможнаго и доступнаго.

Естественно, разумѣется, что столь необыкновенный учитель быстро завоевалъ симпатіи и расположеніе учащихся, и подъ его руководствомъ они съ охотой занимались даже такими сухими предметами, какъ латинская и греческая грамматика.

Такъ продолжалось съ полгода, и эти полгода Ивановъ, по моему мнѣнію, воплощалъ собой мечту истинно счастливаго человѣка, — мечту, которая, какъ извѣстно, считается неосуществимой.

Въ личной жизни онъ былъ настоящій аскетъ: работая цѣлыми днями, онъ не допускалъ себѣ никакихъ удовольствій, не курилъ, не пилъ, мало ёль и мало спалъ, но чувствовалъ себя всегда настолько хорошо и быль такъ доволенъ и весель, что его многіе спрашивали: «Отчего вы такой веселый и жизнерадостный?» — «Оттого, что мнѣ мало нужно!» отвѣчалъ Ивановъ.

Словомъ, это былъ рѣдкій человѣкъ и рѣдкій учитель. Это былъ учитель, который не хотѣлъ мириться съ тѣмъ, что школа должна проваливать и просеивать слабыхъ учениковъ. Если это происходило въ дѣйствительности, то вину тутъ были, по мнѣнію Иванова, педагоги. И онъ упорно и настойчиво хотѣлъ поставить свое дѣло такъ, чтобы на немъ не лежало нравственной отвѣтственности за «малыхъ сихъ».

Сначала, какъ я уже замѣтилъ, казалось, что Ивановъ достигнетъ своей цѣли.

Но затѣмъ пошло иначе. За первыми успѣхами послѣдовали неуспѣхи и разочарованія. Появились ученики слабые и отсталые и пришлоось ставить имъ «двойки». Чтобы подогнать ихъ подъ уровень класса, Ивановъ, не жалѣя себѣ и на этотъ разъ и учениковъ, сталъ заниматься съ ними отдельно по праздникамъ. Когда и этого оказалось мало, онъ назначилъ имъ отдельныя занятія и въ будни,

но вечерамъ. Это было уже ненормально. Не говоря о томъ, что на себя ошь взвалилъ адскую работу, для учениковъ такія занятія стали утомительны и скучны, и они начали ими тяготиться. Имъ трудно было и потому, что изъ-за матинскаго и греческаго языковъ у нихъ страдали другіе предметы. Словомъ, въ результатѣ къ концу года получилась обычная картина: одни учились легко и хорошо, другие хотя и съ трудомъ, но все же шли впередъ, третьи безнадежно отставали, несмотря на героическую энергию и старанія учителя поднять ихъ успѣшность. Такимъ образомъ, теорія личности, какъ главного и единичнаго фактора педагогическаго успѣха, на примѣрѣ молодого учителя потерпѣла полное и печальное фiasco. Подвижнический трудъ и подвижническая жизнь Иванова съ вышней стороны пропали даромъ. У нерадиваго формалиста - учителя, который всю педагогію основывалъ на задаваніи «отъ сихъ до сихъ» и на выставленіи двоекъ и единицъ, получался тотъ же вышний результатъ, какъ и у человѣка, вложившаго въ обученіе всю свою душу. Внутренне, облагораживающее, педагогическое, вліяніе на учениковъ личности Иванова и его занятій, несомнѣнно, было огромно, но его нельзя было замѣтить по вышнимъ признакамъ, оно не проявлялось въ формальныxъ результатахъ, и этого, къ сожалѣнію, было достаточно, чтобы Ивановъ радикально перемѣнилъ свои взгляды, ударившись изъ одной крайности въ другую. Прошло два-три года, и уже трудно было бы узнать того одушевленнаго прекрасными и добрыми стремленіями молодого учителя, который такъ вѣрилъ въ дѣтей, такъ ихъ любилъ, такъ старался имъ помочь. Ивановъ остался такимъ же неумолимымъ и требовательнымъ къ самому себѣ педантомъ, такъ же много занимался и такъ же замкнуто жилъ, но въ немъ уже не было озарившей его личность искры человѣчности; неумолимость и требовательность онъ обратилъ и на учениковъ. Онъ пересталъ мечтать о томъ, чтобы научить всѣхъ; вместо того онъ поставилъ себѣ цѣлью учить немногихъ, но «какъ слѣдуетъ». Разъ усвоивъ эту точку зрѣнія, онъ сталъ проводить ее съ той желѣзной настойчивостью, которая составляла основную черту его ха-

рактера. Къ слабымъ и нерадивымъ онъ сталъ безпощаденъ. Если прежде онъ ставилъ на первый планъ ученика, то теперь выше всего для Иванова сдѣлались интересы его предмета, — интересы того, что онъ считалъ знаніемъ. На этой позиціи Ивановъ быстро сравнялся съ другими своими товарищами и незамѣтно для самого себя обратился въ одного изъ тѣхъ педагоговъ, къ дѣятельности которыхъ, при своемъ вступлении на учительское поприще, онъ самъ относился съ большими осужденіемъ. Если чѣмъ онъ отъ нихъ выдѣлялся, то лишь фанатическою строгостью въ исполненіи своихъ обязанностей и фанатическою требовательностью къ учащимся. Ни просьбы, ни мольбы, ни чьи бы то ни было ходатайства не могли измѣнить его приговоровъ надъ учениками. Онъ выработалъ свой кодексъ требованій и не отступалъ отъ него ни на юту.

Мнѣ не пришлось прослѣдить дальнѣйшей его дѣятельности, но думается, что впослѣдствіи онъ сталъ такъ же сильно ненавистенъ учащимся, какъ вначалѣ былъ имъ дорогъ. Такова участъ всѣхъ учителей фанатиковъ и недантовъ своего дѣла, а особенно столь непопулярнаго дѣла, какъ преподаваніе мертвыхъ языковъ.

Метаморфоза, происшедшая въ дѣятельности Иванова, сама по себѣ отнюдь не представляетъ какого-нибудь исключительного явленія.

Напротивъ, такая метаморфоза весьма обычна. Учитель въ молодости, на первыхъ шагахъ своей карьеры, и тотъ же учитель въ зрѣломъ возрастѣ, въ положеніи «опытнаго» педагога, почти всегда настолько различные люди, что второй не узналъ бы资料а себя въ первомъ, а первый не повѣрилъ бы, что онъ можетъ сдѣлаться вторымъ.

Въ этихъ превращеніяхъ играютъ роль разныя обстоятельства: заѣдаешь окружавшая среда и пошлость, теряются высшіе интересы, прискучиваетъ дѣло, прискучиваетъ возия съ ребятами и пережевываніе одной и той же элективной науки... Въ метаморфозѣ, пережитой Ивановымъ, ничего этого не было. Причины ея были чисто-принципіалитарны.

Какъ человѣкъ, послѣдовательный до мелочей и до конца, Ивановъ перешель отъ одного къ другому изъ крайнихъ полюсовъ той дилеммы школьнаго дѣла, которая до сихъ поръ остается неразрѣшенной. Должно ли и можно ли учить всѣхъ, приспособляя или, какъ говорятъ, понижая уровень требованій школы до соотвѣтствія его съ силами самыхъ слабыхъ? Или же, наоборотъ, въ интересахъ науки и образованія, слѣдуетъ повышать уровень требованій въ соотвѣтствіи съ силами однихъ способныхъ? Что важнѣе: широкое распространеніе образованія въ массахъ или же культивированіе такъ называемаго «серъезнаго» образованія, хотя бы оно было доступно лже-немногимъ избраннымъ?

Приносить ли науку въ жертву учащимся или же учащихся въ жертву наукѣ?

Учитель Ивановъ на первыхъ порахъ мечталъ сочетать интересы учащихся съ интересами того, что въ школѣ зовется наукой. Это ему не удалось. Но почему не удалось? Вопросъ этотъ, повидимому, для Иванова остался неяснымъ, или же онъ и совсѣмъ надѣ нимъ не останавливался, какъ не останавливается надѣ нимъ и большинство другихъ учителей, принимая за непреложный догматъ, за вполнѣ законный и чуть ли не фатальный порядокъ вещей тотъ фактъ, что школа и школьнное образованіе доступны не для всѣхъ. А между тѣмъ фактъ этотъ — очень важная и поучительная тема для размышленій педагога.

При всѣхъ своихъ удивительныхъ и рѣдкихъ качествахъ, Ивановъ отличался однимъ крупнымъ недостаткомъ, а именно, узостью и односторонностью своего кругозора, въ чемъ повинно, конечно, то сколастическое, чуждое жизни образованіе, которое онъ получилъ, вращаясь исключительно въ области отвлеченныхъ идей и формъ мертвыхъ языковъ.

Эта узость кругозора мѣшала ему, во-первыхъ, понять, что преподаваніе древнихъ языковъ само по себѣ было крайне неблагодарнымъ поприщемъ для осуществленія юношескихъ мечтаній. По тѣ же причинѣ онъ не принялъ и не могъ принять во вниманіе множества условій, которыми,

помимо личности и труда учителя, опредѣляются резуль-
таты его дѣятельности. Не говоря уже о постановкѣ самой
школы, о многочисленныхъ ея пробѣлахъ и недостаткахъ,
о неудовлетворительности персонала учителей и воспитате-
лей въ связи съ отсутствіемъ у нихъ педагогической подго-
товки, съ ихъ зависимыемъ служебнымъ положеніемъ, мате-
ріальной необеспеченностью и пр. и пр., — не говоря обо
всемъ этомъ, мало ли еще причинъ, благодаря которымъ въ
школу поступаетъ и въ школѣ численно растетъ контин-
гентъ слабыхъ и отсталыхъ учениковъ.

Каковы семьи учащихся, какова ихъ наслѣдственность,
каковы вліянія окружающей учащихся жизни?

Эти дѣти, отроки и юноши, наполняющіе школьныя
стѣны шумной толпой, рѣзвые, веселые, жизнерадостные,
съ блещущими взорами, неудержимо смѣющіеся, въ массѣ
даютъ обманчивую картину здоровой, нетронутой, полной
силъ молодости. Но взглянитесь попристальнѣе, выдѣлите
изъ толпы одного, другого, третьяго, и вы увидите нѣчто
иное. Среди здоровыхъ и бодрыхъ вы увидите чахлыхъ, болѣз-
ненныхъ и худосочныхъ, вы увидите узкія груди, блѣд-
ныя лица, недоразвившійся ростъ, слабое тѣлосложеніе...
Оно и понятно: эта молодежь — плоть отъ плоти и кость
отъ кости родившихъ ее поколѣній со всѣми ихъ грѣхами,
дефектами и ненормальностями. На этой молодежи отпечатано
клеймо вырожденія, тѣлесная и духовная силы мно-
гихъ изъ этихъ дѣтей еще въ утробѣ матери подорваны
алкоголизмомъ, развратомъ, излишествами отцовъ и пред-
ковъ. Тяготы борьбы за существованіе, бѣдность, лишенія,
непосильный трудъ родителей тоже оставили свои неизглади-
мые следы на молодыхъ поколѣніяхъ, выросшихъ въ ма-
теріально необеспеченной средѣ. Ненормальная и болѣз-
ненная дѣти встречаются, конечно, и въ состоятельныхъ и
богатыхъ семьяхъ.

На учащихся, на школѣ, на педагогикѣ отражаются не-
дуги общественной жизни; соціальное зло, пуская свои корни
во всѣ стороны и по всѣмъ направленіямъ, поражаетъ до
досыта колѣна молодые отпрыски человѣческаго обще-
ства, и вотъ гдѣ въ концѣ-концовъ источникъ того явле-

шія, которое въ школѣ известно только подъ именемъ «тупоумныхъ, слабыхъ, отсталыхъ, негодныхъ» элементовъ.

Это одна сторона вопроса.

Но нельзя также забывать и другихъ — трудныхъ и сложныхъ проблемъ образованія, которые возникаютъ, какъ только мысль переносится на весь комплексъ условій, окружающихъ школу. Нельзя забывать, что современная система образованія соціально несправедлива такъ же, какъ соціально несправедливы всѣ современныя людскія учрежденія и отношенія. Если образованіе имѣть для человѣка абсолютную цѣнность, какъ внутреннее благо, возвышающее его личность, то этого блага несправедливо лишена огромнѣйшая масса людей, отторгнутая отъ полученія образованія экономическими причинами.

Но, кромѣ того, въ современныхъ условіяхъ жизни образованіе является самыи могущественнымъ орудіемъ борьбы за существованіе, и лишенные этого орудія несправедливо обречены на зависимую и подчиненную роль, хотя, быть-можеть, они были бы способны лучше использовать блага образованія, чѣмъ получавшиe его въ силу своего привилегированаго экономического положенія.

Кстати сказать, напрасно воображаютъ нѣкоторые школьные реформаторы, что съ уничтоженіемъ школьніхъ дипломовъ и правъ въ школѣ воцарится чистый интересъ къ знанію и ученики будутъ учиться не ради дипломовъ, а только ради самого ученія.

Роль образованности въ современной жизни сама по себѣ является чисто-внѣшней приманкой, чисто-внѣшнимъ и притомъ наиболѣе сильнымъ побудителемъ къ ученію. До тѣхъ поръ, пока всѣ не будутъ равно образованы, пока образованность не перестанетъ давать огромныхъ преимуществъ въ жизненной борьбѣ, — до тѣхъ поръ не исчезнутъ побочные мотивы къ образованію. Уничтоженіе дипломовъ, быть-можеть, устранитъ нѣкоторыя ненормальности въ постановкѣ современной школы, но оно не устранитъ корыстнаго, выражалась грубо, элемента въ образовательной дѣятельности, такъ какъ элементъ этотъ поддерживается всѣмъ строемъ жизни.

Изъ этого видно, что современная школа даже при идеальном устройствѣ не могла бы быть только ареной просвѣщенія и образованія, чистой производительницей этихъ внутреннихъ благъ, необходимыхъ человѣку и обществу. Какъ источникъ привилегій въ жизни, она неминуемо дѣлается поприщемъ борьбы, гдѣ одной изъ борющиxся сторонъ являются дѣти и подростки, и гдѣ съ борьбой связаны всѣ ея напряженія, страсти, страданія, вся ея злоба и ненависть, всѣ ея средства, разборчивыя и неразборчивыя.

Мыслящий педагогъ не можетъ не задумываться надъ этими общими соціальными условіями своей дѣятельности. Было бы безцѣльнымъ донкихотствомъ подходить съ абсолютной мѣркой къ явленіямъ текущаго момента, предъявлять абсолютно-справедливыя требованія, добиваться немедленнаго осуществленія абсолютнаго идеала; это значило бы игнорировать законы эволюціи и жить въ мірѣ мечтаний, а не реальности. Но съ другой стороны, нельзя эту реальность возводить въ догматъ и поклоняться ей, какъ фетишу. Нельзя закрывать глазъ передъ ея несовершенствами, нельзя считать ея условія алфой и омегой практической мудрости, нельзя вращаться въ границахъ, только этой реальностью опредѣляемыхъ. Тогда сдѣлается невозможной идея прогресса.

• Педагогъ долженъ имѣть широкій кругозоръ, долженъ отчетливо понимать не только реальные потребности своего дѣла въ данныхъ условіяхъ, но и болѣе важная, и болѣе отдаленная его задачи, тѣсно связанныя съ задачами обще-человѣческой культуры, съ задачами соціального обновленія строя человѣческой жизни.

Дѣятельность педагога по существу соприкасается съ этими вопросами о будущемъ, о цѣляхъ, объ идеалахъ. И именно педагогу больше, чѣмъ всякому другому общественному работнику, непозволительно замыкаться въ узкихъ рамкахъ практики, хотя, съ другой стороны, ему не слѣдуетъ обращаться и въ мечтателя, забывающаго изъ-за широкихъ идеаловъ о текущихъ жизненныхъ нуждахъ своего дѣла. Эти нужды должны стоять на первомъ планѣ, но непремѣнно освѣщенія свѣтомъ своихъ болѣе отдаленныхъ цѣлей.

Въ противномъ случаѣ исчезаетъ идеальная сторона педагогического дѣла, и оно обращается въ ремесло, а его представители — въ ремесленниковъ, нерѣдко грубыхъ и примитивныхъ, хотя бы и весьма умѣлыхъ.

Очень недавно, когда школа наша приносila живыя жертвы молоху классицизма, когда въ стѣнахъ ея раздавались вопли и стоны, — въ это время отъ учителей и учебной администраціи постоянно можно было слышать ходячую ремесленно-педагогическую фразу: «школа не богадѣльня!»

— Школа не богадѣльня! — наставлялъ директоръ молодого, неоперившагося еще учителя, обнаруживавшаго излишнюю снисходительность къ «тупицамъ».

— Школа не богадѣльня! — говорилъ тотъ же учитель, но уже «оперившійся», если родители ученика упрекали его въ жестокости и неумолимости.

— Школа не богадѣльня! — говорили учителя другъ другу, оправдываясь противъ негодующихъ голосовъ родителей и общества.

Этой классической фразы было вполнѣ достаточно не только для самоутѣшения учителей-ремесленниковъ, но и для того, чтобы свысока третировать общественное мнѣніе, считая его мнѣніемъ невѣждъ и профановъ. Тонъ, разумѣется, задавался сверху, гдѣ была поставлена цѣль дать настоящее, «серъезное» образованіе немногимъ способнымъ. Не говоря уже о томъ, что «серъезное» образованіе на дѣлѣ оказалось далеко не серьезныи и, слѣдовательно, всѣ принесенные ему жертвы были принесены безплодно, нельзя не подивиться той убогой, чисто-ремесленной узости, какая обнаружилась въ возрѣніяхъ и дѣятельности педагоговъ того времени, начиная отъ простыхъ учителей и кончая высшими школьными администраторами.

Школа не богадѣльня, хорошо! Но что же такое была школа, если школа противостояла богадѣльни? Богадѣльня, какъ извѣстно, есть прибѣжище калѣкъ, уродовъ, пемощныхъ, неспособныхъ къ труду. Слѣдовательно, школа открывала свои двери только здоровымъ и сильнымъ? По какому праву? Во имя какихъ задачъ? Развѣ слабымъ не

пужны тѣ же блага, какъ и сильнымъ? И если слабымъ было не мѣсто въ школахъ, то были ли, по крайней мѣрѣ, для нихъ устроены «богадѣльни», гдѣ бы они могли получить подходящую для нихъ духовную пищу?

Никто не отдавалъ себѣ отчета въ этихъ вопросахъ. Утѣшалась ходячей фразой, что школа не богадѣльня, безжалостно изгоняли изъ ся стѣнъ негодные элементы. Это было жестокое ремесло, не осмысленное никакими разумными цѣлями, кромѣ сокровенныхъ цѣлей, которыхъ руководили пасадителями классицизма, и которыхъ не имѣли ничего общаго ни съ просвѣщеніемъ, ни съ образованіемъ. Большинство практиковъ-учителей, однако, не знало даже этихъ сокровенныхъ цѣлей. Эти практики являлись только механическими исполнителями, ремесленниками, орудіями чужихъ предначертаній. Теперь мы слышимъ опять нѣчто подобное. Министръ русскаго просвѣщенія заявляетъ (см. отчетъ о засѣданіяхъ Государственной Думы въ іюнѣ 1908 г.), что общедоступнымъ можетъ быть только низшее образование; среднее образование не можетъ и не должно быть общедоступнымъ; задачи средняго образованія слишкомъ серьезны и требованія его непосильны для слабыхъ; понижать эти требованія въ интересахъ слабыхъ — значитъ понижать уровень научнаго знанія, уровень образованности, а это недопустимо.

На первый взглядъ аргументація эта кажется правильной и логичной. Но и она возбуждаетъ цѣлый рядъ недоразумѣній. Можно было бы понять очень серьезную постановку средней школы и повышеніе ея требованій въ интересахъ однихъ сильныхъ и способныхъ, если бы на ряду съ ней существовала другая школа, приоровленная къ способностямъ слабыхъ и посредственныхъ. Когда же такого корректива нѣть, то спрашивается, гдѣ же получать образование слабые и посредственные? Можемъ ли мы сказать, что до нихъ намъ нѣть дѣла, сказать не только съ точки зрѣнія справедливости, не только съ точки зрѣнія отдаленія цѣлей, но и съ точки зрѣнія интересовъ данного времени, интересовъ общественныхъ и государственныхъ? Сильныхъ и способныхъ — меньшинство, слабыхъ и посред-

ственныхъ — большинство. Выгодиѣе ли обществу и государству, чтобы большинство осталось безъ образования, а меньшинство получило очень хорошее образование, или, наоборотъ, чтобы образование какъ можно шире распространялось въ массахъ, хотя бы и въ ущербъ его высокому уровню, — это еще очень большой вопросъ. Можно предполагать, что сильные и способные сами наверстаютъ то, чего не даетъ имъ школа, и тогда, несомнѣнно, школу надо устраивать не въ интересахъ сильныхъ, а въ интересахъ слабыхъ. Есть выходъ еще болѣе правильный: устроить школу такъ, чтобы она была доступна для всѣхъ желающихъ учиться, а способнымъ и талантливымъ дать возможность въ той же школѣ найти примѣненіе ихъ способностямъ талантамъ. Практически это не составило бы большихъ затрудненій.

Объ этомъ, однако, не думаютъ и не заботятся. Мало того: «серьезность» постановки школы на практикѣ выражается только въ строгости ея требованій, но вовсе не въ томъ, чтобы поднять ея научно-образовательное вліяніе. Въ основѣ такого устройства школы лежитъ принципъ борьбы съ слабыми. Дѣйствительно, сильные и способные ничего не выигрываютъ и не проигрываютъ отъ того, будеть ли школа при существующей ея постановкѣ строже или снисходительнѣе. Материалъ ученія остается тотъ же, программы тѣ же, образовательные итоги такие же.

Проявленіе строгой требовательности, т.-е., иными словами, система строгаго контроля надъ занятіями учащихся, система экзаменовъ, репетицій и спрашиваній, служить скрѣво вредъ, чѣмъ на пользу способнымъ, такъ какъ на все это уходитъ совершенно непроизводительно много учебнаго времени. Такимъ образомъ quasi-серьезная, а въ сущности лишь требовательная и придирчивая школа есть не что иное, какъ орудіе отбора, орудіе борьбы съ слабыми.

Выше я сказалъ, что на этотъ, чуждый идеальнымъ цѣлямъ образования, путь борьбы школу толкаютъ всѣ иенормальная условія жизни, вся природа искаженныхъ соціальными факторами человѣческихъ отношеній.

Современная педагогика не въ силахъ измѣнить эти отношения и устранить ихъ тяжкія послѣдствія. Но педагоги должны, по крайней мѣрѣ, относиться къ этому сознательно, если они истинные педагоги, а не ремесленники. Вместо того мы видимъ, что они не только узакониваютъ глубоко ненормальное положеніе, но еще стараются его подчеркнуть и усилить, и оправдываютъ это мнимыми интересами науки и образованія.

Мы слышимъ даже непосредственные призывы къ борьбѣ, исходящіе отъ высшихъ руководителей школы, призваніе которой, по мнѣнію ихъ, состоить въ томъ, чтобы «обуздывать дикие инстинкты природы».

Но положительныя цѣли воспитанія и просвѣщенія, не смягченіе нравовъ путемъ облагораживающихъ вліяній, не широкое распространеніе образованія въ массахъ, какъ идеалъ просвѣтительной политики, какъ единственное вѣрное средство разрѣшенія соціальныхъ проблемъ, не идеи помощи и поддержки, не чувства жалости, состраданія, любви, а «обуздываніе», «подтягиваніе», «срѣзываніе», «проваливаніе», — словомъ, жестокую борьбу, вотъ что выдвигаютъ на первый планъ официальные руководители нашей педагогики и нашей школы.

Если такія мнѣнія господствуютъ на вершинахъ административно-педагогическихъ круговъ, откуда возможно обозрѣніе всего просвѣтительного дѣла, откуда ясно видны или, по крайней мѣрѣ, должны быть видны для «имѣющихъ око», общія и цѣльныя его картины, а вмѣстѣ съ тѣмъ должны быть видны и его перспективы, ближайшія и болѣе отдаленные, его цѣли и задачи въ связи съ перспективами, цѣлями и задачами всей жизни народа и государства, если представители педагогики, находясь на этихъ вершинахъ, дающихъ широкое поле зрѣнія, не могутъ все-таки выйти изъ границъ ремесленного взгляда на школьнное дѣло, то что же творится въ низахъ, гдѣ однобразная, мелочная, механическая работа сама по себѣ способна притягивать остроту впечатлительности къ общимъ идеямъ, гдѣ надо постоянно и упорно напрягать вниманіе, чтобы изъ-за предметовъ не забыть цѣлей.

Посмотримъ, во что обращаются на практикѣ директивы «серьезной» и «строгой» школы.

Остановимся на тѣхъ явленіяхъ школьнай жизни, которые непосредственно вытекаютъ изъ этихъ директивъ, когда онѣ становятся руководящими началами педагогического ремесла и возводятъ въ квадратъ и безъ того свойственные современной образовательной системѣ уродства.

Достаточно малой дозы наблюдательности, чтобы замѣтить, что подъ этими вліяніями перерождается самая психика учителя.

Тысячи примѣровъ учительской практики показываютъ, что психологія борющейся стороны во многихъ учителей беретъ перевѣсъ надъ психологіей стороны руководящей, помогающей, облегчающей, каковая только и приличествовала бы призванію учителя.

Мы видимъ, напримѣръ, на вступительныхъ конкурсныхъ экзаменахъ въ школу крайне придирчивую практику экзаменационныхъ пріемовъ.

Мы видимъ, что на классныхъ занятіяхъ вошла въ обычай система подлавливанья, внезапныхъ ревизій, нарочито трудныхъ вопросовъ, хитрыхъ контрольныхъ упражненій.

Педагоги стараются во что бы то ни стало просвѣтить до окончанія курса «негодные» элементы учащихся, которые, въ свою очередь, всячески ухищряются пролѣзть черезъ сциллы и харибы школьнай премудрости. Тутъ, можно сказать, идетъ борьба не за жизнь, а за смерть.

Борьба эта тяжела для учениковъ, но она не легка и для учителей.

Надо все-таки выполнить учебную программу, надо дѣлать, ити впередъ, и въ то же время надо постоянно помнить объ «уловленіи» нерадивыхъ и слабыхъ. Уловленіе это требуетъ напряженія, вниманія, ловкости и находчивости, потому что уловляемые не даются въ руки безъ бою. Оно требуетъ выдержки, настойчивости и терпѣнія, потому что уловляемые упорно отстаиваютъ свои права.

Главный козырь въ рукахъ учениковъ и главная помѣха уловляющей дѣятельности учителя — это многолюдность школьнай классовъ. Нельзя слишкомъ часто, какъ бы тре-

бовали цѣли уловленія, вызывать сомнительныхъ учениковъ къ отвѣту, потому что тогда совсѣмъ не были бы спрошены остальные; нельзя подробно выспросить пройденное у всѣхъ, кого учитель подозрѣваетъ въ незнаніи, такъ какъ тогда не хватило бы времени на прохожденіе курса. Приходится поэтому прибѣгать къ этимъ мѣрамъ только изрѣдка. Но нерадивые отлично усчитываютъ возможность риска, успѣваютъ изучать систему «уловленія» и ухитряются благополучно черезъ нее проскальзывать. Иногда нерадивый «влопается», «попадется», но зато въ другой разъ «поправится» самъ или при содѣйствіи товарищей, и зато другое нерадивые остаются не пойманными.

Протиръ контрольныхъ письменныхъ работъ, — самаго страшнаго орудія уловленія, — учениками изобрѣтено множество спасательныхъ средствъ, начиная отъ примитивного списыванія и кончая уклоненіемъ отъ работъ подъ разными предлогами и разными способами. Учителя, въ свою очередь, изощряются въ томъ, чтобы сдѣлать контрольную силу письменныхъ работъ неуязвимой ни для какихъ обходовъ. Такъ, чтобы устранить списываніе, иѣкоторые учителя даютъ каждому ученику отдельную тему. Это требуетъ отъ учителя затраты массы лишняго времени какъ въ составленіи темъ, такъ и въ провѣркѣ работъ, но чисто-охотничьи спортъ ловли нерадивыхъ такъ захватываетъ учителя, что онъ не останавливается передъ его трудностями.

Нерѣдко и очень хорошіе, по всѣмъ отзывамъ, преподаватели предаются такому спорту. И благо, если за нимъ они не забываютъ главнаго, если спортъ ловли не обращается для нихъ въ самоцѣль, если все-таки учитель понимаетъ всю уродливость такого веденія дѣла и мирится съ ней только въ силу того, что онъ считаетъ справедливымъ и необходимымъ (хотя бы и ошибочно).

Но, какъ уже сказано выше, такая практика вліяетъ на психологію учителя, искаиваетъ его педагогическое пониманіе, и многіе учителя съ годами начинаютъ отдаваться этой практикѣ безотчетно, совсѣмъ забывая, что настоящее ихъ дѣло — учить всѣхъ учениковъ, а не ловить симѣнѣхъ.

Былъ одинъ гимназический учитель, числившійся на хорошемъ счету у учебнаго начальства. Тѣ ученики, которые подъ его руководствомъ доходили до послѣдняго класса, дѣйствительно, знали школьную программу предмета очень твердо. Но секретъ такой успѣшности былъ простъ: учитель отличался адской жестокостью къ слабымъ и усиливаль всѣхъ ихъ своевременно «выловить», такъ что до послѣдняго класса они не добирались. Система же уловленія, практиковавшаяся учителемъ, состояла въ томъ, что онъ посвящалъ всѣ свои уроки одному спрашиванію, предоставляя ученикамъ самимъ учиться по книжкѣ. Спрашивалъ учитель всегда все пройденное и спрашивалъ ученика, вѣзвавъ его къ каѳедрѣ, иногда цѣлый часъ, а иногда два и три часа въ нѣсколько приемовъ. Тутъ уже никакъ нельзя было отвертѣться, не помогали никакіе хитрости и обходы: приходилось или знать весь пройденный курсъ, или «сдаваться» и получать двойку. Разумѣется, слабые ученики «сдавались», такъ какъ имъ подобные экзамены въ обычное учебное время, при наличности другихъ занятій, были не по силамъ.

Учитель этотъ — типическій примѣръ того, какъ уродуется психологія педагога, какъ искажается его роль въ современныхъ условіяхъ школы. Чѣмъ меньше учитель отдаетъ себѣ отчетъ въ томъ пути, на который его толкаютъ ненормальныя обстоятельства, чѣмъ меньше онъ думаетъ о своемъ истинномъ призваніи, чѣмъ меньше чувствуетъ тяготу и противорѣчія создавшагося положенія, т.-е., иначе говоря, чѣмъ ближе онъ подходитъ къ типу ремесленника, тѣмъ легче и тѣмъ усерднѣе входить онъ въ роль «оператора», удаляясь отъ роли учителя. Должно бы казаться удивительнымъ, почему школьному учителю приходится претерпѣвать столько непріятностей, выдерживать столько столкновеній, отчего на учителей бываетъ столько нареканій, жалобъ, отчего нѣкоторыхъ изъ нихъ такъ ненавидятъ не только ученики, но и родители?

Казалось бы: учитель учитъ, ученики учатся, — занятіе мирное, въ которомъ не мѣсто треніямъ, доходящимъ ино-

гда до серьезныхъ конфликтовъ, не мѣсто враждѣ, злобѣ, непріятнымъ чувствамъ.

И если бы школа не была ареной борьбы, тогда не могло бы быть и тѣхъ обостреній, которые возникаютъ между учащими и учащимися. Но гдѣ борьба, тамъ неизбѣжны обиды, притѣсненія, несправедливости, тамъ раздражающая атмосфера, которая возбуждаетъ страсти и поднимаетъ на поверхность низкіе и темные инстинкты. Кто не стоитъ близко къ школѣ, кто не знаетъ деталей преподавательского дѣла, тотъ и не пойметъ никогда всей сложной психологіи школьнаго отнoshеній. Знаютъ ее по опыту только дѣйствующія лица: учителя и ученики. Но ученики еще недостаточно зрѣлы, чтобы ясно понять смыслъ переживаемыхъ или наблюдавшихъ ими фактовъ. Учителя же или не желаютъ задумываться надъ этими фактами, или же молчатъ о томъ, что имъ извѣстно и понятно.

Со стороны, преимущественно по отзывамъ учащихся, учителямъ даютъ лишь общую оцѣнку: этотъ учитель хороший, тотъ плохой; этотъ добрый и знающій, тотъ невѣжда и злой; этотъ справедливый, тотъ придирчивый и пристрастный, и т. п.

Но суть дѣла гораздо сложнѣе и запутаннѣе, чѣмъ она представляется по такимъ отзывамъ. Если учитель — человѣкъ не глупый, если онъ хорошо понимаетъ учениковъ и ихъ наивные взгляды на справедливость, то онъ можетъ спокойно совершать несправедливости и все-таки имѣть репутацію справедливаго. И эти несправедливости совершаются по отношенію къ ученикамъ, которые представляются учителю балластомъ и отъ которыхъ онъ желаетъ избавиться. Если бы учитель относился къ такимъ ученикамъ безъ задней мысли, если бы, вызывая ихъ къ отвѣту, онъ имѣлъ бы цѣлью просто спросить ихъ, какъ и другихъ, тогда при помощи хитростей, расчетовъ, обходовъ они имѣли бы много шансовъ успѣшно проскользнуть съ недостаточными знаніями. Опытный и умѣлый учитель поступаетъ иначе. Онъ вызываетъ къ отвѣту слабаго ученика на тѣхъ пунктахъ программы, на которыхъ слабый ученикъ испрѣмѣнно долженъ среѣзаться, но дѣлаетъ это такъ, что ни самъ слабый

ученикъ, ни его товарищи не замѣ чаютъ злого умысла. Опытный и ловкий учитель какъ бы случайно, кстати, мимоходомъ задаетъ слабому ученику вопросы изъ старого, на которые послѣдній завѣ домо для учителя не можетъ отвѣ тить и дѣ ло ставится такъ, что и слабый ученикъ, и всѣ его товарищи признаютъ оцѣ нку учителя строгой, но справедливой, когда онъ аттестуетъ плохой отмѣ ткой.

Словомъ, умѣ лый учитель ловко играетъ на психологіи школьніковъ, заставляя ихъ признать свои дѣ йствія безукоризненно правильными и достигая въ то же время на мѣ ченныхъ заднихъ цѣ лей. Если же учитель безакtentъ, если онъ не понимаетъ психологіи учащихся или не желаєтъ съ ней считаться, если онъ нарушаетъ явно и грубо то, что въ представлѣніи учениковъ называется справедливостью, то ему приходится выдерживать рядъ столкновеній и непріятностей. Эти столкновенія и непріятности происходятъ обычно изъ-за балловъ за успѣхи, являющихся центромъ, около котораго врашаются взаимныя отношенія учителей и учениковъ.

Я не буду описывать сценъ и перипетій этихъ отношеній: онъ достаточно известны. Менѣе известно происходящее въ связи съ ними развитіе настроеній учителя, на которомъ я и остановлюсь.

Надо представить себѣ душевное состояніе взрослого человѣка, призывающаго къ отчету маленькимъ человѣкомъ за несправедливое дѣяніе. Надо представить себѣ, что учитель съ своей точки зрѣнія правъ, когда аттестуетъ «двойкой» слабаго ученика, сумѣвшаго случайно отвѣтить на «тройку», но формально онъ, конечно, не правъ. Маленький человѣкъ въ данномъ случаѣ твердо стоитъ на точкѣ зрѣнія именно этой формальной правды и указываетъ на ея нарушение. Весь строй школы зиждется на формальныхъ требованіяхъ, самая «двойка» и «тройка» — воплощенія формализма, и маленький человѣкъ, отстаивающій свое право на образование и связанную съ нимъ всю свою судьбу, спра-ведливо не желаетъ признавать никакихъ иныхъ мѣрокъ въ оцѣ нкѣ своихъ успѣховъ, хотя бы онѣ имѣли всѣ закон-ныя основанія.

Но учитель видитъ въ маленькомъ человѣкѣ — и, допустимъ, вѣрно — непригодный элементъ, отъ котораго надо избавиться; учитель убѣжденъ, — допустимъ опять — таки вполнѣ вѣрно, — что маленький человѣкъ сплутовалъ, что онъ отвѣтилъ на «тройку» случайно, что въ дѣйствительности онъ достоинъ «единицы». Поэтому притязанія маленькаго человѣка, съ формальной стороны неотразимыя, но кажущіяся учителю по существу дерзкими и нахальными, вызываютъ въ учителѣ раздраженіе, тѣмъ большее, что учитель никакъ не можетъ доказать ученику ихъ неосновательность. Раздраженіе учителя, выразившееся такъ или иначе, передается и ученику, который переходитъ изъ тона просительнаго въ тонъ требующій.

Учитель безтактный бываетъ обычно и несдержаннѣй. Требованія ученика, хотя бы ребенка, задѣваютъ его самолюбіе. Онъ чувствуетъ себя уязвленнымъ и оскорблѣннымъ тѣмъ, что «мальчишка» осмѣливается съ нимъ объясняться и ему указывать. Дѣло переходитъ на почву дисциплинарную. Надо представить себѣ далѣе, что очень часто на помощь ученику являются его родители, съ которыми объясненія выходятъ еще сложнѣе. Надо представить себѣ, что такихъ и подобныхъ случаевъ у учителя не одинъ, а много, и происходить они постоянно. Эти кажущіяся со стороны мелкими, а на дѣлѣ острые уколы, эта непрерывная борьба съ ребятами и юношами, не желающими признать дискреціоннаго права учителя решать ихъ судьбу, это всегда раздраженное, всегда враждебное отношеніе къ учащимся, эта обидная и больная для самолюбія взрослого человѣка необходимость такъ или иначе считаться съ «мальчишками», съ ихъ мнѣніями и требованіями, — все это отравляетъ существование учителя.

И что всего удивительнѣе: учитель какъ будто не догадывается, что стоитъ только ему измѣнить свою позицію, стоитъ лишь перейти на ту формальную почву, на которой въ данномъ случаѣ стоять ученики, и съ его плечъ спадеть бремя, ему самому стать легче.

Но учитель не можетъ сдѣлать этого, потому что тогда останется невыполненной та миссія, съ которой онъ сред-

нился, и которую онъ усвоилъ всѣмъ складомъ своихъ педагогическихъ чувствованій, — миссія проваливанія и просьбиванія слабыхъ. Тогда «тройки», взятая плутовствомъ и ухищреніями, случайная, неправильная по его внутреннему убѣжденію, проведутъ слабыхъ учениковъ въ слѣдующіе классы, а это, при сложившейся психологіи учителя, поизорить его педагогическую честь, и вотъ почему онъ предпочитаетъ переносить отравляемое мелкими и частыми уколами существованіе, чѣмъ рискнуть на реформу своихъ приемовъ обращенія съ учениками. Если бы нѣкоторые изъ учителей такого типа были способны взглянуть на самихъ себя объективнымъ окомъ въ то время, напримѣръ, когда они почти съ сладострастнымъ удовольствіемъ провѣряютъ письменную работу слабаго ученика, носящую явные, неопровергимые признаки списыванія, и выставляютъ за нее «единицу», или когда они почти съ психопатической злобой принуждаютъ себя выставить «тройку» за работу, которая по ихъ глубокому убѣжденію списана, но не содержитъ налицо признаковъ этого преступленія, — то они устыдились бы своихъ собственныхъ прямо ненормальныхъ переживаній.

Иногда эти переживанія достигаютъ такой силы, что учитель не въ состояніи съ ними бороться и дѣлаетъ несообразности: на хорошей работѣ онъ ставить «единицу». Когда возмущенный ученикъ спрашиваетъ: «за что?», учитель отвѣчаетъ: «работа списана». Когда ученикъ требуетъ доказательствъ, учитель отвѣчаетъ: «Вы не можете написать такой работы самостоятельно, значитъ, она списана».

Когда ученикъ замѣчаетъ, что ему не у кого было списывать, что самъ учитель нарочно отсадилъ и изолировалъ его отъ другихъ въ предупрежденіе списыванія, что учитель не спускалъ съ него глазъ въ теченіе всего урока, — учитель приказываетъ ему замолчать и не возражать.

Когда ученикъ заявляетъ, что это несправедливо, что онъ пожалуется директору, и когда товарищи поддерживаютъ его гуломъ и шумомъ, учитель высылаетъ ученика изъ класса, записываетъ его въ штрафной журналъ за дерзость, а всѣхъ остальныхъ просить остатся послѣ уроковъ за беспорядокъ.

Иногда въ подобныхъ случаяхъ, хотя и очень рѣдко, даже директоръ становится на сторону ученика, и учитель претерпѣваетъ непріятное объясненіе съ директоромъ, но это только увеличиваетъ его злобу и раздраженіе.

Что же это такое? Развѣ это школа? Развѣ это ученіе и воспитаніе?

Да, это школа, ученіе и воспитаніе; но это не «просто» ученіе, а «серьезное» ученіе; это необходимые аксессуары строгой постановки школы, обращающей учителя въ охотника, а ученика — въ травимаго звѣря.

Звѣря травятъ и убиваютъ, ученика травятъ, ловятъ и изголяютъ изъ школы. На звѣря ставятъ силки и капканы, на ученика сочиняютъ безсмыслица фразы, въ родѣ слѣдующей: «Нѣкогда миѣ было некогда оставаться въ полѣ, и я влѣзъ на лошадь, чтобы перебѣхать въ лѣсъ черезъ поле», и задаютъ эту фразу ученику для диктанта (не анекдотъ, а былъ!).

И какъ охотники послѣ охоты на звѣря судятъ и рѣдко обѣ удачахъ и неудачахъ охоты, хващаются своею мѣткостью, ловкостью и жестокостью, точно такъ же и педагоги ведутъ въ учительскихъ излюбленныя бесѣды о ловлѣ учениковъ. Жестокій и непреклонный педагогъ при этомъ всегда спiskиваетъ къ себѣ нѣкоторое подобострастное уваженіе.

— Да, — говорятъ про него, — у этого ужъ не отвертишься, не пролѣзешь, живемъ съѣсть! Ни папаши, ни мамаши, ни плачь, ни слезы, ничто не поможетъ!..

И польщенный такими отзывами педагогъ-охотникъ самодовольно крутить усъ.

Въ самомъ дѣлѣ, такие цѣльные характеры, которыхъ, какъ говорится, ничѣмъ не прошибешь, рѣдки. У каждого есть та или другая слабость: тотъ боится родителей, тотъ оберегаетъ свои нервы отъ лишнихъ тревогъ, тотъ не выноситъ плача, тотъ излишне добръ, тотъ не умѣеть замѣчать обманы, и пр. и пр... И когда заходитъ рѣчъ о какомъ-нибудь дурнѣ-ученикѣ, добравшемся до старшаго класса, и педагоги начинаютъ укоризненно другъ друга спрашивать: какъ же мы его пропустили? какъ онъ пролѣзъ? от-

чего его не пристукнули въ-время? — неутомимый педагогъ только пожимаетъ плечами и саркастически улыбается: сами, дескать, виноваты.

— Попади этотъ господинъ къ Ивану Ивановичу, — говорять сотоварищи неумолимаго педагога, — тогда бы ему не сдобривать!

— Отъ меня не уйдетъ! — утѣшаетъ Иванъ Ивановичъ съ видомъ человѣка, свалившаго на свое мѣсто сорокъ медвѣдей: — на выпускномъ срѣжу!

И всѣ весело смѣются и почтительно посматриваютъ на Ивана Ивановича.

Зато если менѣе ловкому охотнику удается тоже кого-нибудь «изловить», «пристукнуть», «влѣпить единицу», поймать съ поличнымъ на списываніи, «срѣзать», то охотникъ этотъ съ большими подробностями и неоднократно разсказываетъ о своемъ подвигѣ, особенно стараясь о томъ, чтобы это было въ присутствіи Ивана Ивановича.

— Такъ и нужно! — невозмутимо одобряетъ Иванъ Ивановичъ.

Разказы о нелѣпостяхъ ученическихъ отвѣтовъ, о вздорныхъ мѣстахъ въ ученическихъ сочиненіяхъ и работахъ, о неожиданныхъ сюрпризахъ, на которые нарываются ученики, благодаря находчивости учителя, о предупрежденныхъ и пресѣченныхъ попыткахъ къ обману, — самая обычная и самая веселая тема учительскихъ разговоровъ. Учителя покатываются со смѣху, слушая повѣствованія о томъ, какъ ученикъ назвалъ римскій соборъ соборомъ Петра Великаго, или возвелъ Фемистокла въ полководцы кареагенскаго войска, или призналъ Чичикова авторомъ «Мертвыхъ Душъ» и т. п.

Что же это такое? — опять спрашиваю: — это школа? это наставники и учителя юношества?

Да, это наставники и учителя, выросшіе въ атмосфѣрѣ школьнай борьбы, привыкшіе къ ней и забывшіе въ ней свое педагогическое достоинство, забывшіе, чего ради существуетъ школа, и къ чemu призвана педагогика. Это работники «серезной» и «строгой» школы.

Можетъ показаться, что въ нарисованныхъ мною картинахъ стущены краски. И это будетъ невѣрно. Дѣйствительность гораздо хуже, чѣмъ я ее изобразилъ, если говорить о тѣхъ проявленіяхъ, на которыхъ я останавливаю вниманіе читателя. Но, конечно, дѣятельность школы и учителей выражается не только въ этихъ проявленіяхъ: школа и учитъ, школа и воспитываетъ, и среди школьніхъ учителей есть много лицъ, вполнѣ достойныхъ своего высокаго званія.

Однако цѣль настоящаго очерка не въ томъ, чтобы дать полную характеристику современной школы, а въ томъ, во-первыхъ, чтобы указать глубокія противорѣчія между назначениемъ школы и ея практической постановкой въ современныхъ условіяхъ жизни, и еще въ томъ, чтобы разоблачить истинный смыслъ того, что у насъ выдаются за «серъезную» школу и «серъезное» ученіе. Что касается вліяній факторовъ, въ школы скрытыхъ,—факторовъ, связанныхъ съ соціальными несовершенствами жизни, то, конечно, педагогика и школа въ данное время безсильно эти вліянія парализовать. Современная средняя школа не можетъ стать общедоступной и въ силу причинъ экономическихъ, преграждающихъ доступъ въ нее дѣтямъ материально необеспеченнай массы населенія, и въ силу причинъ соціальныхъ, создающихъ даже среди обеспеченныхъ слоевъ населенія кадры молодежи, неспособной къ воспріятію средняго образованія.

Но школьніе дѣятели должны помнить, что такое положеніе ненормально, и что оно отнюдь не необходимо.

Въ самомъ образованіи, въ его возможно широкомъ распространеніи соредоточена надежда на возможность измѣненій и улучшений соціального строя, а слѣдовательно, и на уничтоженіе его современныхъ вредныхъ вліяній на образовательное дѣло.

Должно наступить время, когда образованіе сдѣлается всѣмъ доступнымъ, и когда въ усвоеніи этого общедоступного образованія не будетъ различій между способными и неспособными. Однимъ изъ самыхъ могущественныхъ средствъ къ приближенію этого времени служить школа.

Такая вѣра въ высокую миссію школы есть моментъ идеальный, практически не осязаемый, но, тѣмъ не менѣе, имѣющій глубокое практическое значеніе. Педагогъ, вооруженный этой вѣрой, — одинъ человѣкъ; педагогъ, лишенный этой вѣры, — другой человѣкъ; они имѣютъ совершенно различные углы зреінія на свое ближайшее практическое дѣло; они совершенно различно относятся къ школѣ, къ занятіямъ, къ учащимся; они совершенно различно понимаютъ свое призваніе, свои воспитательныя задачи. Первый изъ нихъ — истинный педагогъ, второй — ремесленникъ. А такъ какъ міросозерцаніемъ и взглядами учителей опредѣляется все направление школьнаго дѣла, то понятно, какое огромное значеніе имѣть для школы вопросъ, педагогами или ремесленниками являются ея ближайшіе руководители.

Отчасти въ связи съ этимъ, отчасти и самостоятельно вырабатывается правильная точка зреінія на серьезную постановку школы при данныхъ обстоятельствахъ. Серьезной школы, въ смыслѣ вдумчивой, благожелательной, творческой и богатой содержаніемъ работы обученія и воспитанія, мы въ сущности не имѣли и не имѣемъ.

Серьезная школа у насъ стала синонимомъ требовательной или даже жестокой школы. Это смѣщеніе разныхъ понятий господствуетъ больше всего въ административно-педагогическихъ и въ педагогическихъ кругахъ, но оно встречается и среди публики.

Что серьезная школа есть вмѣстѣ съ тѣмъ требовательная, это вѣрно. Но что требовательная школа есть одновременно и серьезная, — это перевернутый софизмъ, особенно излюбленный тѣми, чей духовный багажъ ничего, кроме «твёрдости», не содержитъ.

Практика показываетъ, что чѣмъ бѣднѣе педагогъ знаніями и идеями, тѣмъ онъ тверже и строже въ предъявленіи своихъ требованій къ учащимся; чѣмъ скудоумнѣе школьній администраторъ, тѣмъ сильнѣе налипаетъ онъ на строгость. И подъ руководствомъ такихъ лицъ школа, какъ было показано выше, напоминаетъ некоторыми сторонами своей дѣятельности спортивный клубъ или охотничью арену.

Серьезная школа въ настоящемъ смыслѣ этого слова не должна знать такихъ явлений. Много давая и строго требуя, она, однако, не можетъ допускать унизительной для ея высокой роли травли и ловли слабыхъ учениковъ.

Ни наука, ни знаніе, ни міръ не погибнутъ отъ того, что черезъ школу пройдутъ на ряду съ сильными и слабые, и недостойно школы, недостойно педагога сожалѣть и скрушаться объ этомъ; еще болѣе недостойно радоваться и ликоватъ, когда слабые гибнутъ.

Серьезная школа видить свое назначеніе только въ томъ, чтобы учить и воспитывать. Если она прибѣгаетъ къ контролю и провѣркѣ, то только какъ къ средствамъ, ведущимъ къ той же цѣли. Если она бываетъ вынуждена отстранять слабыс элементы учащихся, то только потому, что они могутъ явиться помѣхой въ достижениіи той же единственной цѣли. Но и отстраняя слабыхъ, она прибѣгаетъ къ этому крайнему средству не прежде, чѣмъ всесторонне убѣдится въ ихъ непригодности къ продолженію образованія.

Словомъ, серьезная школа, правильно понимающая свои текущія задачи и видящая впереди нихъ свои еще болѣе важныи и высокія цѣли, не только не будетъ обострять и усложнять своей дѣятельностью печальныя противорѣчія дѣйствительности, ея глубокія несправедливости и аномалии, но, напротивъ, постарается всѣми зависящими мѣрами ихъ сглаживать и по возможности устранивать.

Только такая школа и можетъ быть названа истинно серьезной.

И я думаю: если бы въ такой школѣ пришлось работать учителю Иванову, о которомъ я рассказалъ въ началѣ своего очерка, онъ не разочаровался бы столь быстро въ своихъ прекрасныхъ начинаніяхъ, и, быть-можетъ, мы имѣли бы не одного, а очень многихъ такихъ же Ивановыхъ, плодотворно работающихъ, а не тѣхъ борцовъ и ловцовъ, которыхъ создаетъ современная система. Само собой разумѣется, сама эта система — продуктъ жизненныхъ условий, и чѣмъ непригляднѣе времена, чѣмъ мрачнѣе пережитые общественные моменты, чѣмъ острѣе обнажаются не-

достатки и ненормальности образовательной системы, тѣмъ больше проявляются тенденціи строгаго режима, выступающаго подъ флагомъ серьезности.

Провозглашенній нѣсколько лѣтъ тому назадъ девизъ: «сердечное попеченіе», въ настоящее время въ учительскихъ кругахъ служить лишь предметомъ зубоскальства и пло- скаго остроумія. Между тѣмъ девизъ этотъ, быть-можетъ, помимо воли и сознанія лица, его провозгласившаго, является не только лозунгомъ мягкости и человѣколюбія, но и лозунгомъ глубокой педагогической мудрости, проникающей въ самые корни той неправды, которая царить въ обществѣ и отражается на школѣ и на учащихся дѣтяхъ.

Да погибнетъ міръ и да здравствуетъ справедливость! — говорили глашатаи формального правосудія, забывая, что не міръ существуетъ для правосудія, а правосудіе для міра. То же приблизительно провозглашаютъ и наши ревнители серьезной школы, забывая, что не учащіеся созданы для школы, а школа для учащихся.

«Сердечное попеченіе» есть мудрый завѣтъ этимъ ревнителямъ-формалистамъ, мудрое напоминаніе — не упускать изъ виду, что выше школы человѣкъ, и что какъ бы ни были возвышены задачи образованія и науки, задачи эти играютъ только служебную роль въ стремлениіи людей къ общечеловѣческому идеалу.

Изъ предыдущаго еще разъ видно, какъ тѣсно связаны вопросы школы и образованія съ вопросами жизни. Темы для педагогическихъ размышленій, вытекающія отсюда, безпредѣльны. И тѣ случайныя, отрывочные мысли, которые я здѣсь высказалъ, являются только случайнымъ матеріаломъ, на который меня натолкнули воспоминанія о моей встречѣ съ учителемъ Ивановымъ.

Я прошу прощенія у читателя, если онъ почувствуетъ себя неудовлетвореннымъ, читая мои замѣтки, если онъ не найдетъ въ нихъ точнаго отвѣта на поставленные вопросы. Я не задавался цѣлью написать по этимъ вопросамъ систематическое и всестороннее разсужденіе. Я хотѣлъ только указать на нихъ, чтобы привлечь къ нимъ вниманіе. Если

за будничной, обыденной работой надъ какимъ-нибудь дѣломъ невольно забываются его сложные, глубоко скрытые внутренніе механизмы, то не безполезно иногда бываетъ напомнить о нихъ, не безполезно направить на нихъ усыпляющую монотоннымъ ходомъ жизни мысль.

Сколько интереснаго, поучительнаго, глубокаго, важнаго найдется тогда въ этой скучной школьнай обстановкѣ, въ этихъ школьныхъ педагогахъ и особенно въ этой учащейся молодежи!

Педагогическая воззрѣнія и наблюденія Г. И. Успенскаго.

I.

Наблюдая и изучая всесторонне общественную жизнь, стараясь понять и объяснить ея сложные, запутанные явления, Г. И. Успенский, конечно, не мог обойти вопросовъ образования и воспитанія, освѣщеніе которыхъ даетъ ключъ и къ уразумѣнію настоящаго и къ предсказанію будущаго. Хотя мы не найдемъ въ сочиненіяхъ Успенского связной педагогической системы, такъ какъ онъ касается области педагогики только случайно, мимоходомъ, когда это нужно для лучшаго разъясненія интересующихъ его вопросовъ и явлений общественной жизни, тѣмъ не менѣе, этихъ отступленийъ въ педагогическую область разсѣяно въ разныхъ мѣстахъ его сочиненій очень много, и большинство ихъ отмѣчено свойственною Успенскому глубиною, оригинальностью и правдивостью мысли. Съ широкой точки зреянія публициста-мыслителя педагогические вопросы приобрѣтаютъ иное освѣщеніе и часто иное рѣшеніе, чѣмъ въ глазахъ специалиста-педагога. Большое художественное дарованіе позволяетъ вмѣстѣ съ тѣмъ наполнить писателю ярко и образно представлять бытовыя условія, вліяющія на воспитаніе цѣлыхъ поколѣній.

Наконецъ, принимая во вниманіе, что и личность и всѣ произведения Успенского проникнуты стремленіемъ къ правдѣ, къ нравственному идеалу, что онъ справедливо почитается человѣкомъ и писателемъ чуткой совѣсти, живой души и скорбнаго сердца, — нельзя не желать, чтобы педагоги и воспитатели отнеслись къ его педагогическимъ мыслямъ съ особеннымъ вниманіемъ.

Весь материалъ, который разбросанъ въ разныхъ мѣстахъ сочиненій Успенскаго, и который можетъ быть признанъ педагогическимъ, легко подраздѣлить на слѣдующія части: одна часть касается народной школы, другая, историческая, характеризуетъ дoreформенную школу разныхъ типовъ (гимназии, ремесленныя училища, духовныя училища), третья — даетъ картины семейнаго воспитанія въ разныя эпохи и при разныхъ условіяхъ, четвертая содержитъ общія мысли о воспитаніи.

Материалъ этотъ настолько обширенъ, что мы не можемъ взять на себя задачи ознакомить съ нимъ читателей во всей его полнотѣ. Дѣлая далѣе краткій обзоръ этого материала, мы руководствуемся лишь желаніемъ обратить на него внимание воспитателей и показать, насколько цѣнными для ихъ дѣла могутъ быть сочиненія Успенскаго.

Успенскій извѣстенъ преимущественно, какъ писатель о народѣ. И дѣйствительно, большая часть его сочиненій посвящена народу и народной жизни.

Широко понимая задачи воспитанія, нашъ художникъ-публицистъ даетъ цѣлый рядъ глубокихъ мыслей, тонкихъ наблюденій, обстоятельныхъ и вѣрныхъ картинъ народнаго воспитанія. Уже одна книга «Власть земли» есть блестящая, до мельчайшихъ деталей разработанная, теорія воспитанія цѣлаго огромнаго общественнаго слоя, не говоря о множествѣ другихъ сочиненій, гдѣ авторъ непосредственно касается жизни дѣтей изъ народной среды, ихъ духовнаго развитія и всѣхъ вліяющихъ на него факторовъ.

Мы, однако, какъ уже сказано, ограничиваемъ свой очеркъ, и потому остановимся лишь на томъ, какъ смотрѣть Успенскій на специальній органъ народнаго образования и воспитанія — народную школу.

Отдавая должное качествамъ и заслугамъ народныхъ учителей, изъ которыхъ, по его словамъ, «огромный процентъ составляетъ наилучшій элементъ деревенской интелигенціи, — элементъ, въ средѣ котораго исключительно пріютились остатки исчезающей изъ обращенія идеи самопожертвованія и служенія на пользу ближнему», — тѣмъ не менѣе, писатель вездѣ относится отрицательно къ современ-

пой ему народной школѣ не только въ смыслѣ ся постановки, а и въ смыслѣ основныхъ ся задачъ.

Взгляды Успенского въ этомъ отношеніи отчасти напоминаютъ взгляды Л. Н. Толстого. Исходная точка ихъ — отношение къ школѣ самого народа.

«Ничему не учать» и «нѣть строгости», — таковы жалобы на школу того «подлиннаго» крестьянина, котораго такъ прекрасно изучилъ и понялъ авторъ «Власти земли».

Въ особой главѣ: «Школа и строгость» («Власть земли», гл. XI) Успенскій поясняетъ, что надлежитъ разумѣть подъ этими жалобами.

«Ничему не учать» — это значитъ, что народныя требованія по отношенію къ наукѣ далеко не удовлетворяются грамотой и счетомъ, и что, какъ ни странно это на первый взглядъ, старинная псалтырная и часословная школа давала въ этомъ смыслѣ гораздо больше.

Объясненіе такого, для насть очевиднаго, парадокса находится у Успенского въ тѣсной связи съ его пониманіемъ народной жизни, и съ точки зрѣнія его взглядовъ представляется далеко не такъ парадоксальнымъ ни по сущности своей, ни по выводамъ.

Въ основѣ «псалтырнаго» училища, по Успенскому, лежала тенденція превратить «эгоистическое сердце въ сердце всескорбящее»... «Учеба въ немъ была тиранская, но казалась она не расчета, не выгоды, не простого, ненужнаго знанія, а проповѣдовала ту самую «строгость» къ самому себѣ и къ ближнимъ, которая нужна и важна въ человѣческомъ обществѣ, вопреки той правдѣ дремучаго лѣса, въ которой оно обязано жить... Такую школу народъ почиталъ за серьезную, гораздо болѣе серьезную, чѣмъ теперешняя»...

Вотъ почему и симпатіи писателя тоже на сторонѣ старой школы, какъ видимъ, далеко не безъ достаточныхъ основаній.

Питая эти симпатіи, самъ же Успенскій, однако, не могъ не видѣть, что псалтырная школа отжила свое время, какъ отжилъ и тотъ строй, на основѣ котораго она выросла. «Пока «власть земли» ненарушимо господствовала надъ крестьянской жизнью, псалтырная школа могла еще выполнять свою

важную нравственную функцию, ставившую ее высоко въ глазахъ народа, несмотря на «тиранскую учебу». Но съ тѣхъ поръ, какъ народная жизнь осложнилась новыми фактами и явлениями, съ тѣхъ поръ, какъ возникли въ народной средѣ новыя частныя и общественные отношения, псалтырная школа не могла уже удовлетворять ни новымъ требованиямъ, ни прежней нравственной тенденціи. Однако, указываетъ Успенскій, тенденція эта въ глазахъ народа осталась столь же серьезной, высокой и важной. Школа, за которой народомъ могло бы быть придано значение прежней народной школы, должна была поэтому проникнуться стремлениемъ «превращать эгоистическое сердце въ всескорѣящее», сообразуясь въ осуществленіи этого стремленія съ новыми условіями жизни, удѣляя главное вниманіе связаннымъ съ этимъ принципомъ вопросамъ.

Между тѣмъ новая школа, смѣнившая псалтырную, еще менѣе удовлетворяла этому требованію. Введя рациональное обученіе, педагогические приемы, осмысливанные учебники и книжки, заимствованные, однако, изъ сферы не народной и даже часто не русской, новая школа вполнѣ пренебрѣгла народными традиціями воспитанія и повела свое дѣло, не считаясь съ условіями народной жизни. Отъ этого получился разладъ, котораго не могли не чувствовать сами учащіе въ школѣ.

Герой очерковъ: «Тише воды, ниже травы», наблюдая за дѣятельностью своей сестры учительницы, по этому поводу говоритъ: «Мнѣ пришло въ голову, ужъ не оттого ли сестра стала бросать книгу, что при каждомъ стихотворномъ баловствѣ, попадавшемся тамъ, передъ ней мелькалъ образъ умирающей бабы, у которой ташатъ свѣжку, чтобы выучить это баловство?»¹.

Въ другомъ очеркѣ («Спустя рукава») фигурируетъ учитель уѣзднаго училища, который «скоро примирился съ разваленными стѣнами, съ пьяными фигурами учителей, но рѣшительно терялся при видѣ учениковъ». Его смущали рваные полуушубки, снятые, какъ онъ зналъ, съ отцовъ и

¹ Іурсинъ здесь и далѣе нашъ.

братьевъ, тощія лица, мозолистыя руки. Смущало его и то, что ученики его — уже дѣйствительные, нужные члены своихъ семей, помощники и работники.

« Чѣмъ онъ, Пѣвцовъ, можетъ пригодиться имъ? Развѣ хватить у него духа ограничиться только поправкою грамматическихъ ошибокъ въ томъ маленькомъ дѣтскомъ сочиненіи, гдѣ говорится, что «вчера у насъ обвалилась печка, а отца нѣту дома — онъ повезъ продавать подсолнухи по деревнямъ, всего на четвертакъ... Какая польза этимъ трудящимся бѣднякамъ въ томъ, что они узнаютъ логической составъ мысли, что органъ вкуса есть языкъ, а Монбланъ имеетъ четырнадцать тысячъ футовъ высоты?..»

Еще въ одномъ очеркѣ («Овца безъ стада») идѣто, устраивающій народную школу, выражается еще категоричнѣй: « Положимъ, я, кромѣ того, вижу, что учебный кругъ предметовъ, преподаваемыхъ дѣтямъ, почти ничего имъ не дастъ, ничего не прибавить въ ихъ развитіи, ни на одну каплю не прояснить окружающаго, — положимъ, что я въ этомъ совершенно убѣжденъ. Но все-таки я устраиваю эту школу ». Любопытно сопоставить эти мнѣнія, принадлежащія, очевидно, самому Успенскому, съ взглядомъ Л. Н. Толстого, который говоритъ: « Всякія естественные исторіи, географіи и исторіи (кромѣ священной), всякое наглядное обученіе народъ вездѣ и всегда считается бесполезными пустяками » (« О народномъ образованіи », т. IV). Признавая вмѣсть съ тѣмъ, что право опредѣлять то, чему надо учиться, принадлежитъ «самому народу, т.-е. самимъ ученикамъ или родителямъ, посылающимъ дѣтей въ школу», Л. Н. Толстой категорически утверждаетъ, что предметами преподаванія въ народной школѣ могутъ быть только славянскій языкъ, русскій языкъ и ариѳметика, и ничего, кромѣ этого.

Успенскій, какъ мы видѣли, идетъ еще дальше: онъ скептически относится и къ «стихотворному баловству», и къ «логическому составу мысли», т.-е. къ литературному и грамматическому изученію родного языка. Само собой разумѣется, что взгляды обоихъ писателей страдаютъ преувеличеніемъ, и что исходная ихъ точка — мнѣніе народа — является, по меньшей мѣрѣ, спорной. Исходя изъ нея, пе-

допустимо вліяніе болѣе культурной среды на менѣе культурную, и, проводя ее послѣдовательно дальше, пришлось бы отрицать не только законность «и-народной» программы въ школѣ, но и право навязывать народной школѣ учителей, образованныхъ въ иныхъ понятіяхъ, т.-е. пришлось бы предоставить народную школу исключительно самой себѣ. Но, съ другой стороны, несомнѣнно и то, что оба писателя, глубокіе знатоки народной жизни, правы въ томъ, чего не могла усмотрѣть педагогика, игнорирующая особыя условия народнаго быта и вышеуказанныя особыя требованія, предъявляемыя народомъ къ образованію.

Несомнѣнно, что основы образования въ народной школѣ должны быть во многомъ иныя, чѣмъ въ школѣ интеллигентной; что тѣ, у кого «мозолистыя» руки и «тощія» лица, нуждаются, кромѣ грамоты и счета, въ другихъ, болѣе жизненныхъ познаніяхъ, прямо связанныхъ съ ихъ насущными и повседневными интересами.

Л. Н. Толстой полагаетъ, что основательное знаніе двухъ языковъ и ариѳметики открываетъ вполнѣ пути къ самостоятельному пріобрѣтенію всѣхъ другихъ знаній, и что народъ *возьметъ ихъ самъ, если они ему понадобятся*. Такимъ образомъ, онъ ограничиваетъ программу школы въ надеждѣ на внѣшкольное образование. Мысль эту, при условіи, что народу даны широкія средства внѣшкольного образования, нельзя не признать справедливой. Успенскій смотрѣть иначе. Исключивъ изъ программы школы все ненужное, онъ желаетъ учить въ ней тому, что при иныхъ условіяхъ народной жизни позволяетъ достичь главнаго результата старой псалтырной школы. Какой материалъ является подходящимъ для этой цѣли, будетъ видно изъ нѣсколькихъ цитатъ, которыхъ мы позволимъ себѣ здѣсь привести.

«О томъ, — говоритъ Успенскій, — что въ отдаленіи отъ малѣйшаго знакомства съ обязанностями человѣка къ ближнему, къ обществу, воспитывается все миллионное молодое поколѣніе, сказать необходимо» («Деревенская молодежь», т. II). Сославшись на «Наказъ» Екатерины, где предписывается, чтобы законы были «книгою весьма употребительной и которую бы за малую цѣну достать можно наподобіе

букваря», указавъ рядомъ съ тѣмъ, что черезъ сто лѣтъ послѣ «Наказа» населеніе остается столь же невѣжественнымъ относительно своихъ правъ и обязанностей, Успенскій говоритъ: «Ни съ божеской, ни съ человѣческой стороны общественные обязанности не обсуждаются, не становятся на очередь. Пишутъ о бѣломъ медвѣдѣ, о самоѣдахѣ, решаютъ задачу обѣ аeronautѣ, который, поднявшись на высоту 367 футовъ, уронилъ табакерку, и т. д. А кругомъ кишатъ миллионы задачъ, которыхъ должны быть удовлетворены этими же мальчиками, будущими деревенскими жителями, общинниками»...

А вотъ и болѣе подробная указанія:

«Занятія въ школѣ сначала пошли довольно живо и успѣшно. Не ограничиваясь азбукой, мы стали толковать о разныхъ предметахъ и явленіяхъ, относящихся исключительно до нашего села: мы разобрали такія обыкновенные вещи, какъ волостное правленіе, кабакъ, сходка, иницій и т. д.» («Тише воды, ниже травы»).

«Намъ нечего бояться, — говоритъ еще Успенскій, — положить правду въ основаніе народнаго образованія, нечего бояться ввести въ школы «строгость» въ разработкѣ проявленій этой правды... И вотъ за эту-то науку, касающуюся строгости, т.-е. высшей правды среди новыхъ, сложныхъ общественныхъ отношеній, сложившихся въ современной народной жизни, народъ напѣ и былъ бы, несомнѣнно, благодаренъ школѣ и сказалъ бы непремѣнно: «Да, учать добру». А этого-то и нѣтъ»... Общественные народные задачи, вопросы окружающей жизни, повседневная явленія дѣйствительности, ближайшія къ народу лица и учрежденія, взаимныя ихъ отношенія и вліянія, — вотъ что, по Успенскому, нужно знать, надѣль чѣмъ нужно думать и что слѣдуетъ объяснять молодому деревенскому поколѣнію, чтобы приготовить его къ сознательной и разумной жизни.

Съ точки зренія писателя, эти «трудящіеся бѣдняки», съ малыхъ лѣтъ принимающіе активное участіе въ жизни своей семьи, своей деревни, своего міра, знакомые со всѣми ихъ невзгодами и нуждами, слишкомъ зрѣлы уже, чтобы заниматься «стихотворнымъ баловствомъ» или разрѣшать

задачи объ аeronautѣ, несмотря на свои юные годы. Практическая жизнь ожидаетъ ихъ не въ двадцать лѣтъ или болѣе, не тогда, когда по установившейся школьнной мѣркѣ они будутъ готовы къ ней умственно и физически, а теперь же, сейчасъ, какъ только они выйдутъ по окончаніи уроковъ изъ школьнаго класса, какъ только весной начинаются полевыя работы; она, эта жизнь, — прямо за стѣнами школы, суровая, требовательная и не ждущая. Конечно, нельзя не согласиться, что въ этомъ смыслѣ условія быта дѣтей и отроковъ деревни совершенно иныхъ, чѣмъ города.

«Вліятельнѣйшимъ учителемъ, — говоритъ Успенскій, — какъ старыхъ, такъ и новыхъ поколѣній деревни является попрежнему сама жизнь, улица и то, что на ней происходитъ» («Малые ребята», т. II).

Если и вообще искусственное отчужденіе учащихся дѣтей отъ жизни представляетъ крупный недостатокъ всякой школы, если обученіе ненужному и игнорированіе нужнаго нежелательны гдѣ бы то ни было, то въ народной школѣ эти недостатки поражаютъ особенно сильно, идя прямо въ разрѣзъ съ потребностями. Ученикъ гимназіи, которому предстоитъ выступить на поприще практической дѣятельности въ далекомъ будущемъ, черезъ многіе годы, и который живеть и учится въ искусственной обстановкѣ, далекой отъ соприкосновенія съ настоящимъ дѣломъ, можетъ еще не замѣтить несоответствія своего ученія съ жизнью, которой онъ не знаетъ. Но деревенскій школьнникъ, принужденный заучивать слова на «ъ» или рѣшать хитроумныя задачи, не можетъ не считать этихъ занятій пустой забавой, ничтожной въ сравненіи съ тѣми дѣлами, въ которыхъ онъ уже компетентенъ и нерѣдко принимаетъ живое участіе. Для деревенскаго школьнника усвоеніе болѣе широкаго и вѣрнаго взгляда на окружающіе его порядки и явленія, знакомство съ администрацией и управлениемъ села, волости, уѣзда, понятіе о правахъ, обязанностяхъ и законѣ, — все это имѣсть живое и насущное значеніе теперь же, въ томъ обиходѣ, въ которомъ онъ вращается, и еще большее значеніе въ недалекомъ будущемъ, когда онъ станетъ правоспособнымъ деревенскимъ работникомъ.

Не менѣе важно для деревенскаго школьнаго соотвѣтствующее воспитаніе въ духѣ общественности, солидарности и взаимопомощи, приближающее его къ идеалу «сердца всескорбящаго»... Тысячи фактовъ и наблюдений, описанныхъ авторомъ, показываютъ, сколько явнаго и часто непоправимаго ущерба несла крестьянская жизнь вслѣдствіе непониманія крестьянами выгодъ дружнаго сотрудничества и взаимной поддержки.

Съ другой стороны, врывающіяся въ народную жизнь новыя явленія: «господинъ купонъ», «живорѣзы», «міроѣды и кулаки» и т. п. требуютъ особаго развитія нравственнаго чувства и стойкости какъ для борьбы съ ихъ разлагающими вліяніями, такъ и отъ подражанія имъ въ подходящихъ условіяхъ.

Все это, разумѣется, вѣрно, сполна лишь примѣнительно къ тому времени, въ которое писалъ нашъ авторъ. Съ тѣхъ поръ произошли въ народной жизни новыя перемѣны, появились новыя вѣянія. Но сущность указанныхъ возврѣній, ихъ главный принципъ, несомнѣнно, остаются незыблѣмыми и въ наши дни и останутся такими еще надолго.

Что народная школа должна стоять ближе къ народной жизни, что въ народной школѣ или дополняющихъ ее внѣшкольныхъ учрежденіяхъ учащіеся должны быть ознакомлены съ основами деревенскаго правопорядка, что имъ должны быть объяснены со всѣхъ точекъ зренія факты окружающей ихъ жизни, что вмѣстѣ съ тѣмъ въ нихъ должно быть воспитано чувство человѣческаго достоинства и чувство солидарности, внушены имъ понятія о ихъ человѣческихъ и гражданскихъ правахъ и обязанностяхъ, — все это такъ же справедливо по отношенію къ школѣ современной, какъ и къ школѣ временъ Успенскаго, и въ этомъ смыслѣ положенія, имъ высказанныя, сохраняютъ полное значеніе и понинѣ.

Нельзя, однако, не замѣтить, что нѣкоторыя детали во взглядахъ Успенскаго на школьнное дѣло не выдерживаютъ критики съ чисто-педагогической точки зренія, что, впрочемъ, и неудивительно. Будучи публицистомъ, а не педагогомъ, интересуясь больше сложными вопросами народной

жизни, чѣмъ педагогической практикой, Успенскій вѣрно смотрѣлъ на общія задачи школы, но упускаль изъ виду соображенія педагогического свойства. Не говоря уже о томъ, что усложненіе народной жизни, проникновеніе въ нее элементовъ высшей культуры сами по себѣ требуютъ усложненія народнаго образованія въ томъ же направленіи, Успенскій забываетъ, что деревенскія дѣти, какъ бы сурово они ни были воспитываемы жизнью, все-таки дѣти, притомъ дѣти разныхъ возрастовъ, имѣющія разные духовные интересы. «Разбирать» волостное правленіе, кабакъ, сходку и пр., «обсуждать» общественные обязанности, касаться миллионовъ задачъ, кишащихъ кругомъ, — дѣлать все это съ какой-нибудь надеждой на успѣхъ и на истинную пользу можно, лишь имѣя мало-мальски подготовленную почву въ лицѣ болѣе взрослыхъ учениковъ, получившихъ предварительное общее развитіе. Нельзя, разумѣется, преподносить такую умственную пищу девятилѣтнимъ ребятамъ, впервые видѣвшимъ азбуку. Нельзя также не обучать этихъ ребята грамотѣ, чтенію, письму, не ознакомить ихъ далѣе съ наиболѣе важными явленіями окружающаго ихъ вицѣнія міра, нельзя лишать ихъ одного изъ великихъ благъ грамотности — доступа къ художественной литературѣ и даже къ стихотворному «баловству». Отрицаніе этого — крайность, недопустимость которой, быть-можетъ, трудно замѣтна съ высоты тѣхъ важныхъ общихъ принциповъ, которые отстаивалъ Успенскій, но слишкомъ очевидна при близкомъ разсмотрѣніи дѣла.

II.

Ознакомившись вкратцѣ съ воззрѣніями Успенскаго на задачи народной школы, переходимъ ко второй части имѣющагося въ его сочиненіяхъ педагогического материала. Эта часть, какъ уже сказано выше, историческая и заключаетъ въ себѣ характеристику то эпизодическую, то общую различныхъ школъ и ихъ порядковъ середины прошлаго столѣтія. Въ виду того, что состояніе и постановка школъ того времени достаточно извѣстны, мы приведемъ здѣсь лишь наиболѣе яркіе факты, описанные авторомъ.

Въ духовныхъ училищахъ, напримѣръ, дѣло обстояло такъ, что при извѣстной ловкости можно было помѣстить туда по экзамену четырнадцатилѣтняго неграмотнаго парня («Изъ деревенскаго дневника»).

Въ ремесленномъ училищѣ, основанномъ на пожертвованія преимущественно для сиротъ и дѣтей бѣднѣйшихъ родителей, при ревизіи оказалось слѣдующее: «изъ 30 воспитанниковъ, какъ слѣдовало бы по уставу, въ училищѣ едва найдено семь или восемь человѣкъ, и притомъ въ самомъ жалкомъ видѣ. Одинъ изъ нихъ вотъ уже второй мѣсяцъ лежитъ въ горячкѣ, не имѣя ниоткуда не только помощи и медицинскаго пособія, но часто даже и пищи. Другіе воспитанники оказались безъ сапогъ; въ спальняхъ не оказалось одѣялъ и простынь, тюфяки наполнены миріадами насекомыхъ»... Такъ какъ воспитанниковъ почти не кормятъ, то они промышляютъ себѣ пропитаніе воровствомъ... Зимой ихъ оставляютъ безъ дровъ. Одинъ изъ попечителей, будучи въ нетрезвомъ видѣ, имѣлъ обыкновеніе собственноручно наказывать воспитанниковъ розгами и даже палками, безъ всякой съ ихъ стороны вины, и награждалъ за эти истязанія, выдавая каждому по 3 коп. Болѣе 2 лѣтъ въ мастерскихъ не производилось никакихъ работъ, такъ какъ ученики постоянно исполняли порученія попечителей: кололи у нихъ дрова, набивали льдомъ погреба, подметали улицу, и пр. и пр. («Богъ грѣхамъ терпить», т. II).

Это потрясающая эпопея не столько, впрочемъ, школьнѣхъ порядковъ, сколько захолустныхъ нравовъ того времени вообще. Герои эпопеи — Кнутовищевы, Окаянны, Шаломальчиковы, школьные попечители, при своемъ кругломъ невѣжествѣ и хищническихъ инстинктахъ, иначе и не могли смотрѣть на школу, какъ на случайный и хороший предметъ наживы.

Что касается гимназіи, то тутъ все было пропитано мертвымъ формализмомъ и чиновничествомъ. Авторъ описываетъ инспектора своей гимназіи, какъ типичнаго представителя старинной педагогики, человѣка «мертваго сердца и мертваго ума, для котораго тишина, молчаніе, фронтъ, стрижка подъ гребенку, аккуратно всѣхъ логоловно» — являлись

альфой и омегой воспитательныхъ пріемовъ и заботъ («Волей-неволей», т. II).

Вся школьная система вполнѣ соотвѣтствовала качествамъ этого типичнаго педагога: вся она была мертвa, формальна, безсердечна, и плоды ея не меддили, конечно, отражаться на питомцахъ школы, не знавшихъ никакихъ иныхъ побужденій къ ученію и поведенію, кромѣ страха наказанія, ненавидѣвшихъ школу и учителей, не получившихъ отъ воспитателей ни добрыхъ понятій, ни добрыхъ чувствъ. Чрезвычайно поучительно и наглядно сказалось это въ періодъ обновленія, когда, по словамъ Успенскаго, побѣжало весной, предвѣдавшой конецъ чему-то отживающему, блѣдному, какъ смерть, и разлагающемуся, какъ трупъ, и когда новыя вѣянія пахнули на школу и принесли ей новыхъ людей. «Что никогда не бывало, — говорить Успенскій, — мы увидѣли людей, которые стали относиться къ намъ съ величайшей вѣжливостью, подавали руку, приглашали къ себѣ на квартиру, не для того, чтобы получить взятку, а чтобы потолковать, разсѣять наши недоразумѣнія, если они есть, спросить потомъ, что интересуетъ и чего не понимаешь... Они стали намъ читать, какъ студентамъ, отличнѣйшая интереснѣйшая лекціи, не спрашивая, не экзаменуя (я говорю объ учителяхъ старшихъ классовъ), не ставя ни единицъ, ни минусовъ, ни плюсовъ. И несмотря на то, что эта манера обращаться по-человѣчески намъ чрезвычайно была пріятна, и на то, что лекціи намъ до чрезвычайности нравились и что учителей мы любили, чувствовали къ нимъ симпатію, — отсутствіе въ нась личности, чувства личной отвѣтственности, обязанности и чести разъѣдало нась, какъ свѣжий воздухъ трупы. Мы какъ-то разслабли отъ этой гуманности, размякли, даже развратились. Лгать въ глаза любимому учителю, не учить никакихъ уроковъ, пьянствовать вместо того, чтобы самостоятельно работать, — вотъ, примѣрно, въ какихъ некрасивыхъ формахъ отразилось на нась человѣческое отношеніе къ намъ новыхъ учителей... Въ первый же годъ на окончательномъ экзаменѣ никто не могъ отвѣтить ни единаго слова ни на одинъ вопросъ; перезабыли все, даже и то, что знали прежде. Между тѣмъ у

огромного большинства были круглые пятерки, поставленные учителями по довѣрью къ честному слову. Новые учителя были потрясены нашей бесовѣстностью. Мало этого, одинъ изъ самыхъ лучшихъ когда-то учениковъ не только теперь оказался ровно все перезабывшимъ, но позволилъ себѣ явиться на экзаменъ въ пьяномъ видѣ, стояль, какъ столбъ, пока ему предлагали десятки вопросовъ, желая его ободрить и добиться хоть какого-нибудь отвѣта, а онъ только моргалъ, мычаль и вдругъ стала икать. Мало того, осрамившись на экзаменѣ, мы — неизвѣстно кто изъ нашего курса, — чтобы выбраться изъ скверного положенія, вдругъ просто-напросто обокрали канцелярію, гдѣ хранились списки и отмѣтки, и такимъ образомъ до того потрясли начальство, что оно должно было всѣмъ намъ дать аттестаты... Почти всѣ мы потомъ очувствовались и оправились отъ этого безсовѣстнаго момента; всѣ мы помнимъ этихъ благороднѣйшихъ людей, которыхъ мы тогда такъ ужасно осрамили и разочаровали; всѣ мы знаемъ, что ими только мы и возрождались къ жизни. Да пѣть, даже и тогда, въ самый моментъ нашего развращенія мы чувствовали и знали, что это скверно, омерзительно, но не могли остановить себя»... Эпизодъ этотъ, повторяемъ, является характернымъ не для «новыхъ» учителей, а именно для старой школы, въ которую они явились на смѣну педагогамъ «съ мертвыми умами» и «мертвыми сердцами». Успенскій въ приведенныхъ строкахъ даетъ прекрасное объясненіе описаннымъ имъ фактамъ: новыя вѣянія подѣйствовали на старую школу, какъ свѣжий воздухъ на трупы; учащіеся, въ которыхъ отсутствовала личность, которые не знали чувства личной отвѣтственности, обязанности, чести, не могли удержаться отъ омерзительныхъ поступковъ, хотя и сознавали ихъ омерзительность.

Подобныя же явленія, хотя и не въ столь рѣзкой формѣ, обычны и въ наше время, и къ нимъ вполнѣ приложимо точно такое же толкованіе. Сколько разъ приходилось и приходится слышать, что ученики злоупотребляютъ гуманностью добраго учителя, что, любя его, они въ то же время не стѣсняются его обманывать и подводить подъ непріят-

ности, что даже лучшие перестают у него заниматься дѣломъ, и пр. Да, если онъ является единичнымъ исключениемъ, если вся школьная система построена на другихъ началахъ, если ученики ею развращены и испорчены, то это такъ и бываетъ; но повинна въ этомъ, конечно, не гуманность учителя, а та школьная система, въ которой она является исключениемъ, гдѣ формализмъ и черствость не воспитали въ учащихся чувства чести.

Слѣдуетъ еще обратить вниманіе, что, описывая школу и школьные порядки, Успенскій всегда рассматриваетъ ихъ въ связи съ окружающей жизнью, плодомъ которой они, несомнѣнно, являются.

При его глубокомъ пониманіи этой жизни, при выдающемся аналитической способности его ума, которая помогала ему разбираться въ самыхъ запутанныхъ явленіяхъ и отыскивать ихъ характерные признаки, ихъ причины и ихъ отношеніе къ другимъ явленіямъ, этотъ широкій взглядъ на школьнія дѣла и широкое ихъ освѣщеніе являются особенно значительными и важными. Мы и въ настоящее время нерѣдко тщетно бьемся надъ задачей понять, объяснить и урегулировать разныя ненормальности школьнаго обихода, не выходя изъ его рамокъ, между тѣмъ какъ иной разъ коренные причины этихъ ненормальностей находятся за его предѣлами, и, чтобы уловить ихъ, требуется не узкая точка зрѣнія специалиста-педагога, а широкій взглядъ мыслителя и наблюдателя общественной жизни.

III.

Не менѣе проницательнъ Успенскій въ пониманіи условій семейнаго воспитанія, которое, какъ легко понять, еще тѣснѣе соприкасается съ общественными нравами.

Въ этой области онъ даетъ цѣлый рядъ поразительно яркихъ картинъ семейнаго быта, семейныхъ отношеній, рисующихъ воспитательную среду и ея влияніе на молодыя поколѣнія.

Такова, напримѣръ, картина въ очеркѣ: «Парамонъ Юродивый» («Растеряевскіе типы и сцены»). Съ обычнымъ та-

лантомъ Успенскій указываетъ здѣсь читателю то главное, что опредѣляло общее настроеніе средней «растеряковской» семьи, что отражалось на всемъ укладѣ ея жизни и сознательно и бессознательно передавалось подрастающимъ ея членамъ. «Семья, въ которой я роюсь, — разсказывала герой очерка, — была именно такая семья... Вѣчное, безпрерывное беспокойство о виновности самого существованія на свѣтѣ пропитало всѣ взаимныя отношенія, всѣ общественные связи, всѣ мысли, всѣ дни и ночи, мѣсяцы и годы... Какъ будто кто-то предсказалъ всѣмъ членамъ этой семьи, что въ концѣ концовъ ей предстоитъ гибель, и какъ будто камень этого сознанія лежалъ на душѣ... Словомъ, атмосфера, въ которой я роюсь, была полна страховъ, была полна впечатлѣніями непріятныхъ, непривѣтливыхъ лицъ, непріятныхъ, непривѣтливыхъ отношеній, угрозъ безпрестанныхъ, безпрерывныхъ, невѣдомо откуда и какъ, но во множествѣ являющихся горечей»...

Эта атмосфера вѣчнаго страха, приниженнности, задавленности развращающимъ образомъ дѣйствовала на дѣтскія души, не говоря уже о томъ, что нарушила нормальное дѣтское существованіе, лишила его радости и свѣта, къ которымъ оно склонно стремиться, какъ растеніе, какъ цвѣтокъ.

Появленіе Парамона Юрдиваго пробудило эти подавленные инстинкты и стремленія, вызвало къ жизни заглохшіе въ окружающей тьмѣ ростки добрыхъ начальств. Контрастъ Парамона со всѣмъ окружающимъ поразилъ даже взрослыхъ, не говоря уже о дѣтяхъ.

«Боже мой, сколько открылось новыхъ, небывалыхъ и немыслимыхъ до сихъ поръ перспективъ! Рай, адъ, правда, совѣсть, подвиги — все это цѣлымъ роемъ понятій, новыхъ, небывалыхъ, саждало наши головы! Оказывалось, что есть что-то и выше, и лучше гимназіи, инспектора; что есть какая-то правда, которая выше всѣхъ, выше всѣхъ чятерокъ и двоекъ. Парамонъ, думали мы, норовиль же вонъ, прямо въ рай, въ вѣчную жизнь, куда ужъ не пробраться никакимъ хорошимъ ученикамъ, никакимъ состоянью-купцамъ, ни квартиральнымъ, никому, кто былъ къ намъ близокъ и примѣръ

которыхъ, какъ идеаль живыхъ людей, угнеталъ насъ, бѣдныхъ, забитыхъ. Безъ всякой боязни этихъ людей, безъ малѣйшаго уваженія къ ихъ благополучію и счастію, Парамонъ, вонь, идетъ прямо къ Богу, въ угодники... И до чего, съ высоты Парамоновой задачи, все это было ничтожно, глупо — передать нѣть возможности»...

Но — увы! — вліяніе Парамона оказалось мимолетнымъ и призрачнымъ. Оно всколыхнуло, пробудило добрыя начала въ растеряевской семье, но не могло оживить ихъ.

«Могли ли мы ежить, не только рожденные, а прямо зачатые въ сознаніи безнадежности и тоски жизни?..»

Какъ только выяснилось, что Парамонъ не имѣлъ паспорта и семья рисковала подвергнуться за то, что пріотила его, отвѣтственности, страхъ мигомъ вернулъ ее къ прежнему настроенію и къ той лжи, которая была его постояннымъ спутникомъ.

«Итакъ, мы врали и врали, и понемножку привыкли лгать дѣлать облегчающимъ нашу жизнь элементомъ... Лганье, вздоръ, призракъ, выдумка, самообманъ и прочіе виды лжи, неправды, — единственный выходъ изъ ущелія, образуемаго, съ одной стороны, кулакомъ, уродующимъ тебя и заставляющимъ тебя ежеминутно самого убѣждаться, что ты никогда неуродомъ и не былъ, и съ другой — неотразимымъ сознаніемъ, что ты — уродъ, и что кулакъ выше тебя неизмѣримо! Одно и выходитъ — ври и живи! Вотъ какія феи стояли у нашей колыбели!» Такова была воспитательная обстановка въ «растеряевской» семье. Нетрудно вообразить, къ какимъ она вела послѣдователіемъ, и какихъ создавала людей.

Другую поразительно яркую картину нравственнаго вырожденія цѣлыхъ поколѣній Успенскій рисуетъ въ «Разореніи».

Доминирующей чертой семьи растеряевской былъ страхъ жизни. Семья «Разоренія» лучше всего характеризуется словами одного изъ ея членовъ: «Въ карманъ-то, въ карманъ-то поровнѣ поболь!..» На этомъ принципѣ зиждется все ея существованіе, благополучіе, размноженіе и процвѣтаніе. Это семья лихомицевъ и взяточниковъ. «Ты знаешь, въ

какой я семъ родился, — говорить своему собесѣднику Черемухинъ («Разоренъ»), — люди жили припѣваючи, но среди этого житья ни мой отецъ, ни моя мать не могли ни однимъ словомъ, ни однимъ поступкомъ заронить въ мою душу первыя сѣмена того, чего у меня теперь такъ безконечно мало... Отецъ мой, возвращаясь домой, за семейной бесѣдой не имѣть ни одного слова, за которое я могъ бы его любить, жалѣть... Подумай-ка, чѣмъ онъ могъ подѣлиться со мною, чтѣ бы могло сдѣлать меня энергично-честнымъ? Напротивъ, если ты хорошенъко подумаешь о томъ, что могли внушить мнѣ мои предки, мирно разговаривающіе о своихъ успѣхахъ въ области прижимки, ты долженъ удивиться, отчего я не вышелъ прямо разбойникомъ, которму ничего не значить за грошъ задушить человѣка, а состою только въ званіи негоднаго и слабаго человѣка»...

Ненасытная жажда наживы, деспотизмъ и самодурство старшихъ, лицемѣрная покорность и притворство младшихъ, общее лганье и общая склонность къ грубымъ животнымъ наслажденіямъ, полное порабощеніе личности, — вотъ какова атмосфера семьи «Разоренъ»...

Всякія чистыя стремленія въ дѣтяхъ, всѣ таланты и дарованія ихъ, не согласовавшиеся съ духомъ семьи, безпощадно преслѣдовались ею и искоренялись. Трогательными красками рисуетъ Успенскій судьбу талантливаго мальчика Вани, безвременно погибшаго въ этой ядовитой обстановкѣ, съ которой онъ не могъ примириться, и противъ которой не имѣть силъ бороться.

Хронологически переходя отъ одной эпохи къ другой, Успенскій въ очеркѣ «Три письма» изображаетъ еще одну семью, не менѣе ужасную, чѣмъ двѣ первыя. «Несловы — помѣщики, — разсказываетъ герой очерка, — обладающіе тысячами десятинъ степей, которая, впрочемъ, стоять очень мало. Два года тому назадъ, когда русскіе двинулись за границу цѣлыми стадами, изъ башкирскихъ степей выѣхали и мои патроны, заложивъ все, продавъ все, что было покупаемо, занявъ у всѣхъ, кто давалъ, и теперь въ буквальномъ смыслѣ безъ копейки, съ громадными долгами, сдѣланными за границей, возвращались домой, повидимому, на

явную смерть... Эта семья была какой-то гробъ, выросшій на гнилой и жирной почвѣ крѣпостного права; жизнь для нихъ — грубое удовольствіе, вѣчное отдохновеніе отъ ничего-недѣланія... Что ожидало ихъ въ будущемъ? На это я не могъ дать отвѣта».

Въ этой семье тоже царило лганье и вранье, какъ и въ двухъ предыдущихъ, но уже по другимъ мотивамъ; здѣсь не было забитости и приниженнаго страха; не было лицемѣрной угодливости передъ деспотическимъ главою; лганье здѣсь нужно было или для безпримѣрно-наглаго раздѣбыванія денегъ гдѣ бы ни было, какъ бы ни было и у кого бы ни было, или же для хвастовства и пусканія въ глаза пыли. Жажда удовольствій, эгоистическая, звѣрская, неутолимая, преобладала въ членахъ этой семьи надъ всѣмъ остальнымъ. Честь, совѣсть, стыдъ, — все было въ конецъ предано забвенію въ служеніи этому молоху. И въ такой развращающей обстановкѣ ничего-недѣланья, обжорства, разврата, безстыдной лжи, наглости, грубаго эгоизма росли дѣти.

Что это за дѣти были, пусть читатель ознакомится по самому очерку. Здѣсь скажемъ только, что трудно болѣе правдиво нарисовать картину нравственнаго растлѣнія дѣтей при указанныхъ семейныхъ условіяхъ, чѣмъ это сдѣлано у нашего автора. Умѣя подмѣщать и указывать коренные факты уродливой семейной обстановки, Успенскій вмѣстѣ съ тѣмъ представлялъ себѣ ясный идеаль настоящей семьи, способной воспитывать живыхъ, отзывчивыхъ людей.

Такая семья нарисована въ томъ же очеркѣ «Три письма». Она воспитала героя очерка, по прозвищу «иностраниц», которому и выпало на долю взять на себя заботы о дѣтихъ помѣщика Неелова.

Противопоставляя свою семейную обстановку обстановкѣ, въ которой выросъ «иностраницъ», авторъ названнаго очерка говорить:

«Совѣтъ не такая семья и не такая закваска была у иностранца. Они тоже бились изъ-за куска хлѣба, но въ этомъ не было не только неприличной къ обнародованію тайны, но, напротивъ, былъ источникъ взаимной связи и взаим-

наго уваженія. Всякій зналъ про всякаго и всякой видѣлъ, что обязанъ работать столько же для себя, сколько и для другихъ. Да и столкновенія съ посторонними людьми основывались у нихъ не на томъ, что тотъ или другой человѣкъ мнѣ «подверженъ» по моему мѣstu и должностіи, а на томъ, что человѣкъ нуждается во мнѣ и нуждается не по какой-нибудь бумажной глупости, а потому что въ самомъ дѣлѣ знаетъ, что я ему могу сдѣлать добро. Въ то время, когда въ нашей семье таинственно-пріобрѣтенный достатокъ вель только къ тупой скукѣ, къ какому-то у всей семьи скрытому, подавленному страданію, вель къ мысли о смерти и о томъ, что все—суета суетъ, и что не суета только деньги въ карманѣ, — въ это же время въ семье иностранца жило ясное, всѣмъ понятное убѣжденіе, что жизнь вовсе не кладбище, но что свободные часы дороги, что ими надо пользоваться и жить... И какъ ни мелки, какъ ни малы, можетъ быть, интересы этой семьи, но въ ней была жизнь, а не терпежъ жизни, какъ въ семьяхъ, подобныхъ моей. Въ ней можно было узнать, какъ трудно достаются маленькия минуты счастья, въ ней можно было познакомиться съ необходимостью и удовольствиемъ жить для ближняго, для другого, а, ~~а~~ только для себя. Не боясь жизни и не ограничивая отношенія свои къ ней захватываньемъ кусковъ съѣстного и питья, эта семья должна была отлично знать свою связь съ остальнымъ бѣлымъ свѣтомъ, уважать въ этомъ бѣломъ свѣтѣ все, что уважала въ себѣ. Благодаря всему этому, въ моемъ иностранцѣ было именно все, что нужно для того, чтобы жить между людьми, понимая ихъ нужды, ихъ радости такъ же, какъ и свои... Изъ моей породы выходятъ сѣрѣые исполнители великихъ и малыхъ идей, изъ породы иностранца выходятъ живые люди!.. »

Новыя поколѣнія — плоть отъ плоти, кость отъ кости поколѣній старыхъ, семьи, въ которой они вырастаютъ, среды, которая ихъ окружаетъ. Наблюдая жизнь, ея уродливыя явленія, ея типическихъ для каждого времени представителей, стараясь понять и объяснить ее, Успенскій не могъ миновать вопросовъ воспитанія, и потому онъ такъ много и такъ подробно изучаетъ семью, такъ часто остана-

вливается на дѣтяхъ... Мало того, при этомъ изученіи онъ не могъ не оцѣнить всей огромности воспитательной задачи, отъ выполненія которой зависитъ будущность людскаго общества.

Это и сказалось въ томъ же, только что упомянутомъ, очеркѣ «Три письма», содержащемъ, какъ, впрочемъ, и всѣ почти произведенія Успенскаго, важную мысль.

Вопросъ идетъ о томъ: слѣдовало ли человѣку дѣльному, способному, который имѣть возможность съ пользой послужить обществу, отказаться отъ всѣхъ, своихъ плановъ, забыть свою собственную семью, пожертвовать личнымъ счастьемъ, чтобы спасти отъ окончательной нравственной гибели и перевоспитать испорченныхъ дѣтей помѣщиковъ Неловыхъ?

«Я сидѣлъ, — пишетъ герой очерка, — съ ребятами, чувствуя вокругъ себя ихъ колеблющіеся отъ нервной дрожи маленькие пальцы... Сидѣлъ, уже не думая о себѣ, а только чувствовалъ, что дѣтей мнѣ бросить нельзя, что я этого сдѣлать не могу, что это будетъ злое, безсердечное дѣло... Я понималъ очень хорошо, что съ этой семьей мнѣ предстоитъ гибель, но какая-то новая, высшая обязанность, какая-то новая, высшая сила взяла меня въ свою власть и приковываетъ неразрываемыми цѣпями къ участіи этихъ дѣтей... Оставить ихъ я не могу».

Съ одной стороны, широкія общественные задачи, служеніе ближнему, борьба съ неправдой и зломъ, общественная дѣятельность, съ другой — незамѣтная жертва, для кого же? — для «семи дармоѣдовъ, праздныхъ ртовъ, людей лѣни, желудка и животныхъ удовольствій».

Что выбрать? Что предпочесть?.. Казалось бы, человѣку постороннему, неповинному въ судьбахъ этого «гриба на крѣпостной кучѣ», съ чистой совѣстью можно было бы умыть руки и пройти мимо, предоставивъ грибу уготованную ему погибель вмѣстѣ съ взростившей его кучей. Но это значило бы, что «я буду причиной гибели трехъ человѣческихъ существъ, которыхъ только на меня и надѣются, только ко мнѣ одномъ и чаютъ спасеніе»...

Герой очерка не въ силахъ бросить дѣтей, не въ силахъ оторвать ихъ отъ себя, живо представляя, какъ оторванные одинъ за другимъ, плача и жалуясь, падаютъ и безъ звука исчезаютъ въ темной бездѣлѣ эти маленькие люди...

И онъ остается съ ними и посвящаетъ себя имъ воспитанію, труду тяжелому, кропотливому, требующему большого терпѣнія и постоянного самопожертвованія... «Шли дни за днями, — разсказываетъ онъ, — и моя личная жизнь все болѣе и болѣе переполнялась заботами о чужихъ людяхъ и о чужихъ интересахъ...

«Чего стоитъ любовь къ вамъ дѣтей и ихъ взаимная ревность! Право, бываютъ минуты, когда стоитъ подумать и подумать крѣпко о равновѣсіи ихъ душъ, не дать одному заѣдать другого, не дать имъ дѣтской хитрости пользоваться моимъ вліяніемъ во вредъ своему товарищу... Все это — заботы, тревоги, все это требуетъ наблюденія и напряженной дѣятельности. Какъ доктору надо помнить лѣкарство, которое онъ далъ больному мѣсяцъ тому назадъ, такъ и мнѣ надо помнить каждое свое слово»...

Мы не будемъ передавать здѣсь всей исторіи воспитанія, нарисованной Успенскимъ. Для всѣхъ, кому дорого это дѣло, и ~~формальная~~ только его сторона, а его правда, его истинный смыслъ и истинная цѣль, — очеркъ «Три письма» скажетъ не меньше, чѣмъ даже бiографія Песталоцци. Изъ отрывковъ «гнилой кучи», которымъ грозила явная гибель, полная нравственная смерть, выросли люди во всемъ великомъ значеніи этого слова, какое придается ему Успенскому.

Какъ это сдѣжалось, какіе пріемы употреблялъ воспитатель, къ чему онъ стремился, — за всѣмъ этимъ отсылаемъ читателя къ подлиннику, предупреждая, однако, что онъ не найдетъ тамъ ни методическихъ, ни дидактическихъ указаний, ни подробнаго перечисленія мѣръ, предпринятыхъ воспитателемъ, но найдетъ исторію души самого воспитателя, его думъ, заботъ, сомнѣній, колебаній, горестей, его взглядовъ на жизнь и правду, — этимъ вѣдь опредѣляется человѣкъ, а человѣкомъ опредѣляется воспитатель.

Умѣть воспитывать — это значитъ умѣть самому жить, знать, что должно, и стремиться къ этому.

Вопросы нравственного воспитания—это прежде всего вопросы жизни. Такъ ихъ и ставить Успенский, и слѣдуетъ отмѣтить, что подобную единственно-правильную постановку ихъ мы найдемъ лишь въ немногихъ специально-педагогическихъ сочиненіяхъ. Что значить нравственно воспитывать? Это значитъ учить, какъ надо жить, чтобы исполнять нравственный законъ. Тамъ, гдѣ, какъ въ описанныхъ выше семьяхъ, законъ этотъ явно и грубо нарушается, гдѣ отсутствуетъ даже простое его сознаніе, гдѣ люди элементарно невѣжественны, темны, дики, безправны, тамъ эти уродства прямо бросаются въ глаза, и нетрудно рѣшить, что для ихъ пересозданія нужно прежде всего просвѣщеніе и образованіе, нужно гражданское воспитаніе — воспитаніе понятій о правѣ, о законѣ, о честномъ трудѣ, объ обязанностяхъ и долгѣ; нужно съ пути преступленія повернуть этихъ людей на путь права. Это задача ясная и сравнительно простая.

Гораздо сложнѣе и труднѣе слѣдующія стадіи вопроса о воспитаніи. Успенский ставить ихъ въ очеркѣ «Малые ребята», спрашивая устами пѣкоего Ивана Ивановича Полумракова: «Что нужно дѣтямъ образованного или болѣе или менѣе обеспеченного человѣка въ предстоящей имъ жизни? Чему учить? Къ чему приготавлять? Въ какомъ направленіи вести нравственное развитіе?»

Было время, когда надѣять вопросами этими не задумывались. Каждому было ясно, что онъ и что ему должно дѣлать и чѣмъ должны быть его дѣти: «чиновникъ — служи, купецъ — торгуй, шатунъ — шатайся... Толкись, бейся, изловчайся въ той тѣсной клѣткѣ, которую судьба отвела тебѣ на жительство, а выбѣшься, достучишься, дотолкаешься — свое счастье. Въ то блаженное время не лежало на душѣ никакой ответственности ни за одинъ поступокъ, ни за одно помышленіе, разъ они не выходили изъ предѣловъ дослужиться или расторговатьсь, т.-е. приблизиться къ завѣтному идеалу. Въ воспитаніи дѣтей родителю стоило только приводить въ примѣръ дѣтямъ себя, свою неустannую работу о благѣ своемъ и своей семьи; а самое благо было ясно, иѣмъ лѣзло въ глаза»...

Въ известныхъ общественныхъ слояхъ такъ обстоитъ дѣло и теперь: «расторговаться» или «дослужиться» и теперь является для многихъ яснымъ, простымъ и единственнымъ идеаломъ. Но представители такъ называемаго «попрядочнаго» общества уже не рѣшаются открыто исповѣдывать подобный идеалъ, хотя бы въ душѣ его и лелѣяли. Прежде это было естественно и законно. Теперь это стало стыдно. Теперь «общественное» вниманіе, — говорить Успенскій, — волей-неволей заинтересовано вопросами о принципахъ чести, совѣсти. Приходится размышлять надъ этими вопросами — иногда противъ охоты и желанія»...

Успенскій описываетъ затрудненія помянутаго Ивана Ивановича Полумракова, возникшія именно на этой почвѣ. Самъ Иванъ Ивановичъ въ сущности не имѣлъ никакихъ нравственныхъ убѣждений и жилъ только заботой о сохраненіи оклада, при чёмъ не могъ не лгать, не изощряться, не изворачиваться. Чувствуя, что поступаетъ безнравственно, онъ, однако, могъ еще кое-какъ, съ грѣхомъ пополамъ оправдать свои житейскія связи и отношения тѣмъ, что у него на плечахъ семья. Ради семьи онъ тянетъ лямку, хотя «сочувствовать». Но, задумываясь надъ вопросомъ о нравственномъ воспитаніи своихъ дѣтей, Иванъ Ивановичъ терялъ голову прежде всего потому, что себя, свою дѣятельность онъ никоимъ образомъ не могъ бы рекомендовать дѣтямъ: это значило бы рекомендовать искусство лгать изъ-за оклада. Сказать же имъ что-нибудь по совѣти боялся: это значило бы, во-первыхъ, поставить въ фальшивое положеніе самого себя и, во-вторыхъ, если бы дѣти усвоили мораль совѣсти, обречь ихъ на потерю оклада, на невозможность даже получить его, когда они вырастутъ, т.-е. сдѣлать ихъ, съ точки зрѣнія Ивана Ивановича, въ глубинѣ души имъ исповѣдуемой, — на всю жизнь несчастными. И вотъ Иванъ Ивановичъ начинаетъ придумывать способы, какъ бы выйти изъ такой непріятной дилеммы. Способы, конечно, оказываются неудачными; дилемма остается дилеммой: или то, или другое; никакого третьаго выхода она не допускаетъ.

Положеніе Ивана Ивановича Полумракова, замѣтимъ, во-все не исключительное и не какое-либо временное. Такихъ

Полумраковыхъ много было и въ то время, когда о нихъ писалъ Успенскій, и много ихъ теперь. Вопросъ, мучившій Полумракова, вопросъ общій и, скажемъ, вопросъ главный. Въ воспитаніи дѣтей образованныхъ или обеспеченныхъ родителей, состоящихъ на окладѣ или на какомъ-либо другомъ житейскомъ фундаментѣ, вопросъ этотъ остается и въ наши дни столь же острымъ и кореннымъ вопросомъ нравственного воспитанія.

Какъ же разрѣшасть его Успенскій?

«Вы Иванъ Ивановичъ, — говорить онъ въ письмѣ къ Полумракову, — конечно, понимаете, что я не имѣю возможности сочинять проекты системы народнаго образования; я только хочу обратить вниманіе родителей подрастающаго поколѣнія и его воспитателей на то, что, воспитывая и образовывая, они *не могутъ* оставлять безъ вниманія нужды миллионной массы. Вглядываясь въ существующую систему воспитанія и образования, легко видѣть, что она не только не проникнута сознаніемъ того, что образованные люди прежде всего нужны народу, а не главному обществу акціонерныхъ надуваній, но, напротивъ, какъ бы добивается, чтобы образованный человѣкъ замкнулся съ своими знаніями въ средѣ, не имѣющей ничего общаго съ народомъ... Нѣтъ, Иванъ Ивановичъ, только вполнѣшее вниманіе къ нуждамъ шестидесятимиллионной массы народа, положенное въ основавіе всей системы воспитанія и образования, и вполнѣшее выясненіе этихъ нуждъ, только это одно можетъ дать смыслъ многимъ десятилѣтіямъ русской жизни и пристроить къ дѣлу массу талантливыхъ людей»...

Еще яснѣе и опредѣленнѣй выскакываетя Успенскій по тому же вопросу въ очеркѣ «Мечтанія». Хотя онъ говоритъ здѣсь о томъ, чего въ нашемъ школьнномъ и семейномъ воспитаніи *не* дѣлаютъ, но отсюда само собой становится очевиднымъ, что *надо* дѣлать. «Чтобы намъ, — говоритъ авторъ, — дѣтямъ чиновниковъ, помѣщиковъ, купцовъ, людямъ обеспеченнымъ и не дешево стоящимъ народу, кто-нибудь открыто и смѣло сказалъ о томъ, что мы, обеспеченные, должны искоренять нужду и бѣдность, что мы должны исполнить людей даже въ тѣхъ изъ нихъ, которыхъ принято

называть прокаженными общества, — такихъ рѣчей, такихъ призывають, такихъ усилий раскрыть наши заспанные глаза на царящее зло мы не слыхали ни отъ одного изъ нашихъ воспитателей. Напротивъ, въ родительскомъ домѣ, въ школѣ, въ университетѣ насыт постоянно увѣряли, что широта вниманія къ окружающему — фанаберія, гибель, верхоглядство; что узость, строгость сердца — самое вѣрное и въ жизни и въ наукѣ».

Врядъ ли будетъ преувеличеніемъ сказать, что въ этихъ словахъ — строгій и самый справедливый приговоръ существующей системѣ воспитанія, что здѣсь указанъ самый главный ея недостатокъ и тѣмъ намѣченъ путь къ единственно вѣрному решенію вопроса о постановкѣ воспитанія.

Все остальное, что принято разумѣть подъ нравственнымъ воспитаніемъ и на чёмъ сосредоточено вниманіе родителей и воспитателей, — мелочь въ сравненіи съ этой главной его основой. Что проку, во всѣхъ такъ называемыхъ добродѣтеляхъ, если на ряду съ ними и даже надѣльными ими главенствуетъ узость и строгость сердца? Напротивъ, сердечность, отзывчивость къ горю и страданію, готовность жить для другихъ, «широко вниманія къ окружающему» не только вынуждаютъ всѣ добрыя душевныя качества человѣка, не только осмысливаютъ ихъ, но и неизбѣжно влекутъ ихъ за собой.

Вся дѣятельность человѣка, вся жизнь его, весь подготовительный путь къ ней — періодъ ученія и воспитанія, все озаряется свѣтомъ той идеи, которую указываетъ Успенскій, все становится яснымъ и понятнымъ. Скажутъ, что идея эта не новость. Да, конечно! Но, съ другой стороны, кто же будетъ отрицать, что ея не было и нѣтъ въ обращеніи ни въ школѣ ни въ семье, — въ области воспитанія, т.-е. тамъ, гдѣ она всего нужнѣе и важнѣе.

«Для чего нужно учиться?» спрашиваютъ дѣти. «Для того, чтобы выйти въ люди!» отвѣчаютъ родители и воспитатели, а это значитъ, чтобы получить мѣсто, окладъ, чины и т. д. Въ лучшемъ случаѣ объясняютъ, что ученье — свѣть, неученье — тьма. Но вотъ того именно, что ученье налагаетъ обязанности, что существуютъ миллионы людей,

не имѣющіе возможности учиться и дающіе ее своимъ тру-домъ другимъ, что мірь кишитъ страданіями, бѣдностью, невзгодами, наполненъ невѣжествомъ, тьмою и зломъ; что учащійся долженъ всегда помнить это, помнить свое привилегированное, избранное положеніе и вытекающей изъ него долгъ, — обѣ этомъ не говорять.

Чуткій къ вопросамъ совѣсти и ко всякой неправдѣ, писатель нашъ не могъ признавать нравственнымъ воспитаніе, лишеннное основного нравственнаго начала. Всѣми своими произведеніями — и, добавимъ, всей своей жизнью — онъ выдвигалъ это начало впередъ, и въ этомъ смыслѣ его педагогическая воззрѣнія остаются поучительными и важными для нашего времени и сохранятъ такое значеніе навсегда.

«Превратить эгоистическое сердце въ сердце всескорбящее», — вотъ первый принципъ, который, по Успенскому, долженъ быть поставленъ въ основѣ всячаго воспитанія, — будетъ ли то воспитаніе въ семье, въ гимназии, или въ народной школѣ.

Рисуя неправды жизни, нищету, невѣжество, забитость и безправность, изображая житейскія мелочи, семейная неурядица, школьные нравы, деревенскіе непорядки, «неплатильщицу» растерянность, обличая ложь и неискренность вездѣ, гдѣ бы онѣ ни ютились и чѣмъ бы ни прикрывались, взывая къ добрымъ чувствамъ и будя совѣсть, — Успенскій самъ является высокимъ примѣромъ воспитателя, одно знакомство съ которымъ способно облагородить душу читающаго и направить его мысль на тѣ стороны жизни и дѣятельности, гдѣ представляется наибольшій просторъ нравственному чувству.

Мы не останавливались въ своемъ очеркѣ на многихъ второстепенныхъ изъ области школьнаго дѣла и воспитанія, которыхъ коснулся Успенскій, и также на тѣхъ многочисленныхъ его статьяхъ и разсказахъ, гдѣ онъ съ обычнымъ талантомъ изобразилъ психологію дѣтской души и исторію ея развитія при самыхъ разнообразныхъ условіяхъ и вліяніяхъ. Все это могло бы составить предметъ особаго интереснаго для педагогики изслѣдованія.

Но, намъ кажется, въ предыдущихъ строкахъ мы указали вкратцѣ то главное, что позволяетъ и даже обязываетъ включить сочиненія Глѣба Успенскаго въ педагогическую библиотеку.

Къ сожалѣнію, за послѣднее время имена модныхъ авторовъ оттесняются на задній планъ не только Успенскаго, но и болѣе знаменитыхъ корифеевъ нашего славнаго литературнаго прошлаго... Однако школа и воспитатели менѣе, чѣмъ кто-либо, могутъ исключительно руководиться модными и новыми теченіями.

Не впадая въ рутину, не отказываясь слѣдить за жизнью и движениемъ впередъ какъ литературныхъ, такъ и всѣхъ другихъ явленій, представители педагогики должны вмѣстѣ съ тѣмъ твердо держаться испытанныхъ и дорогихъ имень прошлаго, благотворное значеніе которыхъ стоитъ вѣтъ сомнѣнія.

Къ такимъ именамъ принадлежитъ и имя Глѣба Успенскаго... Правда, оно, получивъ свою оцѣнку съ точки зреянія литературной и общественной, не было еще упоминаемо въ связи съ педагогическими интересами. Но это есть лишь простое недоразумѣніе и упущеніе, значительность кото-раго, полагаемъ, отчасти выяснена предыдущими указа-ніями. Немногіе даже выдающіеся писатели имѣютъ такое же, какъ Успенскій, несомнѣнное право занять мѣсто среди самыхъ видныхъ представителей педагогической мысли.

Авторитетъ личности и авторитетъ власти въ дѣлѣ воспитанія.

Воспитаніе, какъ планомѣрная дѣятельность, направленная къ заранѣе и опредѣленно намѣченной цѣли, покоится на авторитетѣ воспитателя.

Воспитатель, лишенный авторитета, не можетъ быть воспитателемъ въ истинномъ смыслѣ слова.

Такое значеніе авторитета воспитателя для его дѣятельности признается всѣми, оно признается и нашей официальной школьной педагогикой.

Школьные кодексы, инструкціи и правила налагаютъ на школу обязанность поддерживать авторитетъ учителей и воспитателей на должной высотѣ. Но и помимо того педагогіческій персоналъ школы самъ принимаетъ всѣ мѣры къ тому, чтобы авторитетъ каждого изъ его членовъ стоялъ высоко въ глазахъ учениковъ. Съ этою цѣлью нерѣдко принимаются и такія рѣшенія, которыя идутъ въ разрѣзъ съ педагогическими требованіями. Во многихъ случаяхъ педагоги, ясно сознавая, что кто-либо изъ нихъ поступилъ нетактично или неправильно по отношенію къ ученику, все же становятся на сторону своего сочлены для поддержанія авторитета и этого сочлены въ частности и всей педагогической коллегіи вообще.

Можно было бы привести много примѣровъ, гдѣ во имя поддержанія авторитета негодного учителя, неспособнаго воспитателя приносились въ жертву весьма существенные интересы учениковъ.

Можно было бы указать рядъ случаевъ, когда для поддержанія авторитета учителя, не имѣющаго въ глазахъ учениковъ никакого авторитета, принимались весьма серьез-

ныя и печальныя по своимъ послѣдствіяхъ для учащихся мѣропріятія.

Уже и изъ этихъ указаній ясно, что въ школьнай практикѣ по вопросу объ авторитетѣ воспитателей существует недопустимое смыщеніе понятій.

И дѣйствительно, при ближайшемъ разсмотрѣніи легко увидѣть, что практика эта смыщиваетъ два весьма различныхъ по существу, хотя и сходныхъ на первый, поверхностный взглядъ понятія: понятіе объ авторитетѣ воспитателя и понятіе о внѣшнемъ его престижѣ, о власти, присвоенной его офиціальному положенію.

На дѣлѣ авторитетъ и власть могутъ соединяться въ одномъ лицѣ, но можетъ быть и такъ, что лицо, имѣющее авторитетъ, не имѣть внѣшней власти, и лицо, имѣющее внѣшнюю власть, лишено авторитета.

Авторитетъ личности приобрѣтается личными качествами и усилиями.

Власть *дастя* извѣтъ и не связана съ внутренними достоинствами человѣка. Авторитетъ — господство духовное; власть — материальное.

Авторитетъ охраняется и поддерживается самъ собой. Власть охраняется и поддерживается внѣшними мѣрами. Авторитетъ личный можетъ помочь власти, можетъ оказать ей важную поддержку и даже иногда можетъ замѣнить ее. Власть, напротивъ, не имѣть никакого отношенія къ авторитету, она не можетъ ни создать, ни ослабить, ни усилить его. Авторитетъ созидаются на чувствахъ вѣры, уваженія и любви къ его носителю. Власть утверждается на понятіяхъ законности и ответственности какъ въ лицахъ, имѣющихъ власть, такъ и въ лицахъ подвластныхъ.

Ясно, что при такомъ взаимоотношениі авторитета и власти никакъ нельзя ихъ смыщивать ни принципіально, ни на практикѣ.

Произвольная подтасовка одного изъ этихъ понятій другимъ совершенно искаляетъ нормальныя отношенія присновенныхъ лицъ, какъ это и случается въ школѣ, гдѣ одновременно существуютъ между воспитателями и воспитанниками и отношенія авторитета и отношенія власти.

При нормальномъ положеніи каждый воспитатель пользуется въ глазахъ учениковъ тѣмъ авторитетомъ, который онъ сумѣлъ завоевать своею личностью, своими дѣйствіями, своими взглядами.

Ученики ему вѣрятъ и непринужденно подчиняются; они охотно слѣдуютъ его указаніямъ и совѣтамъ; они неизмѣнно для самихъ себя поддаются его вліянію и руководству.

Власть, которую имѣеть надъ ними такой воспитатель въ силу своего служебнаго положенія, не играетъ никакой роли въ утвержденіи и огражденіи его авторитета; наоборотъ, авторитетъ воспитателя гарантируетъ учащимся увѣренность въ томъ, что онъ пользуется своею властью справедливо и имъ на пользу, и вслѣдствіе этого сама власть въ рукахъ такого воспитателя становится авторитетной.

Не прибѣгая для поддержанія своего авторитета къ силѣ своей личной власти, такой воспитатель не нуждается для той же цѣли и въ силѣ власти, предоставленной начальствующему надъ учебнымъ заведеніемъ лицу, или власти всей педагогической коллегіи.

Возможная недоразумѣнія съ отдѣльными воспитанниками онъ устраниетъ и разрѣшаетъ, опираясь исключительно на свой авторитетъ. Возможныя свои ошибки и свои промахи онъ заглаживаетъ и исправляетъ, не покрывая ихъ силою своей власти, но открыто признавая ихъ, въ полной и спраедливой увѣренности, что отъ такого признанія не пострадаетъ, а, напротивъ, выиграетъ его авторитетъ, ибо авторитетъ зиждется прежде всего на правдивости, искренности и справедливости лица, имъ обладающаго.

Примѣненіе власти въ цѣляхъ поддержанія авторитета приводить и должно приводить какъ разъ къ противоположному результату, и практика воспитанія какъ школьнаго, такъ и внѣшкольнаго подтверждаетъ это многими примѣрами.

Авторитетъ довѣряетъ себѣ, исходить отъ себя, зависить отъ себя, поддерживается только собою и не нуждается въ постороннемъ вмѣшательствѣ.

Нельзя никому дать авторитета, никому нельзя вручить авторитета, какъ дается или вручается власть; никого нельзя

заставить подчиниться авторитету, какъ подчиняются власти.

Всякая поддержка авторитету со стороны, извѣй, всякое ограждение авторитета вѣнчными мѣрами и особенно вѣнчнею властью и связанными съ нею карами и взысканіями неизбѣжно приводятъ къ противоположному результату: къ подрыву и уничтоженію авторитета. Авторитетъ воспитателя вырастаетъ и крѣпнетъ исключительно въ его личныхъ отношеніяхъ къ воспитанникамъ. Только то, что приобрѣтено самимъ воспитателемъ въ этой области, способно создать и поддерживать его авторитетъ.

Есть лишь одно важное и не всегда зависящее отъ самого воспитателя вѣнчнее условіе его дѣятельности, соблюденіе котораго не только полезно, но и необходимо для утвержденія его авторитета въ глазахъ воспитанниковъ.

Это важное условіе — свобода и самостоятельность воспитателя въ довѣренной ему сфере дѣятельности..

Если вѣнчнее ограждение авторитета лишь роняетъ его, если старанія постороннихъ лицъ утверждать авторитетъ воспитателя властью, имъ присвоенной, достигаютъ какъ разъ обратнаго, то опека и надзоръ за воспитателемъ, опутываніе его формальными требованіями, навязываніе ему определенныхъ принциповъ, взглядовъ, пріемовъ, предписываніе ему правилъ и инструкцій, — все это ставитъ почти неодолимыя преграды къ самому приобрѣтенію воспитателемъ авторитета.

Обладаніе авторитетомъ предполагаетъ независимость и самостоятельность.

Какъ можетъ имѣть авторитетъ лицо, связанное по рукамъ и ногамъ, лишенное инициативы, действующее по чужимъ вѣнченіямъ и предписаніямъ?

Имѣть авторитетъ это значитъ быть самимъ собой, проявлять себя, свою личность вполнѣ, свободно, непринужденно и лишь этимъ обнаружениемъ личности господствовать надъ другими, внушать имъ вѣру и уваженіе къ себѣ, вліять на нихъ, вести ихъ за собою.

Но кто действуетъ не по убѣжденію, а по предписанію, кто проводить въ жизнь не свои взгляды, а чужие, кто

самъ слушается и подчиняется посторонней указкѣ, кто безличенъ и зависимъ, тотъ — олицетворенное отсутствіе авторитета и, очевидно, не можетъ имѣть авторитета.

Между тѣмъ именно въ такомъ положеніи находятся наши школьніе воспитатели, и совершенно непонятно, какъ они сами и другіе могутъ говорить и заботиться о своемъ авторитетѣ, какъ авторитетъ воспитателей.

Авторитета у нихъ нѣтъ и его быть не можетъ, о чёмъ свидѣтельствуетъ единогласно мнѣніе, что школа наша не пользуется довѣріемъ учащихся, не виншаетъ имъ къ себѣ уваженія. Довѣріе и уваженіе — первые и самые важные признаки наличности авторитета. Разъ ихъ нѣтъ, то нѣть и авторитета, нѣть вліянія, нѣть непринужденного, добровольнаго подчиненія, нѣть воспитанія. Таковъ отвлеченный логическій выводъ, такова и реальная дѣйствительность.

При наличныхъ ея условіяхъ бесплодно говорить и думать о поддержаніи или огражденіи авторитета воспитателей, такъ какъ его не существуетъ и такъ какъ нужно прежде позаботиться о томъ, чтобы его создать, и о томъ, чтобы были устраниены существующія препятствія къ этому.

Для этого прежде всего должно сдѣлать трудъ воспитателя свободнымъ и независимымъ, должно изгнать регламенты, его опутывающіе, мелочныя предписанія, его стѣняющія.

Единый регламентъ дѣятельности воспитателя, направляющій ее и руководящій ею, долженъ состоять въ томъ, чтобы она была согласована съ истинно-педагогическими принципами. Иначе говоря, единое общее требованіе, предъявляемое къ воспитателю, должно состоять въ томъ, чтобы онъ былъ педагогомъ по образованію и педагогомъ по призванію. Разъ онъ такимъ признанъ, разъ въ силу этого признанія ему поручены его обязанности и даны его права, — все остальное слѣдуетъ предоставить самому воспитателю.

То, какъ онъ будетъ достигать своей цѣли, какими пріемами будетъ пользоваться, по какому пути будетъ вести воспитанниковъ, какія избереть для этого средства и орудія, — все это должно быть въ его власти.

Онъ можетъ подражать въ своей дѣятельности настоящимъ или прежнимъ примѣрамъ своихъ собратьевъ, можетъ примѣнять свою собственную методу, можетъ сочетать разные методы, можетъ проявлять свою инициативу и изобрѣтательность, — въ этомъ никто не долженъ мѣшать ему въ отмежеванной и вѣренной ему области.

Когда онъ работаетъ въ коллегіи, то ничто не должно мѣшать ему открыто отстаивать передъ коллегіей свои принципы, мысли и планы, склонять товарищевъ къ тому, что онъ по совѣсти считаетъ правильнымъ, стремиться и добиваться товарищеской солидарности.

Это не значитъ, однако, что воспитатель, какъ бы онъ ни былъ достоинъ своего званія, можетъ быть предоставленъ самому себѣ вполнѣ безконтрольно.

Контроль надъ нимъ имѣютъ его товарищи по службѣ, совмѣстно ответственные за общую ихъ дѣятельность, родители учащихся, вѣрившіе воспитателю своихъ дѣтей, общественное мнѣніе, заинтересованное судьбами подрастающихъ поколѣній.

Открытая, подчиненная гласности, самостоятельная и независимая дѣятельность воспитателя — наилучшая гарантія отъ ошибокъ, увлеченій, произвола и неправды.

Тѣ же условія необходимы воспитателю для завоеванія авторитета въ глазахъ воспитанниковъ и его утвержденія и поддержанія.

Условія эти, само собой разумѣется, только необходимы, но еще не достаточны.

Пріобрѣсть ли воспитатель въ этихъ условіяхъ авторитетъ, это уже зависитъ всецѣло отъ него самого, отъ его достоинствъ, какъ человѣка и педагога.

И если онъ истинный воспитатель, онъ долженъ завоевать авторитетъ и пользоваться имъ для своего воспитательного вліянія на учащихся.

Если же онъ не сумѣеть пріобрѣсти авторитетъ, то ему не отъ кого ждать въ этомъ содѣйствія и не на что сваливать своей неудачи; онъ виноватъ самъ, онъ неспособенъ къ выбранной роли, и ему не мѣсто въ средѣ педагоговъ.

Только тогда, когда этотъ единственный правильный взглѣдъ на авторитетъ воспитателя и на условія его дѣятельности станетъ руководящимъ принципомъ школьнаго устроительства, когда онъ войдетъ въ плоть и кровь школьнай практики, только тогда школа и ея дѣятели станутъ въ нормальныя отношенія къ учащейся молодежи и только тогда въ школѣ нашей сдѣлается возможнымъ и дѣйствительно осуществляется истинное воспитаніе, такъ какъ истинное воспитаніе поконится на авторитетѣ воспитателей, на чѣмъ мы указали уже въ самомъ началѣ настоящаго очерка.

При этихъ же условіяхъ возможно будетъ и правильное употребленіе власти воспитателей надъ воспитанниками, иначе говоря, станетъ невозможнымъ злоупотребленіе ею.

Существующая злоупотребленія этою властью въ значительной мѣрѣ зависятъ и отъ указаннаго уже нами смышенія понятій о власти и авторитетѣ воспитателей, отъ произвольной и неправильной замѣны одного понятія другимъ, отъ вмѣшательства власти въ сферу авторитета.

Власть школьнаго воспитателя значительна, и если это не кажется замѣтнымъ, то лишь потому, что она простирается на «малыхъ сихъ», на дѣтей, отроковъ и юношь, не всегда способныхъ понимать различіе между правомъ и произволомъ, между властью отвѣтственной и безотвѣтственной, что, въ свою очередь, есть результатъ слабаго развитія въ нихъ чувства законности; проистекающей изъ ихъ неправильнаго воспитанія въ школѣ.

Если принять во вниманіе, что воспитатель, онъ же и учитель имѣть возможность продлить на годъ, а то и на нѣсколько лишнихъ лѣтъ, пребываніе ученика въ школѣ, что воспитатель можетъ настаивать на удаленіи ученика изъ школы и имѣть возможность добиться этого, то статье ясно, насколько велика его власть надъ воспитанникомъ.

Вотъ эту-то огромную и фактически безотвѣтственную власть свою воспитатели хотятъ отождествлять съ авторитетомъ, ея престижъ они стремятся охранить всячески, выдавая его за престижъ своего авторитета, который, по ихъ убѣждѣнію, долженъ оставаться на высотѣ, независимо отъ

достоинствъ воспитателей, въ интересахъ школы и ея дѣятельности, въ интересахъ самихъ воспитанниковъ.

Но мы уже выяснили, что авторитетъ воспитателей есть нечто совсѣмъ иное, чѣмъ власть, и что авторитетъ не только не можетъ быть поддержанъ мѣрами, исходящими отъ власти, а наоборотъ, всякая попытка къ этому роняетъ и ослабляетъ его.

Необходимо поэтому функцию власти воспитателей рассматривать совсѣмъ отдѣльно отъ функции ихъ авторитета. Авторитетъ воспитателей есть безусловная основа ихъ воспитательного вліянія.

Власть воспитателей есть условный, но необходимый атрибутъ ихъ званія и ихъ дѣятельности какъ въ единичномъ воспитаніи, такъ и особенно въ массовомъ воспитаніи.

Атрибутъ этотъ необходимъ *условно*, т.-е. въ несовершенныхъ условіяхъ дѣйствительности, ибо въ идеальныхъ условіяхъ воспитанія какъ единичнаго, такъ и массового полнаго авторитетъ воспитателя исключаетъ необходимость присвоенія ему *какой бы то ни было* власти.

Чѣмъ совершиеннѣе постановка воспитанія, чѣмъ выше качества воспитывающаго персонала, чѣмъ благопріятнѣе условія его дѣятельности, тѣмъ большую роль играетъ авторитетъ воспитателей и тѣмъ меньшая ощущается потребность въ функционировании ихъ власти.

Наше школьнное воспитаніе находится на низшей ступени своего развитія. Поэтому власть воспитателей должна еще по необходимости играть въ немъ значительную роль.

Если бы воспитатели, лишенные авторитета, были лишены и власти, то явилась бы опасность полной деморализации школы:

Однако, съ другой стороны, сдѣлялся бы невозможнымъ *какой бы то ни было* прогрессъ школы, если бы признано было, что настоящія функции воспитательной власти не идутъ во многихъ случаяхъ въ разрѣзъ съ воспитательнымъ назначениемъ школы.

Изъ предыдущихъ сопоставленій значенія авторитета и значенія власти воспитателей видно, что послѣдняя есть орудіе, лишь допустимое при несовершенныхъ условіяхъ

дѣйствительности, и она, сверхъ того, орудіе обоюдоестрое, способное служить и на пользу и во вредъ дѣлу воспитанія.

Тогда какъ авторитетъ уже однимъ фактомъ своего возникновенія и существованія представляетъ гарантію того, что его обладатель есть лицо, достойное званія воспитателя и способное хорошо исполнять свои обязанности, — власть, наоборотъ, никакъ не гарантируетъ, что ея обладатель не употребить ея, вмѣсто пользы, во вредъ тѣмъ, надъ кѣмъ ему дано властвовать.

Поэтому влияніе авторитета не должно имѣть никакихъ ограниченій, а дѣйствіе власти подлежитъ законнымъ ограниченіямъ, не допускающимъ перехода ея въ безответственный произволъ.

Необходимость этого очевидна и съ другой точки зре-
нія. Несовершенный порядокъ школьнаго устройства, т.-е. отношеній воспитывающихъ и воспитываемыхъ, какъ и несовершенный порядокъ всякаго другого устройства человѣческихъ отношеній, исключающей, въ силу своего несовершенства, возможность регулированія этихъ отношеній при помощи одного личнаго авторитета, требуетъ установленія законныхъ нормъ и точнаго ихъ соблюденія какъ тѣми, кто имѣеть власть, такъ и тѣми, кто подчиняется власти. Власть, дѣйствующая въ предѣлахъ этихъ нормъ, ответственная за ихъ нарушеніе, этимъ самимъ отличается отъ безответственнаго произвола.

Отношенія, регулируемыя такими нормами, базируются на почвѣ законности и права и этимъ самимъ отличаются отъ отношеній хаотическаго безправія.

И порядокъ, который зиждется на этихъ нормахъ, есть порядокъ, гдѣ на мѣсто авторитета личности выдвигается авторитетъ закона. Хотя сфера воспитанія сама по себѣ есть преимущественно, а въ идеалѣ даже исключительно, сфера отношеній нравственныхъ, изъ которой никоимъ образомъ не можетъ быть устраненъ вліяющій факторъ личнаго авторитета, но поскольку и она въ данныхъ условіяхъ требуетъ участія элемента власти, постольку же въ ней долженъ существовать вышеуказанный порядокъ, регулируемый закономъ.

ными нормами и строго подчиненный авторитету закона. По отношению къ воспитанию общественному или школьному соблюдение этого требования особенно важно и настоятельно, такъ какъ съ нимъ связано осуществление одной изъ основныхъ цѣлей гражданского воспитанія — воспитанія чувства законности. Нѣть, конечно, надобности пояснять, что гражданское воспитаніе, т.-е. воспитаніе въ духѣ высшихъ идеаловъ и принциповъ, которые управляютъ окружающимъ общественнымъ порядкомъ, и прежде всего въ духѣ преклоненія передъ авторитетомъ закона, составляетъ столь же важную задачу школы, какъ и воспитаніе нравственное.

Слѣдовательно, и съ той точки зренія, что власть, вѣряемая воспитателю, есть орудіе обоюдоострое, которое легко можетъ быть обращено во вредъ дѣлу воспитанія, и съ той точки зренія, что власть, какъ атрибутъ законнаго правопорядка, должна служить въ рукахъ воспитателя однимъ изъ средствъ къ воспитанію и укрѣпленію въ питомцахъ школы чувства законности, пользованіе этой властью никоимъ образомъ не можетъ быть произвольнымъ, безконтрольнымъ и безответственнымъ. Никоимъ образомъ не могутъ быть терпимы и допускаемы попытки злоупотребленія этой властью, попытки насильственного подчиненія ей питомцевъ школы, вопреки определеннымъ нормамъ школьнаго правопорядка, вопреки справедливости.

Произвольное употребленіе власти отнюдь не можетъ быть оправдано тѣмъ, чѣмъ оно обычно оправдывается, а именно желаніемъ поддержать личный авторитетъ воспитателя. Оно не можетъ быть оправдано и тѣмъ соображеніемъ, что оно было необходимо для поддержанія престижа власти воспитателя, ибо настоять на завѣдомо неправильномъ требованіи не значитъ поддержать престижъ власти, а значитъ, наоборотъ, уронить его.

Престижъ власти охраняется лишь законностью ея требованій и настойчивостью въ достижениіи этихъ законныхъ требованій. Въ такомъ случаѣ примѣненіе власти имѣть, помимо непосредственныхъ результатовъ, также и косвенное — воспитательное — значеніе, важность котораго въ школьномъ воспитаніи сама собой понятна и была нами от-

мъчена выше. Въ противномъ же случаѣ примѣненіе власти неминуемо производить обратное, т.-е. деморализующее, вліяніе. И если такихъ случаевъ не одинъ, а много, какъ это и бываетъ въ дѣйствительности, если подобная деморализующая вліянія складываются и накапливаются, то въ резултатѣ получается воспитательная атмосфера, не развивающая, а убивающая въ питомцахъ школы чувство законности, пріучающая ихъ къ произволу, вызывающая ихъ на отвѣтную самовольную и незаконную борьбу.

Если, въ самомъ дѣлѣ, приглядѣться къ нашей школьній жизни, къ установившимся ея формамъ, къ наиболѣе яркимъ ея проявленіямъ, то несложно будетъ замѣтить явные признаки такой деморализаціи отношений.

О дѣтяхъ, конечно, говорить нечего, такъ какъ они только еще начинаютъ вступать подъ эгиду этого режима и впитывать въ себя его вліянія. Но мы увидимъ въ школѣ отроковъ и юношей, уже причастныхъ къ сознательной жизни, которые, однако, не имѣютъ понятія ни о томъ, каковы могутъ быть ихъ справедливыя притязанія на корректное къ себѣ отношеніе со стороны наставниковъ, ни о томъ, какими дозволенными и законными путями они могутъ эти притязанія отстаивать. Одна ихъ часть покорно, безропотно и смиренno переносить и терпить всякую неправду, всякое притѣсненіе, всякое обремененіе и тогда, когда ихъ не сознаетъ, а лишь чувствуетъ, и тогда, когда сознаетъ, что это есть именно неправда и притѣсненіе. Духовной подкладкой такого поведенія служить или наличность столь лелѣемыхъ нашей школой добродѣтелей — покорности, смиренія, кротости, безотчетного послушанія, или страхъ и трусость, заглушающіе всякие позывы къ недовольству.

Другая часть упомянутыхъ отроковъ и юношей, съ большею или менѣею смѣлостью, рѣшается на отстаивание своихъ правъ. Но, во-первыхъ, не имѣя никакихъ опредѣленныхъ нормъ для правильнаго сужденія о размѣрахъ ихъ, она устанавливаетъ размѣры эти произвольно и самовольно и часто расширяетъ ихъ гораздо дальше, чѣмъ слѣдовало бы. Во-вторыхъ, не знакомая съ допустимыми формами протеста, не пріученная къ спокойному и выдержанному пово-

деню, не дисциплинированная той дисциплиной, которая вырастает въ правильно нормированномъ строѣ жизни, эта часть учащейся молодежи защищаетъ свои интересы или чрезмѣрно горячо, дерзко, вызывающе, безтактию, навлекая на себя кары и взысканія, причиняя себѣ еще больший вредъ, или же прибегаетъ къ самымъ неразборчивымъ средствамъ, ко лжи, обману и пр. и пр.

Такимъ образомъ, съ одной стороны — забитость, приниженность, покорная трусость, раболѣпный страхъ, съ другой — вызывающая дерзость, неразумная отвага, озлобленное упрямство, неразборчивая въ средствахъ хитрость, — вотъ воспитательные плоды системы, въ которой нѣтъ ни условий, способныхъ создать авторитетъ личности, ни твердо установленныхъ нормъ, оберегающихъ авторитетъ законности. Въ высшей степени характерно для этой системы усвоенное многими школьными воспитателями мнѣніе, что безотвѣтную покорность и безотчетное повиновеніе учащихся можно считать наилучшей аттестацией ихъ нравственности, и что робость и трусость ихъ нельзя относить къ порокамъ или недостаткамъ, требующимъ искорененія.

Такой взглядъ самъ по себѣ свидѣтельствуетъ, насколько ненормальны установленія въ школѣ отношенія и насколько искажены этою ненormalностью самыя цѣли воспитанія. Дѣйствительно, врядъ ли нужно долго доказывать, что безотвѣтная покорность есть не больше, какъ печальный признакъ отсутствія чувства собственного достоинства, и безотчетное повиновеніе — признакъ равнодушія къ праву и закону.

Покорность, какъ сознательное преклоненіе предъ законными требованиями, повиновеніе, какъ добровольное и отчетливо сознаваемое подчиненіе этимъ требованиямъ, да, эти качества драгоценны и должны быть воспитываемы въ учащихся!

Мы опять-таки не говоримъ о дѣтяхъ,— хотя уже и съ дѣтского возраста должно быть развиваемо чувство законности,— но отроки и особенно юноши не могутъ безотвѣтно покоряться и безотчетно повиноваться. Если бы воспитаніе способно было привести ихъ къ такому нравственному и гра-

жданскому обезличенію, то мы получили бы людей еще болѣе изуродованныхъ, чѣмъ какіе выходили изъ іезуитскихъ школъ, въ которыхъ повиновеніе и покорность все-таки мотивировались извѣстными принципами. Что касается страха, робости и трусости, то школа, правильно понимающая свои задачи, не только не должна поощрять и одобрять эти качества, но, наоборотъ, должна вести съ ними борьбу и искоренять ихъ. Конечно, воспитателямъ легче имѣть дѣло съ робкими и трусливыми, чѣмъ съ отважными и смѣлыми, и произвольное пользованіе воспитательскою властью гораздо свободнѣе можетъ имѣть мѣсто въ средѣ первыхъ, чѣмъ въ средѣ вторыхъ.

Но вѣдь нельзя забывать, что страхъ — инстинктъ низкой, способный убивать лучшія и благороднѣйшія нравственныя начала; трусость никогда не уживается рядомъ съ прямотою, искренностью, правдивостью; робость парализуетъ добрые порывы и побужденія.

Поэтому играть на чувствѣ страха, поощрять или даже только снисходительно игнорировать трусость и робость — значитъ допускать въ дѣло воспитанія завѣдомо развращающіе элементы.

Очевидно, что въ этомъ отношеніи задача школы совсѣмъ обратная: необходимо искоренять въ питомцахъ школы инстинктъ страха и вмѣсто него воспитывать чувство долга и сознаніе ответственности; необходимо бороться съ трусостью, робостью, слабохарактерностью, безволіемъ и поощрять смѣлость, отвагу, мужество, стойкость.

Но на ряду съ этимъ выдвигается и другая задача: важно позаботиться о томъ, чтобы смѣлость не переходила въ дерзость, отвага — въ безцѣльное и неумѣстное бравированіе, стойкость — въ безсмысленное упрямство, и важно, чтобы вмѣстѣ съ этими качествами были воспитаны дополняющія ихъ качества: сдержанность и дисциплинированность, самообладаніе, сознательное и строгое отношеніе къ правамъ и обязанностямъ, регулируемыхъ законными нормами.

Возможно ли, однако, спросить нась, установленіе въ школѣ этихъ законныхъ нормъ, регулирующихъ не только обязанности, но и права учащихся, ограничивающихъ до-

известныхъ предѣловъ произволъ воспитательской власти и способныхъ создать ту атмосферу законности и строгаго порядка, въ которой только и мыслимо правильное воспитаніе.

Нельзя не признать, что такая задача трудна, но она все-таки разрѣшима при томъ, конечно, условіи, если руководители школы способны будуть отрѣшиться отъ традиціонныхъ воззрѣній на свое дѣло и на ввѣренныхъ имъ попеченію воспитанниковъ.

Необходимо прежде всего отрѣшиться отъ привычнаго взгляда, что учащійся, какого бы онъ ни былъ возраста, есть существо безправное, всецѣло отданное въ распоряженіе старшихъ.

Личность сознательная, отъ которой ожидается и даже требуется сознательное отношеніе къ своимъ обязанностямъ, не можетъ быть безправной, такъ какъ сознаніе своихъ обязанностей неразрывно связано и съ сознаніемъ своего права, большаго или меньшаго.

Параллельно съ ростомъ сознанія, параллельно съ увеличивающеюся требовательностью къ этому сознанію, какъ руководителю поведенія, согласного съ опредѣленными нормами, неизбѣжно возрастаетъ въ личности и стремленіе къ установлению ея правъ и къ ихъ огражденію.

Возрастъ и несамостоятельное общественное положеніе могутъ быть причиной большаго или меньшаго ограниченія правъ, но не полнаго лишенія ихъ.

Намъ возразятъ на это, что въ дѣйствительности учащіеся отнюдь не лишены правъ, что они, напротивъ, имѣютъ очень значительныя права и что представителями и защитниками этихъ правъ являются или ихъ родители, или же сами воспитатели.

Несомнѣнно, это такъ. Право учиться въ учебномъ заведеніи, право имѣть въ классѣ опредѣленное мѣсто, право требовать внимательнаго и справедливаго къ себѣ отношенія со стороны воспитателей и т. п., — всѣ эти права учащихся немаловажны, и какъ родители, такъ и воспитатели должны пещись о ихъ неприкосновенности. Но безправие учащихся въ томъ именно и состоить, что они сами лишиены возможности отстаивать и защищать свои права.

А между тѣмъ что бы могло мѣшать этому? Чему бы это могло противорѣчить? Какой воспитательный принципъ быль бы этимъ нарушенъ? Очевидно, ничто этому не мѣшаетъ, кромѣ старого, лишенаго разумныхъ основаній, предразсудка.

Если полагать, что отстаиванье своихъ правъ учащимся нарушить аналогичныя права ихъ родителей, то это неправильно, такъ какъ права родителей остаются, какъ и были, неприкосновенными и нисколько не ограниченными.

Если думать, что учащіеся недостаточно разумны, чтобы понимать свои права, то надо вмѣсть съ тѣмъ думать, что они недостаточно разумны и для пониманія своихъ обязанностей, а это было бы равносильно отрицанію возможности разумнаго воспитанія, взамѣнъ котораго признавалась бы возможность лишь механической дрессировки.

Если опасаться, что предоставление учащимся возможноти ограждать и защищать свои права способно пробудить въ нихъ нежелательное самомнѣніе, дерзкую самоувѣренность и заносчивость, неуваженіе и непочтительное отношеніе къ старшимъ и другія подобныя, особенно страшныя для нашихъ воспитателей, наклонности, то вѣдь стоять лишь нѣсколько внимательнѣе приглядѣться къ существующему строю школьнаго отношений, чтобы увидѣть, что опасенія эти наиболѣе основательны именно тамъ, гдѣ безправіе учащихся и создаваемое имъ отсутствіе внутренней дисциплины въ нихъ порождаютъ все то, чего такъ боятся и опасаются.

Дѣйствительно, хотя въ современной школѣ учащіеся формальны, лишены права заявлять свои претензіи, но, такъ какъ никакія запрещенія неспособны заглушить въ нихъ чувство неудовольствія противъ того, что ей кажется нарушеніемъ ея правъ, то на дѣлѣ школьнаго стыни постоянно являются ареной грубыхъ и печальныхъ столкновеній между воспитателями и воспитанниками.

Самоувѣренность, чрезмѣрная требовательность, грубость, непочтительность, дерзость, — всѣ эти наклонности быстро развиваются на почвѣ безправія, гдѣ отсутствуетъ внутренняя дисциплина, воспитываемая какъ уваженіемъ къ обязан-

ностямъ, такъ и увѣренностью въ неприкосновенности правъ, хотя бы и самыхъ ограниченныхъ.

Повторяемъ, не только нѣть никакихъ резонныхъ оснований къ тому, чтобы лишать учащихся возможности самимъ законными путями отстаивать свои права, постепенно расширяемыя въ соотвѣтствіи съ ихъ возрастомъ и развитіемъ, но, наоборотъ, это было бы самымъ вѣрнымъ средствомъ пріученія ихъ къ настоящей, сознательной дисциплинѣ, къ поведенію, исключающему всякую рѣзкость, грубость, безтактность, но не допускающему вмѣстѣ съ тѣмъ приниженія ихъ личности и попирания ихъ достоинства.

Эти выводы, логически совершенно очевидные, могутъ быть неубѣдительны лишь для тѣхъ, кто въ слѣпой приверженности къ старымъ понятіямъ не видѣтъ нарастающихъ требованій жизни даже въ ея явныхъ конкретныхъ проявленіяхъ.

Когда зрѣлый, развитой юноша, хотя бы и облеченный въ ученическую форму и занимающій мѣсто за ученическимъ столомъ, принужденъ подчиняться власти учителя, приказывающаго ему «молчать» или «выйти вонъ изъ класса», то къ пользованію такою властью нельзѧ не отнестиъ осторожно и нельзѧ не предоставить юношѣ гарантій противъ произвольного и незаконнаго ея употребленія. Что учитель, дающій урокъ, хозяинъ въ классѣ, что онъ властенъ требовать отъ учениковъ исполненія его распоряженій, — это, разумѣется, не подлежитъ сомнѣнію, и этого никто не будетъ оспаривать. Но такъ какъ власть учителя очень велика, то уже въ силу одного этого она не должна быть произвольна.

Быть позорно выгнаннымъ вонъ, слишкомъ тяжкое для человѣка, почти взрослаго, оскорблѣніе, чтобы лишить его права требовать за нанесеніе такого оскорблѣнія отчета, если оно сдѣлано безъ достаточныхъ оснований. Поэтому, если, съ одной стороны, ученикъ долженъ безпрекословно исполнить приказаніе учителя, каково бы оно ни было, то, съ другой стороны, учитель обязанъ по заявлѣнію ученика мотивировать свое приказаніе и обязанъ дать ученику соотвѣтствующее удовлетвореніе, если бы оскорбительное распоряженіе учителя было признано недостаточно обоснованнымъ.

— Какъ?! — слышимъ мы негодующія возраженія: — чтобы учитель давалъ отчетъ ученику въ своихъ дѣйствіяхъ! чтобы ученикъ могъ привлекать учителя къ отвѣтственности! чтобы каждому молокососу давать удовлетвореніе и передъ молокососомъ извиняться!.. помилуйте! да это значило бы подорвать всякое уваженіе къ власти и авторитету учителя! это значило бы предавать учителя на поруганія и издѣвателъства!..

Нѣть, отвѣтимъ мы, это значило бы совсѣмъ другое и привело бы совсѣмъ не къ такимъ страшнымъ послѣдствіямъ, а къ послѣдствіямъ, наоборотъ, самымъ благопріятнымъ и интересамъ учителя, и интересамъ учениковъ, и интересамъ дѣла воспитанія. Именно, ученикъ твердо зналъ бы, что всякое распоряженіе учителя въ классѣ должно быть исполняемо, что это есть законъ, за нарушеніе котораго ученикъ подлежитъ строгой отвѣтственности. Но вмѣстѣ съ тѣмъ ученикъ также твердо зналъ бы, что власть, предоставленная учителю на урокѣ, не безотвѣтственна и не произвольна, что за незаконное употребленіе этой власти самъ учитель подлежитъ отвѣтственности и что онъ, ученикъ, имѣть возможность возбудить вопросъ о неправильныхъ требованіяхъ учителя.

Такое сознаніе давало бы ученику силы спокойно и сдержанно подчиниться требованіямъ учителя, такъ какъ это было бы не подчиненіе личности, а подчиненіе закону и такъ какъ впереди предвидѣлась бы возможность реабилитировать свое попранное достоинство въ случаѣ неправильныхъ дѣйствій учителя.

Не то мы видимъ теперь, когда учащіеся не имѣютъ никакихъ гарантій противъ произвола учительской власти.

Мы видимъ теперь, что ко всякому требованію учителя учащіеся относятся какъ къ требованію личному и, если считаютъ его неправильнымъ, то возстаютъ противъ него немедленно, вступая съ учителемъ въ дерзкія объясненія, рѣзко и несдержанно возражая ему въ отвѣтъ на его приказанія. Мы видимъ, какъ учащіеся, сознавая, что на сторонѣ учителя сила, и что, если даже требованія его неправильны, они ничего не могутъ съ этой силой сдѣлать, —

какъ они въ порывѣ гнѣва и раздраженія рѣшаются на явное ослушаніе и грубый протестъ, за что потомъ сами же несутъ тяжкія кары, или же, затаивъ безсильную злобу, начинаютъ думать о мести и изобрѣтать разные способы ея осуществленія.

Гласная хроника школьнай жизни, всѣмъ извѣстная по газетамъ, даетъ намъ много примѣровъ не только грубаго, но и связанныаго съ насилиемъ протesta учащихся въ подобныхъ случаяхъ. Но то, что не проникаеть въ печать, что вершится въ стѣнахъ школы, оставаясь достояніемъ школьнаго архивовъ, что служить предметомъ серьезныхъ суждений педагогическихъ совѣтовъ, что кончается для многихъ и многихъ юношей тяжелыми взысканіями и даже увольнениемъ изъ школы и, наконецъ, что остается тайной самихъ учителей, не желающихъ изъ служебныхъ опасеній раздувать «исторій» и хладнокровно переносящихъ ученическія дерзости и грубости, — все это неопровергимо свидѣтельствуетъ, что не настоящій порядокъ и не прежній, при которомъ было еще хуже, способенъ охранять авторитетъ учителя и престижъ учительской власти передъ учениками.

Еще разъ не лишне повторить, что чувство законности въ учащихся можетъ быть развито только при томъ условіи, когда, кроме обязанностей, они будутъ сознавать и свои права, и когда имъ будутъ даны средства отстаивать эти права законными путями.

Вышеуказанныя предвидимыя возраженія, что возможность признанія дѣйствій учителя неправильными, можетъ унизить учителя и его положеніе, — эти возраженія совершенно ни на чёмъ не основаны.

Если недостаточно для убѣжденія въ этомъ общепризнанного положенія, что ответственность не унижаетъ, а, напротивъ, возвышаетъ и облагораживаетъ власть, освобождая отъ всякихъ подозрѣній въ произволѣ и неправильныхъ дѣйствіяхъ, то можно было бы привести не мало конкретныхъ примѣровъ изъ той же школьнай жизни, доказывающихъ, что воспитатели, предоставивши по личной своей инициативѣ воспитанникамъ право контроля за своими дѣйствіями, приносивши извиненія и сожалѣнія за

отмѣченныя воспитанниками свои ошибки и уклоненія, пользовались наилучшимъ уваженіемъ воспитанниковъ и имѣли наибольшее на нихъ вліяніе.

Несомнѣнно, эти, правда, еще рѣдкіе, воспитатели никогда не побоятся выйти на судъ своихъ же учениковъ и не побоятся, допустивъ ошибку и даже неправду въ своихъ дѣйствіяхъ, сознаться въ ней по заявлению учащихся и загладить ее законными средствами, если бы такія были установлены. Эти воспитатели не только съ спокойной душой, но и съ радостью примутъ такой порядокъ школьнай жизни, при которомъ учащимся будетъ дана возможность привыкать и къ подчиненію закону, и къ законному противодѣйствію его нарушеніямъ.

Что же касается тѣхъ воспитателей, для которыхъ подобный порядокъ быть бы тяжель и неудобенъ, то, конечно, имъ онъ можетъ принести много непріятностей, но, думаемъ, отнюдь не больше, а вѣрнѣе, даже и меньше, чѣмъ сколько выпадаетъ непріятностей на ихъ долю теперь.

Развивая въ настоящемъ очеркѣ идеи, которая могутъ представиться новыми только въ томъ подчеркнутомъ освѣщеніи, которое нами на нихъ брошено, мы отнюдь, конечно, не думаемъ, что идеи эти новы по существу даже примѣнительно къ нашей школьнай дѣйствительности.

Несомнѣнно, какъ уже сказано, были и есть воспитатели, которые держатся такихъ же возврѣній на авторитетъ личности и авторитетъ власти въ дѣлѣ воспитанія и на важность вопроса объ урегулированіи школьныхъ отношеній съ цѣлью развитія въ воспитанникахъ чувства законности, какихъ держимся мы, и, даже болѣе того, были и есть воспитатели, которые посильнѣо стремятся осуществить подобныя возврѣнія на дѣлѣ. Но все же вопросъ, здѣсь поставленный, какъ общій и самостоятельный вопросъ школьнаго устройства, повидимому, еще не былъ, насколько намъ известно, опредѣленно выдвинутъ не только въ школьнай практикѣ, но и въ литературѣ.

Та сторона воспитанія, которая съ нимъ связана, и которую позволительно назвать воспитаніемъ гражданственностіи, или, менѣе точно, гражданскимъ воспитаніемъ уча-

щейся молодежи, если и получила въ ряду другихъ вопросы воспитанія косвенное освѣщеніе, то освѣщеніе, во всякомъ случаѣ, далеко не полное и страдающее проблемами наиболѣе всего въ затронутой настоящимъ очеркомъ области.

Поэтому, хотя было бы вполнѣ естественно, вслѣдъ за принципіальнымъ разсмотрѣніемъ интересующаго нась вопроса, попытаться намѣтить тѣ пути, по которымъ можно было бы достичь осуществленія сдѣланныхъ выводовъ и заключеній на практикѣ, но мы считаемъ это преждевременнымъ.

Пусть раньше школа освободится отъ наболѣвшихъ нерядицъ, пусть стряхнетъ съ себя, наконецъ, сковавшія ее путы рутины и выйдетъ на свободную дорогу свободного развитія, и тогда представятся всѣ благопріятныя условія для того, чтобы поставить на практическую почву вопросъ, о которомъ мы говоримъ, и практическое решеніе котораго не допускаетъ ни условностей, ни компромиссовъ, но требуетъ мѣропріятій законаченыхъ и вполнѣ опредѣленныхъ.

Это не значитъ, однако, что мы считаемъ нашъ вопросъ маловажнымъ и второстепеннымъ. Въ текущихъ условіяхъ и обстоятельствахъ всей нашей общественной жизни первостепенная важность вопроса воспитанія, касающагося средствъ и способовъ воспитанія въ молодежи навыковъ къ истинно-гражданскимъ отношеніямъ, не подлежитъ никакому сомнѣнію.

Однако сами эти условія и обстоятельства общественной жизни находятся въ периодѣ перехода къ новымъ формамъ, въ периодѣ оживленного преобразованія. Моментъ, когда они болѣе или менѣе опредѣленно установятся, и будетъ указателемъ той поры, въ которую жизнь настойчиво потребуетъ соответствующихъ приспособленій и отъ школы, и отъ школьнаго общественного воспитанія. Тогда можно будетъ считать вполнѣ своевременнымъ практическое осуществление намѣченныхъ выше предположеній и детальную практическую ихъ разработку.

Но, конечно, не только полезно, а и прямо необходимо предварительное принципіальное обсужденіе вопроса, какъ потому, что лишь при этомъ условіи онъ можетъ быть къ подходящему моменту правильно и полно разрѣшенъ, такъ

и потому, что и одно принципиальное разсмотрение не может не оказать известного, большого или меньшаго, влияния на жизнь и дѣло.

Наконецъ нельзя отрицать и того, что затронутый вопросъ имѣеть чисто-теоретический вопросъ для педагогики.

Въ заключеніе позволимъ себѣ резюмировать все вышеизложенное въ слѣдующихъ положеніяхъ.

1. Въ современной школѣ неправильно смыываются два различныхъ понятія: понятіе объ авторитетѣ личности воспитателя и понятіе объ авторитетѣ его власти.

2. Авторитетъ личности воспитателя есть безусловная основа всякаго разумнаго воспитанія; онъ совершенно независимъ отъ власти воспитателя и не можетъ быть этой властью ни созданъ, ни охраняемъ; въ идеальныхъ условіяхъ авторитетъ можетъ вполнѣ замѣнить власть и сдѣлать ее ненужной.

3. Единственное виѣшнее условіе, необходимое для развитія и утвержденія авторитета воспитателя и не зависящее отъ внутреннихъ достоинствъ его личности, заключается въ свободѣ и самостоятельности воспитателя въ предоставленной ему сферѣ дѣятельности.

4. Въ несовершенныхъ условіяхъ дѣйствительности воспитатель не можетъ обойтись безъ власти, присвоиваемой его положенію.

5. Но эта власть не должна быть безответственной и произвольной какъ въ видахъ огражденія интересовъ отдельныхъ учениковъ отъ неправильныхъ дѣйствий воспитателей, такъ и въ видахъ установленія вообще такихъ школьніхъ отношеній, которыхъ были бы способны воспитывать въ школьнікахъ чувство законности.

6. Чувство законности можетъ развиваться только въ такомъ лицѣ, которое наравнѣ съ сознаніемъ своихъ обязанностей сознаетъ также и свои права и имѣть возможность защищать ихъ.

7. Поэтому необходимо предоставить самимъ учащимся право и возможность законными путями отстаивать свои интересы, для чего выработать определенные формы и положенія.

Доктринерство и жизнь.

(Мысли о школьныхъ вопросахъ).

«На педагогахъ лежитъ громадная и трудная ответственность за судьбу вѣренной имъ школы. Громадность этой ответственности опредѣляется той важной ролью, которую призвана играть школа въ поступательномъ движении общества. Трудность ея въ нашемъ случаѣ связана съ особенностями того возраста, съ какимъ мы имѣемъ дѣло въ средней школѣ. Передъ нами стоитъ объектъ сложный, измѣнчивый, требующій къ себѣ чуткаго, бережнаго отношения, постояннаго умственнаго и морального творчества. Средняя школа береть въ руки ученика, едва только вышедшаго изъ дѣтскихъ лѣтъ, и разстается съ нимъ на порогѣ юности. Она имѣеть съ нимъ дѣло въ наиболѣе острый периодъ его жизни, когда совершается процессъ формирования его души, въ немъ идетъ борьба стихійныхъ порывовъ съ высшими запросами духа, пробуждающаяся мысль ищетъ серьезной пищи, довѣрчивость уживается съ крайнимъ скептицизмомъ, потребность общенія — съ рѣзкимъ индивидуализмомъ, сознаніе слабости — съ энергичнымъ утвержденіемъ личного достоинства. Этому сложному существу школа должна помочь выйти на жизненную борьбу и на самостоятельную умственную работу въ полномъ обладаніи своими силами. Если онъ выходитъ изъ нея искалѣченнымъ, растерявъ свои духовныя богатства, на нее падаетъ тяжелая ответственность. Претендую замѣнить своимъ научно организованнымъ опытомъ медленный и разрозненный опытъ жизни, она береть на себя огромный долгъ передъ будущимъ страны... Нормальный ростъ молодыхъ поколѣній можетъ, совершаясь только при полномъ свѣтѣ и просторѣ, въ атмосфѣрѣ умственной, нравственной и общественной правды, вза-

имиаго довѣрія учителей, учениковъ и семы. Стой школы долженъ быть такимъ, чтобы въ немъ сохранялось *уваженіе къ личности ученика*, дѣтская толпа чувствовала бы себя *дѣтскимъ обществомъ*, авторитетъ наставника признавался бы *свободно и охотно*, и была бы *морально и общественно вліятельной* не только личность педагога, но и *педагогическая корпорація*. Этотъ авторитетъ можетъ дать учителю серьезная научность его преподаванія, всегдашняя правдивость въ освѣщеніи поднимаемыхъ вопросовъ. Безъ увѣренности, что каждое слово учителя есть плодъ его внутренняго убѣжденія, создавшагося подъ вліяніемъ опыта и мысли, а не является внушеннымъ извнѣ, — безъ этой увѣренности невозможно довѣріе со стороны ученика... Авторитетность педагогической корпораціи передъ обществомъ возможна лишь при ея *автономности*. Будучи орудіемъ въ чужихъ рукахъ, она совершенно бессильна импонировать общественному мнѣнію и въ концѣ-концовъ сознанію учениковъ. Однако несомнѣнно и то, что довѣріе къ своей работе она вызываетъ только тогда, если пользуется всѣми средствами провѣрки ея правильности: если работа эта проходитъ *подъ постояннымъ контролемъ общественныхъ силъ*, въ атмосферѣ *широкой гласности...*» (Изъ «Записки петербургскихъ учителей средней школы».)

Въ вышеприведенной нами цитаты изъ записки петербургскихъ преподавателей средней школы сгруппированы основныя идеи нормального школьнаго устройства. Можно съ увѣренностью сказать, что пока эти идеи не войдутъ въ плоть и кровь школьнай системы, пока на почву этихъ идей твердо не вступить работа возсозданія нашей школы; до тѣхъ поръ не будетъ удачи въ попыткахъ дать нашей странѣ удовлетворяющую ся потребностямъ общеобразовательную школу.

«Передъ нами, — говоритъ записка, — стоитъ объектъ сложный, измѣнчивый, требующій къ себѣ чуткаго, бережнаго отношенія, постояннаго умственного и моральнаго творчества...»

Одна изъ грубѣйшихъ и печальнѣйшихъ по своимъ последствіямъ ошибокъ старой школы заключалась въ пол-

номъ игнорированіи этого живого «объекта» школьнаго воздействиія. Вмѣсто живого «объекта» съ его живыми связями въ семье и обществѣ, съ его непреодолимымъ тяготѣніемъ къ живой природѣ, съ его естественными и живыми интересами и склонностями, старая школа пріурочивала свою дѣятельность къ воображаемому манекену, къ выдуманному ученику, надъ которымъ, конечно, можно было продѣлывать всевозможные кабинетные эксперименты, направлять его туда и сюда по своему желанію, рисовать на немъ какіе угодно воспитательные узоры, но нельзя было ожидать, что такое немудрое занятіе окажется легко осуществимымъ и въ практическомъ дѣлѣ.

Пріурочивая воспитательные пріемы къ манекену, думали, что не представится никакихъ особыхъ затрудненій въ томъ, чтобы путемъ строгихъ дисциплинарныхъ мѣръ сдѣлать изъ манекена такую фигуру, какая по высшимъ соображеніямъ была бы наиболѣе желательной. Въ этихъ цѣляхъ для противодѣйствія развитію въ манекенѣ материалистического мировоззрѣнія казалось весьма подходящимъ оторвать его отъ живой природы и погрузить въ бездну мертвой классической премудрости. Для пріученія манекена къ беспрекословному послушанію и дисциплинѣ представлялось полезнымъ отвлечь его отъ всего того, что могло бы пробудить и питать въ немъ духъ критики и самостоятельной мысли.

Для огражденія манекена отъ дурныхъ вліяній семьи и общества стоило только заставить его «серьезно» учиться, т.-е. наложить на него такое бремя школьнай работы, при которомъ онъ не имѣлъ бы свободныхъ минутъ для общенія съ дурно вліяющими элементами. Тою же мѣрой предотвращалось вредное вліяніе литературы, такъ какъ у манекена не хватало времени и на чтеніе. Но чтобы еще вѣрянѣе оградить манекена отъ воздействиія вреднаго чтенія, можно было составить особый каталогъ дозволенныхъ для него литературныхъ произведеній, можно было запретить ему посещеніе общественныхъ библіотекъ и пр. и пр.

Словомъ, повторяемъ, пріурочивая систему воспитанія къ манекену, а не къ живому «объекту», школа могла до-

биваться какихъ угодно блестящихъ съ своей точки зрењія результатовъ.

Однако манекенъ существовалъ только на бумагѣ или въ воображениі составителей школьнай системы. Въ дѣйствительности же школѣ пришлось имѣть дѣло съ живымъ «объектомъ», съ «сложнымъ и измѣнчивымъ» существомъ, которое по своимъ природнымъ задаткамъ и общественно-семейнымъ связямъ никакъ не могло уложиться въ предначертанные для него искусственные рамки.

И отсюда начались печальные коллизіи. Отвращеніе и ненависть, которая живой «объектъ» проявилъ къ изученію мертвыхъ языковъ, школа начала искоренять единицами и двойками. Вольный духъ критики, не поддававшійся умерещивающему вліянію специально составленной въ этихъ цѣляхъ учебной программы предметовъ, она преслѣдовала суровыми наказаніями. Непрекращавшіяся отношенія живого «объекта» къ семье и обществу она окружила надзоромъ и шпіонствомъ. Противъ вреднаго направленія и превратныхъ идей, которая живой «объектъ», несмотря на запрещенія, почерпалъ изъ живой литературы, она воздвигла гоненія.

Такъ началась и продолжалась до послѣднихъ дней эта прискорбная и губительная борьба, въ которой школа стремилась живого «объекта» обратить въ начертанный для него образъ манекена, а живой «объектъ» грудью отстаивалъ свое право быть человѣкомъ, а не манекеномъ. О «бережномъ и чуткомъ» отношеніи къ ученику при такихъ условіяхъ не могло быть и рѣчи, ибо не о томъ заботилась школа, чтобы приспособлять свои приемы къ его индивидуальнымъ свойствамъ, а о томъ, чтобы, стерши и уничтоживъ въ ученикѣ всякую индивидуальность, сдѣлать изъ него по своему рецепту безличное существо. Для этого же нужно было безъ церемоніи ломать природу ученика, грубо искоренять тѣ изъ его природныхъ задатковъ, которые мѣшали достижению цѣли, игнорировать его любознательность, если она выходила изъ назначенныхъ рамокъ, заглушать его живые интересы, не давая имъ пищи.

Дѣятельность эта, будучи во всѣхъ своихъ проявленіяхъ разрушающей, а не созидающей, отнюдь не нуждалась, само

собой разумѣется, въ « умственномъ и моральномъ » творчествѣ, а потому и исполнителями ея могли быть простые ремесленники, аккуратные и послушные чиновники; для того, чтобы изъ живыхъ существѣ изготавлять манекены, чтобы съ пунктуальною точностью примѣнять къ нимъ мѣры искорененія и пресѣченія по разъ навсегда установленному шаблону, для этого не требовалось ни педагогического призванія, ни педагогического искусства, ни живой творческой работы; наобороть, истинный педагогъ быль совершенно не-пригоденъ и даже вреденъ для такого дѣла, а сухой формалистъ-чиновникъ, строго, точно и неуклонно исполняющей предписанныя требованія, являлся наиболѣе желательнымъ и подходящимъ дѣятелемъ. Такими именно дѣятелями и окружила себя школа, отталкивая и устраниая съ своего по-прища всякое живое дарование, самостоятельно мыслящее, способное къ живому педагогическому дѣлу.

Однако и при этихъ условіяхъ борьба съ природными силами и задатками живыхъ « объектовъ », съ могучими вліяніями на нихъ окружающей жизни все же оказалась не столь легкой, какъ это представлялось при составленіи на бумагѣ воспитательныхъ манипуляцій.

Правда, элементы отъ природы безличные, слабые, заурядные, являвшіеся материаломъ мягкимъ и податливымъ для какихъ угодно, а особенно для нивелирующихъ воздействиій, эти элементы легко поддавались школьнной муштровкѣ и выходили въ жизнь тѣми фигурами, какія составляли цѣль данного школьнаго воспитанія, то-есть существами безъ ініціативы, безъ темперамента, безъ малѣйшихъ признаковъ искры Божіей; существами, не привыкшими « разсуждать » и самостоятельно мыслить; существами въ высокой степени невѣжественными, несмотря на нагружавшій ихъ головы балластъ заученныхъ словъ и фактovъ; существами сѣрыми, безцвѣтными и ничтожными.

Эти элементы, являясь любимыми чадами школы, получая отъ нея всякія похвалы, поощренія и награды « за трудолюбіе, послушаніе и примѣрное поведеніе », не могли, однако, принести своеобразной чести школьному режиму какъ потому, что они были безличны и помимо его вліянія, такъ

и потому, что ихъ ничтожество, заурядность и бездарность слишкомъ скоро обнаруживались при продолженіи образованія въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ. И, наконецъ, такихъ элементовъ, по существу болѣзнейшихъ и ненормальныхъ, было сравнительно очень немного. Все же остальное, мало-мальски отличающееся природною оригинальностью, юное населеніе школы упорно отстаивало свою оригинальность и всѣми доступными средствами противодѣйствовало направленнымъ противъ нея мѣропріятіямъ школы.

Мы не будемъ описывать здѣсь всѣхъ перипетій этой борьбы, не будемъ перечислять всѣхъ изобрѣтенныхъ обѣими сторонами пріемовъ и хитростей. То и другое достаточно подробно было описано и освѣщено въ педагогической литературѣ. Скажемъ лишь, что борьба была жестокая, что она сопровождалась безчисленными жертвами, что злобленіе и ненависть въ этой борьбѣ безпрерывно росли и множились.

При всемъ томъ школьная система не только не принесла ожидаемыхъ результатовъ, но достигла результатовъ какъ разъ противоположныхъ.

Стремясь изолировать своихъ питомцевъ отъ вліяній окружающей жизни, она въ результатѣ сама утратила надъ ними всякое вліяніе. Стремясь оградить ихъ отъ «вреднаго» чтенія, она достигла того, что питомцы возненавидѣли чтеніе «полезное». Стремясь уничтожить въ нихъ духъ критики и скептицизма, она сдѣлала ихъ критиканами и скептиками.

Всякое запрещеніе школой того или иного предмета понималось питомцами ея какъ лучшая рекомендациѣ этого предмета. Всякий похваленный со стороны школы отзывъ, всякое ея одобрение или поощреніе сдѣлывались равносильными въ глазахъ учениковъ порицанію и поношенню. Все хорошее съ точки зрѣнія школьнаго наставниковъ было именно поэтому плохимъ съ точки зрѣнія учениковъ, и наоборотъ.

Словомъ, школа добилась полной утраты своего нравственного авторитета надъ живыми «объектами» и сохранила надъ ними лишь одну внѣпинную власть.

Но чѣмъ суровѣе становился режимъ этой власти, чѣмъ строже ея мѣропріятія, тѣмъ хитрѣе и искуснѣе дѣлались живые «объекты» въ своихъ непрерывныхъ стараніяхъ усы-

пить и провести ея бдительность. Поэтому, несмотря на жестокія взысканія и репрессіи за неисполнение школьныхъ требований и правилъ, требование и правила все-таки не исполнялись или исполнялись лишь для виду.

При скоро обнаружившемся своемъ безсиліи направлять внутреннюю, духовную жизнь питомцевъ, школа налегла на формальную сторону дѣла, на внѣшнюю субординацію и дисциплину.

Здѣсь, наконецъ, она достигла своего первого и единственного успѣха, и это послужило поощреніемъ къ тому, чтобы формализмъ, видимость, канцелярщина всецѣло восторжествовали надъ сущностью первоначально поставленныхъ задачъ и сдѣлались руководящимъ принципомъ, средоточиемъ всей школьнной дѣятельности.

Внѣшній порядокъ поддерживался и соблюдался, установленная для учениковъ форма не нарушалась, учебные программы исполнялись, правила поведенія учащихся печатались и имъ выдавались, все предписанные инструкціи, параграфы, пункты по формѣ осуществлялись, — большаго и лучшаго нечего было и желать!

Что же касается того, что происходило подъ покровомъ этой внѣшности: какъ формировались характеры, какъ развивались идеи и чувства, какія вырабатывались міровоззрѣнія, какие пробуждались интересы и склонности — до всего этого не было дѣла, пока это не проявлялось открыто, пока учащиеся держали это про себя или притворялись и лгали.

Воспитательная деморализація достигла такой мѣры, что наиболѣе добросердечные и попустительные педагоги сами совѣтовали учащимся молчать и притворяться, лишь бы не потерпѣть: думай, что хочешь, — говорили они, — будь какихъ хочешь взглядовъ и убѣждений, но только не показывай виду!

Таковы были результаты школьнаго режима, при установленіи котораго, по грубо ошибочному недоразумѣнію, вместо живого объекта школьнаго воздействиія въ представленії устроителей школы фигурировалъ податливый манекенъ, не имѣющій никакихъ корней въ окружающей дѣятельности, стоящей вѣкъ времени и пространства.

Указанное недоразумѣніе само по себѣ не было случайнымъ. Оно проистекало изъ психологически-мыслимаго смышенія понятій желательнаго и возможнаго: желательное казалось возможнымъ и достиженіемъ. Теоретическія предположенія, разработываемыя вдали отъ дѣйствительной жизни, не опровергали, а поддерживали эту иллюзію; но ее разрушила и опровергла сама жизнь.

Намъ нѣтъ нужды входить въ оцѣнку той конечной цѣли, какая была положена въ основу эфемернаго зданія построенной на иллюзіи школьнай системы. Хороша ли, плоха ли была эта цѣль, добрая ли, худая ли намѣренія ее создавали,—все равно; важно то, что цѣль эта была недостижима, такъ какъ достижение ея противорѣчило живымъ неискоренимымъ свойствамъ объекта воспитательнаго воздействиія.

Невыполнимая по существу, задача школы, при упорномъ и настойчивомъ стремленіи ее выполнить, создала и совершенно ненормальную школьнай обстановку, совершенно ненормальныя условія школьнай дѣятельности.

«Нормальный ростъ молодыхъ поколѣній,—сказано въ вышепитированной запискѣ,—можетъ совершаться только при полномъ свѣтѣ и просторѣ, въ атмосферѣ умственной, нравственной и общественной правды, взаимнаго довѣрія учителей, учениковъ и семьи».

Ни одно изъ этихъ условій не было выполнено и не могло быть выполнено въ школьнай системѣ, которой исходный пунктъ суживалъ задачу воспитанія и завѣдомо игнорировалъ общество и семью, какъ воспитательные факторы.

Не были соблюдены и остальныя необходимыя условія нормального строя школы: ни уваженіе къ личности ученика, ни такое положеніе учителя, при которомъ было бы возможно свободное признаніе его авторитета со стороны учащихся, ни автономность педагогической корпораціи, обеспечивающая ея морально-общественное вліяніе, ни общественный контроль надъ дѣятельностью школы.

Мы лишь въ самыхъ общихъ чертахъ напомнили всѣмъ известные недостатки старой школы, но отнюдь не съ тою цѣлью, чтобы еще разъ подвергать ее критикѣ. Перетряхивать вновь этотъ старый вопросъ нѣтъ интереса.

Изъ всѣхъ возможныхъ точекъ зрењія, съ помощью ко-
торыхъ нетрудно освѣтить и объяснить неудачу, постиг-
шую старую школу, мы выбрали ту, которая болѣе, чѣмъ
какая-либо другая, полезна при обсужденіи основъ желательной
нормальной школы, и которая совершенно незави-
сима отъ чуждыхъ дѣлу воспитанія соображеній. Именно,
мы освѣтили неудачу старого школьнаго режима, исходя
изъ критики положившаго ему начало доктринерства. Мы
показали, что лица, составлявшія учебный и воспитатель-
ный планъ старой школы, опирались не на факты жизни
и не на знаніе свойствъ живыхъ людей, а на фантастическая
умствованія по поводу воображаемыхъ учениковъ, которыми
они мечтали наполнить школьніе классы. Не входя въ
оценку конечныхъ цѣлей составленнаго такимъ путемъ
плана школьнаго устройства, мы привели краткій перечень
всѣмъ извѣстныхъ фактовъ, неопровержимо доказывающихъ,
что цѣли не были достигнуты и — болѣе того — полученные
результаты оказались діаметрально противоположными ожи-
даемымъ. Можно было бы по поводу этого вывода замѣтить,
что недопустимость доктринерства, вредъ предвзятыхъ уз-
кихъ идей въ такомъ исключительно живомъ и жизненномъ
дѣлѣ, какъ воспитаніе, сами по себѣ очевидны и не тре-
буютъ никакихъ доказательствъ.

Однако факты свидѣтельствуютъ противное. Чѣмъ, какъ
не доктринерствомъ, можетъ быть объяснена и понимъ су-
ществующая централизація школьнаго и воспитательнаго
дѣла, тогда какъ по самой его сущности оно не допускаетъ
однообразной постановки? Не входя опять-таки въ оценку
цѣлей централизаціи, осуществленіе которыхъ, очевидно,
ожидается въ силу какихъ-либо теоретическихъ сообра-
женій, т.-е. въ силу извѣстной доктрины, напередъ можно ска-
зать, что цѣли эти остаются по существу недостигнутыми,
хотя, быть-можетъ, по внѣшности и кажется, что онѣ до-
стигаются.

Чѣмъ, какъ не кабинетнымъ доктринерствомъ, объяс-
няется настойчивое сохраненіе и проведение цѣлого ряда
мѣропріятій воспитательнаго характера, явно не достига-
ющихъ никакихъ результатовъ?

Доктринерство и умствованія, далекія отъ жизни или сполна ее игнорирующія, продолжаютъ руководствовать жизненнымъ дѣломъ воспитанія, вопреки очевидной ихъ не-пригодности и явному ихъ вреду въ этомъ дѣлѣ, и оттого необходимо выясненіе фактами, что не только роль доктринерства въ воспитаніи можетъ оказаться губительной, если доктрины, принятыя за основу, будутъ фальшивы и невѣрны, но что на ряду съ этимъ, уродуя и насилия въ угоду себѣ жизнь, оно не достигаетъ даже своихъ собственныхъ цѣлей. Тогда дѣлается очевиднымъ, что первая задача сколько-нибудь серьезной реформы школьнаго дѣла должна состоять въ томъ, чтобы уничтожить въ немъ всѣ слѣды старой тенденціи, старыхъ доктринерскихъ измышленій,— слѣды, еще очень многочисленные и парализующіе своимъ присутствиемъ всѣ добрыя педагогическія начинанія.

За многолѣтній періодъ переустройства школы было предположено не мало благихъ мѣропріятій учебнаго и воспитательнаго характера: были, напримѣръ, предположенія о надлежащей постановкѣ физическаго воспитанія учащихся, о школьнаго праздникахъ и экскурсіяхъ, о правильной организації внѣкласснаго чтенія, о литературныхъ бесѣдахъ и пр. Но ни одно мѣропріятіе не осуществилось такъ, какъ бы слѣдовало по его идеѣ, были же исполнены лишь соотвѣтствующія формальности, и на практикѣ школьная жизнь ни въ чемъ не измѣнила своего обычнаго теченія.

Пассивность, равнодушіе, отсутствіе ініціативы въ ближайшихъ руководителяхъ школы — это наслѣдіе старого режима — явились препятствіемъ въ сколько-нибудь энергичной и отклоняющейся отъ привычной рутинѣ дѣятельности, которая была необходима въ проведеніи указанныхъ мѣропріятій. Но и сами эти мѣропріятія тоже были продуктомъ доктринерскаго творчества. Предполагалось, что вполнѣ достаточно развить и формулировать ихъ на бумагѣ, исходя изъ прекрасныхъ теоретическихъ положеній, и разослать бумагу эту для руководства и исполненія... кому? педагогамъ, конечно, но не живымъ и дѣйствительно существующимъ педагогамъ, созданнымъ тѣмъ же бумажнымъ режи-

момъ, а педагогамъ воображаемымъ, которые все умѣютъ, все понимаютъ и все охотно исполняютъ именно такъ, какъ это желательно...

Главное зло доктринерства — стремлениe къ централизаціи и регламентациі. Доктринерство не ограничивается начертаніями общихъ принциповъ и положеній; оно развиваетъ всѣ ихъ подробности, оно входитъ во всѣ мелочи, оно связываетъ руки у живыхъ людей, закрываетъ имъ глаза и стремится вести ихъ по лабиринту сложныхъ житейскихъ отношеній исключительно при помощи своихъ, напередъ придуманныхъ и на всякие случаи разсчитанныхъ, указаний. Оно не мыслить и не допускаетъ возможныхъ препятствій и необходимыхъ уклоненій съ этого имъ размѣренного пути, которыя потребовали бы самостоятельности и личной инициативы исполнителей. При доктринерскихъ построеніяхъ, составляемыхъ въ тиши кабинетовъ и въ примѣненіи къ отвлеченнымъ людямъ и фактамъ, жизнь представляется ровной и гладкой, какъ пустыня, а люди—похожими другъ на друга, какъ деревянные солдатики; въ такой упрощенной обстановкѣ, разумѣется, трудно себѣ представить неожиданныя осложненія. Но живая жизнь, въ свою очередь, не хочетъ знать никакихъ доктринерскихъ указокъ, загоняющихъ ее въ узкое безцвѣтное русло. Она широкой волной выливается изъ этого русла на просторъ и течеть тамъ по своимъ вѣчнымъ законамъ, поддающимся лишь серьезному научному изученію, а не тенденціозному извращенію съ какими бы то ни было, хотя бы и самыми благими, цѣлями. Она смѣется надъ поставленными ей вѣхами, оставляя ихъ въ сторонѣ какъ убогій и жалкій знакъ человѣческаго недомыслія, дергающаго игнорировать ее, жизнь, и руководящагося своими узкими фантазіями.

Къ этому результату ведеть и свойственная доктринерскому творчеству регламентациі школьного дѣла.

Итакъ, долой мертвящее доктринерство и да здравствуетъ жизнь! — таковъ долженъ быть девизъ новой школы, для того, чтобы педагогическое дѣло могло возродиться въ ней и свободно развиваться, стремясь къ достижению живого идеала воспитанія. Въ чёмъ можетъ выразиться этотъ девизъ

на практикѣ, при устройствѣ школы, это достаточно ясно видно уже и изъ предыдущаго разбора противоположнаго ему принципа.

На первомъ планѣ долженъ быть и исходнымъ начальномъ всѣхъ соображеній объ устройствѣ школы долженъ служить «живой объектъ» воспитанія: школа существуетъ для него, а не онъ для школы; школу нужно приспособлять къ удовлетворенію его насущныхъ духовныхъ потребностей, опредѣляемыхъ жизнью, а не его и жизнь подгонять подъ угодное намъ ярмо школьнаго требованій: *non scholae, sed vitae discimus!*

Задачи школы, вытекающія отсюда, достаточно извѣстны: она должна соответствующими мѣрами развить природные задатки учащагося до полнаго ихъ расцвѣта, въ полной ихъ гармоніи, не нарушая ихъ естественнаго соотношенія, не заглушая однихъ и не насилия искусственно другихъ; она должна на ряду съ этимъ дать учащемуся прочныя и необходимыя для жизни знанія и пробудить въ немъ научные интересы, самостоятельность мышленія и живую любознательность; она должна пріучить его къ труду и, совмѣстно съ семьей, облагородить и закалить его характеръ, приюровляясь, однако, къ его природному темпераменту и не допуская грубой ломки унаслѣдованныхъ имъ свойствъ; она должна, наконецъ, содѣйствовать воспитанію чувствъ и воли учащагося и выработать его нравственныхъ и общественныхъ идеаловъ на выдающихся образцахъ литературы, исторіи и окружающей жизни.

Такова общая программа школы, диктуемая самою жизнью. Въ программѣ этой нѣтъ и не можетъ быть и не должно быть никакой предвзятой мысли, никакой тенденціи, и въ ней нѣтъ ничего противорѣчиваго, ничего неяснаго, что можно было бы какъ-нибудь превратно истолковать и направить на услуженіе какимъ-нибудь постороннимъ дѣлу воспитанія взглядамъ и вожделѣніямъ. Изъ всей этой программы детальнаго развитія, опредѣленнаго построенія и законодательнаго утвержденія требуютъ лишь два пункта: учебный планъ школы и виѣшнее положеніе школы, т.-е. ся права и привилегіи, какъ общественнаго учрежденія, ея

постоянный бюджетъ и материальное оборудование, ея мѣстное управлѣніе, ея личный составъ и отношеніе ихъ къ центральному школьному управлѣнію. Всѣ остальные пункты программы остаются лишь руководящими принципіальными указаніями для педагогическихъ коллегій, обязательными отнюдь не въ смыслѣ административномъ, а только нравственномъ. Подробное развитіе этихъ пунктовъ и характеръ ихъ практическаго осуществленія—дѣло самихъ педагоговъ.

Чтобы иллюстрировать сложность воспитательныхъ вопросовъ, создаваемыхъ жизнью и не укладывающихся ни въ какія писанныя инструкціи, мы позволимъ себѣ еще разъ обратить вниманіе на слѣдующія глубоко вѣрныя мысли, высказанныя въ той же запискѣ петербургскихъ преподавателей по поводу ученика средней школы. «Средняѧ школа,—говорится въ запискѣ,— беретъ въ руки ученика, едва только вышедшаго изъ дѣтскихъ лѣтъ, и разстается съ нимъ на порогѣ юности. Она имѣть съ нимъ дѣло въ наиболѣе острый періодъ его жизни, когда совершается процессъ формирования его души, въ немъ идетъ борьба стихійныхъ порывовъ съ высшими запросами духа, пробуждающаяся мысль ищетъ серьезной пищи, довѣрчивость уживается съ крайнимъ скептицизмомъ, потребность общенія—съ рѣзкимъ индивидуализмомъ, сознаніе слабости—съ энергичнымъ утвержденіемъ личнаго достоинства. Этому сложному существу школа должна помочь выйти на жизненную борьбу и на самостоятельную умственную работу въполномъ обладаніи своими силами...»

Все искусство, вся задача, весь трудъ педагога сводятся къ тому, чтобы разгадать это сложное существо и своевременно уловить каждый изъ происходящихъ въ немъ умственныхъ и душевныхъ переломовъ. Для этого педагогъ не только долженъ быть совершенно свободнымъ въ своихъ дѣствіяхъ, не только долженъ приобрѣсти полное довѣріе ученика, не только долженъ обладать особенною чуткостью и проницательностью, но, сверхъ того, ему нужно знать и понимать окружающую ученика жизнь, чтобы умѣть одѣнить и взвѣсить всѣ ея вліянія.

Возьмемъ для примѣра хотя бы вышеуказанный моментъ возникновенія борьбы стихійныхъ порывовъ съ высшими за-

просами духа, составляющій одну изъ необходимыхъ стадій еъ жизни каждого мало-мальски впечатлительного и воспріимчиваго юноши. Мы, взрослые, зрѣлые, уравновѣшенныe люди, со своимъ въ большинствѣ случаевъ застывшимъ и неподвижнымъ нравственнымъ міровоззрѣniемъ, забываемъ и даже перестаемъ понимать тѣ острѣя коллизіи, которыхъ переживаетъ, вырабатывая свое міровоззрѣніе, юноша. Что для нась старо и скучно, то для него открытие; что для нась мелко и не важно, для него огромно; съ чѣмъ мы помирились, и къ чему привыкли, то его терзаетъ и волнуетъ; что для нась пустая фантазія и мечта, тѣмъ онъ до самозабвенія увлекается; чего мы ожидаемъ лишь въ далекомъ будущемъ, то онъ желаетъ осуществить сейчасъ, безъ промедленія.

Ко всему высокому, благородному, честному, доброму натура подростка необыкновенно чутка и воспріимчива, но, съ другой стороны, она надѣлена могущественными инстинктами, сильно развитымъ себялюбіемъ и эгоизмомъ. Къ этому, при дурномъ воспитаніи въ дѣтствѣ и отрочествѣ, могутъ присоединиться дурныя склонности, влечениія и привычки, зачатки дурныхъ и властныхъ страстей. Цѣльность молодой натуры не допускаетъ компромиссовъ; возникаютъ острые конфликты между идеальными порывами, вызванными зреющей впечатлительной мыслью и отзывчивымъ сердцемъ, съ одной стороны, а съ другой — природными и воспитанными свойствами стихійного характера. Для нась взрослыхъ все это — дѣтская неравновѣшеннostь, дѣтскія увлечениія: кровь играетъ! — говоримъ мы, или: молодое вино бродить! И успокаиваемъ себя и молодежь философскими афоризмами: перемелется — мука будетъ! Молодость, что невыѣзженнный конь: попрыгаетъ, поскакетъ, порвется, побѣнуетъся, да и станетъ въ концѣ-концовъ смирнехонько въ свои оглобли!

Не такъ относится къ этимъ проявленіямъ истинный педагогъ, ибо онъ знаетъ, что въ этихъ, кажущихся намъ дѣтскими и пустыми, нравственныхъ коллизіяхъ, въ этой внутренней борьбѣ разныхъ началъ зреТЬ и слагается будущая личность, и что отъ перевѣса въ ту или другую сторону

зависить не только нравственный обликъ вырастающаго человѣка, но иногда и вся его судьба и вся его будущая роль, какъ члена общества. Педагогъ долженъ вмѣшаться въ эту борьбу, долженъ помочь юношѣ выйти изъ нея возрожденнымъ и укрѣпленнымъ въ лучшихъ своихъ стремлѣніяхъ и долженъ сдѣлать это со всѣмъ возможнымъ тактомъ, со всею возможною деликатностью и искусствомъ.

При нормальныхъ условіяхъ задача эта облегчается взаимнымъ довѣріемъ, существующимъ между учителемъ и ученикомъ, а также общимъ хорошимъ строемъ школьнаго отношений. Но насколько все-таки она трудна, объ этомъ можетъ дать понятіе слѣдующій примѣръ, взятый изъ дѣйствительной жизни. Нѣкій подростокъ, ученикъ 5-го класса гимназіи, ознакомившись съ философскими сочиненіями Л. Н. Толстого и увлекшись его идеями со всею пылкостью юнаго ума, впервые вкусишаго сладость самостоятельной мысли, немедленно примѣняетъ мѣрило своей «новой» вѣры къ ближайшей окружающей его обстановкѣ, къ школьному ученію, къ школьнымъ порядкамъ и, отыскивая во всемъ этомъ смыслъ и правду, приходить къ неумолимо строгому, съ его точки зрѣнія, выводу, что продолжать пребываніе въ школѣ нечестно. Насиловать себя и свои убѣжденія,— разсуждаетъ онъ, — лицемѣрить и притворяться, исполнять то, что считаешь ненужнымъ и вреднымъ, не говорить правды изъ страха наказанія, и все для того, чтобы добиться диплома, т.-е. права жить на счетъ трудящихся массъ,— подло. Истинныя знанія о томъ, что хорошо и что дурно, какъ жить по совѣсти и дѣлать добро, можно приобрѣсти и безъ школы, и для этого прежде всего нужно самому работать, добывать свой хлѣбъ и приносить пользу другимъ. Подростокъ не ограничивается этими, хорошо намъ знакомыми разсужденіями. Несмотря на то, что онъ могъ бы успѣшно продолжать ученіе, онъ выходитъ изъ гимназіи съ намѣреніемъ сдать экзаменъ на народнаго учителя и поступить на должностъ въ земство. Такъ какъ дѣло было съ ученикомъ нашей ненормально поставленной школы, то, разумѣется, никто изъ учителей и не подозрѣвалъ, что мальчикъ, которому по инструкціямъ полагается думать только

объ урокахъ, занять сложными философскими вопросами о смыслѣ и правдѣ жизни. Это обнаружилось только тогда, когда онъ заявилъ о выходѣ изъ гимназіи и на удивленные разспросы педагоговъ объяснилъ имъ свои взгляды. Тѣ, конечно, только развели руками. Допустимъ, однакоже, что подобный случай происходитъ въ нормально устроенной школѣ, и что педагоги или одинъ какой-нибудь педагогъ, состоящій воспитателемъ класса, знаетъ о томъ, что творится въ душѣ и мысляхъ его ученика. Какъ онъ долженъ поступить?

Допустимъ даже, что школьныя условія, какъ это и быть должно въ нормальной школѣ, не вызываютъ вышеуказанныхъ сомнѣній въ умѣ юноши и въ немъ остаются лишь сомнѣнія общаго характера: долженъ ли онъ или не долженъ получать образование и связанныя съ нимъ преимущества, когда другіе ихъ не имѣютъ, и когда образованиедается немногимъ за счетъ этихъ другихъ, его не имѣющихъ? Нужно или не нужно образование, чтобы жить по правдѣ и совѣсти?.. Какъ долженъ отнестись къ этимъ сомнѣніямъ педагогъ? Что онъ долженъ отвѣтить юношѣ на его вопросы?

Мы не будемъ рѣшать за педагога и подсказывать ему нужный образъ дѣйствій въ данномъ частномъ случаѣ, ибо это дѣло практики, а не теоріи. Мы приводимъ свой примеръ лишь для того, чтобы иллюстрировать жизненнымъ фактомъ возможность очень затруднительныхъ задачъ и положеній въ обращеніи съ тѣмъ сложнымъ существомъ, которое зовется ученикомъ средней школы. И такихъ примѣровъ очень много. Помимо специальныхъ свѣдѣній и личныхъ свойствъ, воспитателю, повторяемъ, нужно очень широкое образование, чтобы не потеряться въ освѣщеніи вопросовъ, волнующихъ его учениковъ, или не прибѣгнуть къ старой все разрѣшающей формулѣ вразумленія: «не разсуждай». И, что особенно важно, воспитатель долженъ быть въ курсѣ современныхъ идеиныхъ течений, такъ какъ по вполнѣ понятнымъ причинамъ именно они оказываютъ на учащихся юношей наибольшее вліяніе. Само собой разумѣется, въ нормальной школѣ не можетъ быть и рѣчи о безцѣльныхъ за-

прещеніяхъ для учениковъ какою бы то ни было чтенія и какихъ бы то ни было размышленій и разсужденій. Запрещенія, какъ показываетъ опытъ и какъ мы уже говорили, достигаютъ какъ разъ обратнаго результата, не говоря уже о томъ, что запретить молодому человѣку, живущему въ извѣстной средѣ, воспринимать интересы этой среды, равнозначно тому, чтобы запретить ему видѣть и слышать. Единственное, что можетъ сдѣлать для предотвращенія нежелательныхъ вліяній школа (или семья, или обѣ въ совокупности), это — направить его интересъ и вниманіе на вліянія желательныя и полезныя.

Здѣсь мы подошли къ другому важному моменту въ духовной жизни ученика, отмѣченному въ вышеприведенной запискѣ петербургскихъ преподавателей, а именно къ пробуждающемуся въ немъ исканію серьезной пищи для мышленія.

Если юноша развивается сколько-нибудь нормально, если мысль его не разбита противоестественной дисциплиной, то наступаетъ моментъ, когда она начинаетъ испытывать своего рода голодъ, когда у юноши чувствуется потребность самостоятельно, собственными развертывающимися силами этой мысли преодолѣвать какую-нибудь работу, надъ чѣмъ-нибудь думать, что-нибудь решать. Вотъ почему въ этотъ моментъ сильны нѣкоторыя вліянія, привлекающія къ себѣ интересъ юношеской мысли. Вотъ почему въ этотъ моментъ ее можетъ увлечь и толстовство, и ницшеанство, и босячество, и нигилизмъ, и всякое другое идейное теченіе, содержащее въ своей основѣ беспощадную критику обычныхъ воззрѣній, переоцѣнивающее «цѣнности». Стремленіе къ анализу, къ критикѣ есть первый актъ самостоятельного мышленія. Юный умъ отдается ему съ тѣмъ большимъ увлеченіемъ и испытываетъ при этомъ тѣмъ большее удовлетвореніе, что анализъ и критика не только насыщаются его мыслительную потребность, но и приводятъ его къ яркимъ, неожиданнымъ, захватывающимъ открытиямъ, переворачиваютъ все его привычное міровоззрѣніе. Совершающаяся при этомъ умственія работа легка и приятна, что еще болѣе пленяетъ юношу, которому кажется, что размѣръ и важность его открытій

объясняются серьезностью и глубиной его размышлений. Предоставленный самому себѣ, безъ зреагированія руководства, юноша не замѣчаетъ, что въ сущности его анализъ отличается поверхностностью и что самое обилие его выводовъ свидѣтельствуетъ о недостаточной ихъ продуманности. Ясно поэтому, что именно здѣсь, въ этотъ самый моментъ юношѣ нужна опытная и просвѣщенная помощь его наставника. Только такая помощь, такое руководство, но отнюдь не запрещенія и не репрессивныя мѣры, могутъ направить начавшійся въ юномъ умѣ процессъ самостоятельного мышленія въ желательную сторону и привести его къ полезному результату. Просвѣщенный наставникъ используетъ въ своихъ цѣляхъ то самое стремленіе къ анализу и критикѣ, которое овладѣло юношами. Онъ не дастъ ему расплываться и скользить по верхушкамъ предметовъ, но сосредоточить на каждомъ изъ нихъ до той поры, пока не выяснится самая его сущность. Онъ заставитъ его подвергнуть дальнѣйшему анализу тѣ скороспѣлые выводы, на которыхъ юноша остановился, спѣша перейти къ другимъ выводамъ, и либо приведетъ его къ сознанію ихъ несостоятельности, либо къ убѣжденію въ томъ, что выводы преждевременны, и что вопросъ требуетъ дальнѣйшаго серьезнаго изученія. Наконецъ такимъ путемъ, непосредственно или косвенно, онъ приведетъ юношу къ тому убѣжденію, что предметы его размышлений слишкомъ сложны и серьезны, что невооруженная знаніями мысль, хотя бы и очень яркая и сильная, неспособна съ ними справиться, что поскольку важны сами вопросы, постольку же должна быть серьезна подготовка къ ихъ разрешенію, что, въ концѣ-концовъ, прежде чѣмъ браться за решеніе сложныхъ проблемъ, необходимо научиться приемамъ и методамъ изслѣдованія на вопросахъ менѣе трудныхъ и требующихъ меньшей эрудиціи. Тутъ же представится для наставника удобный случай предложить ученику соответствующую работу, ознакомивъ его съ научными приемами ея исполненія, и такимъ путемъ направить его мысль, ищущую серьезной пищи, на действительно серьезное и продуктивное дѣло. Разумѣется, мы намѣчаемъ здѣсь только *примѣрную* схему дѣятельности воспитателя въ подобныхъ

жизненныхъ случаевъ. Именно потому, что они жизненны, случаи эти нельзя предусмотрѣть и предрѣшить теоретически и еще менѣе придумать для каждого изъ нихъ какой-нибудь опредѣленный планъ педагогического воздействиа.

Иногда придется поступить такъ, иногда иначе, — все зависитъ отъ встрѣчающихся на практикѣ индивидуальныхъ условій, разнообразіе которыхъ не укладывается ни въ какія общія рамки (до тѣхъ поръ, по крайней мѣрѣ, пока правильныя педагогическія наблюденія не дадутъ достаточнаго матеріала для обоснованныхъ обобщеній въ этой области; правильно же организованныя наблюденія, въ свою очередь, — одна изъ задачь будущей нормальной школы).

Отмѣченныя далѣе въ цитированной запискѣ внутреннія противорѣчія, свойственные психическому складу подрастающихъ поколѣній: довѣрчивость и крайній скептицизмъ, потребность общенія и рѣзкій индивидуализмъ, сознаніе слабости и энергичное утвержденіе собственнаго достоинства, — составляютъ только малую часть безчисленнаго множества противорѣчій, которыми полна душевная жизнь подростковъ. Въ томъ неустойчивомъ состояніи броженія и развитія, въ которомъ находятся ихъ духовныя силы, коллизіи и противорѣчія среди нихъ естественны и неизбѣжны. Все тутъ движется, перемѣщается и едва достигаетъ сравнительной симметріи и порядка, какъ появленіе новаго элемента, новой идеи или чувства, разстраиваетъ почти стройные ряды прежнихъ идей, разрушасть установившуюся было гармонію чувствъ, вносить новый хаосъ и новые коллизіи, новая противорѣчія. И въ одномъ индивидуумѣ это происходитъ иначе, чѣмъ въ другомъ, а въ этомъ послѣднемъ иначе, чѣмъ въ третьемъ... Не жалки ли и не безцѣльны ли стремленія доктринеровъ превратить это живое безконечное разнообразіе въ мертвое однообразіе, въ неподвижную, для всѣхъ обязательную норму? Не очевидно ли, что такая норма способна выравнивать лишь внѣшнюю оболочку того покрова, подъ которымъ происходятъ явленія, не достигая не только самихъ явлений, но даже и ихъ предѣловъ?

Несомнѣнно, общіе законы развитія человѣческаго духа существуютъ, и изъ нихъ нѣкоторые намъ извѣстны, но они

слишкомъ общи, чтобы служить основой для вполнѣ определенныхъ практическихъ указаний. Несомнѣнно, существуютъ и нѣкоторые менѣе общіе законы, распространяющіеся лишь на извѣстныя категоріи лицъ и на извѣстныя условія. Но такого рода обобщенія, которыхъ бы были полезны и для практической дѣятельности, мало разработаны, и это еще — дѣло будущаго. Поэтому вновь повторяемъ: никакіе регламенты въ дѣлѣ воспитанія въ настоящее время невозможны. Они невозможны будутъ и въ будущемъ, — когда развитіе педагогики создастъ для нихъ хоть какую-нибудь почву, — въ томъ видѣ, въ какомъ практиковались до сихъ поръ.

Прогрессъ педагогики долженъ послужить мотивомъ къ расширению педагогического образованія воспитателей, но не къ лишению ихъ свободы и самостоятельности посредствомъ обязательныхъ инструкцій. Ибо какъ врачъ, вооруженный послѣдними научными свѣдѣніями, остается свободнымъ и независимымъ въ примѣненіи ихъ къ практическому дѣлу и только при этомъ условіи можетъ проявить всѣ свои способности и все свое искусство, такъ точно и педагогъ съ успѣхомъ используетъ указанія педагогики лишь въ томъ случаѣ, если онъ дѣйствуетъ съ развязанными руками.

Было бы неловко столько разъ повторять одну и ту же мысль и прибѣгать для ея доказательства къ сравненіямъ и аллегоріямъ, если бы она не была такъ важна, и если бы осуществленіе ея не составляло центра реформы нашего школьнаго дѣла.

Рано или поздно истина восторжествуетъ. Рано или поздно живая идея найдетъ свое примѣненіе въ жизни. Но въ моментъ перелома, который или поставитъ сразу школу нашу на вѣрный путь, или же еще на неопределѣленное время сохранить то мертвящее начало, отъ котораго преимущественно проистекали всѣ бѣды и все зло нашего общественнаго воспитанія, — въ этотъ критический моментъ нечего избѣгать повтореній, и нужно исчерпать всѣ средства убѣжденія, всѣ способы доказательства, чтобы выдвинуть на первый планъ главный, коренной принципъ школьнай реформы.

Эту цѣль мы и преслѣдовали въ предлагаемой статьѣ.

Изъ школьніхъ наблюденій.

Дѣти, какъ извѣстно, наименьшую любознательность проявляютъ къ себѣ самимъ, къ своей личности, къ ея духовнымъ и даже физическимъ особенностямъ. У совсѣмъ маленькихъ дѣтей сознаніе своего «я» совершенно отсутствуетъ и позднѣе проявляется какъ знаніе чего-то внѣшняго. Дѣятельно, всѣмъ извѣстенъ фактъ, что маленькия дѣти называютъ себя не «я», а «онъ» или «она»: «Коля хочетъ», «Гриша играетъ», «Катѣ больно» и т. п.

Что тотъ, кто «хочетъ», «играетъ», кому «больно» и пр., именно и есть Коля, Гриша, Катя, что наличность извѣстныхъ ощущеній или дѣйствій знаменуетъ существованіе какого-то обладателя первыхъ и виновника вторыхъ и что послѣдний именуется «Колей», «Гришой», «Катей», — это познается дѣтьми не непосредственно, а посредствено, че-ре-зъ третьихъ лицъ, съ которыми они имѣютъ общеніе, т.-е. предста-вляетъ знаніе объективное. Превращеніе объекта въ субъектъ, образование изъ личныхъ ощущеній, желаній, по-требностей нового понятія *«я»* происходитъ очень медлен-нымъ и сложнымъ путемъ.

И это новое понятіе *«я»* очень долго остается на стадіи простого самоочувствія. На всемъ протяженіи дѣтства къ понятію *«я»* почти не приходитъ интеллектуальный эле-ментъ, элементъ самомышленія и самоопредѣленія.

Эта отличительная особенность дѣтскаго возраста, какъ намъ кажется, является и самой характерной чертой его и, въ свою очередь, основывается на элементарномъ законѣ раз-витія человѣческой психики, состоящаго въ томъ, что «двери нашихъ чувствъ» — первый источникъ нашего познанія, и что накопленіе внѣшнихъ воспріятій — первая и самая ка-питальная работа нашего ума. Эта работа почти всецѣло

ложится на дѣтство, въ теченіе котораго человѣкъ пріобрѣтаетъ огромнѣйшую часть своихъ знаній.

Неудивительно поэтому, что самъ человѣкъ, какъ «я» и какъ предметъ знанія, остается въ это время въ тѣни. Когда намъ нужно смотрѣть и видѣть, слушать и слышать, то въ это время неудобно и невозможно изучать органы зрѣнія и слуха. Точно такъ же, когда намъ приходится наполнять свое сознаніе, свое духовное «я» необходимымъ ему материаломъ, то намъ никогда останавливать вниманіе на этомъ «я». Оно является въ это время непрерывно и интенсивно работающимъ аппаратомъ, который вмѣстѣ съ тѣмъ той же работой формируется, совершенствуется и развивается.

Потому-то въ періодъ дѣтства сознаніе человѣка почти исключительно направлено къ вѣнчальному миру, и потому-то слабый умственный интересъ къ собственной личности служить характернѣйшимъ признакомъ дѣтства.

Многія непонятныя для нась, взрослыхъ, явленія дѣтской жизни какъ нельзя лучше объясняются, исходя изъ этого признака.

Ниже я остановлюсь на нѣкоторыхъ изъ подобныхъ явленій школьнай жизни дѣтей. Надѣюсь, что мои, хотя и отрывочные, наблюденія въ этой области окажутся небезполезными въ качествѣ материала для общей характеристики послѣдняго періода дѣтства, совпадающаго съ первыми школьными годами.

Всякому учителю известно между другими два типа учащихся дѣтей: однихъ можно назвать «счастливчиками», другихъ «злополучными». «Счастливчиками» — это способные и одаренные, которые проходятъ школьную премудрость легко, безъ усилий, и которымъ достаются хорошия отмѣтки, похвалы, призы, отличія.

«Злополучные», наоборотъ, неспособны, но усидчивы и прилежны; они усердствуютъ и стараются изъ всѣхъ силъ, но ничего не достигаютъ: въ ихъ аттестаціяхъ преобладаютъ двойки, ими недовольны, ихъ упрекаютъ и часто бранятъ и въ школѣ и дома. Типы эти, повторяю, всѣмъ известны.

Но, наблюдая тѣхъ и другихъ, я часто интересовался вопросами: какъ они относятся другъ къ другу? и какъ понимаютъ свое положеніе?

Казалось бы, находясь всегда вмѣстѣ, занимаясь однимъ и тѣмъ же дѣломъ, слыша и видя другъ друга, «счастливчики» могли бы понять, что они именно счастливчики, а «злополучные», — что они именно таковы. И разъ такое пониманіе явилось, то могли бы обнаружиться и естественные, съ точки зрѣнія нашей—взрослыхъ людей—результаты его: со стороны «счастливчиковъ» — сначала сожалѣніе къ «злополучнымъ», потомъ нѣкоторое презрѣніе къ нимъ, дальнѣше довольство и гордость своими преимуществами, наконецъ, тщеславное самомнѣніе; со стороны «злополучныхъ» — сначала удивленіе передъ достоинствами «счастливчиковъ», потомъ зависть къ ихъ жребію, дальнѣше недовольство своимъ жребиемъ и, наконецъ, мрачное и злобное уныніе.

Мы, взрослые, такъ привыкли приписывать собственному достоинству дары природы, приобрѣтенные нами безъ всякихъ усилий, что по большей части предметомъ нашей гордости и тщеславія и источникомъ нашего самомнѣнія бываетъ не то, что нами достигнуто посредствомъ личныхъ усилий, а именно то, что заложено въ насъ какъ природные задатки. Оттого мы преклоняемся не только передъ талантомъ, но и передъ личностью, которая является егоносителемъ. И оттого мы нерѣдко съ пренебреженіемъ относимся къ безталантному трудолюбію и добросовѣстности. И оттого въ нашихъ взаимныхъ отношеніяхъ господствуютъ дурные чувства и инстинкты: зависть, недоброжелательство, тщеславіе, высокомѣrie и проч.

Подходя съ этимъ привычнымъ намъ строемъ отношеній къ миру дѣтей, мы по аналогіи наблюдаемыхъ фактовъ невольно ожидаемъ встрѣтить въ немъ и аналогичныя страсти и ощущенія.

Если мы любимъ дѣтей и жалѣемъ ихъ, то ожидаемая перспектива не можетъ не страшить насъ, ибо она есть перспектива преждевременного развращенія, калѣченія и уродованія дѣтскихъ душъ.

Вообразите, въ самомъ дѣлѣ, что въ средѣ «счастливчиковъ» и «злополучныхъ» господствуютъ тѣ же взгляды на достоинство личности, тѣ же понятія о прирожденныхъ задаткахъ и прирожденномъ убожествѣ, какъ и у насъ, то же отношеніе къ безталанному, но добросовѣстному труду.

Какое, кромѣ развращающаго, вліяніе могла бы имѣть подобная дѣйствительность и на всѣхъ дѣтей вмѣстѣ и на каждого изъ нихъ въ отдельности?

Живо интересуясь этимъ вопросомъ, я долго изучалъ школьніковъ съ этой стороны; я приглядывался и къ «счастливчикамъ» и къ «злополучнымъ», стараясь замѣтить тревожные симптомы сознательного отношенія ихъ къ своимъ внутреннимъ качествамъ.

Но ихъ не оказывалось.

Были, правда, — и то въ рѣдкихъ случаяхъ, — виѣшніе, поверхностные признаки тщеславія и самомнѣнія, развившіеся подъ вліяніемъ неумѣренныхъ похвалъ, лести и баловства старшихъ, а также подъ вліяніемъ школьніхъ отличій. Были и признаки зависти, злорадства, недоброжелательства, происходившіе изъ того же источника.

Но въ нихъ нельзя было замѣтить самого главнаго: элемента сознательности. Это были лишь зародыши настоящихъ страстей, посѣянные руками недальновидныхъ воспитателей и обѣщавшіе со временемъ, при содѣйствіи тѣхъ же воспитателей, дать обильные всходы. Не имѣя глубокихъ внутреннихъ корней, не связанные съ дѣятельностью мысли и сознанія, навѣянные извѣнѣ, они не оказывали никакого прочнаго вліянія на взаимныя отношенія дѣтей.

Простота, чистосердечіе, искренность, откровенность по-прежнему оставались отличительною особенностью этихъ отношеній. И соперники на поприщѣ школьніхъ успѣховъ — «счастливчики» между собою и «злополучные» въ своихъ отношеніяхъ къ «счастливчикамъ» — совершенно забывали случайныя чувства, возникавшія въ нихъ на школьній скамьѣ.

Этого, конечно, не могло бы быть, если бы источникомъ чувствѣ являлась въ нихъ сознательная оцѣнка себя и другихъ, собственныхъ и чужихъ достоинствъ, если бы они

способны были вдуматься въ свое положеніе и въ свои преимущества или недостатки и искать ихъ причины. Но въ томъ и дѣло, что все это дѣти принимаютъ какъ данное, а не какъ слѣдствіе. Они не сознаютъ и не ищутъ внутреннихъ, въ себѣ лежащихъ причинъ, которыми обусловливаются ихъ внѣшніе успѣхи или неуспѣхи. Внѣшніе успѣхи или неуспѣхи такъ и остаются для нихъ внѣшними фактами. По поводу этихъ фактъ они могутъ и радоваться и огорчаться, но и радость и горѣ относятся къ внѣшнимъ событиямъ ихъ жизни, которая въ представленіи дѣтей ничѣмъ не связана съ ихъ внутренними достоинствами или недостатками.

Когда «счастливчикъ» прибѣгаешь изъ школы домой и радостно сообщаеть матери, что онъ одинъ изъ всего класса получилъ пятерку, и не менѣе радостно выражаетъ матери свое удовольствіе, что даже первый ученикъ срѣздался и получилъ только тройку и отъ этого плакалъ, то все это имѣть такой же видъ, какъ если бы изъ цѣлаго класса только онъ одинъ получилъ вкусное яблоко, въ то время какъ даже первый ученикъ, которому всегда достаются яблоки, на этотъ разъ не получилъ ничего.

Нормальный, неиспорченный мальчикъ при такомъ случаѣ никогда не будетъ хвалиться собой, своимъ умомъ и способностями, никогда онъ не скажетъ про себя: какой я умникъ! и никогда не подумаетъ, что онъ лучше и выше товарища. Здѣсь мысль и чувства направлены лишь на внѣшній фактъ своей удачи и первого ученика неудачи.

Но ни о себѣ, ни о первомъ ученикѣ онъ не составляеть отсюда никакого мнѣнія по той простой причинѣ, что ни о себѣ, ни о немъ, какъ о причинахъ внѣшняго факта, онъ даже и не думаетъ.

И вотъ почему подобный ребенокъ остается по существу чистымъ и невиннымъ, хотя бы его внѣшнія проявленія и не всегда были симпатичны.

Отсутствіе самосознанія есть въ такой же степени основаніе для невмѣненія нравственнаго, какъ и для невмѣненія юридического.

Переходя къ «злополучнымъ», приходится обратить внимание на другую сторону дѣла.

Сколько разъ, имѣя въ своей школьной практикѣ дѣло съ такими «злополучными», я боялся за нихъ, за ихъ душевное спокойствіе и дѣтскую безмятежность. Съ моей точки зрѣнія взрослого человѣка мнѣ казалось, что въ результатѣ ихъ жалкихъ и безилодныхъ стараній выкарабкаться изъ сѣти неудачъ и неуспѣха должно же наступить сознаніе своего безсилія, своей неспособности, своей «злополучности». А за этимъ сознаніемъ, по моимъ предположеніямъ, должно было наступить уныніе, равнодушіе, отчаяніе, когда и взрослые люди, махнувъ на все рукой, опускаются, бросаются дѣло, забываютъ обязанности, начинаютъ пьянствовать и пр. Но нѣть, «злополучные» продолжали тянуть свою лямку, какъ будто даже не замѣчая, что это лямка, и лямка безнадежная, безпросвѣтная.

Старателльно, долго учить «злополучный» свой урокъ. Выучить, помолится Богу и попросить «Боженьку», чтобы завтра поставили тройку. Наутро рано проснется, опять помолится Богу и опять учить урокъ. Придя въ школу, еще разъ повторить урокъ, и когда въ классъ входитъ учитель, «злополучный» истово крестится на образъ. Вызванный учителемъ къ отвѣту, онъ еще разъ торопливо перекрестится, иногда перекрестить даже свою книгу, по которой нужно отвѣтить, и идеть къ каеедрѣ.

Что «злополучный» готовился усердно, это знаетъ всякий изъ его учителей. Но всякаго также поражаетъ его скрудоміе. Вызубривъ по книжкѣ заданное, «злополучный» не знаетъ связи настоящаго урока съ прошлымъ, не можетъ отвѣтить ни на одинъ требующій пониманія вопросъ, не можетъ осмыслить того, что объясняетъ ему учитель, и въ общемъ отвѣтаетъ такъ плохо, что учитель, если онъ человѣкъ добрый, выражаетъ ему свое крайнее сожалѣніе и все-таки ставить двойку, если же злой и раздражительный, то гонить его на мѣсто. «Злополучный» покорно идетъ на мѣсто и внимательно слушаетъ все, что дальше говорится въ теченіе урока, тщательно записываетъ то, что диктуютъ,—

словомъ, съ обычнымъ усердіемъ, какъ ни въ чемъ не было, исполняетъ свои ученическія обязанности.

Въ перемѣну онъ оживленно обсуждаетъ съ сосѣдомъ причины своей неудачи, и оказывается, что вся бѣда вышла изъ-за того, что онъ одно слово перевралъ, два слова забылъ и въ одномъ словѣ сбился; не будь этого, ему непремѣнно поставили бы тройку.

Поэтому къ слѣдующему уроку «злополучный» опять такъ же долго и старательно готовится; и опять его спрашиваютъ, и опять ставятъ двойку.

Получивъ двойку въ выводѣ за четверть, «злополучный» переносить свои упованія на вторую четверть, со второй на третью, съ третьей на четвертую. Онъ остается на другой годъ, и опять повторяется съ нимъ тотъ же циклъ неудачъ и упованій. Если послѣ двухлѣтняго пребыванія «злополучнаго» въ классѣ школьные наставники, въ уваженіе къ его извѣстному усердію, смилиостивятся надъ нимъ и переведутъ его въ слѣдующій классъ, то торжеству его и радости нѣтъ предѣловъ, и съ удвоеннымъ рвениемъ начинаетъ онъ тянуть ту же лямку въ слѣдующемъ классѣ.

Если же, какъ это часто практиковалось въ былые годы, «злополучнаго» выгоняютъ вонъ, то и тогда онъ покорно мирился со своею участью и объясняетъ ее тѣмъ, что его послѣдній разъ не спросили устно, а то бы онъ поправился, или тѣмъ, что при устномъ отвѣтѣ онъ сбился въ одномъ словѣ и забылъ другое, а то бы ему поставили тройку.

Я здѣсь не вхожу въ обсужденіе того, почему «злополучный» обнаруживаетъ такую неспособность къ ученію, и дѣйствительно ли онъ неспособенъ отъ природы, или же его сдѣлали неспособнымъ въ семье и въ школѣ.

Это вопросъ особый!

Но для меня интересно психологическое состояніе «злополучнаго», его неунывающее настроеніе, его адская терпѣливость, его желѣзная энергія, такъ какъ, повторяю, будь на него мѣстѣ взрослый человѣкъ, онъ и отъ половины неудачъ, выпадающихъ на долю «злополучнаго», пришелъ бы въ отчаяніе.

И замѣтимъ кстати, что, какъ только «злополучный» выходитъ изъ дѣтскаго возраста, картина мѣняется: онъ начинаетъ видѣть къ себѣ несправедливость, начинаетъ негодовать, впадать въ мрачность, терять бодрость...

Слѣдовательно, все объясняется тѣмъ, что онъ ребенокъ, и тѣмъ, что онъ не знаетъ цѣны ни своему труду, ни своему усердію, ни своимъ умственнымъ качествамъ.

Какъ только его мысль съ виѣшнихъ впечатлѣній, которыми теперь она всецѣло заполнена, перенесется на самого себя, какъ только онъ начнетъ думать о своемъ «я», начнетъ сравнивать себя и другихъ, начнетъ сосредоточиваться и углубляться, короче говоря, какъ только совершился переломъ въ его духовной жизни, знаменующій конецъ его дѣтства и начало отрочества, тотчасъ же начнетъ мѣняться и его отношеніе къ фактамъ внѣшней жизни и въ частности къ его неуспѣхамъ на учебномъ поприщѣ. Оттого, какъ миѣ кажется, и бываютъ въ школѣ удивляющіе наставниковъ случаи, когда скромный и тихій мальчикъ вдругъ становится грубіаномъ, усердный — лѣитлемъ (по школьнай терминології), кроткій — сварливымъ и неуживчивымъ. Конечно, причинъ такихъ метаморфозъ можетъ быть и не одна, а нѣсколько, но нельзѧ игнорировать того, на что было только что указано.

Не менѣе интереснымъ и не менѣе поучительнымъ, чѣмъ вышеописанный, объектомъ для наблюденій являются въ маленькихъ классахъ ученики отиѣтые, за которыми не числится уже ровно никакихъ достоинствъ: ни прилежанія, ни кротости, ни добронравія, ни хорошаго поведенія. Таковъ, напримѣръ, былъ у меня ученикъ первого класса по прозвищу «мартышка» (прозвище дано ему товарищами).

Что это было за жалкое и несчастное существо!

Изуродованный домашнимъ воспитаніемъ и предъэкзаменнай дрессировкой, встрѣченный въ школѣ сухимъ и суровымъ режимомъ, «мартышка» сразу, съ первыхъ дней пребыванія въ классѣ, занялъ по успѣхамъ послѣднее мѣсто; сразу оказалось, что онъ ничего толкомъ не знаетъ и знать не можетъ, хотя вступительный экзаменъ ему удалось какимъ-то чудомъ сдать на пятки (хорошее средство провѣрки

знаний и развития — вступительный экзамен!). Первые же попытки «мартышки» принять участие въ общей работе класса потерпѣли полнѣйшее фіаско: всѣ его отвѣты вызывали лишь дружный смѣхъ товарищемъ и негодованіе учителей. Смѣхъ товарищемъ сначала обезкуражилъ и смутилъ «мартышку». Но такъ какъ смѣхъ этотъ не былъ презрительный, а веселый и даже сочувственный, то въ немъ «мартышка» усмѣтрѣль указаніе своей роли въ классѣ, разъ роль обыкновеннаго ученика оказалась для него неподходящей. «Мартышка» рѣшилъ, что забавлять товарищемъ — тоже вещь недурная и веселая; если сердится учитель, то хоть одобряютъ товарищи. И вотъ «мартышка» сдѣлался тѣмъ, чѣмъ его потомъ и прозвали. Онъ началъ кривляться, ломаться, паясничать, посвящая на это все свое время, всю свою изобрѣтательность.

Сколько нелестныхъ аттестаций приходилось при этомъ выслушивать «мартышкѣ» отъ наставниковъ! Выслушивая все это, «мартышка» смиренно потуплялъ глаза и наклонялъ голову, а тѣмъ временемъ, улучшивъ удобный моментъ, хихикаль или строилъ на лицѣ уморительную гримасу, чѣмъ вызывалъ въ классѣ хохотъ и подвергался въ результатѣ выставленію за дверь, какъ безнадежный.

Но еще не то удивительно, что мартышкино самолюбіе не страдало отъ учительскихъ нотацій и отъ страннаго положенія, которое онъ занялъ въ классѣ.

Удивительно же, что «мартышка» не обижался и тогда, когда за его качества ему доставалось уже не отъ учителей, а отъ товарищемъ, ради которыхъ онъ въ сущности и старался и усердствовалъ.

Наблюдая этого мальчика долго и иногда близко, я много разъ пытался подмѣтить, не проявляются ли въ немъ слѣды пониманія своего положенія; не находить ли когда-нибудь на него раздумье о себѣ и своей участіи, о томъ, что товарищи его учатся, идутъ впередъ, накапливаютъ умѣнія и знанія, онъ же въ сущности чуждъ имъ, далекъ отъ ихъ интересовъ, отсталъ, опустился; не посѣщаются ли его иногда горькія мысли, что онъ не слышитъ отъ наставни-

ковъ ласковаго слова, доброго совѣта, а только брань и сердитыя замѣчанія?

Но иѣть, никакихъ признаковъ этого я не могъ открыть въ «мартышкѣ». И, однако, вмѣстѣ съ тѣмъ, я увидѣлъ, что онъ вовсе не былъ глупъ, что онъ во многихъ случаяхъ ловко прикрывался своей «мартышкиной» ролью, хитрилъ и надувалъ старшихъ, былъ наблюдателенъ, памятливъ, порою остроуменъ. Очевидно, значить, что и въ этомъ случаѣ внѣшнія впечатлѣнія и ихъ восприятія совершенно заслоняли передъ умственнымъ взоромъ ребенка его собственную личность.

Для «мартышки» и ему подобныхъ только въ этой природной бронѣ и спасеніе отъ губительного натиска несчастныхъ обстоятельствъ ихъ дѣтской жизни. Если бы съ глазъ его спала пелена невѣдѣнія того, кто онъ и что онъ, если бы онъ вдругъ понялъ, что онъ гибнетъ и пропадаетъ, то чѣмъ бысталось съ нимъ, съ его дѣтской душой, съ его маленьkimъ, наивнымъ, беспечнымъ умомъ?

Всѣ способы, которыми наставники и родители, вольно и невольно, пытаются открыть «мартышкѣ» позоръ его положенія, нарушить невозмутимое спокойствіе его души, по величию природы лишь обогащаютъ «мартышку» новыми наблюденіями и выводами касательно самихъ наставниковъ и родителей, расширяютъ кругозоръ его внѣшнихъ воспріятій, но отнюдь не ведутъ къ той цѣли, къ которой они направлены.

Огюда, конечно, не слѣдуетъ, что «мартышка» долженъ быть представленъ своей печальной участіи, и что иѣть надобности спасать его отъ грозящихъ бѣдъ въ будущемъ.

Въ цѣль настоящаго очерка не входять педагогическія указанія, но, между прочимъ, мы не можемъ не замѣтить, что педагогическое воздействиѣ на «мартышку» должно исходить изъ той аксиомы, что по отношенію къ своей личности и судьбѣ ея онъ слѣпъ. Надо изъ «мартышки» сдѣлать человека такъ, чтобы человѣкъ этотъ и не зналъ впослѣдствіи, что когда-то онъ былъ «мартышкой».

Какъ достичь этого, пусть знаютъ тѣ наставники, которые знали «мартышку» еще не «мартышкой», которые ви-

дѣли или, по крайней мѣрѣ, обязаны были видѣть, что и онъ проявлялъ иные интересы и иная наклонности, что и онъ хотѣлъ на первыхъ порахъ стать въ ряды своихъ товарищѣй, что и онъ былъ и могъ бы быть далѣе нормальными ребенкомъ.

Переходя теперь къ дальнѣйшему, отмѣтимъ, что нашъ «мартышка» — конкретная иллюстрація сотенъ такихъ же, какъ онъ, школьноровъ-неудачниковъ, теряющихъ время въ школьнныхъ классахъ подъ градомъ единицъ, наказаний, бранныхъ словъ, обидныхъ сравненій и оскорбительныхъ угрозъ.

Общее у всѣхъ этихъ школьноровъ — это невѣдѣніе своего положенія, вѣрѣніе — непониманіе его. Они, конечно, знаютъ, что они послѣдніе ученики въ классѣ, что ихъ классные дневники переполнены двойками и единицами, что учителя о нихъ самаго худого мнѣнія. Но это лишь вѣнчаніе знаніе, а не сознаніе; оно не имѣть для нихъ никакого внутренняго смысла и значенія; оно не обезкураживаетъ, не мучить, не волнауетъ ихъ и не приводить ихъ въ отчаяніе.

Но вмѣстѣ съ тѣмъ каждый изъ отдѣльныхъ фактовъ, составляющихъ въ сложности положеніе этихъ школьноровъ, къ которому они относятся безпечно и равнодушно, каждый изъ такихъ фактовъ порознь далеко не всегда для нихъ безразличенъ. Далеко не всѣ неудачники подобны въ этомъ отношеніи вышеописанному. Многіе изъ нихъ, имѣя въ аттестаціяхъ круглыя двойки и мало этимъ беспокоясь, очень огорчаются каждой ~~отдѣльной~~ двойкой, полученной за отвѣтъ, плачутъ, просить учителя зачеркнуть ее, хотя, казалось бы, какое значеніе она можетъ имѣть для нихъ! Большинство отнюдь не бросаетъ ученія окончательно, но такъ или иначе пытается тянуться за классомъ и радуется отдѣльнымъ случайнымъ своимъ успѣхамъ, которые опять-таки ничуть не мѣняютъ общаго ихъ положенія.

Познать свое положеніе въ цѣломъ и свою роль, свою личность и свои качества, какъ источникъ этого положенія, ребенокъ не можетъ; но отдѣльные факты онъ понимаетъ, отдѣльные свои дѣйствія и ихъ непосредственные результаты видитъ, отдѣльные неудачи чувствуетъ, — все

это прямая воспріятія, доступная ему и вызывающая реагированіе его сознанія и его самочувствія.

Дѣтское горе и дѣтскія радости скоропреходящі, дѣти живутъ только настоящимъ и не думаютъ о будущемъ — общеизвѣстная истина, прямо вытекающая изъ сказанаго.

Оттого многочисленная рать учениковъ, подвижающаяся на заднихъ партахъ и на послѣднихъ мѣстахъ въ школахъ, живетъ въ общемъ ничуть не менѣе счастливо, чѣмъ облассканные судьбою «успѣвающіе».

И столь излюбленныя въ качествѣ воспитательныхъ пріемовъ попытки разрушить ихъ счастливое настроеніе, показавъ имъ самихъ за себя, какъ пугала и чудища, направить ихъ на путь истинный, къ счастію самой природой обречены на бесплодность, — къ счастію, потому что все равно онѣ оказались бы бесплодными по своимъ окончательнымъ результатамъ, все равно сами по себѣ онѣ не исправили бы ребенка, а лишь преждевременно сдѣлали бы его глубоко несчастнымъ существомъ.

Потому-то указанные воспитательные пріемы, практикуемые очень часто людьми вполнѣ благожелательными, вдвойне ошибочны.

Въ связи съ этими воспитательными пріемами нельзя не упомянуть о пріемахъ людей, которые вовсе не заботятся о «мартышкахъ» и ихъ исправленіи, но все же не пренебрегаютъ случаемъ указывать имъ на ихъ недостатки въ формѣ... браны и ругательствъ. Каждое изъ такихъ оскорблений, въ отдѣльности взятое, невыносимо для взрослаго, сознавшаго свое достоинство, человѣка. На голову же нѣкоторыхъ учениковъ они сыплются десятками, и они остаются веселыми, могутъ смеяться, щутить, играть, безопасно и крѣпко спать! Какъ понять это, съ точки зренія нашей — взрослыхъ людей — изумительное явленіе?

Въ самомъ дѣлѣ, вѣдь оно настолько интересно и настолько обычно и заурядно, что стоило бы попытаться объяснить его. Вѣдь если бы всѣ заимствованныя изъ лексикона взрослыхъ и нарочито оскорбительныя слова, безъ колебаний обращаемыя къ дѣтямъ и въ семье и въ школѣ, достигали своего эффекта и оскорбляли дѣтей такъ, какъ

они оскорбляют взрослыхъ, то огромное большинство нашихъ дѣтей было бы въ конецъ опозорено и испорчено въ самомъ раннемъ дѣствѣ.

Къ счастью, въ дѣйствительности этого нѣть. Этого нѣть потому, что и въ этомъ случаѣ природа является защитницей и спасительницей дѣтей. Дѣйствительно, что, напр., значить для «мартышки» эпитетъ «дуракъ»? Да ровно ничего не значить; для него это пустой звукъ.

Но изъ этого, само собой разумѣется, вовсе не слѣдуетъ, что брань въ обращеніи съ дѣтьми допустима и терпима. Хотя она и не дѣйствуетъ на нихъ своимъ обиднымъ содержаніемъ, но какъ всякое проявленіе грубости и некультурности приноситъ большой вредъ, пріучая и дѣтей къ этимъ же качествамъ. Самый видъ раздраженнаго и несдержаннаго воспитателя съеть въ душѣ воспитанника отвѣтныя чувства, а примѣръ воспитателя, въ раздраженіи грубо ругающагося, тому же учить и воспитанника. Наконецъ разныя дѣти различно растутъ и развиваются, и воспитатель не бываетъ обыкновенно способенъ уловить моментъ, когда брань перестаетъ быть для подростка словами, лишенными значенія, а настоящей обидой и оскорблениемъ, когда она начинаетъ задѣвать его самолюбіе и дѣйствовать на его сознаніе. Съ этого момента ея вліяніе становится уже не только вреднымъ, а и растильвающимъ, если воспитанникъ не способенъ къ протесту, если страхъ передъ наказаніемъ заставляетъ его покорно сносить оскорблений. Если же онъ не можетъ этого по своей впечатлительности и вспыльчивости, если въ отвѣтъ на бранниа слова онъ говоритъ дерзости, отстаивая свое достоинство, то ему грозить тяжкія наказанія и даже исключеніе изъ школы, чему бывало не мало примѣровъ. И отвѣтственность за эти случаи, безъ сомнѣнія, всецѣло должна быть возложена на тѣхъ, кто были ихъ первыми виновниками.

Несколько не оскорбляясь самыми оскорбительными и грубыми словами, которыхъ имъ приходится слышать отъ старшихъ, дѣти, наученные старшими, такъ же легко и безобидно употребляютъ эти слова въ своихъ взаимныхъ отношеніяхъ. На первый взглядъ и это явленіе поражаетъ

и изумляетъ взрослого наблюдателя: какъ возможна подобная грубость среди дѣтей? и какъ они испорчены и циничны, если привыкли грубо ругаться не только при ссорахъ, но и въ мирныхъ отношеніяхъ, употребляя браннія слова вмѣсто обращеній, вмѣсто шутокъ и прибаутокъ!

Въ подобного рода отношеніяхъ, конечно, есть непріятно поражающая грубость. Но, во-первыхъ, это грубость только вѣнчанія, а во-вторыхъ, она чисто-подражательная. Всѣ грубыя слова заимствованы школьниками отъ учителей и употребляются ими совершенно безсознательно, иногда лишь съ тѣмъ, чтобы для потѣхи напомнить излюбленную брань учителя. Поэтому грубость употребляемыхъ дѣтьми словъ еще не означаетъ грубости ихъ отношеній и еще меньше служитъ признакомъ ихъ испорченности.

Брань у дѣтей есть не больше, какъ дурная и грубая привычка, образованію которой способствуютъ взрослые своею несдержанностью.

Разумѣется, какъ уже сказано выше, дѣтская брань и въ такомъ видѣ — явление нежелательное, и вдвойнѣ грѣшать воспитатели, которые, вмѣсто того, чтобы отучать вѣренныхъ имъ дѣтей отъ дурныхъ привычекъ, сами прививаютъ имъ дурные привычки.

Въ отношеніи школьніхъ воспитателей по этому поводу былъ даже изданъ особый циркуляръ Министерства, воспрещавшій грубое обращеніе съ дѣтьми, какъ пріемъ антипедагогической.

Впрочемъ, подобные же циркуляры издавались и раньше, но, какъ свидѣтельствуетъ практика, не достигали цѣли. Оно и понятно: грубость той или иной среды — явленіе сложное, связанное съ многоразличными факторами и имѣющее глубокіе корни; для борьбы съ ней поэтому недостаточны одни запрещенія, а необходимо культурное воздействиѣ здравыхъ понятій и взглядовъ и подходящія условія для свободнаго ихъ распространенія. Въ частности, для улучшенія школьніхъ нравовъ необходимы все тѣ мѣропріятія, посредствомъ которыхъ сословіе педагоговъ могло бы подняться на высоту, соответствующую его задачамъ, и о которыхъ такъ много говорилось за послѣдніе годы.

Я, однако, не вхожу здѣсь въ обсужденіе этого вопроса, равно какъ и болѣе сложнаго вопроса о культурномъ перевоспитаніи семьи, въ которой почва для образованія указанной дурной привычки дѣтей иногда бываетъ еще болѣе благопріятной, чѣмъ въ школѣ.

Добавлю лишь къ сказанному, что бранныя слова, изобрѣтенные самими дѣтьми, играютъ въ ихъ отношеніяхъ совершенно иную роль, чѣмъ слова, заимствованныя отъ взрослыхъ. Школьникъ считаетъ свою честь задѣтой, если его назовутъ «ябедой», «подлизой», «бабой», «ниуней» и пр.

Нетрудно понять, гдѣ источникъ этого различія. Попадая въ кружокъ товарищѣй и вмѣстѣ съ ними вступая въ извѣстныя отношенія къ наставникамъ, ребенокъ расширяетъ сферу своихъ непосредственныхъ наблюдений новымъ элементомъ — общественностью. Проявленія товарищеской общественности и личныя дѣйствія, согласныя съ ней или противорѣчащія ей, воспринимаются умомъ ребенка, какъ живыя представленія, изъ которыхъ формируются понятія о соотвѣтствующихъ качествахъ, обозначаемыхъ соответствующими словами. Оттого слова эти имѣются для него вполнѣ опредѣленный смыслъ, вызываютъ въ немъ опредѣленные образы, достигаютъ его сознанія и чувства.

Въ числѣ вопросовъ, которые останавливали на себѣ мое вниманіе при наблюденіяхъ надъ дѣтьми-школьниками, нерѣдко меня интересовалъ и вопросъ о томъ, какъ относятся они къ своей наружности. Мы, взрослые, за рѣдкими исключеніями, проявляемъ немалый интересъ къ нашей наружности и иногда отводимъ ей весьма почетное мѣсто среди нашихъ заботъ и попечений о своемъ «я».

Любопытно знать, каково отношеніе къ тому же вопросу нашихъ дѣтей.

Приглядываясь къ тѣмъ школьнікамъ, которые происходили изъ мало-обеспеченныхъ семей, принужденныхъ больше думать о хлѣбѣ насущномъ, чѣмъ объ эстетикѣ, я нашелъ, что у нихъ къ затронутому вопросу нѣть никакого отношенія, иначе говоря, они абсолютно этимъ вопросомъ не интересуются. И я думаю, что это нормально, въ

силу того же закона дѣтской природы, о которомъ неоднократно говорилось въ предыдущихъ строкахъ.

Нормальный ребенокъ больше всего и прежде всего поглощенъ изученiemъ вида его лежащаго міра; самого себя и въ частности даже свою физическую видимость онъ почти не замѣчаетъ. Спросите такого ребенка, хорошенъкій онъ или не хорошенъкій, черные у него глаза или сѣрые, прямой носъ или горбатый, и онъ, навѣрное, затруднится отвѣтить на ваши вопросы. Если ему случалось видѣть себя въ зеркалѣ, то онъ интересовался не столько разглядываніемъ своего лица, сколько свойствами зеркала, напримѣръ тѣмъ, что правая сторона кажется къ немъ лѣвой, а лѣвая — правой.

Однако есть и исключенія. Есть дѣти, которыхъ очень рано пріучили цѣнить свою наружность, и есть даже такія, которые понимаютъ, что ихъ хорошенъкія лица могутъ сослужить имъ полезную службу. Знаніями этими дѣти, конечно, обязаны не себѣ, а взрослымъ: родителямъ, знакомымъ, иногда и учителямъ.

И чѣмъ больше они обогащены подобными знаніями, тѣмъ хуже для нихъ; это плохо отразится не только на ихъ нравственномъ мірѣ, но и на развитіи ихъ интеллекта, такъ какъ преждевременный и искусственно созданный интересъ къ себѣ отниметъ у нихъ равную долю интереса къ тому, чѣмъ они должны интересоваться, и что составляетъ естественную духовную пищу.

Къ счастію, среди мальчиковъ такихъ дѣтей сравнительно немного; это преимущественно единственный чада своихъ родителей и обыкновенно родителей обеспеченныхъ и, конечно, неразумныхъ. Вообще же, живая, подвижная, воспріимчивая къ видимому знаку природа ребенка истинктически не терпитъ самосозерцанія. Нормальный ребенокъ, котораго ласкаютъ, которымъ любуются, которому разсыпаютъ комплименты и похвалы за красоту, нетерпѣливо морщится, скучаетъ и въ первый же удобный моментъ готовъ улепетнуть отъ своихъ поклонниковъ туда, куда его влечетъ живой интересъ.

Съ интересомъ къ наружности обыкновенно связывается интересъ къ костюму, къ нарядамъ.

Огромное большинство дѣтей-школьниковъ, по моимъ наблюденіямъ, и въ этомъ отношеніи проявляетъ большое равнодушие. Кому, напримѣръ, не приходилось видѣть гимназиста первоклассника, одѣтаго въ форменную шинель, которая доходитъ ему до пятокъ и едва не волочится за нимъ по землѣ. Такая шинель шьется экономными родителями про запасъ, въ расчетъ на быструю прибавку роста ребенка, и, конечно, имѣеть мало изящества, если не сказать прямо, что она уродлива. Однако юный гимназистъ, нисколько этого не замѣчая, носить свое одѣяніе безъ малѣйшей мысли о томъ, что оно уродуетъ его внѣшность. И наоборотъ, изящно и красиво одѣтый мальчикъ нисколько не кичится своимъ нарядомъ и не любуется собой въ этомъ нарядѣ, если только къ этому его не пріучили опять тѣ же взрослые. Смутное чувство самолюбованія просыпается въ ребенкѣ, какъ я могъ замѣтить, тогда, когда онъ одѣвается въ обновки. Ощущаемое при этомъ удовольствіе, какъ мнѣ кажется, больше всего обусловливается обладаніемъ новыми вещами.

Слабый интересъ дѣтей къ своей внѣшности проявляется, на мой взглядъ, и въ свойственной имъ, вообще говоря, неряшливиности и нечистоплотности. Каждый учитель знаетъ, какой видъ имѣютъ лица и руки школьниковъ къ концу класснаго дня, какъ большинство изъ нихъ бываетъ разукрашено чернилами и мѣломъ и какъ мало обращаютъ на это вниманія они сами. А съ другой стороны, каждому родителю известно, какъ мало смущаются дѣти изъянами въ своемъ костюмѣ, разодраннымъ платьемъ, худою обувью и пр.

Обычно явленіе это приписывается лишь недостаткамъ воспитанія, но, помимо того, оно — прямой результатъ основной черты дѣтской психики. Оттого противъ дѣтской неряшливиности бесплодно было бы бороться однимъ внушеніемъ и убѣждениемъ. Убѣждение дѣйствуетъ только тогда, когда имѣть опору, когда можетъ быть связано съ какимъ-нибудь наличнымъ элементомъ сознанія убѣждаемаго. Въ данномъ случаѣ такихъ элементовъ нѣть. И потому единственно-раціональный способъ воспитанія въ дѣтяхъ акку-

ратности и чистоплотности есть авторитетное внѣшнее принужденіе, дѣйствующее постоянно и регулярно, пока въ нихъ не выработаются соответствующія привычки.

Изъ фактовъ и мыслей, изложенныхъ въ предшествующихъ строкахъ, мнѣ кажется, достаточно подтверждается тотъ общій взглядъ на дѣтскую природу, который послужилъ исходнымъ пунктомъ настоящаго очерка.

Полное или почти полное отсутствіе самосознанія, очень слабая способность къ самонаблюденію, какъ прямое послѣдствіе энергичнаго стремленія къ знанію внѣшнему, есть характернѣйшая черта дѣтства.

Нетрудно было бы показать, что въ значительной мѣрѣ ю объясняются и многія другія присущія дѣтямъ особенности, помимо тѣхъ, о которыхъ мимоходомъ пришлось упомянуть выше, какъ, напримѣръ: дѣтская впечатлительность и отзывчивость, дѣтская невинность, дѣтское чистосердечіе, простота, искренность и пр. Но это вывело бы меня изъ рамокъ школьнаго наблюденій, на которыхъ преимущественно я старался опираться, и изложеніе которыхъ составляло главную цѣль моей замѣтки.

О національно-патріотическомъ воспитаніи.

За послѣднее время у насъ опять заговорили о «національномъ воспитаніи и опять то здоровое зерно, которое содергится въ этомъ понятіи, наши quasi-патріоты, возбуждающіе указанный вопросъ, стремятся посадить въ такую почву, гдѣ оно неминуемо должно погибнуть.

Къ сожалѣнію, русская педагогическая литература, ограничиваясь критикой многоразличныхъ формъ и проявленій фальшиваго націонализма въ воспитаніи, недостаточно выявила положительную сторону вопроса, т.-е. тѣ, на нашъ взглядъ, очень важныя и очень сложныя задачи, которая должно преодолѣвать воспитаніе вообще и школа въ частности въ интересахъ государственности и національности, правильно и широко понимаемыхъ.

Этотъ проблѣмъ нельзя не признать крайне существеннымъ, такъ какъ, съ одной стороны, онъ открываетъ просторъ всякимъ невѣжественнымъ и узко-тенденціознымъ кривотолкамъ, вліяющимъ на практическую постановку воспитательного дѣла, съ другой — онъ приводить къ неполнотѣ и неясности воспитательного идеала среди даже лучшихъ и передовыхъ педагогическихъ дѣятелей.

Пока существуютъ націи и народы съ ихъ индивидуальными различіями, съ ихъ обособленными интересами, до тѣхъ поръ вопросъ о національномъ воспитаніи будетъ не фикცіей, а реальнымъ и полнымъ значенія понятіемъ. Но отъ того, какое вложитъ въ него содержаніе, всецѣло зависитъ, будетъ ли оно плодотворнымъ началомъ, одухотворяющимъ здоровую воспитательную дѣятельность, или же, наоборотъ, началомъ, болѣзненно ее искажающимъ.

Не претендую на исчерпывающее и безошибочное освѣщеніе поставленнаго вопроса, мы попытаемся въ настоящемъ очеркѣ указать тѣ элементы, изъ которыхъ, по нашему мнѣнію

нию, должно бы было слагаться национальное воспитание въ русской школѣ.

Необходимо прежде всего замѣтить, что национальное воспитание и государственное воспитание, часто смѣшиаемые, означаютъ совсѣмъ не одно и то же. Национальное воспитание есть воспитаніе въ духѣ націи, въ духѣ ея языка, ея исторіи, ея преданій, вѣрованій и обычаевъ, ея культурныхъ задачъ, ея духовнаго творческаго национальнаго начала. Государственное воспитаніе есть воспитаніе въ духѣ государственныхъ интересовъ, объединяющихъ, при нормальномъ положеніи національностей, которые составляютъ государство, общіе ихъ политические, культурные и экономические интересы.

Тамъ, гдѣ нѣтъ взаимнаго тренія и вражды между національностями, входящими въ государство, не можетъ быть и противорѣчія между национальнымъ и государственнымъ воспитаніемъ. Напротивъ, въ этомъ случаѣ оба вида воспитанія составляютъ одно цѣлое, дополняютъ и углубляютъ другъ друга, такъ какъ национальные интересы совпадаютъ съ интересами государственными, исторія и культура каждой націи впадаетъ, какъ бы въ общее русло, въ исторію и культуру государства, сохраняя свои отличительныя черты. Въ этомъ случаѣ патріотизмъ и национальное чувство являются двигателями одинакового значенія и порядка; патріотизмъ служить национальному чувству и национальное чувство патріотизму.

Русская государственность представляетъ нѣсколько иное положеніе. Здѣсь одна національность является главенствующею, тогда какъ другія нельзѧ еще считать слившимися съ нею въ смыслѣ одинакового отношенія къ государственнымъ интересамъ. Зависитъ это отъ многихъ причинъ, въ разсмотрѣніе которыхъ, однако, мы здѣсь входить не будемъ, такъ какъ это не имѣть опредѣляющаго значенія для нашего вопроса. Но отсюда вытекаетъ необходимость, говоря о Россіи, различать положеніе вопроса о национальномъ воспитаніи и его отношеніи къ государственному воспитанію для русской національности и для прочихъ національностей, входящихъ въ составъ государства.

Мы будемъ говорить въ своемъ очеркѣ исключительно о русскомъ национальномъ воспитаніи, которое, благодаря особому положенію русского народа въ государствѣ, во многихъ отношеніяхъ представляеть тождественные интересы съ русскимъ государственнымъ воспитаніемъ, но по существу, разумѣется, совершенно отъ него отлично.

Смѣщеніе патріотизма — объекта государственного воспитанія и национального чувства — объекта национального воспитанія, повторяемъ, по существу недопустимо и является одной изъ тѣхъ основныхъ ошибокъ, которая приводятъ къ подавленію, во имя якобы патріотизма, естественныхъ и нисколько патріотизму не противорѣчащихъ национальныхъ тенденцій болѣе слабыхъ и зависимыхъ национальностей.

Поэтому слѣдовало бы рассматривать национальное и государственное воспитаніе совершенно отдельно, какъ два самостоятельные вопросы. Но, во-первыхъ, развитіе вышепозлагаемыхъ взглядовъ по этимъ вопросамъ будетъ таково, что оно самѣ по себѣ исключаетъ возможность допущенія антагонизма между патріотизмомъ и какими бы то ни было культурными проявленіями любой национальности, входящей въ государство.

Во-вторыхъ, какъ уже сказано, патріотизмъ и национальное самоопределѣніе русского народа, о которомъ только и будетъ итти рѣчь, и который играетъ первенствующую роль въ русской государственной жизни, имѣютъ такъ много общихъ цѣлей и соприкасающихся интересовъ, что сказанное объ одномъ пришлось бы во многихъ случаяхъ почти буквально повторять и о другомъ.

Во избѣженіе такихъ повтореній и для болѣе цѣльного освѣщенія всего вопроса о русскомъ национально-патріотическомъ воспитаніи мы и сохранимъ единство изложенія, при чёмъ, однако, тамъ, где это нужно, соображенія, вытекающія изъ национальной точки зрѣнія, будутъ достаточно ограничены отъ соображеній, вытекающихъ изъ государственной точки зрѣнія.

Въ основу своего изложенія мы ставимъ слѣдующіе принципы государственно-национального воспитанія:

1. Цѣли воспитанія подрастающихъ поколѣній какой-либо націи совпадаютъ съ цѣлями жизни и развитія самой націи.

2. Національное воспитаніе по отношенію къ націи аналогично индивидуальному воспитанію по отношенію къ индивидууму, т.-е. оно должно въ осуществлениі своихъ задачъ опираться на изученіе всѣхъ особенностей національного духа и характера и съ этими особенностями сообразовать свою программу и свои мѣропріятія.

3. Подобно индивидуальному воспитанію, національное воспитаніе имѣть двѣ различныя, но взаимно-связанныя, задачи: а) первая вытекаетъ изъ инстинкта національного самосохраненія въ широкомъ смыслѣ этого слова и включаетъ въ себя заботы о физическомъ, материальномъ и моральномъ здоровьї націи, б) вторая обусловливается солидарностью всѣхъ народовъ въ прествѣданіи общечеловѣческихъ культурныхъ идеаловъ и обязываетъ къ заботамъ о развитіи національного гenia, національного творчества на всѣхъ поприщахъ культурной дѣятельности.

Таковы, по нашему мнѣнію, исходные принципы, съ точки зрѣнія которыхъ вопросъ о національномъ воспитаніи можетъ быть освѣщенъ достаточно широко и педагогически вѣрно.

Справедливость самыхъ принциповъ врядъ ли въ комъ-либо вызоветъ сомнѣнія. Если существуютъ коренные разногласія въ пониманіи задачъ національного воспитанія, если на практикѣ въ основу его кладутся совершенно извращенные взгляды, то это зависитъ вовсе не отъ того, что указанный принципамъ могутъ быть противопоставлены другія, несходныя съ ними начала, а только отъ того, что вопросъ о національномъ воспитаніи ставится на почву исключительно политическую и даже узко-партийную, а не педагогическую.

Правда, смыщеніе педагогики съ политикой до известной степени неизбѣжно, особенно въ вопросѣ о національномъ воспитаніи, на что указываетъ и первый изъ нашихъ исходныхъ принциповъ, гдѣ цѣли воспитанія подрастающихъ поколѣній отождествляются съ цѣлями жизни и развитія самого народа. Но та политика и та педагогика, которая руководятся этими совпадающими цѣлями, не имѣютъ съ по-

литикой въ обычномъ, злободневномъ смыслѣ слова, а тѣмъ болѣе съ какой бы то ни было партійностью, ничего общаго.

Чтобы нація была сильной и здоровой, чтобы ея материальное благосостояніе, ея культура, ея духовная мощь не прерывно росли и развивались, чтобы природныя индивидуальныя достоинства ея характера продолжали совершенствоваться, а недостатки мало-по-малу искоренялись, — съ этими общими цѣлями национального прогресса, полагаемъ, должны согласиться люди, стоящіе на самыхъ противоположныхъ партійныхъ точкахъ зрѣнія, и национальная политика, преисполненная такія цѣли, не только не противорѣчить педагогикѣ, но, напротивъ, можетъ служить для послѣдней реальной и прочной опорой, тогда какъ политика дна, политика партій, политика классовъ, какими бы высокими национальными флагами она ни прикрывалась, стоитъ съ педагогикой въ непримиримомъ противорѣчіи, уничтожаетъ ее, а вмѣстѣ съ нею уничтожаетъ и истинно-национальное воспитаніе.

Прежде чѣмъ развить вышеуказанные принципы въ систему, достойную имени национального воспитанія, мы позволимъ себѣ показать, что наше такъ называемое национальное воспитаніе, идеи которого усердно проводились въ государственной школѣ, въ сущности говоря, было антинациональнымъ, что оно не содѣйствовало, а противорѣчило интересамъ націи, не возвышало, а понижало ея физическая и моральная силы.

Для этого мы вооружимся той самой точкой зрѣнія, на которой стояли и стоятъ наши «націоналисты», точкой зрѣнія исключительно эгоистического национального самоопределѣнія. Какъ видно изъ выставленного выше исходнаго принципа третьяго (3, п. а), мы считаемъ эту точку зрѣнія вполнѣ законной, при условіи, если она существуетъ на ряду съ параллельной ей точкой зрѣнія альтруистического национального самоопределѣнія (3, п. б.). Однако, чтобы опровергнуть основы quasi-национального воспитанія, проводимаго націоналистами, намъ иѣть даже надобности въ отстаиваніи этого необходимаго параллелизма. Пусть национальное воспитаніе состоитъ въ одной идее эгоистиче-

скаго национализма, и, тѣмъ не менѣе, наша quasi-національная школа совершенно дискредитировала своею дѣятельностью даже эту идею, потому что въ дѣйствительности послѣдняя являлась только казовыи флагомъ, за которымъ скрывались не національные, а совсѣмъ иные интересы.

Самымъ характернымъ примѣромъ въ этомъ отношеніи можетъ служить толстовская средняя школа, въ національныхъ тенденціяхъ которой врядъ ли кто можетъ сомнѣваться, разъ главнымъ ея вдохновителемъ былъ такой націоналистъ, какъ Катковъ. Не вдаваясь въ общую характеристику этой школы, достаточно извѣстную, посмотримъ, какія силы, какихъ гражданъ, какихъ «патріотовъ» принесла она родинѣ.

Объяснять сложныя и широкія историческія явленія какой-либо одной, хотя и очень вѣроятной, причиной было бы, конечно, легкомысленно.

Но если даже рассматривать какъ простое совпаденіе то обстоятельство, что изъ школьніхъ выпусксовъ семидесятыхъ годовъ, — этой поры расцвѣта толстовской школы, — сформировались дѣйствующія образованныя поколѣнія восьмидесятыхъ и начала девяностыхъ годовъ, то такое совпаденіе нельзя не признать многозначительнымъ. Оно, во всякомъ случаѣ, даетъ право утверждать, что апріорнія ожиданія послѣдствій указанной школьной системы подтвердились въ жизни, и что система эта была, хотя и не единственной, но одной изъ видныхъ причинъ, породившихъ тѣ дряблыя поколѣнія «восьмидесятниковъ», которыхъ обрисованы, между прочимъ, въ сочиненіяхъ А. Чехова. Эти люди 80-хъ годовъ, — по словамъ проф. Д. Овсяннико-Куликовскаго¹⁾, — были люди «культурной нищеты».

«Культурная нищета» или «культурное убожество», по опредѣлению того же автора, — «явленіе многостороннее и чреватое всякими послѣдствіями; въ ихъ ряду бросается въ глаза то, что можно назвать оскудѣніемъ запасовъ нервной и психической силы...» *).

¹⁾ См. его труда «Итоги русской художественной литературы», га. XXVIII («В. В.» 1907 г., № 9).

*.) Курсивъ нашъ.

«Въ 80-е годы, — говоритъ тамъ же авторъ, — люди легко и скоро переутомлялись отъ малыхъ дѣлъ и отъ бездѣлья, даже просто отъ жизни. Обнаружилась какая-то странная утомляемость, точно народилось поколѣніе съ негодными нервами и неустойчивой психикой*). Человѣкъ надрывался въ цѣлѣтіи лѣтъ*) оттого только, что пробовалъ жить не по шаблону и хотѣлъ быть культурнымъ работникомъ. И въ томъ и въ другомъ онъ оказывался неудачникомъ, потому что въ немъ вѣдругъ изсякъ тотъ небольшой запасъ нервной и душевной энергіи, какой у него былъ и котораго не хватало даже на эти малыя дѣла».

Конечно, какъ уже сказано, причинъ, вызвавшихъ появленіе такой породы людей, было много, а не одна, но, несомнѣнно, и эта причина оказала свое немаловажное вліяніе, а съ другой стороны, всѣ другія причины были аналогичнаго свойства, всѣ онѣ, какъ и школа, содержали элементъ приниженія, подавленія, уничтоженія личности во имя якобы государственно-национальной идеи. Спрашивается, чѣмъ же выиграла эта идея, что выиграли государство и нація, обогатившись цѣлымъ поколѣніемъ интеллигентныхъ неврастениковъ, неудачниковъ, дряблыхъ, безвольныхъ, неспособныхъ ни къ какому дѣлу? Съ точки зрѣнія здороваго национальнаго эгоизма, съ точки зрѣнія силы, мочи и успѣховъ націи, это былъ, во всякомъ случаѣ, не выигрышъ, а потеря, — потеря, хотя и трудно усчитываемая въ сложной экономикѣ физико-психическаго национальнаго бюджета, но, несомнѣнно, крупная.

Было бы большой наивностью воображать, что она ограждалась только на такъ называемой «безпочвенной» интеллигенціи, которую, по мнѣнію многихъ дальновидныхъ патріотовъ, можно было бы и совсѣмъ уничтожить ради «патріотизма». Тотъ же Чеховъ, нарисовавшій цѣлую плеяду хмурыхъ, мрачныхъ, слабыхъ, трусливыхъ, ничтожныхъ людей изъ всякихъ сословій и классовъ, свидѣтельствуетъ, что болѣзнь безволія и пониженней нервной дѣятельности свирѣпствовала среди всего русскаго культурнаго общества.

*.) Курсивъ нашъ.

Ясно также, что та же болѣзнь, подтачивая национальную интеллигенцию, этотъ главный нервъ націи, должна была отражаться на всѣхъ ея функцияхъ, ослаблять ея силы, понижать ея жизнеспособность.

Спрашивается опять-таки, это ли национальный интересъ, это ли желательные патріотические плоды национально-патріотическихъ стремлений?

А между тѣмъ они съ неизбѣжностью должны были получиться и въ жизни и въ школѣ, разъ руководители послѣднихъ полагали достичь цѣли национального воспитанія и осуществленія национальной идеи одними грубо-искусственными пріемами, намѣренно или ненамѣренно забывая, что национальная идея требуетъ не только словъ, но и дѣла, что для нея нужны не автоматы, лишенные собственной воли, принудительно напичканные патріотической моралью, а живые, здоровые, бодрые, самостоятельные, думающіе и хорошо образованные люди.

Очевидно изъ вышесказаннаго, что если бы даже удалось воспитать такихъ автоматовъ и внѣдрить въ нихъ желательное национально-патріотическое направление, то и тогда подобный сомнительный плюсъ не уравновѣсилъ бы огромнаго минуса для націи и национального дѣла, — минуса, неизбѣжно связаннаго съ системой подавленія и разслабленія народныхъ интеллигентныхъ силъ въ стѣнахъ школы.

Однако на дѣлѣ и «плюсъ» оказался чистой фикціей. Национальное чувство не тепличное растеніе, требующее искусственной оранжерейной обстановки. Напротивъ, оно, какъ и всѣ здоровыя органическія чувства, нуждается въ свѣжемъ воздухѣ, въ солнечномъ свѣтѣ и въ полной свободѣ произрастанія; оно не терпить никакихъ стѣсненій, никакихъ подпорокъ; подъ стекляннымъ колпакомъ, отъ искусственного жара оно или уродуется, или атрофируется. Это и случилось въ дѣйствительности.

Сказаннаго, полагаемъ, достаточно, чтобы признать нашу старую школьнную систему, построившую дѣло национального воспитанія на искусственномъ выращиваніи оранжерейныхъ национальныхъ чувствъ и на подавленіи здоровыхъ инстинктовъ и склонностей, негодной даже къ достижению

той цѣли, къ которой она была предназначена, и безусловно вредной съ точки зрењія национальной идеи въ истинномъ смыслѣ этого слова.

Мы взяли въ примѣръ классическую школу семидесятыхъ годовъ лишь потому, что налицо имѣются ея результаты, которые можно беспристрастно оцѣнивать, и что несоотвѣтствіе между тѣмъ, къ чему она стремилась, и тѣмъ, чего она достигла, а также тѣмъ, къ чему она должна была стремиться и чего достигать, если бы дѣло национального воспитанія было поставлено въ ней на разумныхъ основаніяхъ, слишкомъ очевидно и общезнѣстно.

Но, прилагая ту же оцѣнку и къ школѣ позднѣйшаго времени и къ школѣ современной, несомнѣнно, мы пришли бы къ тѣмъ же самымъ выводамъ, такъ какъ принципы, которые кладутся въ основу национального воспитанія въ нашей школѣ, нисколько не измѣнились. Еще недавно одинъ изъ высшихъ школьнѣхъ администраторовъ (попечитель округа) проводилъ въ своихъ циркулярахъ по этому вопросу ту идею, что въ интересахъ национального воспитанія, между прочимъ, слѣдуетъ въ преподаваніи русской литературы избѣгать сосредоточенія вниманія учащихся на отрицательныхъ литературныхъ типахъ и, наоборотъ, возможно подробнѣѣ останавливаться на типахъ положительныхъ. Эта идея, въ сущности говоря, и является краеугольнымъ камнемъ национального направлениія въ нашей официальной педагогикѣ. Тенденціозное замалчиваніе одного и тенденціозное подчеркиваніе другого — и въ преподаваніи литературы, и въ преподаваніи исторіи, и въ оцѣнкѣ окружающаго — вотъ альфа и омега нашей педагогической мудрости по части национального воспитанія.

Не говоря уже о томъ, что подобное узкое пониманіе вопроса национального воспитанія игнорируетъ наиболѣе важныя его функции, оно, какъ мы видѣли выше, не достигаетъ на практикѣ даже и своихъ узкихъ задачъ. И не удивительно. Стоитъ только вообразить себѣ преподаваніе морали или религії, построенное на замалчиваніи зла и на внушеніи учащимся мысли, что въ мірѣ существуетъ только одно добро, чтобы понять всю несообразность такого метода.

Современная педагогика, напротивъ, идетъ все дальше и дальше по пути установлениі того принципа, что отъ воспитывающейся молодежи не слѣдуетъ скрывать того, что она можетъ узнать отъ воспитателей, и что лучше, если своевременное ознакомленіе съ тѣмъ или другимъ явленіемъ произойдетъ черезъ воспитателей, чѣмъ безъ ихъ вѣдома. Этотъ общий принципъ, само собой разумѣется, всецѣло распространяется и на методику національного воспитанія.

Остановимся еще на одномъ необходимомъ указаніи, прежде чѣмъ перейти къ положительной части нашей статьи.

Школьный режимъ вообще и въ особенности по отношенію къ вопросу о національномъ воспитаніи является, понятно, не первоначальнымъ, а лишь производнымъ фактомъ, который обусловливается всѣмъ строемъ окружающей школу жизни.

Здоровья начала національного воспитанія только тогда проникнуть въ школу и утвердятся въ ней, когда будетъ существовать внѣшній непрерывно ихъ питающій источникъ здоровой національной политики. Этого условія не было и неѣть въ нашей русской дѣйствительности. Шовинизмъ и узкій націонализмъ, выставляемый группами нашихъ такъ называемыхъ патріотовъ за національный лозунгъ, является лишь плохимъ суррогатомъ національной идеи, очень прозрачно прикрывающимъ интересы, которые ничего общаго съ національными не имѣютъ. Среди прочей преобладающей массы населенія происходятъ болѣзенные процессы, вызываемые несоответствiemъ формъ національной жизни съ выросшими въ ней запросами и сопровождаемые внутренней борьбой и трениями, которая препятствуютъ развитию національного самосознанія, ибо для этого послѣдняго только тогда наступаютъ благопріятныя условія, когда при установленіи равновѣсіи внутренней жизни появляется избытокъ народной энергіи, настойчиво ищущій самоопредѣленія.

Старыя примитивныя формы національной идеи и ея проявленій, которыхъ были мыслимы при патріархальномъ строѣ и полной пассивности народной массы, слѣдовавшей безъ разсужденій за вождями, куда бы они ее ни повели, иныѣ представляютъ анахронизмъ; только наивные или сознательно

слѣпые люди могутъ гоняться за этимъ навсегда исчезнувшимъ призракомъ.

Въ настоящее время національная идея должна одушевлять и скрѣплять всѣхъ, чтобы имѣть подъ собой надежную почву; необходимо, чтобы въ нее не только вѣрили, но чтобы ее раздѣляли сознательно всѣ сознательно мыслящіе члены націи. А для этого, въ свою очередь, необходимо, чтобы идея эта перестала быть играющимъ узкой партійности и сословности, чтобы въ ней сосредоточились и объединились элементы національной политики, составляющіе общий національный интересъ, мыслимый въ современныхъ условіяхъ культурной жизни.

Наконецъ для этого необходимо, какъ мы уже замѣтили выше, установление внутренняго равновѣсія, соответствующаго дѣйствительнымъ запросамъ и потребностямъ времени, необходимо созданіе такого *status quo* внутреннихъ отношеній, при которомъ могла бы безпрепятственно совершаться производительная работа, могла бы скопляться національная мощь и энергія и могъ бы образоваться ея избытокъ, естественно ищущій выхода и самоопредѣленія въ міровомъ культурномъ соперничествѣ народовъ.

Когда всѣ эти условія сдѣлаются совершившимся фактъмъ, когда прекратится болѣзnenный процессъ рожденія новаго строя жизни и новаго общества, когда здравая національная идея оформится, выкристаллизуется и окрѣпнетъ въ эрѣлыхъ поколѣніяхъ, тогда она сама собою будетъ передаваться и молодежи, тогда и въ школѣ вопросъ о національномъ воспитаніи будетъ разрѣшаться сравнительно очень просто.

Теперь, въ виду всѣхъ указанныхъ обстоятельствъ, онъ гораздо труднѣе.

Тѣмъ не менѣе, очень важно выяснить сго правильную постановку. Быть-можетъ, во многихъ отношеніяхъ по условіямъ времени она окажется недостижимой, но ея общее направление, ся главныя черты все же необходимо освѣтить хотя бы принципіально.

Послѣдовательность указанныхъ нами въ началѣ статьи общихъ принциповъ, на которыхъ можетъ и должно быть

построено національное воспитаніе, опредѣляетъ порядокъ и степень важности составляющихъ его элементовъ.

Базой хорошаго національнаго воспитанія въ школѣ должна быть прежде всего хорошая общая организація школы.

Эту очевидную истину было бы излишне высказывать, если бы, къ сожалѣнію, у насъ не существовало обратнаго мнѣнія, а именно, что и плохая школа можетъ быть національной, и даже, что лучше имѣть плохую школу «національнаго» направленія, чѣмъ хорошую, но безъ такого направленія. Мнѣніе это, къ еще большему сожалѣнію, не остается въ области теоретическихъ предразсудковъ, но постоянно и неуклонно осуществляется въ жизни. Не только поощряется, субсидируется, насаждается, иногда вопреки волѣ населения, завѣдомо плохая школа, лишь бы она была отмѣчена печатью благонамѣренного націонализма, но болѣе того: всякия начинанія въ школьномъ дѣлѣ, которая не соответствуетъ этому національному, хотя бы они были явно необходимы для улучшенія и развитія школы, встрѣчаются преграды и препятствія; школьные дѣятели, не имѣющіе національнаго ярлыка, отстраняются отъ школы, какова бы ни была ихъ педагогическая репутація.

Принципы эти одинаково проводятся и въ сферѣ низшаго и въ сферѣ средняго образованія, а весьма недавно проводились также въ сферѣ высшаго образованія. Въ виду этихъ фактовъ и приходится напомнить высказанную выше аксиому, что плохая школа не можетъ быть національной въ истинномъ смыслѣ этого слова, т.-е. она не можетъ служить интересамъ націи, а лишь можетъ нарушать ихъ, хотя бы она и дѣйствовала подъ національнымъ флагомъ.

Понять эту простую, очевидную истину многимъ мѣшаетъ, какъ мы думаемъ, тотъ совершенно ложный взглядъ на школу, что она призвана создавать не реальныя цѣнности, не знаніе и образованіе, важныя для развитія культуры, богатства и могущества націи, а исключительно одни настроенія и чувства.

Вѣдь если взять какую-нибудь другую область дѣятельности, напримѣръ, хотя бы промышленность, то только слѣпые фанатики націонализма упорно останутся при своемъ,—

объясняемомъ, конечно, всецѣло ихъ невѣжествомъ, — мыѣніи, что въ интересахъ національного дѣла выгоднѣе культивировать свое плохое, чѣмъ заимствовать хорошее, но чужое.

Однако даже и эти фанатики исповѣдуютъ свой національный катихизисъ больше на словахъ, на дѣлѣ же постоянно ему противорѣчать. Простой здравый смыслъ, простой расчетъ, простое чувство самосохраненія естественно вооружаются противъ подобной примитивной и явно невыгодной точки зрѣнія на національное дѣло, и на практикѣ мы видимъ, что заимствованіе иностранныхъ болѣе совершенныхъ формъ техники, промышленности, торговли, пользованіе иностраннымъ капиталомъ, приглашеніе иностранныхъ свѣдущихъ лицъ на всѣ пойтища труда составляютъ обычное явленіе. Съ точки зрѣнія узкаго национализма явленіе это, конечно, не можетъ быть признано желательнымъ.

Но въ данномъ случаѣ национализмъ неизбѣжно становится въ противорѣчіе съ самимъ собою и силою вещей вынужденъ приносить въ жертву расчету и выгодѣ примитивные національные лозунги, такъ какъ, сохранивъ ихъ во всей неприосновенности, ограждая со всей строгостью національную самобытность отъ чужеземныхъ вліяній, отказываясь отъ чужеземныхъ образцовъ въ дѣловой жизни, онъ неминуемо долженъ бы быть привести страну въ состояніе полной беспомощности и слабости передъ тѣми же чужеземцами, обречь ее на захваты, позоръ и пораженія.

Чтобы сохранить внѣшній престижъ и силу націи, волей-неволей приходится поэтому мириться съ ея внутреннимъ захватомъ чужеземцами, приходится жертвовать національной идеей по существу, а взамѣнъ этого тѣшить себя разными фикціями и въ томъ числѣ фикціей «національного» воспитанія въ плохихъ, плохо устроенныхъ и недостаточныхъ по количеству школахъ. Между тѣмъ, если бы было распространено достаточное сознаніе того, что школы производятъ реальныя цѣнности и богатства не менѣе, а даже больше, чѣмъ торговля и промышленность, и что только при помощи школъ, при помощи широкаго и хорошо организованнаго просвѣщенія, страна можетъ освободиться отъ необходимости прибѣгать въ дѣловой жизни къ ино-

земной помощи, можетъ твердо стать на свои ноги и развернуть всѣ свои материальныя и моральныя силы, тогда стало бы ясно, что предпочтеніе плохой школы хорошей во имя якобы національнаго дѣла есть, по меньшей мѣрѣ, грубое заблужденіе, если оно совершається безсознательно, и преступленіе противъ родины, если въ немъ есть хоть малѣйшій элементъ сознательности.

Одно изъ двухъ: или, вступивъ на путь культурнаго соперничества съ опередившими насъ народами, необходимо посредствомъ широкаго просвѣщенія массъ и хорошо устроенной школы достичь того, чтобы занять, наконецъ, среди этихъ народовъ вполнѣ самостоятельную позицію, чтобы не нуждаться больше ни въ иноземныхъ учителяхъ, ни въ иноземныхъ примѣрахъ и указкахъ, — это путь истиннаго національнаго прогресса и грядущихъ національныхъ культурныхъ завоеваній; или же, отказавшись отъ такихъ перспективъ, культивировать національную самобытность въ томъ видѣ, какъ она сложилась столѣтіями патріархальной жизни на «исконныхъ» началахъ, — это путь тоже, несомнѣнно, національный, но чреватый всякими печальными сюрпризами и неожиданностями не только для успѣховъ нації, но и для самаго ея существованія.

Какой изъ этихъ двухъ путей болѣе соотвѣтствуетъ понятію о національномъ достоинствѣ и величіи, о національной чести и гордости, полагаемъ, объяснять излишне. Врядъ ли можетъ прельстить даже узкаго патріота прочно сохранившаяся національная самобытность Китая, опекаемаго и эксплуатируемаго концертомъ европейскихъ державъ.

Правда, со временемъ великаго преобразователя Петра мы отказались отъ такой самобытности во что бы ни стало, мы начали учиться у нашихъ западныхъ сосѣдей и перенимать у нихъ многое, въ чёмъ они насъ опередили, и, благодаря этому, мы сохранили независимое международное положеніе.

Но въ силу причинъ, которыя многіе стараются представить подъ видомъ идеалистическихъ стремленій національнаго чувства, и которыя, однако, по существу сводятся къ своекорыстнымъ интересамъ классовъ и сословій, — въ силу

этихъ причинъ, на ряду съ культурной работой, совершающейся по образцу Запада и быстро подвигавшей нѣкоторыя стороны нашей жизни впередъ, у насъ въ то же время проходила непрерывная борьба за сохраненіе нашей национальной самобытности, но не въ лучшихъ, а въ худшихъ ея проявленіяхъ — въ невѣжествѣ, косности, суевѣріяхъ, темнотѣ преобладающей массы населенія.

Во имя интересовъ, объявляемыхъ национальными, ставились всякия преграды народному образованію: тормозилась частная просвѣтительная иниціатива, подвергалось запрету распространеніе въ народной массѣ книгъ и газетъ и пр. и пр., не говоря уже о томъ, что заботы государства о поднятіи культурного уровня народа и въ смыслѣ материальныхъ средствъ и въ смыслѣ энергіи сводились къ такому минимуму, что и до сихъ поръ этотъ уровень остается почти на чертѣ полной дикости и варварства.

Недавнія события наглядно показали, что такого рода «национальная» политика легко можетъ привести къ краху все наше, упорнымъ трудомъ и тяжкими жертвами пріобрѣтенное, положеніе и что, слѣдовательно, эта политика «самобытности», политика излюбленныхъ «иконныхъ началь», политика обереганія примитивности и патріархальности народнаго быта отъ притока культуры и образованія, есть на дѣлѣ политика глубоко антинаціональная.

Эти события показали также, что нельзя въ дѣлѣ национального прогресса вести двойную игру, нельзя въ одно и то же время подражать Китаю и гнаться за Европой, что даже съ точки зрѣнія шовинизма нельзя ограничиваться однимъ шумомъ и барабаннымъ боемъ, съ которыми далеко теперь не уйдешь, а необходимо накоплять народныя силы; это же, въ свою очередь, прежде всего требуетъ быстраго повышенія народной культуры и народнаго образованія.

Такимъ образомъ, хорошая школа въ широкомъ смыслѣ этого слова является для насъ первымъ условіемъ нашего національнаго дѣла, и потому хорошая школа есть также первое условіе нашего національнаго воспитанія.

Мы говоримъ пока о хорошей школѣ вообще, не касаясь тѣхъ ея особенностей, которыхъ должны соотвѣтствовать

национальнымъ особенностямъ русскаго народа, и о которыхъ будетъ рѣчь позже.

Хорошая школа — это значитъ, во-первыхъ, школа безъ всякихъ ограничений удовлетворяющая огромной потребности въ образованіи нашего культурно-отсталаго народа, во-вторыхъ, школа, устроенная не кое-какъ, не на жалкіе гропни, остающіеся отъ другихъ расходовъ, а оборудованная всѣми необходимыми приспособленіями, имѣющая хорошихъ учителей, снабженная всѣми дополнительными образовательными средствами, какъ-то: повторительными классами и курсами, библиотеками, читальнями и пр. и пр., наконецъ, школа, преслѣдующая прежде всего широкія образовательныя цѣли, не стѣсняемая въ этомъ отношеніи никакими сторонними тенденціями политического, националистического или религіозно-нравственного свойства.

Послѣднее требованіе, при условіяхъ нашей дѣйствительности, нельзя не считать особенно важнымъ. Оно отнюдь не означаетъ, что школа должна отрѣшиться отъ воспитательныхъ задачъ, но оно означаетъ, что среди воспитательныхъ задачъ образованіе само по себѣ является первой и важнѣйшей, что оно, въ предѣлахъ воспитанія, составляетъ цѣль, а не средство, и что лишь, принимая его самодѣльность, не стѣсняя его никакими предвзятыми рамками, можно изъ него сдѣлать дѣйствительную и прочную основу для всякихъ другихъ воспитательныхъ воздействиій.

Держась иного взгляда, приписывая образованію только служебную роль, — роль простого воспитательного орудія, очень легко прійти къ тѣмъ выводамъ, которые уже осуществились въ русской дѣйствительности, а именно: что дѣло не въ образованіи, а въ воспитаніи; что лучше плохая школа грамоты съ религіозно-нравственнымъ и национальнымъ направленіемъ, чѣмъ хорошая образовательная школа, насаждающая вредное свободомысліе; что полезнѣе невѣжественные, но «самобытные» педагоги, чѣмъ хорошие, но «развращенные» образованностью учителя; что предпочтительнѣе многому совсѣмъ не учить, а многое другое преподавать хотя бы и не въ полномъ согласіи съ истиной, но съ патріотической и религіозно-нравственной начинкой...

Отсюда же одинъ шагъ, логически вполнѣ послѣдовательный, и до того вывода, что вообще невѣжество спокойнѣе и надежнѣе, чѣмъ образованіе, — вывода отнюдь не фантастического, а получившаго реальное воплощеніе въ нашей народно-просвѣтительной политикѣ недавняго прошлаго.

Такимъ образомъ, признавъ, что хорошая школа есть основное условіе успѣха нашего национального дѣла и нашего национального воспитанія, необходимо также признать, что основнымъ условіемъ хорошей школы долженъ быть ея образовательный характеръ, ея главный лозунгъ: «Прежде всего образование, а уже потомъ все остальное».

Сообразно этому образование въ школѣ должно быть организовано такъ, какъ указываетъ научная педагогика въ ея современномъ развитіи. Здѣсь, какъ и вообще въ наукѣ и основанной на ней техникѣ, не можетъ быть мѣста какимъ-либо национальнымъ отличіямъ или особенностямъ. Всякая разумно организованная школа, въ томъ числѣ и русская, должна использовать для правильной постановки образовательного дѣла всѣ труды и весь опытъ педагогической мысли, кому бы они ни принадлежали. Въ этомъ использованіи не можетъ быть ничего противнаго национальнымъ интересамъ, какъ не можетъ быть ничего противнаго имъ въ томъ, что русская медицина или русская техника пользуются западноевропейскими открытиями, усовершенствованіями и прѣемами.

Приципы эти должны имѣть одинаковую силу и одинаковое примѣненіе какъ въ дѣлѣ низшаго, такъ и въ дѣлѣ средняго образования. Что касается вышшаго образования, то тамъ они имѣютъ безусловное значеніе, такъ какъ высшее образование по существу преисполнено лишь одинъ научнообразовательныхъ цѣли.

Мы не будемъ здѣсь входить въ обсужденіе вопроса, какъ именно должны быть организованы низшая и средняя школа для наилучшаго достижения ихъ образовательныхъ задачъ. Это вопросъ совершенно особый, къ предмету настоящаго очерка не относящейся.

Для насъ важно и достаточно только то, что уже сказано, а именно, что организація хорошей школы, преисполненной на первомъ планѣ широкія образовательныя цѣли,

есть основа и необходимое условіе національного воспитанія, какъ воспитанія, которое имѣть въ виду общенациональные интересы.

Переходя къ развитію второго изъ нашихъ основныхъ принциповъ, мы найдемъ въ немъ указанія на тѣ особенности, которая должна имѣть русская школа, чтобы на базѣ хорошо организованной постановки образованія построить воспитаніе, соответствующее национальнымъ особенностямъ русского народа и его жизни.

Особенности эти, какъ и всякая индивидуальная черты какого-либо цѣлага, будеть ли это отдѣльная личность или нація, подраздѣляются, съ одной стороны, на положительныя, хорошія, желательныя, съ другой — на отрицательныя, дурныя, нежелательныя.

Задача національного воспитанія состоитъ, во-первыхъ, въ томъ, чтобы детально изучить тѣ и другія и подвергнуть ихъ строгой оцѣнкѣ съ точки зрѣнія національныхъ интересовъ и общечеловѣческихъ требованій, во-вторыхъ, въ томъ, чтобы изыскать воспитательная мѣропріятія, способствующія укрѣплению и развитію положительныхъ сторонъ національного типа и искорененію отрицательныхъ. Къ сожалѣнію, несмотря на то, что вопросъ о національномъ воспитаніи является у насъ однимъ изъ самыхъ острыхъ вопросовъ школьнаго дѣла, онъ остается до сихъ поръ мало разработаннымъ съ выдвигаемой здѣсь точки зрѣнія.

Наши quasi-націоналисты, наиболѣе усердствовавшие о національности школы, преслѣдуя исключительно свои политическія и сословныя цѣли, старались сводить весь складъ народной психологіи къ преданности русскаго народа старымъ политическимъ и религіознымъ формамъ и культивированіемъ этой преданности въ школѣ желали исчерпать все содержаніе національного элемента воспитанія.

Изъ трехъ старинныхъ лозунговъ русской самобытности послѣдній — «народность» — въ устахъ тѣхъ, кто его провозглашалъ, оставался, собственно говоря, пустымъ звукомъ. До «народности», до ея психического склада, до ея материальныхъ и духовныхъ запросовъ, до ея развитія и процвѣтанія, до ея первенствующей и опредѣляющей роли

этимъ людямъ не было никакого дѣла. Мало того: въ тѣхъ кругахъ образованнаго общества, въ которыхъ націоналистическая идеи имѣютъ наибольшее распространеніе, которые особенно гордятся своимъ «патріотизмомъ», которые воспитываются въ привилегированныхъ, съ ярко окрашеннымъ націоналистическимъ характеромъ, школахъ, тамъ о русской народности господствовало и господствуетъ наиболѣе извращенное представлениѳ, граничащее нерѣдко съ полнымъ невѣжествомъ. Именно изъ этихъ круговъ выходило и распространялось о русскомъ народѣ мнѣніе, что народъ — звѣрь, что народъ — хамъ, что народъ — пьяница, лѣтній и тунеядецъ, что онъ — воръ и разбойникъ, что его надо держать въ сжовыхъ рукавицахъ и пороть розгами, что безъ опеки и надзора онъ можетъ только пропасть и развратиться.

Мы видимъ далѣе, что всѣ построения школьной системы, рассчитанныя на національную окраску, удѣляли самое ничтожное вниманіе ознакомленію учащихся съ народнымъ характеромъ, народнымъ міросозерцаніемъ и народною жизнью.

Наши школьніки, если имъ не случилось лично войти въ соприкосновеніе съ народомъ, обычно не имѣли о немъ никакого понятія. Даже историческая народная литература, входившая какъ самостоятельный отдѣлъ въ курсъ школьнаго обучения, изучалась исключительно съ точки зрења формы.

Такимъ образомъ, націоналистическое направлениѳ школы рѣшительно ничего не дало не только для культивированія въ подрастающихъ поколѣніяхъ лучшихъ элементовъ русской народности, но и вообще для ея изученія, если не считать пустозвонныхъ фразъ и тенденціозно подобраныхъ для оправданія этихъ фразъ фактовъ.

Съ другой стороны, передовая педагогическая теченія тоже оставили этотъ вопросъ въ тѣни. Можно подыскать много основательныхъ причинъ, которые побуждали отложить его подробное изученіе до лучшихъ временъ. Тѣмъ не менѣе, пробѣль, получившійся благодаря этому въ педагогической литературѣ, нельзя не признать очень чувствительнымъ. Наша школа до сихъ поръ не была и не могла быть національной, несмотря на то или, вѣригѣ даже, именно потому, что ее черезчуръ усердно старались сдѣлать

національної въ извѣстномъ смыслѣ. Но она должна въ концѣ-концовъ пріобрѣсти національный характеръ, должна воплотить особенности національного духа, склада, міросозерцанія. Поэтому подготовка преобразованія школы въ этомъ направлениі, установленіе его начальъ и разработка соответствующихъ методовъ не только желательны, но и необходимы.

Задача эта, какъ видно изъ предыдущаго, въ свою очередь, подраздѣляется на двѣ самостоятельные, но взаимно связанныя задачи.

Первая изъ нихъ — психологическое изученіе національного типа тѣми лицами, которые руководятъ воспитаніемъ юношества, завѣдуютъ школьнімъ дѣломъ, составляютъ учебные планы, намѣчаютъ воспитательные пріемы. Эта задача, следовательно, входитъ въ кругъ педагогической подготовки учителей и воспитателей. Она должна составить особый отдельный педагогической теоріи, который мы бы назвали отдельомъ національной психологіи.

Здѣсь, разумѣется, не мѣсто излагать его содержаніе во всѣхъ подробностяхъ, но въ общихъ чертахъ послѣднее должно бы, по нашему мнѣнію, сводиться къ разработкѣ основныхъ психологическихъ элементовъ національного типа, т.-е. его интеллекта, его характера и его чувствованій. Материалъ для такой разработки имѣется: 1) въ самостоятельномъ національномъ творчествѣ въ области искусства, литературы, науки, техники и промышленности; 2) въ литературныхъ національныхъ типахъ, въ народныхъ сказкахъ, пословицахъ, поговоркахъ и изреченіяхъ, въ народныхъ обычаяхъ, въ историческихъ фактахъ, въ повседневной народной жизни, въ существующихъ соціально-экономическихъ и правовыхъ отношеніяхъ, въ семейственныхъ нравахъ, въ проявленіяхъ различного рода аффектовъ и страстей и т. п.

При надлежащемъ использованіи этого огромнаго материала черты національного типа могли бы выясниться достаточно полно и определенно.

Это одна задача, касающаяся, какъ уже сказано, тѣхъ, кто воспитываетъ.

Вторая задача касается тѣхъ, кого воспитываютъ. Съ одной стороны, несомнѣнно, и воспитываемые должны возможно шире ознакомиться съ психологическими особенностями своего національного типа. Изучая родную литературу, родную исторію, національный бытъ, наблюдала окружающую жизнь, они это и дѣлаютъ въ большей или меньшей степени, хотя и безсознательно.

Необходимо въ это дѣло внести элементъ сознательности тамъ, гдѣ онъ доступенъ учащимся (въ старшихъ классахъ), и необходимо расширить его постановку. Такъ, напримѣръ, изученію русской литературы, о расширеніи и углубленіи программы которой давно уже говорятъ, имѣя въ виду ея общеобразовательное значеніе, необходимо также отвести большее мѣсто, чѣмъ теперь, въ силу того значенія, какое она имѣеть для указываемой цѣли національного воспитанія. Излишне, конечно, при этомъ и говорить, что изученіе это нельзя ограничивать одной формой, какъ было до сихъ порь. Хотя языкъ является душой національности и самымъ характернымъ ея выраженіемъ, но не въ силу одной выѣшней своей формы, а въ силу тѣхъ мыслей и чувствъ, того духовнаго, творческаго содержанія, какія въ него вложены національнымъ самосознаніемъ. Родная литература представляетъ богатѣйшую сокровищницу знаній о родномъ народѣ, о его міросозерцаніи, о его горестяхъ и радостяхъ, о его идеалахъ, мечтаніяхъ и стремленіяхъ.

Съ особой настойчивостью слѣдовало бы при изученіи родной литературы обращать вниманіе учащихся на чисто-народные типы въ изображеніи такихъ художниковъ, какъ гр. Л. Толстой, Тургеневъ, Гоголь, Гончаровъ и другіе. Въ цѣляхъ національного воспитанія школа должна была бы въ той или иной формѣ, въ видѣ ли внѣкласснаго чтенія или какъ-нибудь иначе, но *обязательно* знакомить учащихся съ такими знатоками народной жизни и народной психологіи, какъ Глѣбъ Успенскій, умѣющими своимъ творчествомъ пробуждать въ читателѣ сознательную, а не сентиментальную любовь къ русскому крестьянину и живое, дѣятельное сочувствіе къ его судьбѣ.

Подобнымъ же образомъ должно бы быть направлено преподаваніе исторіи, и въ этомъ отнюдь не было бы никакой тенденціозности, искажающей правду, а, напротивъ, сосредоточеніе исторического интереса къ жизни народной массы на изображеніи всѣхъ сторонъ ея быта въ различныя историческія эпохи, на тѣхъ тяготахъ и злоключеніяхъ, которыя она претерпѣвала отъ внѣшнихъ и внутреннихъ причинъ, — это и было бы настоящей исторіей родного народа.

Въ географіи и отчествовѣдѣніи также слѣдовало бы гораздо больше мѣста удѣлить обстановкѣ и условіямъ чисто-народной жизни.

Разумѣется, мы даемъ только самыя общія указанія, но изъ нихъ ясно, въ какомъ направленіи должно быть поставлено преподаваніе перечисленныхъ учебныхъ предметовъ въ интересахъ національного воспитанія.

Съ другой стороны, какъ это преподаваніе, такъ и общіе воспитательные пріемы школы, опираясь на данную національной психологіи, должны были бы, на что мы уже указали выше, старательно культивировать въ учащихся положительныя черты національного типа и бороться съ отрицательными.

Не вдаваясь ни въ подробное перечисленіе, ни въ классификацію тѣхъ и другихъ, такъ какъ это — задача специальной области изученія, задача вышеупомянутой національной психологіи, укажемъ здѣсь только для иллюстраціи хотя бы на Обломова, какъ типичнаго представителя русской національности. Доброе, благородное и отзывчивое сердце, тароватая, широкая и щедрая натура, пытливый умъ, склонный къ созерцательному, отвлеченному мышленію, мягкий, деликатный характеръ, способный, однако, въ иныхъ случаяхъ и къ рѣзкому противодѣйствію, мечтательное, идеалистическое настроеніе, склонность къ хорошимъ и высокимъ порывамъ и пр. и пр., — все это положительныя стороны личности Обломова, которая при надлежащемъ направленіи, при иномъ воспитаніи и иныхъ условіяхъ жизни могла бы скомбинироваться въ характеръ желательный и полезный съ точки зрѣнія общественныхъ и національныхъ интересовъ.

Но природная, унаследованная и воспитанная безобразнымъ семеинымъ режимомъ вялость и дряблость, мягкотѣлость, отсутствіе воли, непривычка къ труду, беспочность, какъ продуктъ барства, привыкшаго ни о чёмъ не заботиться, и какъ продуктъ національной вѣры въ фатумъ и въ «авось», распущенность, разгильдяйство и неряшество, лѣнъ и халатность и т. д. и т. д.— все это составляетъ оборотную сторону той же личности, выросшую, какъ видно и изъ самаго романа, на почвѣ національныхъ особенностей путемъ наследственнаго ихъ впитыванія и путемъ воспитанія. Съ такого рода національными прививками, какъ бы онъ ни пахли роднымъ духомъ, нельзя не бороться самимъ настойчивымъ и рѣшительнымъ образомъ.

Конечно, Обломовъ — типъ, хотя и русскій, но не общерусскій, это типъ русскаго барства крѣпостныхъ временъ. Однако въ немъ много общенаціональныхъ качествъ, и до известной степени онъ продолжаетъ жить въ русскихъ людяхъ еще и теперь. Еще и теперь въ некоторыхъ семьяхъ и ихъ дѣтяхъ наблюдаются рѣзко выраженные черты обломовщины. Школа, заботясь о національномъ воспитаніи и опираясь на національную психологію, должна была бы обратить вниманіе на этихъ дѣтей и примѣнить по отношенію къ нимъ соотвѣтствующіе пріемы воздействиа.

Подобнымъ же образомъ она могла бы найти въ средѣ учащихся задатки другихъ національныхъ типовъ и характеровъ и не только тѣхъ, которые обрисованы литературой, но и тѣхъ, которые получили бы свое мѣсто въ классификациі національной психологіи, благодаря всѣмъ другимъ даннымъ. Во всѣхъ этихъ случаяхъ, индивидуализируя надлежащимъ образомъ свою воспитательную систему, она могла бы стремиться къ основной цѣли, а именно къ развитію положительныхъ и къ искорененію отрицательныхъ національныхъ особенностей этихъ типовъ и характеровъ.

Конкретно давать въ этомъ отношеніи подробныя указанія — дѣло методической разработки вопроса, а не руководящаго очерка, гдѣ намѣчаются только основныя идеи. Тѣмъ не менѣе, чтобы иллюстрировать практическое значеніе этихъ идей, мы приведемъ еще нѣсколько конкретныхъ примѣ-

ровъ. Одну изъ типичныхъ особенностей русскаго склада составляютъ, напримѣръ, его широта и разносторонность, проявляющаяся и въ области мысли, и въ области чувства, и въ области дѣятельности. Несомнѣнно, эта черта, при нормальнѣ и правильномъ ея развитіи, обеспечиваетъ полноту и гармоничность личности и, слѣдовательно, является положительной чертой національного характера, которую нужно всячески беречь и разумно направлять. Естественнымъ, прямо вытекающимъ изъ ея сущности, условиемъ для этого долженъ быть достаточный просторъ, достаточная свобода для широкихъ и разностороннихъ проявленій формирующегося интеллекта и чувства. Узкія рамки, чрезмѣрная опека, чрезмѣрный контроль, одностороннее направленіе развитія въ учениіи и въ воспитаніи, — все это подавляетъ и уничтожаетъ природное богатство духовныхъ стремлений русскаго ребенка и юноши, и потому все это противорѣчитъ идеи національного воспитанія. Но съ другой стороны, на ряду съ такимъ богатствомъ духовныхъ стремлений, съ ихъ широтой и разносторонностью, какъ плевель рядомъ съ полезнымъ злакомъ, всегда почти растетъ русская халатность, небрежность, неряшество: широкія мысли схватываются кое-какъ, на лету, безъ повѣрки и точнаго, строгаго анализа; широкія чувства изливаются съ одинаковой щедростью и на то, что ихъ достойно, и на то, что недостойно; широкія увлеченія распространяются безъ разбора и на благородное, и на низкое.

Слѣдовательно, не стѣсня простира и свободы проявленій, необходимыхъ для обереганія богатыхъ духовныхъ запасовъ русской натуры, воспитательное воздействиѣ должно вмѣстѣ съ тѣмъ строго размѣренными и пунктуально выполняемыми мѣропріятіями энергично бороться съ ея небрежностью и неряшствомъ.

Такихъ мѣропріятій можно бы было указать очень много, но всѣ они сводятся по существу къ одному принципу: русское воспитаніе болѣе, чѣмъ какое бы то ни было, какъ въ школѣ, такъ и въ семье, должно добиваться во всѣхъ мелочахъ, не говоря уже о болѣе важномъ и крупномъ, того, чтобы воспитывающееся поколѣніе привыкало съ са-

мыхъ раннихъ лѣтъ всякое дѣло и всякое начинаніе доводить до конца, точно и аккуратно выполняя его детали.

Задача эта, какъ она ни проста и элементарна, заслуживаетъ, однако, самаго серьезнаго вниманія. Дѣло въ томъ, что халатность, небрежность и неряшество, свойственные русской натурѣ, имѣютъ глубокіе корни въ самой почвѣ народной жизни, въ вѣкамъ сложившейся народной психикѣ. Всѣмъ известныя словечки: «кое-какъ, авось, какъ-нибудь, Богъ дастъ» и т. п., вошли въ плоть и кровь русской самобытности, благодаря цѣлому ряду историческихъ, политическихъ и соціальныхъ причинъ ея развитія, и являются огромнымъ тормозомъ національного прогресса.

Борьба съ ихъ дальнѣйшимъ вліяніемъ на жизнь и дѣятельность націи составляетъ поэтому одну изъ важнѣйшихъ задачъ національного воспитанія.

Другое столь же распространенное, самобытное и заслуживающее вниманія сочетаніе національныхъ качествъ складывается около известной черты русского характера — выносливости и терпѣливости.

Опять-таки сами по себѣ выносливость и терпѣливость — черты положительныя, симпатичныя, желательныя и полезныя.

Воспитательная система должна ихъ культивировать и развивать, должна направлять ихъ къ выращиванию крѣпкой и стойкой личности въ физическомъ, и въ нравственномъ смыслѣ этого слова.

Но она не должна также упускать изъ виду и того, что, благодаря комплексу окружающихъ политическихъ и бытовыхъ условій, русская выносливость способна вырождаться въ русский фатализмъ, въ русское равнодушіе и въ русскую неподвижность, а терпѣливость — въ пассивность, податливость и лѣнь.

Отсюда отсутствіе инициативы и энергіи, отсюда способность мириться съ самой невозможной житейской и общественно-правовой обстановкой, отсюда слѣпая и невѣжественная вѣра въ дикіе предразсудки, отсюда упорная косность и рабское слѣдованіе явно нелѣпымъ и вреднымъ обычаямъ,

отсюда унижающая человѣческую личность покорность судьбѣ, въ чемъ бы она ни проявлялась.

Выносливость и терпѣливость, какъ національныя черты, рождены на нивѣ вѣкового гнета, насилия и безправія, подъ игомъ которыхъ выросъ многострадальный русскій народъ, претерпѣвъ и иноземная нашествія, и владычество азіатовъ, и междуусобицы собственныхъ правителей, и крѣпостное состояніе...

Кровью и потомъ куплена эта великая сила народнаго духа; но чтобы она не обратилась въ бессиліе, надо пользоваться и пускать ее въ дѣло только тогда, когда представляются случаи производительно покрыть ея расходованіе, или когда это становится необходимымъ по соображеніямъ высшихъ національныхъ интересовъ.

Если же начнемъ культивировать эту силу во что бы то ни стало, ради нашихъ удобствъ, нашихъ выгодъ, нашего эгоизма и спокойствія; если на выносливости и терпѣливости народа вообще и его растущихъ поколѣній въ частности будемъ строить систему управленія и воспитанія, предполагая, что русская шкура все вынесеть и вытерпить, и если она дѣйствительно оправдается это ожиданіе, то мы рискуемъ въ непродолжительномъ будущемъ обратиться въ націю людей, совершенно обезличенныхъ, людей безъ собственного «я», безъ смѣлага почина и энергіи, способныхъ только къ безсловесной покорности.

Говоримъ «въ непродолжительномъ будущемъ» потому, что уже и теперь, благодаря долголѣтнимъ злоупотребленіямъ народной выносливостью и терпѣливостью, мы зашли въ этомъ отношеніи достаточно далеко; уже и теперь безволіе, безхарактерность, неподвижность, отсутствіе предпріимчивости и самостоятельности стали нашими широкораспространенными національными недостатками...

Изъ этихъ примѣровъ, можно думать, ясно, что означаетъ принципъ индивидуализаціи національныхъ особенностей, и каково должно быть его практическое примѣненіе въ сферѣ національного воспитанія.

Болѣе подробная разработка этого принципа составляеть, какъ уже сказано, съ одной стороны, задачу національ-

ной психології, съ другой -- задачу методики національного воспитанія. По поводу послѣдней слѣдуетъ, однако, замѣтить, что, конечно, она не можетъ быть собраніемъ какихъ бы то ни было опредѣленныхъ правилъ и рецептовъ. Если такие рецепты и правила мало приложимы и, слѣдовательно, мало полезны въ обученіи, то еще менѣе они могли бы быть приложимы и полезны въ практическихъ вопросахъ воспитанія. Задачу указанной методики мы понимаемъ лишь въ смыслѣ разработки данныхъ національной психології примѣнительно къ дѣлу воспитанія.

Важно въ этомъ отношеніи дать хотя бы принципіальныя указанія, важно хотя бы только обратить вниманіе практиковъ-воспитателей на тѣ группы типичныхъ качествъ, которые могутъ быть присущи русской молодежи, и на тѣ же качественныя воздействія, которые по отношенію къ каждой группѣ ихъ должны бы быть достигнуты.

Переходимъ далѣе къ мотивировкѣ и развитію третьяго изъ нашихъ основныхъ принциповъ національного воспитанія, представляющаго, въ сущности говоря, лишь расширение и обобщеніе двухъ предыдущихъ.

Намъ приходится повторить еще разъ, что никакая программа воспитательныхъ мѣропріятій, будуть ли они проводимы въ школѣ или въ семье, не достигнетъ цѣли или просто даже не осуществится, если она не будетъ имѣть почвы въ окружающихъ бытовыхъ условіяхъ. Что жизнь могущественнѣе всякой педагогики, — это старая аксіома. Она, само собой разумѣется, всецѣло относится и къ той области педагогики, о которой идетъ рѣчь, т.-е. къ области національного воспитанія.

Поэтому мало проводить ту или другую программу послѣдняго въ школѣ, надо соотвѣтствующимъ образомъ проводить ее и въ жизни.

Съ этой точки зрењія и указано нами въ формулировкѣ третьяго изъ нашихъ принциповъ, что первая общая задача національного воспитанія, вытекающая изъ инстинкта самосохраненія націи, должна включать въ себя заботы о физическомъ, материальномъ и моральномъ здоровье всей націи.

Это значитъ, между прочимъ, что національнымъ дѣломъ должно почитаться не только обереганіе отечества отъ внѣшнихъ враговъ или вѣшнее его возвеличеніе, — а именно такое представление сложилось у настъ исторически и до сихъ порь крѣпко держится во многихъ слояхъ общества, — но и внутреннее его преуспѣяніе, внутренній прогрессъ, внутреннее развитіе (стремленіе къ которымъ, въ силу тѣхъ же историческихъ и политическихъ условій, и до сихъ порь нерѣдко отождествляется съ «вреднымъ» образомъ мыслей).

Объ эти цѣли, несомнѣнно, тѣсно между собою связаны, что очевидно и a priori, а послѣ недавнихъ испытаний, постигшихъ нашу родину, достаточно наглядно подтвердились на опыте.

Если были историческія эпохи, когда внутренняя культурная отсталость народа не мѣщала ему проявлять виѣшнюю силу, то эти эпохи теперь миновали безвозвратно. Соціальная, политическая, культурная и экономическая реформы, необходимыя для поднятія благосостоянія, здоровья и внутренней мощи націи, стали теперь неизбѣжнымъ условіемъ ея виѣшнихъ успѣховъ.

Еще настоятельнѣй ихъ необходимость для будущаго, такъ какъ отсталость націи самымъ губительнымъ образомъ отражается на ея подрастающихъ поколѣніяхъ, и въ этомъ смыслѣ существуетъ тѣсная связь между культурнымъ прогрессомъ всей націи и національнымъ воспитаніемъ ея молодежи.

Въ самомъ дѣлѣ, для національныхъ успѣховъ, для будущихъ культурныхъ завоеваній націи, для культурного (а въ случаѣ надобности и вооруженнаго) соперничества ея съ другими націями нужны прежде всего поколѣнія здоровыя физически, а такія поколѣнія могутъ вырастать только въ здоровыхъ жизненныхъ условіяхъ. Если съ этой точки зрѣнія опѣнить нашу дѣйствительность въ примѣненіи къ мас-самъ населенія, если принять въ расчетъ ихъ поголовную бѣдность, жалкое питаніе, антисанитарное и антигигиеническое существованіе, невѣжество, болѣзни, огромный процентъ смертности среди взрослыхъ и особенно среди дѣтей,

и пр. и пр., то нетрудно представить себѣ, какъ эта дѣйствительность должна отражаться на ростѣ молодежи.

Чтобы имѣть здоровую молодежь, надо оздоровить обстановку, въ которой онъ растѣтъ, и вотъ почему, въ интересахъ национального воспитанія, необходимы серьезныя соціальные и экономическая реформы.

Но этого мало. На ряду съ оздоровлениемъ физическимъ необходимо и оздоровление моральное. Въ этомъ отношеніи наша дѣйствительность представляетъ также много глубокихъ и опасныхъ для будущаго аномалий.

Выше мы уже указали нѣкоторыя изъ типичныхъ отличий русского национального характера, обязанныхъ своимъ происхожденіемъ историческимъ и бытовымъ особенностямъ русской жизни и крайне вредныхъ для успѣховъ национального дѣла. Кромѣ указанныхъ, существуетъ и много другихъ столь же вредныхъ отличій, искорененіе которыхъ можетъ быть достигнуто только широкимъ развитіемъ культуры и установлениемъ правовыхъ нормъ въ общественной жизни.

Съ одной стороны, въ народныхъ массахъ господствуетъ грубость нравовъ, семейный деспотизмъ, доходящій до жестокости, отсутствуетъ пониманіе общественной пользы, отсутствуютъ элементарнѣйшія понятія чести и личного достоинства; съ другой — въ нихъ вѣдьлись рабскія привычки, дикие предразсудки и суевѣрія, холопство, неряшество, неподвижность, слѣпая вѣра въ преданія и, какъ результатъ этого, отсутствіе предпріимчивости, энергіи, упорства и стойкости въ достижениіи даже цѣлей личного блага. При томъ характерѣ міровой конкуренціи, какой сложился въ наши времена, такого рода национальные черты угрожаютъ націи всякаго рода пораженіями. Отъ этихъ пораженій не спасутъ ни таможенная преграды, ни человѣконенавистническая политика внутри государства; спасти можетъ только развитие въ народѣ противоположныхъ качествъ путемъ мѣропріятій, способныхъ перевоспитывать все общество и весь народъ, т.-е. въ данномъ случаѣ путемъ такихъ мѣропріятій, которые, въ противовѣсъ прежнимъ условіямъ, обезпечивали бы личности полную свободу проявленій въ предѣлахъ строго охраняемаго и строго соблюдаемаго всѣми и каждымъ

закона. Создаваемое этимъ способомъ оздоровление національного характера отъ вѣвшихся въ него, вѣками нездоровой жизни, моральныхъ изъяновъ прежде всего и скорѣе всего отразилось бы въ хорошую сторону на молодомъ поколѣнїи и, елѣдовательно, косвенно послужило бы дѣлу національного воспитанія.

Но малѣ того: въ томъ же духѣ необходима и непосредственная работа надъ воспитывающимися поколѣніями.

Къ слову «патріотъ», выражавшему до сихъ поръ національную идею въ ограниченномъ и узкомъ смыслѣ, слѣдовало бы прибавить еще и слово «гражданинъ», выражающее ту же идею болѣе широко и болѣе правильно, и это слово «гражданинъ» должно бы служить въ школѣ путеводнымъ указаниемъ для постановки національного воспитанія.

Патріотъ, какъ гражданинъ, обязанъ выполнить свой патріотически-гражданскій долгъ, не только защищая съ оружиемъ въ рукахъ свою родину отъ враговъ, къ чему сводится вся патріотическая мораль нашихъ патентованыхъ «патріотовъ», но онъ обязанъ, кроме того, неустанно и честно стремиться къ удовлетворенію всѣхъ нуждъ народной массы, этого главнаго оплата націи, чтобы тѣмъ самымъ стремиться къ установлению ея истиннаго, а не кажущагося, могущества. И естественно, что тотъ, кто готовится стать гражданиномъ, кто воспитывается къ исполненію указанныхъ гражданскихъ обязанностей, долженъ прежде всего отчетливо знать, что ему предстоитъ, какова арена и каковы условія его будущей дѣятельности, съ чѣмъ ему придется бороться, за что ратовать, о чѣмъ думать и заботиться, къ чему стремиться.

Поэтому обычная «патріотическая» программа воспитанія, на первый планъ выставляющая заботу о томъ, чтобы скрыть отъ воспитанника отрицательныя стороны національной жизни и внуить ему любовь къ родинѣ одними диафрамбами всему родному и самобытному, очевидно, не имѣетъ ничего общаго съ истиннымъ патріотизмомъ.

Если бы вообразить себѣ, что подобная программа могла бы осуществиться, если бы выросли поколѣнія, увѣренныя въ томъ, что на Руси все обстоитъ прекрасно, искренно влю-

блеснныя въ эту прекрасную Русь, пусть даже готовыя по первому призыву положить за нее животы свои, то это было бы все-таки для родины самымъ печальнымъ предзнаменованиемъ. Платонической любви къ родинѣ, выжидающей, когда придетъ моментъ принести для нея героическую жертву, по нашимъ временамъ слишкомъ мало. Въ наши времена нужна любовь дѣятельная, живая, теплая, выражаящаяся въ повседневной кропотливой, мелкой, трудной и часто монотонной и скучной работѣ.

Для того, чтобы не пришлось полагать «животы» по пустому, чтобы создать надежный оплотъ родинѣ отъ всякихъ враждебныхъ на нее поползновеній, не только въ привилегированныхъ классахъ, которые сами по себѣ не въ силахъ этимъ оплотомъ быть даже при искреннѣйшемъ стремлениі къ этому, но и во всей народной массѣ необходимо растить и развивать ея силу. Вотъ гдѣ задача истинного, здраво понимающаго современные условія жизни, патріотизма. И вотъ какую цѣль серьезно должно поставить передъ собою національно-гражданское воспитаніе молодежи, исходя въ данномъ случаѣ не изъ общечеловѣческихъ, космополитическихъ идеаловъ, о которыхъ рѣчь будетъ дальше, а изъ чисто-эгоистическихъ національныхъ побужденій. Поэтому, повторяемъ, не только не слѣдуетъ скрывать отъ молодежи многочисленныхъ изъяновъ русской дѣйствительности, но, наоборотъ, нужно всѣ эти изъяны, когда коснется ихъ дѣло, откровенно и правдиво показывать.

Совершенно ложнымъ кажется намъ опасеніе, высказываемое «патріотами», что такой пріемъ способенъ оттолкнуть сердца молодежи отъ родины, настроить ее скептически и пессимистически, развить въ ней критицизмъ и пр. Все это басни, имѣющія совсѣмъ иную подкладку и рассказываемыя по иному поводу.

Не разъ указывалось въ отвѣтъ на эти басни, что если родина мать, то плохи тѣ ея сыны, которые готовы ее любить только въ прикрашенномъ видѣ; во всякомъ случаѣ, такая любовь не многаго стоитъ. Ложно и то соображеніе, что не слѣдуетъ раскрывать мрачныя и невеселыя перспективы родной жизни именно передъ молодежью, что пусты

молодежь живеть въ счастливомъ нѣвѣдѣніи, среди прекрасныхъ грезъ и призраковъ, что придетъ время, и она все узнаетъ, будучи уже созрѣвшей и готовой здраво и трезво отнестись къ своимъ разочарованіямъ.

Именно на молодыя, нѣжныя, отзывчивыя сердца и должны пасть правдивыя слова о болѣзняхъ и язвахъ, которыми страдаетъ наша прекрасная родина, о горѣ, бѣдности и тяготахъ, которая несетъ добрый, богато-одаренный и достойный лучшей участи народъ. Съ дѣтскихъ впечатлительныхъ лѣтъ должно быть пробуждено чувство и сознаніе того, что для блага этой родины и для блага этого народа должны учиться и расти молодыя поколѣнія, и что имъ предстоитъ въ своей жизни и дѣятельности достичь многаго, чего не могли достичь современники. И никакого сомнѣнія нѣтъ въ томъ, что поколѣнія, которыхъ удалось бы воспитать на этихъ идеяхъ и чувствахъ, дали бы націи настоящихъ носителей національной идеи, настоящихъ дѣятельныхъ, сознательныхъ, глубоко-чувствующихъ патріотовъ. Само собой разумѣется, это не будетъ достигнуто только однимъ тѣмъ путемъ, о которомъ мы теперь говоримъ. Въ сущности, оговорка эта по своей очевидности даже излишня, и если мы ее дѣлаемъ теперь же, то лишь во избѣженіе ложнаго истолкованія нашихъ словъ съ извѣстной стороны. Что положительныя, хорошия черты русской жизни и русской національности слѣдуетъ правдиво рисовать передъ учащимися всегда, когда къ этому представится случай; что такимъ путемъ слѣдуетъ укрѣплять въ нихъ врожденные чувства привязанности къ родному, вѣру въ будущность націи, энергию и охоту къ работѣ на ея пользу, — это, повторяемъ, очевидно и для этого найдется масса матеріала въ литературѣ, въ исторіи, въ окружающей жизни.

Сейчасъ намъ остается сказать нѣсколько словъ еще по одному вопросу. Национальная идея выражается не только въ стремленіяхъ, чувствахъ и дѣятельности, вытекающихъ изъ эгоистическихъ мотивовъ, изъ инстинкта національного самосохраненія; она, кромѣ того, выражается въ той должности, которая выпадаетъ націи на поприщѣ осуществленія интернациональныхъ, общечеловѣческихъ задачъ. На-

ціональна честь и гордость, въ самомъ высшемъ значеніи этихъ понятій, получають наибольшее удовлетвореніе отъ всемірного признанія за націей тѣхъ или іныхъ заслугъ въ области духовнаго творчества, въ области науки, литературы и искусства, а также и въ области практическаго строительства общественно-соціальной жизни, приближающа-гося къ всемірному его идеалу.

Эти понятія должны руководить національной политикой въ ея отношеніяхъ ко всяко го рода высшему духовному и культурному творчеству, проявляемому одаренными сыновами націи, геніальными, талантливыми и вообще выдающимися ея представителями. Какъ отдѣльная личность, еще по евангельскому завѣту, обязана пріумножать данные ей таланты, а не закапывать ихъ въ землю, такъ точно и нація обязана вносить въ общечеловѣческую сокровищницу творчества человѣческаго духа всѣ свои національныя культурныя пріобрѣтенія и обязана оказывать всякое содѣйствіе, всякую поддержку, не исключая даже и жертвъ, тѣмъ своимъ членамъ, которые воплощаются и олицетворяются ея духовные таланты, и тѣмъ ихъ трудамъ, начинаніямъ, замысламъ, которые обѣщаются составить не только честь лицъ, но и честь всей націи.

Соответствующа ѹ этому понятія должны также войти въ ~~крупнобязательныхъ~~ принциповъ національного воспитанія.

Здѣсь, между прочимъ, открывается одна изъ тѣхъ областей, въ которыхъ воспитателю представляется широкое и благодарное право развернуть передъ воспитанниками свѣтлую и высокія страницы родной исторіи и родной жизни. Біографіи національныхъ ученыхъ, писателей, художниковъ, реформаторовъ, гуманныхъ практическихъ дѣятелей, заслуги, таланты и труды которыхъ получили общее признаніе, являются для этого средствомъ превосходнымъ не только потому, что онѣ пробуждаютъ въ воспитанникахъ національную гордость отъ сознанія кровнаго родства и близости къ этимъ дѣятелямъ, но и потому, что онѣ окрываютъ ихъ лучшими мечтами о лучшей и высшей славѣ отечества.

Съ другой стороны, эта же область создаетъ возможность мыслить совмѣстимыми національное преуспѣяніе и обще-

человѣческую гармонію, солидарность и единство интересовъ.

Такой коррективъ къ дѣятельности, стремящейся развить въ молодыхъ поколѣніяхъ здоровый національный эгоизмъ, стремящейся создать націи силы, необходимыя ей для отстаивания своего права на существованіе, на развитіе и на успѣхи въ культурномъ соперничествѣ съ другими націями, необходимъ не только по внутренней высшей идее, его предписывающей, но и въ виду чисто-практическихъ соображеній, въ виду все растущаго взаимнаго общенія и сближенія народовъ.

Национальное воспитаніе, игнорирующее этотъ коррективъ, способно создать въ воспитывающихся поколѣніяхъ національную исключительность и обособленность, національную замкнутость, а въ худшемъ случаѣ националистическое отщепенство, граничащее съ человѣконенавистничествомъ, — свойства, прежде всего вредныя и невыгодныя для самой націи.

Не забывая собственныхъ выгода и правъ и собственныхъ національно-эгоистическихъ задачъ, нація, а также и ея молодая поколѣнія вмѣстѣ съ тѣмъ могутъ научиться уважать права другихъ націй и по достоинству цѣнить общіе, выше всѣхъ національныхъ отличій стоящіе, интересы мира, прогресса, культуры, духовнаго творчества и соціальной справедливости. И отсюда молодая поколѣнія могутъ воспитать въ себѣ живое стремленіе къ тому, чтобы національный вкладъ въ это общечеловѣческое достояніе, въ это хранилище самыхъ святыхъ упованій человѣчества на лучшее будущее соотвѣтствовалъ величию и славѣ родины.

Въ этомъ и заключается, въ отличіе отъ эгоистического національного самоопредѣленія, альтруистическое (хотя это слово въ данномъ случаѣ, быть-можетъ, нѣсколько произвольно) національное самоопредѣленіе, о которомъ мы говорили въ началѣ статьи, и которое своимъ содержаніемъ завершаетъ циклъ задачъ національного воспитанія, вытекающихъ изъ принятыхъ нами исходныхъ принциповъ.

Полезны ли экзамены, какъ дидактическое средство?

Въ психологіи американскаго профессора Уилльяма Джемса читатель найдеть слѣдующія строки: «Подъ зу碌еніемъ, — говорить этотъ учений, — я разумѣю тотъ способъ приготовленія къ экзаменамъ, когда факты закрѣпляются въ памяти въ продолженіе немногихъ часовъ или дней путемъ усиленнаго напряженія мозга на время до срока испытанія включительно, между тѣмъ какъ въ теченіе учебнаго года память почти вовсе не упражнялась въ сферѣ предметовъ, необходимыхъ къ экзамену. Предметы, такимъ путемъ заучиваемые нами на отдельный случай, временно, не могутъ образовать въ нашемъ умѣ прочныхъ ассоціаций съ другими объектами мысли... Знаніе, приобрѣтенное путемъ простого зу碌енія, почти неизбѣжно забывается и притомъ совершенно безслѣдно»... (У. Джемесъ. «Психологія», пер. Лапшина, стр. 235).

Сопоставляя эти психологическія положенія, далеко не новыя и вполнѣ элементарныя, съ доводами лицъ, отстаивающіхъ систему экзаменовъ, какъ полезное дидактическое средство, можно наглядно увидѣть, въ какой мѣрѣ иной разъ практическая педагогика расходится со своимъ первоисточникомъ и основой — психологіей. Одна изъ цѣлей, положенныхъ въ основу переводныхъ испытаній, состоитъ въ достижениіи наиболѣшаго знанія предмета путемъ возможно быстраго и систематического повторенія его передъ экзаменомъ. Допустимъ даже, вопреки Джемесу, что память ученика уже достаточно упражнялась въ сферѣ свѣдѣній, необходимыхъ къ экзамену. Въ такомъ случаѣ возможны два предположенія: или ученикъ усвоилъ пройденное въ теченіе года, или же не усвоилъ надлежащимъ образомъ. Если

усвоилъ, то въ его умѣ уже образованы прочныя ассоціаціи между объектами мысли, относящимися къ данному предмету, потому что усвоеніе и есть именно образование прочныхъ ассоціаций. Въ такомъ случаѣ быстрое и систематическое повтореніе прибавить къ знаніямъ ученика очень мало новаго, — вѣрѣте, ничего не прибавить; оно лишь оживить на короткое время забытыя подробности, которая потому и забыты, что онъ — подробности, не имѣющія большого значенія; главное и важное не можетъ быть забыто къ концу года, если усвоеніе его дѣйствительно было прочное. Правда, систематическое повтореніе можетъ имѣть цѣлью не только воспроизведеніе подробностей, но и вмѣсть съ тѣмъ округленіе и обобщеніе усвоенного материала; охвативъ и видя его предъ своимъ умственнымъ окомъ весь, какъ иѣчто цѣлое и единое, ученикъ пріобрѣтаетъ новый взглядъ, новое представлѣніе, болѣе широкое, связное, идеиное; онъ начинаетъ понимать духъ и методы науки, логическое отношение цѣлаго къ частямъ и зависимость частей между собою... Все это справедливо, но только въ теоріи, въ мечтахъ, — въ дѣйствительности же, на практикѣ дѣло стоитъ совершенно иначе. Этотъ воображаемый ученикъ, самостоятельно проникающій въ сущность и духъ предмета; эта предэкзаменная подготовка, позволяющая спокойно и умѣло обдумывать содержаніе цѣлаго учебнаго курса, — въ дѣйствительности не существуютъ. Стоитъ только представить себѣ десятилѣтняго мальчугана или даже отрока, которому предстоитъ въ два дня повторить годичный, а иной разъ и двухгодичный курсъ, чтобы усомниться въ плодотворности для него такой работы. А если, кроме того, принять во вниманіе, что цѣлью подготовки къ экзамену для каждого ученика является прежде всего желаніе его выдержать и перейти въ слѣдующій классъ, но никакъ не лучшее усвоеніе пройденного; что ученикъ готовится спѣшино, беспокойно, волнуясь и чрезмѣрно утомляясь; что главная его забота заключается въ томъ, чтобы въ цѣлости доносiti до экзаменаціоннаго стола свои знанія и затѣмъ выложить ихъ передъ испытательной комиссией, — если и это все принять въ соображеніе, то покажется совершенно удивитель-

нымъ, какъ можно ожидать отъ такъ называемаго систематического повторенія передъ экзаменами чего-нибудь большаго, чѣмъ простое оживленіе въ памяти забытыхъ подробностей.

Большая ошибка также предполагать, что повторить сразу весь курсъ такъ, какъ это дѣлаютъ наши школьніки, значитъ усвоить его въ связномъ цѣломъ. Въ сущности школьніки знаютъ къ экзамену всю «программу» и всю «билеты», но не весь предметъ. Эти техническія выраженія весьма характерны; они указываютъ на тѣ «объекты мысли», съ которыми на несколько дней ассоциируются познанія учениковъ наиболѣе прочными связями. Объекты эти — нумера и заголовки билетовъ. Билетъ для экзаменующагося своего рода путеводная звѣзда, съ помощью которой онъ разыскивается въ хаосѣ своихъ знаній тѣ, какія нужно выложить въ данную минуту. Билетъ въ его глазахъ нѣчто самостоятельное, отдѣльное, цѣльное, хотя бы содержаніе его было началомъ, концомъ или продолженіемъ содержанія билета сосѣдняго. Когда предшествующими учениками вынуты второй, четвертый и шестой билеты, то для данного ученика эти билеты становятся мертвыми и пустыми, а первый, третій и пятый ожидаютъ въ его памяти, какъ нѣкія урны, наполненныя обильнымъ содержаніемъ. Связь между билетами въ представленіи ученика основана на ихъ числовой послѣдовательности, но не на зависимости ихъ другъ съ другомъ по содержанію. Самое лучшее подтвержденіе этого печальнаго факта ~~представляютъ~~ экзаменія зианія учениковъ по древнимъ авторамъ; экзаменующійся бойко отвѣтываетъ толь отрывокъ, который указали въ его билетѣ, но попробуйте заставить его рассказалъ содержаніе цѣлой книги или главы, разученной имъ къ экзамену по кусочкамъ, и вы убѣдитесь, что въ большинствѣ случаевъ онъ не имѣть никакого представленія о цѣломъ. При томъ же очень часто пройденный курсъ помыкается въ программу не въ систематическомъ порядкѣ, а въ разбивку. Какого же цѣльнаго представленія можно ждать отъ ученика, подготовляющагося по подобной программѣ?

Вообще мнѣніе, будто бы двухдневный и трехдневный самостоятельный трудъ ученика, утомленнаго, волнующагося, поверхностно перебѣгающаго отъ страницы къ страницѣ, отъ правила къ правилу, представляеть какос-либо значеніе для широты его кругозора въ сферѣ даннаго предмета, не имѣть за себя рѣшительно никакихъ основаній. Оно построено на шаткой аналогіи между работой взрослаго человѣка, по собственному побужденію изучающаго какую-либо отрасль знанія, и работой ученика, котораго, помимо всего прочаго, еще надлежить научить работать. Правда, наилучшій способъ усвоенія знанія состоить въ томъ, чтобы сначала изучить предметъ по частямъ, переходя послѣдовательно отъ одной къ другой, вникая во всѣ ихъ детали и подробности, а затѣмъ повторить все сразу и уяснить себѣ такимъ образомъ цѣлое. Однако повторить цѣлое и понять цѣлое не всегда означаетъ одно и то же. Можно, напримѣръ, повторить сразу все стихотвореніе, разученное по частямъ, можно отлично декламировать его наизусть, и въ то же время не понимать главной мысли этого стихотворенія. Можно въ одинъ пріемъ повторить ариѳметику цѣлыхъ и ариѳметику дробныхъ чиселъ, знать всѣ правила и разсужденія, но вмѣстѣ съ тѣмъ считать эти два отдѣла одной и той же науки совершенно обособленными, не видѣть общихъ имъ обоимъ методовъ и приемовъ, не замѣтить ихъ сходствъ и различій. Въ такомъ случаѣ повтореніе «сразу» двухъ отдѣловъ ариѳметики равносильно повторенію «сразу» двухъ отдѣловъ совсѣмъ различныхъ наукъ; не одинаково ли подезно въ такомъ случаѣ повторить «сразу» ариѳметику цѣлыхъ чиселъ и географію Европы, а къ другому экзамену прихватить «сразу» ариѳметику дробныхъ чиселъ и географію Россіи? Если повтореніе цѣлаго только въ томъ и заключается, что учащийся вспоминаетъ сразу всѣ части его, нисколько не думая надъ тѣмъ, чтобы схватить и понять характеристическія черты цѣлаго, какъ такового, то въ подобномъ повтореніи очень мало проку. Оно ровно ничего не прибавляетъ къ тому, что уже было известно, и не освѣщаетъ это известное ни съ какой новой болѣе широкой точки зрѣнія, соответствующей

уразумѣнію цѣлаго. Забытыя и незабытыя представлениа, понятія, идеи, факты проходять отъ такого повторенія еще одинъ лишній разъ передъ сознаніемъ учащагося длинной вереницей, въ томъ самомъ порядкѣ, въ которомъ когда-то запоминались; но умъ не выносить изъ созерцанія этого парада никакого общаго впечатлѣнія; онъ видѣть не всю картину, а только отдѣльные штрихи ея, такъ какъ никто и ничто не помогаютъ ему занять болѣе удобное для созерцанія картины положеніе, отойти отъ нея подальше и подняться повыше. А именно это и важно. Прогрессъ всякаго знанія обусловливается возрастаніемъ обобщающей силы мышленія; частные факты только тогда составляютъ истинное знаніе, когда на нихъ построена система и найдены общіе законы, управляющіе ими; подробности только до тѣхъ поръ имѣютъ цѣну, пока посредствомъ нихъ созидаются правила и выводы. Всегда помнить всѣ подробности, окружающія оставъ какого-либо знанія, и невозможно и излишне. Мало того: въ интересахъ самаго знанія неважная подробности должны быть предаваемы забвенію. «Безъ полнаго забвенія громаднаго количества состояній сознанія, — говорить Рибо, — и безъ временнаго забвенія весьма значительного количества впечатлѣній, мы совершенно не могли бы запоминать». Къ числу такихъ состояній сознанія и впечатлѣній, несомнѣнно, относятся и тѣ, которыя сопровождаютъ изученіе какого-либо предмета. Нельзя все помнить, а слѣдовательно, и не къ чему безъ особой нужды и цѣли лишній разъ вспоминать то, что невольно и легко забывается, такъ какъ важное и цѣнное не легко дается и не легко забывается именно потому, что оно важное и цѣнное. То, что обращаетъ на себя больше вниманія, или что запоминается съ особенной тщательностью, что образуетъ наиболѣе прочныя и наиболѣе многочисленныя ассоціаціи съ другими объектами мысли, то живеть въ памяти сравнительно долго и составляетъ ядро истиннаго знанія. Подробности лишь загромождаютъ сознаніе, если не подвергаются забвенію. Этимъ объясняется, почему такъ называемые зубрилы съ теченіемъ времени тупѣютъ, и отсюда вытекаетъ зловредность методовъ обученія, основанныхъ на зубрѣніи.

Слабоумный зубрила помнить все пройденное до мельчайшихъ подробностей; механическія ассоціаціі съ поразительной точностью воспроизводятся его памятью; самый безсмысленный наборъ словъ, самыя трудныя имена и названія, самые разрозненные, несвязанные факты наполняютъ его голову, которая только надъ тѣмъ и работаетъ, чтобы механически удерживать этотъ сырой матеріалъ; она, эта голова, не размышляетъ и не можетъ размышлять, такъ какъ мышленіе разрушаетъ ассоціаціи памяти, голова же всѣми силами старается сохранить ихъ въ неприкосновенности. Весьма естественно, что неупражненіе мыслительной способности ведеть къ ея ослабленію, да и самая память въ концѣ концовъ отказывается продолжать задаваемую ей безсмысленную работу.

Но оставимъ уродовъ — иначе нельзя назвать этихъ несчастныхъ дѣтей — и обратимся къ нормальному типу ученика. Эпоха зубристики, повидимому, миновала; въ современныхъ школахъ этотъ способъ ученія, по крайней мѣрѣ, не рекомендуется; учебные планы предписываютъ не давать ученикамъ младшихъ классовъ такой домашней работы, которую они могли бы выполнять однимъ механическимъ запоминаніемъ; мало того: преподаватели не только должны объяснять задаваемое, но и по возможности разучивать его въ классѣ. Другое дѣло, какъ предписанія выполняются, — этого вопроса мы здѣсь касаться не будемъ, но сами предписанія построены на истинно-педагогическихъ началахъ. Однако иѣть ли противорѣчія въ духѣ этихъ предписаній съ требованіями экзаменной системы? Къ экзамену по тому или другому предмету ученикъ, по дѣйствующимъ правиламъ, долженъ знать все пройденное до мельчайшихъ подробностей. Изъ латинскаго языка онъ обязанъ знать не только грамматическія правила, но и всѣ примѣры къ нимъ, всѣ исключенія, всѣ переводы, всѣ слова... Изъ исторіи съ наибольшей строгостью отъ него потребуютъ знанія хронологіи. Изъ географіи прежде всего требуется перечисленіе всѣхъ названій, встречающихся въ билетѣ. Если бы даже въ свое время ученикъ зналъ въ совершенствѣ то, что для него обязательно знать къ экзамену, то и тогда подготовка

его будеть состоять преимущественно въ от зубриваніи за- бытыхъ подробностей, поддающихся только механическому запоминанію. Слѣдовательно, даже знающій и способный ученикъ силою вещей обращается передъ экзаменомъ въ зу- брилу. Это апріорное заключеніе вполнѣ оправдывается на дѣлѣ. Всегда и вездѣ наиболѣе усердно готовятся къ экза- менамъ лучшіе ученики. Но такъ какъ важное содержаніе каждого предмета имъ извѣстно, то они повторяютъ всѣ мелочи, всѣ примѣчанія, сноски, мелкій шрифтъ и т. п., какъ будто въ нихъ все и дѣло. За это преподаватели ихъ хва- лять, и сторонники экзаменовъ показываютъ на нихъ, какъ на образецъ благодѣтельного вліянія экзаменной системы. Однако недѣли черезъ двѣ-три все вызубренное къ экзамену забывается.

Есть педагоги, которые полагаютъ, что экзаменная под-готовка имѣть для большинства учениковъ двоякое значе- ніе: во-первыхъ, достигается вышеупомянутая цѣль — си-стематическое повтореніе всего пройденнаго, во-вторыхъ, пополняются пробѣлы, образовавшиеся въ теченіе года по тѣмъ или другимъ причинамъ. Если ученикъ не усвоилъ какой-либо части курса въ свое время, — думаютъ эти лица, — то онъ волей-неволей долженъ изучить пропущенное къ экза- мену. Едва ли нужно доказывать, насколько подобное мнѣ- ніе неосновательно и насколько оно противорѣчить самымъ элементарнымъ указаніямъ дидактики. Никакое знаніе не мо- жетъ быть приобрѣто на лету, такъ какъ мимолетно усвоен- ное столь же быстро испаряется. Какъ бы усердно ни рабо- талъ ученикъ въ теченіе двухъ-трехъ дней экзаменной под-готовки, его труды все равно пропадутъ безплодно: то, что онъ зналъ, онъ не узнаетъ лучше; то же, чего не зналъ, такъ и остается для него неизвѣстнымъ. Заученное на ско- рую руку, не будучи связано съ другими свѣдѣніями мало-мальски прочною связью, это новое знаніе быстро исчезнетъ, оставивъ въ головѣ ~~чаша~~ смущающееся смутное представленіе о «чѣмъ-то». А вѣдь ~~чаша~~ смутныя представленія, туманныя, расплывающіяся, безформенные понятія — язва для человѣ- ческаго ума. Лучше совсѣмъ не знать, чѣмъ смутно знать, — тогда, по крайней мѣрѣ, остается здравый смыслъ, не избра-

щенный полузнаніемъ. Пусть же, наконецъ, лица, возлагающія на экзамены несбыточныя надежды, поймутъ разницу между умственнымъ трудомъ и другими занятіями. Какой-нибудь мастеровой, прогулявшій пять рабочихъ дней, можетъ наверстать потерянное усиленнымъ и сверхсрочнымъ трудомъ въ остальные два дня недѣли. Но изучать науку совсѣмъ не то, что шить сапоги или колоть дрова. Къ этому дѣлу всего болѣе приложима пословица: « поспѣшишь — людей насмѣшишь! » Никакая экзамененная подготовка не можетъ замѣнить въ этомъ дѣлѣ непрорывнаго разумнаго труда, при которомъ предметъ усваивается постепенно, обстоятельно, всесторонне, безъ скачковъ и безъ торопливости... Если бы даже оказалось, что изъ двухъ учащихся тотъ, который мало трудился въ году, но просидѣлъ подъ рядъ нѣсколько дней и ночей надъ книгой, отвѣтилъ на экзаменъ лучше, чѣмъ трудившійся въ году, но не ~~готовившійся~~ къ экзаменамъ, — то отсюда еще нельзя дѣлать никакихъ поспѣшныхъ заключеній. Спросите ихъ обоихъ черезъ мѣсяцъ, и тогда вы ясно увидите разницу въ ихъ познаніяхъ и безъ колебаній согласитесь, что значеніе усиленныхъ и спѣшныхъ занятій, сравнительно съ занятіями регулярными, ничтожно. Если же говорить объ ученикахъ младшихъ классовъ, то занятія ихъ передъ экзаменомъ въ подавляющемъ большинствѣ случаевъ оказываются даже вредными. Въ самомъ дѣлѣ, вообразите десятилѣтняго мальчугана, усердно желающаго повторить въ два дня курсъ цѣлаго года. Съ чего онъ начнетъ? Какъ примется за дѣло? По какому наитию онъ сумѣеть распределить свое время и разсудить, что слѣдуетъ учить потверже и что просмотрѣть только мелькомъ, что главное и что второстепенное... Бѣдный мальчикъ заткнеть уши и начнетъ зубрить по порядку. Бѣдный мальчикъ, это правда! Лучше бы было, если бы онъ бросилъ книгу да пошелъ гулять...

Болѣе взрослые ученики тоже очень рѣдко умѣютъ правильно распределить свои занятія. По крайней мѣрѣ, практика ясно показываетъ, насколько безрезультатной остается для нихъ подготовка. Слабый ученикъ отвѣчаетъ на экзамены всегда слабо. Если отвѣтъ его выходить сверхъ ожида-

иін хорошимъ, то, значитъ, или вынутый билетъ по счастливой случайности приготовленъ имъ наиболѣе тщательно, или же самъ по себѣ этотъ билетъ очень легокъ. Нужно тогда спросить экзаменующагося по другимъ пунктамъ программы, чтобы убѣдиться, что познанія его нисколько не возросли отъ подготовки. Нельзя также не принимать въ соображеніе всѣхъ уловокъ, къ которымъ прибѣгаютъ на экзаменахъ ученики. Одинъ билетъ, какъ извѣстно, можетъ остаться непривыченнымъ «на законномъ основаніи», такъ какъ по правиламъ дозволяется не отвѣтившему на одинъ билетъ взять другой. Два же, три и болѣе билетовъ, смотря по храбрости, могутъ остаться непривыченными въ надеждѣ на «авось». Изъ остальныхъ билетовъ, чтобы отвѣтить на «тройку», достаточно знать наполовину. Такимъ образомъ, ученикъ урѣжетъ изъ всей программы добрую треть, а другія двѣ трети заучить кое-какъ — «на тройку». И такимъ образомъ онъ оправдаетъ надежды педагоговъ, полагающихъ, что экзаменная подготовка принесла ему большую пользу, что онъ систематически повторилъ пройденное, что у него составилось цѣльное представлѣніе, и т. п.!

Беремъ всѣхъ, кто когда-либо учился въ школѣ и готовился къ экзаменамъ, въ свидѣтели того, что дѣло проходитъ въ большинствѣ случаевъ именно такимъ образомъ, а отнюдь не такъ, какъ воображаютъ теоретики, приписывающіе экзаменной системѣ плоды, которыхъ она никогда не приносila. Наконецъ не надо забывать и того, что центръ тяжести существующей системы лежитъ не въ устныхъ, а въ письменныхъ испытаніяхъ, къ которымъ ученики или совсѣмъ не готовятся, или повторяютъ только правила, что, конечно, далеко не равносильно «систематическому» повторенію цѣлаго курса. Такъ какъ письменныя испытанія считаются наиболѣе важными и имѣютъ рѣшающее значеніе въ вопросѣ о переводахъ учениковъ, выдержавшихъ ихъ удовлетворительно, то такие ученики имѣютъ еще одинъ лишний поводъ кое-какъ готовиться къ устнымъ экзаменамъ. «За письменный — три, стало-быть, за устный можно, при неудачѣ, получить и два, — въ общемъ выйдетъ три», — такъ разсуждаютъ счастливцы, получившиe за письменный три,

и разсуждения ихъ въ большинствѣ случаевъ безошибочны, такъ какъ экзаменаторы наиболѣе строго относятся къ тѣмъ ученикамъ, которые за письменный имѣютъ два...

Вѣроятно, мною перечислены далеко еще не всѣ обстоятельства, парализующія на практикѣ то благое вліяніе подготовки къ экзаменамъ, которое ей приписывается въ теорії. Но достаточно и этихъ всѣхъ извѣстныхъ обстоятельствъ и указаній опыта, чтобы съ увѣренностью отрицать дидактическую пользу экзаменной системы, особенно въ виду того, что и теоретическая основанія защитниковъ этой системы чрезвычайно шатки; доводы ихъ относительно необходимости систематического повторенія прошедшаго еще, пожалуй, примѣнимы къ пріобрѣтенію знаній вообще, но не къ изученію предметовъ въ школѣ, условія которой требуютъ особыхъ пріемовъ... Мы не будемъ здѣсь касаться другихъ сторонъ экзаменной системы, въ силу которыхъ многие признаютъ ея существование неизбѣжнымъ. Экзамены, какъ средство контроля надъ успѣхами учащихся при переводахъ ихъ въ слѣдующіе классы, и экзамены, какъ средство контроля надъ самими преподавателями, неоднократно служили темой специальныхъ разсужденій. Ссылаясь на всѣ эти разсужденія, мы считаемъ себя въ правѣ утверждать, что непригодность экзаменной системы, какъ пробѣрочного средства при переводахъ учениковъ, вполнѣ установлена, по крайней мѣрѣ, для тѣхъ условій, въ которыхъ эта система нынѣ дѣйствуетъ. Нѣть никакой физической возможности переспросить мало-мальски серьезно въ теченіе мая мѣсяца, изобилующаго къ тому же праздниками, всѣхъ учениковъ учебнаго заведенія по всѣмъ предметамъ и по цѣлымъ курсамъ этихъ предметовъ. Поэтому волей-неволей экзаменъ превращается въ пустую формальность, когда каждого экзаменующагося «испытываютъ» въ теченіе 3 — 5 минутъ и затѣмъ отпускаютъ съ миромъ, выставляя ему обыкновенно ту самую отмѣтку, которую онъ имѣлъ въ году. Зачѣмъ же въ такомъ случаѣ огородъ городить? Зачѣмъ эта горячка, эта сложная и длинная процедура, до жѣлья разстраивающая и учителей и учениковъ, взваливающая на нихъ бремя усиленнаго труда, причиняющая тысячи волненій

шій? Скажуть, пожалуй, что вольно же экзаменаторамъ относиться къ дѣлу формально и халатно, и что при иномъ, добросовѣстномъ отношеніи экзамены великолѣпно выполняютъ свое назначение. Въ отвѣтъ на это можно произвести самый маленький ариѳметический расчетъ: въ классѣ 30 учениковъ; будемъ каждого спрашивать 20 минутъ; потребуется 600 минутъ или 10 часовъ; слѣдовательно, экзаменъ долженъ начаться съ 9 часовъ утра и, продолжаясь не прерывно, окончиться въ 7 часовъ вечера, при чёмъ экзаменаторы совершенно должны забыть о своемъ бренномъ тѣлѣ и, невзирая на пустоту своихъ желудковъ, сохранять ровное и спокойное расположение духа! Университетскіе профессора сидятъ и больше за экзаменаціоннымъ столомъ, но не забудемъ, что у каждого профессора одинъ или, самое большее, два экзамена (разбитые на нѣсколько дней), учитель же гимназіи занять этимъ утомительнымъ дѣломъ въ теченіе цѣлаго мѣсяца. Наконецъ нельзя не посмотреть на вопросъ и съ другой стороны: пусть учитель можетъ высидѣть 10 часовъ, а ученики? Каково же имъ ожидать своей очереди въ томъ нервномъ и возбужденномъ состояніи, которое они переживаютъ передъ вызовомъ къ красному сукну!.. Все это, повторяемъ, было уже указано и высказано много разъ и настолько очевидно само по себѣ, что не требуетъ никакихъ дальнѣйшихъ толкованій.

Взглядъ же на экзамены, какъ на средство контроля надъ преподавателями, является совершенно неосновательнымъ. Если контроль успѣховъ учащихся не долженъ по возможности тормозить дѣло обученія, то контроль преподавателей и подавно слѣдуетъ производить такъ, чтобы онъ былъ совершенно незамѣтенъ въ школьнй жизни. Посѣщеніе уроковъ и непосредственное наблюденіе за ходомъ преподаванія свѣдущими и компетентными лицами для этой цѣли наиболѣшее средство. При этомъ уроки должны протекать обычнымъ образомъ, не обращаясь въ экзаменаціонные часы. Вообще, ~~намъ~~ кажется, въ средней школѣ и, преимущественно въ низшихъ ея классахъ (по четвертый включительно), гораздо важнѣе наблюденіе за ходомъ преподаванія, чѣмъ провѣрка достигнутыхъ успѣховъ, такъ

какъ послѣдняя система контроля надъ учителями приводить къ самимъ нежелательнымъ результатамъ, замѣчаемымъ теперь почти повсемѣстно. Разъ отъ учителя требуютъ только того, чтобы его ученики знали положенный курсъ, и мало обращаютъ вниманія на то, какъ онъ этого знанія достигаетъ, — естественно ожидать, что онъ подобное же требование предъявить къ ученикамъ и посредствомъ имѣющихся въ его рукахъ крутыхъ мѣръ перенесетъ весь трудъ изученія курса на домашнія занятія учащихся. Отсюда проистекаютъ неизбѣжное зло репетиторства, большой процентъ отсталыхъ и неуспѣвающихъ, всякия обремененія и переутомленія. Такъ называемая свобода преподаванія, при подобныхъ условіяхъ, является совершенно извращеною, ибо она ведетъ не къ свободному выбору методовъ и приемовъ обученія, сообразному съ характеромъ, личностью, знаніями и педагогической подготовленностью учителя, а лишь къ своеобразному пользованію системой балловъ и наказаній.

Между тѣмъ успѣшность занятій въ младшихъ классахъ всецѣло зависитъ отъ классніхъ занятій, если только обязанности учителя не перелагаются на родителей и репетиторовъ. Поэтому, повторяемъ, наблюдение надъ классными занятіями и обязательность элементарныхъ дидактическихъ приемовъ въ преподаваніи — наилучшая гарантія противъ недобросовѣтного или неправильного обученія. Такая мѣра дѣйствительный экзаменовъ и потому, что она способна пресѣкать зло при его возникновеніи, между тѣмъ какъ экзамены, если бы они и служили вѣрными показателями способности и добросовѣтности учителей, чего на самомъ дѣлѣ неѣть, могутъ обнаружить недостатки преподаванія только тогда, когда зло, причиненное ими, уже непоправимо.

Разъ же классное преподаваніе будетъ поставлено правильно, то для прочнаго усвоенія предмета не потребуется никакихъ экстренныхъ средствъ, въ родѣ практикуемыхъ чинѣ подготовкокъ къ экзаменамъ. Систематическое повтореніе и при томъ повтореніе разумное, осмысленное и дѣйствительно достигающее своихъ цѣлей будетъ дѣломъ простымъ и легкимъ, если само преподаваніе въ теченіе года было основано на систематическомъ повтореніи пройденнаго. «Без-

престанное передвиженіе въ головѣ старыхъ звеньевъ необходимо для того, чтобы придать имъ силу, укрепляющую новые звенья, и потому хороший педагогъ повторяетъ старое не для того, чтобы повторять забытое, но для того, чтобы этимъ старымъ прочнѣе укрепить новое» (Ушинскій, «Антропология», т. I, стр. 227). Въ этой цитатѣ, которую не мѣшало бы рекомендовать къ свѣдѣнію многимъ и многимъ, указывается не только истинная цѣль повторенія, но и его способъ. Старые звенья необходимо «передвигать» въ головѣ, т.-е. измѣнять ихъ порядокъ, составлять изъ нихъ иныхъ комбинацій, извлекать ихъ поодиночкѣ и группами для скрѣпленія съ тѣми, которыхъ вновь входятъ въ цѣнь. Слѣдовательно, повтореніе должно состоять не въ томъ, чтобы учитель задавалъ ученику къ каждому уроку по нѣсколько «параграфовъ» изъ стараго и затѣмъ это старое спрашивалъ, — при такомъ способѣ, звенья цѣпи лишь плотнѣе и крѣпче насаживаются одно на другое въ неизмѣнномъ порядкѣ и образуютъ нѣчто неподвижное, механически связанное, — короче говоря, вызубренное подъ рядъ и слово въ слово. Отличительная черта подобнаго рода знанія состоить въ томъ, что оно оказывается совершенно непригоднымъ для практическаго употребленія, которое предполагаетъ навыкъ и умѣніе быстро извлекать изъ памяти посыпки, необходимыя при решеніи того или иного вопроса, т.-е., иными словами, умѣніе размышлять по поводу обстоятельствъ, аналогичныхъ съ уже известными.

Въ запоминаніи какихъ-либо свѣдѣній могутъ преобладать ассоціаціи по смежности или ассоціаціи по сходству. Методъ обученія, основанный преимущественно на первыхъ, нельзя назвать развивающімъ, такъ какъ онъ приводить къ пассивному воспріятію сознаніемъ готоваго матеріала и не даетъ работы мышленію. Ассоціація же по сходству, прежде своего возникновенія, требуетъ работы ума; она выдѣляетъ изъ ряда рассматриваемыхъ фактовъ ихъ общія свойства и связываетъ эти факты не механическими, а идеиними связями. Методъ обученія, основанный преимущественно на такого рода ассоціаціяхъ, будетъ методъ развивающій. Нельзя, конечно, къ различнымъ наукамъ прила-

гать одинъ и тотъ же методъ, равно какъ и какую-нибудь отдельную науку изучать исключительно однимъ методомъ. Но изученіе будетъ тѣмъ основательнѣе и тѣмъ продуктивнѣе, чѣмъ большее поле приложения отводится развивающему методу во всѣхъ случаяхъ, гдѣ только это приложеніе возможно.

Такіе предметы, какъ языки и математика, должны проходить преимущественно по развивающему методу. Самое изученіе должно быть основано на «безпрестанномъ повтореніи старыхъ звеньевъ», но именно на такомъ повтореніи, о какомъ говоритъ К. Д. Ушинскій, а не на такомъ, которое обыкновенно практикуется, и въ которомъ преобладаютъ ассоціаціи по смежности. Преподаватель вовсе не долженъ къ каждому уроку задавать повтореніе «отъ сихъ до сихъ», но онъ долженъ самъ на каждомъ урокѣ дѣлать повтореніе. Прежде чѣмъ разучивать новый материалъ, намѣченный на данный часъ, преподаватель извлекаетъ изъ памяти учениковъ все то изъ стараго, что имѣть какое-либо отношеніе, какую-либо связь, какое-либо сходство съ новымъ. На этомъ сходствѣ утверждается ассоціація, новое прикрѣпляется къ старому посредствомъ того общаго, что между ними есть, и такимъ путемъ два знанія образуютъ не только механическую, но и логическую цѣль. Эта цѣль съ течениемъ времени удлиняется, но ея звенья остаются прочно связанными и не только соседнія звенья, какъ въ случаѣ простого запоминанія по порядку, нѣтъ — каждое звено цѣли связано со множествомъ другихъ и, если порвется одна связь, то останутся другія.

Такое обученіе медленно, но вѣрно достигаетъ цѣли — прочно усвоенного знанія; оно, кромѣ того, развиваетъ; оно не нуждается въ обремененіи учащихся домашней работой; оно обойдется безъ содѣйствія репетиторовъ. Ученики младшихъ классовъ, при такомъ веденіи дѣла, къ концу года могутъ и должны знать все пройденное безъ особаго самостоятельнаго повторенія. Но имъ все-таки полезно и повторить пройденное, только не самимъ и не дома, а въ классѣ и подъ руководствомъ преподавателя. Это окончательное повтореніе должно имѣть особый характеръ. Скажемъ еще разъ,

что совершенно излишне и бездѣльно припоминать всю подробности, которые въ теченіе года встречались и въ свое время были усвоены. Цѣль окончательного повторенія — общій обзоръ курса, характеристика всего его содержанія, усвоеніе его системы, его подраздѣленій, въ тѣхъ размѣрахъ и въ той формѣ, которая соответствуютъ интеллектуальнымъ силамъ учащихся. Послѣдніе должны отдать себѣ ясный отчетъ въ томъ, чѣму они учились въ теченіе года и что узнали. Они должны отлянуться назадъ и обозрѣть пройденный ими путь такимъ, какимъ онъ представляется съ высоты достигнутаго ими знанія. Они шли этимъ путемъ долго и медленно, изучая всю его особенности, всю свойства, всю черты, всю подробности; теперь имъ необходимо узнать его въ цѣломъ, связать свои многочисленныя впечатлѣнія въ одно цѣльное и широкое представлениe. Само собой разумѣется, что и характеръ этой работы, и способы ея выполненія должны измѣняться въ зависимости отъ возраста и развитія учащихся, а также въ зависимости отъ свойствъ изучаемаго материала. Въ первомъ классѣ дѣло должно вестись иначе, чѣмъ въ седьмомъ, по географіи иначе, чѣмъ по математикѣ или словесности. На практикѣ можно было бы выработать программы, специально предназначенные для репетицій въ концѣ года. Учащіе могли бы составлять конспекты пройденныхъ курсовъ, — въ старшихъ классахъ самостоительно, въ младшихъ подъ руководствомъ преподавателей. При этомъ они могли бы усвоить болѣе широкіе взгляды на предметы, болѣе правильное пониманіе систематического расположенія учебнаго материала, связь и соотношенія между его отдѣльными частями.

Выводъ общихъ понятій, опредѣленіе руководящихъ идей, выясненіе методовъ той или другой науки, и все это въ той мѣрѣ, какая соответствуетъ силамъ учащихся, — вотъ что должно быть одной изъ главнѣйшихъ цѣлей общаго повторенія пройденныхъ курсовъ. При такомъ условіи оно, дѣйствительно, принесло бы большую пользу и развитію учащихся и ихъ пониманію въ области каждого предмета. Если же ограничиваться, какъ принято теперь, сплошнымъ отзубриваніемъ всего пройденнаго отъ начала до конца, безъ

выпусковъ, сокращеній и измѣненій, то нечего надѣяться на что-нибудь больше, чѣмъ достиженіе знанія на известный срокъ, по истечениіи котораго оно вновь испарится. Повторите эту операцию даже не одинъ, а хоть двадцать разъ, и двадцать разъ произойдетъ то же самое: голова наполнится, а потомъ опустѣтъ до того предѣла, до котораго она была пуста передъ повтореніемъ. Мелочи, подробности, а также все то, что было плохо усвоено въ теченіе года, проѣбываются въ памяти, какъ мука черезъ рѣшето; пожалуй, наполните рѣшето снова и снова тѣмъ же содержимымъ, все равно въ рѣшетѣ не останутся тѣ частицы, которыхъ свободно проходять透过 отверстія, а тѣ, которыхъ не проходятъ, не расположатся сами собою въ стройномъ порядке; такъ нѣ лучше ли потратить усиленія на то, чтобы установился этотъ стройный порядокъ? Не лучше ли, вместо безтолковаго зубриенія передъ экзаменами, которое даже при наиблагопріятнѣйшихъ условіяхъ является дѣломъ сомнительной пользы, установить правильныя и надлежащимъ образомъ организованныя повторительныя занятія въ концѣ года на вышеизложенныхъ началахъ? А затѣмъ въ виду того, что тогда экзамены потеряютъ одну изъ своихъ цѣлей и что другія ихъ цѣли достигаются ими плохо и могутъ быть гораздо успѣшнѣе достигнуты иными средствами, не будетъ ли вполнѣ цѣлесообразно отмѣнить экзаменную систему, — это отжившее установление, само себя постоянно дискредитирующее?..

ОГЛАВЛЕНИЕ.

Стр.

1. Роль „житейского опыта“ въ воспитаніи молодежи	5
2. Противорѣчія въ жизни и школѣ	31
3. Педагогическая возврѣтка и наблюденія Г. И. Успенскаго	59
4. Авторитетъ личности и авторитетъ власти въ дѣлѣ воспитанія	86
5. Доктринерство и жизнь	107
6. Изъ школьнаго наблюдений	126
7. О национально-патріотическомъ воспитаніи	145
8. Полезны ли экзамены, какъ дидактическое средство	179

Книгоиздательство Т-ва И. Д. СЫТИНА.

КНИГИ по ПЕДАГОГИКѢ.

- ВАХТЕРОВЪ, В. П. Спорные вопросы образования. 61 стр. Ц. 25 к.
- ГЕРЦЕНЪ, А., проф. Лозанского универ. Наука и нравственность. Публичная лекция. 36 стр. Ц. 30 к.
- ГОЛЬЦЕВЪ, В. А. Воспитание, нравственность, право. Сборникъ статей. 162 стр. Ц. 75 к.
- ДЕМКОВЪ, М. И., директоръ Моск. учит. института. Очерки по истории русской педагогики. Для народныхъ учителей и учительницъ, учительскихъ семинарій и институтовъ, женскихъ институтовъ и гимназій и епархиальныхъ женскихъ училищъ.
- ЕГО ЖЕ. Краткая история педагогики для учительскихъ институтовъ и семинарій, педагогическихъ классовъ, женскихъ гимназій, педагогическихъ курсовъ при городскихъ училищахъ и для народныхъ учителей. 196 стр. Ц. 75 к.
- DEMOOR, JEAN, проф. медицинского факультета и старший врачъ вспомогательной школы въ Брюссель. Ненормальная дѣти и воспитаніе ихъ дома и въ школѣ. Переводъ д-ра Раисы Певзнеръ, подъ ред. и съ прим. прив.-доц. д-ра медицины Г. И. Россолимо. М. 371 стр. Ц. 1 р.
- КЭЙ, Элленъ. Вѣкъ дитяти. Переводъ Н. И. Юрасова. Первый полный перѣводъ. 261 стр. Ц. 1 р.
- ЛАЙ, В. А. Экспериментальная педагогика. Переводъ Е. И. Воскресенской, подъ ред. пр.-доц. д-ра мед. В. Е. Игнатова. 211 стр. Ц. 65 к. (Изъ серии: „Вопросы педагогической психологіи“.).
- МЮНХЪ, Вильгельмъ. Родители, учителя и школы нашего времени. Перев. съ немецкаго Л. И. Золотаревой. 157 стр. Ц. 50 к.
- НОВИКОВЪ, Н., докт. философіи Бернскаго унив. Наука, школа и жизнъ. Къ вопросу о принципахъ обществен. организаций учебнаго дѣла. 43 стр. Ц. 40 к.
- ОСТРОГОРСКІЙ, В. П. Письма объ эстетическомъ воспитаніи. Ц. 25 к.
- ТРОЯНОВСКІЙ, И. И. Педагогические этюды. 128 стр. Ц. 50 к.

Цѣна 75 коп.