

Проф. Т. Циглеръ.



Общая

Педагогика.



Библиотека Систематическаго Знанія
Издательство «Вѣстника Знанія»
(В. В. Битнеръ).

Безплат. прилож. къ № 5 „Вѣстника Знанія“. 1908 г.

ГУМАНИТАРНЫЙ
ЦЕНТР
Г. ДРКУТСК

ИЗЪ КОНТОРЫ РЕДАКЦИИ „ВѢСТНИКА ЗНАНІЯ“ МОЖНО ВЫПИСЫВАТЬ

Волшебный фонарь

«В. Зн.» усоверш. сист. с объектив., конденсат. лампою. Ц. для подпис. изданій «Вѣст. Зн.» 4 руб., упаковка 50 к., перес. за 12 ф. в 1 поясъ—75 к., во 2—1 р. 35 к., в 3—1 р. 95 к., в Манчж. 2 р. 55 к. Для неподписчиков ц. фонаря без перес. 5 р. 50 к.

Продолжается подписка на слѣд. отдѣльныя изданія «Вѣстника Знанія»:

12 кн.

Настольная иллюстрирован. ЭНЦИКЛОПЕДІЯ

Цѣна
в год
с перес.
5 р.

Для подписчик. «Вѣстника Знанія» 3 р. 50 к.

под общей редакціей **В. Битнера.**

В трех томах по 1024 стб. кажд., с рис., картами и пр.; отдѣлы ред. специалистами. Вых. с нач. ноября 1907 г. и законч. в концѣ окт. 1908 г. При подпис. на «Н. Энци.» вмѣстѣ с др. изданіями «В. Зн.» допуск. разсрочка. Ц. перв. вып.—1 р., кот. засч. в подписную сумму.

Подписка на роскошное изданіе серіи капитальных сочиненій для завершенія образованія въ отдѣльных областях знанія, под общим заглавіем:

Научная Библиотека

под общей редакціей **В. Битнера,**

востоящая из 6 отдѣловъ, каждый по 2 вып. в год. подп. цѣна

3 р.,
без пер.
2 р. 50к.

кажд. отд.
в год
(12 вып.)

В Биологическом отд. печ. соч. Каруса Штерне. «Мір, его прошлое, наст. и будущ.» Истор. разв. вселен. и ея обитателей в общепон. излож.

Исторический отд.: Проф. Шиллер «Всемір. исторія с древн. врем. до нач. XX ст.»

Общественный отд.: Проф. Ван-дер Боргт. «Основы социальной политики» и проф. Альбер «Политическіе мыслители XVIII и XIX вв.»

Философский отд.: Проф. Браш. «Классики философіи. Громадная иллюстр. истор. филос. с выдержками из подлин. сочин. философов.

Географический отд.: Проф. Энкерт. «Экономич. физич. и политич. географія». С дополн. «Россія, полное описаніе», под ред. пр. Э. Ф. Лесгафта.

Этический отд.: (Вопросы духа, вѣры и нравств.) нач. печатаніем двух соч.: «Исторія религій с древн. времен. до наших дней», нов. изд. знамен. труда проф. Шантели-де-ля-Сосей и „Половой вопрос“ проф. Фореля.

Всѣ шесть отдѣловъ, стоят в год (12 вып.) 18 р. с перес. или по 3 р. нажд. (12 вып.). Изданіе на прекрасн. бум. и роскошно иллюстр. множ. рис., отдѣльн. картин, таблиц, хромолит., карт и пр. Подписав. на Биологич. отд. позже ноября 1907 г. приплачив. сверх подп. цѣны 30 к.

Адрес для всѣх перечисленных изданій: С.-Петербург. Невскій пр., 147. Глав. конг. изд-ва «Вѣстника Знанія». Подробн. объявл., брошюра, устав. просвѣтит. союза «Вѣст. Зн.» и каталог—выс. безпл. в люб. колич. для распротр.

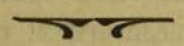
Ред. изд. **В. В. Битнеръ.**

ФОНД РЕДКИХ КНИГ

74.0
Ц58

Проф. Т. Циглеръ.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА.



Переводъ съ нѣмецкаго С. Берса,

Подъ редакціей В. В. Битнера.



**ДАР
Д.С. ПОЛЕВОГО**

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.

Издательство „Вѣстникъ Знанія“.

(В. В. Битнера).

Отъ Редакціи.

Предлагаемая вниманію читателей книга принадлежитъ перу выдающагося нѣмецкаго ученаго, извѣстнаго и русской публикѣ. Симпатичныя въ общемъ и цѣломъ идеи автора встрѣтять, безъ сомнѣнія, сочувственный откликъ въ нашихъ читателяхъ, которымъ будетъ, конечно, очень полезно познакомиться съ постановкою народнаго образованія въ болѣе передовой странѣ.

Но на ряду съ этимъ мы должны замѣтить, что не всѣ высказываемыя авторомъ мнѣнія обладаютъ одинаковою цѣнностью. Сторонникъ рациональныхъ методовъ въ педагогикѣ, сторонникъ широкой гуманности и демократическихъ идей,—профессоръ Циглеръ все же иногда подчиняется вліянію условій окружающей его обстановки и высказываетъ взгляды, съ которыми согласиться нельзя. Въ такихъ случаяхъ его изложеніе естественно требуетъ соотвѣтственныхъ оговорокъ.

Такъ, напримѣръ, нельзя не отмѣтить, что онъ проявляетъ чрезмѣрное пристрастіе къ классической древности, выразившееся въ защитѣ латинскаго языка и латинской грамматики въ ущербъ даже грамматикѣ родной. Само собою понятно, что этотъ взглядъ далеко не можетъ быть встрѣченъ сочувственно тѣми, кто имѣлъ возможность познакомиться съ постановкою образованія въ нашихъ классическихъ гимназіяхъ.

Наше разногласіе съ авторомъ, отмѣченное въ примѣчаніяхъ по нѣкоторымъ вопросамъ,—о примѣненіи метода нагляднаго обученія, о преподаваніи религіи въ школахъ, тѣлесномъ наказаніи и нѣк. другимъ,—не имѣетъ, конечно, никакого отношенія къ оцѣнкѣ самаго труда проф. Циглера.

И мы не сомнѣваемся, что его книга въ этомъ новомъ переработанномъ изданіи будетъ встрѣчена съ еще большимъ сочувствіемъ, чѣмъ въ первомъ, давно уже разошедшемся изданіи.

Профессоръ Теобальдъ Циглеръ.

Общая педагогика.

Изъ предисловія къ первому изданію.

Я дважды читалъ лекціи по педагогикѣ: въ первый разъ въ Вольномъ Германскомъ Институтѣ (Freie Deutsche Hochstift) въ октябрѣ 1895 года во Франкфуртѣ на Майнѣ, во второй разъ—въ мартѣ 1901 года въ Гамбургѣ по приглашенію мѣстнаго учебнаго начальства. Во Франкфуртѣ я прочелъ пять лекцій, въ Гамбургѣ—шесть. Отдавая ихъ теперь въ печать, я, конечно, оставляю ихъ въ томъ видѣ, въ какомъ въ послѣдній разъ читалъ ихъ въ Гамбургѣ; но сюда прибавилось также кое-что изъ моихъ лекцій по педагогикѣ, читанныхъ въ Страсбургскомъ университетѣ; этимъ объясняется нѣсколько неравный объемъ отдѣльныхъ лекцій. Но я сохранилъ въ нихъ нѣкоторую небрежность тона, удобную въ свободной рѣчи, которая, въ сравненіи съ книжнымъ стилемъ, имѣетъ различныя преимущества, но въ то же время страдаетъ и нѣкоторыми шероховатостями; въ числу послѣднихъ надо отнести нѣсколько небольшихъ повтореній, которыя, правда, легко могли бы быть сглажены, но я не хотѣлъ излишней полировкой стереть характеръ и стиль своей рѣчи; кромѣ того, въ такихъ повтореніяхъ находится иногда и нѣчто новое, хотя бы это новое и состояло лишь въ особомъ подчеркиваніи мысли.

Въ своихъ лекціяхъ я не могъ избѣжать всякаго рода „ереси“, а также полемическихъ выпадовъ. Но тамъ, гдѣ дѣло идетъ о такихъ серьезныхъ вопросахъ, какъ народное образованіе, нельзя быть при выраженіи своихъ мнѣній слишкомъ осторожнымъ и осмотрительнымъ. Нашей педагогикѣ, двигающейся часто по избитымъ колеямъ, полезно иногда показать извѣстныя всѣмъ вещи съ другой точки зрѣнія, полезно иногда повторить старыя слова въ другой формулировкѣ и освѣщеніи. Впрочемъ, я до сихъ поръ не скрывалъ ни отъ кого своихъ педагогическихъ воззрѣній, и потому не говорю здѣсь ничего такого, чего не ожидали бы отъ меня услышать знающіе меня люди.

Страсбургъ, сентябрь 1901 года.

Предисловіе ко второму изданію.

Моя книга, выходящая вторымъ изданіемъ, въ существенныхъ чертахъ своихъ осталась прежней. Въ отдѣльныхъ мѣстахъ я ввелъ наибольшія дополненія и измѣненія, чѣмъ, надѣюсь, сгладилъ нѣкоторыя стилистическія неровности и внесъ нѣкоторыя улучшенія по существу. И на этотъ разъ нѣкоторую пользу предлагаемой книгѣ принесли мои лекціи

по общей педагогикѣ, читанныя мною въ Страсбургскомъ университетѣ лѣтомъ 1904 года.

Нападкамъ гербартианцевъ, которыя становятся все болѣе и болѣе страстными, я не могу противопоставить ничего, кромѣ—самой книги; относительно гербартовской психологии и педагогики я придерживаюсь тѣхъ же взглядовъ, какіе я высказывалъ въ своей исторіи педагогики и въ введеніи къ руководству для учителей и учительницъ. Кромѣ того, читателямъ настоящей книжки я рекомендую удачное полемическое сочиненіе Сальвюрка („Das Ende der Zillerschen Schule“, Frankfurt, 1904 г.).

Первое изданіе книги было посвящено моему страсбургскому товарищу и другу, профессору Генриху Юлію Гольцману; мнѣ крайне пріятно, что и на второмъ изданіи моей книги я могу поставить то же имя, которое будетъ служить ей путеводной звѣздой.

Теобальдъ Циглеръ.

Страсбургъ, декабрь 1904 г.

ПЕРВАЯ ЛЕКЦІЯ.

Введеніе.

Мнѣ предложили прочесть рядъ лекцій по педагогикѣ. Такое предложеніе я считаю крайне лестнымъ, но, съ другой стороны, я кажусь себѣ слишкомъ смѣлымъ, рѣшаясь затруднить вниманіе публики такимъ предметомъ, какъ педагогика. Удастся ли мнѣ пробудить въ слушателяхъ хотя нѣкоторый интересъ къ ней? Тутъ мнѣ приходится считаться съ всевозможными предразсудками. Какъ въ широкихъ слояхъ публики, такъ и въ мірѣ учителей, педагогика считается скучной и тривиальной; школьная пыль покрываетъ педагогику, подобно ржавчинѣ, и уже съ первыхъ шаговъ угрожаетъ прекратить въ ней всякую жизнь, заглушить всякій интересъ; даже профессиональнымъ школьнымъ учителямъ приходятъ на умъ слова Гете о логикѣ:

Dass, was sie sonst auf einen Schlag
Getrieben, wie Essen und Trinken frei,
Eins! Zwei! Drei! dazu nötig sei. 1)

И какъ разъ потому, что все, что тутъ дѣлается и должно дѣлаться, вѣжется такимъ понятнымъ и тривиальнымъ, каждый отецъ, каждая мать, вообще каждый, кто испыталъ на себѣ вліяніе педагогики, увѣренъ въ томъ, что онъ точно знаетъ, какъ все дѣлается или, вѣрнѣе сказать, какъ должно дѣлаться, но, къ сожалѣнію, не дѣлается; и поэтому, человекъ, говорящій какъ специалистъ о педагогикѣ, никогда никого не удовлетворяетъ: все, что скажетъ лекторъ, все это, сказывается, лучше его знаетъ всякій изъ слушателей. Никто не хочетъ признать, что и здѣсь имѣется своего рода искусство и техника, имѣются художники и знатоки. И, наконецъ, вопросы школьной реформы, которые, постоянно измѣняясь, все еще не нашли никакого рѣшенія и попрежнему идутъ окольными путями, многимъ изъ насъ прямо-таки опротивѣли. Но, съ другой стороны, успѣхъ такихъ вещей, какъ „Der Probe-Kandidat“

1) Что для того, съ чѣмъ прежде вы справлялись совсѣмъ свободно, какъ съ вѣдою и питьемъ. Необходимо первое, второе, третье.
(пер. Мамонтова).

(„Кандидатъ на испытаніе“) Дрейера, „Flachsmann als Erzieher“ („Воспитатель Флакманъ“) Отто Эрнста, „Traumulus“ („Траумулусъ“) Хольда и Гершке, показываетъ, что во всѣхъ насъ живетъ интересъ къ школѣ и школьной жизни, и что этотъ интересъ не можетъ быть заглушенъ въ насъ самыми безотрадными жизненными условіями. Школа окружена обаятельнымъ ореоломъ юности и юношескихъ воспоминаній, и ее нельзя ничѣмъ вытѣснить изъ нашего сердца. Вотъ почему я и рѣшился затронуть въ послѣдующихъ лекціяхъ вопросы воспитанія.

Тутъ я долженъ съ самаго начала отвѣтить на вопросъ, который возбуждаетъ членъ училищнаго совѣта въ „Воспитатель Флакманъ“. „Гербартъ или Наторпъ?“ спрашиваетъ онъ и вмѣстѣ съ идеальнымъ школьнымъ учителемъ Флеммингомъ рѣшаетъ въ пользу послѣдняго. Если бы мнѣ пришлось выбирать только между этими двумя учеными, я не задумываясь отвѣтилъ бы точно такъ же; по моему, пора покончить съ педагогикой Гербарта, все болѣе и болѣе обнаруживающей свои отрицательныя стороны, пора освободить отъ нея теорію и практику. Она тормозитъ развитіе и первой, и второй. Но мой другъ Наторпъ былъ бы очень удивленъ, узнавъ, что мой выборъ палъ на него, и дѣйствительно, на поставленный выше вопросъ я охотнѣе отвѣтилъ бы такъ: ни тотъ, ни другой! Я скорѣе предпочелъ бы великихъ мастеровъ искусства, чѣмъ какого-нибудь теоретика; если бы мнѣ все-таки пришлось выбирать между теоретиками, то я остановился бы прежде всего на Шлейермахерѣ, который впервые понялъ великія проблемы педагогики и правильно поставилъ и сформулировалъ вопросы ея; при этомъ меня меньше интересуется вопросъ, какъ онъ въ томъ или иномъ случаѣ рѣшалъ эти проблемы. Дѣло въ томъ, что и я, какъ и этотъ великій діалектикъ, иногда бываю не въ состояніи отвѣтить категорическимъ да или нѣтъ; въ педагогикѣ „да“ и „нѣтъ“ часто должны быть при рѣшеніи вопросовъ поставлены рядомъ. Какъ въ теологіи съ момента появленія ядовитой книги Абеяра *Sic et non*, такъ и здѣсь имѣются, по вѣрному замѣчанію Мюнха, „антиноміи“, ничѣмъ не уступающія антиноміямъ въ критикѣ чистаго разума. Что это означаетъ? Это значитъ, что въ этомъ году можно поступить такъ, а въ слѣдующемъ—иначе, и оба метода будутъ хороши, если ими пользуется учитель въ настоящемъ смыслѣ этого слова. Въ педагогикѣ методъ самъ по себѣ ничего не значитъ; главное здѣсь—человѣкъ. Если я въ этомъ смыслѣ буду обсуждать съ вами указанные вопросы, то я при этомъ не буду пользоваться ни гербартовской психологіей, этикой и метафизикой, ни кантовской теоріей познанія, а чѣмъ то значительно болѣе простымъ, чего всегда въ высшей степени не достаетъ школѣ, и что всегда является лучшимъ помощникомъ: я имѣю въ виду здравый человѣческій разумъ, съ которымъ въ педагогикѣ со всѣми ея системами и методами часто обращаются, какъ съ пасынкомъ.

Итакъ, я хочу говорить съ вами не столько объ отдѣльныхъ вопросахъ школы, сколько о самыхъ общихъ вопросахъ народнаго воспитанія; я хочу пробудить въ васъ интересъ къ великимъ задачамъ, которыя стоятъ передъ нами въ настоящій моментъ; я хочу показать вамъ все ихъ значеніе и трудность разрѣшенія. Здѣсь дѣло идетъ о вопросѣ культуры, объ одной изъ наиболѣе важныхъ культурныхъ задачъ; мы должны рѣшить, стоитъ ли наше народное воспитаніе на правильномъ пути или нѣтъ.

Въ этомъ смыслѣ педагогика представляетъ собою часть великаго социального вопроса, который въ началѣ двадцатаго вѣка все еще остается основнымъ вопросомъ нашей культуры. Поэтому, когда мы говоримъ о социальной педагогикѣ и требуемъ таковой, это не является только модой.

на основаніи которой на все наклеивается бросающійся въ глаза ярлыкъ „соціальный“. По моему мнѣнію, необходима глубокая реформа всего нашего народнаго образованія, реформа въ нравственно-соціальномъ духѣ. Этотъ взглядъ долженъ одержать верхъ, иначе всѣ остальные реформы не принесутъ никакой пользы, иначе онѣ не имѣютъ никакой основы и не смогутъ пустить корни, а столкнутся съ поколѣніемъ людей, которое не доросло до пониманія новыхъ задачъ. Эта связь между соціальнымъ вопросомъ и народнымъ образованіемъ мало сознается еще нашими правительствами, парламентами и политическими и общественными партіями; это непониманіе является однимъ изъ главныхъ препятствій, о которое грозитъ разбиться счастливое разрѣшеніе этой величайшей задачи нашего времени, и которое всячески тормозитъ наше движеніе впередъ. Подчеркивая этотъ фактъ, я хочу также указать здѣсь на то, что я совсѣмъ не хочу заняться исключительно описаніемъ фактическаго состоянія народнаго воспитанія, я хочу заняться критикой дѣла и намѣтить пути для необходимыхъ измѣненій и улучшеній; у меня нѣтъ готоваго плана реформъ. Человѣкъ, выступающій съ такимъ планомъ, не считается съ историческими факторами въ нашемъ дѣлѣ воспитанія, общается больше, чѣмъ онъ можетъ дать, и такимъ образомъ является сознательнымъ или безсознательнымъ шарлатаномъ.

Но не находимся-ли мы уже и теперь на скользкомъ пути? Не является-ли такая критическая педагогика въ лучшемъ случаѣ педагогикой для утопическаго государства? И да, и нѣтъ. Она заключаетъ въ себѣ, конечно, нѣчто идеальное и идеалистическое, такъ какъ она представляетъ собою не педагогику настоящаго, а педагогику будущаго, не практическую педагогику, а науку. Но тутъ въ насъ возникаетъ сомнѣніе: есть-ли вообще научная педагогика? Въ отвѣтъ на это мы могли бы назвать Платона и Коменскаго, Гербарта или Наторпа и сказать: въ рукахъ этихъ людей педагогика дѣйствительно стала наукой, а то, что дѣйствительно, должно быть также возможно. Но возраженіе идетъ глубже. То, что научно, претендуетъ на общее значеніе: а есть-ли такая педагогика, имѣющая общее значеніе? Вѣдь почти всегда можно тутъ дѣйствовать и такъ, и иначе! Правда, воспитаніе всегда зависитъ отъ различныхъ измѣняющихся факторовъ, каковы климатъ, національность, степень культуры и т. п.; его конечныя цѣли и средства зависятъ отъ историческихъ, а также и біологическихъ условій. Съ другой стороны, близкое отношеніе педагогики къ этикѣ и психологій указываетъ на то, что и въ педагогическихъ вопросахъ мы должны считаться съ имѣющими всеобщее значеніе, общечеловѣческими факторами. И поэтому мы можемъ назвать педагогику наукой, такъ какъ ея основа лежитъ въ психологій, а конечная цѣль ея должна сообразоваться съ этическимъ вопросомъ о предназначеніи человѣка. Она является наукой, такъ какъ она дѣйствительно выработалась исторически, поскольку дѣло идетъ о самомъ воспитаніи, о средствахъ и методахъ его. Здѣсь дѣло обстоитъ не иначе, какъ, напримѣръ, съ медициной. Подобно лѣченію воспитаніе является искусствомъ, а ученіе о воспитаніи—это ученіе, построенное на разныхъ наукахъ. И чѣмъ болѣе прочно она опирается на дѣйствительность и опытъ, чѣмъ реалистичнѣе она, тѣмъ больше она сумѣетъ на основаніи фактическаго матеріала понять то, что должно быть, т. е. она сумѣетъ разобраться, съ одной стороны въ томъ, что должно быть съ общечеловѣческой точки зрѣнія, а съ другой—въ томъ, что могло бы быть при настоящихъ условіяхъ и въ ближайшемъ будущемъ должно быть создано. Разбираясь въ явленіяхъ настоящаго времени на основаніи законовъ психологій и задачъ этики, она, свободная отъ всякаго утопизма, можетъ быть

идеалистической и идеалистической въ лучшемъ смыслѣ этого слова; она можетъ быть «педагогикой будущаго», которая, однако, оказываетъ влияние на настоящее, производя въ немъ перемѣны и преобразованія.

Если вы спросите меня, въ чемъ же заключается социальный характеръ современной педагогики, то я вмѣсто отвѣта укажу вамъ на Песталоцци, этого великаго социалиста и пролетаря среди педагоговъ, который жалѣлъ свой народъ и поэтому хотѣлъ его воспитать, указать ему силу труда и самопомощи, вывести его изъ тяжелой нужды путемъ совместнаго труда; я могу указать также на Платона и его смѣлыя мысли о воспитаніи государствомъ добродѣтельнаго народа. Но, приведя такіе типы и образцы, мы не исчерпали бы вопроса: вѣдь они—дѣти своего времени и поэтому ихъ надо было бы передѣлывать и приспособлять къ нашей эпохѣ; поэтому мы, отдавая имъ должную дань уваженія, не пойдемъ такимъ окольнымъ путемъ. Мы не будемъ ни говорить, что такое социальная педагогика, ни приводить мнѣнія другихъ по этому поводу, а постараемся выяснитъ, какъ можно преобразовать въ социальномъ духѣ дѣло воспитанія и пояснимъ это въ деталяхъ. Итакъ, перейдемъ къ дѣлу!

1. Цѣль и мотивы воспитанія.

Всѣ знаютъ, что значить воспитывать. Воспитаніе—это планомѣрное воздѣйствіе, оказываемое взрослымъ на развитіе подростка. Мы говоримъ «планомѣрное», т. е. не безсистемное, а организованное воздѣйствіе. Правда, жизнь тоже воспитываетъ людей, и при этомъ безъ всякаго плана или системы; но это воспитаніе, даваемое жизнью, цѣнно только тогда, когда въ человѣкѣ съ раннихъ лѣтъ заложены, благодаря планомѣрному руководству воспитателя, хорошіе задатки, на которыхъ жизнь можетъ дальше строить; но планомѣрно—это значить также цѣлесообразно: слѣдовательно, воздѣйствіе, оказываемое взрослымъ на юношество, должно имѣть извѣстную цѣль; поэтому педагогика должна быть телеологична (τέλος греч.—цѣль). Но тутъ мы наталкиваемся на своеобразную трудность. Гдѣ же цѣль, въ подросткѣ или во взросломъ, въ настоящемъ или будущемъ? Этотъ вопросъ не является такимъ празднымъ, какимъ онъ можетъ показаться на первый взглядъ. Въ теченіе столѣтій воспитаніе имѣло въ виду лишь будущее, оно хотѣло создать изъ ребенка мужчину или женщину, которые обладали бы тѣми или иными свойствами; этимъ самымъ настоящее ребенка приносилось въ жертву будущему. Эти отрицательныя стороны педагогическихъ воззрѣній эпохи возрожденія впервые замѣтилъ французъ Монтань; но лишь Руссо ясно созналъ и высказалъ всю ужасную ненормальность этого положенія; онъ требуетъ отъ людей, чтобы они старались понять ребенка, какъ такового, и уважать его ¹⁾. У ребенка есть тоже свое настоящее, которое онъ имѣетъ полное право пережить. Результатомъ непониманія этой идеи является то, что юность приносится въ жертву, въ воспитаніе вводится много недѣтскаго, на еще слабыя плечи ребенка взваливается слишкомъ много труда, естественнымъ проявленіямъ дѣтской силы и дѣтскаго существа препятствуютъ вѣчными запрещеніями. Мы такъ много слышимъ о золотомъ дѣтствѣ, о счастья юности; дѣйствительно-ли оно такъ велико? Не грѣшитъ-ли наша система воспитанія тѣмъ, что она вызываетъ въ дѣтяхъ страхъ, заботу и пр.? У дѣтей есть

¹⁾ „Maxima debetur puero reverentia“ (къ мальчику должно относиться съ величайшимъ уваженіемъ) говорилъ, впрочемъ, уже Ювеналь. Сатиры 14, 47.

школьные заботы, школьное горе; да и дома, пожалуй, есть очень много такого, чего не должно было бы быть. И если вы вспомните о тѣхъ, кто умираетъ въ дѣтскомъ возрастѣ, то мы поймемъ, что мы должны дать дѣтямъ жить дѣтской жизнью. Но не будемъ сантиментальны! И съ этой идеей можно зайти слишкомъ далеко, и это такъ-таки и было; когда мы будемъ говорить объ играхъ, мы увидимъ, въ какую игрушку можетъ превратиться воспитаніе, разсматриваемое съ этой точки зрѣнія.

Дѣло въ томъ, что, признавая полное право на настоящее, мы, конечно, не отрицаемъ того, что воспитаніе должно также имѣть въ виду и будущее. Вѣдь всѣ родители хотятъ воспитать своихъ дѣтей такъ, чтобы они были хорошими, годными къ жизни и счастливыми людьми. Тутъ впервые даетъ себя знать утилитаризмъ (точка зрѣнія полезности), который считаетъ цѣлью воспитанія подготовку человѣка къ его будущей профессіи. Это его право. Мысль «*Non scolae sed vitae discimus*» (мы учимся не для школы, а для жизни) имѣетъ полную силу, и я особенно подчеркиваю то, что при воспитаніи должно быть, между прочимъ, обращено вниманіе и на подготовку къ извѣстной профессіи, и что пора перестать говорить объ одномъ лишь общемъ образованіи; когда мы коснемся вопроса о воспитаніи женщинъ, то мы увидимъ, какъ много зависитъ здѣсь отъ того, что профессія признана цѣлью всего воспитанія. Но этого, такъ называемаго, профессиональнаго воспитанія еще не достаточно; человѣкъ представляетъ собою нѣчто большее, чѣмъ профессиональнаго работника, онъ долженъ быть человѣкомъ въ полномъ смыслѣ этого слова; иначе мы будемъ имѣть дѣло только съ изуродованными существами, только съ «рабочими руками» и дѣльцами, но не съ людьми; только съ чиновниками, учеными, офицерами и кавалерами, но не съ людьми. Поэтому античное воспитаніе, стремившееся сдѣлать изъ мальчиковъ только гражданъ, является для насъ, по меньшей мѣрѣ, слишкомъ узкимъ. Здѣсь обнаруживается историческая условность конечной цѣли: въ древности государство имѣло для человѣка иное и куда большее значеніе, чѣмъ теперь; поэтому воспитаніе могло ставить себѣ высшей задачей дать государству человѣка-гражданина. Само собою разумѣется, что еще и теперь все воспитаніе національно, еще и теперь всякій человѣкъ долженъ воспитываться такъ, чтобы быть членомъ своего народа и государства. Но все же мы видимъ, что это—лишь одна сторона его сущности; и если вы вспомните идеи Вильгельма фонъ-Гумбольдта въ его сочиненіи «Опытъ опредѣленія границъ вліянія государства», насчитывающія немного болѣе ста лѣтъ, или письма Шиллера объ эстетическомъ воспитаніи человѣка, въ которыхъ существующее государство оцѣнивается, какъ вызванное необходимостью зло, — то мы не захотимъ признать ни всемогущества государства, ни необходимости воспитывать дѣтей исключительно для государства.

Итакъ, остается только одна высшая цѣль—общечеловѣческая цѣль, а именно: мы должны сдѣлать человѣка человѣкомъ. Правда, это только слова, и какъ таковыми ими можно злоупотреблять; но пока я не могу найти другой рамы, которая могла бы цѣликомъ вмѣстить развиваемую мною дальше картину; мы должны стать просто тѣмъ, чѣмъ мы уже являемся по нашей природѣ—людьми.

Но этому опредѣленію цѣли воспитанія можетъ, собственно говоря, противорѣчить только трансцендентность воспитанія, т. е. взглядъ, согласно которому человѣка, вообще, надо воспитывать не для человѣческихъ, земныхъ цѣлей, а для другого, загробнаго существованія. Но тогда и здѣсь настоящее приносилось бы въ жертву будущему, и уже поэтому такая точка зрѣнія не состоятельна; но она никогда не проводилась на практикѣ въ этомъ крайнемъ смыслѣ, не смотря на заявленіе, что наша земля представ-

ляетъ собою лишь юдоль печалей и не является нашей настоящей родиной. Даже пѣтизмъ, который наиболѣе охотно могъ бы рѣшиться положить въ основу воспитанія эту идею, и который, нельзя не сознаться, пожертвовалъ ей въ своемъ методѣ воспитанія большею долею юношескаго счастья и юношеской радости,—даже пѣтизмъ, говорю я, все же, въ концѣ концовъ, воспитывалъ дѣтей для земной жизни и подъ вліяніемъ антипатіи къ ортодоксально-гуманистическому воспитанію, пошелъ по чисто реалистическому, даже утилитаристическому пути. Въдъ первое реальное училище основано Землеромъ въ Галле подъ вліяніемъ Франкэ; въ Берлинѣ же основателемъ реального училища являлся тоже ученикъ Франкэ—Гекеръ. Самъ пѣтизмъ впоследствии не могъ понять, какъ это случилось, что онъ оказался отцомъ реального училища.

Наоборотъ, то что истинно въ этой трансцендентной точкѣ зрѣнія, что не исключаетъ общечеловѣческой цѣли, а, напротивъ, заключаетъ ее въ себѣ: это—религіозный элементъ воспитанія, о которомъ я буду подробно говорить ниже.

Наконецъ, нашему опредѣленію цѣли можетъ противорѣчить еще слѣдующій взглядъ: мы должны сдѣлать людей нравственными и счастливыми людьми. Тотъ, кто рѣшительно изгоняетъ идею счастья изъ нравственности, тотъ отчасти впадаетъ въ противорѣчіе. Тотъ же, кто представляетъ себѣ этику съ точки зрѣнія эвдемонистической, въ общепонятномъ и ясномъ смыслѣ слова, тотъ можетъ безъ всякаго сомнѣнія включить въ опредѣленіе цѣли педагогики и идею счастья. Мы хотимъ сдѣлать нашихъ дѣтей и все подростящее поколѣніе пригодными къ жизни и счастливыми людьми; но понятіе пригодности и счастья не противорѣчитъ понятію добродѣтели и нравственности; само собою разумѣется, что мы должны также сдѣлать ихъ нравственными, потому что въ противномъ случаѣ они не будутъ счастливыми. Точно такъ же и культура, какъ цѣлое, служить цѣлямъ всеобщаго благоденствія; и какъ разъ поэтому ея корень и ея ядро должны быть здоровыми, иначе она не можетъ способствовать благоденствію народовъ. Разумный эвдемонистъ прекрасно понимаетъ это; для него эти два фактора взаимно обусловливаютъ и поддерживаютъ другъ друга.

Въ то же время мы не должны упускать изъ вида и тотъ фактъ, что человекъ не живетъ изолированно, у насъ нѣтъ Робинзоновъ. Эмиль, изображенный Руссо, тоже нуждается въ различныхъ людяхъ. Человекъ представляетъ собою члена общества и внѣ него не мыслимъ. Поэтому-то этика и говоритъ о всеобщемъ благѣ; въ этомъ отношеніи социализмъ съ успѣхомъ противопоставляется индивидуализму, который, въ общемъ, не выполняетъ задачи сдѣлать человека человекомъ, который думаетъ лишь о высшихъ классахъ общества, желая сдѣлать всѣхъ остальныхъ лишь простыми «рабочими руками»; мораль господъ Ницше тоже не идетъ дальше. Итакъ, всѣ должны быть счастливы, ни одинъ человекъ не долженъ быть средствомъ для другого, каждый имѣетъ право на существованіе, достойное человека; а такъ какъ для этого необходима совмѣстная работа всѣхъ людей, то всѣ должны быть воспитаны такъ, чтобы приносить пользу обществу: это и есть социальное воспитаніе для совмѣстной работы на общее благо, на пользу развитія культуры и осуществленія ея задачъ. Тутъ получается интересная вещь: только при такихъ условіяхъ человекъ, какъ индивидъ, чувствуетъ себя счастливымъ, и потому онъ видитъ и долженъ искать свое личное счастье въ счастіи всѣхъ людей; я чувствую себя тѣмъ болѣе счастливымъ, чѣмъ счастливѣе общество, міръ, въ которомъ я живу, и этотъ міръ можетъ быть счастливъ только тогда, когда въ немъ счастливъ я и каждый отдѣльный человекъ. И только тогда, когда я могу индивидуально и свободно развиваться, только тогда я могу приносить наибольшую пользу

обществу; въ этомъ, а не въ наслажденіи, состоитъ жизнь человѣка. Такимъ образомъ въ понятіи высшаго блага индивидуализмъ и социализмъ сходятся другъ съ другомъ, и сходятся они тѣмъ болѣе, что понятіе высшаго блага представляетъ собою лишь «идею», задачу, подлежащую рѣшенію, какъ всего человѣчества, такъ и отдѣльнаго человѣка. Правда, при этомъ и здѣсь возникаютъ антиноміи, но рѣшать ихъ или объявлять неразрѣшимыми мы предоставимъ этиѣ.

Изъ всего этого мы видимъ, что воспитаніе должно ставить себѣ не одну, а въ сущности четыре цѣли. Оно должно заботиться объ индивидуальномъ счастьѣ воспитываемаго,—сначала о счастья ребенка, а затѣмъ о томъ, чтобы сдѣлать изъ него счастливаго, т. е. хорошаго и пригоднаго къ жизни человѣка, развить въ немъ индивидуальность и личность; оно должно также заботиться о счастьѣ общества,—сначала, чтобы дѣти не ложились на него тяжелымъ бременемъ, чтобы они счастливо и дружно жили между собой и взрослыми (въ семьѣ); затѣмъ, чтобы они, ставъ взрослыми людьми, могли приносить пользу цѣлому обществу, работать въ дѣлѣ культуры и охотно и гармонически слиться съ этимъ цѣлымъ и служить ему.

Но если мы захотимъ опредѣлить отношеніе этихъ различныхъ цѣлей другъ къ другу, то мы увидимъ, что согласіе всѣхъ, какъ высшая и конечная цѣль, представляетъ собою лишь идею и идеаль, указывающій направленіе каждой изъ этихъ цѣлей. Въ дѣйствительности онѣ часто противорѣчатъ одна другой, и разрѣшеніе вопроса о томъ, какой изъ нихъ отдать предпочтеніе, будетъ различно въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ, будетъ зависѣть отъ индивидуальности и положенія. Въ общемъ, будущее ставится выше настоящаго, общее — выше индивидуальнаго; но наряду съ этимъ вполне правильно и слѣдующее положеніе: все же при воспитаніи никогда не слѣдуетъ приносить напрасно въ жертву индивида и настоящее, они тоже цѣнны, и потому вполне заслуживаютъ того, чтобы съ ними считались.

Въ связи съ этимъ находится еще другое различіе, различіе между формальнымъ и матеріальнымъ факторомъ въ воспитаніи и образованіи. Въ первомъ случаѣ дѣло идетъ о развитіи силы и силъ вообще: на это указывалъ прежде всего Песталоцци, и въ этомъ лежитъ правильный смыслъ понятія формальнаго воспитанія въ томъ видѣ, въ какомъ его формулировалъ гуманизмъ; впоследствии одни глупцы злоупотребляли этимъ понятіемъ другіе же—рѣзко возставали противъ него.

Во второмъ случаѣ дѣло касается содержанія, независимо отъ того, считать ли такимъ необходимымъ содержаніемъ религіозное содержаніе или, какъ это думали гуманисты, духъ классической древности, или, какъ думаютъ теперь, національное и естественно-научное воспитаніе. Конечно, и тотъ и другой взглядъ сами по себѣ односторонни; поэтому никто не становится всецѣло на одну точку зрѣнія: гуманизмъ, правда, склоняется къ формализму, но вмѣстѣ съ тѣмъ имѣетъ наиболѣе богатое и цѣнное содержаніе; реализмъ прежде всего становится на утилитаристическую точку зрѣнія и думаетъ прежде всего о содержаніи. Но и онъ старается рядомъ съ этимъ удовлетворить формальному принципу, придать своему содержанію художественную и техническую форму, чтобы ученикъ могъ развивать на немъ свою силу. Въ дѣйствительности сила, конечно, должна быть пробуждена и развита, но вмѣстѣ съ тѣмъ общество и жизнь требуютъ опредѣленной суммы научнаго матеріала, и знанія, а разумная педагогика требуетъ цѣннаго содержанія, на которомъ можно упражнять силу. Такъ (возьмемъ простой примѣръ) для усиленія памяти надо заучивать наизусть; для этого сама по себѣ пригодна всякая абракадабра; но врядъ ли найдется такой неуменный учитель, который сталъ бы пользоваться ею, вмѣсто того, чтобы

упражнять память на какомъ-либо цѣнномъ содержаніи и такимъ образомъ экономить энергію. Развивать силу на чемъ-либо содержательномъ, это значить экономить ее, это значить убить однимъ ударомъ двухъ зайцевъ. Итакъ, многое по содержанію полезно и необходимо, но на всемъ надо упражнять силу, и наоборотъ: всегда надо развивать силу, но пусть для этого развитія всегда служить что-либо цѣнное по содержанію.

Къ выставленному нами требованію: «образованіе и воспитаніе гуманныхъ людей» присоединяется еще одинъ вопросъ. При воспитаніи дѣло идетъ о цѣломъ чловѣкѣ, о гармоніи и универсальности. Означаетъ ли это то же, что и требованіе одинаковаго для всѣхъ образованія? Эта абстрактная теорія равенства, имѣющая многочисленныхъ приверженцевъ, ведетъ къ всевозможнымъ недѣлостямъ и несообразностямъ. Прежде всего, люди по природѣ своей обладаютъ различными психофизическими склонностями. Этого не признаетъ только тотъ, кто смѣшиваетъ равенство передъ закономъ съ естественнымъ равенствомъ; требуя перваго, онъ неправильно предполагаетъ второе; съ этимъ не считается также извѣстный духъ самомнѣнія у учителей, которые увѣрены въ томъ, что путемъ воспитанія можно сдѣлать все, что изъ каждаго пня можно вырѣзать Меркурія, что они, слѣдовательно, могутъ сдѣлать изъ ребенка любого чловѣка. Противъ такого возрѣнія говорятъ уже физическія различія людей, дальтонизмъ, тугоухость и т. п., различія темпераментовъ, идіосинкразіи отдѣльныхъ личностей и затѣмъ извѣстныя всѣмъ различія въ задаткахъ идіота и генія, между которыми имѣется цѣлый рядъ промежуточныхъ ступеней. Кромѣ того, мы не должны упускать изъ виду физическія и психическія различія между полами; впрочемъ, подробнѣе мы коснемся этого вопроса ниже. Изъ всего сказаннаго слѣдуетъ, что всѣ должны быть воспитываемы, но не одинаково. Лучше всего мы видимъ это тамъ, гдѣ дѣло идетъ о трудномъ воспитаніи слабоумныхъ и вообще людей, страдающихъ различными недостатками. Они тоже должны быть воспитаны такъ, чтобы стать людьми, способными зарабатывать себѣ хлѣбъ и вести достойное чловѣка существованіе; они должны получить такое воспитаніе и въ своихъ собственныхъ интересахъ, и въ интересахъ общества, для котораго они должны быть возможно меньшимъ бременемъ. Но ихъ надо воспитывать иначе, чѣмъ нормальныхъ людей. Поэтому, вполне правильно, если въ послѣднее время не совсѣмъ нормальныя дѣти воспитываются въ особыхъ школахъ и классахъ, отдѣльно отъ здоровыхъ дѣтей; это дѣлается во-первыхъ, съ тѣй цѣлью, чтобы они не подвергались преслѣдованіямъ со стороны своихъ здоровыхъ товарищей, а во-вторыхъ, чтобы учитель не пренебрегалъ ими, и они, въ свою очередь, не тормозили бы воспитаніе ихъ нормальныхъ сверстниковъ. Только такимъ путемъ могутъ быть разрѣшены задачи, поставленныя учителю своеобразіемъ ихъ умственныхъ способностей.

Но исторически даютъ себя знать также и національныя и общенациональныя различія. Взаимное отношеніе космополитизма и націонализма вовсе не такъ просто, какъ это можетъ показаться. Мы, нѣмцы, долгое время были слишкомъ большими космополитами; въ настоящее время въ извѣстныхъ кругахъ общества замѣтно увлеченіе въ обратную сторону: я говорю о все усиливающемся націонализмѣ, принимающемъ даже характеръ шовинизма; тутъ мы имѣемъ дѣло съ стремленіемъ пробудить къ жизни искусственно то, что должно возникать естественнымъ путемъ. Такъ, на примѣръ, если Германъ Гриммъ совѣтуетъ на урокахъ исторіи не рассказывать ученикамъ объ отношеніяхъ Фридриха Великаго къ французу Вольтеру или объ его невысокомъ мнѣніи относительно нѣмецкой литературы, то это представляетъ собою не что иное, какъ шовинистское замалчиваніе

и искаженіе истины, которая должна быть одинакова какъ для нѣмца, такъ и для француза. Но все же воспитаніе молодого француза, живущаго въ иной культурной обстановкѣ, среди иныхъ воззрѣній и обычаевъ, должно быть другое, чѣмъ воспитаніе молодого нѣмца или русскаго.

Наиболѣе древней формой воспитанія было воспитаніе кастовое. Сынъ долженъ былъ стать тѣмъ же, чѣмъ былъ отецъ, и при простыхъ и естественныхъ условіяхъ это еще и теперь часто имѣетъ мѣсто. Но то, что здѣсь является вполнѣ естественнымъ, не должно становиться закономъ, обязательствомъ; всегда должна допускаться возможность, что сынъ можетъ стать инымъ и лучшимъ человекомъ, чѣмъ былъ его отецъ. Это крайне выгодно для нашихъ дѣтей, обладающихъ своими особыми селонностями и талантами, и потому имѣющими право итти своей дорогой и создавать себѣ другую судьбу, чѣмъ ихъ родители. Для нашего общества тоже крайне выгодно, чтобы низшіе классы сообщали новыя силы, новую жизнь высшимъ, быстро вырождающимся классамъ; и это вырожденіе, являющееся результатомъ узко кастовыхъ браковъ, замѣчается не только среди княжескихъ родовъ, но и въ средѣ профессоровъ. Собственно говоря, взрослые, воспитывающіе дѣтей, должны, въ извѣстной степени, какъ бы отречься отъ самихъ себя и сдѣлать своихъ сыновей и дочерей значительно лучшими людьми; они должны дать своимъ дѣтямъ перерости ихъ самихъ. Съ другой стороны, въ настоящее время значительно болѣе необходимо, чѣмъ когда бы то ни было, возставать противъ тщеславныхъ предрасудковъ высшихъ классовъ. Въ «высшихъ» классахъ считается позоромъ, если сынъ знатныхъ родителей спустится на болѣе низкую ступень общественной лѣстницы, даже если бы его дарованія соотвѣтствовали выбранной имъ профессіи. Посовѣтовать офицеру или какому-нибудь статскому совѣтнику, чтобы онъ сдѣлалъ сына хорошимъ мебельщикомъ или часовымъ мастеромъ—это значитъ нанести ему кровное оскорбленіе; такъ однажды и случилось со мной, когда я посовѣтовалъ одному отцу сдѣлать своего сына садовникомъ. Въ такихъ случаяхъ счастье ребенка приносится въ жертву сословному предрасудку родителей, настоящее—ложному идеалу будущаго; благо пѣлаго, требующее способныхъ людей въ руководящихъ сферахъ, и благо школы, которая не должна тратить свои силы на неспособныхъ къ образованію людей и такимъ образомъ тормозить дѣло воспитанія способныхъ, приносясь въ жертву нелѣпому сословному предрасудку, молоху знатности. Въ то же время здѣсь то и лежитъ опасность и источникъ перепроизводства образованныхъ людей, возникновенія интеллигентнаго пролетаріата; здѣсь то и лежитъ корень недовольства постановкой нашего школьнаго дѣла и уровнемъ образованія нашихъ руководящихъ круговъ. Поэтому, педагогика должна выставить идеальное требованіе, чтобы высшее образованіе давалось только людямъ, обнаруживающимъ къ этому дарованіе. Вотъ почему крайне неправильно ставить въ этомъ дѣлѣ на первый планъ противорѣчіе между бѣдными и богатыми и предлагать уменьшить наплывъ первыхъ въ высшія учебныя заведенія хотя бы, на примѣръ, тѣмъ, чтобы сдѣлать эти учебныя заведенія болѣе дорогими; такое предложеніе является анти-соціальнымъ. Впрочемъ, вопроса о матеріальныхъ средствахъ я коснусь подробнѣе ниже. Въ утопіи это затрудненіе будетъ устранено самимъ обществомъ, и доступъ въ высшія школы урегулированъ; теперь же мы можемъ апеллировать лишь къ разуму и скромности родителей и къ твердости характера учителя; отъ послѣдняго мы требуемъ, чтобы онъ отговаривалъ отъ поступленія въ высшія школы и отъ желанія попасть въ высшіе классы всякаго, кто не обладаетъ необходимыми для этого способностями и усидчивостью. Твердость прежде всего!—вотъ чего надо требовать отъ учителей; учитель долженъ предупреждать объ этомъ учени-

ковъ при послѣднемъ шагѣ, во время экзаменовъ на аттестатъ зрѣлости; объ этомъ должны также думать профессора во время государственныхъ экзаменовъ въ университетахъ. Но въ первомъ случаѣ будетъ относительно легче и менѣ жестоко, чѣмъ во второмъ, такъ какъ человѣкъ въ 18 и 19 лѣтъ мѣняетъ свою карьеру съ меньшими внѣшними и внутренними ломками, чѣмъ въ 23 и 25 лѣтъ. Но съ другой стороны, мы не можемъ не признать, что образованные родители представляютъ сами по себѣ уже крупный плюсъ въ дѣлѣ воспитанія дѣтей и являются помощниками школы, и поэтому, послѣдняя должна цѣнить ихъ и умѣть использовать. Противъ всѣхъ этихъ требованій вполне естественно возстаетъ «мораль господъ», исповѣдываемая тѣми, кто хочетъ создать касту «сверхъ-человѣковъ»: вопросъ о сверхъ-человѣкѣ для меня не существуетъ ни въ этикѣ, ни въ педагогикѣ. Какъ въ ту, такъ и въ другую долженъ быть внесенъ сильный демократическій духъ.

Но не возвращаемся ли мы этимъ самымъ опять къ требованію одинаковаго для всѣхъ воспитанія—требованію, которое, повидимому, имѣетъ въ виду Коменскій, говоря: всѣ должны учить все? Но онъ не стремится къ тому, чтобы всѣ учили одно и то же и въ одинаковомъ объемѣ. Здѣсь дѣло идетъ не о томъ, чтобы образованіе было для всѣхъ одинаково, а о томъ, чтобы оно было всѣмъ доступно; это мы должны постоянно имѣть въ виду. При воспитаніи мы никогда не должны руководиться соображеніемъ: «это вполне достаточно для дѣтей народа!» Какъ разъ это соображеніе дало самые печальные результаты: оно заглушило въ очень многихъ истинную религіозность и много здоровой правдивости; оно способствовало образованію пропасти между образованными и необразованными классами, пропасти, которая является всегда роковой для народа и особенно затрудняетъ разрѣшеніе социальнаго вопроса. Мы и народъ не понимаемъ уже больше другъ друга. Прежде связующимъ элементомъ была библія; благодаря ей всѣ слои общества понимали другъ друга. Въ чемъ въ настоящее время мы имѣемъ такой связующій элементъ? Пожалуй, какъ разъ въ томъ, что, повидимому, больше всего раздѣляетъ насъ, а именно, въ спорахъ о социальномъ вопросѣ и о разрѣшеніи социальныхъ и социально-политическихъ задачъ. Тѣмъ болѣе всѣ дѣти европейскихъ націй, раздираемыхъ внутренними противорѣчіями, должны получать одинаковое физическое, умственное, нравственное, эстетическое и религіозное воспитаніе; мы должны стремиться къ достиженію общности чувства, мышленія и хотѣнія, но не шаблонности, не однородности. Въ нашей культурѣ вполне достаточно умственного однообразія; крайне интересенъ тотъ фактъ, что въ этомъ направленіи извѣстный видъ демократизаціи дѣйствуетъ за одно съ тенденціями милитаризма. Итакъ, мы не должны стремиться къ равенству по извѣстному шаблону, скорѣе образованіе должно имѣть въ виду разнообразіе индивидовъ; всякій долженъ стать человѣкомъ, но такимъ человѣкомъ, какимъ онъ можетъ быть сообразно своей индивидуальности. Можно было бы думать, что обществу и здѣсь выгодно, чтобы всѣ члены его были, по возможности, одинаковы, и что, поэтому, самому индивиду можно и слѣдуетъ предоставить дѣло его индивидуальнаго развитія. Но такая постановка задачи невѣрна. Обществу выгодно, и потому оно должно цѣнить, если я развиваюсь сообразно моимъ индивидуальнымъ склонностямъ и задаткамъ: только тогда я чувствую себя хорошо и отдаю ему съ радостью свои силы, только тогда я даю ему максимумъ того, что могу дать. Но и здѣсь воспитаніе—фактически и исторически—становится скоро то слишкомъ шаблоннымъ, то слишкомъ индивидуалистичнымъ. Въ этомъ лежитъ главная разница между домашнимъ и школьнымъ воспитаніемъ. Послѣднее всегда стремится, прежде всего, къ тому, чтобы вылѣпить изъ ребенка

человѣка вообще, средняго человѣка; такимъ образомъ, школа дѣйствуетъ въ антииндивидуалистическомъ направленіи; это—ея право и обязанность. Здѣсь, конечно, лежитъ опасность, что она придавливаетъ индивидуальность и воспитываетъ дюжинныхъ людей. Противъ этого надо бороться въ интересахъ общества, которое должно представлять собою не агрегатъ, не массу, а расчлененное цѣлое,—знамя индивидуализма должно быть снова поднято, но не въ смыслѣ нищества или сентиментализма; индивидуализмъ долженъ выступать на передній планъ такъ, чтобы соціально-этический духъ оставался рядомъ съ нимъ или, по крайней мѣрѣ, сильно выдѣляясь на заднемъ фонѣ воспитанія.

Изъ всего сказаннаго вытекаетъ отвѣтъ на вопросъ о мотивахъ воспитанія, которые вполнѣ естественно, если не всегда, то въ большинствѣ случаевъ, совпадаютъ съ цѣлями его. Прежде всего, дѣти не хотятъ, чтобы ихъ воспитывали, взрослые насильно воспитываютъ ихъ (обязательное обученіе въ школѣ); такимъ образомъ, дѣти должны дать себя воспитывать. Но все же въ каждомъ человѣкѣ сказывается извѣстное стремленіе къ образованію, въ основѣ котораго лежитъ чувство силы, желаніе дѣйствовать, обычная склонность къ подражанію; слѣдовательно, это стремленіе къ образованію имѣетъ вполнѣ естественные корни и точки соприкосновенія съ природой человѣка. Въ этомъ смыслѣ человѣкъ хочетъ, чтобы его воспитывали; нѣкоторыя дѣти очень рано просятся въ школу и предпочитаютъ школьныя занятія своимъ играмъ. По большей части люди возстаютъ только противъ способа своего воспитанія; они возстаютъ противъ того, что ихъ воспитываютъ иначе, чѣмъ они этого хотятъ. Въ большинствѣ случаевъ этотъ протестъ имъ не помогаетъ; хотятъ они или не хотятъ, общество воспитываетъ ихъ такъ, какъ это въ данное время принято. Правда, вначалѣ оно исходитъ изъ вполнѣ правильныхъ практическихъ соображеній: каждому отдѣльному человѣку образованіе помогаетъ для поддержанія жизни, для господства надъ природой, способствуетъ достиженію почестей, уваженія и счастья; но это выгодно и для общества, такъ какъ оно можетъ использовать человѣка воспитаннаго и образованнаго съ своей точки зрѣнія. Но уже въ этомъ лежитъ нѣчто идеальное; вѣдь практическія соображенія не должны быть непременно всегда грубо утилитарными. Подобно вѣжной голубой дымкѣ, одѣвающей далекія горы, этотъ покровъ идеальнаго окутываетъ лежащую въ будущемъ цѣль воспитанія, такъ какъ эта цѣль представляетъ собою нѣчто неопредѣленное, общее.

И какъ правъ былъ поэтъ говоря:

Vor jedem steht ein Bild des, das er werden soll;
Solang er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll ¹⁾.

Но и въ понятіи объ уваженіи и чести лежитъ болѣе высокое воззрѣніе и идеальная оцѣнка воспитанія. Къ этому присоединяется затѣмъ и симпатія—*homo homini deus!* (человѣкъ для человѣка является богомъ):—взрослый хочетъ сдѣлать изъ подростка такого человѣка, какимъ онъ является самъ; взрослый любитъ ребенка, онъ хочетъ помочь ему; онъ любитъ его за его слабость и довѣрчивое отношеніе къ взрослымъ; поэтому онъ охотно помогаетъ ему.

Наконецъ, человѣчество, какъ таковое, обнаруживаетъ идеальное стремленіе къ типическому: развивая обще-человѣческое, мы творимъ, подобно художнику, и создаемъ идеальное произведеніе искусства; а идеальныя произведенія искусства должны быть не только типическими, но и

¹⁾ Передъ каждымъ стоитъ картина того, чѣмъ онъ долженъ стать, и пока онъ не достигнетъ этого—нѣтъ ему покоя.

индивидуальными. Поэтому-то есть педагоги-гении, для которых воспитание является, какъ для художника творчество, наслажденіемъ и жизнью, самоцѣлю и призваніемъ; такіе люди не могутъ быть никѣмъ другимъ, какъ только педагогами. Таковы были Коменскій и Песталоцци, а прежде всего Сократъ, проповѣдовавшій любовь (эросъ), какъ средство воспитанія людей. Каждый воспитатель долженъ обладать небольшими педагогическими дарованіями, хоть небольшимъ количествомъ этого эроса; иначе онъ будетъ считать свою профессію тяжелымъ ярмомъ, иначе онъ не годится въ воспитатели.

Воспитаніе возможно, такъ какъ налицо имѣются разнообразныя мотивы его: во-первыхъ, человекъ хочетъ, чтобы его воспитывали; во-вторыхъ, всѣмъ людямъ, правда, въ различныхъ размѣрахъ, свойственно желаніе воспитывать; въ-третьихъ, мы по опыту знаемъ, что юноши, хотя и въ различной степени, все-таки поддаются воспитанію; наконецъ, въ четвертыхъ, во многихъ горитъ искорка педагогическаго эроса и генія и побуждаетъ ихъ проявить свою дѣятельность; поэтому многіе, дѣйствительно могутъ быть хорошими педагогами. И такъ, воспитаніе возможно; оно только не всеильно. Но если оно въ дѣйствительности часто не выполняетъ своихъ великихъ задачъ и цѣлей, то въ этомъ виноваты всѣ—и ученики, и воспитатели, и среда, въ которой они живутъ. Поэтому для средняго педагога необходимо педагогическое искусство, идеалы и критика (въ этомъ не нуждается гениальный педагогъ, который скорѣе указываетъ другимъ, какъ надо вести дѣло воспитанія). Объ этихъ идеалахъ, объ этомъ искусствѣ я буду болѣе подробно говорить въ ближайшихъ лекціяхъ и спущусь, такимъ образомъ, съ абстрактныхъ высотъ къ дѣйствительности, къ ея конкретнымъ вопросамъ и задачамъ.

ВТОРАЯ ЛЕКЦІЯ.

II. Дѣло воспитанія или средства воспитанія.

Гуманитарное воспитаніе, созданіе цѣльнаго человека—такъ мы формулировали высшую цѣль и задачу воспитанія. Этими словами, конечно, ничего еще не опредѣлено, еще очень мало сказано. Теперь дѣло идетъ о томъ, каковы средства для достиженія этой цѣли, какимъ путемъ мы должны идти къ ней. Поэтому, мы должны теперь подробно и по порядку разобрать отдѣльныя средства воспитанія, при чемъ мы должны помнить, что то, что въ нашемъ изложеніи выходитъ чѣмъ-то обособленнымъ, представляетъ собою въ дѣйствительности сложное цѣлое. Такъ, напримѣръ, человекъ не распадается на тѣло и на душу, онъ не обладаетъ отдѣльно тѣмъ и другой, но представляетъ собою психофизическое единство; въ своихъ изслѣдованіяхъ мы начнемъ съ внѣшней, физической стороны его, хотя мы не можемъ, конечно, провести вполне это раздѣленіе; нашъ взоръ естественно переходитъ изъ одной области въ другую.

А. Физическое воспитаніе.

1. Гигіена тѣла.

Важнѣйшую часть физическаго воспитанія — уходъ за тѣломъ, слѣдуетъ предоставить особой наукѣ, гигиенѣ. Врачъ, а не воспитатель, долженъ найти и указать законы и требованія ея; но слѣдить за выполненіемъ ихъ долженъ воспитатель, а въ раннемъ дѣтствѣ ребенка это слѣ-

дуетъ предоставить воспитательницѣ. По моему мнѣнію, совершенно неправильно пропагандируемая въ настоящее время врачами и нѣкоторыми другими лицами мысль о томъ, что дѣтямъ надо преподавать въ школѣ гигиену или, по крайней мѣрѣ, основы ея въ качествѣ особаго учебнаго предмета. Оставляя въ сторонѣ противорѣчіе, въ которое мы необходимо впадаемъ въ такомъ случаѣ, требуя, съ одной стороны, въ интересахъ здоровья, уменьшенія учебнаго времени, а съ другой — предлагая школѣ все новые и новые предметы преподаванія, мы этимъ самымъ переоцниваемъ плодотворность ученія: нѣкоторые все еще думаютъ, что дѣтей надо непременно учить всему тому, что важно, какъ будто для человѣка важно только знаніе. По моему мнѣнію, дѣйствіе куда важнѣе знанія, въ особенности въ области гигиены; уже Руссо сказалъ о гигиенѣ, что она представляетъ собою скорѣе добродѣтель, чѣмъ науку. Гораздо важнѣе приучить дѣтей къ здоровой пищѣ и одеждѣ, чѣмъ разглагольствовать съ ними на эту тему, хотя, конечно, учитель при случаѣ долженъ всегда давать соотвѣтствующія указанія. Вообще привычка играетъ огромную роль! Ни одно положеніе Руссо не кажется мнѣ такимъ ошибочнымъ, какъ то, гдѣ онъ совѣтуетъ не приучать ребенка къ чему-либо. Наоборотъ, я вполне схожусь въ данномъ вопросѣ съ Локкомъ, который считаетъ одной изъ важнѣйшихъ задачъ воспитанія развитіе съ ранняго дѣтства въ ребенкѣ разумной регулярности во всѣхъ физическихъ функціяхъ; это—важнѣйшая задача, надъ которой надо работать съ первыхъ дней жизни. Умѣренность, опрятность, нетребовательность, закаливаніе организма — все это достигается у дѣтей не на основаніи разумныхъ соображеній и словъ, а приобрѣтается ими въ силу привычки. Тамъ, гдѣ дѣло идетъ о здоровьѣ, тамъ всякое знаніе, размышленіе, обсужденіе и рѣчи кажутся мнѣ совсѣмъ не дѣломъ дѣтей; все это только нарушило бы дѣтскую наивность и простодушіе. Тщательно слѣдить за здоровьемъ, это дѣло (часто очень тяжелое) взрослыхъ; научить слѣдить за здоровьемъ, это задача привычки, а не преподаванія. Но каждый воспитатель долженъ знать главнѣйшія предписанія и требованія гигиены. Поэтому, я бы предложилъ, чтобы въ каждой учительской семинаріи, въ каждомъ высшемъ учебномъ заведеніи читался курсъ гигиены, и чтобы каждый будущій учитель дѣйствительно слушалъ его. Лѣтомъ 1900 года въ Страсбургѣ на такихъ лекціяхъ, кромѣ меня, изъ всего учительскаго персонала, присутствовали лишь двѣ молодыя учительницы; ни одинъ учитель высшей или низшей школы не заинтересовался ими! И еще хотятъ гигиену ввести въ число школьныхъ предметовъ! О, Господи! И здѣсь мы должны опять ждать до тѣхъ поръ, пока знаніе гигиены не будутъ требовать на экзаменахъ, — таковъ ужъ у насъ обычай!

Такимъ образомъ, гигиена необходима для школьнаго образованія, но не въ качествѣ предмета преподаванія, а какъ рядъ свѣдѣній, практически примѣняемыхъ учителемъ. Но и для домашняго воспитанія отсюда вытекаетъ множество социальныхъ требованій. На рукахъ матери лежитъ забота о здоровьи ребенка, слѣдовательно, она должна быть въ состояніи взять на себя эту обязанность. А для этого ей необходимо время; поэтому, требованіе сокращенія рабочаго дня женщины вполне справедливо; матери надо дать досугъ для ухода за ребенкомъ, ей надо дать возможность удѣлять своему дому и дѣтямъ больше времени, чѣмъ до сихъ поръ. При этомъ она должна умѣть ухаживать за дѣтьми, и въ этомъ направленіи передъ взрослыми, окончившими гимназію дѣвушками (но не передъ дѣтьми) лежатъ новыя и серьезныя задачи; нѣкоторыя хозяйственныя школы, образовательные курсы для взрослыхъ и т. п. имѣютъ въ виду выполненіе этихъ задачъ, но это дѣло поставлено пока еще очень

плохо, и изъ него извлекають пользу лишь единичныя личности. И, наконецъ, матери должны хотѣть ухаживать за своими дѣтьми, онѣ должны сознательно относиться къ своимъ материнскимъ обязанностямъ. Тутъ я имѣю въ виду пороки именно нашихъ высшихъ классовъ, гдѣ молодыя матери такъ часто, ради общественныхъ «обязанностей» и увеселеній, пренебрегаютъ своими материнскими обязанностями и легкомысленно отказываются отъ радостей материнства, оставляя своихъ дѣтей на попеченіе прислуги и невѣжественныхъ, наемныхъ людей. И въ этомъ вопросѣ Песталоцци явился великимъ социальнымъ педагогомъ: онъ указалъ на прямотаки безконечную важность матери въ дѣлѣ воспитанія ребенка; и если ему ставятъ въ вину то, что при этомъ онъ слишкомъ высоко цѣнилъ и идеализировалъ матерей и выполняемую ими работу, то это можетъ служить упрекомъ не противъ него, а противъ тѣхъ дюжинныхъ матерей, которыя даже не приближаются къ этому идеалу. Создавайте настоящихъ матерей! Это—главное требованіе реформы воспитанія, и притомъ не забывайте физической стороны воспитанія матерей; вотъ великая проблема женскаго воспитанія, которая теперь еще очень далека отъ своего разрѣшенія!

2. Физическія упражненія. Игры и гимнастика.

Мы не будемъ больше говорить объ уходѣ за тѣломъ ребенка, а перейдемъ къ физическимъ упражненіямъ, въ узкомъ смыслѣ этого слова. Тутъ мы прежде всего сталкиваемся съ играми, при чемъ, говоря о значеніи игръ въ дѣлѣ физическаго развитія, мы должны также коснуться и вопроса о роли ихъ въ духовной жизни ребенка. Игра—это занятіе ребенка, это его жизнь, его настоящее; игра—это лучшая защита отъ скуки, этого самаго тяжелаго мученія дѣтской жизни, и выраженіе чувства силы и свободы, выраженіе стремленія къ дѣятельности, движенію и подражанію. Физическія игры являются прежде всего выходомъ для чувства силы. Но, исходя изъ силы, онѣ будутъ и увеличиваютъ силу, исходя изъ радости, испытываемой при движеніи и возбужденіи, онѣ приучаютъ ребенка къ движенію, такимъ образомъ, онѣ становятся ни съ чѣмъ несравнимымъ средствомъ воспитанія, школой подвижности и ловкости, граціи и силы.

Но при игрѣ развиваются также и различныя умственныя способности. Можно играть одному, но все же ребенокъ играетъ охотнѣе съ товарищами; тутъ ребенокъ или впервые вступаетъ, какъ равноправный членъ, въ общество, приспособляясь къ другимъ дѣтямъ и подчиняясь законамъ и правиламъ, предписываемымъ игрою (при этомъ въ немъ развивается социальный, этический духъ); или же онъ является властелиномъ надъ другими дѣтьми, когда, напримѣръ, послѣднія подчиняются болѣе взрослому, болѣе сильному и умному товарищу, или когда за господство приходится вести борьбу, и побѣдитель силою заставляеть покоряться себѣ другихъ. Тутъ ребенокъ впервые научается искусству управленія и организациі, здѣсь впервые пробуждается чувство ответственности за другихъ, стремленіе сохранить свое первое мѣсто и показать себя достойнымъ его, а также и всевозможныя мелочныя чувства—зависть, деспотизмъ, насиліе, жестокость, высокомеріе, неуступчивость. Игра способствуетъ также самыми разнообразными способами развитію ума: здѣсь нужна и хитрость, сообразительность, умѣнье шутить, способность что-либо выдумать и устроить. Наконецъ, она способствуетъ также эстетическому воспитанію: уже въ физической ловкости лежитъ эстетическое начало, которое обнаруживается еще болѣе при прыганіи и танцахъ. Но игра является также искусствомъ, и какъ таковое она значительно помогаетъ пробужденію и развитію фантазіи, въ особенности тогда, когда дѣти сами должны что-либо себѣ дѣлать изъ

своихъ игрушекъ. Въ чемъ бы ни видѣть сущность искусства, въ одушевленіи-ли неодушевленнаго, или въ вызываніи иллюзіи и самообмана,—все же художественная работа сказывается въ этомъ подмѣнѣ, выполняемомъ дѣтской фантазіей; и поэтому, изящныя и вполне законченныя игрушки, не дающія дѣтямъ возможности ничего съ ними дѣлать, не являются хорошими игрушками; и дѣти сами часто поступаютъ болѣе рационально, чѣмъ фабриканты игрушекъ и ихъ покупатели: они предпочитаютъ самыя простыя грубыя игрушки великолѣпнымъ куламамъ, звѣрямъ и желѣзнымъ дорогамъ, которыя, они, кромѣ того, не должны еще испортить! Поэтому, ребенокъ, который не ломаетъ всѣхъ своихъ игрушекъ, не есть настоящій ребенокъ; онъ—скорѣе представляетъ собою жеманную куклу; это—не любознательный ребенокъ, стремящійся узнать, въ чемъ суть игрушки, что въ ней кроется. Къ этому надо прибавить еще слѣдующее соображеніе. Вундтъ какъ-то сказалъ, что игра—это дитя работы; это, по моему, невѣрно; скорѣе можно сказать обратное: работа—это дитя игры, такъ какъ игра представляетъ собою первую планомѣрную дѣятельность ребенка, и прилежнѣе всего бываетъ онъ тогда, когда играетъ. Но какія игры изобрѣтаютъ себѣ дѣти—въ этомъ отношеніи работы старшихъ и взрослыхъ оказываютъ на нихъ вліяніе. Это основано на стремленіи къ подражанію: ребенокъ видитъ свою позднѣйшую работу, которой онъ пока еще только подражаетъ; такимъ образомъ, игра является своего рода подготовкой къ будущей профессіи. Поэтому дѣвочки разыгрываютъ изъ себя матерей по отношенію къ своимъ куламамъ и варятъ обѣды, а мальчики играютъ въ солдаты; совмѣстно они играютъ въ школу и въ крестины, такъ какъ они это знаютъ лучше всего, и такъ какъ имъ особенно импонируетъ мать и учитель, ряса священника и пестрый мундиръ солдата.

Но и играть дѣти тоже должны сначала научиться; лучше всего они учатся этому другъ отъ друга, отъ старшихъ сестеръ и братьевъ и отъ товарищей, которые уже умѣютъ играть. Въ началѣ они должны играть подъ чьимъ-либо наблюденіемъ. Такимъ образомъ, на игру можно смотрѣть, какъ на педагогическое средство и пользоваться ею для планомѣрнаго воспитанія. Это понялъ Фребель, положившій игру въ основу своихъ дѣтскихъ садовъ, противъ которыхъ, правда, можно возразить многое. Я не нахожу особенно полезнымъ для воспитанія то, что дѣтей съ самаго начала учатъ играть группами и смотрѣть на бездѣлушки, которыя они приготавливаютъ, какъ на нѣчто цѣнное. Къ этому присоединяется еще и слѣдующая трудность. Играть—это значитъ свободно двигаться и свободно проявлять свою дѣятельность, игра предполагаетъ свободу дѣйствія, своеволие; въ этомъ и заключается ея особенная цѣнность. Такимъ образомъ, заставлять ребенка играть—это противорѣчіе; я нахожу неправильнымъ давать играющему ребенку чувствовать, что за нимъ слѣдятъ, наблюдаютъ съ педагогическими цѣлями. Поэтому, надо возможно скорѣе прекратить всякое наблюденіе за играющими дѣтьми и предоставить имъ играть по собственному усмотрѣнію; во всякомъ случаѣ, надзоръ долженъ быть прекращенъ съ того момента, когда наступаетъ время для другого, болѣе серьезнаго принужденія—къ работѣ и ученью: можно позволить играть, но не призывать. Въ противоположность школѣ, съ ея принудительными занятіями, игра представляетъ собою время отдохновенія и поприще дѣтской свободы. Поэтому, я считаю крайне неправильнымъ, если учитель приказываетъ дѣтямъ итти играть, ведетъ ихъ на мѣсто для игръ и тамъ смотритъ за ними. Гдѣ же тогда разница между работой и игрой, между принужденіемъ и непринужденностью? Если мнѣ на это возразятъ, что иначе дѣти не играютъ, то я скажу, что это не-

правда; наши дѣти играютъ очень охотно, такъ что въ общемъ нѣтъ надобности принуждать ихъ; о принужденіи къ играмъ можно, въ крайнемъ случаѣ, говорить въ большихъ городахъ; что же касается всѣхъ деревень и маленькихъ городовъ, то здѣсь дѣти очень охотно играютъ. Да и въ большихъ городахъ дѣти не играютъ не потому, чтобы они не хотѣли, а потому, что нѣтъ свободнаго мѣста для этого, а у бѣдныхъ—нѣтъ времени. Но о мѣстахъ для дѣтской игры должна заботиться не школа, а городскія управленія. Что же касается надзора за играющими дѣтьми, то противъ него я приведу слова Гербарта: „Для того, чтобы стать мужчиной, мальчикъ долженъ быть смѣлымъ“. Болѣе взрослые дѣти вообще не нуждаются въ такомъ надзорѣ; мнѣ кажется, что онъ прямо-таки оскорбляетъ ребенка. Если же слишкомъ боязливые родители находятъ необходимымъ надзоръ за своими дѣтьми, такъ пусть они сами идутъ туда, гдѣ ихъ дѣти играютъ, и смотрятъ за ними, а не требуютъ этого отъ школьнаго учителя. Если, наконецъ, мнѣ скажутъ, что нашу нѣмецкую молодежь надо сначала научить играть, то я отвѣчу, что очень хорошо было бы ввести и у насъ различныя англійскія игры; но я нахожу неправильнымъ перенять всѣ виды англійскаго спорта и считаю пробудившійся въ послѣднее время энтузіазмъ къ юношескимъ играмъ печальнымъ явленіемъ и большимъ ущербомъ для нашей національной жизни: нашъ народъ зараженъ духомъ игры и спорта и считаетъ игру, какъ таковую, серьезной вещью; до сихъ поръ одни лишь студенты-корпоранты возводили фехтованіе въ дѣло государственной важности, теперь это дѣлаетъ весь міръ, въ безсмысленномъ энтузіазмѣ аплодируютъ побѣдителямъ самыхъ бѣшеныхъ гонокъ и серьезно обсуждаютъ вопросъ о введеніи у насъ національныхъ игръ. Эти игры никогда не могутъ стать у насъ „олимпійскими“: имъ не достаетъ того, что украшало греческія игры—не достаетъ благодушнаго участія боговъ, ибо у насъ на всѣхъ этихъ національныхъ и интернациональныхъ празднествахъ слишкомъ часто царитъ одинъ лишь богъ—Бахусъ, а самыя широковѣщательныя рекламы лишаютъ ихъ всякаго обаянія. Кромѣ того, я здѣсь вижу еще другую опасность: все это движеніе въ сущности окажется полезнымъ лишь для дѣтей высшихъ, богатыхъ классовъ общества и, такимъ образомъ, поведетъ, въ нѣкоторомъ отношеніи, къ новымъ раздѣленіямъ, къ росту дифференціаціи; а увеличивать ее совсѣмъ не слѣдуетъ. Мое мнѣніе таково: социальное-политическое законодательство должно возможно болѣе ограничить и постепенно совершенно воспретить дѣтскій трудъ, большіе города должны сами заботиться о предоставленіи дѣтямъ мѣсть для игры, родители должны посылать своихъ дѣтей играть, а школа оставить имъ время для игры. Дальше уже—пусть мальчики и дѣвочки играютъ такъ, какъ они хотятъ, и взрослымъ нечего беспокоиться о томъ, если они иногда поссорятся и подерутся, или если кто-либо изъ ребятъ, бормоча: „не буду больше играть“, съ сердитымъ видомъ броситъ игру. Онъ въ правѣ это дѣлать, и молодежи должна быть предоставлена въ игрѣ полная свобода. Я знаю, что все это натуралистично и здраво и имѣетъ жалкій видъ по сравненію съ пышными фразами Герлицкихъ учителей игръ, это рѣзко противорѣчитъ постановленію второй берлинской школьной конференціи, рекомендующей спортъ; но все же это кажется мнѣ болѣе правильнымъ для нашего нѣмецкаго способа воспитанія и болѣе полезнымъ для прилежанія и нравственности нашей молодежи, чѣмъ способы простого заимствованія у другихъ народовъ.

Но неужели школа не должна принимать никакого участія въ играхъ дѣтей? Наряду съ играми стоятъ гимнастическія упражненія, гимнастика. Само собою разумѣется, что здѣсь имѣются въ виду и гимнастическія игры. Но, являясь частью гимнастики, онѣ носятъ совершенно иной ха-

рактерь: въ настоящее время онѣ сдѣланы обязательными въ школѣ, ведутся планомѣрно и имѣютъ въ виду практическія цѣли, а не доставленіе удовольствія дѣтямъ; какія же это „игры“? Гимнастика—это работа; поэтому онѣ не являются противовѣсомъ умственнаго переутомленія и усталости; послѣ урока гимнастики ребенокъ чувствуетъ себя такимъ же усталымъ для занятій.

Въ преподаваніи гимнастики мы видимъ то, что мы назвали формальнымъ образованіемъ: врядъ ли хоть одно изъ гимнастическихъ упражненій можетъ найти непосредственное примѣненіе въ жизни; правда, мы, взрослые, ѣздимъ на велосипедѣ, но мы никогда не дѣлаемъ тѣхъ прыжковъ, скачковъ и качаній, которымъ насъ учили на урокахъ гимнастики. Но гимнастическія упражненія развиваютъ силу и ловкость, учатъ человека владѣть своимъ тѣломъ, придаютъ его движеніямъ силу и красоту и дѣлаютъ его отважнымъ и смѣлымъ. Какъ извѣстно, гимнастика возникла изъ свободной игры, а также изъ патріотическаго желанія сдѣлать себя пригоднымъ носить оружіе, и поэтому, въ первое время послѣ освободительныхъ войнъ Германіи противъ Франціи (въ началѣ 19 вѣка) подвергалась преслѣдованіямъ со стороны правительствъ. Въ настоящее время гимнастическія упражненія почти совершенно отрѣшились отъ всѣхъ чертъ игры, отъ которой ведутъ свое происхожденіе, и приняли строго военный отпечатокъ. Какъ ни цѣнна для воспитанія достигаемая ими дисциплина цѣлыхъ отдѣленій и пробуждаемое этимъ сознаніе принадлежности къ цѣлому, но все же я не могу подавить въ себѣ нѣкотораго сожалѣнія, что преподаваніе гимнастики постепенно потеряло свой прежній свободный характеръ и непринужденность. Дѣло въ томъ, что какъ разъ здѣсь дѣти должны охотно заниматься своими упражненіями; и поэтому, имъ не мѣшало бы снова приобрести нѣкоторыя черты игръ и утратить тѣ элементы, которые дѣлаютъ ихъ слишкомъ школьнымъ занятіемъ; тогда онѣ представляли бы собою переходъ отъ игры къ работѣ, и такимъ образомъ способствовали развитію внѣшкольныхъ игръ. И мнѣ очень нравится, что, на примѣръ, въ Гамбургѣ, лѣтомъ вмѣсто гимнастическихъ упражненій плаваютъ и учатся плавать, а въ другихъ мѣстахъ зимою въ часы, назначенные для гимнастики, катаются на конькахъ; этимъ выказываютъ свободное пониманіе сущности обученія гимнастикѣ и его задачъ.

Но все же идея (какую бы форму она ни принимала), согласно которой всѣ дѣти безъ исключенія—мальчики и дѣвочки, ученики народныхъ школъ и высшихъ классовъ гимназій, въ деревнѣ и городѣ—должны обучаться гимнастикѣ,—эта идея должна быть, въ концѣ концовъ, послѣдовательно проведена въ жизнь.

3. Трудъ и, въ частности, ручной трудъ.

Если игра можетъ быть использована для воспитанія, или если дѣти занимаются ею сами, (такъ какъ она представляетъ существенный элементъ въ жизни ребенка), то для планомѣрнаго воспитанія, главнымъ факторомъ, конечно, является трудъ. При этомъ, безъ сомнѣнія, на первомъ планѣ стоитъ мысль о будущемъ. Но не она одна. Правда, пессимистъ думаетъ, что никто не сталъ бы работать, если бы ему этого не было нужно дѣлать, если бы его къ этому не принуждала необходимость и борьба за существованіе; а библія подтверждаетъ его мнѣніе словами: «Въ потѣ лица твоего ты будешь ѣсть хлѣбъ свой!» Я не могу согласиться съ такимъ мнѣніемъ, въ пользу котораго выступилъ недавно, къ сожалѣнію, и Гарнакъ; другое библейское выраженіе, что наша жизнь цѣнна лишь благодаря нашему труду и, еще болѣе ясныя слова поэта „Tages Arbeit, abends

Gäste, saure Wochen, frohe Feste“ (Днемъ работа—вечеромъ гости, тяжелая недѣля—веселый праздникъ) кажутся мнѣ болѣе правильными съ психологической точки зрѣнія. Въ противоположность скукѣ, трудъ является не только меньшимъ зломъ, но представляетъ удовольствіе, благо это примѣнимо также и къ дѣтямъ, когда они окрѣпнутъ настолько, чтобы быть въ состояніи приняться за работу. Слова «охотно учиться» не представляютъ собою одной только фразы и должны стать дѣйствительностью при посредствѣ воспитанія и привычки. Такъ какъ работа, въ противоположность игрѣ, представляетъ собою цѣлесообразное дѣйствіе, то и учить ребенка работать надо иначе, чѣмъ учить его играть. Научить ребенка труду можно только тѣмъ, что вы будете заставлять его работать. Поэтому, я считаю неправильнымъ, когда въ воспитаніи все хотятъ свести къ игрѣ: результатомъ такого воспитанія являются игривыя, рѣзвыя дѣти, непривычныя къ труду и потому не любящія его. Въ восемнадцатомъ вѣкѣ, на примѣръ, у филантропинистовъ, латинскій языкъ или математику учили играя; еще въ настоящее время въ нѣкоторыхъ частныхъ школахъ дѣти учатся читать съ помощью шоколадныхъ буквъ и т. п. Напротивъ, мы должны закалять ребенка, не надо этихъ нѣжностей! Воспитывать—это значитъ—учить жить, а жизнь это не игра; самымъ лучшимъ и наиболѣе цѣннымъ благомъ жизни является трудъ. Далѣе, во многихъ случаяхъ ребенокъ играя учится работать и осмысливаетъ процессъ работы; ребенокъ наиболѣе прилеженъ тогда, когда онъ играетъ; поэтому, играя онъ долженъ дѣлать что либо опредѣленное, и игра, обыкновенно, представляетъ собою предвосхищеніе и подражаніе работѣ взрослыхъ. Но игра все же отличается отъ работы: игра добровольна, работа—нѣтъ; такимъ образомъ при трудѣ ребенокъ научается послушанію, этой собственно дѣтской добродѣтели, такъ какъ взрослый приказываетъ себѣ самъ; при трудѣ онъ приучается къ обязанности и къ исполненію ея: онъ долженъ сдѣлать въ опредѣленное время заданный ему урокъ. Въ этомъ состоитъ воспитательное значеніе уроковъ, задаваемыхъ на домъ; поэтому, было бы совсѣмъ не умно перестать задавать уроки на домъ, и требованіе, что все мы должны учить въ школѣ, а не дома, я считаю педагогически невѣрнымъ. Цѣнное значеніе домашнихъ работъ въ дѣлѣ воспитанія состоитъ не въ томъ, чтобы приготовить къ завтрашнему дню уроки, а въ томъ, чтобы вообще исполнить заданное, будь это связано съ лишеніемъ удовольствія, которое ребенокъ имѣлъ въ виду.

Когда мы говоримъ въ педагогикѣ о трудѣ, то съ этимъ у насъ связано прежде всего представленіе объ ученіи, объ умственномъ трудѣ. О немъ мы будемъ говорить ниже. Теперь мы имѣемъ въ виду физическій, ручной трудъ. Народъ, а именно крестьяне, заставляютъ своихъ дѣтей работать, какъ только послѣднія станутъ способны къ этому; они поступаютъ такъ, главнымъ образомъ, изъ нужды, изъ желанія заработать и скопить деньги. Это, конечно, не является педагогической точкой зрѣнія; наоборотъ, такимъ путемъ много необходимаго для воспитанія теряется, и ученіе въ деревнѣ ограничивается очень короткимъ временемъ. И въ силу этого педагогика должна была съ большимъ трудомъ отвоевать свое право на дѣтей, занятыхъ на фабрикѣ. Въ этомъ отрицательномъ смыслѣ слова дѣтскій трудъ еще и теперь примѣняется въ слишкомъ широкихъ размѣрахъ, какъ въ городѣ, такъ и въ деревнѣ.

Съ другой стороны, дѣти болѣе знатныхъ и состоятельныхъ сословій не исполняютъ, по большей части, никакой физической работы. Правильно ли это? Прежде всего, результатомъ такой практики явилось опасное противорѣчіе между представителями умственного и физическаго труда. Въ отвѣтъ на то презрѣніе, какимъ пользовался ручной трудъ еще въ древне-классиче-

скомъ мѣрѣ, а также и въ наши дни, представители ручного труда выступаютъ теперь иногда съ не менѣе одностороннимъ взглядомъ, согласно которому настоящимъ трудомъ является только ручной трудъ, умственный же трудъ представляетъ собою замаскированное бездѣлье и, во всякомъ случаѣ, не утомителенъ; но въ настоящее время все болѣе и болѣе пробиваетъ себѣ дорогу слѣдующая мысль, а именно, что наши ученики классическихъ гимназій тоже должны изучать ручной трудъ и заниматься имъ. Тогда они увидятъ, что это вовсе не такая легкая, простая и не требующая умственныхъ способностей вещь, какъ имъ представлялось, раньше и что для ручной работы нуженъ умъ, хотя и другого сорта; они увидятъ, что какъ разъ поэтому они часто уступаютъ въ этомъ дѣлѣ тѣмъ, кто не достаточно успѣшенъ въ школьныхъ занятіяхъ, или тѣмъ,—такъ какъ здѣсь нѣтъ раздѣленія на школы и не должно быть такового,—которые учатся въ низшей, народной школѣ. Но именно въ этихъ цѣляхъ преподаваніе ремеселъ не должно превращать въ игру; иначе потеряется уваженіе къ ручному труду и мы какъ разъ не достигнемъ того, въ чему стремимся, а именно признанія его трудности.

Наряду съ этими социальными соображеніями, которыя были подчеркнуты уже Руссо и Песталоцци, стоятъ специально-педагогическія. Прежде всего я укажу на значеніе чередованія видовъ труда: на нашу молодежь, занятую умственнымъ трудомъ и часто переутомленную имъ, ручной трудъ оказываетъ хорошее дѣйствіе. Далѣе, благодаря ручному труду развивается рука и глазъ: а какъ неразвиты въ этомъ отношеніи наши дѣти и какъ разъ наиболѣе прилежны изъ нихъ. Отсюда ведетъ свое происхожденіе представленіе людей о непрактичности ученаго, и оно постоянно, правильно или неправильно, будетъ связано у людей съ представленіемъ о насъ. Приобрѣсти хорошій глазомѣръ, научиться опредѣлять разстоянія и пространственныя отношенія, умѣть владѣть своими руками и при случаѣ самимъ помогать себѣ—вотъ что намъ надо. Вспомнимъ слова Шиллера:

«Die Axt im Haus erspart den Zimmermann» («Когда въ домѣ есть топоръ, плотника не надо»).

При этомъ нами познается цѣнность труда: игра—это безцѣльное, а работа—цѣлесообразное дѣйствіе. Когда человѣкъ учится дѣлать что-либо руками и дѣлаетъ это, то онъ видитъ, что цѣль его достигнута, и онъ можетъ осязать руками то, что имъ сработано. Кромѣ того, для этого необходимо еще одно обстоятельство, которое обыкновенно упускается изъ виду: изъ физики вы знаете кое-что о законахъ природы, но, кромѣ пары опытовъ и случайныхъ математическихъ доказательствъ, вы должны, въ концѣ концовъ, принять все на вѣру. Желѣзную силу этихъ законовъ вы познаете только тогда, когда вы во время работы наталкиваетесь на нихъ, когда равнодушная матерія оказываетъ сопротивленіе и заставляетъ человѣка обращаться съ нею сообразно ея законамъ. Матеріалистическое міровоззрѣніе нашего рабочаго класса не является, конечно, случайностью или измышленіемъ дьявола; оно стоитъ въ тѣсной связи съ ихъ занятіемъ исключительно физическимъ трудомъ. И абсолютную силу законовъ природы мы познаемъ только на физическомъ трудѣ, и здѣсь то ихъ должны изучать наши дѣти. Наконецъ, мы должны упомянуть еще о социальной сторонѣ физическаго труда. Въ новѣйшее время ученые высказали взглядъ, что языкъ возникъ во время работы (синергастическая гипотеза); говорить—это значитъ сообщаться съ другими, разговоръ требуетъ взаимнаго пониманія двухъ лицъ. Это имѣетъ мѣсто при ручномъ трудѣ, подъ вліяніемъ его люди научаются говорить и совершенствуются. Вѣдь при работѣ одинъ человѣкъ не можетъ обойтись безъ другого. «Помоги мнѣ, я не могу самъ поднять, удержать, перенести!» Раздѣленіе труда ведетъ къ общности ра-

боты, и въ пылу работы стираются соціальныя различія; всякій, кто работаетъ, является ближнимъ, товарищемъ, братомъ и другомъ. Но *hominī deus* (человѣкъ становится для другого богомъ) подтверждается здѣсь самымъ отраднымъ образомъ вопреки всякому пессимизму.

Въ настоящее время въ обществѣ замѣчается сильное движеніе въ пользу преподаванія ремеслъ въ школахъ. Ручной трудъ уже издавна введенъ въ женскихъ школахъ, гдѣ долгое время отдавали одностороннее предпочтеніе женскимъ руководѣліямъ. Въ послѣднее время, наряду съ школами руководѣлія, выступаютъ кулинарные курсы и школы домоводства. Преподаваніе ручного труда мальчикамъ, которое уже Руссо считалъ полезнымъ и необходимымъ, и которое, хотя въ незначительныхъ размѣрахъ, велось у піетистовъ и филантропинистовъ, исходитъ въ своей методической формѣ изъ Даніи. Ротмистръ Клаузонъ Каасъ впервые ввелъ его въ Даніи для своихъ дѣтей; отсюда оно пришло въ Германію, и въ Лейпцигѣ была устроена учительская семинарія для подготовки учителей ручного труда. Здѣсь обучаются картонажнымъ работамъ, рѣзбѣ по дереву, обращенію со столярнымъ станкомъ, моделированію, работамъ по металлу, огородничеству и садоводству и пр., и пр. Все это очень хорошо, но я не могу не высказать своихъ опасеній. Я уже указывалъ на то, что какъ разъ это преподаваніе можетъ легко стать забавой. Соціальныи духъ при этомъ преподаваніи все же проникаетъ въ сознаніе ребенка очень медленно, въ особенности, если принять во вниманіе, что въ гимназіяхъ къ ручному труду всѣ относятся крайне легкомысленно; и если потомъ, по окончаніи гимназическаго курса, мальчики уходятъ цѣликомъ въ умственную работу, то воспоминаніе о дѣтской рабочей ассоціаціи быстро испарится. Далѣе, наряду съ другими предметами преподаванія, преподаваніе ремеслъ означаетъ, конечно, увеличеніе труда школьниковъ, и такимъ образомъ, опасность излишняго обремененія ученика исходитъ какъ разъ изъ того, что должно было, отчасти, служить ему противовѣсомъ. Именно потому, что это преподаваніе не является забавой, оно должно напрягать нервы ученика и утомлять его. Далѣе, въ нашихъ школахъ, несмотря на самыя лучшія приспособленія для вентилляціи, все же воздухъ не особенно хорошъ, а пыльный воздухъ въ мастерскихъ тоже не будетъ полезенъ нашей молодежи; и если директоръ какой-нибудь новой гимназіи хвалится тѣмъ, что въ подвальномъ этажѣ ея отведены помѣщенія для мастерскихъ, то я право не знаю, полезно-ли будетъ для здоровья нашей молодежи проводить тамъ время; мнѣ, по крайней мѣрѣ, такое устройство не внушаетъ довѣрія. Возможно, что предложенія заниматься сельскимъ трудомъ, которыя не смолкаютъ со времени «гетевской педагогической провинціи», не такъ ужъ не заслуживаютъ вниманія, какъ это можетъ показаться на первый взглядъ. Наконецъ, здѣсь развивается много диллетантизма, который я все же не буду бранить чересчуръ сильно, такъ какъ въ этихъ вещахъ изъ диллетантскаго увлеченія развивается нѣчто серьезное и правильное. Впрочемъ, этотъ результатъ еще не достигнутъ; но все же онъ долженъ быть достигнутъ, такъ какъ мотивы, изъ которыхъ возникло движеніе, здоровы и разумны.

4. Развитие чувствъ. Наглядное преподаваніе.

Когда мы говорили о ручномъ трудѣ, мы коснулись также вопроса о развитіи чувствъ. Въ воспитаніи систематически не обращается вниманія на чувства обонянія и вкуса; въ лучшемъ случаѣ послѣднее не совершенствуется, а скорѣе извращается воспитаніемъ. До какого совершенства можетъ быть развито чувство осязанія, показываетъ преподаваніе слѣ-

пымъ, и такія лица, какъ Лаура Бриджмэнъ и Елена Келлеръ ¹⁾, которыя слѣпы и глухи, но въ то же время по своему образованію превосходятъ многихъ нормальныхъ людей. У зрячихъ людей это чувство, такъ сказать, спрятано, отодвинуто на задній планъ чувствомъ зрѣнія. Видѣть можетъ, конечно, каждый, кто не слѣпъ. Но тутъ, во-первыхъ, не надо забывать разницы между человѣкомъ съ нормальнымъ зрѣніемъ и человѣкомъ, страдающимъ близорукостью; и конечно въ борьбѣ съ этой послѣдней передъ школьной гигиеной стоятъ важныя задачи, хотя опасности и вредъ ея, а также вина школы въ этомъ дѣлѣ сильно преувеличивались. Мнѣ кажется, между прочимъ, на основаніи личнаго опыта, что работа, при которой предметъ ея держится около глазъ, не всегда вредна для нихъ, а съ другой стороны, тамъ, гдѣ имѣется къ этому налицо наследственная склонность, тамъ близорукость неизбѣжна (теорія Штиллинга). Тѣмъ не менѣе необходимо слѣдить за тѣмъ, чтобы неизбѣжное не выходило за извѣстные предѣлы. Но даже и при нормальномъ зрѣніи мы отличаемся отъ естествоиспытателей, художниковъ, ремесленниковъ и офицеровъ, которые видятъ иначе, чѣмъ мы, видятъ больше, тучше и точнѣе насъ. Это доказываетъ (если бы этого мы и не знали изъ психофизики), сколь многому надо научиться и какъ много можно достигнуть путемъ упражненія. Поэтому, учитель долженъ учить дѣтей смотрѣть и развивать въ нихъ наблюдательность; при преподаваніи именно естественныхъ наукъ и исторіи искусствъ описаніе должно всегда сопровождаться наблюденіемъ. Иначе профессора-естествоиспытатели и медики, постоянно жалующіеся на то, что наши гимназисты «не умѣютъ видѣть», будутъ вполнѣ правы.

Все вышесказанное приводитъ насъ къ тому, что называется нагляднымъ преподаваніемъ. Съ нимъ связана противоположность между знаніемъ слова и знаніемъ вещи, между вербализмомъ и реализмомъ, результатомъ котораго явилась извѣстная всѣмъ книга „Orbis pictus“, Коменскаго. Пѣть хвалебную пѣснь наглядному преподаванію и легко и принято, и я, конечно, присоединяюсь къ общему хору. На первыхъ ступеняхъ школы наглядному преподаванію надо отвести особенно большую роль, какъ пропедевтикѣ, да и на всѣхъ другихъ ступеняхъ надо пользоваться наглядностью. Но я хочу, въ противовѣсъ развивающейся у насъ крайности, указать и на обратную сторону медали. Прежде всего, не надо забывать, что для знанія вещи необходимо запомнить ея имя; пока нѣтъ имени, до тѣхъ поръ нѣтъ понятія или, выражаясь иначе, опорнаго пункта, къ которому можно было бы свести все наше знаніе объ этой вещи; безъ имени все наше знаніе разбрасывается, и то, что мы видѣли, мы не можемъ надолго удержать въ нашей памяти; не надо забывать, что всякая память (въ противоположность воспоминанію) представляетъ собою не что иное, какъ память на знаки и имена. Поэтому я не встаю противъ вербализма словъ и словеснаго знанія. Но являются ли картины вещами? Картина тоже представляетъ собою лишь замѣну, вспомогательное средство, лишь знаки и, это обстоятельство часто затрудняетъ и сбиваетъ ребенка, мѣшая ему видѣть различіе; это мы должны всегда помнить. Наконецъ, что нужно преподавать и что надо изучать нагляднымъ способомъ? Въ этомъ отношеніи мы, безъ сомнѣнія, дошли до крайностей не только въ дѣлѣ воспитанія, но и въ дѣлѣ общаго образованія ²⁾. Въ наши дни все должно быть иллюстрировано; наши энцикло-

¹⁾ Ср. автобіографію Елены Келлеръ „Исторія моей жизни“ (Helen Keller „Die Geschichte meines Lebens“. Stuttgart. 1905.

²⁾ Ср. статью Wilhelm Münch „Die Rolle der Anschauung in dem Kulturleben der Gegenwart Preussische Jahrbücher, Maiheft 1901.

педическіе словари, библія, книги для пѣнія, классики, лирики, собранія народныхъ пѣсень, историческія сочиненія, даже тѣ сочиненія, которыя стремятся представить искусственныя теченія эпохи,—все это превратилось въ книжки съ картинками; и этому духу времени должны, конечно, подчиниться и школьные учебники, и даже латинскія басни и сочиненія Цезаря снабжены рисунками. Сціоптиконтъ пробиваетъ себѣ путь, какъ въ университетѣ, такъ и въ школѣ. Какая цѣль преслѣдуется этимъ? Стремятся наглядно показать внутреннія переживанія поэта, а въ воспитаніи этимъ хотятъ, кромѣ того, пробудить эстетическое чувство и фантазію. Прекрасно! Но, посмотримъ, дѣйствительно ли это достигаетъ цѣли. Картины приготовлены массами и фабричнымъ способомъ, или представляютъ собою снимки, сдѣланные диллетантами; всѣ ли онѣ хороши и достойны того, чтобы на нихъ смотрѣть? И что же останется дѣлать фантазіи, если я буду показывать все. Навзикаю и Ахилла, Макса Пикколомини и Теклу, греческую боевую колесницу и средневѣковый рыцарскій поединокъ, Вартбургъ и домъ Гете въ Франкфуртѣ? Ничего. Фантазіи все дано напередъ, она не можетъ создать ничего оригинальнаго, и, такимъ образомъ, подъ вліяніемъ внѣшняго созерцанія гибнетъ внутреннее созданіе художественныхъ образовъ, подъ вліяніемъ связныхъ воспроизведеній гибнетъ свобода подражательнаго творчества. И какъ много изъ за этого внѣшняго созерцанія человѣкъ теряетъ смысла для пониманія внутренняго содержанія и внутренней цѣнности! Это (къ сожалѣнію, въ слишкомъ большихъ размѣрахъ) соотвѣтствуетъ пристрастію нашего времени къ внѣшности и способствуетъ развитію такого пристрастія съ раннихъ лѣтъ. Если театральная афиша объявляетъ, что стулъ, на которомъ сидитъ Валленштейнъ, „настоящій“ стулъ его эпохи, то всѣ вытягиваютъ шею, чтобы посмотреть этотъ деревянный стулъ семнадцатаго вѣка; при этомъ у зрителей пропадаетъ много, значительно болѣе глубокой и высокой, радости, доставляемой шиллеровскимъ искусствомъ и его звучными стихами, и ущербъ значительно превышаетъ выгоду. И точно также наши дѣти, вслѣдствіе этого постоянного разсматриванія картинокъ, становятся невнимательными, теряютъ способность и желаніе самостоятельнаго творчества, умѣнье углубляться въ содержаніе, понимать его. И какую пользу приносятъ имъ все это? Изъ всей массы картинъ—я думаю, что въ гимназіи ученикъ видитъ не меньше 4000 картинъ—проходящихъ передъ ними, много ли удерживается въ ихъ памяти? Какъ въ калейдоскопѣ, передъ ихъ глазами пробѣгаютъ цѣлые ряды картинъ, и ничего не остается въ ихъ головахъ. И сколько при этомъ показывается неинтереснаго! Что за интересъ ребенку знать, какъ выглядѣлъ настоящій Александръ, Цезарь, Карлъ, Великій, принцъ Евгений, Песталоцци или Кантъ? Если для насъ, взрослыхъ, искусство разбираться въ лицахъ трудно, то какъ же могутъ о нихъ судить дѣти, которыя не умѣютъ съ достаточной правильностью опредѣлять даже возрастъ взрослыхъ? Лицо не говоритъ имъ ничего, или обманываетъ. Я всегда считалъ особымъ счастьемъ то, что у насъ нѣтъ портрета основателя нашей религіи; портретъ разрушилъ бы всѣ наши иллюзіи. Точно такъ же обстоитъ дѣло и здѣсь. Когда я говорю ученикамъ: Александръ былъ идеальный юноша, а лицо Александра имъ совсѣмъ не нравится, или, что Цезарь былъ величайшимъ римляниномъ, а они смѣются надъ его лысой головой, или, что Песталоцци былъ однимъ изъ лучшихъ людей, а они смотрятъ на его некрасивую и неопрятную фигуру,—какую же это можетъ принести пользу? Но это вѣчное показываніе картинъ невыгодно также и для учителя; благодаря наличности картинъ онъ разучивается давать наглядныя и живыя описанія. Картины являются и для него опаснымъ средствомъ преподаванія какъ разъ по-

тому, что, во-первыхъ, значительно проще показать картину, созданную другими, чѣмъ вызывать ее въ душѣ ребенка, а во-вторыхъ, потому, что здѣсь можно безъ всякой подготовки болтать сколько угодно примѣнительно къ картинѣ. Поэтому, при наглядномъ обученіи, какъ и вездѣ, надо соблюдать мѣру; это предостереженіе я не перестану высказывать, несмотря на всѣ совѣты, даваемые нашими педагогами и дидактиками¹⁾.

1) Возставая противъ увлеченія методомъ нагляднаго обученія, авторъ впадаетъ въ цѣлый рядъ крайностей и высказываетъ соображенія, которыя далеко не безспорны. Въ самомъ дѣлѣ, утверждая, во-первыхъ, что иллюстраціи вредятъ развитію воображенія, онъ забываетъ, что воображеніе, которое не покоится на реальныхъ основахъ, на данныхъ опыта, науки, имѣетъ очень сомнительную цѣнность. При отсутствіи, такъ сказать, опорныхъ пунктовъ, матеріала для воображенія, оно можетъ принять формы, если и не всегда болѣзненно вычурныя, то во всякомъ случаѣ очень далекія отъ дѣйствительности. Такъ, говоря, скажемъ, объ Аристотелѣ и его философіи, мы не будемъ въ состояніи дать истинное понятіе объ этомъ мужѣ древности, если не представимъ себѣ всей обстановки, въ которой ему пришлось жить, его эпохи, друзей... Само собою понятно, что никакое описаніе, хотя бы педагогъ былъ воплощеннымъ талантомъ популяризаціи, хотя бы онъ самъ прекрасно зналъ, что нужно для изображенія предмета въ должной полнотѣ, все же его описаніе не можетъ замѣнить хорошихъ рисунковъ, дающихъ представленіе о современной Аристотелю эпохѣ Эллады. Съ другой стороны, сколько бы ни было этихъ рисунковъ, они не помѣшаютъ игрѣ воображенія, а только дадутъ ему должное направленіе. Какая бѣда въ томъ, что ученики узнаютъ, что Цезарь былъ лысымъ, а Песталоцци некрасивъ? Напротивъ, пора подумать о томъ, что ученики должны умѣть находить духовную красоту, такъ какъ обаяніе физическаго совершенства и безъ того слишкомъ велико, и въ жизни именно полезно умѣть читать душу по наружности. Методъ же, предлагаемый авторомъ, методъ своего рода обмана, способствуетъ именно тому, что даже многіе взрослые не умѣютъ составлять себѣ хоть сколько нибудь близкое къ дѣйствительности понятіе о человѣкѣ по его наружности.

Такимъ образомъ, наглядность въ данномъ случаѣ имѣетъ какъ-разъ противоположный предполагаемому авторомъ смыслъ. Но это не значитъ, конечно, чтобы можно было оправдывать и придавать значеніе увлеченіямъ, приводящимъ къ стремленію употреблять на сценѣ именно тотъ стулъ, на которомъ могъ сидѣть Валенштейнъ. Однако, здѣсь тоже нечего особенно беспокоиться, такъ какъ извѣстная часть публики все равно будетъ вытягивать шею, обращая вниманіе на подробности и не улавливая болѣе существеннаго. Напрасно авторъ беспокоится относительно возможной потери способности и желанія дѣтей къ самостоятельному творчеству, благодаря множеству видѣнныхъ картинъ, изъ которыхъ многія плохи. Последнее обстоятельство, конечно, въ счетъ не идетъ, такъ какъ при оцѣнкѣ даннаго принципа нельзя принимать въ расчетъ несовершенства его примѣненія—это уже особая статья,—но сами по себѣ картинки, умѣло показываемыя, должны именно облегчать процессъ творчества, такъ какъ избавляютъ дѣтей отъ изобрѣтенія, такъ сказать, „топора“, и сохраняютъ силы для дальнѣйшаго. Изобрѣтатель, никогда не видѣвшій никакихъ машинъ, не говоря уже о томъ, что рискуетъ построить то, что уже существуетъ, но вмѣстѣ съ тѣмъ лишень того, на что человѣчество уже потратило массу энергіи, и что обыкновенно облегчаетъ дальнѣйшую работу мозга. Нечего бояться, что изъ насъ выработаются тепличныя растенія, неспособныя къ духовной дѣятельности,—это невѣрно, такъ какъ пылливость человѣческаго ума растетъ по мѣрѣ ея удовлетворенія.

Напрасно также авторъ беспокоится насчетъ учителей, которые якобы разучатся объяснять и выполнять возлагаемыя на нихъ функціи. Напротивъ, учителю приходится очень и очень ломать голову надъ тѣмъ, чтобы примѣнять принципъ наглядности тамъ, гдѣ онъ до сихъ поръ не примѣнялся,—чтобы изыскивать средства запечатлѣть въ памяти факты и явленія, не поражающіе воображенія. Для всего этого учителю надо очень много работать, много мыслить, а не только „болтать сколько угодно примѣнительно къ картинкѣ“.

Позволю себѣ также, на основаніи опыта съ читателями „Вѣстника Знанія“, заявить, что статьи, часто написанныя довольно сухо и о пред-

Но принципъ наглядности дѣненъ тамъ, гдѣ дѣти какъ бы переживаютъ вещь и могутъ сами сдѣлать ее наглядной при преподаваніи рисованія. О немъ я могъ бы говорить уже раньше, рассматривая вопросъ о преподаваніи въ школѣ ручного труда, такъ какъ оно находится съ нимъ въ непосредственной связи. Но я предпочту остановиться на этомъ предметѣ тогда, когда мы перейдемъ къ эстетическому воспитанію, и потому пока оставимъ его въ сторонѣ, какъ и преподаваніе музыки, способствующее развитію слуха. Но слуху соответствуетъ рѣчь, разговоръ; хорошему и острому слуху, который можетъ быть развитъ, соответствуетъ ясная и понятная рѣчь, которую не надо смѣшивать съ декламаціей: воспитывать артистовъ—это не дѣло школы. Мы будемъ поступать значительно умнѣе, если вмѣсто того, чтобы подражать дѣтскому лепету, и такимъ образомъ сохранять возможно дольше картавый и заикающійся дѣтскій языкъ, будемъ съ раннихъ лѣтъ ребенка слѣдить за его языкомъ и приучать его къ ясному и опредѣленному выговору; подражая языку ребенка, мы дѣлаемъ его, повидимому, господиномъ языка и, вмѣсто того, чтобы подчинять его общимъ законамъ языка, даемъ проявляться его индивидуальнымъ желаніямъ. Вѣдь въ разговорѣ и такъ остается еще много индивидуальнаго, по крайней мѣрѣ, въ разговорѣ того человѣка, который можетъ сказать что-либо индивидуальное и оригинальное.

Дѣтямъ можно съ раннихъ лѣтъ внушить также и ту мысль, что крикъ представляетъ собою нѣчто грубое, а шептанье—невѣжливость. Въ этомъ заключается даже социальное-нравственный моментъ: не мѣшать кому-нибудь своимъ крикомъ, или не причинять другому много труда тихимъ разговоромъ, который многіе считаютъ однимъ изъ атрибутовъ знатности,—все это обязанности индивида по отношенію къ другимъ. Песталоцци въ своей статьѣ „О чувствѣ слуха“ требуетъ, чтобы созерцаніе и языкъ всегда сопровождался любовью. Онъ говоритъ: „Созерцаніе и языкъ безъ любви не ведутъ въ природѣ къ тому, что придаетъ характеръ человѣчности развитію нашего рода“. Такимъ образомъ, въ дѣлѣ воспитанія, въ самыхъ простыхъ вещахъ заключаются всевозможные важные и значительные моменты; поэтому, надо говорить и о такихъ мелочахъ, въ нихъ то и заключается мнимая тривиальность педагогики.

Но умнѣе говорить, слушать, видѣть — все это приводитъ меня къ темѣ моей слѣдующей лекціи, къ главѣ объ умственномъ воспитаніи.

ТРЕТЬЯ ЛЕКЦІЯ.

В. Умственное образованіе.

Если я начинаю съ воспитанія ума и только послѣ этого перехожу къ воспитанію воли и чувства, то я отнудъ не имѣю въ виду дать такимъ образомъ сравнительную оцѣнку этихъ трехъ моментовъ воспитанія; самое большее, что я хочу сказать, это то, что первая часть лучше всего

метъ, не особенно интересномъ для широкаго круга читателей, очень охотно прочитываются, если онѣ снабжены иллюстраціями, привлекающими вниманіе перелистывающаго книгу. Вотъ почему слѣдуетъ заботиться объ иллюстрированіи книгъ. Но, понятно, для этого требуется большое умѣніе, такъ какъ плохая, неудачно выбранная иллюстрація можетъ даже повредить статьѣ.

Всѣ эти соображенія были нами подробно развиты въ нашей книгѣ „Пути самообразованія и служенія обществу.—Ч. I. Просвѣтительная работа“. Читатели, интересующіеся этимъ вопросомъ, благоволятъ обратиться къ этой книгѣ, гдѣ они познакомятся вообще съ идеями, которыя легли въ основу нашей просвѣтительной дѣятельности.

Редакція

разработана, наиболѣе извѣстна и полна; она положена въ основу школьнаго воспитанія и имѣетъ свои опредѣленные методы. Но я боюсь, что я плохо исполню поставленную мнѣ задачу, такъ какъ въ тотъ короткій промежутокъ времени, который мнѣ данъ для выполненія ея, я смогу лишь бѣгло коснуться всего этого огромнаго матеріала; вѣдь здѣсь заключается вся методика и дидактика, и какъ разъ о нихъ я принципиально долженъ умалчивать въ общей педагогикѣ. Почти произвольно я выбираю отсюда наиболѣе важное, и даже этого мнѣ приходится касаться лишь очень поверхностно. Ради краткости я начинаю сразу съ отдѣльныхъ областей а связь между ними обнаружится впоследствии сама собою.

1. Чтеніе и письмо.

На первомъ планѣ стоитъ преподаваніе чтенію и письму, находящееся въ тѣсной связи съ языкомъ и рѣчью. Но есть преподаваніе и безъ чтенія и письма. Рассказываніе сказокъ представляетъ собою не одну лишь забаву, это уже можетъ быть и преподаваніемъ; дѣти грековъ учились по Гомеру въ то время, когда они еще не умѣли читать: они заучивали его прямо наизусть. Вольфрамъ фонъ-Эшенбахъ былъ высоко образованный человѣкъ; но онъ, по его собственнымъ словамъ, не умѣлъ прочитать ни одной буквы. Въ настоящее время намъ это прямо-таки трудно представить. И тутъ я опять начинаю проповѣдывать свои педагогическія ереси— не переоцѣниваемъ ли мы въ нашъ бумажный вѣкъ оба эти искусства? Не заблуждаемся ли мы, считая число безграмотныхъ мѣриломъ національнаго образованія какого-нибудь народа? Правы ли мы, нѣмцы, поздравляющие себя съ тѣмъ, что у насъ имѣется лишь 0,08% неграмотныхъ рекрутовъ, какъ будто благодаря этому мы идемъ въ авангардѣ цивилизаціи? И вслѣдствіе этого въ нашихъ народныхъ школахъ замѣчается слѣдующій ненормальный фактъ: школьный учитель думаетъ, что его миссія кончена, когда дѣти научились читать и писать (и немного считать)! Поэтому огромная масса времени затрачивается на обученіе чтенію и, особенно, красивому почерку и грамотному письму. Но вѣдь мода на красивые почерки тоже измѣнчива, и то, что сегодня слыветъ красивымъ, на другой день считается некрасивымъ и устарѣвшимъ. И изъ-за всѣхъ этихъ мелочей люди забываютъ, что вѣдь главнѣе всего научить ребенка писать четко и аккуратно. Еще хуже обстоитъ дѣло съ орфографіей, этимъ условнымъ и часто безпринципнымъ дѣтищемъ канцеляріи нашего учебнаго вѣдомства; свой условный характеръ она не перестала носить и тогда, когда вслѣдствіе нѣкоторыхъ новыхъ измѣненій и заслуживающихъ похвалы упрощеній, она, была урегулирована для всей Германіи; она и теперь представляетъ собою лишь искусственный продуктъ, не имѣющій почти никакого значенія для образованія. Недавняя попытка предоставить въ этомъ дѣлѣ нѣкоторую свободу выбора и допустить для нѣкоторыхъ словъ двойное правописаніе потерпѣла крушеніе вслѣдствіе ужаса нашихъ школьных учителей передъ симпатичными остатками произвольнаго толкованія словъ, а между тѣмъ, такая попытка заслуживаетъ самаго горячаго одобренія. Въмѣсто того, чтобы порадоваться за дѣтей, которыя, не боясь ошибокъ, могли бы писать хоть пару словъ по своему, учителя на своихъ совѣтахъ и въ прессѣ стали требовать правительственнаго уничтоженія и этихъ послѣднихъ исключеній и почти добились его. Поэтому, неудивительно, что въ нашихъ народныхъ школахъ часто дѣло обстоитъ такъ же, какъ въ Китаѣ, гдѣ образованнымъ человѣкомъ считается тотъ, кто сможетъ осилить какую-нибудь трудную букву. Мы очень близки къ такой китайщинѣ, и, въ противо-

положенность съ ней, сталкиваемся съ совсѣмъ инымъ положеніемъ дѣль въ Италіи; насъ удивляетъ, какъ много человѣческаго, красиваго образованія можно встрѣтить среди этого народа, гдѣ имѣется такъ много неграмотныхъ. И все это происходитъ отъ того, что мы забываемъ главное: чтеніе и письмо представляютъ собою лишь механическія и формальныя средства, которыя цѣнны только въ зависимости отъ того, что читаютъ или пишутъ, а также въ зависимости отъ того, читаютъ ли и пишутъ ли что-нибудь вообще.

Зачѣмъ же, слѣдовательно, мы учимся читать и писать? Руссо утилитаристически объяснилъ это и для настоящаго времени: Эмиль долженъ уметь читать и писать письма, иначе онъ попадетъ во всевозможныя затрудненія и не сможетъ пользоваться различными удовольствіями. Подумайте также и о скукѣ: нельзя же взрослымъ постоянно читать и рассказывать дѣтямъ; взрослымъ некогда это дѣлать; но дитя хочетъ быть занятымъ, его умъ хочетъ работать. Умѣнье читать и писать имѣетъ значительно болѣе высокое и важное значеніе: только, умѣя читать, мы можемъ узнать, что писали, рассказывали, думали и знали наши предшественники. Поэтому, дитя хочетъ умѣть читать для препровожденія времени, и оно должно учиться читать для будущаго, должно изъ книгъ набирать себѣ знанія. Но знанія накаплиются и передаются при помощи письменныхъ знаковъ, письма. Въ знаніи существуетъ извѣстная традиція, мы — историческіе люди и какъ таковыя должны учиться читать. Такимъ образомъ, письмо имѣетъ то значеніе, что оно включаетъ насъ въ цѣпь культурной традиціи. Поэтому, вполне правильно производить слово интеллектъ отъ латинскаго слова *legere* (читать), только это не простое чтеніе, а чтеніе между строками (*interlegere*)¹⁾, осмысленное чтеніе. И если къ всему сказанному я прибавлю еще, что, во-первыхъ, какъ раньше религіозная, такъ теперь политическая самостоятельность основана на умѣннн читать и писать (человѣкъ самъ долженъ умѣть читать и, по крайней мѣрѣ, подписывать свое имя), что, во-вторыхъ, онъ не долженъ все принимать на вѣру и поддаваться вліянію перваго попавшагося на его пути хорошаго агитатора, и что, въ-третьихъ, экономическая самостоятельность заключается тоже въ томъ, что человѣкъ самъ можетъ вести свои дѣла, свои книги и счета,—то вы увидите, что я не ставлю низко значеніе и цѣнность этихъ двухъ искусствъ. Но, какъ хотите, я не могу считать преступленіемъ, если человѣкъ сдѣлаетъ въ своемъ письмѣ одну-двѣ орфографическія „ошибки“; его письмо немного потеряетъ отъ этого. И въ этомъ отношеніи, какъ и во многихъ другихъ, женщины умнѣ насъ, мужчинъ: онѣ не задумываются написать лишнюю букву въ словѣ, не стѣсняются дѣлать нѣкоторыя отклоненія отъ правилъ, случайно господствующихъ въ данное время; поэтому то онѣ проявляютъ больше своеобразія, оригинальности, чѣмъ мы, мужчины, строго придерживающіеся формы. И не смотря на это, мы все же охотно читаемъ женскія письма. Поэтому, я рѣзко протестую противъ тѣхъ, никому не нужныхъ тонкостей въ орфографіи, на изученіе которыхъ наши школьники тратятъ такую массу времени. И здѣсь мы должны помнить, что на первомъ мѣстѣ должна стоять вещь, сущность, а не форма.

2. Преподаваніе языковъ.

Въ тѣсной связи съ обученіемъ чтенію и письму стоитъ преподаваніе языка. Человѣкъ мыслить словами. Такъ какъ слова не создаются нами самими, а представляютъ собою благо, переходящее по наслѣдству,

¹⁾ *Inter* значитъ между и *legere*—читать; *inter-legere* значитъ понимать; отсюда слово интеллектъ.

то здѣсь опять-таки обнаруживается зависимость мышленія отъ традиціи; языкъ, даже свой родной языкъ, надо изучать. Правда, наряду съ этимъ мы должны обладать также и индивидуальнымъ, своеобразнымъ языкомъ; такимъ образомъ, и здѣсь сказываются оба принципа социализма и индивидуализма. Языкъ является, съ одной стороны, средствомъ взаимнаго пониманія людей и аппаратомъ человѣческихъ сношеній, необходимымъ условіемъ существованія всякой человѣческой общины, и въ этомъ отношеніи онъ альтруистиченъ; съ другой стороны, онъ индивидуаленъ; онъ представляетъ собою сокровеннѣйшую сущность человѣка, его личное достоинствѣ; онъ—выраженіе и символъ его личности и оригинальности: въ стилѣ сказывается вся сущность человѣка.

Такъ какъ мы мыслимъ словами, то преподаваніе языка имѣетъ важное значеніе также и для мышленія; если человѣкъ не можетъ высказать то, что онъ думаетъ, это значитъ, что онъ не ясно мыслитъ; этимъ грѣшатъ не только ученики, но и наши учителя и профессора, хотя послѣдніе часто не признаютъ этого и стараются выдать неясный способъ выраженія за признакъ чего-то особенно ученаго и глубокаго. Но въ нашъ демократическій вѣкъ верховенства общественнаго мнѣнія умѣнье говорить становится все болѣе и болѣе необходимымъ. Краснорѣчіе гуманизма, правда, часто представляло собою одни лишь выпрєнные и красивые слова; но говорить красиво и убѣдительно—этому мы должны учиться, и потому краснорѣчіе надо считать однимъ изъ элементовъ образованія. Этой цѣли хотѣли достигнуть введеніемъ въ школъ свободныхъ импровизацій; но я боюсь что вмѣсто солидно образованныхъ людей школа будетъ выпускать скороспѣлыхъ болтуновъ; искусство говорить надо изучать въ школъ медленно и съ большимъ трудомъ, надо работать надъ нимъ; его нельзя вырабатывать упражненіемъ, какъ что дѣлаетъ риторъ и ловкій крикунъ.

Такимъ образомъ, преподаваніе филологіи является главнѣйшей частью умственнаго воспитанія. Сначала родной языкъ изучается чисто-эмпирическимъ путемъ. Но достаточно ли этого? Нѣтъ; для того, чтобы научиться увѣренно и правильно говорить, надо изучать грамматику. Раньше въ школъ изучали еще стилистику и риторику; обѣ эти науки вычеркнуты изъ числа обязательныхъ школьныхъ предметовъ; въ школъ существуютъ необязательныя упражненія по риторикѣ, а стилистика связана съ уроками языка вообще, и учитель касается ее лишь случайно. Нельзя ли бы было поступить также и съ грамматикой? Нельзя ли бы было постепенно удалить ее изъ школьной программы и лишь при случаѣ заучивать ее при чтеніи и исправленіи сочиненій? Здѣсь, по моему мнѣнію, надо дѣлать разницу между грамматикой роднаго языка и грамматикой иностранныхъ языковъ. При изученіи иностранныхъ языковъ необходимо изученіе ихъ грамматики. Ну, а если въ школъ не изучаются иностранныя языки, то слѣдуетъ ли изучать родную грамматику? По моему, нѣтъ. Я говорю такъ потому, что здѣсь должно изучаться очень много такого, что кажется ученику давно извѣстнымъ: хотя онъ этого и не знаетъ, но безсознательно пользуется имъ; такимъ образомъ, онъ необходимо долженъ сознавать всю ненужность этого преподаванія, онъ скучаетъ на урокахъ, чувствуя педантизмъ и принужденіе; поэтому преподаваніе грамматики не только не способствуетъ умѣнью говорить и писать, но скорѣе дѣлаетъ ученика неувѣреннымъ въ своихъ собственныхъ силахъ. Еще и теперь я съ ужасомъ вспоминаю о той скукѣ, которую я испытывалъ, будучи ученикомъ, когда сидѣлъ на урокахъ грамматики. Изъ всѣхъ школьныхъ предметовъ грамматика была единственнымъ предметомъ, къ которому я чувствовалъ отвращеніе, а я былъ „филологомъ“. Мнѣ кажется, что для ученика народной

школы вполне достаточны тѣ грамматическія свѣдѣнія, которыя учитель сообщитъ ему при чтеніи или во время письменныхъ упражненій; кромѣ того, учитель долженъ давать ему случайныя попутныя свѣдѣнія по исторіи языка, а именно тѣ, которыя касаются взаимоотношенія народнаго нарѣчія и литературнаго языка. Дальше этого я въ народной школѣ не пошелъ бы; что же касается нарѣчія, на которомъ говорятъ дѣти, то съ нимъ надо бороться иначе, чѣмъ это дѣлалось до сихъ поръ, не считать его какимъ то грѣхомъ, а использовать его для обученія языку. Грамматика роднаго языка представляетъ собою, напротивъ, одинъ изъ тѣхъ предметовъ, которые дѣтямъ преподаются систематически и на особыхъ урокахъ, тогда какъ она, скорѣе всего, должна представлять собою основной элементъ образованія учителя. Но знакомы ли наши учителя народныхъ школъ достаточно хорошо съ грамматикой, въ особенности тогда, когда они не изучаютъ ни одного иностраннаго языка и имъ недостаетъ приобретаемой только этимъ путемъ подвижности рѣчи и пониманія строенія одного языка по сравненію съ другими. Здѣсь я касаюсь этого вопроса въ первый разъ, но мнѣ ниже чаще придется указывать на то, что наши учителя народныхъ школъ должны быть куда болѣе образованными людьми, чѣмъ это имѣетъ мѣсто въ настоящее время; они должны стоять, приблизительно, на той же ступени образованія, какъ и духовныя лица. Если бы они обладали хорошими знаніями грамматики роднаго языка, то тогда дѣтямъ, изучающимъ родной языкъ, не надо было бы преподавать грамматики въ качествѣ особаго предмета ¹⁾.

Наконецъ, тамъ, гдѣ изучаются иностранныя языки, особое преподаваніе грамматики роднаго языка является излишнимъ и поэтому прямо таки вреднымъ. Посмотрите, какое изобиліе грамматикъ приходится, въ большинствѣ случаевъ изучать, въ нашихъ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ: ученики изучаютъ латинскую и греческую, нѣмецкую и французскую, англійскую и еврейскую грамматики; ихъ умъ прямо тонетъ въ этой массѣ грамматикъ, и это очень печальный фактъ. Тамъ, гдѣ ученикъ учитъ много языковъ, онъ долженъ знать основательно грамматику лишь одного языка; въ грамматикѣ другихъ языковъ надо ограничиться лишь самыми необходимыми свѣдѣніями и стараться возможно быстрѣ покончить съ нею. Если въ школѣ преподается латинскій языкъ, то слѣдуетъ его грамматику изучать основательнѣе другихъ; вообще основательное знаніе латинской грамматики необходимо для того, чтобы вполне владѣть языкомъ. Латинскій языкъ особенно хорошъ для этого потому, что онъ простъ и ясенъ, сжатъ, точенъ и имѣетъ достаточно прочно установленныя правила ²⁾; поэтому, на немъ научаются мыслить и обращаться съ языками, онъ является „грамматическимъ“ слугою въ грамматикѣ всѣхъ другихъ языковъ.

Тамъ, гдѣ проходитъ латинскій языкъ, изученіе языковъ надо начинать съ него, а не съ какого-нибудь новаго языка; и здѣсь прямой путь

¹⁾ Въ пограничныхъ странахъ, гдѣ говорятъ на двухъ языкахъ, на примѣръ, какъ въ Эльзасѣ-Лотарингіи, уже въ народныхъ школахъ надо начинать учить оба эти языка. Это практически полезно и необходимо, и было бы куда болѣе политично, чѣмъ, руководясь ошибочнымъ жаромъ германизации, препятствовать тому, что все же наступаетъ другимъ путемъ, быть можетъ, куда болѣе невыгоднымъ въ политическомъ отношеніи. То, что я здѣсь говорю, основано на долготѣннемъ наблюденіи и опытѣ и рѣзко противорѣчитъ официальной педагогикѣ Германіи.

²⁾ Это имѣетъ полную силу для школы, не смотря на часто цитируемое мнѣніе Виловицъ-Меллендорфа, относительно „преподаванія греческаго языка въ гимназіи“: „изученіе латинской фонетики и грамматики осталось почти такимъ же труднымъ, какъ и ранѣе“.

надо предпочесть движенію вспять; эта идея относится въ тѣмъ немногимъ педагогическимъ положеніямъ, которыя я, не смотря на франкфуртскій учебный планъ и на достигнутые имъ благоприятные результаты, считаю неопровержимыми. Тотъ, кто самъ учился латинскому языку, никогда не повѣритъ баснѣ, что фраза „mensa est rotunda“ слишкомъ трудна для учениковъ второго класса. Если латинскій языкъ изучается основательно, то при изученіи другихъ языковъ надо возможно меньше времени отдавать грамматикѣ; но это не значить, что ее совершенно не нужно изучать, такъ какъ изученіе ея необходимо для основательнаго знанія иностраннаго языка. Тутъ еще разъ обнаруживается существенное различіе между старыми мертвыми и новыми живыми языками; такъ какъ на первыхъ языкахъ никто не говоритъ и не пишетъ, то они не могутъ быть изучаемы эмпирическимъ путемъ; поэтому, въ первомъ случаѣ долженъ употребляться аналитическій методъ, а во второмъ—синтетическій. Живые иностранные языки изучаются, подобно родному языку, путемъ практики—т. е. путемъ разговора и слуха; мертвые—при помощи сохранившихся письменъ, которыя ученикъ, запасшись основательными грамматическими знаніями, читаетъ и переводитъ. Но детали преподаванія относятся уже къ области дидактики, съ которою мы здѣсь не имѣемъ дѣла.

Все вышесказанное приводитъ насъ къ вопросу: зачѣмъ вообще изучаются иностранные языки? Повидимому, это абсолютно необходимо для того, чтобы быть высоко образованнымъ человѣкомъ; вспомнимъ, напримеръ, грековъ, которые, въ своемъ презрѣніи къ „варварамъ“, не изучали ни одного иностраннаго языка. Римляне довольствовались однимъ лишь греческимъ языкомъ, гуманисты обоими древними языками; мы же изучаемъ четыре, а иногда даже пять языковъ. Конечно, это слишкомъ много, и поэтому еврейскій языкъ долженъ быть вычеркнутъ изъ числа школьныхъ предметовъ даже для будущихъ богослововъ; изученіе этого языка относится къ тому времени, когда школа была подчинена церкви и должна была, прежде всего, готовить служителей ея. Въ настоящее время, когда мы, по крайней мѣрѣ, претендуемъ на то, чтобы специальное образованіе, давала не средняя школа, этотъ утратившій всякое значеніе остатокъ теологическаго вѣка, долженъ быть совершенно устраненъ. Всѣ тѣ, кто избираетъ въ университетѣ своей специальностью еврейскій языкъ, изучаютъ его, конечно, не въ школѣ. Такимъ образомъ, остаются два мертвыхъ и два живыхъ языка. Польза изученія живыхъ языковъ всѣмъ ясна; но и здѣсь надо всегда имѣть въ виду, будутъ ли ученики въ позднѣйшее время сталеиваться съ представителями другихъ націй, или только по ихъ книгамъ изучать ихъ влады въ сокровищницу знанія. Поэтому, въ гимназіяхъ и въ реальныхъ училищахъ изученіе новыхъ языковъ должно быть поставлено, въ извѣстной степени, различно, что не всегда признается нашими педагогами.

Наряду съ этимъ я вполне понимаю жалобы на недостаточно хорошую постановку преподаванія языковъ въ нашихъ учебныхъ заведеніяхъ, и всецѣло присоединяюсь къ требованію соответственныхъ реформъ въ этомъ дѣлѣ. Но и въ реальныхъ училищахъ должно было бы и можно было бы достигъ значительно болѣе хорошихъ результатовъ.

Ну а какъ же обстоитъ дѣло съ мертвыми языками? Я назвалъ уже одну и первую задачу латинскаго языка—быть „грамматическимъ слугою“ и дядькой всѣхъ остальныхъ языковъ; какъ всѣ, онъ тоже не пользуется особой любовью со стороны юношества, да это и неудивительно. Но онъ, кромѣ того, выполняетъ еще и другую задачу,—онъ является посредникомъ исторической непрерывности нашего образованія и культуры, которыя дважды,—одинъ разъ при посредствѣ церкви въ средніе вѣка, а во второй разъ

въ началѣ новыхъ временъ подѣ вліяніемъ возрожденія и широкаго признанія началъ римскаго права,—были связаны съ Римомъ и Лаціумомъ; такимъ образомъ, онъ подобно Porta nigra въ Трирѣ, властно вторгается въ нашъ новѣйшій міръ, и кажется чѣмъ-то чуждымъ и въ то же время роднымъ ему. Для всѣхъ ученыхъ, которые интересуются исторіей и не могутъ и не хотятъ обойтись безъ изученія ея, слѣдовательно, прежде всего для представителей гуманитарныхъ наукъ латынь крайне цѣнна и необходима, при чемъ для нихъ важно, съ одной стороны, знаніе самого языка, а съ другой—чтеніе опредѣленныхъ латинскихъ литературныхъ произведеній. Конечно, долженъ быть сдѣланъ очень тщательный подборъ пригодныхъ для чтенія памятниковъ римской литературы. Итакъ, латынь должна способствовать изученію языка служить посредницей исторической непрерывности; что сверхъ того, то отъ лукаваго! Поэтому не надо пытаться оживить мертвеца,—это невозможно; не слѣдуетъ заставлять учениковъ писать и говорить полатыни, какъ это они дѣлаютъ съ живымъ языкомъ. У насъ нѣтъ и не должно больше быть времени въ школахъ для латинскихъ сочиненій и латинскихъ разговоровъ. Чемберленъ ужъ совсѣмъ не такъ не правъ, высказывая опасенія, что наши школы могутъ, подѣ вліяніемъ латыни, превратиться въ „учрежденія, обрекающія своихъ питомцевъ на безплодіе“.

Ну а зачѣмъ мы учимъ греческій языкъ? Объяснять изученіе его практическими соображеніями было бы тоже невѣрно. Ни иностранныя медицинскія слова, которыя все равно не узнаютъ изъ чтеній на урокахъ, ни старыя, нелѣпныя, но, къ сожалѣнію, и въ настоящее время не исчезшія сословныя предрасудокъ, будто бы знаніе греческаго языка доставляетъ почетъ человѣку, не могутъ объяснить цѣль изученія греческихъ классиковъ. Обоснованіе изученія этого языка можетъ быть только идеалистическимъ. Греческій языкъ и знаніе его цѣнны сами по себѣ. Греки—народъ прекрасной свободы и свободной красоты, солнце Гомера улыбалось имъ, и вотъ мы тоже хотимъ имѣть хоть одинъ лучъ его. И греческій языкъ, подобно латинскому, дважды оказывалъ—въ вѣкъ возрожденія и въ періодъ неогуманизма—сильнѣйшее вліяніе на умственную культуру Германіи. Вспомнимъ Винкельмана и Лессинга, Гердера и Гете, А. Фр. Вольфа и Вильгельма фонъ-Гумбольдта? Пышный расцвѣтъ умственной жизни Германіи въ концѣ восемнадцатаго вѣка начался, озаряемый лучами греческаго солнца.

Вообще въ обоихъ мертвыхъ языкахъ есть идеализмъ,—именно потому, что они мертвы. Ближайшей видимой цѣли, какъ у живыхъ языковъ, т. е. практической пользы, они не даютъ, по крайней мѣрѣ, она не бросается въ глаза. Здѣсь, дѣйствительно, дѣло идетъ о безкорыстномъ наслажденіи, о болѣе высокомъ образованіи ума, о томъ, что мы называемъ гуманизмомъ. Все индивидуальное и личное тамъ мертво, живо лишь общепризнанное, классическое и типичное. Пожалуй, можно опредѣлить ихъ отношеніе къ другимъ языкамъ слѣдующимъ образомъ: благодаря родному языку человѣкъ становится членомъ національной жизни своего собственнаго народа; благодаря новымъ иностраннымъ языкамъ онъ выходитъ за границы своей собственной страны и духовно присоединяется къ культурному міру и духовной жизни своихъ сосѣдей, онъ научается понимать ихъ, относится терпимо къ ихъ своеобразнымъ чертамъ и перестаетъ считать ихъ „варварами“ и ненавидѣть, какъ это дѣлали греки. Наконецъ, благодаря мертвымъ языкамъ человѣкъ переходитъ изъ міра живой культуры въ область культурнаго прошлаго и, такимъ образомъ, познаетъ великую культурную связь со всѣмъ человѣчествомъ, познаетъ общечеловѣческое, какъ вѣчное и цѣнное: благодаря имъ онъ становится гуманнымъ.

Такимъ образомъ, изученіе языковъ дѣйствительно представляетъ собою главное средство для достиженія общаго образованія, лучшая часть котораго и заключается въ этомъ терпимомъ пониманіи и въ идеѣ: *nihil humani a me alienum puto!* (Ничто человѣческое мнѣ не чуждо)!

Здѣсь я не могу воздержаться отъ одного признанія, которое мнѣ не легко откладывать въ дальній ящикъ, и которое я въ первый разъ высказываю публично. Не смотря на только что высказанное мною мнѣніе относительно сохраненія древнихъ языковъ въ числѣ предметовъ преподаванія, я всегда считалъ, что не всѣ образованные люди должны изучать греческій языкъ, или, что образованъ только тотъ, кто знаетъ по-гречески; но я всегда придерживался и защищалъ то мнѣніе, что наша современная культура не должна забывать о своей связи съ Греціей, и что, поэтому, должны имѣться въ достаточномъ количествѣ среднія школы, въ которыхъ *ex officio* преподавался и изучался бы греческій языкъ. Въ этомъ я ошибался, я не вѣрю уже такъ твердо въ возможность и необходимость этого, какъ прежде. Прежде всего, древніе вѣка и специально греческая культура потеряли для нашего реалистически настроеннаго времени свое прежнее обаяніе; и образованные люди въ огромномъ большинствѣ не хотятъ и слышать о ней, и такое отношеніе замѣтно даже въ кругахъ учителей-филологовъ. И вотъ передо мной встаетъ вопросъ, надо ли и можно ли на продолжительное время навязывать народу образованіе, отъ котораго онъ продолжаетъ отрешиваться все болѣе и болѣе рѣшительно; такое навязываніе возможно въ теченіе нѣкотораго времени, затѣмъ оно должно прекратиться; съ этимъ надо считаться и во-время сообразовываться. Во-вторыхъ, съ тѣхъ поръ, какъ нашимъ ученикамъ приходится учить такъ много самыхъ разнообразныхъ предметовъ, древніе языки и специально греческій не проходятся въ большинствѣ школъ въ такомъ объемѣ, чтобы они были для нашей молодежи *κτῆμα ἐς αἰεὶ* (цѣнное приобрѣтеніе на всю жизнь); молодежь не проникается въ достаточной степени языкомъ и потому не понимаетъ и не можетъ наслаждаться тѣмъ духомъ красоты и свободы, которымъ полны сочиненія грековъ. Но если бы, по моему, фонъ-Виламовицъ достигъ осуществленія своего требованія „ввести государственной властью греческую хрестоматию“, которая должна поверхностно знакомить учениковъ со многими столѣтіями греческой культуры, то подобное энциклопедическое всезнаніе не будетъ имѣть никакой цѣны и будетъ вѣрнымъ признакомъ конца. Какъ разъ въ противоположность ему я могу сказать, что филологическая наука не только уничтожаетъ вѣру въ „античный міръ, какъ нѣчто цѣлое и идеальное“, но что она, вслѣдствіе характера своего преподаванія, лишила насъ возможности наслаждаться имъ, а своимъ положеніемъ въ девятнадцатомъ столѣтіи, если не отняла совершенно, то все же значительно ослабила вѣру въ его идеальное значеніе. Въ насъ не пробуждается никакого восторга при мысли, что Греція „является не только основой, но и, такъ сказать, типомъ нашей культуры“, что „со всѣхъ сторонъ нашего мышленія всѣ нити ведутъ непосредственно въ Элладу“, и что тамъ „надо искать общихъ предковъ всѣхъ современныхъ культурныхъ народовъ“; такой восторгъ можно пережить, читая въ предпоследнемъ классѣ Страбона и Гиппократы, Диоклеса и отрывки изъ „Дидахи“; но и „новый учитель греческаго языка“ не сможетъ вдохнуть жизнь въ эти кости. Наша культура и такъ страдаетъ преобладаніемъ историческаго элемента, а тутъ еще нѣкоторые требуютъ, чтобы и греческій языкъ былъ превращенъ въ сухую историческую матерію, тогда онъ окончательно погибнетъ.

Но до тѣхъ поръ, пока мы изучаемъ Шиллера и Гете, мы не теряемъ связи съ греческой культурой; ея духъ, благодаря этимъ великимъ писа-

тѣламъ, сталъ частью нашего духа и потому онъ понятенъ намъ и ясень. Если мы будемъ продолжать знакомить нашу молодежь съ Гетевскими Ифигеніей и Германомъ и Доротеей, съ Шиллеровскими балладами, съ мѣрами и драмами (а такъ же и исторіей) классической древности въ пересказахъ и хорошихъ переводахъ, то отъ насъ, правда, ускользаетъ кое-что, но сущность предмета запечатлѣвается въ насъ. Поэтому, мнѣ кажется, что мы можемъ быть образованными людьми и не зная греческаго языка, и мы должны со временемъ научиться обходиться безъ него.

Все вышесказанное приводитъ насъ къ родному намъ нѣмецкому языку, который мы, собственно говоря, должны были бы взять за точку исхода. На немъ мы ясно видимъ, что наряду съ формальнымъ изученіемъ языка, которое крайне цѣнно и необходимо при филологическомъ преподаваніи, центръ тяжести все же лежитъ въ характерѣ даваемого матеріала, въ изученіи литературы. Въ достаточной ли степени это проводится въ нашихъ школахъ? Въ нашихъ народныхъ школахъ этого нѣтъ. Какъ я уже сказалъ, тамъ слишкомъ много времени уходитъ на обученіе чтенію и письму, а не на самое чтеніе. А вѣдь, главнымъ образомъ, благодаря чтенію народъ научается понимать болѣе высокія наслажденія и испытывать ихъ. Въ школѣ ученикъ учится читать прежде всего для того, что бы быть въ состояніи читать хорошія книги и надо умѣть пробудить вкусъ и охоту къ чтенію. Но достигалъ ли кто нибудь въ достаточной степени этой цѣли въ деревнѣ и даже въ большей части городскихъ элементарныхъ школъ, или, по крайней мѣрѣ, стремился ли вполне сознательно къ достиженію ея? Нашему народу преподносятъ для чтенія всевозможную ерунду. Кромѣ того, не надо забывать, что мы обладаемъ германской, т. е. отечественной литературой; поэтому, знакомясь съ нею, мы лучше всего знакомимся съ нашей родиной и узнаемъ чувства, мысли и труды германскихъ поэтовъ и великихъ умовъ стараго и новаго времени. Уроки нѣмецкаго языка должны будить въ дѣтяхъ эстетическое и національное чувство; дѣти должны любить ихъ, и уже по этому одному не надо уроковъ нѣмецкой грамматики, которая не оставляетъ мѣста ни для наслажденія, ни для любви. Почему же дѣтей нашего народа почти умышленно лишаютъ этого высокаго наслажденія? Нѣмецкія хрестоматіи, употребляемыя въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, тоже оставляютъ желать много лучшаго въ смыслѣ разнообразія и содержательности. Мы все еще слишкомъ преклоняемся передъ старымъ, хотя оно давно уже обветшало и слишкомъ боимся всего новаго и живого. При выборѣ школьнаго чтенія мы слишкомъ боязливы и осторожны въ двухъ направленіяхъ: во-первыхъ, мы слишкомъ жеманны; такъ, однажды, членъ Эльзасъ-Лотарингской областной палаты депутатовъ жаловался на то, что въ хрестоматіяхъ помѣщено стихотвореніе Шамиссо „Waschfrau“, которое-де развращаетъ нравственность и невинность дѣвушекъ. Такимъ блюстителемъ нравственности даже цѣломудренный Уландъ кажется недостаточно нравственнымъ и они вычеркиваютъ изъ него „подозрительныя“ мѣста; въ этомъ я убѣдился однажды, прочитавъ по своей книгѣ ученикамъ младшаго отдѣленія пятаго класса „Den Überfall in Wildbad“; въ ихъ хрестоматіяхъ строчки: „Ein Magdlein mag man schrecken, das sich im Bade schmiegt, Das ist ein lustig Necken, das niemand Schaden fügt“¹⁾ были выпущены. Затѣмъ, мы слишкомъ боязливы изъ религіозныхъ соображеній. Лютеръ былъ и религіозный реформаторъ, и въ то же время классикъ нѣмецкаго языка и литературы; поэтому, каждый ученикъ, будь онъ и католикъ,

1) Можно испугать дѣвушку, когда она купается; это весело и не приноситъ никому никакого вреда.

долженъ знакомиться съ нимъ. Наши правительства часто обнаруживаютъ полное невѣжество въ вопросахъ педагогики и литературы, и оттого то они слишкомъ легко уступаютъ неумѣстнымъ требованіямъ религіи. А изъ за этого теряется такъ много педагогически необходимаго!

Здѣсь я долженъ замѣтить еще слѣдующее: исторія литературы не есть литература; главное—это чтеніе; исторія литературы должна быть ограничена до минимума, такъ какъ въ противномъ случаѣ ученикъ не читаетъ самъ и приобрѣтаетъ скверную привычку судить о книгахъ, не прочитавъ ихъ. Еще хуже она дѣйствуетъ въ томъ отношеніи, что, напримѣръ, наши студенты убѣждены въ томъ, что самимъ имъ читать незачѣмъ; они думаютъ, что все необходимое они прочитали и выучили въ школѣ, и вы можете встрѣтить въ студенческой средѣ, что Шарлотту Вертера смѣшиваютъ съ Шарлоттой Шиллера, или считаютъ, что стихотвореніе „Fischerin, du kleine“ принадлежитъ Гете. Такимъ образомъ, на урокахъ нѣмецкаго языка при чтеніи какого-нибудь писателя надо ограничиться лишь краткой біографіей его и самыми необходимыми указаніями на отношеніе его къ другимъ писателямъ. Вопросъ только въ томъ, съ какого періода слѣдуетъ начинать изученіе литературы. Новую литературу надо начать изучать съ того періода, когда въ ней появляются вѣчно цѣнные элементы; ее надо изучать постольку, поскольку эти элементы цѣнны. Поэтому я считаю безобразіемъ мучить нашихъ учениковъ и ученицъ школой силезскихъ поэтовъ, да вѣдь и Клопштокъ—кто станетъ это отрицать—пересталъ быть для насъ классикомъ. Все это влачитъ жалкое призрачное существованіе на урокахъ литературы въ нашихъ мужскихъ гимназіяхъ; такое положеніе вредитъ дѣлу воспитанія. Вѣдь, если ученикъ станетъ читать одну какую-нибудь книгу, о которой говорилось на урокъ, и увидитъ, что она скучна, то онъ сдѣлаетъ выводъ, что большинство рекомендованныхъ школою книгъ скучно, и не прикоснется къ нимъ. Гамбургскій союзъ учителей былъ вполне правъ, рѣшивъ испытать пригодность для дѣтей произведеній Мерике и Шторма, А. фонъ-Дросте-Гюльсгоффа и Конрада Фердинанда Майера, и замѣнивъ устарѣвшихъ писателей этими новыми. Молодежь любитъ новизну, потому и въ чтеніи она стремится къ ней; если же школа будетъ герметически закупоривать молодежь и отдѣлять ее отъ всего новаго, то тогда юноши „безъ руля и безъ вѣтриль“ отдадутся во власть всякимъ новымъ теченіямъ.

Но какъ же обстоитъ дѣло съ болѣе древнимъ средне-вѣковымъ верхне нѣмецкимъ языкомъ? Само собою разумѣется, что нѣмецъ долженъ знать о пѣснѣ Нибелунговъ, о Парсифалѣ; вѣдь и народъ читаетъ эти имена на театральной афишѣ и даже слушаетъ нѣкоторыя изъ этого цикла оперъ. Почему бы не знакомить его уже въ школѣ кое съ чѣмъ изъ этой области? Точно такъ же Вальтеръ фонъ-деръ-Фогельвейде относится къ исторіи своего времени. Но не слѣдуетъ слишкомъ зарываться въ эти средне-вѣковыя вещи, такъ какъ это утомляетъ. Поэтому, въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ надо не утомлять ими ученика, и знакомить его съ этого рода литературой по подлинникамъ, а не по переводамъ, качество которыхъ, по большей части, очень сомнительно. Учитель имѣетъ здѣсь случай дѣлать всевозможные указанія по исторіи языка, подобно тому, какъ ихъ онъ дѣлаетъ при сравненіи народнаго нарѣчія и литературнаго языка. Лучшее всего будетъ, если учителю удастся приохотить своихъ учениковъ къ внѣклассному чтенію этой литературы; безъ этого школьные уроки не приносятъ особенно много пользы.

Наконецъ къ преподаванію языка относится и обученіе п и с ь м у. Ни одинъ иностранный языкъ нельзя изучить хорошо безъ письменныхъ упражненій; поэтому, вездѣ надо писать. Иначе обстоитъ дѣло съ древними

языками; латинскія сочиненія заключаются только въ томъ, что ученика приучаютъ составлять фразы, а разговоръ ученика съ учителемъ—это бессмыслица, такъ какъ онъ не возможенъ. Въ новыхъ же языкахъ разговоръ, напротивъ, стоитъ на первомъ планѣ, и свободное сочиненіе, по возможности съ самаго начала, должно заступать мѣсто переводовъ. Но и здѣсь надо соблюдать мѣру и не предаваться несбыточнымъ мечтаніямъ. Говорить по-французски, какъ парижанинъ, и писать, какъ членъ Академіи,—этому школа не можетъ научить; въ достиженію невозможнаго она не должна стремиться. Но какими образомъ надо изучать языки—это уже дѣло методики, и потому я не касаюсь ближе этого вопроса. Я хочу еще сказать нѣсколько словъ о нѣмецкихъ сочиненіяхъ. Преподаваніе нѣмецкаго языка началось исторически съ писанія писемъ. Въ настоящее время въ большинствѣ школъ не учатъ писать письма; не знаю, почему это такъ; все же каждый ученикъ, который кончаетъ нашу школу долженъ уметь написать дѣловое письмо правильно и въ хорошей формѣ, а я сомнѣваюсь даже, умѣютъ ли наши студенты писать письма? Темами сочиненій являются сначала рассказы, а потомъ разсужденія; описанія для учениковъ трудны, но они умѣстны и необходимы, напримѣръ, при преподаваніи естественныхъ наукъ. Слѣдовательно, заставлятъ писать сочиненія можетъ не только учитель нѣмецкаго языка; кромѣ уроковъ новыхъ иностранныхъ языковъ, всякій урокъ является урокомъ нѣмецкаго языка. Характеристики людей я считаю для учениковъ слишкомъ трудными. Мнѣ кажется бессмысленнымъ заставлятъ учениковъ потѣть надъ характеристикой Валленштейна; сочиненія на эту тему надо задавать болѣе конкретно и просто. Общія темы о нравственности я считаю крайне вредными для учениковъ, такъ какъ онѣ развиваютъ въ нихъ лицемѣріе и фразерство; ученики пишутъ тутъ такія вещи, которыхъ они сами не переживали и не ощущали; молодые карьеристы пишутъ такъ, чтобы угодить учителю; другіе слѣпо и механически придерживаются морали, которую они учили въ катехизисѣ, и этимъ обнаруживаютъ, что они еще слишкомъ молоды для обработки такихъ этическихъ темъ; третьи увлекаются „иммориализмомъ“ Ницше и кажутся себѣ какими то удивительно интересными и гениальными людьми. Но всѣ они при этомъ ничему не научаются. По моему, всегда полезно и необходимо связывать сочиненіе съ извѣстнымъ предметомъ, проходимымъ въ школѣ, при чемъ сочиненіе должно постепенно отличаться отъ пересказа и становиться все болѣе и болѣе свободнымъ. Главной задачей является тутъ выработка способности логическаго мышленія, тогда какъ, особенно въ нашихъ женскихъ школахъ, постановка темъ производитъ такое впечатлѣніе, какъ будто бы школа стремится выпустить лирическихъ поэтессъ. Но на высшей ступени сочиненіе должно представлять собою приближеніе къ самостоятельнымъ научнымъ работамъ (на основаніи выдержекъ изъ прочитаннаго, съ опредѣленныхъ точекъ зрѣнія, съ указаніемъ источниковъ и т. п.) Поэтому, позорно списывать у другого сочиненіе, такъ какъ это плодитъ плагиаторовъ. Въ сочиненіи ученикъ обнаруживаетъ всю свою оригинальность и всѣ свои лучшія умственные способности; для него должно быть вопросомъ чести, чтобы его сочиненія были написаны имъ самимъ. Такимъ образомъ, ученикъ здѣсь впервые сознаетъ обязанность быть честнымъ и правдивымъ. Но, съ другой стороны, учитель, исправляющій сочиненіе, долженъ уважать его, какъ чужую собственность, и не вычеркивать того, что всегда можетъ быть оставлено, а между тѣмъ учитель поступаетъ не такъ, недаромъ мы и въ наукѣ говоримъ о школьной схоластической критикѣ. Впрочемъ, формальную цѣнность всякой филологической работы надо искать въ томъ, что она заставлятъ научно работать и создавать кое-что оригинальное. Сочиненіе

же является въ извѣстной степени лишь вѣнцомъ и пробой научныхъ трудовъ ученика.

3. Математика.

Такъ какъ я слишкомъ долго остановился на обученіи языкамъ, то при обсужденіи другихъ предметовъ преподаванія мнѣ придется изъ-за недостатка мѣста ограничиться лишь самымъ необходимымъ. Преподаваніе математики можно тоже обосновать практически: всякій рабочій, всякая хозяйка должны умѣть считать. Стыдъ и позоръ, что наши дѣти въ большинствѣ случаевъ считаютъ очень скверно; поэтому, въ школѣ надо часто задавать задачи, имѣющія отношеніе къ хозяйственной жизни нашего времени. Затѣмъ на математику можно смотрѣть, какъ на средство для изученія и пониманія другихъ предметовъ; вѣдь ни одинъ законъ природы не можетъ считаться точнымъ, пока онъ не можетъ быть математически формулированъ. Но, стоя на этой точкѣ зрѣнія, надо не увлекаться и не требовать отъ учениковъ слишкомъ много; въ настоящее время мы, кажется, дошли до этой крайности; не надо забывать, что школа не является ни филологической, ни математической подготовительной семинаріей. Въ общемъ, правильной исходной точкой для школьнаго преподаванія является различіе между элементарной и высшей математикой, причемъ, конечно, не надо забывать, что эта демаркаціонная линія сама по себѣ измѣнчива и непостоянна. Но математику мы обязаны, главнымъ образомъ, формальнымъ, т. е. не только логическимъ, но и вообще философскимъ развитіемъ ума. При этомъ я долженъ замѣтить, что совершенно невѣрно считать математику единственнымъ путемъ къ изученію философіи; скорѣе въ ней ведутъ два пути: математически-естественно-научный и историческій. Такимъ образомъ, математика является не единственнымъ, а лишь однимъ изъ путей къ изученію философіи, прекрасной пропедевтикой къ пониманію ея.

Этому противорѣчитъ, повидимому, доводъ, выставлявшійся раньше значительно чаще, чѣмъ теперь: говорятъ, математика требуетъ особаго дара, которымъ не каждый обладаетъ. Въ какомъ отношеніи это вѣрно? Математику долженъ изучать всякій, кто хочетъ быть логически, т. е. правильно, мыслящимъ человекомъ; онъ долженъ понимать ея теоремы и умѣть прослѣдить способы доказательства. Крайне цѣнно то обстоятельство, что здѣсь онъ впервые встрѣчается съ единымъ цѣлымъ, систематическимъ, складывающимся въ извѣстную систему; учитель долженъ умѣть довести это до сознанія ученика, доказать связь общаго съ частнымъ и дать ему возможность охватить мысленнымъ взоромъ все это общее; конечно, при этомъ онъ не долженъ слишкомъ сильно напрягать юношескія силы. Но для математики необходима способность пространственнаго созерцанія и фантазія; такимъ образомъ, и здѣсь есть искусство. *Anch' io sono pittore!* („я тоже художникъ!“) можетъ съ полнымъ правомъ сказать о себѣ великій математикъ. И эту способность къ созерцанію въ человѣкѣ можно пробудить и развить; ею человѣкъ обладаетъ отъ природы въ такой же незначительной степени, въ какой каждый рожденъ быть поэтомъ. Значитъ, именно здѣсь не слѣдуетъ требовать отъ учениковъ слишкомъ многого; никогда не надо задавать имъ такія задачи, для рѣшенія которыхъ необходимы фантастическое придумываніе и особые искусственные приемы. Какъ разъ въ этомъ отношеніи учителя математики часто грѣшатъ; такъ какъ они сами обладаютъ этой математической фантазіей,—иначе они не стали бы математиками,—то они не могутъ понять, какъ это ученику „не приходитъ на умъ“ то, что имъ ясно интуитивно и съ перваго взгляда.

Отъ учениковъ требуютъ слишкомъ многого, если имъ все же задаютъ такія математическія задачи, надъ рѣшеніемъ которыхъ они, не обладающіе математической фантазіей, тщетно ломаютъ свои головы. Съ другой стороны, абстрактный духъ математики требуетъ съ самаго начала правильной постановки преподаванія, чего у насъ въ настоящее время совсѣмъ нѣтъ. Нѣкоторые ученики и способны къ математикѣ, но они слишкомъ молоды для нея. Изъ за этого они не понимаютъ началъ и основъ математики; они и потомъ не находятъ въ ней удовольствія и теряютъ вѣру въ себя и въ свои способности, такъ какъ у нихъ нѣтъ твердой почвы, наличность которой особенно важна въ математикѣ. Поэтому, учитель долженъ слѣдить за тѣмъ, чтобы ученики усваивали предметъ; лучше выучить немного, но основательно—вотъ лозунгъ, который примѣнимъ и для математики.

Наконецъ, не надо недооцѣнивать и этическое значеніе математическихъ занятій. Когда мы рѣшили трудную задачу, то насъ охватываетъ творческая радость; мнѣ кажется, что я никогда не испытывалъ такой чистой и высокой радости, какую я ощущалъ послѣ рѣшенія трудныхъ задачъ? Такимъ образомъ, это преподаваніе, въ несравненно большей степени, чѣмъ какое-либо другое, заставляетъ насъ отдаваться наукѣ, развиваетъ въ насъ стремленіе къ рѣшенію проблемъ и пробуждаетъ въ насъ радость отъ труда, вытекающую изъ чувства силы. Значительно меньше, чѣмъ при изученіи языковъ, здѣсь можно брать памятью; каждый шагъ впередъ стоитъ здѣсь большихъ трудовъ. Но, прежде всего, при изученіи математики передъ юношествомъ впервые встаетъ (и совершенно иначе, чѣмъ при изученіи грамматическихъ правилъ съ ихъ многими исключеніями) идея объ абсолютной цѣнности законовъ и доказательствъ, идея уваженія передъ закономъ и доказанной истиной. Здѣсь оно сознаетъ, что логическая теорема о достаточномъ основаніи является категорическимъ императивомъ всякаго научнаго мышленія. Ты долженъ доказывать свои положенія!—Это является какъ бы логическимъ и нравственнымъ требованіемъ.

Въ извѣстномъ смыслѣ математика является какъ бы параллелью къ языкамъ: слова, числа, фигуры—все это знаки; вербализмъ и формализмъ тѣсно связаны другъ съ другомъ. Но если въ словахъ скрыты смыслъ и значеніе, и математическіе знаки примѣняются къ природѣ и ихъ законамъ, а слѣдовательно и къ содержанію, то математика и преподаваніе языка не противорѣчатъ діаметрально тому, что называютъ реализмомъ; поэтому, не будетъ большимъ скачкомъ, если мы теперь перейдемъ къ исторіи и естественнымъ наукамъ.

4. *Исторія и естественные науки.*

Быть образованнымъ — это не значитъ знать все. Надо рѣшиться изучать опредѣленные области знанія; и выборъ давно уже сдѣланъ; вмѣсто разнообразія іезуитской эрудиціи, которую Вильманъ недавно снова рекомендуетъ, какъ „полиматію“, особенно пригодными и цѣнными для воспитанія и необходимыми для образованія, были найдены исторія и отдѣльныя вѣтви естественныхъ наукъ.

а) Исторія. Человѣкъ представляетъ собою историческое существо, способное чувствовать благоговѣйное уваженіе къ прошлому и сознавать обязанности по отношенію къ будущему; отсюда въ исторіи скрыты элементы человѣческой дѣятельности, связь индивида настоящаго времени съ человѣчествомъ вообще и съ его народомъ въ особенности, связь, которая имѣетъ за собой далекое прошлое, а передъ собою — будущее. Въ исторіи мы видимъ преклоненіе передъ величіемъ. Нравствен-

ность демократична, исторія—аристократична; въ этомъ лежитъ противорѣчiе и въ то же время связь между наукой о прошедшемъ и наукой о должномъ; вѣдь и наука о прошломъ производитъ оцѣнку, такъ какъ она выбираетъ матеріалъ съ опредѣленныхъ точекъ зрѣнія и такимъ образомъ является въ извѣстной степени рѣшетомъ, въ которомъ остается только великое, а мелкое просѣивается. Наше время, въ которомъ такъ рѣдко встрѣчается проявленіе истиннаго уваженія, въ которомъ мы такъ часто видимъ чисто византійское низкопоклонство, должно какъ разъ научиться благовѣть и преклоняться передъ дѣйствительно великимъ и вѣчно цѣннымъ, и только передъ нимъ.

Съ другой стороны, отъ переоцѣнки преподаванія исторіи, въ которую мы легко можемъ впасть въ нашъ историческій вѣкъ, насъ удерживаетъ то соображеніе, что тутъ память имѣетъ большое значеніе, что ученикъ здѣсь полагается на авторитеты, вѣрить на слово; здѣсь, слѣдовательно, мы встрѣчаемся съ догматизмомъ. Конечно, память всегда надо упражнять, и исторія, благодаря своему цѣнному содержанію, представляетъ собою особенно пригодный для этого матеріалъ; но пассивная работа памяти ни въ коемъ случаѣ не должна играть рѣшающую роль въ преподаваніи. Правда, и здѣсь нѣтъ недостатка въ самодѣтельности; надо понять все происшедшее и связывать во все новыя и новыя взаимныя отношенія краткія обзорѣнія, выводы, измѣненія, отношенія; но самодѣтельность значительно отступаетъ назадъ, тутъ не помогутъ и разсужденія Наторпа, педагогическая непрактичность которыхъ сказывается здѣсь слишкомъ сильно. Мысль, что въ школѣ надо «ислѣдовать» исторію, или, какъ теперь выражаются менѣе выпренно, что надо въ школѣ учиться читать историческія сочиненія, какъ таковыя, представляетъ собою, несмотря на Ксенофонта и Фукидида, Цезаря и Саллюстія, хрестоматію Вилламовица и *Siècle de Louis XIV* Вольтера, лишь простое желаніе, но недѣйствительность. Еще болѣе фантастичнымъ является мнѣніе, будто можно заставить юношество «переживать исторію, будто его можно какъ бы провести черезъ различныя ступени культурнаго развитія челоуѣчества. При попыткахъ такого преподаванія исторіи мы легко впадемъ въ грубо искусственный тонъ.

Сказка начинается такъ: «жили-были тогда-то»; исторія же хронологически устанавливаетъ моментъ, когда имѣлъ мѣсто опредѣленный фактъ; поэтому хронологическія даты, какъ скелетъ исторіи, надо учить наизусть. При преподаваніи исторіи въ низшихъ классахъ біографическій элементъ будетъ стоять на первомъ планѣ; въ высшихъ классахъ молодежь тоже будетъ восхищаться героями, причемъ въ педагогическомъ отношеніи будетъ совершенно безразлично, какъ ученикъ относится къ спорному вопросу «герой или общественная среда?» Но этотъ вопросъ находится въ связи съ другимъ вопросомъ, который тоже является спорнымъ. Долгое время подъ исторіей понимали исключительно политическую исторію, теперь же подъ этимъ понятіемъ подразумѣваютъ больше исторію культуры. Постепенно въ преподаваніе исторіи стали вносить данныя изъ исторіи искусства и хозяйства, что раньше оставляли въ сторонѣ. Какой учитель въ настоящее время станетъ разсказывать исторію грековъ или объ эпохѣ Возрожденія, не касаясь при этомъ искусства данныхъ эпохъ? Но поставить исторію культуры на мѣсто политической исторіи, или изучать первую раньше второй,—это значило бы задать непосильную задачу, какъ учителямъ, такъ и ученикамъ. Юноши по своимъ умственнымъ способностямъ не могутъ охватывать общія картины и понимать ихъ незамѣтные превращенія; изображеніе этихъ состояній не находило бы отклика въ душѣ ученика и вскорѣ утомило бы его. Поэтому, въ школьномъ пре-

подаваніи біографическій элементъ образуетъ, такъ сказать, «плоть» исторіи, а политическій—скелетъ ея. Правда, историки отрицаютъ этотъ послѣдній элементъ, но педагоги, въ общемъ, придерживаются единодушнаго мнѣнія по этому вопросу. Такъ какъ человекъ является ζῷον πολιτικόν (политическимъ существомъ), и такъ какъ государство является наиболѣе широкой формой для всякой совмѣстной жизни и дѣйствования людей, то для насъ политическій элементъ стоитъ на первомъ планѣ. Историческій ходъ культуры обнаруживается значительно меньше въ своихъ медленныхъ измѣненіяхъ, чѣмъ въ могучихъ политическихъ событіяхъ, которыя опредѣляютъ и показываютъ міровое положеніе какого-нибудь народа и уровень его культуры. На урокахъ исторіи говорятъ о войнахъ и битвахъ потому, что онѣ, какъ на примѣръ, война Испаніи съ Сѣверной Америкой или битва при Кениггрецѣ, сразу открываютъ передъ зрителемъ идущее медленнымъ темпомъ измѣненіе и постепенно развивающееся превосходство одной стороны надъ другой. Война Японіи съ Россіей показываетъ намъ яснѣе, чѣмъ когда бы то ни было, что культурность и умъ всегда сильнѣе грубой массы и жестокаго насилія. Итакъ (къ утѣшенію всѣхъ друзей мира!) мы можемъ сказать, что мы рассказываемъ юношеству о войскахъ и побѣдахъ вовсе не изъ сочувствія къ нимъ, а лишь потому, что они служатъ намъ рѣзко выраженными поворотными пунктами, въ которыхъ данное историческое измѣненіе получаетъ извѣстную печать очевидности, и которые устанавливаютъ и удостовѣряютъ измѣнившееся міровое положеніе какой-либо страны и народа.

Поэтому-то въ преподаваніи политическихъ дисциплинъ тоже не достаточно одного только изученія такъ называемаго законовѣднія; въ самомъ дѣлѣ настоящее можно понять только, какъ нѣчто случившееся, какъ результатъ прошедшаго. Современное намъ положеніе вещей является наиболѣе сложнымъ; юноша пойметъ, пожалуй, устройство греческаго государства—города значительно легче, чѣмъ наше современное союзное и національное государство; такимъ образомъ, онъ на примѣрѣ Греціи знакомится съ государствомъ, его задачами и функціями. Не подлежитъ сомнѣнію, что, на примѣръ, крестьянскимъ дѣтямъ въ училищахъ для продолженія образованія надо давать болѣе обширныя свѣдѣнія о ихъ родномъ государствѣ и его учрежденіяхъ, чѣмъ это теперь имѣетъ мѣсто; надо знакомить наше юношество съ политикой и дать ему ясное представленіе объ обязанностяхъ и правахъ гражданина. Наши студенты знаютъ, въ среднемъ, тоже очень немного о государствѣ, въ управленіи котораго они, правда въ качествѣ маленькаго колесика машины, должны по окончаніи принимать участіе и затѣмъ активно проявить свою дѣятельность, какъ избиратели. Лучше всего ориентирована въ этомъ отношеніи социаль-демократическая молодежь; поэтому рабочіе въ спорахъ часто одерживаютъ верхъ надъ представителями буржуазныхъ классовъ.

Съ исторіей связанъ, наконецъ, и патриотизмъ. Мы, конечно, должны изучать исторію своей родной страны, но не ея одной. Знакомясь съ личными подвигами какого-нибудь Леонида или Эпаминонда, ученикъ узнаетъ, что значитъ для человека и всегда будетъ значить отечество; на «Орлеанской дѣвѣ» Шиллера мы знакомимся не съ французскимъ патриотизмомъ, а съ общей истиной, что:

«nichtswürdig ist die Nation, die nicht
ihr alles freudig setzt an ihre Ehre»¹⁾.

1) „Ничего не стоитъ та нація, которая не отдаетъ охотно всего за свою честь“.

Но при преподаваніи отечественной исторіи учитель долженъ избѣгать опасныхъ подводныхъ камней шовинизма и искусственно разогрѣтаго пафоса. Исторія дѣйствуетъ значительно лучше, если учитель будетъ излагать ее просто, безыскусственно и правдиво. Преподаваніе исторіи всегда должно служить средствомъ для развитія правдивости въ ученикѣ, и поэтому, не надо искажать исторію всевозможными патріотическими легендами. Что же касается пафоса, то здравомыслящій и хладнокровный ученикъ шестого класса относится къ нему отрицательно, скептически и даже насмѣшливо; поэтому, и не надо намъ пафоса! О преподаваніи древней исторіи мы можемъ не говорить, но должны предостеречь нашихъ педагоговъ, чтобы они не рассказывали на урокахъ событій самаго послѣдняго времени. Преподаваніе исторіи можетъ доходить до 1890 года, когда кончилась эра Бисмарка, и началась новая эпоха; послѣднія четырнадцать лѣтъ не являются еще исторіей, это—все еще настоящее; поэтому, учителю трудно говорить о немъ, не внося въ свое повѣствованіе партійной страстности. Но школа не является ареной партійной борьбы, она не должна никогда быть партійной; поэтому, она не должна, какъ это предлагаютъ новыя программы, бороться съ «роковыми, несправедливыми социальными стремленіями современности»: при склонности молодежи къ оппозиціи это привело бы къ прямо противоположнымъ результатамъ. Кромѣ того, это можетъ требовать отъ учителя отреченія отъ его собственныхъ взглядовъ и убѣжденій и не согласуется также съ чисто «дѣловымъ» разборомъ вопроса и вполне справедливымъ требованіемъ «избѣгать всякой тенденціи». Развивать умъ ученика въ такомъ смыслѣ,—это не дѣло школы и не должно быть ея дѣломъ.

в) Естественное знаніе. Географія, вслѣдствіе ея связи съ исторіей, образуетъ переходъ отъ гуманитарныхъ наукъ къ естественнымъ. Правда, въ настоящее время эта связь не такъ ужъ несомнѣнна, какъ раньше; но какъ бы наука ни отвѣтила, въ концѣ концовъ, на этотъ вопросъ, въ настоящее время мы должны, постольку, поскольку рѣчь идетъ о школѣ,—остаться при томъ мнѣніи, что школѣ было бы невыгодно, если совершенно отдѣлить географію отъ исторіи. Съ другой стороны, послѣдователи Гербарта увлекаются, требуя для географіи, вслѣдствіе ея этого средняго положенія, особаго центрального мѣста въ гимназической программѣ; они забываютъ, что географія, какъ и исторія, представляетъ собою лишь одинъ изъ предметовъ преподаванія, и притомъ даже не главный.

Географія распадается на ученіе о землѣ (общее землевѣдѣніе) и на ученіе о странахъ (страновѣдѣніе). Съ чего же начинать? На это отвѣчаетъ слово «отечествовѣдѣніе», съ которымъ связаны всевозможныя недоразумѣнія, и которое я охотнѣе употребилъ бы для обозначенія болѣе широкаго понятія. Не слѣдуетъ начинать преподаваніе географіи съ подробнаго изученія города, округа, провинціи или страны. Какъ разъ этими близкими имъ мѣстами, дѣти интересуются меньше всего. Юношеская страсть къ приключеніямъ и дѣтская фантазія влечетъ ихъ вдаль, къ индѣйцамъ и гереро, къ неграмъ и эскимосамъ. Учитель долженъ уступить этой склонности и сообразовать съ ней преподаваніе географіи; это подразумеваетъ само собою въ эпоху растущаго колониальнаго движенія и юго-западной африканской войны, русско-японской войны или китайской авантюры. Съ другой стороны, географическія основныя понятія, какъ то: небесный сводъ, долгота и широта, видимое движеніе солнца, связь съ климатомъ, теченіе рѣкъ и горы, виды колонизаціи, пути сообщенія и ихъ расположеніе, должны быть объяснены дѣтямъ элементарнымъ образомъ въ томъ мѣстѣ, гдѣ они живутъ, на ближайшихъ окрестностяхъ, слѣдовательно у себя на родинѣ. Прежде всего они тутъ должны научиться поль-

зоваться картой и затѣмъ чертить ее въ главныхъ контурахъ; такимъ образомъ, этотъ видъ отечествовѣдѣнія, исходящій изъ наблюденія, имѣетъ вначалѣ лишь пропедевтическое значеніе. И затѣмъ дѣтямъ надо показать отдаленныя страны свѣта, чтобы потомъ постепенно вернуться къ ихъ собственной странѣ и подробному описанію ея. Въ концѣ концовъ, вся географія становится какъ бы „отечествовѣдѣніемъ“, такъ какъ, благодаря ей, человѣкъ долженъ чувствовать себя на всей землѣ, какъ у себя на родинѣ. Заключительнымъ аккордомъ преподаванія географіи служитъ введеніе въ математическую или астрономическую географію, проходящее въ старшихъ классахъ и требующее солидныхъ математическихъ знаній.

Перейдемъ теперь къ разсмотрѣнію различныхъ естественно-научныхъ дисциплинъ которыя должны преподаваться въ школѣ: природоописательныхъ (ботаника и зоологія) и природопознавательныхъ (физика, химія, кое какія геологическія свѣдѣнія). Всѣмъ ясно, какую цѣль преслѣдуетъ преподаваніе этихъ предметовъ. Оно даетъ положительныя данныя о природѣ, которыми долженъ обладать каждый, кто хочетъ быть образованнымъ человѣкомъ; эти знанія необходимы также съ практической точки зрѣнія, такъ какъ благодаря имъ достигается господство надъ природой. А господствовать надъ природой долженъ каждый въ своемъ кругу, въ своей повседневной жизни и работѣ. Къ этому присоединяется еще интересъ къ природѣ, который обнаруживаютъ почти всѣ дѣти. Вспомнимъ собираніи цвѣтовъ и бабочекъ, рѣдкихъ камней, раковинъ и т. п.; школа должна поддерживать, укрѣплять этотъ интересъ и направлять его по вѣрному пути. Но наиболѣе важнымъ является то, что здѣсь дѣти научаются наблюдать, научаются смотрѣть. Наблюдать—это значитъ мыслить при видѣ чего либо, и поэтому, надо развивать и упражнять искусство наблюденія. Наконецъ, сюда привходятъ всевозможные эстетическіе и этическіе моменты; какъ то радость, испытываемая при видѣ безконечнаго разнообразія и правильности природы, подчиненіе ея вѣчнымъ законамъ и сознаніе своего мѣста въ длинномъ рядѣ существъ, высшимъ звеномъ котораго являемся мы, люди, и, наконецъ, чувство симпатіи къ созданіямъ природы, ведущимъ съ нами совмѣстную жизнь. Каждый учитель естествознанія долженъ время отъ времени вспоминать безконечно глубокія мысли Гете о природѣ; тогда онъ сознаетъ всю важность поставленной ему задачи и проникнется высокимъ духомъ природы.

Надо признаться, многое изъ образовательной цѣнности, которою обладаетъ естественно-научное преподаваніе, открывается только изслѣдователю, специалисту; это имѣетъ мѣсто здѣсь въ большей степени, чѣмъ гдѣ бы то ни было, пожалуй, потому, что естественнонаучное преподаваніе сравнительно ново и молодо, потому, что методы его не такъ еще выработаны и установлены традиціей, потому что оно не завоевало еще всеобщаго признанія. Правда, какъ разъ здѣсь методическая обработка сдѣлала крупный шагъ впередъ за послѣднее десятилѣтіе, но все же работы осталось еще очень и очень много. Но въ этомъ я вижу особую приманку для учителя; естествознаніе—это неизвѣданная страна, по которой нѣтъ еще проторенныхъ дорожекъ; поэтому, индивидуальность имѣетъ здѣсь большее поле дѣйствія, чѣмъ въ другихъ областяхъ, матеріалъ можно произвольно и художественно располагать то въ томъ, то въ иномъ порядкѣ, и съ высоты научнаго изслѣдованія создавать новое и находить новые пути также и для преподаванія элементарныхъ основъ естествознанія.

И не только поэтому. Есть много предметовъ, но въ школѣ невозможно, да и не надо изучать хоть одинъ предметъ исчерпывающимъ образомъ. Мнѣ часто кажется, что въ нашихъ гимназіяхъ физика проходится слишкомъ подробно въ сравненіи съ другими предметами; изъ-за этого

урѣзываются другія науки и прежде всего антропология, которая какъ то робко и очень сокращенно проходитъ въ одномъ изъ низшихъ классовъ (по новымъ программамъ въ пятомъ, наряду съ «подготовительными занятіями по физикѣ»), тогда какъ ей слѣдовало бы удѣлить цѣлые полгода въ старшемъ классѣ. Въ связи съ этимъ здѣсь же ученикамъ можно было бы сообщать нѣкоторыя свѣдѣнія изъ психо-физики и гигіены, что я нахожу преждевременнымъ для учениковъ пятого класса. Здѣсь же больше всего были бы умѣстны и сообщенія относительно половой жизни и связанныхъ съ нею опасностей. Чѣмъ проще, серьезнѣе и короче они будутъ, чѣмъ меньше въ нихъ будетъ укоризнъ и поученій, тѣмъ большее впечатлѣніе они произведутъ на молодежь. Вообще мнѣ кажется, что систематика и отграниченіе отдѣльныхъ предметовъ другъ отъ друга проводятся въ школахъ слишкомъ педантично. Вѣдь, природа представляетъ собою тоже связанное цѣлое; поэтому идея знакомить деревенскихъ дѣтей у пруда со всей жизнью природы, съ судьбами воды, съ жизнью въ ней, съ очертаніемъ береговъ, съ растеніями въ озерѣ и по берегамъ, съ животными, живущими въ немъ и приходящими къ нему, и объяснять имъ значеніе, какое прудъ имѣетъ для крестьянъ въ ихъ повседневной жизни,—эта идея произвела на педагоговъ сильное впечатлѣніе. Если она и не представляетъ собою единственнаго совершеннаго метода, то все же она крайне цѣнна для естественно-научнаго преподаванія и продолжительное время будетъ вносить въ него живой духъ. Само собою подразумѣвается, что одного пруда еще недостаточно; въ распоряженіи учителя должны находиться машины, инструменты, чучела животныхъ и т. п.; садъ, разбитый при школѣ, тоже окажетъ не малую услугу. Для этого необходимы матеріальныя средства, и они должны быть предоставлены не только вышшимъ школамъ, но и каждой народной школѣ; здѣсь съ небольшимъ количествомъ денегъ можно создать очень многое.

5. Многообразіе и единство.

Если мы бросимъ взглядъ на всѣ предметы преподаванія, т. е. не только на естествознаніе, которое представляетъ собою уже солидный комплексъ наукъ, но и на филологическія и математическія дисциплины и на исторію, то мы увидимъ, что число этихъ предметовъ безконечно велико; это—какое то безбрежное множество, и мы знаемъ, что постоянно прибываютъ все новыя и новыя отрасли, которыя требуютъ своего включенія въ число предметовъ школьнаго преподаванія. Въ основѣ этихъ требованій лежитъ вполне правильная идея универсальности (всеобщности), но она угрожаетъ тѣмъ, что на ученика вваливается непосильная работа. Эта опасность переутомленія ученика заключается не столько въ числѣ уроковъ, которое значительно сокращено въ сравненіи съ прошлымъ, сколько въ числѣ предметовъ преподаванія. Своимъ разнообразіемъ всѣ эти предметы должны утомлять ученика; кромѣ того, преподаватели отдѣльныхъ предметовъ образованы въ настоящее время иначе, чѣмъ прежде, и каждый для себя требуетъ полного вниманія и напряженія всѣхъ умственныхъ силъ ученика. Новѣйшая педагогика не любитъ говорить о „второстепенныхъ предметахъ“; она считаетъ всѣ предметы одинаково важными, и практика,—конечно съ большимъ или меньшимъ успѣхомъ,—раздѣляетъ ея точку зрѣнія. Но этимъ у отдѣльныхъ учениковъ отнимаютъ возможность особенно интересоваться тѣмъ или инымъ предметомъ. Наша современная школа не обладаетъ ни временемъ, ни силами, чтобы удовлетворять ученика, специально интересующагося какимъ-либо отдѣльнымъ предметомъ; она недостаточно защищаетъ право индивидуальности, которое придавли-

вается и часто попирается слишком интенсивной школьной выучкой. Въ старой классической гимназии господствовало цѣльное, единое преподаваніе. Теперь же въ нашихъ школахъ царитъ двойственность, т. е. соединеніе гуманитарныхъ и реальныхъ предметовъ, и каждая сторона опять-таки представляетъ собою сумму предметовъ, множество. Но законченное образованіе цѣльно; не лежитъ ли здѣсь, слѣдовательно, противорѣчіе? Но развѣ школа даетъ законченное образованіе? Развѣ мальчики или юноши могутъ считаться людьми съ законченнымъ образованіемъ? Школа и не можетъ давать такого образованія, она даетъ только подготовку; поэтому, весь матеріалъ, который она даетъ ученику, является обрывочнымъ, неполнымъ; дополнить школьное образованіе и выработать цѣльное міросозерцаніе—это человѣкъ долженъ сдѣлать въ своей позднѣйшей жизни; истинное образованіе—это самообразованіе, саморазвитіе, истинное единство—это только весь человѣкъ, „я“, личность. Необходимо только, чтобы все это было возможнымъ; слѣдовательно, отдѣльные предметы должны не противорѣчить другъ другу, но быть объединены связующей мыслью. Подобно тому, какъ всѣ точки окружности стоятъ въ опредѣленномъ отношеніи къ центру, точно также и преподаваніе каждаго отдѣльнаго предмета должно быть пронизано идеей центрального единства, цѣlostнаго міросозерцанія.

Итакъ, выходитъ будто философія, и при томъ въ качествѣ особаго предмета преподаванія, должна преподаваться въ школѣ. Такъ обстояло дѣло съ діалектикой (логикой) въ средніе вѣка, такъ обстояло дѣло въ VIII вѣкѣ—въ „Karlschule“ въ Штуттгартѣ; остатки этого преподаванія сохранились въ нѣкоторыхъ странахъ вплоть до нашего времени; въ послѣднихъ прусскихъ школьныхъ программахъ тоже упоминается о философіи, которая въ теченіе нѣкотораго времени была изъята изъ числа предметовъ преподаванія. Недавно Р. Леманъ выступилъ горячимъ поборникомъ преподаванія философіи въ нашихъ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. Какъ же тутъ обстоитъ дѣло? Дѣйствительно, не только въ Австріи, но и во многихъ нѣмецкихъ гимназіяхъ преподается логика; однако, я боюсь, что въ конечномъ счетѣ мнимая, но все же ощущаемая учениками сухость и тривиальность этого предмета можетъ отбить у будущихъ студентовъ охоту заниматься философіей. Въ нѣкоторыхъ программахъ помѣщена и эмпирическая психологія, а изъ антропологии вѣдь я самъ не исключилъ психофизическаго отдѣла; но какъ нѣчто цѣлое, какая же психологія должна преподаваться въ школѣ? Ни одна философская дисциплина не находится въ такомъ періодѣ броженія и измѣненія, какъ психологія; поэтому, она въ своемъ незаконченномъ состояніи и не годится для школы. Да на ней ученики и не научаются самому главному—самостоятельному философскому мышленію. Съ другой стороны, само собою понятно, что ученикамъ старшаго класса сообщаются всякія свѣдѣнія изъ исторіи философіи. Въ гимназіяхъ учитель долженъ подробно коснуться софистовъ, Сократа и Платона; что касается послѣдняго, то его сочиненія надо читать возможно больше; я въ свое время отважился читать даже его „Политику“. Во всѣхъ высшихъ школахъ учитель, при разборѣ сочиненій Лессинга, долженъ будетъ говорить о вѣкѣ просвѣщенія и о Лейбницѣ, при разборѣ Гете—о Спинозѣ, при разборѣ Шиллера—о Кантѣ, быть можетъ, въ какой-нибудь хорошей хрестоматіи найдутся отрывки изъ философской литературы девятнадцатаго вѣка; при чтеніи Валленштейна ученикамъ необходимо указать на великій тяжелый вопросъ о противорѣчій между свободой и необходимостью; при чтеніи „Филоктета“ Софокла и Гетевской „Ифигеніи“ учитель коснется этическихъ проблемъ и остановится на коллизіяхъ разныхъ обязанностей. Какъ вы видите, я вовсе не хочу исключать философскій эле-

ментъ изъ преподаванія; но я не признаю философіи въ школѣ, какъ отдѣльнаго предмета; съ ней дѣло обстоитъ такъ же, какъ съ гигиеной. Конечно, философію надо изучать въ школѣ, но она не должна представлять собою особый матеріалъ преподаванія для учениковъ; всѣ предметы должны быть проникнуты философскимъ духомъ; имъ, прежде всего, должны быть проникнуты, посредствомъ основательнаго изученія, сами учителя.

Учителя ни въ коемъ случаѣ не должны быть односторонними знатоками своего предмета и мелочными специалистами; такую роскошь можетъ себѣ позволить развѣ только профессоръ университета. Широкое образованіе учителя должно сказываться на каждомъ урокѣ, въ особенности, напримѣръ, при преподаваніи математики, которая, какъ я уже говорилъ, должна представлять собою настоящую подготовительную ступень къ философіи. Такимъ образомъ, философскій элементъ состоитъ въ томъ, какъ вести преподаваніе, а не въ самомъ предметѣ; преподаваніе должно быть проникнуто цѣльнымъ, единымъ міросозерцаніемъ учителя. Отсюда вытекаетъ слѣдующее требованіе: на урокахъ учитель долженъ думать о всей школѣ и о цѣльномъ человѣкѣ. Практическій совѣтъ будетъ таковъ: не слѣдуетъ заразъ брать слишкомъ много, а отдѣльныя вещи разлагать на слишкомъ большое количество частей!

Послѣднее требованіе направлено противъ того дробленія учебныхъ программъ, при которомъ отдѣльнымъ предметамъ въ теченіе дѣлаго ряда лѣтъ посвящается еженедѣльно лишь два или даже только одинъ часъ. Правда, старый обычай пѣтистовъ, по которому въ каждомъ семестрѣ можно было изучать лишь одинъ второстепенный предметъ, представляетъ собою другую крайность но онъ все же указываетъ на тѣневныя стороны нашей постановки преподаванія. Спросите, напримѣръ, почему въ гимназіяхъ въ теченіе семи лѣтъ подъ-рядъ проходитъ французскій языкъ; не стоитъ ли неуспѣшность учениковъ въ этомъ предметѣ въ связи съ тѣми гомеопатическими дозами, въ которыхъ онъ преподносится имъ? Еще хуже дѣйствуетъ, съ другой стороны, раздробленіе предметовъ по отдѣльнымъ часамъ, какъ это, согласно теоріи Гербарта, проводится во многихъ школахъ. Въ основѣ ея лежитъ вполне вѣрная идея расчлененія; но если это расчлененіе должно производиться чисто механически каждый часъ по шаблону: подготовленіе, изложеніе, связываніе, объединеніе и примѣненіе, то (за исключеніемъ случаевъ, когда этотъ порядокъ не вызывается очевидными требованіями) оно является крайне вреднымъ методомъ. Такъ же по шаблону поступаютъ послѣдователи Гербарта и съ «концентраціей». Концентрація—это проведеніе извѣстной связи между отдѣльными предметами; но эта связь проводится чисто искусственнымъ путемъ и лишь на основаніи внѣшнихъ признаковъ. Возьмемъ примѣръ: на прошломъ урокѣ учитель рассказывалъ исторію Іосифа и его братьевъ, многіе австрійскіе императоры носятъ имя Іосифа, Тирольскія Альпы лежатъ въ Австріи, слѣдовательно, мы вполне естественно дошли до описанія восточныхъ Альпъ. Въ концѣ концовъ учитель слѣдуя этому рецепту концентрации, преподаетъ на каждомъ урокѣ совершенно иное, чѣмъ это слѣдовало бы по программѣ: на урокахъ Закона Божія преподается географія, на урокахъ латинскаго языка—исторія, на урокахъ математики—греческій, и наоборотъ; и за всѣмъ этимъ забываютъ, что идея разнообразія вполне правильна, такъ какъ однообразіе утомляетъ ученика и дѣлаетъ его неспособнымъ къ мысленію. Положеніе: Variatio delectat (перемена нравится) примѣнимо также и къ дѣтской психологіи; разносторонность интереса—хорошее правило у Гербарта; но множество и разнообразіе предметовъ пробуждаютъ умъ ученика значительно лучше и съ меньшей затратой силъ, чѣмъ одинъ предметъ. Это обстоятельство говоритъ также про-

тивъ требованія, чтобы одинъ и тотъ же учитель велъ свой классъ на протяженіи нѣсколькихъ лѣтъ или даже проходилъ съ нимъ весь курсъ. Есть очень скучные учителя; отъ нихъ надо защищать дѣтей, не предоставляя имъ всѣхъ уроковъ въ классѣ и не отдавая имъ учениковъ въ жертву въ теченіе очень продолжительнаго времени.

Въ противоположность всему этому я еще разъ скажу слѣдующее: истинная концентрація, дѣйствительно правильное проведеніе единства заключается какъ и въ *universitas litterarum* (университета) такъ и въ школѣ, въ философскомъ духѣ, который превращаетъ учителя въ цѣльную личность и указываетъ ему педагогическое дѣйствіе и значеніе каждаго предмета и роль его въ общемъ образованіи человѣка. Только такимъ образомъ учащій сумѣетъ извлечь изъ предмета то, что дѣйствительно цѣнно, и никогда не захочетъ превратить часть въ цѣлое, никогда не захочетъ сдѣлать эту часть главнымъ, основнымъ предметомъ. И къ учителю примѣнимы слова Шиллера:

«*Jammer strebe zum Ganzen!*...

. . . *Als dienendes Glied schliess'an ein Ganzer dich an!* ¹⁾).

Но если бы человѣка подвергали воздѣйствію одного только умственнаго образованія (котораго мы коснулись такъ поверхностно), то въ результатѣ получались бы уродливые люди; мы бы тогда имѣли дѣло съ ограниченнымъ интеллектуальнымъ самомиріемъ, такъ какъ умъ самъ по себѣ чванливъ. Такъ, наши глупые питомцы классической гимназіи, съ высокомеріемъ смотрятъ на рабочихъ и ремесленниковъ; горожане съ презрѣніемъ, сверху внизъ, смотрятъ на жителей деревень, а нѣмецкій филистеръ считаетъ себя неизмѣримо большей величиной въ сравненіи съ неграмотнымъ итальянцемъ. Это высокомерное и нетерпимое отношеніе къ другимъ является признакомъ недостаточнаго образованія; истинное образованіе отличается широкой терпимостью. Поэтому, образованіе одного только ума не достаточно для того, чтобы сдѣлать человѣка гуманымъ; въ этомъ безспорно правы противники интеллектуализма, который долгое время неограничено царилъ въ нашихъ школахъ и теперь все еще стоитъ тамъ на первомъ планѣ. Это приводитъ насъ къ темѣ нашей слѣдующей лекціи, къ воспитанію чувства и воли, которое должно одержать верхъ надъ поработившей нашу школу односторонностью и заполнить пробѣлъ, фактически замѣчающійся въ постановкѣ нашего образованія.

ЧЕТВЕРТАЯ ЛЕКЦІЯ.

С. Воспитаніе чувства и воли.

Если я отълюяюсь отъ прежняго раздѣленія этого отдѣла (1. Воспитаніе чувства. 2. Воспитаніе воли), то мною руководятъ не одни только соображенія экономіи времени. Уже психологически очень трудно отдѣлить чувствованіе отъ хотѣнія, а педагогически часть воспитанія чувства, религіозное воспитаніе, стоитъ въ значительно болѣе тѣсной связи съ воспитаніемъ воли, чѣмъ его вторая часть—эстетическое воспитаніе. Поэтому я на задумываясь отдѣляю его отъ религіознаго воспитанія и предпочитаю раздѣлить лежащій передъ мною (1. Религіозное, 2. Нравственное и 3.

¹⁾ Всегда стремись къ цѣлому! Какъ служащее цѣлому звено, присоединяйся къ нему!

эстетическое воспитаніе) матеріалъ на три части. Впрочемъ, я долженъ замѣтить, что мы неоднократно говорили уже о нравственномъ воспитаніи; это показываетъ, что подобныя раздѣленія представляютъ собою лишь теоретическія абстракціи, въ дѣйствительности же гуманное воспитаніе, какъ воспитаніе цѣльнаго человѣка, представляетъ собою единое дѣйствіе, гдѣ „alles sich zum Ganzen webt, Eins in dem andern wirkt und lebt“¹⁾.

1. Религіозное воспитаніе.

Мы начинаемъ съ религіознаго воспитанія. Оно представляетъ собою одну изъ наиболѣе трудныхъ педагогическихъ проблемъ; это доказывается уже скверной постановкой преподаванія названнаго предмета, особенно въ нашихъ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, гдѣ преподаваніе религіи ведется изъ рукъ вонъ плохо. Законоучители очень часто не умѣютъ даже поддерживать дисциплину въ классѣ; это обстоятельство объясняется, отчасти, тѣмъ, что они посѣщаютъ школу лишь два раза въ недѣлю и въ большомъ классѣ врядъ ли даже знаютъ отдѣльныхъ учениковъ по именамъ. Поэтому, выставляемое нѣкоторыми требованіе, что Законъ Божій, какъ матеріалъ, создающій общій образъ мыслей мальчика, долженъ стоять въ центрѣ преподаванія и, такъ сказать, служить вѣнцомъ всего образованія, является неосновательнымъ, и фактически нигдѣ не осуществлено. Но причиной этого являются не одни лишь такія внѣшнія основанія. Причины лежатъ значительно глубже, а именно наши педагоги не отдаютъ себѣ отчета въ томъ, каковы цѣли этого преподаванія, чѣмъ оно должно и чѣмъ оно можетъ быть. Къ этому присоединяются еще разъединяющія нашъ народъ противорѣчія религій, различныя богословскія направленія въ протестантизмѣ, часто относящіяся другъ къ другу не менѣе враждебно, чѣмъ въ другимъ вѣроученіямъ, и вообще броженіе и колебаніе, замѣчаемыя въ религіозной жизни нашего времени; отъ всего этого необходимо должно страдать наше религіозное воспитаніе.

Итакъ, прежде всего мы должны установить задачи религіознаго воспитанія. Оно преслѣдуетъ двоякую цѣль: пробужденіе религіознаго чувства и религіозное поученіе; тамъ, гдѣ это раздѣленіе не проводится, преслѣдованіе одной цѣли отражается на другой; особенно елейный, душеспасительный тонъ, въ которомъ такъ часто ученикамъ сообщаются самыя простыя вещи, притупляетъ здоровый разумъ человѣка.

Пробуждать религіозное чувство должна семья и церковь. Дома ребенка учить молиться Богу мать, которую Песталоцци такъ красиво и мѣтко называлъ посредницей между Богомъ и ребенкомъ. Шлейермахеръ подтверждаетъ эту мысль, говоря, что Иисусъ Христосъ „никогда не считалъ себя единственнымъ посредникомъ между Богомъ и людьми“. Такимъ образомъ, отъ матери ребенокъ впервые слышитъ о Богѣ, дома онъ принимаетъ участіе въ религіозной жизни семьи (конечно, если его семья религіозна). Но и здѣсь уже лежитъ опасность. Если сущность религіи заключается въ чувствѣ, если она является результатомъ чувства непосредственной зависимости и конечности, чувства собственнаго безсилія и слабости, нужды и грѣха,—то она не для дѣтей; ребенокъ ищетъ и находитъ себѣ помощь у видимыхъ и близкихъ ему родителей; онъ оптимистически доволенъ міромъ и собою, онъ не чувствуетъ, что его жизнь конечна, онъ не чувствуетъ себя грѣшнымъ. Поэтому, напримѣръ, у пѣтистовъ ханжество и несоответствіе истинѣ съ самаго начала вытѣсняють дѣтскій элементъ изъ религіознаго воспитанія и религіозной жизни дѣтей; у нихъ дѣти должны го-

¹⁾ „Все сплетается въ одно цѣлое, одно въ другомъ дѣйствуетъ и живетъ“.

ворить въ молитвахъ о вещахъ, которыя они не чувствуютъ и еще не пережили. Напротивъ, христіанское „Богъ-Отецъ“ имѣетъ въ семьѣ что-то притягательное для нихъ. А личность Иисуса Христа?—вспомните ваше дѣтство и связанное съ нимъ обаяніе Рождественскихъ праздниковъ, вспомните Иисуса, который учился въ храмѣ и затѣмъ самъ поучалъ народъ, который звалъ къ себѣ дѣтей, чтобы ихъ благословить. Дѣти быстро довѣряютъ ему, цѣнятъ и начинаютъ любить его. И, наконецъ, чудесныя сказанія Ветхаго и Новаго завѣтовъ напоминаютъ сказочный міръ, въ которомъ такъ хорошо чувствуетъ себя фантастическая головка ребенка. Съ этой точки зрѣнія надо сначала психологически понять дѣтскую форму религіи, съ этими элементами надо связывать религіозное воспитаніе и стараться развивать ихъ.

Легче всего это можетъ быть достигнуто дома; церковь можетъ внести здѣсь лишь небольшую лепту. Церковное богослуженіе рассчитано на взрослыхъ (спеціальныя богослуженія для дѣтей отвѣчаютъ, по большей части, цѣлямъ религіознаго поученія, а не пробужденію религіознаго чувства); поэтому, для правильнаго участія въ церковномъ богослуженіи необходима извѣстная зрѣлость, которая не можетъ еще быть у дѣтей. Съ другой стороны, не пускать дѣтей совсѣмъ въ церковь было бы невѣрнымъ шагомъ; въ результатъ этого въ ребенкѣ зародилось бы чувство таинственности, что, напримѣръ, совершенно не подходитъ къ религіи протестантовъ, и вмѣсто религіознаго чувства ребенокъ испытывалъ бы одно лишь любопытство. Такимъ образомъ, при случаѣ мы можемъ брать дѣтей въ церковь, но не слишкомъ часто и, главнымъ образомъ, не принуждать ихъ. Кто въ дѣтствѣ по приказанію родителей изъ года въ годъ долженъ былъ ходить каждое воскресенье разъ или даже два въ церковь, гдѣ, какъ ребенку, ему часто становилось скучно, тотъ ставъ взрослымъ никогда не пойдетъ въ церковь добровольно; для него ассоціація церкви и скуки связана неразрывно. Конечно многое зависитъ также и отъ вида богослуженія; набожность гернгутеровъ носить въ себѣ что то дѣтское, однако и у нихъ уже начинаютъ устраивать для дѣтей богослуженія отдѣльно отъ взрослыхъ. Католическое богослуженіе, съ его культомъ и обрядами, значительно понятнѣе дѣтямъ, чѣмъ проповѣдь самаго умнаго протестантскаго проповѣдника; тамъ, гдѣ кромѣ общаго пѣнія, въ которомъ дѣти могутъ принимать активное участіе, имѣется и церковный хоръ, который они молча должны слушать, тамъ для нихъ появляется новый элементъ пассивности, т. е. новый источникъ скуки. Но находятъ ли священники вѣрный тонъ въ богослуженіяхъ, устраиваемыхъ для дѣтей и преслѣдующихъ не однѣ лишь цѣли нравоученія? Я присутствовалъ на многихъ богослуженіяхъ, но большая часть ихъ не удовлетворила меня.

Все это не представляетъ еще особыхъ трудностей, если поставить себѣ за правило не принуждать ребенка, не прибѣгать ни къ чему неестественному и не доходить до крайностей. Но дѣло становится болѣе запутаннымъ, если поставить вопросъ, должна ли школа принимать ясно выраженное участіе въ религіозной жизни; вопросъ, слѣдовательно, сводится къ школьной молитвѣ, школьному богослуженію и т. п. И здѣсь мы должны дѣлать различія. Все это, конечно, должно имѣть мѣсто въ интернатахъ, которые берутъ на себя домашнее воспитаніе; такъ же должно обстоять дѣло и въ школѣ, въ которой, какъ, напримѣръ, въ общинѣ гернгутеровъ, вся жизнь строго религіозна. Духъ коммунизма, царящій надъ этими общинами, отдаетъ религіозное воспитаніе въ руки всей общины. Совсѣмъ иное положеніе дѣлъ мы видимъ у насъ. Въ нашихъ школахъ учатся дѣти различныхъ вѣроисповѣданій, которыя изъ дому приносятъ самыя различныя религіозныя представленія; наконецъ, среди нихъ есть и дѣти

диссидентовъ и атеистовъ. Всякое принужденіе къ общимъ молитвамъ и т. п. было бы насиліемъ надъ совѣстью; съ другой стороны, всякое освобожденіе отъ участія въ молитвѣ можетъ нарушить или даже совсѣмъ уничтожить общность школьной жизни, а между тѣмъ эта общность какъ разъ должна проявляться во всемъ этомъ. Такимъ образомъ, остается лишь одинъ компромиссъ—официальная школьная молитва. Это скорѣе символъ, чѣмъ что-либо дѣйствительно цѣнное по содержанію и дѣйствию; этимъ дѣти, если такъ можно выразиться, забрасываютъ свою визитную карточку въ храмъ религіи. Но въ этомъ опять-таки лежитъ опасность; вся эта незначительная по содержанію и безцѣнная по результатамъ молитва производитъ впечатлѣніе официального обряда, внѣшности, впечатлѣніе *opus operatum*. Такимъ образомъ, школьная молитва относится къ тѣмъ, къ сожалѣнію, очень распространеннымъ религіознымъ обрядамъ, которые сами по себѣ не имѣютъ цѣны и скорѣе притупляютъ религіозное чувство, чѣмъ развиваютъ его. Но школа не должна вводить ихъ у себя, поэтому всякое богослуженіе пусть совершается въ церкви или дома. Высказывая это мнѣніе, я могу, къ счастью, сослаться на Шлейермахера, набожнаго и непредубѣжденнаго человѣка, великаго богослова и церковника, который въ то же время былъ и солиднымъ педагогомъ. Молодымъ учителямъ я совѣтую придерживаться тѣхъ правилъ, которыя установлены въ ихъ школахъ; лишь ставъ опытными педагогами или занявъ руководящее мѣсто въ школѣ, они могутъ выступить на конференціяхъ учителей въ защиту предлагаемыхъ мною нововведеній и измѣненій школьнаго устава.

Перейдемъ теперь къ преподаванію религіи. Здѣсь передъ нами встаютъ великіе вопросы и трудныя проблемы. Религія является, прежде всего, дѣломъ чувства; но религіозное представленіе, создающее соответствующее чувству мышленіе, скоро развивается въ ученіе, становится догмой; фантастическія представленія выливаются въ форму религіозныхъ понятій и догматическихъ ученій. Своеобразнымъ элементомъ догмы является твердость и неподвижность, «*poli me tangere*» (не касайся меня) вѣры, а съ другой стороны, эти догмы проникнуты элементами научнаго міросозерцанія того времени, въ которое онѣ получили свою окончательную формулировку. Такъ, наша христіанская догма построена отчасти, на основаніи платоновской и аристотелевской метафизики. Но эти элементы, изъ которыхъ строится зданіе религіи, становятся съ теченіемъ времени устарѣлыми. Вслѣдствіе этого неизбежно образуется пропасть между религіознымъ и новѣйшимъ міросозерцаніемъ, между содержаніемъ вѣры, ведущей свое происхожденіе изъ глубины временъ, и результатами современной науки; и изъ-за этого начинается борьба науки съ богословіемъ и въ самомъ богословіи. Чему же мы должны учить дѣтей? Католическая церковь сравнительно легче другихъ разрѣшаетъ этотъ вопросъ; она учитъ своему традиціонному ученію, это ея право и обязанность. Но протестантамъ-преподавателямъ Закона Божія подъ вліяніемъ прогресса богословія часто приходится переживать тяжелую внутреннюю борьбу со своей собственной совѣстью, вступать въ конфликтъ съ другими учителями, съ церковнымъ начальствомъ, съ родителями учениковъ и даже съ подрастающими учениками. Если перейти съ церковной на педагогическую точку зрѣнія, то, по моему, тѣ педагогическіе приемы, которыми пользуются преподаватели Закона Божія, стоило бы изслѣдовать, какъ со стороны ихъ формы, такъ и со стороны ихъ педагогической цѣнности; я думаю, что результаты были бы очень неблагоприятны. Но даже внутри самой школы должны возникнуть противорѣчія между религіозными воззрѣніями и научными знаніями, которыя въ ней преподаются. Такимъ образомъ, преподаваніе религіи вноситъ двойственность и противорѣчивость во все умственное образованіе ребенка, и поэтому я вы-

сказываюсь противъ него въ интересахъ единства образованія. Все, что преподается въ школѣ, должно содѣйствовать развитію цѣльной личности, цѣльнаго міросозерцанія. Въ этомъ отношеніи религія должна была бы играть самую крупную роль, а у насъ какъ разъ она вноситъ въ школу противорѣчія и разладъ.

Но что же дѣлать? Нѣкоторые предлагаютъ радикальное средство—воспитывать дѣтей безъ религіи. Очень часто этимъ хотятъ сказать, что школа должна оставить религію въ сторонѣ и предоставить ее церкви и духовенству; послѣднему надо дать время и возможность вліять на дѣтей. Ясно, что такой совѣтъ представляетъ собою лишь политику страуса, прячущаго при приближеніи опасности свою голову подъ крылья и зарывающаго со страху глаза: вѣдь противорѣчіе между школою и церковью тогда все же останется, оно даже увеличится вдвое, потому что при такомъ условіи педагогически образованный и интересующійся учитель лишень возможности помочь ученику разобраться въ этомъ противорѣчьи. Ученикъ подпадаетъ не подъ вліяніе опытнаго учителя, который прекрасно разбирается въ его психологіи, а подъ вліяніе священника, дающаго лишь нѣсколько уроковъ въ недѣлю и, какъ мы уже говорили, не умѣющаго даже поддерживать дисциплину въ классѣ, такъ что ученики предаются своего рода спорту, задавая ему различные щекотливые вопросы и выводя его этимъ изъ терпѣнія; и, во всякомъ случаѣ, священникъ прежде всего преслѣдуетъ цѣли своей церкви, а не интересы общаго образованія. Иногда требованіе исключенія преподаванія религіи въ школахъ понимается въ абсолютномъ смыслѣ слова. Въ предложенной социаль-демократами поправкѣ къ проекту закона о вѣротерпимости, внесенному въ рейхстагъ центромъ, требуется полное «исключеніе религіознаго преподаванія изъ числа предметовъ, преподаваемыхъ во всѣхъ школахъ Германіи»; такой же характеръ носитъ принятая на социалистическомъ партейтагѣ въ Бременѣ резолюція Цеткинкой, которая требуетъ «уничтоженія преподаванія Закона Божьяго въ народныхъ школахъ». Итакъ, намъ предлагаютъ воспитывать дѣтей, не знакомя ихъ съ религіей. Я рѣшительно встаю противъ этого. Религія, тѣсно связанная съ чувствомъ и сердцемъ, является прежде всего частнымъ дѣломъ cadaquo; въ этомъ социаль-демократы вполне правы, но все же это лишь половинная истина. Религія, какъ историческое явленіе, представляетъ собою звено, связывающее людей въ общества, нашъ богъ—богъ социальный, христіанство, какъ ученіе о царствѣ божіемъ, ведетъ къ образованію общинъ и носитъ социалистическій характеръ. Такимъ образомъ, религія представляетъ собою элементъ социальной культуры и образованія у всѣхъ народовъ. Она и теперь еще жива среди насъ, какъ сила; какъ ни отнесется взрослый человекъ къ религіи, все же, будучи ребенкомъ, онъ живетъ и растетъ въ этой атмосферѣ. Поэтому, съ нимъ надо говорить о религіи, надо знакомить его съ ея исторіей и содержаніемъ и вообще поучать его. Если кто-либо у насъ хочетъ быть образованнымъ (въ другихъ странахъ, можетъ быть, дѣло обстоитъ иначе), то онъ долженъ знать религію своего народа, независимо отъ того, применеть ли онъ къ ней впоследствии или нѣтъ. Итакъ, религію устранить изъ школы нельзя.

Значитъ, надо устранить изъ школы науку? Нѣкоторые предлагаютъ разрѣшить этотъ вопросъ слѣдующимъ образомъ: по ихъ мнѣнію, главное противорѣчіе заключается между религіей и гипотетическимъ элементомъ въ наукѣ, какъ, на примѣръ, образованіемъ солнечной системы по кантъ-лапласовской теоріи или дарвиновской теоріей о происхожденіи видовъ. Съ наивной смѣлостью и увѣренностью сомнамбулы членъ коммисіи рейхстага говорилъ, при обсужденіи вышеупомянутаго законопроекта, слѣдующія

слова: „Точные результаты естествознанія вполне согласуются съ христіанскимъ ученіемъ вѣры“. Какъ извѣстно, Вирховъ, въ пику дарвинизму и его нѣмецкимъ сторонникамъ и къ великой радости всѣхъ реакціонныхъ партій защищалъ положеніе: гипотезамъ нѣтъ мѣста въ школѣ!

Какъ же обстоитъ дѣло съ этими гипотезами? Дѣйствительно ли въ школѣ нѣтъ мѣста гипотезамъ? Возможно ли вообще при преподаваніи обойтись безъ нихъ? Подумайте, господа! При преподаванія какого-нибудь языка приходится перевести и объяснить сомнительное и туманное мѣсто: не является ли каждая попытка объяснить его такъ или иначе гипотетичной, и не останется ли она таковой до скончанія временъ? Или, развѣ возможно самое элементарное преподаваніе исторіи безъ пользованія всевозможными гипотезами? Ну, а какъ быть съ эвромъ въ ученіи о свѣтѣ, съ самимъ закономъ энергіи? Развѣ здѣсь можно дать что-либо большее, чѣмъ простыя вѣроитности? Слѣдовательно, мы должны говорить какъ разъ обратное: нѣтъ преподаванія безъ гипотезъ! Далѣе: если гипотеза, согласующаяся съ фактами научнаго познанія, оказывается плодотворной въ педагогическомъ отношеніи, то ея надо пользоваться при преподаваніи. Таковы, на примѣръ, опредѣленныя дарвиновскія идеи; только благодаря имъ преподаваніе зоологіи и ботаники стало живымъ и педагогически цѣннымъ дѣломъ. И почему дѣтямъ не внушать, что все наше человѣческое знаніе представляетъ лишь обломокъ, и что оно ограничено? Сознаніе этого обуздало бы интеллектуальное высокомеріе человѣка и сдѣлало бы его болѣе скромнымъ. Но наряду съ этимъ ученики должны также практически узнать, что человѣку свойственно стремиться познавать вещи, лежащія за границей нашего знанія, отважно и смѣло, не боясь опасностей, стараться постичь высшее и конечное и дѣлать все новыя и новыя попытки къ познанію таинственнаго. Слѣдовательно, наука не можетъ отказываться отъ своихъ правъ строить въ школѣ гипотезы. Если бы она даже пыталась это сдѣлать, то все же ея попытки не приводили бы ни къ чему. Требованіе всеобщаго признанія законовъ причинности и сохраненія энергіи (я только что сказалъ, что послѣдній законъ заключаетъ въ себѣ гипотетическій элементъ, и тѣмъ не менѣе его нельзя обойти при преподаваніи физики) поражаетъ въ самое сердце догматическую вѣру въ чудеса, и если бы дѣти и не замѣтили этого сами, то имъ со стороны прожужжатъ уши „невѣріемъ“, о которомъ теперь говорятъ на всѣхъ перекресткахъ.

Нѣкоторымъ представляется возможнымъ слѣдующій выходъ изъ этого положенія, а именно: измѣненіе религіозныхъ представленій и приспособленіе ихъ къ современному состоянію нашей науки, замѣна устарѣвшихъ камней, изъ котораго сложена догма, новыми, подлежащими обработкѣ. Этотъ процессъ обновленія, вопреки желаніямъ церкви, постоянно происходитъ, вслѣдствіе неустанныхъ трудовъ научнаго богословія. Но и это не уничтожаетъ окончательно разлада между наукой и религіей. Наука прогрессивна, а религіозное ученіе, въ основѣ котораго лежитъ чувство, и которое является предметомъ набожности и благочестія вѣры—консервативно. Такимъ образомъ, если вы сегодня и устраните этотъ разладъ, то онъ завтра появится снова. Пока онъ, во всякомъ случаѣ, существуетъ, противорѣчіе между вѣрой и знаніемъ фактически имѣется и результаты естествознанія и историческаго изслѣдованія часто стоятъ въ рѣзкомъ противорѣчьи съ христіанскимъ вѣроученіемъ.

Здѣсь можетъ помочь только одно, а именно: мы должны постараться понять истинный характеръ религіозныхъ представленій и понять неизбежность этого разлада и его психологическія причины; мы должны понять противоположность, заключающуюся между прогрессирующимъ зна-

ніемъ и упорно консервативной вѣрой; тогда „невѣріе“ перестанутъ считать проявленіемъ козней сатаны, а упорное отстаиваніе людьми религиозными ихъ догмы—тупоумной косностью; тогда люди перестанутъ бранить и проклинать другъ друга, и между ними воцарятся взаимная терпимость и пониманіе. Такую услугу можетъ оказать философія религіи въ качествѣ психологии религіи. Но философія религіи непригодна для дѣтей, она не является, да и не можетъ быть предметомъ школьнаго преподаванія. Поэтому, въ школѣ мы не можемъ дать абсолютнаго рѣшенія религиозной проблемы; трудности, о которыхъ мы говорили выше, существуютъ по-прежнему, и педагогика тоже не можетъ устранить ихъ.

Но педагогика можетъ указать путь къ смягченію этихъ затрудненій, что, по крайней мѣрѣ, возможно, и выставить цѣлый рядъ практическихъ требованій для преподавателей религіи и для религиознаго обученія.

1. Учитель долженъ знать сущность предмета, который онъ преподаетъ, онъ долженъ знать философію религіи. Поэтому, меня поражаетъ тотъ фактъ, что въ прусскихъ правилахъ 1898 года, касающихся испытанія на званіе законоучителя, философія религіи не включена въ число требуемыхъ предметовъ. Не знаю, объяснить ли это легкомысленной забывчивостью или намѣреннымъ пропускомъ, таеъ какъ у насъ боятся всего философскаго, какъ чего то крайне опаснаго. Но, вѣдь, только такой учитель, который знакомъ съ философіей религіи, можетъ развить въ дѣтяхъ терпимость по отношенію къ другимъ взглядамъ, только онъ можетъ отыскать и изложить въ своемъ преподаваніи то, что является цѣннымъ съ религиозной точки зрѣнія.
2. Этой же цѣли способствуетъ отодвиганіе интеллектуализма на задній планъ. Религія—не есть ортодоксія; она состоитъ прежде всего въ вѣрѣ, основанной на чувствѣ, и только потомъ уже въ вѣрѣ, какъ ученіи; цѣлью религіи является удовлетвореніе потребностей чувства, съ чѣмъ, конечно, связаны религиозныя воззрѣнія на міръ и на жизнь, и практическое христіанство стоитъ выше всякой догматики. Поэтому религиозное преподаваніе не должно, какъ это часто имѣетъ мѣсто въ нашихъ гимназіяхъ, быть исключительно или главнымъ образомъ теологическимъ, догматическимъ и историко-догматическимъ. Поэтому, въ настоящее время катехизисъ непригоденъ уже больше для школъ. Задача состоитъ въ томъ, чтобы воспитывать не просто будущихъ теологовъ, но истинныхъ христіанъ, людей дѣла, а не слова. И я еще разъ повторяю: преподавайте только то, что цѣнно съ религиозной точки зрѣнія. Благодаря этому, самъ собою отпадаетъ цѣлый рядъ трудностей, на примѣръ, въ исторіи сотворенія міра, гдѣ надо обратить вниманіе учениковъ не на чудесное сотвореніе изъ ничего, а на вѣчную зависимость міра отъ Бога!
3. Преподаватель религіи прежде всего долженъ обладать дѣтски открытымъ умомъ, умѣньемъ мысленно переноситься въ міръ Ветхаго и Новаго Завѣта и отыскивать въ немъ то, что доступно и понятно дѣтямъ. Дѣло въ томъ, что не все религиозное, а именно не все библейское пригодно и цѣнно для дѣтскаго ума. Крупный шагъ впередъ (также и въ нравственномъ отношеніи) представляетъ собою тотъ фактъ, что мы преподносимъ дѣтямъ не всю библию, а только выдержки изъ нея; вѣдь всѣ мы знаемъ, какое неблагоприятное дѣйствіе могутъ оказать на фантазію и нравственность ребенка извѣстныя главы ветхаго завѣта. Тутъ ясно обнаружилось также, какимъ черепашымъ шагомъ идетъ осуществленіе этихъ педагогически необходимыхъ и, собственно говоря, вполне понятныхъ требованій. Моей завѣтной мечтой было введеніе школьной библии; въ 1869 году я, будучи еще молодымъ человѣкомъ, выступилъ въ Вюртембергѣ съ этимъ предложеніемъ, но получилъ отказъ; лишь въ 1894 году Вюртембергскій мѣстный синодъ согласился въ прин-

пипѣ съ моей идеей, а въ 1900 году принялъ примѣрный очеркъ подобной библии—хрестоматии, которая теперь постепенно вводится въ школахъ. Въ однихъ мѣстахъ Германіи до той же мысли додумались раньше, въ другихъ же и теперь еще не дошли до нея. 4. При преподаваніи религіи не слѣдуетъ робко избѣгать всякаго столкновенія съ трудностями, но, съ другой стороны, не надо умышленно подчеркивать ихъ; отсюда слѣдуетъ, что оно требуетъ особаго такта со стороны учителя. Надо стараться возможно дольше сохранять въ ученикахъ ихъ наивную дѣтскую вѣру, но тамъ, гдѣ становится необходимымъ, надо говорить о существующихъ противорѣчіяхъ прямо, безъ обиняковъ, но безъ всякаго пристрастія въ ту или иную сторону; вѣдь, дѣти знаютъ о различіяхъ между религіями и направленіями и, становясь старше, они все чаще и чаще читаютъ о разладѣ между вѣрой и знаніемъ; поэтому, не слѣдуетъ затушевывать искусственно то, что лежитъ у всѣхъ на виду и не можетъ быть скрыто. 5. Цѣлью преподаванія религіи, какъ и другихъ предметовъ является воспитаніе нравственныхъ, правдивыхъ и научно-честныхъ людей. Однако, научная честность нигдѣ не подвергается такой опасности и нигдѣ ею не пренебрегаютъ такъ часто, какъ въ области религіи, гдѣ истина должна стоять на первомъ мѣстѣ. Но если духъ истины проникнетъ и сюда, то и въ области религіи человѣкъ вскорѣ отвернется отъ преклоненія передъ буквой и такимъ образомъ, будетъ закрытъ самый зловредный источникъ столкновенія между вѣрой и знаніемъ. 6. Наконецъ, я бы очень хотѣлъ, чтобы въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ исторіи религій удѣлялось бы больше времени и чтобы ученики были съ ней больше знакомы, чѣмъ теперь. И въ религіи Будды, и въ ученіи Заратустры содержатся очень цѣнные религіозные элементы, которые могутъ служить дополненіемъ христіанскаго ученія. Знакомство съ этими высоко развитыми религіозными системами приводитъ къ тому, что люди перестаютъ высокоомѣрно и нетерпимо относиться къ „язычникамъ“ и „идолопоклонникамъ“. Если бы мы съ дѣтства пріучались, на примѣръ, уважать буддійскую или китайскую религію, то это было бы выгодно намъ и въ политическомъ отношеніи; невѣжественное высокоомѣріе даетъ себя чувствовать также и среди нашихъ миссіонеровъ. Но для того, чтобы преподавать Законъ Божій такъ, какъ мы это выше говорили, законоучители должны сначала сами основательно познакомиться съ этой частью науки о религіи. И объ этомъ ничего не сказано въ программѣ испытанія на званіе законоучителя! Если преподаваніе будетъ поставлено такимъ образомъ, то, какъ мнѣ кажется, будетъ излишнимъ одно предложеніе, которое достойно вниманія при настоящемъ положеніи дѣла: я имѣю въ виду ту мысль, что преподаваніе религіи должно происходить въ школѣ только до начала обученія, подготовляющаго дѣтей къ конфирмаціи, а затѣмъ оно должно быть цѣликомъ предоставлено церкви; во всякомъ случаѣ, дѣти должны идти къ конфирмаціи не въ четырнадцать лѣтъ, какъ это имѣетъ мѣсто теперь, а лишь послѣ шестнадцати лѣтъ. Кромѣ того, я могъ бы сочувствовать упомянутому только что плану, если бы я вѣрилъ въ педагогическія способности священниковъ больше, чѣмъ теперь. Всѣ предложенія основательныхъ школьныхъ реформъ разбиваются прежде всего о педагогическую неумѣлость, которую обнаруживаютъ многіе законоучители.

Въ настоящее время, какъ мнѣ кажется, мы должны ограничаться этими ближайшими попытками смягченія тѣхъ затрудненій, которыя особенно сильно гнетутъ насъ. Такіе ближайшіе шаги значительно важнѣе и дѣйствительнѣе, чѣмъ радикальный возгласъ: «долой всякое религіозное преподаваніе!». Къ такому положенію, право, никто не относится серьезно, и съ нимъ никто не согласенъ. Тутъ обстоитъ дѣло такъ же, какъ съ «ве-

ликими средствами» аграріевъ, которыя такъ хороши въ программѣ и такъ не осуществимы на дѣлѣ; рекомендовать крайнія мѣры и пускать ими пыль въ глаза очень легко и удобно; но здѣсь, какъ и тамъ, полезны лишь «малыя средства»—борьба за медленное и постепенное улучшеніе, медленное, но постоянное движеніе впередъ.

Но мы не покончили еще вопросъ о религіозномъ преподаваніи. Эта наиболѣе трудная изъ всѣхъ проблемъ приводитъ насъ сейчасъ къ разсмотрѣнію этической стороны воспитанія и затѣмъ въ послѣдствіи встрѣтится намъ въ связи съ другими вопросами ¹⁾.

¹⁾ Все, что связано съ религіозными переживаніями, относится къ той области человѣческаго мышленія и дѣятельности, гдѣ мы наблюдаемъ особенно причудливое разнообразіе мнѣній и взглядовъ, гдѣ не встрѣчается положительно ничего мало-мальски прочно установленнаго и общепринятаго, и гдѣ въ то же время каждый съ особенной рѣшительностью держится за то, что онъ считаетъ своей святыней, гдѣ на этой почвѣ особенно легко и между отдѣльными людьми, и между общественными группами возникаетъ ожесточенная вражда, выливающаяся въ самыя рѣзкія формы. И съ другой стороны, именно здѣсь, въ сферѣ религіозной мысли и религіознаго чувства человѣкъ съ болѣзненной чуткостью относится ко всякому внѣшнему принужденію, ко всякому давленію извнѣ; здѣсь, гдѣ затрогиваются интимнѣйшія струны человѣческой совѣсти тяжелѣе, чѣмъ гдѣ бы то ни было, ощущается всякій гнетъ, всякая тѣнь насилія.—Все это знаетъ и авторъ. Онъ согласится безъ сомнѣнія, что:

Не влѣзешь силой въ совѣсть ни къ кому
И никого не вгонишь въ рай дубиной...

Нѣсколькими страницами позднѣе онъ самъ заявляетъ, что: „современное государство не принадлежитъ ни къ какому-либо вѣроисповѣданію, ни даже къ христіанству; оно, поэтому, должно признавать, что всякій имѣетъ право спасать свою душу, какъ онъ хочетъ, и что есть также люди, которые вообще не хотятъ спасать своей души“. При такихъ условіяхъ болѣе чѣмъ странно предлагать государству, организующему обязательную школу, вводить туда религіозное преподаваніе, устанавливать „официальную школьную молитву“ и заставлять дѣтей „забрасывать свою визитную карточку въ храмъ религіи“, забывая о массѣ отцовъ, которые думаютъ, что для дѣтей гораздо лучше вовсе не заглядывать въ этотъ храмъ? Мы также полагаемъ, что общенародная начальная школа должна быть организована государствомъ и, при современномъ положеніи вещей, непремѣнно на началахъ обязательности, но мы не можемъ забыть основного требованія современной демократіи—отдѣленіе церкви отъ государства и отдѣленіе школы отъ церкви, а съ точки зрѣнія этого требованія появленіе въ школѣ какой угодно рясы или представителя какой угодно религіозной системы есть уже насиліе надъ совѣстью.

Но, быть можетъ, нашъ авторъ имѣетъ въ виду лишь отвлеченную сущность религіи, извѣстную идеалистическую систему, слагающуюся изъ данныхъ абстрактнаго мышленія и религіозныхъ переживаній въ области чувства, систему свободную отъ всего земного и всего мірскаго? Однако, мы не знаемъ такой безплотной религіи. Мы видимъ, наоборотъ, что вся, кое конкретное вѣроученіе воплощено въ опредѣленной реальной церкви и недаромъ позднѣе мы у того же проф. Циглера читаемъ, что преподаваніе религіи должно быть предоставлено служителямъ этой религіи. Тѣмъ самымъ религія конкретная признается неотдѣлимой отъ церковности, а церковность со своимъ дѣленіемъ на избранныхъ, просвѣщенныхъ свѣтомъ истины, и пребывающихъ во тьмѣ грѣшниковъ неизбѣжно вноситъ духъ нетерпимости и йсключительности. И пусть спорнымъ будетъ вопросъ объ абсолютной цѣнности идеалистическаго міровоззрѣнія, пусть спорнымъ будетъ вопросъ о сравнительномъ достоинствѣ той или иной исторически сложившейся церкви, носительницы этого міровоззрѣнія, но внѣ спора остается то положеніе, что демократическое государство должно послѣдовательно и до конца проводить начало свободы совѣсти, должно признать, что его граждане—въ правѣ не имѣть никакой религіи и не навязывать ея своимъ дѣтямъ.

Ошибка аргументаціи автора заключается, по нашему мнѣнію, въ томъ, что онъ, приводя общіе доводы въ пользу какого то отвлеченнаго ре-

2. Нравственное воспитаніе.

а) Проподаваніе морали.

Говоря о различныхъ элементахъ образованія, я указывалъ уже на этическую сторону, но мнѣ все же остается разобрать цѣлый рядъ спеціально относящихся сюда вопросовъ и проблемъ. Прежде всего, нужны ли тутъ особыя мѣры, нужно ли специальное преподаваніе этики? При этомъ, въ большинствѣ случаевъ, имѣютъ въ виду замѣну преподаванія религіи преподаваніемъ морали. Выше я уже высказался противъ исключенія преподаванія Закона Божія изъ числа школьныхъ предметовъ, но сейчасъ я долженъ обстоятельно разобрать этическую сторону выставяемаго многими требованія.

Извѣстныя нравственныя предписанія Ветхаго Завѣта (десять заповѣдей) или нагорная проповѣдь Новаго Завѣта могутъ въ рукахъ хорошаго педагога дать прекрасный матеріалъ для эческаго преподаванія; удачная формулировка десяти заповѣдей, богатство образовъ Новаго Завѣта въ притчахъ Иисуса дѣлаютъ ихъ уже съ внѣшней стороны классической книгой нравственныхъ правилъ. Къ этому присоединяется и конкретный историческій фонъ—жизнь самого Иисуса и многихъ дѣйствительно прекрасныхъ и образцовыхъ людей изъ исторіи христіанства, и сама исторія въ ея цѣломъ, съ ея борющимися и страдающими типами мучениковъ; такимъ образомъ, исторія христіанства представляетъ собою несравненное по богатству собраніе этическихъ образцовъ и предписаній. Христіанство стоитъ выше другихъ религій, именно потому, что оно отличается выдающейся нравственностью. Поэтому, японцы съ точки зрѣнія своей религіи вполне правы, замѣняя въ своихъ школахъ преподаваніе религіи преподаваніемъ морали; но для того, чтобы мы, христіане, съ легкимъ сердцемъ отказались отъ всего того, что намъ даетъ религія, — для этого нужны особыя вѣскія основанія. Но, съ другой стороны, я, конечно, знаю, что

лигіознаго начала въ воспитаніи, на самомъ дѣлѣ твердо стоитъ на почвѣ опредѣленной исторической религіи и именно религіи христіанской. Но не слѣдуетъ забывать, что мнѣніе, будто „нашъ (христіанскій, или уже протестантскій) богъ—богъ социальный, что христіанство, — какъ ученіе о царствѣ божіемъ... носитъ социалистическій характеръ“, — далеко не безспорно, и многіе съ нимъ не согласятся. Съ другой стороны, врядъ ли подлежитъ сомнѣнію, что силу, соединяющую людей въ общества, можно видѣть совсѣмъ въ другомъ и искать ее въ живыхъ и развивающихся факторахъ социальной жизни, а не въ давно изжитыхъ и мертвенныхъ религіозныхъ системахъ. Нашимъ читателямъ извѣстно, что мысль „о вѣчной зависимости міра отъ бога“ признается многими передовыми мыслителями за вредную, что ребенокъ „живетъ и растетъ въ атмосферѣ религіи“ лишь до тѣхъ поръ, пока его насильно держатъ въ этомъ удушливомъ воздухѣ, и чѣмъ скорѣе „наивную дѣтскую вѣру“ смѣнить положительное знаніе, тѣмъ лучше. Не подлежитъ сомнѣнію, что „поучать“ требованіямъ живой морали можно, и даже съ большимъ успѣхомъ, не прибѣгая къ трансцендентному обоснованію своихъ поученій. Естественно, стало быть, что для людей, придерживающихся такихъ взглядовъ, вся аргументація нашего автора падаетъ сама собой.

Мало того, надо принять во вниманіе, что взгляды, противорѣчащія мнѣнію проф. Циглера въ отношеніи значенія религіознаго воспитанія, становятся достояніемъ передовой демократіи и находятъ практическое примѣненіе въ странахъ, далеко ушедшихъ впередъ въ своемъ политическомъ устройствѣ. На этомъ основаніи въ отвѣтъ на положеніе, что „религію устранить изъ школы нельзя“, можно сказать: религію устранить изъ школы необходимо; въ демократической, общенародной и обязательной школѣ не должно быть мѣста религіозному преподаванію ни въ какой его формѣ.

Ред.

во всякой религіозной морали а, слѣдовательно, и въ христіанскомъ ученіи о нравственности находятся самые разнородные элементы; гетерономія, и сильно выраженный трансцендентный эвдемонизмъ, доходящій до чисто внѣшняго исканія награды, и извѣстная нетерпимость къ лицамъ, исповѣдующимъ другую религію, и мѣстами проявляющаяся идеалистическая односторонность, и рѣзкія черты экстаза и аскетизма— все это представлено здѣсь въ достаточномъ количествѣ. Поэтому, учитель долженъ обладать особымъ искусствомъ, чтобы умѣть отодвигать эти стороны на задній планъ. Но, къ счастью, ему не приходится давать полного, научнаго изложенія христіанской этики; ему надо только выбрать въ христіанскомъ ученіи нравственные и вѣчно цѣнные элементы, приспособить его предписанія къ нашимъ современнымъ отношеніямъ и возрѣніямъ и сдѣлать ихъ пригодными для нашего времени. Такимъ образомъ, учитель можетъ и не рассказывать въ школѣ о разногласіи христіанской этики и современнаго возрѣнія на жизнь, — разногласіи, наличность котораго нельзя отрицать.

При этомъ, я, конечно, не имѣю въ виду рекомендовать религію, какъ единственный предметъ преподаванія, съ которымъ можно связать этическое обученіе; думать такъ—это значитъ переоцѣнивать религіозное и недооцѣнивать всякое другое преподаваніе. Міровая исторія—это иллюстрированная этика, какъ ее мѣтко называлъ Шлейермахеръ; сочиненія какъ нѣмецкихъ, такъ и иностранныхъ авторовъ полны этического содержанія. Вспомнимъ, напримѣръ, платоновскіе діалоги, въ которыхъ разсказывается смерть Сократа; ихъ слѣдовало бы читать въ каждой средней школѣ, при чемъ дѣвочки могли бы знакомиться съ ними въ переводѣ, который оказалъ бы въ данномъ случаѣ такую же хорошую услугу, какъ и оригиналь. Ифигенія Гете не только эстетически прекрасна, но и богата глубокимъ этическимъ содержаніемъ, которое, путемъ сравненія съ Филоклетомъ Софокла, можетъ быть разобрано во всей своей глубинѣ и полнотѣ какъ въ гимназіи, такъ и по окончаніи ея. Затѣмъ вспомнимъ Шиллера, этого не только великаго нравственнаго идеалиста но и этического реалиста, который знаетъ, «что изъ борьбы съ долгомъ—не выходятъ съ цѣлымъ сердцемъ» (Валленштейнъ). Изъ всего сказаннаго вы, надѣюсь, не выведете того заключенія, что я—человѣкъ безъ всякаго эстетическаго вкуса, который смотритъ на поэзію лишь со стороны ея моральнаго содержанія и хочетъ ее использовать въ своихъ цѣляхъ, какъ собраніе образцовъ нравственности. Но въ нашихъ драмахъ поэты занимаются разрѣшеніемъ этическихъ проблемъ; этимъ надо пользоваться и, указывая ученику красоту того или иного сочиненія, въ то же время попутно говорить ему о добрѣ и благѣ.

Но все же еще не рѣшенъ вопросъ: слѣдуетъ ли, по крайней мѣрѣ, на ряду съ преподаваніемъ Закона Божія, ввести въ школахъ также и особое преподаваніе этики? Такъ сдѣлала Франція своимъ «*instruction morale et civique*», которое она поручила школѣ, тогда какъ религіозное преподаваніе осталось въ рукахъ церкви; самые выдающіеся моралисты Франціи старались найти подходящий для этого преподаванія матеріалъ и придать ему педагогически правильную форму. Но въ общихъ постановленіяхъ отъ іюля 1882 года и въ инструкціи учителямъ, выпущенной въ ноябрѣ 1883 года, замѣтно, что сама цѣль представляется имъ неясной; изъ нихъ нельзя вывести заключенія, о чемъ собственно идетъ рѣчь, о нравственномъ воспитаніи французскаго юношества или объ особомъ преподаваніи морали; можно понимать и такъ, и иначе. Кромѣ того, это ученіе о нравственности, преподаваемое въ школѣ, не носитъ чисто свѣтскій характеръ; оно принимаетъ религіозный оттѣнокъ и не можетъ обойтись безъ Бога; дѣло

въ томъ, что оно открыто говорить объ обязанностяхъ человѣка къ Богу и требуетъ, чтобы дѣти считали покорность божественнымъ закономъ, своей первой святой обязанностью. И если преподаватели этого ученія прибавляютъ слова: «какъ на это указываютъ совѣсть и разумъ», то вы видите, что это ученіе есть не что иное, какъ раціоналистическая религія деистическаго просвѣщенія, которая потерпѣла уже однажды, а именно въ XVIII вѣкѣ полное фіаско; теперь, въ концѣ XIX и въ началѣ XX вѣка Франція поручила своимъ народнымъ учителямъ призвать снова къ жизни эту религію разума. Такого же мнѣнія придерживались германскіе социаль-демократы, внося свое предложеніе относительно проекта закона о вѣротерпимости. Ихъ представитель объявилъ, что рѣчь идетъ о догматической религіи, а не о религіи, «свободной отъ всякихъ вѣроисповѣдныхъ тисковъ». «Мы не хотимъ», говорилъ онъ, «совершенно изъять изъ школы основныя положенія морали, заключающіяся въ религіи; но мы стоимъ за то, чтобы въ школѣ преподавалась чисто человѣческая мораль». Такъ же обстоитъ дѣло, въ концѣ концовъ, и съ «религіей безъ трансцендентности» Наторпа, которая „не выходитъ за предѣлы человѣчества“. Всѣ эти проекты преподаванія производятъ впечатлѣніе тяжести, возложенной на слишкомъ слабыя плечи. Учителя должны обучать несуществующей религіи, которую они должны сначала выдумать. Результатъ былъ бы тотъ, что средній учитель просто училъ бы наизусть свой учебникъ морали (будь онъ даже самымъ лучшимъ), подобно тому, какъ это дѣлаютъ плохіе учителя закона Божія, заучивающіе наизусть катехизисъ: преподаваніе было бы въ первомъ случаѣ такимъ же безжизненнымъ и скучнымъ, такимъ же безрезультатнымъ и безцѣннымъ, какъ и во второмъ. Различные безпристрастные наблюдатели школьнаго обученія въ Франціи сообщаютъ намъ, что такой способъ преподаванія морали дѣйствуетъ убійственно на умъ ученика, чего, впрочемъ, можно было ожидать а priori. Съ другой стороны, методъ преподаванія морали, предложенный Ферстеромъ въ его «Jugendlehre», производитъ на меня впечатлѣніе, что здѣсь дѣтей побуждаютъ поступать совершенно не по-дѣтски. Подобно тому, какъ съ дѣтьми не надо много говорить о ихъ физическомъ здоровьѣ, чтобы не нарушить ихъ непосредственность, точно такъ же постоянное морализированіе и разсужденіе на нравственныя темы неминуемо привело бы къ преждевременному и черезчуръ умному для дѣтей критицизму, къ умничанью въ нравственныхъ вопросахъ, такое положеніе дѣлъ мнѣ кажется крайне нежелательнымъ, и такія дѣти вскорѣ дѣйствительно стали бы „невыносимыми“. Кромѣ того, для такого преподаванія этическихъ вопросовъ необходимы учителя, которыхъ у насъ, вообще, еще нѣтъ. Поэтому, я отношусь отрицательно къ стремленіямъ нашего «общества для поднятія этической культуры», (Gesellschaft für ethische Kultur), которое хочетъ ввести въ нашихъ школахъ учебникъ морали и включить преподаваніе морали въ число предметовъ гимназическаго курса. При помощи чувственно-воспринимаемаго и конкретно-нагляднаго матеріала, нравственный элементъ въ формѣ религіозныхъ представленій дѣйствуетъ значительно сильнѣе, чѣмъ какія-либо логическія абстракціи, и носитъ болѣе дѣтскій и наивный характеръ, чѣмъ постоянныя разсужденія на всевозможныя нравственныя темы. Поэтому, я въ настоящее время высказываюсь, какъ противъ догматическаго преподаванія катехизиса, такъ и теоретическаго и абстрактнаго преподаванія морали ¹⁾.

1) Таково мое мнѣніе относительно положенія дѣлъ въ Германіи; что же касается Франціи, то тамъ, при настоящемъ положеніи вещей, такой способъ преподаванія морали является, пожалуй, единственно возможнымъ и успѣшнымъ; не будучи знакомъ съ дѣломъ, я не берусь высказать издалека свое рѣшительное мнѣніе по этому вопросу.

Развитіе нравственныхъ навыковъ.

Все вышесказанное приводитъ насъ, наконецъ, къ главному вопросу всего нравственнаго воспитанія: что дѣлаетъ человѣка нравственнымъ? Его дѣлаютъ нравственнымъ не столько этическія поученія, которыя, конечно, играютъ тутъ тоже извѣстную роль, но во всякомъ случаѣ, сами по себѣ приносятъ не особенно много пользы. Мотивами всякаго нравственнаго поступка являются чувства; мнѣнія, понятія, ученія, предписанія—не обладаютъ, какъ таковыя, никакой побудительной силой, если сюда не присоединяется чувство преклоненія, или, если они, въ качествѣ выраженія чужихъ обычаевъ и собственной привычки, не черпаютъ свою силу изъ этого своего источника. Конечно, въ концѣ концовъ нравственное міросозерцаніе необходимо, но оно можетъ быть только результатомъ нравственной жизни; поэтому, его нельзя предписывать дѣтямъ, оно складывается въ теченіе всей жизни человѣка. Этика—это знаніе, нравственность—это жизнь; поэтому я не могу придавать слову такого большого значенія, какъ дѣлу; дѣло прежде всего! Вотъ почему я считаю развитіе нравственныхъ навыковъ самымъ важнымъ въ дѣлѣ нравственныхъ воспитанія; оно важнѣе всякихъ нравственныхъ проповѣдей, нравственныхъ поученій, нравственныхъ размышленій. Работа этическихъ обществъ сводится почти къ нулю именно потому, что они ограничиваются, можно сказать, лишь одними словами; церковь же имѣетъ за собой дѣла цѣлыхъ девятнадцати вѣковъ. Это развитіе нравственныхъ навыковъ распадается, въ свою очередь, на отдѣльныя мѣропріятія и на общее дѣйствованіе, что, повидимому, соотвѣтствуетъ неправильному Гербертовскому различенію между управленіемъ («Regierung») и воспитаніемъ («Zucht») и, отчасти, вѣрному раздѣленію Шлейермахера на противодѣйствующій и содѣйствующій факторы воспитанія.

а) Награда и наказаніе.

Крайне характеренъ тотъ фактъ, что Кантъ, этотъ мощный проповѣдникъ категорическаго императива, могъ такъ мало сказать относительно нравственнаго воспитанія. Причиной этого было то, что ему не доставало единственно пригоднаго здѣсь и потому необходимаго средства — эвдемонизма¹⁾. Дѣло въ томъ, что первымъ вопросомъ всякаго нравственнаго воспитанія является то, сопровождаются ли наши поступки чувствомъ удовольствія или недовольства; отсюда вытекаетъ и главная задача его—ассоцировать съ добромъ удовольствіе, со зломъ—неудовольствіе; этимъ ребенокъ пріучается охотно дѣлать добро и избѣгать и даже прямо ненавидѣть зло. А это приводитъ насъ непосредственно къ тому, что мы называемъ наградой и наказаніемъ, причемъ мы на нихъ смотримъ лишь, какъ на составныя части и средства воспитанія, и то, что, имѣетъ силу здѣсь, не должно обязательно оставаться въ силѣ на почвѣ правовыхъ и государственныхъ отношеній: въ одномъ случаѣ цѣли могутъ быть иныя, чѣмъ въ другомъ. Но когда я говорю, что воспитаніе должно быть поставлено на эвдемонистическую почву награды и наказанія, то отсюда совсѣмъ не слѣдуетъ, что я исключаю другую, болѣе высокую цѣль его. Располагая этими средствами, нравственное воспитаніе должно стремиться къ тому, чтобы преодолѣть эвдемонизмъ въ его внѣшнемъ пониманіи и формѣ, чтобы человѣкъ могъ поступать только хорошо, чтобы онъ отдавалъ себя на служеніе добру и общему благу, не задаваясь вопросомъ о

1) См. объ этомъ подробнѣе у Hegler'a „Die Psychologie in Kants Ethik“ 1891 г.

личныхъ выгодахъ и преимуществахъ, объ удовольствіи и наградѣ. Онъ долженъ быть воспитанъ такъ, чтобы, совершая хорошій поступокъ, онъ это дѣлалъ потому, что онъ самъ сталъ хорошъ, подчинившись боже-ству и нравственному закону, выработавъ въ себѣ нравственный харак-теръ. Нравственный человѣкъ поступаетъ хорошо потому, что онъ нрав-ственный; но онъ сдѣлался нравственнымъ только потому, что его за-ставляли и пріучили поступать нравственно. Это—вполнѣ естественный кругъ, соединяющій нравственное «становленіе» ¹⁾ и нравственное бытіе.

Съ педагогической точки зрѣнія награждать значительно болѣе опасно, чѣмъ наказывать; дѣло въ томъ, что подъ вліяніемъ наградъ дѣти легко увлекаются погоней за наградой, пагоней, которую нельзя одобрить. Есть дѣти, которыя послушны и хороши только тогда, когда имъ пообѣщаешь бу-сочекъ шоколада; ставъ взрослыми, они постоянно хотятъ, чтобы люди признавали и восхваляли ихъ заслуги, а если этого нѣтъ, то они сами выставляютъ ихъ въ надлежащемъ свѣтѣ. Единственно разумной является награда, имманентная (по крайней мѣрѣ, въ известномъ смыслѣ), которая непосредственно связана съ поступкомъ ребенка; таково, на примѣръ, удо-вольствіе родителей и учителя, которое можно высказать ребенку или ла-сковымъ словомъ, или привѣтливымъ взглядомъ. Но никогда не надо явно хвалить ребенка; похвалы надо приберегать для особыхъ заслугъ ребенка, а онѣ у дѣтей очень рѣдки. Не надо и здѣсь забывать мудраго правила: чѣмъ больше твердости, тѣмъ лучше! Надо по возможности раньше вну-шить человѣку, что онъ долженъ исполнять лишь приказанія своего долга. Тогда, вмѣсто удовлетворенія похвалой другихъ, человѣкъ начинаетъ чув-ствовать удовлетвореніе самимъ собою, въ немъ пробуждается чувство соб-ственного достоинства. Въ человѣкѣ появляется чувство чести, которое надо будить, развивать и шадить, но стараться, чтобы оно не выродилось въ жгучее честолюбіе карьериста. Въ этомъ отношеніи крайне опасны всевоз-можныя раздачи мѣсть и наградъ, не говоря уже о забавахъ филантро-пинистовъ съ ихъ золотыми отмѣтками и орденами; всѣ эти забавы явля-ются лишь подражаніемъ такой же ребяческой игрѣ въ ордена у взрослыхъ людей.

Иначе обстоитъ дѣло съ наказаніемъ. По мнѣнію Руссо, наказаніе тоже должно быть имманентнымъ; оно можетъ находиться только въ ве-щественной зависимости, т. е. представлять собою естественный результатъ дурныхъ поступковъ. Такое мнѣніе невѣрно и основано на незнаніи при-роды нравственности, какъ соціальнаго явленія, находящагося постоянно въ процессѣ развитія. Человѣкъ всегда вначалѣ сталкивается съ этою нравственностью, какъ съ чѣмъ то внѣшнимъ, являющимся ему въ формѣ закона, авторитета, который ему повелѣваетъ; такому закону долженъ по-виноваться ребенокъ; поэтому, послушаніе является его главной добродѣ-телью и обязанностью; когда онъ не дѣлаетъ того, что ему приказываютъ, или дѣлаетъ какъ разъ то, что ему запрещаютъ, то онъ наказывается по повелѣнію внѣшней и высшей власти ²⁾. Именно поэтому не слѣдуетъ требо-

¹⁾ См. объ этомъ мою книгу: „Sittliches Sein und sittliches Werden“. Strassburg. 1900.

²⁾ Едва ли послушаніе, культивируемое какъ главная добродѣтель, можетъ способствовать выработкѣ личности, сильныхъ харак-теровъ, какою авторъ, и совершенно правильно, считаетъ цѣлью воспи-танія. Чѣмъ рѣже и чѣмъ меньше ребенокъ будетъ повиноваться только потому, что такъ приказываетъ внѣшняя, высшая и часто непостижимая для него власть, тѣмъ больше шансовъ, что онъ станетъ сильной, само-стоятельною индивидуальностью. Послушаніе извнѣ навязаннымъ авто-ритетамъ больше, чѣмъ что-либо, способно создать натуру пассивную, не могущую отстаивать свое я, проводить свою волю. Мы сказали бы, что

вать слишком многого, не слѣдуетъ запрещать слишком многое! Ребенокъ тоже имѣетъ право быть самимъ собою, т. е. проявлять свои дѣтскія и ребяческія наклонности и свойства.

При этомъ цѣлью наказанія должно быть не возмездіе за совершенный проступокъ, а всегда нравственное исправленіе ребенка. Вотъ почему здѣсь вполне уместна индивидуализація наказанія. Въ воспитаніи это означаетъ слѣдующее: когда двое дѣтей совершаютъ одинъ и тотъ же проступокъ, это еще не одно и то же, т. е. различныя дѣти могутъ быть различно наказаны за одинъ и тотъ же проступокъ; бываетъ, что одному ребенку его можно совершенно простить, тогда какъ другой долженъ быть обязательно наказанъ. Но это очень трудно провести при массовомъ воспитаніи дѣтей. Нельзя не считаться съ чувствомъ справедливости, которое часто въ подобныхъ случаяхъ требуетъ примѣненія одинаковаго наказанія, потому что братья и сестры или товарищи не могутъ понять этихъ различій и, слѣдовательно, индивидуализацію наказанія, наложеніе неодинаковаго наказанія они объяснили бы пристрастіемъ и несправедливостью. А когда ученики начинаютъ сомнѣваться въ безпристрастности воспитателя, то для него, какъ при потерѣ чести, «все потеряно».

Я не буду останавливаться подробно на различныхъ видахъ наказанія; я хочу только предостеречь отъ примѣненія нѣкоторыхъ, особенно глупыхъ наказаній. Я противъ лишенія ѣды дома, такъ какъ тогда ѣдѣ придается характеръ чего то необычайно цѣннаго и пріятнаго, а не просто естественнаго и необходимаго для человѣка. Въ школѣ не слѣдуетъ въ видѣ наказанія обременять ребенка работами, такъ какъ тогда онъ начинаетъ думать, что работа служить для человѣка наказаніемъ и зломъ. Единственно правильнымъ видомъ работы въ качествѣ наказанія я считаю слѣдующее: заставить ребенка сдѣлать хорошо дурно исполненную работу и приготовить не сдѣланный урокъ въ неудобное для него время; поэтому я считаю бессмысленнымъ, когда ученика, въ видѣ наказанія, заставляютъ писать одно и то же слово или одну и ту же фразу двадцать и даже больше разъ подъ-рядъ. Выгонять ученика во время урока изъ класса — тоже не рационально; учитель, поступающій такъ, какъ бы выставляетъ плохой баллъ своему собственному преподаванію, онъ не цѣнитъ его и такимъ наказаніемъ какъ бы говоритъ: тебѣ не повредить, если ты нѣкоторое время не будешь присутствовать на урокѣ и пропустишь изъ него кое-что. Въ теоріи педагогика высказывается, въ общемъ, противъ тѣлеснаго наказанія въ школѣ, такъ какъ оно жестоко и слишкомъ легко дѣлается жестокимъ, какъ того, кто бьетъ, такъ и того, кого бьютъ. Другія основанія отмѣны тѣлеснаго наказанія, которыя приводятся именно женщинами, часто сантиментальны и натянуты. На практикѣ, конечно, ни одинъ отецъ и ни одинъ учитель не откажется отъ права на него; какъ членъ школьнаго совѣта, я официально запретилъ бы его, но если бы я былъ учителемъ въ младшемъ классѣ или въ народной школѣ, то, въ

главной добродѣтелью воспитателя является доказать ребенку, въ предѣлахъ его дѣтскаго разума, позволительность или непозволительность тѣхъ или иныхъ поступковъ. Пусть воспитатель ставитъ своей цѣлью выработать въ ребенкѣ внутреннюю самодисциплину, способность оцѣнивать свои желанія и владѣть ими. Такая дисциплина неизмѣримо болѣе прочное и болѣе достойное сдерживающее начало, чѣмъ гнетъ внѣшняго принужденія, въ лучшемъ случаѣ сводящагося къ гипнотическому воздействию, подчиняющему волю и въ конечномъ счетѣ уничтожающему способность къ личной инициативѣ, т. е. тому драгоценному свойству, которое должно быть развиваемо разумнымъ воспитаніемъ.

Ред.

крайнемъ случаѣ, я прибѣгалъ бы къ нему ¹⁾); вспомнимъ по этому поводу слова Штауффахера на Рютли:

Wenn unerträglich wird die Last, greift er
Hinauf getrosten Mutes in den Himmel,
Und holt herunter seine ew'gen Rechte,
Die droben hangen unveräusserlich
Und unzerbrechlich wie die Sterne selbst—
Der alte Urstand der Natur kehrt wieder,
Wo Mensch dem Menschen gegenüber steht—
Zum letzten Mittel, wenn kein andres mehr
Verfangen will, ist ihm — die Hand gegeben. ²⁾

1) Здѣсь мы должны рѣшительно разойтись съ уважаемымъ профессоромъ. Во-первыхъ, мы не раздѣляемъ его пессимистическаго утвержденія, что ни одинъ отецъ не откажется отъ колотушекъ, т. е. не сумѣетъ обойтись безъ нихъ. Мы надѣемся, что не только въ Германіи, болѣе культурной, но и въ нашей темной Россіи найдутся, пусть пока и не особенно многочисленныя, семьи, изъ педагогическаго арсенала которыхъ совершенно исчезли кулакъ и розга. И мы, съ своей стороны, думаемъ, что въ наше время, когда завоеванія культуры все еще слишкомъ ничтожны, когда право силы съ оскорбительнымъ для человѣчества постоянствомъ становится на мѣсто силы права, когда и въ отношеніяхъ между народныхъ, и въ отношеніяхъ власти къ гражданамъ, и въ отношеніяхъ гражданъ между собою въ значительной степени царитъ еще „броненосный кулакъ“ или кулакъ голый—въ такихъ условіяхъ къ вопросу о физическихъ мѣрахъ воздѣйствія педагогика должна подходить съ иной точки зрѣнія. Если воспитаніе преслѣдуетъ гуманитарныя цѣли, то какъ же оно осуществитъ ихъ, когда воспитатель не гнушается тѣлесными наказаніями, неизбежно вызывающими огрубѣніе ребенка, не умѣетъ дисциплинировать своихъ питомцевъ иначе, а не грубымъ страхомъ физическаго страданія? И къ чему же сведется тогда роль народной школы, призванной среди темныхъ массъ явиться носительницей культуры? Если семья еще настолько груба и неразвита, что не умѣетъ отдѣлаться отъ пережитковъ звѣринаго прошлаго человѣчества, то пусть въ школѣ ребенокъ встрѣтитъ другой духъ и другое обращеніе; пусть школа явится убѣдительнымъ, нагляднымъ примѣромъ вредной безцѣльности физическихъ мѣръ; пусть во имя своихъ гуманитарныхъ цѣлей, во имя прогресса общественности она вліяетъ на ребенка, развивая въ немъ чувство стыда передъ общественнымъ мнѣніемъ, чувство собственного достоинства, удерживающее отъ дурного поступка, а не прибѣгаетъ къ животному страху передъ физической болью. Ограничившись общимъ замѣчаніемъ и оставляя въ сторонѣ безчеловѣчность физическаго воздѣйствія, и его бесполезность, мы укажемъ лишь еще на одну вредную его сторону: такія мѣры примѣняются большей частью въ состояніи „крайней запальчивости и раздраженія“, и ребенокъ, нисколько не задумываясь надъ неправомѣрностью своего поступка, видитъ въ утратившемъ самообладаніе воспитателѣ просто человѣка, который сильнѣе его и поэтому можетъ его побить.

Сказаннаго, полагаемъ, достаточно, и читатель согласится съ нами, что нельзя внѣдрять кулакомъ гуманныя идеи.—педагогическая палка способствуетъ воспитанію палочниковъ,—насиліе въ школѣ плодитъ насиліе въ жизни, которое, въ свою очередь, всегда вызываетъ и нерѣдко оправдываетъ отвѣтное насиліе. И какъ странно звучитъ эта двойственность педагога, который въ качествѣ члена школьнаго совѣта изгоняетъ изъ школы тѣлесныя наказанія лишь для того, чтобы въ качествѣ учителя снова открыть имъ двери... Нѣтъ, и для члена школьнаго совѣта, и для школьнаго учителя должна быть одна мѣра, долженъ быть одинъ лозунгъ: поднятіе культурнаго уровня, борьба съ насиліемъ и въ школѣ и въ семьѣ, и въ общественной и частной жизни.

Ред.

2) „Коль угнетенный права не находитъ,
Коль для него несносно стало бремя,
Тогда онъ смѣло къ небу обратись:
Тамъ всѣ свои права отыщеть онъ,
Тамъ всѣ они, какъ вѣчныя свѣтила,
Ненарушимы, тверды, неизмѣнны!

Впрочемъ, тѣлесное наказаніе пользуется такой дурной славой особенно потому, что оно очень легко вырождается въ систему колотушекъ, и потому, что оно такъ безсмысленно примѣняется неопытными учителями, когда ученикъ чего-либо не знаетъ или не понимаетъ. Такъ же безсмысленны и денежныя штрафы, такъ какъ они чувствительны прежде всего родителямъ, а не ученикамъ, причемъ бѣдные, несостоятельные родители, страдаютъ отъ нихъ сильнѣе, чѣмъ богачи.

Прежде, чѣмъ наложить какое-либо наказаніе, учитель долженъ спросить самого себя, не виноватъ ли и онъ самъ въ дурномъ поступкѣ ученика, котораго онъ хочетъ наказать. Правда, и эта мысль сантиментально преувеличивается гуманными теоретиками педагогики. Но вѣдь, когда въ классѣ постоянно шумъ, то это значитъ, что учитель не умѣетъ поддерживать дисциплины; когда ученики часто врутъ, то въ этомъ виноватъ самъ учитель, который слишкомъ строгъ или слишкомъ часто безъ всякой нужды любитъ выпытывать и выспрашивать учениковъ. Никто не станетъ охотно говорить во вредъ себѣ,—это признается даже судами; почему же педагогика не хочетъ считаться съ этимъ и требуетъ отъ робкаго мальчика больше, чѣмъ требуютъ судьи отъ взрослого человѣка? Дѣтская ложь, въ большинствѣ случаевъ, является необходимой защитой отъ болѣе сильнаго. Но прежде всего учитель долженъ воздерживаться отъ разбирательства всякихъ мелочныхъ проступковъ; вѣдь школа не судъ и не арестантскія роты! Налагая наказаніе, учитель долженъ всегда имѣть въ виду, что конечной цѣлью всѣхъ наказаній является полное устраненіе ихъ изъ школы за ненадобностью; мѣсто кулака долженъ замѣнить умъ, добрый духъ семьи и школы. Но если учитель пригрозилъ наказаніемъ, то онъ долженъ провести его; иначе онъ падетъ въ глазахъ учениковъ и будетъ осмѣянъ ими, какъ слабое существо. Уже поэтому надо удерживаться отъ угрозъ, что онѣ стѣсняютъ свободу дѣйствія учителя. Не надо также забывать, что многого можно достигнуть юморомъ, который вноситъ хорошій духъ въ школу и является однимъ изъ лучшихъ орудій воспитанія, имѣющихся въ распоряженіи учителя. И если учитель будетъ иногда вспоминать, что и онъ въ дѣтствѣ дѣлалъ глупости, то это предохранитъ его отъ придиричivosti и излишней щепетильности, этихъ чуть ли не наиболѣе нелѣпыхъ и неподходящихъ для воспитателя качествъ.

в) Общій духъ и нравственная среда.

Упомянувъ объ общемъ духѣ приводитъ меня къ послѣднему вопросу—къ общей системѣ воспитанія, которое важнѣе всѣхъ отдѣльных мѣропріятій. Какимъ образомъ можно сдѣлать человѣка прилежнымъ? Средствомъ прилежанія и развитія привычки къ нему; это относится къ нравственному воспитанію вообще, и здѣсь надо придерживаться слѣдующихъ правилъ: не развивать слишкомъ много искусственнымъ путемъ, а поставить ребенка въ такія условія, въ которыхъ онъ видитъ и слышитъ хорошее, въ которыхъ господствуетъ порядокъ и дисциплина, въ которыхъ добро подразумевается само собою, какъ нѣчто нормальное и единственно правильное. Это—*spiritus familiaris* въ домѣ, *spiritus scholaris* въ школѣ, добрый *genius loci*. Такимъ образомъ, и въ педагогикѣ современное ученіе о средѣ получаетъ всѣ права гражданства; на этомъ покоится право обязательнаго ученія, изложенное въ § 1666 и § 1838 гражданскаго уложенія; на основаніи

Тогда опять то время возвратится,
Гдѣ человѣкъ стоялъ предъ человѣкомъ.
Когда ничто помочь ему не можетъ,
Тогда ему остался острый мечъ“.

Шиллеръ, „Вильгельмъ Телль“. Перев. О. Миллера.

этихъ §§ государство имѣетъ право отнять ребенка у родителей, не заботящихся о немъ, и помѣстить его для воспитанія въ болѣе нравственную и нормальную обстановку; правомъ этимъ опекунскіе совѣты должны неукоснительно пользоваться.

Изъ этого становится ясной польза совмѣстной жизни дѣтей въ организованномъ общежитіи. Я считаю хорошимъ, когда ребенокъ не растетъ одинъ у родителей, а имѣетъ братьевъ и сестеръ, въ обществѣ которыхъ онъ долженъ отстаивать свое личное «я». Но дома и въ семьѣ болѣе или менѣе считаются съ индивидуальностью, результатомъ чего въ дѣтяхъ часто развивается эгоизмъ и своенравіе; только подъ вліяніемъ совмѣстной жизни съ чужими людьми всѣ неровности характера сглаживаются и подавляются. Поэтому, какъ для мальчиковъ, такъ и для дѣвочекъ школьное воспитаніе значительно болѣе полезно, чѣмъ домашнее, руководимое гувернерами и гувернантками. При домашнемъ воспитаніи ребенокъ кажется самому себѣ очень важной персоной, да ему и дѣйствительно оказывается слишкомъ много вниманія. Въ школѣ же задачу выравниванія и сглаживанія характера выполняютъ товарищи, которые не выносятъ выдвиганія единичныхъ и индивидуальныхъ чертъ и своими насмѣшками и издѣвательствами отшлифовываютъ маленькаго эгоиста; на требованія слишкомъ эгоистичнаго товарища они или не обращаютъ вниманія или энергично отвергаютъ ихъ. Въ этомъ—наряду съ ея поэзіей—и заключается этическая цѣнность школьной дружбы. Сюда же относится и корпоративный духъ небольшихъ школьныхъ обществъ, въ которыхъ необходимо должны развиваться чувство чести и взаимное исполненіе обѣщаній, вѣрность и тактичность; правда, здѣсь, съ другой стороны, можетъ легко развиться духъ лжи и упрямства. Поэтому, учитель долженъ крайне отрицательно относиться къ доносчикамъ и никогда не наказывать цѣлый классъ за то, что онъ не выдалъ ученика, совершившаго какой-либо проступокъ; такое наказаніе развиваетъ въ дѣтяхъ ожесточеніе, упрямство, и они начинаютъ смотрѣть на себя, какъ на какихъ-то мучениковъ долга.

Такой же цѣли достигаетъ не индивидуализація отдѣльнаго ученика учителемъ, а одинаковое обращеніе со всѣми учениками. Высказывая эти слова, я рѣзко противорѣчу современному ходячему требованію, согласно которому школа и учитель должны стремиться къ индивидуализаціи учениковъ. Конечно, и я признаю индивидуализацію, но въ извѣстныхъ границахъ и при примѣненіи ея должнымъ образомъ. Я уже упоминалъ объ этомъ, говоря о наказаніяхъ, гдѣ я также указалъ и на опасность индивидуализаціи. Точно также и при преподаваніи учитель долженъ дѣлать разницу между учениками, т. е. задавать способнымъ ученикамъ трудные вопросы, менѣе способнымъ—легкіе. Но это надо дѣлать незамѣтно для учениковъ, это не должно бросаться имъ въ глаза, и потому такой методъ не надо дѣлать правиломъ, не знающимъ исключеній. И уже въ этомъ постоянномъ наблюденіи и измѣреніи умственнаго уровня ученика лежитъ опасность; приверженцы индивидуализаціи, особенно подвизающіеся въ женскихъ школахъ, являются въ большинствѣ случаевъ плохими педагогами; такіе типы учителей знаютъ очень мало, не находятъ удовлетворенія въ своихъ занятіяхъ, но зато пользуются симпатіей ученицъ, которымъ нравится ихъ равнодушное отношеніе къ наукѣ и ея проблемамъ. Главная задача школы состоитъ въ школѣ все же не въ этомъ; въ школѣ каждый ученикъ является однимъ изъ многихъ; цѣнность совмѣстнаго воспитанія въ общественныхъ учебныхъ заведеніяхъ заключается именно въ томъ, что здѣсь каждый ребенокъ находится подъ дѣйствіемъ своего рода желѣзнаго закона равенства, которому онъ долженъ подчиняться. Генію, которому нѣкоторые

педагоги уже въ школѣ хотѣли бы создать особое положеніе и права, нисколько не повредить, если онъ нѣкоторое время будетъ подчиняться общимъ законамъ. Если онъ дѣйствительно гений, то онъ и при такихъ условіяхъ сумѣетъ проявить свою гениальность. Конечно, я тоже признаю опасность, что при такихъ условіяхъ школа дастъ лишь среднихъ людей. Этотъ обоюдоострый характеръ школы принадлежитъ къ тѣмъ «антиноміямъ», къ тѣмъ *sic et non* педагогики, о которыхъ я говорилъ въ началѣ своей первой лекціи; но въ данномъ случаѣ я придаю обобщающему фактору большее значеніе, чѣмъ индивидуализирующему.

Такимъ образомъ, школа является первымъ жизненнымъ потокомъ, въ которомъ образуется характеръ, и какъ бы нравственнымъ организмомъ, въ которомъ впервые можетъ развиваться духъ взаимной зависимости, социальный духъ и, прибавимъ еще, духъ государственности. Школа представляетъ собою для ребенка государство въ маломъ видѣ; ребенокъ, въ качествѣ ученика, принадлежитъ ему, онъ имѣетъ по отношенію къ нему свои обязанности и права; такимъ образомъ, онъ проникается сознаниемъ принадлежности къ цѣлому, онъ гордится быть членомъ этого цѣлаго. Школа однимъ своимъ существованіемъ развиваетъ въ ученикѣ духъ государственности, и эта роль школы значительно болѣе цѣнна, чѣмъ всѣ разглагольствованія взрослыхъ о государствѣ и объ обязанностяхъ по отношенію къ нему. Привычка, будучи ученикомъ, исполнять свои обязанности по отношенію къ школѣ является лучшимъ введеніемъ въ изученіе «науки о гражданственности» («*Bürgerkunde*»); такимъ образомъ, къ этому хорошая школа приучаетъ всегда, — даже если этого предмета нѣтъ въ школьной программѣ; тотъ, кто, будучи еще ученикомъ, цѣнитъ себя и свою школу, тотъ будетъ впоследствии хорошимъ гражданиномъ. Но школа можетъ дѣйствовать въ этомъ направленіи и отрицательно: я ненавижу знатность и всевозможныя привилегіи; этимъ я обязанъ своему учителю, который называлъ насъ въ классѣ всѣхъ по фамиліи и лишь одного ученика, особенно рекомендованнаго ему, онъ звалъ по имени; эта ненависть осталась у меня на всю жизнь. Поэтому, надо стараться не нарушать добрыхъ отношеній между учениками и школой; противъ этого совѣта грѣшатъ многіе родители, неосторожно критикующіе учителей, грѣшитъ общественное мнѣніе со своими вѣчными жалобами на обремененіе дѣтей уроками, грѣшитъ начальникъ округа, который за какую-нибудь мелочь сажаетъ подъ арестъ школьнаго учителя къ великой радости учениковъ. Все это значитъ не поддерживать авторитетъ учителя, а умышленно подрывать его.

Въ самомъ дѣлѣ, въ центрѣ школы стоитъ учитель, какъ авторитетъ и властелинъ маленькаго школьнаго государства, какъ образецъ нравственности и представитель права. При этомъ одинъ учитель будетъ дѣйствовать больше своимъ авторитетомъ и строгостью, другой больше лаской и любовью и всей своей личностью, и въ такомъ случаѣ онъ будетъ являться для учениковъ образцомъ, скорѣе по всему своему образу жизни, по всему своему поведенію, чѣмъ по отдѣльнымъ поступкамъ и добродѣтелямъ. Въ этомъ проявляется и индивидуальность учителя. Въ школѣ мальчики больше нуждаются въ авторитетѣ и уваженіи, дѣвочки—въ ласковомъ, любовномъ отношеніи, при чемъ онѣ отвѣчаютъ тѣмъ же. Въ низшихъ классахъ эта школа-государство будетъ скорѣе носить характеръ просвѣщеннаго деспотизма, въ высшихъ—характеръ конституціоннаго государства, въ которомъ и народъ имѣетъ право говорить и совѣтовать. Важнѣйшей обязанностью самого учителя является искренность и правдивость; эти качества лучше всего застрахуютъ школу отъ проникновенія въ нее духа лжи. Кромѣ того, учителямъ, а въ особенности молодымъ,

нельзя не посоветовать быть вѣжливыми. Дѣтей изъ, такъ называемыхъ, «хорошихъ» домовъ неприятно поражаетъ отсутствіе вѣжливости въ учителѣ; изъ за этого они перестаютъ уважать его; образованное общество, въ число членовъ котораго мы хотимъ ввести и менѣе образованныхъ индивидовъ, проявляется прежде всего въ извѣстныхъ, выработанныхъ традиціей общественныхъ отношеніяхъ и формахъ обхожденія; учитель долженъ быть для учениковъ образцомъ образованныхъ людей и задавать въ школѣ необходимый для этого тонъ.

Но лучшимъ средствомъ нравственнаго воспитанія является хорошее преподаваніе учителя. Уже въ самомъ процессѣ занятій, какъ въ таковомъ, въ принужденіи ученика быть внимательнымъ лежитъ нравственный и облагораживающій элементъ. Напротивъ, всякій неинтересный урокъ заставляеть ученика скучать и быть невнимательнымъ; ближайшимъ результатомъ этого является то, что ученики на урокъ шалятъ и занимаются всякими посторонними вещами. Всякое неаккуратное начало урока дѣлаетъ и ученика неаккуратнымъ; всякій разъ, когда учитель приходитъ въ школу, не подготовившись къ уроку, онъ тѣмъ самымъ дѣйствуетъ, какъ дурной примѣръ лѣни и какъ бы даетъ ученикамъ право плохо приготавливать свои уроки. Поэтому, нѣтъ надобности ни въ какомъ особомъ «нравственномъ матеріалѣ», который такъ старательно выискиваютъ и искусственно группируютъ гербарціанцы, и поэтому же, нѣтъ иного преподаванія, кромѣ воспитательнаго и воспитывающаго. Этимъ разрѣшается на рѣдкость глупый вопросъ: должна ли школа воспитывать или преподавать? Конечно, она должна преподавать и только преподавать, такъ какъ это и есть ея задача, и лишь эту часть воспитанія она отняла отъ родителей. Но она должна преподавать хорошо — въ этомъ заключается ея вкладъ въ нравственное воспитаніе, въ этомъ ея секретъ и самое дѣйствительное средство достигнуть своихъ цѣлей. Впрочемъ, повторю еще разъ, главная задача директора и учительскаго персонала школы заключается въ томъ, чтобы не вносить въ преподаваніе слишкомъ много искусственности, а относиться довѣрчиво къ доброму духу школы и заботиться о его развитіи. Директоръ можетъ затѣмъ отмѣтить необходимость этого духа въ своей рѣчи при какомъ-нибудь торжественномъ случаѣ; школьные праздники представляютъ собою прекрасный случай, гдѣ долженъ проявляться духъ взаимной зависимости, корпоративный духъ школьной общины; но праздновать торжества человекъ тоже долженъ сначала научиться, чтобы на праздникахъ въ его позднѣйшей жизни праздники не ознаменовывались лишь криками «ура» и поклоненіемъ Вакху, какъ это часто случается на всякихъ нашихъ праздникахъ военныхъ союзовъ.

Главными добродѣтелями, къ развитію которыхъ должна стремиться школа, являются четыре добродѣтели, необходимыя взрослымъ: благоразуміе, постоянство, мудрость и любовь; сюда присоединяются еще менѣе важныя добродѣтели — опрятность и умѣренность, любовь къ порядку и пунктуальность. Но и здѣсь отъ школы нельзя ждать ничего готоваго; школа даетъ только зачатки образованія характера и воли, и этимъ надо довольствоваться. Законченные характеры даетъ лишь послѣдующая жизнь. Такимъ образомъ нельзя отъ воспитанія требовать слишкомъ многого; но не слѣдуетъ также недооцѣнивать заслуги школы, когда она работаетъ въ своей области преподаванія; если ея преподаваніе дѣйствительно хорошо, то она оказываетъ большое вліяніе на учениковъ, и ея работа представляетъ собою дѣйствительно нравственное и социальное дѣло. Тѣмъ самымъ, что она является прекраснымъ учебнымъ заведеніемъ, она вноситъ не малую лепту въ дѣло воспитанія воли.

ПЯТАЯ ЛЕКЦІЯ.

3. Эстетическое воспитаніе.

Наряду съ умственнымъ, религіознымъ и нравственнымъ воспитаніемъ, о чемъ мы уже говорили, стоитъ эстетическое образованіе, которое не представляетъ собою чего то обособленнаго отъ трехъ разсмотрѣнныхъ сторонъ воспитанія. Уже со временъ Шиллера мы знаемъ, какое важное значеніе имѣетъ эстетическое воспитаніе для нравственности. Въ этой лекціи мы и займемся имъ.—Мы еще сравнительно очень недавно поняли, что для эстетическаго или художественнаго воспитанія народа можно и надо сдѣлать гораздо больше, чѣмъ было сдѣлано до сихъ поръ. Въ сущности говоря, это воспитаніе не представляетъ собою ничего новаго. Въ пятнадцатомъ и шестнадцатомъ столѣтіяхъ оно являлось исходной точкой великаго переворота, совершавшагося въ области воспитанія и образованія. Возрожденіе представляло собою въ сущности эстетическое образованіе, человѣкъ сталъ относиться иначе къ природѣ и искусству; онъ старался постичь ихъ путемъ возвращенія къ древнимъ образцамъ, къ римской и греческой культурѣ. Но только въ Италіи, въ этомъ возрожденіи классической древности, мы видимъ вполне естественное и жизненное явленіе. Въ Германіи же оно, въ основѣ своей, осталось чѣмъ то чуждымъ и привитымъ извнѣ; гуманизмъ интересовалъ здѣсь исключительно образованныхъ или, говоря точнѣе, ученыхъ, а не широкіе слои народа; вообще онъ не затрагивалъ здѣсь струнъ сердца, и потому имъ вскорѣ стали заниматься лишь университеты и школы. Такимъ образомъ, занятія классической древностью очень скоро покрылись школьной пылью, которая, подобно ржавчинѣ, лишила это преподаваніе эстетическаго духа и сіянія. Рудольфъ Агрикола понималъ эстетизмъ классиковъ, но уже у Меланхтона этого эстетизма вы не встрѣтите; такимъ образомъ, отъ всего роскошнаго дерева остался лишь одинъ плодъ—искусство говорить, краснорѣчіе и реторика; но этотъ плодъ былъ довольно горекъ и окруженъ такой твердой и колючей скорлупой, что почти никто не могъ проникнуть до зерна. Гимназія Штурма въ Страсбургѣ была школой реторики и отличалось лишь тѣмъ, что въ ней культивировалась латинская рѣчь. Цицеронъ, этотъ несчастный фразеръ, отъ котораго мы и теперь еще не можемъ отдѣлаться въ школахъ, былъ тамъ образцомъ, альфой и омегой всего преподаванія. Послѣ полувѣковыхъ усилій сдѣлать изъ нѣмецкихъ учениковъ латинскихъ ораторовъ обнаружилась бесполезность этого начинанія, и такимъ образомъ, вмѣсто краснорѣчія цѣлью стала служить грамматически правильная рѣчь; этимъ и пришлось удовольствоваться. Грамматика была въ теченіе двухъ вѣковъ единственнымъ „искусствомъ“, которому у насъ обучали, такъ что послѣдній остатокъ эстетизма исчезъ изъ гуманистической школы.

Поэтому, было вполне естественно, что въ концѣ восемнадцатаго вѣка неогуманизмъ началъ свою работу тамъ, гдѣ потерпѣлъ крушеніе древній гуманизмъ; и онъ началъ ее правильнѣе и умнѣе послѣдняго. Не римляне, а греки являются для него вѣчными учителями и образцомъ всего прекраснаго, и эта красота заключается не только въ формѣ, но, прежде всего, въ содержаніи и духѣ ихъ сочиненій. Такимъ образомъ, лозунгомъ теперь стало: проникновеніе въ этотъ эстетическій духъ классической древности. И мы не должны забывать, что, благодаря новому лозунгу, цѣлый потокъ красоты разлился въ нѣмецкомъ народѣ, а это оказало крайне благоприятное вліяніе на развитіе нѣмецкой литературы и искусства. Школѣ же новое направленіе принесло пользу не только вслѣд-

стві чтенія Платона и греческихъ поэтовъ въ подлинникѣ, но и благодаря посредничеству нѣмецкой поэзіи; тѣмъ, что мы читаемъ съ нашими учениками Шиллера и Гете, этимъ мы въ двоякомъ смыслѣ обязаны неогуманизму.

Но и на этотъ разъ эстетическое пониманіе и толкованіе классической древности было не продолжительно. Въ противовѣсъ неогуманизму выступилъ романтизмъ, который не чувствовалъ къ грекамъ особой симпатіи и который укоренился въ школѣ, а отчасти, и въ наукѣ—въ формѣ историзма. За романтизмомъ слѣдовалъ реализмъ, который въ различныхъ видахъ и формахъ все больше отрицалъ высокое значеніе греческой культуры, считая ее слишкомъ идеалистической и (въ этомъ онъ сходилъ съ національно настроенной романтикой) чѣмъ то чуждымъ современному міру. Такимъ образомъ, въ школѣ эстетическое созерцаніе и преклоненіе передъ классической древностью было вытѣснено научно-историческимъ направлениемъ. Филологъ Виламовицъ почти съ торжествомъ возвѣстилъ, что античный міръ, какъ идеаль, уже пережить нами, что мы стоимъ выше гуманистически-эстетическихъ интересовъ, что отнынѣ путемъ знакомства съ античнымъ мировымъ языкомъ поддерживается лишь „связь съ основами нашей культуры“, что, слѣдовательно, греческая культура имѣетъ для насъ только историческую цѣнность; Виламовицъ, какъ романтикъ, ставитъ ее все же довольно высоко, значительно выше, чѣмъ могу это сдѣлать я. Но упомянутый мною раньше неогуманизмъ съ его эстетическими стремленіями все же и теперь страдалъ однимъ недостаткомъ: онъ былъ аристократиченъ, о народѣ онъ не думалъ и не питалъ къ нему никакихъ симпатій; народъ жаждалъ луча эстетическаго свѣта, но неогуманизмъ не далъ ему ничего.

Въ семидесятыхъ годахъ въ Германіи эстетическое образованіе стояло очень низко; «дешево и некрасиво» этому девизу удовлетворяло все, что мы дѣлали и покупали. Затѣмъ вдругъ начался новый подъемъ; искусство и художественная промышленность ожили, прониклись новымъ духомъ; вскорѣ это оказало вліяніе также и на наши воззрѣнія въ области эстетическаго образованія и воспитанія, при чемъ взгляды социалистовъ и индивидуалистовъ удивительнымъ образомъ переплелись другъ съ другомъ. Съ одной стороны, стала все болѣе и болѣе проникать въ общее сознаніе та мысль, что рядомъ съ обще-признанными элементами науки должно быть поставлено индивидуальное творчество искусства, что рядомъ съ профессоромъ долженъ стоять художникъ. Только что нарождавшееся вліяніе Ницше дѣйствовало въ томъ же направленіи, хотя инымъ и болѣе глубокимъ образомъ. Съ другой стороны, социалисты особенно рѣзко настаивали на той мысли, что народъ имѣетъ право требовать своей доли, какъ въ другихъ жизненныхъ благахъ, такъ и въ искусствѣ, но что его надо сначала эстетически воспитать, между тѣмъ какъ эта сторона воспитанія находится у насъ въ крайне печальномъ видѣ. А насколько это правильно, въ этомъ можно было съ ужасомъ убѣдиться недавно, когда въ борьбѣ за Іех Гейнце наши католическіе и протестантскіе „мракобѣсы“, оставляя въ тѣни истинный источникъ своихъ нападокъ, организовали цѣлый походъ противъ свободнаго искусства и естественной и нагой красоты. Они объявили все естественное и неприкрытое фиговымъ листочкомъ чѣмъ-то глубоко безнравственнымъ и отвратительнымъ. Широкіе круги общества признали, что одной оборонительной борьбой противъ этихъ темныхъ силъ еще недостаточно, что воспитаніе должно энергично выступить противъ этого эстетическаго варварства и некультурности; слѣдовательно, народъ долженъ быть воспитанъ такъ, чтобы при видѣ прекраснаго онъ чувствовалъ эстетическое наслажденіе, а не отерывалъ бы и не отыскивалъ

вездѣ лишь то, что раздражаетъ его чувственность. Такимъ образомъ, въ настоящее время мы, яенѣ чѣмъ когда-либо, сознаемъ необходимость эстетическаго воспитанія народа, и слова „народное искусство“ теперь у всѣхъ на устахъ; правда, люди расходятся во мнѣнїяхъ относительно того, что означаютъ эти слова, и пути, которыми стремятся достигъ такого искусства, пока еще очень смутны и туманны.

Но вотъ появилась умная и привлекательная даже въ своихъ крайностяхъ книга Конрада Ланге „Художественное воспитаніе нѣмецкаго юношества“; эта книга заполнила пробѣлъ, и вскорѣ послѣ ея появленія перешли къ практическимъ опытамъ. Начались всевозможныя попытки и поиски новыхъ путей; Гамбургъ, руководимый Лихтваркомъ, выступилъ впереди всѣхъ въ этомъ дѣлѣ. Вышедшая въ 1901 году вторымъ изданіемъ книга „Опыты и результаты дѣятельности собранія учителей для содѣйствія художественному образованію въ Гамбургѣ“ даетъ отчетъ о постановкѣ дѣла въ этомъ городѣ; самъ Лихтваркъ тоже неоднократно знакомилъ общество съ своимъ методомъ и приводилъ примѣры. При этомъ видно, что мы находимся только на первыхъ ступеняхъ развитія дѣла, что мы еще бродимъ неувѣренной стопою и дѣлаемъ довольно грубые промахи; но уже имѣется на лицо счастливое начало и полное сознаніе важности предстоящей здѣсь задачи; мы идемъ впередъ. Такъ какъ публика, въ общемъ, знакома со всѣмъ этимъ дѣломъ, то мнѣ достаточно ограничиться однимъ лишь общимъ указаніемъ. Мнѣ хотѣлось бы предостеречь отъ немедленнаго обобщенія того, что возможно было въ Гамбургѣ, находящемся въ особо счастливыхъ условіяхъ: въ маленькихъ городахъ и въ деревняхъ нѣтъ ни стимуловъ для этого, ни необходимыхъ данныхъ—нѣтъ художественной галлерей, нѣтъ художественно-промышленнаго музея, нѣтъ матеріала, нѣтъ, прежде всего, радостнаго, оживленнаго соревнованія совмѣстной работы, нѣтъ „собранія учителей“. Ни на дрезденскомъ конгрессѣ, посвященномъ художественному воспитанію, ни въ Веймарѣ, гдѣ въ порядѣ дня стоялъ вопросъ о практическомъ изученіи краснорѣчія и поэтики, пренія на эту тему не дали болѣе или менѣе ясныхъ и глубокихъ результатовъ. Поэтому, еще долгое время задача будетъ состоять въ слѣдующемъ: въ семинаріяхъ надо стараться развивать въ учителяхъ эстетическое чувство и давать имъ художественное образованіе такъ, чтобы они могли нести сѣмена его въ народъ и тамъ пытаться достигнуть немногого съ помощью самыхъ простыхъ средствъ. Я хотѣлъ бы предостеречь васъ отъ слишкомъ большихъ ожиданій также и потому, что музы стояли у колыбели нѣмецкаго народа не такъ долго, какъ у колыбели грековъ и итальянцевъ, и, во всякомъ случаѣ, не слишкомъ щедро наградили его своими дарами. Шиллеръ, который съ большимъ трудомъ дошелъ до полнаго пониманія прекраснаго, былъ въ этомъ отношеніи больше нѣмцемъ, чѣмъ Гете, которому его эстетическій демонъ съ непогрѣшимой вѣрностью указывалъ границы прекраснаго и никогда не давалъ переступить ихъ.

Не вдаваясь въ подробности, я назову только тѣ пункты, вокругъ которыхъ работа уже ведется и должна продолжаться, пункты, гдѣ можно надѣяться на успѣхъ.

Для того, чтобы научить смотрѣть и развить чувство формы и красокъ, для этого достаточно наблюдать самые простые и находящіяся подъ руками предметы, напримѣръ, букетъ цвѣтовъ. Само собою разумѣется, что здѣсь надо также показывать картины и учить, какъ ихъ надо разсматривать, чтобы извлекать изъ этого пользу; такъ поступалъ въ своихъ гамбургскихъ классахъ Лихтваркъ; еще разъ повторяю: смотрѣть и видѣть—это двѣ разныя вещи. И здѣсь надо психологически приспособляться къ вругу интересовъ дѣтей, надо стараться развивать въ нихъ самодѣя-

тельность и не набивать ихъ головы слишкомъ большимъ количествомъ всякихъ знаній. Но не надо увлекаться показываніемъ картинъ; оно одно еще не даетъ ничего, если ученикъ не умѣетъ самъ рисовать. Въ этомъ случаѣ обученіе рисованію является наиболѣе цѣннымъ воспитательнымъ средствомъ для ознакомленія ученика съ областью изящныхъ искусствъ. Конечно, это обученіе преслѣдуетъ и другія задачи: въ качествѣ геометрическаго черченія рисованіе оказываетъ услугу математикѣ; оно помогаетъ преподаванію естественныхъ наукъ тѣмъ, что развиваетъ способность наблюденія и пониманія характерныхъ формъ растительнаго и животнаго міра; а въ связи съ обученіемъ ремесламъ оно развиваетъ руку, научаетъ ее повиноваться уму и придавать вѣрное выраженіе идеямъ работающаго. Уже поэтому оно должно преподаваться въ каждой школѣ, конечно, и въ народной. Но наиболѣе цѣннымъ въ немъ является эстетическій элементъ: оно научаетъ ученика смотрѣть на все глазами художника, развиваетъ способность схватыванія формъ въ природѣ и пониманія искусства и его произведеній; оно даетъ фантази богатство формъ, среди которыхъ ученикъ приучается отличать эстетически цѣнное отъ некрасиваго и безвкуснаго. При этомъ преподаваніе рисованія можетъ при преподаваніи ремеслъ вестись съ практическими цѣлями; такого рода развитіе художественнаго чутія можетъ служить подготовительной ступенью для повышения производительности въ художественной промышленности. Но только я не хотѣлъ бы считать „упражненіе въ искусствѣ украшеній“ „единственной задачей“ преподаванія рисованія дѣвочкамъ; въ самомъ дѣлѣ, это слишкомъ узко и односторонне. Все это приводитъ насъ къ вопросу о правильныхъ методахъ, который въ настоящее время еще не разрѣшенъ и служить предметомъ горячихъ споровъ; разбираться въ нихъ я, конечно, не стану. Но я долженъ отмѣтить лишь тотъ фактъ, что старые методы, съ ихъ исключительнымъ подражаніемъ традиціоннымъ и постепенно сдѣлавшимся непонятными формамъ орнамента, слишкомъ мало пробуждали и развивали въ насъ пониманіе характерныхъ явленій и восприимчивость къ эстетическимъ элементамъ въ мірѣ окружающихъ насъ формъ. Для ребенка эти чуждыя ему линіи и формы дѣйствительно „мертвы“, онъ можетъ ихъ только механически „копировать“; поэтому-то прежній методъ обученія рисованію не давалъ благоприятныхъ результатовъ. Въ настоящее время, въ противоположность этому, разбирается вопросъ о методѣ схематическаго изображенія живыхъ формъ; говорятъ о способѣ, каѣмъ рисуютъ обыкновенно дѣти, не обучавшіяся рисованію; въ связи съ растущимъ въ нашемъ обществѣ интересомъ къ психологій ребенка этотъ методъ изучается всесторонне (даже на особо устраиваемыхъ для этого выставкахъ), и его стараются затѣмъ примѣнить къ обученію. Или, по крайней мѣрѣ, требуютъ, чтобы обученіе рисованію начиналось вмѣсто строго прямой линіи съ окружности (что я, впрочемъ, считаю слишкомъ труднымъ для ребенка), или лучше съ легко изогнутой линіи, напримѣръ, съ контура ивоваго листа, такъ какъ такая изогнутая линія естественнымъ образомъ соотвѣтствуетъ строенію и движеніямъ нашего глаза. Кромѣ формъ, новый методъ обращаетъ вниманіе и на краски, требуетъ приучать къ сопоставленію красокъ и не отступаетъ уже больше въ ужасѣ передъ цѣлымъ курсомъ живописи. Наконецъ, нѣкоторые требуютъ также, чтобы учитель знакомилъ учениковъ съ исторіей искусствъ, которую онъ, конечно, самъ долженъ хорошо знать, но при этомъ не выходилъ за предѣлы поясненій, подходящихъ къ случаю. Вполнѣ ясно, что весь этотъ методъ или большая часть его стоитъ въ связи съ натурализмомъ и реализмомъ современнаго развитія нашего искусства; какъ разъ это стремленіе найти новые методы и даетъ намъ право надѣяться на хорошіе результаты.

На ряду съ рисованіемъ въ качествѣ художественной дѣятельности стоитъ музыка. Преподаваніемъ музыки преслѣдуется двойная цѣль: развитіе голоса и развитіе слуха. Первое приноситъ пользу также и въ обыкновенной рѣчи; второе, имѣющее своей ближайшей задачей „развить чувство тона и ритма до умѣнья вѣрно различать интервалы и такты“, постепенно приводитъ насъ къ пониманію метрики и научаетъ человѣка проникаться и наслаждаться художественными музыкальными произведеніями; когда же въ школѣ выбираютъ музыкальныхъ дѣтей и образуютъ изъ нихъ хоръ, то счастливы, попавшіе въ хоръ, начинаютъ еще сильнѣе любить музыку. Въ основѣ этой любви лежитъ радость, которую они испытываютъ, сознавая, что хоръ, открывающій и заканчивающій дѣтскіе праздники, способствуетъ ихъ торжественности и блеску. При этомъ слѣдуетъ подумать не только о школьномъ обученіи музыкѣ, но и о рациональномъ обычаѣ домашняго преподаванія ея; въ школѣ приходится ограничиваться, главнымъ образомъ, обученіемъ пѣнію, дома надо обучать и инструментальной музыкѣ. Однако, школа не должна обучать одному только церковному пѣнію; такая односторонность находится въ связи съ прежнимъ подчиненіемъ школы церкви. Конечно, на хорахъ ученики научаются пѣть лучше всего, но должно преподаваться также и свѣтское пѣніе; родная пѣсня должна стоять рядомъ съ религіозной. При пѣніи простыхъ и задѣвающихъ струны души народныхъ мелодій у дѣтей народа не менѣе сильно пробуждается и развивается интересъ и любовь къ музыкѣ; въ школѣ надо обращать также вниманіе и на содержаніе пѣсенъ. Болѣе величественныя вещи должны быть предоставлены хору. Но и здѣсь надо остерегаться отъ исполненія слишкомъ трудныхъ и большихъ произведеній, которыя не имѣютъ значенія для отдѣльныхъ голосовъ и плохо выходятъ безъ оркестра. Точно такъ же я долженъ предостеречь родителей, чтобы они не заставляли своихъ дѣтей во что бы то ни стало учиться игрѣ на рояли; для неспособныхъ дѣтей это преподаваніе часто является лишь бесполезной тратой времени и источникомъ мученій и чрезмернаго обремененія; въ особенности, если ихъ учатъ для пробныхъ концертовъ; да и для взрослыхъ обитателей дома это безталанное бречанье на рояли тоже крайне непріятно. Но, съ другой стороны, я не отрицаю того, что и при этомъ можно научить кое-чему и пробудить, даже въ мало музыкальныхъ дѣтяхъ, способность чувствовать и понимать художественныя музыкальныя произведенія. Также не слѣдуетъ безъ всякихъ околичностей бранить и отвергать дилетантизмъ въ искусствѣ. Дилетантизмъ необходимъ, если мы хотимъ познакомить народъ съ искусствомъ; онъ развиваетъ любовь къ искусству и разностороннее пониманіе его, и въ общемъ является посредникомъ между художникомъ и его произведеніемъ, съ одной стороны, и стоящей вблизи его, сначала глухой и равнодушной, толпой—съ другой. Ту же роль играютъ и концерты для учащихся народныхъ школъ; программа этихъ концертовъ должна быть тщательно подобрана, и для пониманія ея полезно дать дѣтямъ предварительно въ школѣ краткое разъясненіе отдѣльныхъ номеровъ; но лучшей подготовкой будетъ, если дѣти сами уже исполняли кое-что раньше.

Въ музыкѣ и рисованіи мы должны придавать особенное значеніе способностямъ ребенка, какъ средству для дѣйствительнаго пониманія и наслажденія искусствомъ. Почему же мы не придерживаемся этого также и въ поэзіи? Раньше учениковъ заставляли писать латинскіе стихи, и еще теперь нѣкоторые учителя задаютъ писать вмѣсто сочиненій поэтическіе рассказы и стихотворенія. Даже Лессингъ предлагалъ задавать ученикамъ писать басни или варианты къ нимъ, а на однодневномъ конгрессѣ въ Веймарѣ, посвященномъ художественному воспитанію, одинъ изъ референ-

товъ тоже высказался за то, чтобы заставлятъ учениковъ и ученицъ писать стихи. Это предложеніе встрѣтило живой (по моему, вполне правильный) протестъ со стороны собранія. Дѣло въ томъ, что для писанія стиховъ индивидуальныя склонности необходимы совсѣмъ въ иной мѣрѣ, чѣмъ для рисованія или даже для пѣнія, и при недостаткѣ ихъ стихотворство является вѣкуда негодной и ничего не дающей попыткой. Здѣсь дилетантизмъ дѣйствительно опасенъ, такъ какъ у молодыхъ людей слишкомъ мало самопознанія и критическаго отношенія къ себѣ; мы знаемъ, какъ быстро ученики и ученицы старшихъ классовъ начинаютъ воображать себя поэтами и поэтессами только потому, что они умѣютъ подбирать рѣзмы къ словамъ. Нѣтъ, здѣсь надо ограничиваться чтеніемъ и пониманіемъ чужихъ произведеній, т. е. художественнымъ наслажденіемъ, которое также требуетъ усилій и самодѣятельности, выработки пониманія и вдумчиваго отношенія къ содержанію поэтическаго произведенія. При этомъ главной задачей является ознакомленіе дѣтей съ поэзіей въ прекрасной формѣ, что долженъ умѣть дѣлать учитель роднаго языка; затѣмъ уже дѣтей надо учить выразительно читать и декламировать. Но тутъ надо помнить слова Гете:

„Es trägt Verstand und rechter Sinn
„Mit wenig Kunst sich selber vor ¹⁾).

и избѣгать патетической «декламации», которая многимъ отбила охоту читать вслухъ Шиллера; такъ какъ въ школѣ Шиллера декламируютъ, то его самого сочли за декламатора, каковымъ благородный, гордый поэтъ никогда не былъ на самомъ дѣлѣ.—Затѣмъ въ дѣтяхъ надо развить фантазію и вкусъ; поэтому, было бы прямо таки преступленіемъ, вслѣдствіе чрезмернаго пристрастія къ морали, отодвинуть наши дивныя нѣмецкія народныя сказки на задній планъ или сдѣлать ихъ нравоучительными, т. е., лишить ихъ наивной безтенденціозности и превратить въ образцы добродѣтели. Очень трудно объяснять поэтическія произведенія, при этомъ многіе проявляютъ чрезмѣрное усердіе, хотятъ передать все словами и понятіями и при этомъ грубо стираютъ поэтическое очарованіе; такіе учителя лишь вредятъ чувству и фантазіи и вмѣсто того, чтобы усилить впечатлѣніе, ослабляютъ его. Вотъ почему скажу еще разъ: „хорошая передача стихотворенія лучше, чѣмъ самое хорошее объясненіе его“; но для этого необходимъ вкусъ и своего рода самоограниченіе; надо положиться на самостоятельное дѣйствіе самого произведенія, надо дать волю непосредственному чутью, которое постепенно должно перейти въ полное пониманіе, не слѣдуетъ все объяснять и дѣлать тривиальнымъ. Но такъ же не надо стараться вызвать радость путемъ безконечныхъ восторженныхъ аховъ и оховъ; ребенка, который обыкновенно является маленькимъ рационалистомъ и утилитаристомъ, это только смѣшитъ. На этомъ основаніи я, какъ уже выше было сказано, являюсь противникомъ всякаго преподаванія грамматики роднаго языка въ школѣ; всякій урокъ роднаго языка долженъ быть самымъ пріятнымъ часомъ въ школѣ, такъ какъ этотъ предметъ долженъ пробуждать и развивать въ насъ любовь къ прекрасному. Благодаря грамматикѣ античный міръ потерялъ для насъ свое эстетическое очарованіе; пусть же она не губитъ въ насъ радость, испытываемую при чтеніи родной поэзіи и литературы. Последняя является какъ бы лучшимъ источникомъ отечествовѣдѣнія, такъ какъ она знакомитъ насъ со всѣмъ наиболѣе возвышеннымъ и прекраснымъ, что было создано народомъ. Вотъ почему вопросъ о сочиненіяхъ для дѣтей и о

¹⁾ Для передачи искренняго чувства и мысли не требуется слишкомъ много искусства.

школьныхъ библіотекахъ является такимъ важнымъ. Народъ долженъ учиться читать хорошія книги и восхищаться ими, а въ этомъ направленіи мы должны его сначала воспитать; поэтому, школьная библіотека представляетъ собою переходъ къ народной библіотекѣ и къ общественной бесплатной читальнѣ; отсюда ясно, какъ важенъ хорошій подборъ книгъ для юношества. Впрочемъ, я уже выше говорилъ относительно подбора и объема сочиненій, которыя надо читать съ учениками въ классѣ. Здѣсь я упомяну только о дѣтскихъ и ученическихъ представленіяхъ въ театрахъ и о, такъ называемыхъ, литературныхъ вечерахъ. Тутъ не слѣдуетъ имѣть въ виду только минутное удовольствіе; наоборотъ, дѣти народа должны узнать о существованіи драматическаго искусства и вынести отсюда стремленіе къ тому, чтобы когда нибудь доставить себѣ это удовольствіе собственными силами и средствами. Это же можно имѣть въ виду и при постановкѣ подходящихъ пьесъ самими учениками, но дѣло должно вестись осторожно и не переступать опредѣленныхъ границъ.

Я не отрицаю опасностей, заключающихся въ этомъ дѣлѣ; я прекрасно знаю, что такія отдѣльныя, обособленныя мѣропріятія не достаточны для того, чтобы народъ сталъ дѣйствительно цѣнить искусство. Я еще разъ повторяю, что все это представляетъ собою лишь первые шаги и опыты, но во всякомъ случаѣ они должны быть сдѣланы; это—сѣмя, часть котораго все же взойдетъ и принесетъ плоды для дѣла образованія нашего народа.

Наконецъ, къ эстетическому чувству относятся также радость, испытываемая при созерцаніи природы. Для того, чтобы пробудить ее, надо на самомъ дѣлѣ знакомить дѣтей съ природой и открывать имъ все прекрасное, заключающееся въ ней; при этомъ не надо забывать, что дѣтямъ часто нравится въ природѣ совсѣмъ иное, чѣмъ намъ взрослымъ; имъ нравятся болѣе близкіе и небольшіе предметы, а не отдаленное возвышенное и великое. Ученики знакомятся съ красотами природы не только на урокахъ рисованія, но и на урокахъ естествознанія, которое, разбирая явленія природы и анализируя ихъ, не должно упускать возможность способствовать эстетическому воспитанію. Для достиженія этой цѣли преподаваніе естественныхъ наукъ не должно вестись исключительно въ классѣ; учитель долженъ показывать дѣтямъ растенія и животныхъ въ той обстановкѣ, гдѣ они живутъ; въ этомъ отношеніи большую услугу оказываетъ школьный садъ. Въ общемъ же прогулка съ дѣтьми не является главной обязанностью учителя, это обязанность и привилегія родителей. Школьные прогулки могутъ и должны совершаться только въ рѣдкихъ случаяхъ; такіе дни являются самыми пріятными въ школьной жизни, если только прогулки организованы хорошо. Только онѣ не должны быть слишкомъ поучительными; во всякомъ случаѣ дѣти не должны замѣчать дидактическихъ цѣлей учителя, который во время прогулки долженъ быть просто человѣкомъ, и больше ничѣмъ. Но прогулки не должны быть слишкомъ отдаленными и роскошными; противъ этого часто грѣшатъ наши среднія учебныя заведенія и этимъ скорѣе развиваютъ въ молодежи погоню за удовольствіями и пресыщенность ими. Побольше твердости! Немного спартанскихъ навыковъ—это необходимо и здѣсь. Наши экскурсіи были когда то организованы очень по спартански, дѣти учились на нихъ и радовались самымъ простымъ и скромнымъ вещамъ. Теперь же формы нашего общенія, благодаря сопровождающей ихъ роскоши въ ѣдѣ и питьѣ, стали такими непривлекательными и бессмысленными, что съ этимъ можно бороться только посредствомъ воспитанія болѣе изысканныхъ и благородныхъ способовъ наслажденія.

Завершеніемъ эстетическаго воспитанія является превращеніе самого человѣка въ произведеніе искусства (если такъ можно выразиться); въ его

отношеніяхъ къ другимъ должна царить гармонія соціальной жизни; этимъ самымъ эстетическое воспитаніе становится въ то же время и нравственнымъ; эта цѣль имѣетъ значеніе, какъ съ точки зрѣнія индивидуализма, такъ и съ точки зрѣнія социализма, но она, правда, уже лежитъ за предѣлами воспитанія человѣка человѣкомъ и составляетъ скорѣе задачу самовоспитанія взрослога человѣка. Поэтому учитель долженъ быть не наемнымъ слугою, не ремесленникомъ въ искусствѣ воспитанія и преподаванія, а художникомъ въ настоящемъ смыслѣ этого слова. Тогда школа превратится въ художественную мастерскую, и ученикъ, по окончаніи ея, будетъ стремиться къ развитію гармонической личности, имѣя передъ своими духовными очами образцовую личность своего учителя.

III. Организація воспитанія.

Мы еще не коснулись вопроса о практикѣ воспитанія и не ознакомились съ постановкой этого дѣла въ дѣйствительности; при этомъ я опять-таки буду говорить не только о томъ, что есть, но и о томъ, что должно быть, и вы опять услышите отъ меня много всевозможныхъ критическихъ замѣчаній.

А. Кто долженъ воспитывать и кого надо воспитывать?

1. Кто долженъ воспитывать?

Прежде всего здѣсь возникаетъ вопросъ о томъ, кто долженъ воспитывать. Какъ я уже сказалъ,—старшее поколѣніе, т. е. въ извѣстномъ смыслѣ, каждый взрослый человѣкъ; такъ, дѣйствительно, обстояло дѣло въ Спартѣ; мы же, современные люди, обращаемъ на это въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ слишкомъ мало вниманія. Ближайшими воспитателями являются, конечно, родители. Однако, могутъ ли они это дѣлать вообще и всегда ли они могутъ это дѣлать? Конечно, нѣтъ. У отца нѣтъ времени для дѣтей, такъ какъ онъ занятъ добываніемъ средствъ семьѣ, мать ведетъ хозяйство, няньчится съ самыми маленькими дѣтьми и кромѣ того, часто имѣетъ различную работу внѣ дома; такимъ образомъ, у нихъ нѣтъ времени исполнять свои родительскія обязанности. Да и сумѣютъ ли они воспитывать дѣтей? Тоже нѣтъ, если воспитаніе дѣйствительно есть искусство, которое надо изучить, и которое можетъ правильно примѣняться лишь свѣдущими въ немъ людьми. Отсюда не слѣдуетъ, какъ это думаетъ Наторпъ, что надо отобрать отъ родителей дѣло воспитанія дѣтей и образовать изъ семействъ „семейные союзы“. Наоборотъ, мы вмѣстѣ съ Песталлонци присоединимся къ требованію созданія такихъ матерей, которыя подготовлены воспитаніемъ къ своимъ обязанностямъ и хотятъ стать настоящими матерями.

Конечно, недостатки домашняго воспитанія очень велики, и при постоянно прогрессирующемъ образованіи оно не въ состояніи удовлетворительно рѣшить возлагаемую на него задачу; поэтому, родителямъ приходится прибѣгать къ помощи специалистовъ и въ нѣкоторыхъ кругахъ общества въ домъ приглашаютъ гувернеровъ и гувернантокъ. Но для широкихъ слоевъ общества это, конечно, слишкомъ дорого, а съ другой стороны это—роскошь, расточительность. Одинъ взрослый приходится на одного или немногихъ воспитанниковъ, какъ Руссо и его Эмиль; отъ этого страдаетъ воспитатель, который долженъ цѣликомъ уйти въ воспитаніе одного ребенка. Настоящее взрослога человѣка приносится въ жертву неопредѣленному будущему ребенку, а это—несоразмѣрное расходование

человѣческой силы. Но такое особое воспитаніе ребенка при помощи гувернеровъ и гувернантокъ въ общемъ не даетъ ему ничего цѣннаго, на это я уже указывалъ. При такомъ воспитаніи ребенокъ кажется себѣ очень важной персоной, онъ не считаетъ себя однимъ изъ многихъ, а какимъ то *solus ipse* (единственнымъ въ своемъ родѣ), центромъ, вокругъ котораго все вращается; такимъ образомъ, онъ лишень тѣхъ нравственныхъ преимуществъ, которыя даются совмѣстнымъ воспитаніемъ. Поэтому, я, въ интересахъ этики, ставлю коллективное и общее воспитаніе значительно выше частнаго и индивидуальнаго. Много лицъ должны быть воспитываемы однимъ и, главнымъ образомъ, другъ другомъ! Это будетъ правильно. Индивидуальность же всегда сумѣетъ проявить себя и не пострадаетъ отъ пребыванія въ школѣ.

Это коллективное воспитаніе сѣмьи могли бы взять въ свои руки и основывать частныя школы. Но развѣ всѣ стануть этимъ заниматься и интересоваться, да, наконецъ, могли ли бы и захотѣли ли бы всѣ помочь этому своими средствами? Но усмотрѣнію и собственнымъ силамъ семей нельзя предоставить то, безъ чего, во всякомъ случаѣ, не обойтись, и такимъ образомъ возникла идея общественнаго воспитанія. Воспитаніе дѣтей—это общее дѣло, и потому общество должно взять его въ свои руки; но такъ какъ финансовыя и духовныя силы маленькихъ общинъ для этого недостаточны, и такъ какъ нельзя же полагаться на добрую волю ихъ, то организациа общественнаго воспитанія должна, въ концѣ концовъ, стать задачей всеобъемлющаго государства; но при этомъ община принимаетъ нѣкоторое участіе, какъ въ поддержаніи матеріальными средствами, такъ и въ устройствѣ своей школы. Тутъ сейчасъ же является сильная конкуренція: церковь заявляетъ притязаніе на воспитаніе дѣтей, исповѣдующихъ ея вѣру. Какъ же относиться къ такимъ притязаніямъ?

Здѣсь невозможно дать общее рѣшеніе этого вопроса для всѣхъ временъ; это — одинъ изъ тѣхъ вопросовъ, когда требованія и положенія педагогики находятся въ зависимости отъ историческихъ условій. Вполнѣ понятно, что въ Спартѣ, гдѣ не было церкви, дѣтей воспитывало государство; такъ же понятно, почему въ средніе вѣка преподаваніе находилось въ рукахъ церкви. Вѣдь, тогда церковь была носительницей и посредницей всего высшаго образованія для германскихъ народовъ, и, кромѣ того, тогда приходилось думать прежде всего о созданіи образованнаго духовенства. Слѣдовательно, вопросъ долженъ быть поставленъ такъ: какъ же обстоитъ это дѣло теперь? Еще сто лѣтъ тому назадъ отвѣтить на это было трудно, такъ какъ границы дѣятельности государства въ томъ видѣ, въ какомъ онѣ, напримѣръ, намѣчены Вильгельмомъ фонъ-Гумбольдтомъ или Шиллеромъ, были очень узки, и „всякое стремленіе дѣйствовать косвенно или непосредственно на нравы и характеръ націи“ и „всякій надзоръ за воспитаніемъ“ считались лежащими „въ рамкѣ дѣятельности“ государства. Напротивъ, для насъ государство подъ вліяніемъ античныхъ идей, философскихъ воззрѣній и соціальныхъ потребностей и задачъ, стало все болѣе и болѣе всемогущимъ; великія культурныя задачи, которыя не въ состояніи рѣшить отдѣльный человекъ, мы теперь, безъ всякихъ колебаній или сомнѣній, предоставляемъ государству; кромѣ того, современное государство гораздо болѣе, чѣмъ государство эпохи просвѣщеннаго деспотизма, нуждается для своего существованія въ гражданскомъ, національномъ и патріотическомъ образѣ мыслей своихъ подданныхъ; поэтому, для него крайне важно уже въ дѣтяхъ пробудить и укрѣпить этотъ образъ мыслей. Тутъ я еще и еще разъ предостерегаю отъ смѣшенія дѣйствительно патріотическаго образа мыслей съ одностороннимъ партійно политическимъ; послѣдній неумѣстенъ въ школѣ; школа—не боевой политической влудь.

Какъ же теперь обстоитъ дѣло съ притязаніями церкви на воспитаніе юношества? Для оправданія своихъ притязаній церковь любитъ ссылаться на традицію и на свои старыя права, она считаетъ себя выше государства, и, къ тому же, утверждаетъ, что она лучше его понимаетъ дѣло воспитанія. Противъ такихъ утверженій можно возразить слѣдующее: не могутъ же оковы традиціи быть вѣчными; многое выросло въ лонѣ церкви, а затѣмъ эмансипировалось и отдѣлилось отъ нея; вспомнимъ хотя бы искусство въ средніе вѣка и его освобожденіе отъ ига церкви въ пятнадцатомъ вѣкѣ. Но въ данномъ случаѣ традиція не говоритъ даже въ пользу церкви: церковь не создала общей народной школы, на которую она заявляетъ особыя притязанія. Наоборотъ, она въ теченіе тысячелѣтій не думала даже о привлеченіи дѣтей въ школы; только современное государство создало общую народную школу и ввело обязательное обученіе; народная школа въ современномъ смыслѣ слова была дѣтищемъ свѣтскаго духа эпохи просвѣщенія. Такимъ образомъ, въ этомъ случаѣ доброе старое право находится на сторонѣ свѣтской власти—государства. Идею же, согласно которой церковь представляетъ собою нѣчто высшее, такъ какъ она печется о трансцендентной загробной жизни, мы отвергли уже въ самомъ началѣ. Мы, во всякомъ случаѣ, воспитываемъ дѣтей для земной жизни, и слѣдовательно, поэтому то воспитаніе не есть дѣло духовенства. А при раздѣленіи христіанской религіи на различныя вѣроисповѣданія и секты, церковь тоже перестаетъ быть всеобъемлющей и всеобщей; въ настоящее время обречемъ, охватывающимъ всю нашу жизнь, является государство; церковь же во всѣхъ культурныхъ государствахъ становится частнымъ институтомъ. Наконецъ, утвержденіе, что церковь лучше кого бы то ни было можетъ разрѣшить задачу воспитанія, тоже неосновательно; мнѣніе, что теологъ, какъ таковой, является уже хорошимъ педагогомъ, это ни что иное, какъ устарѣвшій предразсудокъ, въ пользу котораго отнюдь не говоритъ плохая постановка преподаванія религіи теологами, обременяющими своими методами память учениковъ. За это время былъ признанъ несостоятельнымъ и другой предразсудокъ, а именно, что филологъ уже по природѣ своей является хорошимъ учителемъ и не нуждается ни въ какой другой подготовкѣ, кромѣ занятій своей наукой. Воспитывать и преподавать—это особое искусство является дѣломъ специально ему „обученныхъ“ воспитателей, дѣломъ „учителя“. Итакъ, поставленный выше вопросъ мы рѣшаемъ слѣдующимъ образомъ: въ настоящее время школа принадлежитъ государству, а не церкви.

Непосредственнымъ и ближайшимъ слѣдствіемъ такого рѣшенія вопроса является требованіе, чтобы надзоръ за школами находился не въ рукахъ педагогически-необразованныхъ и неопытныхъ теологовъ, а былъ порученъ педагогамъ и учителямъ. Это требованіе такъ понятно съ педагогической точки зрѣнія, что мнѣ незачѣмъ на немъ останавливаться. Тѣмъ печальнѣе тотъ фактъ, что оно часто не признается церковью и духовенствомъ, которыя все еще предъявляютъ свои іерархическія „права“ на школу и дѣятельность учителя; конечно, это испортило отношенія между духовенствомъ и учителями, крайне ожесточивъ послѣднихъ. Тѣмъ болѣе мы должны привѣтствовать постановленіе, вынесенное лютеранскими священниками Эльзасъ-Лотарингіи 5 іюня 1901 года; въ этомъ постановленіи они признаютъ, что „государственное право надзора за народной школой и вытекающіе отсюда спеціальныя органы надзора вполне умѣстны и должны быть сохранены отъ низшихъ до высшихъ инстанцій“; точно такъ же они рѣшительно отклонили отъ себя право „слѣдить, въ качествѣ членовъ мѣстнаго школьнаго начальства, за нравственностью учителя“. Этимъ они проложили путь къ заключенію мира между школой и церковью

который представляется очень выгоднымъ, если принять во вниманіе многочисленныя несогласія и раздоры, царящіе въ нашей народной жизни.

Но если главенство государства по отношенію къ школь имѣть право на существованіе и должно существовать, то мы все же не должны закрывать глаза на опасности, обусловленныя тѣмъ, что государство взяло въ свои руки постановку школьнаго дѣла; мы не должны закрывать глаза на опасности, грозящія особенно въ области среднихъ школь. Бюрократическій духъ тяжело отзывается и на школь. Онъ стѣсняетъ, главнымъ образомъ, необходимую свободу движенія, которая должна быть предоставлена общинамъ и учебнымъ заведеніямъ, принимая во вниманіе различныя мѣстныя потребности и др. различія, на примѣръ, составъ учителей; этотъ духъ стремится внести повсюду шаблонность, которая такъ не подходитъ къ образованію; послѣднее и безъ того страдаетъ однообразіемъ. Формалистъ-правовѣдъ, стоящій во главѣ большинства нѣмецкихъ школьныхъ совѣтовъ (schulverwaltungen) тоже тормозитъ успѣхи педагогики; самъ онъ не можетъ дать чего-либо оригинальнаго, — еще ни одинъ юристъ, руководящій школьными занятіями, не высказалъ какой-либо педагогической идеи, которая составила бы эпоху въ подвѣдомственной ему области; и поэтому всѣ „новаторы“ педагогики кажутся ему подозрительными и неудобными. Такимъ образомъ, надо рѣзко возставать противъ этого бюрократическаго духа и требовать для школь болѣе крупныхъ и интеллигентныхъ общинъ (которыя очень часто гораздо лучше, чѣмъ государство, понимаютъ соціально-политическія требованія) широкой свободы, подобно тому, какъ она предоставлена въ Гамбургѣ школамъ и учителямъ для всевозможныхъ нововведеній и опытовъ; къ счастью, это требованіе признано принципиально также и въ другихъ мѣстахъ; только на практикѣ дѣло подвинулось еще не особенно далеко.

Въ виду того, что государство все болѣе и болѣе забираетъ въ свои руки дѣло обученія, возникаетъ вопросъ, должно ли оно монополизировать преподаваніе; какъ вы видите, вопросъ идетъ о правѣ основывать частныя школы. Я уже выше, при случаѣ, высказывался противъ частныхъ школь и впослѣдствіи выскажусь еще опредѣленнѣе. Но я все-таки признаю право основывать частныя школы не только потому, что прусское мѣстное законодательство рѣшительно выступило въ его пользу, а отсюда оно было внесено въ число основныхъ правъ, провозглашенныхъ Франкфуртскимъ парламентомъ; нѣтъ, я стою за него изъ чисто педагогическихъ соображеній, такъ какъ подъ влияніемъ мертваго духа бюрократіи школь грозитъ опасность застыть и сдѣлаться шаблонной и однообразной. Въ противоположность этому, педагогическій прогрессъ — вспомнимъ институты Пламаана или Стоя — долженъ найти себѣ сферу примѣненія въ частныхъ заведеніяхъ; иначе у насъ не было бы возможности устраивать педагогическіе опыты. Все несчастіе, которое, какъ кажется, неотдѣлимо отъ связанной съ школой системы привилегій, состоитъ именно въ томъ, что этотъ духъ самостоятельности и педагогической инициативы все болѣе и болѣе вымираетъ въ нашей школь; привилегіи — это приманка, которой бюрократія заманиваетъ школу въ свои желѣзныя сѣти и губитъ въ нихъ свободу и индивидуальность; поэтому, школы, производящія различныя опыты и нововведенія въ преподаваніи, должны отказываться отъ какихъ бы то ни было привилегій. Но родителямъ, которые были недовольны своей мѣстной школой, ея методомъ и царящимъ въ ней духомъ, должно быть предоставлено право брать отсюда своихъ дѣтей и основывать частную школу, при условіи, если послѣдняя достоинствами своего учителя и всей постановкой дѣла, гарантируетъ, что въ ней дѣйствительно будетъ проходить все необходимое. Я скорѣе склоненъ опасаться конкуренціи церкви,

если бы она, раскинувъ по странѣ цѣлую сѣть церковныхъ школъ, свела бы къ нулю значеніе государственной школы и, такимъ образомъ, окольнымъ путемъ постаралась бы снова утвердить свое господство надъ школой. Но, зная, по собственному наблюденію, въ какихъ тяжелыхъ финансовыхъ обстоятельствахъ находятся наши протестантскія и епископальныя учебныя заведенія, я думаю, что въ данномъ случаѣ нечего опасаться слишкомъ сильнаго развитія церковныхъ школъ.

Но государственнымъ учебнымъ заведеніямъ противорѣчить также домашняя обстановка, часто рѣзко расходящаяся съ ними. Если родители обыкновенно и пользуются этими заведеніями (нѣмцы отдаютъ преимущество индивидуальному и личному въ противоположность романскому воспитанію въ интернатахъ), то вліяніе семьи на дѣтей все же еще не устраняется совершенно, девять часовъ ребенокъ спитъ, шесть часовъ онъ въ школѣ, слѣдовательно, для родителей дома остается еще девять часовъ. Поэтому, я еще разъ настаиваю здѣсь на удовлетвореніи требованія помочи родителямъ и предоставить имъ больше времени для исполненія своихъ родительскихъ обязанностей. Съ этой точки зрѣнія можно только привѣтствовать требованіе восьмичасового рабочаго дня и возможно большаго сокращенія женскаго труда; дѣло въ томъ, что пріюты для грудныхъ младенцевъ и ясли, школы для маленькихъ дѣтей и убѣжища, какъ бы необходимы и полезны они ни были, все же представляютъ собою лишь палліативы, а предложенные Рейномъ и Наторпомъ „семейные союзы“ для воспитанія дѣтей я считаю даже нежелательной утопіей. Такимъ образомъ, ребенокъ до семи лѣтъ живетъ дома, затѣмъ идетъ школьное преподаваніе, при чемъ родители не перестаютъ оказывать на него вліяніе. Такое положеніе дѣлъ я считаю наиболѣе нормальнымъ и желательнымъ. Какое важное значеніе имѣетъ хорошая домашняя обстановка, это лучше всего можетъ оцѣнить школа, такъ какъ она чувствуетъ это на каждомъ шагу; хорошая семья—это великое благо, которое недостаточно высоко цѣнится, и которое, въ сущности говоря, никогда и не можетъ быть оцѣнено по заслугамъ.

Что же касается взаимныхъ отношеній школы и семьи, то и здѣсь передъ нами развертывается не особенно отрадная картина. Идеальнымъ было бы такое положеніе вещей, при которомъ школа и семья работали бы рука объ руку, вполне единодушно и сознательно или безсознательно взаимно дополняя другъ друга; въ педагогикѣ говорится такъ много прекрасныхъ и высокихъ словъ относительно совмѣстной работы школы и семьи, что, казалось бы въ этомъ отношеніи можно питать самыя радужныя надежды. Но все это, къ сожалѣнію, только слова; на самомъ дѣлѣ (это общеизвѣстная тайна) семья и школа постоянно борются другъ съ другомъ, онѣ ведутъ скрытую войну. Я не рѣшаюсь сказать, виноватъ ли въ этомъ, какъ думаетъ Мюнхъ, „главнымъ образомъ школа своимъ прошлымъ“, такъ какъ она „слишкомъ подчеркивала свою самостоятельность, старалась подогнать своихъ питомцевъ подъ одну мѣрку и поддерживала очень слабое общеніе съ родителями“. Скорѣе причину этого надо искать въ сущности обоихъ учрежденій, являющихся, какъ все человѣческое, несовершеннымъ, да и „новыя поколѣнія“ мало что измѣняютъ въ этомъ отношеніи. Ошибки и промахи, которые дѣлаетъ домашнее воспитаніе, должны исправляться школой, но все-таки вліяніе перваго уже по времени сильнѣе, да и, наконецъ, не дѣло школы исправлять недостатки дѣтей; ея дѣло — учить ихъ. Поэтому, учителя, въ особенности молодые учителя, любятъ говорить: мы должны сначала воспитать родителей, прежде всего матерей! Но позвольте! это вовсе не дѣло учителя, это невозможно и ошибочно; молодой учитель долженъ радоваться, если онъ оказывается въ

состояніи воспитывать дѣтей и наряду съ этимъ—самого себя. Но все же въ этомъ заявленіи есть зернышко истины, только эта истина лежитъ не тамъ, гдѣ ее ищутъ: очень многіе родители воспитаны въ духѣ пунктуальности и порядка, опрятности, любви къ правдѣ и вѣрности, воспитаны такъ школой, требовавшей этихъ добродѣтелей отъ ихъ дѣтей. Не учитель и его сознательное дѣйствіе, а школа, какъ организмъ и какъ цѣлое, ея устройство и ея жизнь—вогъ что оказываетъ черезъ дѣтей безсознательное и невольное вліяніе на родителей. И такъ, здѣсь тоже ничего не слѣдуетъ дѣлать искусственно: все должно быть предоставлено собственному развитію. Такимъ путемъ опытный учитель учитъ дѣтей, не имѣя никакого общенія съ ихъ родителями; вслѣдствіе этого, онъ, съ одной стороны, правда, лишается ихъ помощи, но зато, съ другой, избѣгаетъ ихъ неразумнаго вмѣшательства. Съ другой стороны, родители чаще, чѣмъ это думаютъ, имѣютъ полное основаніе быть недовольными школой и учителемъ, своеобразной педагогикой и мелочной педантичностью, безтактными выраженіями и грубымъ нарушеніемъ границъ, поставленныхъ школь; въ такихъ случаяхъ нельзя избѣгнуть критики учителя и школы даже въ присутствіи дѣтей. Такимъ образомъ, между семьей и школой разгорается партизанская война, которая иногда сводится также къ спору о правѣ распоряженія ученикомъ, напримѣръ, въ вопросѣ о посѣщеніи ресторановъ, куреніи и т. п. Въ такихъ вопросахъ школа, если она съ самаго начала не отказывается отъ этихъ, невозможныхъ для ея контроля требованій, конечно, остается побѣжденной. Какъ это ни печально, но такое положеніе дѣлъ дѣйствительно имѣетъ мѣсто. Въ противоположность ему появляется съ обѣихъ сторонъ желаніе справляться самостоятельно со своими задачами, что, въ концѣ концовъ, оказывается чуть ли не самымъ разумнымъ и почти нормальнымъ.

Впрочемъ, между школой и семьей существуетъ еще официальная связь; это баллы, при помощи которыхъ школа даетъ семьѣ отчетъ объ успѣхахъ и поведеніи ученика. Баллы являются одной изъ наиболее трудныхъ обязанностей учителя, въ особенности, если онъ помнитъ, что слова „не послушествоуй на друга твоего свидѣтельства ложна“ относятся также и къ нему. Но особенно трудно оцѣнить прилежаніе и поведеніе; вѣдь прилежаніе представляетъ собою продуктъ способностей, седы и воли; кто же возьмется правильно измѣрить дѣйствіе отдѣльныхъ факторовъ? А поведеніе? Внешнюю законность еще можно оцѣнить, на нравственную оцѣнку поведенія надо предоставить человѣку, который умѣетъ читать въ дѣтскихъ сердцахъ. При этомъ особенно опасны непримиримость и мстительность со стороны учителя; нельзя же ученику ставить въ вину все его мелкіе грѣшки и промахи и заносить ихъ въ аттестатъ; надо умѣть также забывать кое-что, мстительность нежелательна и у учителя. Онъ долженъ ходить въ классъ каждое утро какъ бы новымъ человѣкомъ, *tabula rasa* (чистая доска), съ чистымъ сердцемъ и новымъ довѣріемъ къ ученикамъ. Но и при выдачѣ свидѣтельствъ надо ограничиваться лишь самымъ необходимымъ; не слѣдуетъ ежедневно или еженедѣльно бомбардировать родителей особыми сообщеніями или записками и требовать подписи отца для каждаго неудачнаго упражненія; это только озлобляетъ и портитъ у усталого отца аппетитъ къ обѣду. Обращаться къ родителямъ надо только въ тѣхъ случаяхъ, когда ученикъ сдѣлалъ особенно дурной и безнравственный поступокъ; тогда сношенія школы съ семьей и взаимная помощь являются для обѣихъ сторонъ обязанностью и необходимостью. Наконецъ, я не жду ничего плодотворнаго отъ, такъ называемыхъ, вечернихъ собесѣдованій съ родителями, на которыхъ должны обсуждаться и рѣшаться различные педагогическіе вопросы. Къ счастью, все эти собесѣдованія въ большинствѣ случаевъ умираютъ своей

естественной смертию, и результатъ ихъ въ дѣйствительности сводится къ нулю. Напротивъ, я жалѣю объ уничтоженіи публичныхъ экзаменовъ, конечно, когда они поставлены разумно; какъ бы ни былъ малъ интересъ къ нимъ, они все же даютъ поводъ къ его проявленію и служатъ предохранительнымъ клапаномъ. Въ нашъ демократическій вѣкъ, вѣкъ гласности, не слѣдуетъ этой послѣдней закрывать двери въ школу. Вѣдь школьныя торжества, которыя, правда, могли бы быть обставлены куда болѣе пышно и болѣе примѣнительно къ дѣтскому возрасту, чѣмъ это имѣетъ мѣсто въ большинствѣ случаевъ теперь, представляютъ собою только зрѣлища; аплодисменты, сопровождающіе публичныя гимнастическія состязанія, придаютъ имъ въ полномъ смыслѣ слова характеръ театральности; мнѣ кажется даже, что отрицательныя стороны этихъ состязаній внушили мнѣ недовѣріе и скептическое отношеніе ко всей нашей школьной гимнастикѣ.

Школа является дѣломъ государства, но все же большая часть воспитанія остается въ рукахъ семьи. Сюда присоединяется, однако, еще третій конкуррентъ—опять-таки церковь. Школа открыта для всѣхъ—для христіанъ и евреевъ, католиковъ и протестантовъ, вѣрующихъ и атеистовъ. И это, въ общемъ, признается для среднихъ школъ, которыя за немногими исключеніями, доступны всѣмъ. Но, безъ сомнѣнія, и здѣсь для учителя было бы куда удобнѣе преподавать, напримѣръ, исторію ученикамъ одного какого-нибудь вѣроисповѣданія. Я знаю тѣ и другія условія преподаванія и потому могу судить объ этомъ по собственному опыту. Понятно, передъ одними протестантами, учитель-протестантъ можетъ говорить о реформаціи иначе, куда свободнѣе и сердечнѣе, чѣмъ передъ протестантами и католиками. Но болѣе удобное не всегда является болѣе цѣннымъ и полезнымъ. Въ противоположность точкѣ зрѣнія консерваторовъ и клерикаловъ надо постоянно подчеркивать слѣдующее соображеніе: польза общей для всѣхъ вѣроисповѣданій школы (Simultanschule) состоитъ въ томъ, что здѣсь дѣти различныхъ вѣроисповѣданій сидятъ на одной школьной скамьѣ, должны подчиняться общему закону и пріучаются съ раннихъ лѣтъ жить мирно, какъ люди и какъ сыновья единого народа; далѣе, немаловажная польза такой школы состоитъ также и въ томъ, что тутъ учитель долженъ вести себя осторожно и избѣгать выраженій, могущихъ оскорбить лицъ другихъ вѣроисповѣданій; такимъ образомъ, онъ можетъ установить въ маленькомъ организмѣ школы извѣстный *modus vivendi* (образъ дѣйствій), которымъ мы позднѣе пользуемся для жизни въ обществѣ и государствѣ, и который мы должны искать всюду. Но, то, что полезно и возможно въ средней школѣ не должно ли имѣть силу и для народныхъ школъ? Не было ли бы это и здѣсь такъ же полезно или, въ крайнемъ случаѣ, такъ же необходимо, какъ и тамъ? Я думаю, да. А что это возможно—на это указываетъ примѣръ Гессена-Нассау, гдѣ такая школа существуетъ уже 90 лѣтъ, примѣръ Бадена и великаго герцогства Гессенскаго (30 лѣтъ); здѣсь народъ энергично стоитъ за свою школу, считая ее цѣннымъ пріобрѣтеніемъ.

Теперь перейдемъ къ обученію религіи въ общей школѣ. И здѣсь удобнѣе всего было бы разсматривать религію, какъ частное дѣло, исключить ее изъ числа школьныхъ предметовъ и совершенно предоставить ее церкви. Но мы уже видѣли, что знаніе религіи, въ которой родился человекъ, представляетъ собою одинъ изъ элементовъ общаго образованія, и потому государство должно заботиться въ школѣ также и объ этомъ предметѣ. Но здѣсь конкуррентомъ является церковь, которая хочетъ, чтобы преподаваніе религіи дѣтямъ ея прихожанъ велось въ ея духѣ; нѣкоторые требуютъ обученія религіи вообще внѣ вѣроисповѣдныхъ рамокъ; это бессмыслица, такъ какъ всѣ религіи обусловлены историческими причинами, и, слѣдовательно, представляютъ какое нибудь опредѣленное вѣроисповѣданіе.

Поэтому, конгрессъ пасторовъ Эльзасъ-Лотаринги былъ вполне правъ, требуя для церкви «участія» въ организаци и постановкѣ преподаванія религіи. Для школы отсюда вытекаетъ компромиссъ: дѣти, которыя учатся всему вмѣстѣ, должны имѣть отдѣльные уроки Закона Божія. Это не идеальное положеніе вещей, но въ настоящее время оно мнѣ кажется единственнымъ выходомъ для германскаго народа и государства съ его различными вѣроисповѣданіями. Такимъ образомъ, мы требуемъ совмѣстнаго обученія (и въ народныхъ школахъ!) дѣтей, но Законъ Божій долженъ преподаваться имъ отдѣльно, смотря по ихъ вѣроисповѣданію; вліяніе, оказываемое на это преподаваніе церковью, нельзя устранить. Предложеніе въ защиту диссидентовъ, выставленное комиссіей рейхстага, гласитъ такъ: «Ребенокъ не можетъ быть принуждаемъ къ участию въ религіозномъ обученіи или богослуженіи религіозной общины, къ которой онъ не принадлежитъ, вопреки волѣ лица, имѣющаго право распоряжаться его воспитаніемъ». Это предложеніе защищаетъ дѣтей диссидентовъ отъ насилія надъ ихъ совѣстью, нерѣдко практиковавшагося до послѣдняго времени. Дѣтей диссидентовъ нельзя заставлять присутствовать на урокахъ Закона Божія, и также нельзя, какъ мы уже говорили, заставлять ходить въ церковь. Но если предоставить школѣ должное ей въ области преподаванія религіи, то тѣмъ больше школа должна во всемъ остальномъ стремиться къ сглаживанію, а не къ усилению противоположностей между различными вѣроисповѣданіями. Государство должно оказывать ей поддержку въ этомъ дѣлѣ и энергично защищать отъ всѣхъ покушеній со стороны церкви; оно не должно содѣйствовать церкви въ достиженіи незаконнаго господства надъ школой или сохранять это господство тамъ, гдѣ оно свило себѣ гнѣздо. Современное государство не принадлежитъ ни къ какому вѣроисповѣданію, ни даже къ христіанству; оно, поэтому, должно признавать, что всякій имѣетъ право спасти свою душу, какъ онъ хочетъ, и что есть также люди, которые вообще не хотятъ спасти своей души. Но принципиальнымъ пунктомъ, который слишкомъ легко затемняется вопросомъ о постановкѣ преподаванія религіи, остается пунктъ объ общности школъ и о всемъ «свѣтскомъ» преподаваніи. Это требованіе, какъ педагогики, такъ и политики, которое въ Германіи должно всеми средствами стремиться къ сглаживанію противорѣчій, существующихъ между различными религіями; это является необходимой поправкой къ упомянутому выше постановленію «комиссіи по выработкѣ законопроекта о свободѣ вѣроисповѣданія». Мы должны требовать: предоставьте государству то, что принадлежитъ ему, предоставьте церкви—то, что принадлежитъ ей.

Но если школа находится въ рукахъ государства, то оно должно заботиться и объ учителяхъ. Оно впервые признало эту обязанность, учредивъ въ 1698 году въ Готѣ учительскую семинарію. Въ настоящее время мы имѣемъ такія учрежденія для подготовки къ учительской дѣятельности во всѣхъ частяхъ Германіи въ значительномъ и, въ большинствѣ случаевъ, даже въ достаточномъ количествѣ. Но и эти семинаріи тоже должны быть общими; это—первое и необходимое условіе организаци и процвѣтанія требуемыхъ нами общихъ школъ; слѣдовательно, надо прежде всего работать въ этомъ направленіи. Во-вторыхъ, надо поднять образованіе нашихъ народныхъ учителей въ семинаріяхъ на болѣе высокую ступень и значительно расширить цѣли послѣднихъ. Современная постановка этого дѣла не удовлетворяетъ мыслящихъ учителей. Но все же надо признать значительный прогрессъ въ сравненіи съ положеніемъ вещей существовавшимъ въ эпоху Штильской программы (1854 г.); впоследствии, вѣроятно, будутъ удивляться тому, почему еще въ XX вѣкѣ отъ учителей Закона Божія, отъ духовенства, требовали основательнаго научнаго образованія, и въ

то же время государство отказывало свѣтскимъ учителямъ въ самихъ основахъ и предпосылкахъ такого образованія и во всякомъ случаѣ не поддерживало ихъ стремленій въ этомъ направленіи. Этому можно было бы помочь тремя способами: или еще удлинить курсъ семинаріи и въ связи съ этимъ сдѣлать преподаваніе въ нихъ болѣе глубокимъ и научнымъ; или замѣнить семинарію посѣщеніемъ старшихъ классовъ средняго учебнаго заведенія, съ требованіемъ сдачи экзамена на аттестатъ зрѣлости и ввести двухлѣтній практически-педагогическій семинарскій курсъ; или же по окончаніи семинаріи посѣщать въ теченіе четырехъ семестровъ университетъ, при чемъ изучать основательно философію и, по собственному выбору, слушать лекціи еще, по меньшей мѣрѣ, по одному предмету и заниматься имъ практически. Въ послѣднее время сами учителя горячо стоятъ за разрѣшеніе вопроса именно этимъ третьимъ способомъ; я самъ охотно высказался бы за него, если бы у меня не возникало практическое сомнѣніе въ томъ, какъ бы послѣ двухлѣтнихъ работъ въ университетѣ значительная часть учителей не захотѣла тамъ остаться и не отказалась бы отъ преподаванія азбуки, какъ отъ слишкомъ элементарнаго занятія; при этомъ какъ разъ наиболѣе способныя лица были бы потеряны для школы. Такимъ образомъ, мы можемъ только сказать, что всѣ три пути возможны, что ихъ надо испробовать. Но въ настоящее время крайне необходимы реформы въ трехъ направленіяхъ: увеличеніе научнаго матеріала и углубленіе знанія, уничтоженіе системы семинарскихъ интернатовъ, отрывающихъ учениковъ отъ жизни и, наконецъ, внесеніе въ преподаваніе побольше живого духа, свободы и непринужденности. Когда во главѣ семинаріи стоятъ люди съ широкимъ философски-образованнымъ умомъ, когда такіе люди являются въ ней учителями, то даже и тотъ путь, по которому мы идемъ теперь, можетъ дать значительные результаты. При этомъ университетское образованіе учителей не исключается окончательно; университеты могутъ различнымъ образомъ содѣйствовать весьма отрадному стремленію учителей къ высшему образованію. Особенно помочь этому стремленію должно, такъ называемое, движеніе въ пользу распространенія университетскаго образованія. У насъ есть общая народная школа, будемъ пользоваться ею и вооружать ея учителей все болѣе и болѣе широкими и болѣе широкими знаніями и давать имъ все болѣе и болѣе широкое образованіе; они будутъ тогда наиболѣе пригоднымъ органомъ для распространенія образованія не только въ школѣ, но и на курсахъ для подростающаго юношества или для взрослыхъ рабочихъ; они выполняютъ эту функцію обыкновенно значительно лучше, чѣмъ университетскіе профессора или даже студенты. Какъ много зависитъ отъ того, образованъ ли учитель или нѣтъ, мы это уже видѣли, когда коснулись вопроса школьной гигиены и стремленій дать народу художественное воспитаніе; они являются ближайшими посредниками распространенія и этого образованія.

Очень часто образованіе народныхъ учителей страдаетъ отъ недостатка содержанія и матеріала, такъ что педагогическое обученіе сводится въ этомъ воздухѣ, лишенномъ всякой сущности, лишь къ простой формѣ; учителя лишь „умѣютъ“, но у нихъ нѣтъ достаточныхъ знаній. Съ другой стороны, учителя съ высшимъ образованіемъ долгое время пренебрегали педагогическимъ образованіемъ, да и теперь, несмотря на гимназическія семинаріи (Gimnasialseminare) въ Пруссіи или Вюртембергѣ, оно очень недостаточно; въ Эльзасѣ-Лотарингіи въ этомъ направленіи вообще ничего не дѣлается. Въ самомъ дѣлѣ, прагматическій годъ не только ничего не даетъ, но даже прямо-таки вреденъ, такъ какъ онъ создаетъ лишь иллюзію чего-то, а въ дѣйствительности обазывается мыльнымъ пузыремъ.

Конечно, научное специальное образование всего важнее и нужнее также и с педагогической точки зрения. Ученость всегда импонирует молодежи, и поэтому учителю с солидными научными знаниями, в большинстве случаев, бывает легче поддерживать дисциплину в классе, чем учителю, проявляющему значительные пробелы в своих познаниях. Учителю первого типа ученики извиняют его непрактичность, причуды и комические стороны характера; они смются над ним, но в то же время уважают его и преклоняются перед его ученостью. Но, по моему, надо быть не только знающим человеком, но и педагогом. Филолог не является еще сам по себе хорошим педагогом, как и богослов, хотя я не отрицаю того, что в филологии, уже 400 лет приноровленной для школы, имеется много хороших традиций, которые бессознательно воспринимаются и усваиваются при изучении ее. Правда, здесь заключается также опасность, что учителя-филологи смешивают науку и школьное дело, внесут в школу слишком много научного и превратят ее в подготовительную философскую семинарию; вследствие этого, они, отчасти, виноваты в том, что наши образованные люди питают такое отвращение к классической древности. Таким образом, основное знание педагогики необходимо также и учителям средних учебных заведений. При этом я не буду разбираться в спорном вопросе, следует ли заниматься этой педагогической подготовкой в высших учебных заведениях или же перенести ее в семинарии при средних учебных заведениях; как та, так и другая система отличается известными преимуществами. Но я протестую только против того взгляда, что будто бы университету не подобает заниматься таким низменным предметом; ведь во всех других специальностях, особенно в медицине, университет prepares студентов к практическому применению их знаний и вводит их в практику; отчего философский факультет не может делать того же самого,—это мне совершенно непонятно.

Но государство должно не только воспитывать учителей; оно должно также предоставить своим учителям положение, соответствующее их трудной и важной профессии, обставить как следует школы и снабдить их всем необходимым; оно не должно ради внешних задач и дел отодвигать на задний план эту наиболее важную культурную задачу. У народного учителя стремление к высшему образованию и к независимости от церкви идет рука об руку с желанием более обеспеченного материального положения. Что касается восточной Германии, то здесь надо еще, к сожалению, напоминать о необходимости средств существования, достойных человека. Даже учителя средних учебных заведений еще не везде достигли равенства положения с представителями других интеллигентных профессий, особенно с юристами, и такое уравнение является для них вопросом чести. Это повело к агитации и борьбе, учителя с высшим образованием соединились в союзы для поднятия своего сословия, а результат, отсюда получался тот, что во многих местах среди них распространился дух недовольства и озлобления, они полны вражды и агитаторских стремлений. Но кто же является виновником недовольства? На это приходится ответить так: несправедливость и пренебрежение со стороны государства, руководимаго юристами, которые часто с таким глупым высокомерием и пренебрежением смотрят на учителей, считая их какими то низшими существами. Поэтому, пусть государство сначала устранит несправедливость, и только тогда оно может требовать от учителей, чтобы они отказались от борьбы за жалованье, титулы и чины и снова обратились бы к внутренним и более высоким задачам своей

профессіи ¹⁾. Это мое горячее желаніе, потому что масса силы, масса любви и желанія работать гибнетъ въ этой борьбѣ; все это наноситъ вредъ школѣ и всей національной культурѣ. Но это печальное положеніе дѣль можетъ измѣниться къ лучшему только тогда, когда государство исполнитъ свой долгъ передъ учителями. И послѣдніе, конечно, тогда тоже увидятъ, что этимъ еще не все достигнуто, но что они должны своей личной способностью, вновь приобрѣтенной энергіей и научнымъ и педагогическимъ трудомъ снова отвоевать многія изъ утеранныхъ позицій и заполнить внѣшнія рамки богатымъ внутреннимъ содержаніемъ. Тогда учителя собственными силами поднимутся, и сами сумѣютъ занять болѣе почетное мѣсто въ нашемъ обществѣ. Я очень хочу, чтобы это скорѣе случилось особенно въ Эльзасъ-Лотарингіи, гдѣ настоящее положеніе вещей представляетъ собою прямо-таки національную опасность и нравственное бѣдствіе.

Теперь отъ вопроса, кто долженъ воспитывать, перейдемъ къ вопросу, кого слѣдуетъ воспитывать.

ШЕСТАЯ ЛЕКЦІЯ.

2. Кого надо воспитывать?

Отвѣтъ на этотъ вопросъ ясенъ и простъ: надо воспитывать в с ѣ х ѣ. Изъ этого прежде всего вытекаетъ обязанность общества воспитывать наиболѣе несчастныхъ своихъ членовъ, т. е. слѣпыхъ и глухонѣмыхъ, слабоумныхъ и идіотовъ, насколько это возможно для послѣднихъ (кстати сказать, наше общество долгое время пренебрегало этой обязанностью). При этомъ еще разъ ясно выступаетъ двоякая цѣль воспитанія: съ одной стороны, всѣмъ этимъ несчастнымъ надо дать возможность вести достойное человѣка существованіе, а съ другой—они не должны ложиться тяжелымъ бременемъ на общество; они должны быть, по возможности, независимыми отъ него, по возможности самостоятельными.

Но такъ какъ не всѣ родители склонны по собственному побужденію воспитывать и учить даже своихъ вполне нормальныхъ дѣтей, то въ данномъ случаѣ необходимо принужденіе. Въ этомъ направленіи первый шагъ въ Германіи былъ сдѣланъ въ Веймарѣ въ началѣ тридцатилѣтней войны (1619) послѣ того, какъ уже Карлъ Великій проектировалъ, а Лютеръ горячо требовалъ проведенія этого принципа отъ бургомистровъ и городскихъ совѣтниковъ всѣхъ городовъ Германіи. Вскорѣ этому примѣру послѣдовала Гота (1642), Брауншвейгъ (1647), а Пруссія—лишь въ 1717 г. Въ настоящее время обязательное школьное обученіе уже давно введено по всей Германіи. Но выше мы говорили, что одна школа не достигаетъ своей цѣли, если семья не помогаетъ ей или оказываетъ постоянное сопротивленіе; поэтому, въ качествѣ дополненія къ обязательному школьному обученію появляется право принудительнаго воспитанія, о которомъ мы также уже упоминали. Государство поступаетъ вполне разумно, прибѣгая къ этой послѣдней мѣрѣ въ исключительныхъ случаяхъ; этимъ

1) Дать учителямъ достаточныя средства къ жизни, разумѣется, обязанность государства, но едва ли титулы и чины являются столь необходимымъ украшеніемъ для учителя. Будемъ надѣяться, что по крайней мѣрѣ у насъ, гдѣ, можетъ быть, чиновничество не такъ еще въѣлось, „внутреннія и болѣе высокія задачи педагогической профессіи“ отвлекутъ учителей отъ соисканія пустыхъ бездѣлушекъ и погони за кокардами и звѣздочками.

оно признаетъ, что семья все же стоитъ къ воспитанію ближе другихъ. Но если обратить вниманіе на все соціальное, т. е. нравственное убожество, которое всей своей тяжестью лижится въ большихъ городахъ на дѣтей безпутныхъ или даже преступныхъ родителей, то было бы желательно, чтобы государство пользовалось этимъ правомъ чаще и рѣшительнѣе и не стѣснялось бы примѣнять его также и къ родителямъ «высшихъ» классовъ, если доказано, что они не занимаются воспитаніемъ своихъ дѣтей¹⁾.

Другимъ слѣдствіемъ обязательнаго обученія является безвозмездное преподаваніе въ народной школѣ. Впервые этотъ опытъ былъ сдѣланъ Швейцаріей въ 1874 году и удался такъ блестяще, что теперь постепенно и у насъ смолкаютъ разныя возраженія противъ бесплатнаго обученія въ школахъ; исчезло напримѣръ, возраженіе, будто бы человѣкъ цѣнитъ только то, за что онъ заплатитъ деньги. Напротивъ, политикъ-реалистъ Бисмаркъ вполне правильно замѣтилъ, что «бесплатная школа ему нравится больше платной». Въ Пруссіи въ настоящее время тоже существуетъ законъ, согласно которому «въ народныхъ школахъ не должно взиматься денегъ за обученіе», однако здѣсь, какъ и въ другихъ германскихъ государствахъ, еще не совсѣмъ исчезли остатки системы платнаго обученія. Какъ же должно обстоять дѣло за предѣлами низшей школы? И тутъ идеаломъ надо считать бесплатное обученіе, при чемъ всѣхъ неспособныхъ слѣдовало бы не принимать въ нихъ, чего можно было бы достигнуть, хотя бы на основаніи конкурса. Но при настоящемъ положеніи вещей предпочтеніе отдавалось бы

1) Если предыдущія строки еще до нѣкоторой степени понятны въ устахъ гражданина правового государства, гдѣ каждый пользуется извѣстной долей свободы, а дѣятельность власти протекаетъ подъ общественнымъ контролемъ, то у русскаго читателя онѣ могутъ вызвать глубокое недоумѣніе. Въ самомъ дѣлѣ, представьте себѣ современныя условія, не только у насъ, но и на западѣ, и вообразите, что органы государства врываються въ святая святыхъ семьи и, объявляя родителей людьми порочными и плохими воспитателями, отбираютъ дѣтей, чтобы дать имъ воспитаніе казенное. Не говоря уже о массѣ практическихъ возраженій—отсутствіе и невозможность созданія органовъ, которымъ можно было бы это довѣрить, отсутствіе педагоговъ, могущихъ замѣнить своимъ ученымъ воздѣйствіемъ любовное, хотя и несовершенно, воздѣйствіе семьи, отсутствіе матеріальныхъ средствъ для мало-мальски широкой постановки такой задачи, возможность массы злоупотребленій и т. д., и т. д.—нельзя не замѣтить, что такой призывъ къ расширенію сферы принудительнаго вмѣшательства государства стоитъ въ прямомъ противорѣчьи съ демократическимъ духомъ нашего времени. И теоретики государства будущего, предвидя общественное воспитаніе дѣтей, всегда предполагаютъ, что эта грядущая форма воспитанія будетъ прокладывать себѣ дорогу своимъ внутреннимъ совершенствомъ, а не при посредствѣ организованнаго принужденія, эти теоретики всегда характеризуютъ тенденцію общественной эволюціи, какъ уменьшеніе элемента принудительности. Чтобы показать, во что вырождается на дѣлѣ, въ рамкахъ современнаго государства, идея государственнаго принужденія въ этой области, мы напомнимъ читателю давніе и недавніе примѣры изъ нашей исторіи, начиная съ практики Николая I, при которомъ дѣтей евреевъ крестили и отдавали въ кантонисты, и кончая многочисленными, иной разъ удовлетворявшими, ходатайствами миссіонерскихъ съѣздовъ объ отобраніи дѣтей у сектантовъ. Мы не отрицаемъ, что бывають случаи, когда дальнѣйшее сохраненіе власти родителей надъ дѣтьми грозитъ послѣднимъ физической или нравственной гибелью, когда общественное вмѣшательство должно спасти ребенка. Но это случаи, слишкомъ исключительные, входящіе скорѣе въ вѣдѣніе прокуратуры, чѣмъ педагогики, и напрасно авторъ хочетъ расширить сферу официальнаго вмѣшательства, забывая, что не индивидуальны принудительныя мѣропріятія, а только измѣненіе соціально-политическихъ условій въ сторону демократіи и свободы можетъ создать лучшихъ воспитателей-отцовъ, а тѣмъ самымъ и болѣе совершенное поколѣніе новыхъ гражданъ.

дѣтямъ состоятельныхъ родителей, и вышеуказанный идеаль пока еще является утопией; поэтому, остаются примѣнимыми лишь три практическихъ требованія: возможно большая строгость при приемѣ и переводахъ въ учебныхъ заведеніяхъ, съ тѣмъ, чтобы поставленная цѣль достигалась упорнымъ трудомъ и заслугами, а не продолжительнымъ пребываніемъ въ школѣ (объ этомъ мы уже говорили выше); во-вторыхъ, возможно болѣе низкая плата за обученіе, особенно въ интересахъ несостоятельнаго средняго сословія; наконецъ, въ-третьихъ, достаточное количество бесплатныхъ вакансій для дѣйствительно способныхъ и прилежныхъ дѣтей бѣдняковъ, причемъ предоставленіе бесплатной ваканси не должно носить характеръ благотворительности или подачи милостыни, а быть своего рода заслуженнымъ вознагражденіемъ.

Всѣхъ надо воспитывать и учить, въ томъ числѣ, конечно, и дѣвочекъ. Это требованіе признаво въ настоящее время всѣми, только методы женскаго воспитанія и образованія составляютъ предметъ горячихъ споровъ и сомнѣній. Вопросъ о воспитаніи дѣвочекъ еще такъ не установленъ, реформа послѣдняго, не смотря на прусскія учебныя программы 1894 г., такъ необходима, а цѣли его въ то же время такъ неопредѣленны и различны, что я не могу покончить съ этимъ дѣломъ въ нѣсколькихъ словахъ; но у меня нѣтъ времени подробно останавливаться на немъ, и потому я долженъ ограничиться самымъ общимъ и необходимымъ. Женская эмансипація (если вы позволите мнѣ, ради краткости, пользоваться этимъ словомъ, которымъ такъ много злоупотребляли) имѣетъ двѣ стороны. Между мужчиной и женщиной имѣются различія, которыя, находясь въ зависимости отъ физическихъ и физиологическихъ условій, наблюдаются и во всей душевной жизни; такимъ образомъ, между ними существуетъ полное различіе. Но какъ велико это различіе—это зависитъ отъ историческихъ факторовъ, отъ положенія женщины въ культурномъ мірѣ и, въ не меньшей степени, отъ воспитанія. Несомнѣнно, что въ низшихъ слояхъ народа разница между полами сильно сгладилась, и своеобразная организація женщины здѣсь мало принимается во вниманіе; здѣсь женщины исполняютъ ту же работу, какъ и мужчины, но даже тогда, когда онѣ работаютъ такъ же хорошо, какъ послѣдніе, онѣ получаютъ меньшую плату. Здѣсь, слѣдовательно, нужно стараться снова выдвигать различіе между полами, и это надо дѣлать съ самаго начала воспитанія и постепенно готовить дѣвочекъ къ ихъ ближайшему призванію—быть хозяйкой и матерью. Поэтому, надо горячо привѣтствовать и всѣми силами поддерживать учрежденія, ставящія себѣ подобную цѣль; таковыми являются школы домоводства, кулинарнаго искусства, руководья и т. п. Дѣло въ томъ, что подготовка, даваемая дѣвочкамъ семей и часто занятыми въ другихъ мѣстахъ и мало опытными матерями, крайне недостаточна. А между тѣмъ обыкновенно выставляется слѣдующій лозунгъ: создавайте хорошихъ хозяекъ, чтобы мужья чувствовали себя хорошо дома и находили радость и удовольствіе въ своей домашней обстановкѣ! Но прежде всего создавайте дѣльныхъ матерей, которыя умѣли бы воспитать своихъ дѣтей здоровыми и сдѣлать ихъ дѣятельными людьми!

Въ высшихъ классахъ пропасть между мужчиной и женщиной искусственно увеличена и сдѣлалась слишкомъ большой. Здѣсь женщина была съ самаго начала лишена средняго образованія, которое давалось мужчинамъ, и такимъ образомъ, она не могла быть разумной подругой своего мужа въ его жизни, полной труда и заботъ, не могла быть разумной руководительницей своихъ сыновей при переходѣ ихъ изъ дѣтства въ отрочество, изъ отрочества въ юность. Итакъ, въ данномъ случаѣ надо, чтобы женщина стала опять болѣе похожа на мужчину, чтобы воспи-

таніе дѣвочекъ стало болѣе мужскимъ, чтобы женское воспитаніе стало равноцѣнно мужскому. Но это не означаетъ, что ей непременно надо давать совершенно такое же воспитаніе, какъ и мужчинѣ. Изъ нея надо дѣлать подругу мужчины, равную мужу въ духовномъ отношеніи, и конкурентку мужчины, стоящую на одномъ уровнѣ съ нимъ въ дѣлѣ добыванія средствъ существованія. Въ этомъ смыслѣ я привѣтствую, во имя соціальной справедливости, все, что способствуетъ поднятію средняго женскаго образованія, и защищаю все то, что можетъ и должно быть сдѣлано въ этомъ направленіи. Дѣло въ томъ, что, по моему, всего достигнутаго еще далеко недостаточно и что мы вообще не нашли еще вѣрнаго пути.

Какъ вы знаете, стремленія въ этомъ отношеніи направлены къ открытію для женщинъ дверей университета; въ настоящее время это достигнуто чуть-ли не во всей Германіи, при чемъ (какъ мнѣ кажется, вполне правильно), подготовленные въ достаточной степени дѣвушки имѣютъ право поступать въ качествѣ студентокъ въ университеты; пока это имѣетъ мѣсто въ трехъ южно-германскихъ государствахъ; но я надѣюсь, что скоро этотъ обычай распространится по всей Германіи, да, въ концѣ концовъ, не въ этомъ главное дѣло. Но для того, чтобы женщины могли учиться въ университетахъ, онѣ должны получать такую же подготовку, какъ и мальчики и, такимъ образомъ, явилось необходимымъ учрежденіе гимназій для дѣвочекъ. Несмотря на упорное и совершенно нелѣпое противодѣйствіе со стороны администраціи, удалось въ отдѣльных мѣстахъ учредить такія гимназій, при чемъ число ихъ, конечно, далеко не достаточно. Къ сожалѣнію, учебное начальство связало учрежденіе первой гимназіи для дѣвочекъ въ Карлсруэ съ нѣкотораго рода гимназической реформой и дѣлало въ глазахъ здравомыслящаго наблюдателя совершенно неудачные опыты, заранѣе обреченные на гибель. Къ счастью, это быстро окончилось, но этотъ опытъ показываетъ на существованіе еще и теперь неразрѣшеннаго вопроса. Должна ли гимназія для дѣвочекъ тоже состоять изъ девяти классовъ и быть устроенной съ самаго начала въ качествѣ подготовительной школы къ университетскимъ занятіямъ? или же она должна примкнуть въ какой-либо формѣ къ среднему женскому учебному заведенію, строя свою программу на основаніи программы этихъ женскихъ училищъ? Въ настоящее время большая часть дѣвушекъ лишь позднѣе рѣшаетъ поступить въ университетъ и, окончивъ среднюю школу, начинаетъ изучать гимназическій курсъ. Изученіе этого курса не требуетъ въ данномъ случаѣ отъ нихъ уже столько времени, такъ какъ онѣ, по крайней мѣрѣ, отчасти уже подготовлены женской школой. Недавно былъ поднятъ вопросъ, не слѣдуетъ ли дѣвочекъ, которыя хотятъ впоследствии учиться въ университетѣ, отдавать прямо въ мужскія гимназіи. Баденъ и Вюртембергъ сдѣлали такой опытъ въ отдѣльных маленькихъ городахъ, и я считаю это при такихъ простыхъ и патріархальныхъ условіяхъ, какія, къ счастью, царятъ еще тамъ, наиболѣе удачнымъ рѣшеніемъ вопроса, наиболѣе удобнымъ путемъ. Но то, что возможно въ маленькихъ городкахъ, будетъ, пожалуй, невозможно въ большомъ городѣ, и потому я весьма скептически отношусь къ обобщенію требованія совмѣстнаго обученія мальчиковъ и дѣвочекъ. Мы привыкли видѣть, что даже въ народныхъ школахъ мальчики и дѣвочки учатся отдѣльно; только въ самыхъ небольшихъ деревняхъ оба пола учатся вмѣстѣ. Въ общемъ, раздѣленіе не кажется мнѣ здѣсь необходимымъ и абсолютно полезнымъ. Но въ Берлинѣ я, пожалуй, сталъ бы придерживаться его; нѣкоторые судебные процессы не рисуютъ отрадныхъ и спокойныхъ перспективъ. Во всякомъ случаѣ, начиная съ четырнадцатаго года нужна осторожность; то, что при простыхъ условіяхъ не возбуждаетъ сомнѣнія, можетъ быть

опасно и во всякомъ случаѣ рискованно въ утонченной атмосферѣ большого города; я не рѣшаюсь, подобно нѣкоторымъ поборницамъ женскихъ правъ, производить съ легкимъ сердцемъ опыты надъ человѣческими душами. Хорошіе результаты, къ какимъ привело совмѣстное обученіе, впервые введенное въ Стокгольмѣ, не доказываютъ еще, что оно безъ всякихъ околнчностей можетъ быть проводимо въ другихъ мѣстахъ.

Но главная задача женскаго воспитанія состоитъ вообще не въ заботѣ объ этихъ, пока еще немногочисленныхъ ученицахъ гимназій и студенткахъ, а въ постановкѣ самой женской школы. При этомъ женская народная школа заслуживаетъ въ этомъ отношеніи меньше вниманія; она не особенно отличается отъ народной школы для мальчиковъ и страдаетъ тѣми же недостатками, что и послѣдняя; такимъ образомъ, здѣсь мнѣ приходится прежде всего говорить о женскихъ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, такъ какъ именно въ ихъ постановкѣ все крайне неясно и туманно, не смотря на прусскую учебную программу 1894 года. Я считаю причиной такой неясности то обстоятельство, что всѣ эти учебныя заведенія не имѣютъ опредѣленной цѣли. Мужское учебное заведеніе готовится къ извѣстной профессіи; нашихъ шестнадцати и восемнадцатилѣтнихъ дѣвушекъ, окончившихъ среднее учебное заведеніе, ждетъ, по болѣе части, беззаботная жизнь, полная наслажденій и удовольствій. Такъ какъ эти учебныя заведенія не преслѣдуютъ опредѣленной цѣли, то и само ученіе носить не серьезный характеръ; кто хочетъ, можетъ выйти изъ школы, достигнувъ четырнадцатилѣтняго возраста; и многія дѣйствительно покидаютъ ее съ нигуда ненужнымъ запасомъ всевозможныхъ знаній, среди которыхъ разговоръ на двухъ иностранныхъ языкахъ играетъ слишкомъ большую роль. Одинъ знатокъ этихъ условій¹⁾ жестоко, но вполне справедливо замѣчаетъ по этому поводу: «масса дѣвушекъ кончаетъ наши среднія учебныя заведенія, не приобрѣтая въ нихъ никакихъ знаній, никакого умѣнья, не привыкнувъ къ ясному мышленію и логическимъ сужденіямъ, не пропизнувшись сознаниемъ долга и серьезнымъ стремленіемъ къ расширенію и углубленію своего образованія»; поэтому, онъ тоже требуетъ воспитанія для извѣстной профессіи; онъ хочетъ, чтобы дѣвушки были подготовлены къ тому, чтобы „удовлетворять требованіямъ, предъявляемымъ къ нимъ со всѣхъ сторонъ, какъ къ женамъ и матерямъ“. Въ этомъ то и заключается главная проблема женскаго воспитанія, здѣсь то и нужны новыя идеи и реформы, если мы дѣйствительно хотимъ помочь дѣлу. Я не боюсь, какъ я уже выше сказалъ, за тѣхъ немногихъ студентовъ, какія въ настоящее время посѣщаютъ наши университеты; онѣ достигнутъ своей цѣли, несмотря на опасенія стариковъ и ихъ предрасудки. Я же забочусь о женскомъ воспитаніи въ его цѣломъ, о созданіи мыслящаго и разсудительнаго, сознающаго свой долгъ и энергичнаго поколѣнія хозяекъ и матерей; такія женщины нужны нашему народу, чтобы онъ былъ здоровымъ тѣломъ и душой²⁾.

1) Д-ръ Люнгенъ, членъ училищнаго совѣта въ Франкфуртѣ: „Warum muss und wie kann die Erziehung des weiblichen Geschlechts zweckmässiger gestaltet werden?“ (Почему нужно—и какимъ путемъ можно цѣлесообразнѣе организовать воспитаніе женщинъ?) („Fragen der Frauenbildung“).

2) При всей широтѣ взглядовъ автора, его отношеніе къ женскому образованію невольно напомнило намъ знаменитыя „четыре К“ императора Вильгельма—„Kirche, Kleider, Küche und Kinder“ (церковь, платье, кухня и дѣти). Назначеніе женщины все еще ограничивается для него спальней, кухней и дѣтской. Насъ, разумѣется, не можетъ удовлетворить такая постановка вопроса. Россія, если не въ правовомъ и политическомъ, то до извѣстной степени въ бытовомъ и въ значительной мѣрѣ въ идейномъ отношеніи стоитъ впереди западно-европейскихъ странъ въ дѣлѣ

В. Школы и школьные системы.

Теперь мы переходимъ къ послѣдному вопросу—къ существующимъ учебнымъ заведеніямъ и ихъ различнымъ видамъ. Если оставить въ сторонѣ университеты, которые были созданы въ средніе вѣка схоластикой (уже по одному тому, что схоластика была матерью университетовъ, къ ней нельзя относиться пренебрежительно), въ средніе вѣка въ Германіи существовали прежде всего церковныя школы; въ эпоху гуманизма онѣ уступили мѣсто школъ ученыхъ; общая народная школа появляется впервые въ семнадцатомъ столѣтіи, хотя, правда, въ болѣе крупныхъ городахъ уже задолго до этого имѣлись школы для обученія письму, мужскія и женскія училища. Въ восемнадцатомъ столѣтіи педагогика пѣтистовъ, стоявшая въ тѣсной внутренней и внѣшней связи съ утилитаристическимъ духомъ эпохи просвѣщенія, создала реальное училище; въ девятнадцатомъ столѣтіи были учреждены реальная гимназія и реформированная школа; затѣмъ для лицъ, окончившихъ среднее учебное заведеніе, были устроены школы для продолженія образованія и различныя профессиональныя училища, о которыхъ въ общей педагогикѣ, конечно, можно только упомянуть; въ постановкѣ, напримѣръ, торговой школы специалисты (т. е. въ данномъ случаѣ, купцы) принимаютъ куда большее участіе, чѣмъ педагоги. Наконецъ, ясли и дѣтскіе сады, фабричныя школы и убѣжища, школы домоводства и руководѣльныя говорятъ намъ о все болѣе и болѣе пробуждающемся социальномъ духѣ нашего времени.

Все это пока представляетъ собою нѣчто хаотическое и разнообразное; но если всѣ эти школы дѣйствительно хотятъ оказать услугу общему народному образованію, то онѣ должны стать цѣльнымъ, единымъ и принять форму своего рода школьной системы. На это впервые указалъ Коменскій; Песталоцци же особенно оттънилъ ту же мысль съ социально-этической точки зрѣнія, иллюстрировавъ ее картиннымъ сравненіемъ, гдѣ онъ изображаетъ всю систему образованія въ видѣ высокаго дома; верхній

женской эмансипации. Возвращеніе къ взглядамъ Циглера, покрытымъ изряднымъ налетомъ добраго нѣмецкаго филистерства, было бы крупнымъ шагомъ назадъ. Исходя изъ общаго положенія, что мужчина и женщина—равны и равноцѣнны, мы сказали бы, что воспитаніе дѣвочекъ ни въ чемъ существенномъ не должно разниться отъ воспитанія мальчиковъ, и наличность физическихъ и физиологическихъ различій заставитъ лишь измѣнить кое-какія частности и кое-что добавить, въ виду будущихъ специфически женскихъ обязанностей дѣвочки. Не хозяйками только и матерями, но прежде всего гражданками должны быть женщины. А гражданка мать всегда останется на высотѣ своихъ материнскихъ обязанностей. Школа должна равно воспитывать людей гражданъ и того, и другого пола. И почему, напримѣръ, языки, необходимые для мужчины, называются „запасомъ ненужныхъ знаній“ для женщины? Кулинарныя и руководѣльныя школы дадутъ, быть можетъ, хорошіе пироги и блестяще сшитыя рубашки, но не онѣ воспитаютъ гражданокъ, способныхъ создать народу здоровое тѣло и здоровую душу. Для нашего автора, привязаннаго къ классическимъ образцамъ, мы приведемъ примѣръ той дочери Эллады, матери-гражданки, которая своими руками принесла первый камень къ храму, чтобы замуровать тамъ ея сына, измѣнившаго родинѣ. Эта мать подавила въ себѣ чувства матери, но исторія сохранила намъ память о ея гражданскомъ подвигѣ. Нѣтъ, необходимо рѣшительно разойтись со сторонниками „des ewig weiblichen“, т. е. вѣчнаго рабства женщины, а тѣмъ самымъ и со сторонниками специально женскаго призванія, отъ которыхъ недалеко ушелъ нашъ авторъ. Пусть женщина—добрый геній семейнаго уюта, пусть она—душа семейнаго очага, но и въ общественной жизни, повсюду на гражданскомъ поприщѣ ей должны быть предоставлены равныя права и равныя возможности, а объ этомъ съ мужчиной, первая должна позаботиться педагогика. *Ред.*

этажъ этого дома прекрасенъ съ внѣшней стороны, но обитаемъ лишь очень немногими; въ среднемъ этажѣ живетъ уже больше, но въ немъ нѣтъ лѣстницы въ верхній этажъ; наконецъ, въ подвальномъ этажѣ живетъ масса людей, которая имѣетъ такое же право любоваться солнечнымъ свѣтомъ и дышать здоровымъ воздухомъ, какъ и обитатели верхнихъ этажей; однако, эти люди не только предоставлены самимъ себѣ въ своихъ отвратительно-темныхъ конурахъ, лишенныхъ оконъ, но имъ даже портятъ глаза, чтобы они не могли смотрѣть на верхній этажъ. Теперь послѣдняго уже больше нѣтъ; но за то все еще различные этажи не имѣютъ связи другъ съ другомъ, и въ особенности ощущается недостатокъ соединительной лѣстницы между нижнимъ и среднимъ этажемъ.

И все-таки не подлежитъ сомнѣнiю, что этотъ самый нижнiй этажъ, общая народная школа для всѣхъ, является наиболѣе важной; она важна не только потому, что въ ней положено основанiе общему и приспособленному для всѣхъ преподаванiю, что благодаря ей народное обученiе должно стать общимъ и распространяться на всѣхъ, но, главнымъ образомъ, потому, что въ ней находятся или, по крайней мѣрѣ, должны находиться въ теченiе опредѣленнаго времени всѣ дѣти безъ исключенiя, дѣти всѣхъ сословiй и круговъ общества. Вслѣдствiе этого, я высказываюсь противъ, такъ называемыхъ, подготовительныхъ школъ, элементарныхъ школъ для тѣхъ, кто въ восемь или девять лѣтъ захотятъ поступить въ мужское или женское среднее учебное заведенiе. Такiя школы имѣютъ отрицательныя стороны уже съ педагогической точки зрѣнiя, такъ какъ учителя ихъ постепенно отдѣляются отъ своихъ коллегъ, занимающихся въ казенныхъ учебныхъ заведенiяхъ, и такимъ образомъ теряютъ связь съ постоянно идущей впередъ техникой народныхъ школъ. Если же эти частныя школы находятся въ непосредственной связи съ гимназиями или реальными училищами, то онѣ подчинены руководителямъ (напр., гимназическому директору), которые ничего не понимаютъ въ ихъ технику и методикѣ. Но существованiе такихъ подготовительныхъ школъ вредно отражается и на самой народной школѣ; тѣмъ, что у народной школы отнимаются наиболѣе благовоспитанные (я не говорю, лучшiе) элементы, уровень ея понижается; народная школа становится тѣмъ, чѣмъ она не должна быть, т. е. школой для дѣтей низшихъ классовъ и часто даже прямо-таки школой для бѣдныхъ, тогда какъ подготовительная школа является кастовой школой для дѣтей богатыхъ и знатныхъ. Вслѣдствiе этого, высшiя сословiя перестаютъ интересоваться народной школой, которая вѣдь не нужна ихъ дѣтямъ, а это индифферентное отношенiе находитъ свое выраженiе въ томъ, что наши министерства и парламенты очень мало заботятся о народной школѣ. Мнѣ кажется, что дѣло обстоитъ бы еще хуже, если бы партiи при политическихъ выборахъ не должны были обращать вниманiе на школьныхъ учителей, хотя бы, какъ на пригодныхъ агентовъ и агитаторовъ; объ учителяхъ партiи еще думаютъ, о школѣ же, по крайней мѣрѣ до послѣдняго времени, никогда. Все это крайне антисоциально; всякая подготовительная школа даетъ поводъ къ развитiю классоваго высокомерiя и классовой ненависти.

Въ этомъ явленiи лежитъ болѣе глубокое основанiе моего отрицательнаго отношенiя къ частнымъ школамъ, высказаннаго мною выше. Такую роскошь, какъ отдавать дѣтей въ частныя школы, могутъ позволить себѣ только богатые люди, и въ созданныхъ для ихъ потребностей школахъ съ нѣжными куколками обращаются слишкомъ мягко и предупредительно. Изъ за весьма печальной конкуренции содержатели такихъ школъ (конечно есть и исключенiя) въ общемъ склонны оказывать роди-

телямъ своихъ питомцевъ и публикѣ всевозможныя уступки, крайне вредныя съ педагогической точки зрѣнія.

Поэтому, я рѣшительно стою за то, чтобы всѣ дѣти безъ исключенія, мальчики и дѣвочки, дѣти богатыхъ и бѣдныхъ учились первые годы въ одной общей школѣ; это является безсознательнымъ, хотя и очень слабымъ противоядіемъ противъ тѣхъ могучихъ классовыхъ противорѣчій, которыя волнуютъ народную жизнь нашего времени; это требованіе является такимъ же средствомъ для смягченія классовыхъ противорѣчій, каковымъ общая школа для умиротворенія противорѣчій между различными вѣроисповѣданіями; повсюду, гдѣ мы только знаемъ такія средства, мы должны ихъ примѣнять, если даже ихъ участіе въ дѣлѣ достиженія «соціального мира» было незначительно и, отчасти, скоропреходяще. Конечно, я не закрываю глаза и на отрицательныя стороны моего требованія. Именно, интеллигентные родители имѣютъ полное право опасаться, что дѣти низшихъ классовъ общества испортятъ своимъ дурнымъ примѣромъ ихъ дѣтей; мнѣ самому очень не хотѣлось бы, чтобы мои дѣти сидѣли на одной скамьѣ съ дѣвочками, фигурировавшими въ процессѣ Штернберга ¹⁾). Это—палка о двухъ концахъ, такъ какъ, съ другой стороны, изолированіе болѣе нравственныхъ дѣтей поведетъ къ дальнѣйшему огрубѣнію и испорченности остальныхъ. Однако, это налагаетъ еще болѣе большую обязанность на семью, которая, наряду съ школой, должна энергично взяться за дѣло нравственнаго воспитанія; и, наконецъ, все вышесказанное выводитъ насъ за рамки школы и указываетъ намъ на великую задачу борьбы съ народной грубостью вообще и съ ея главнѣйшими причинами—бѣдностью и нуждою ²⁾).

¹⁾ Въ нашумѣвшемъ въ свое время процессѣ Штернберга, въ качествѣ обвиняемаго выступилъ извѣстный берлинскій банкиръ, занимавшійся растлѣніемъ малолѣтнихъ дѣвочекъ.

²⁾ Мы опасаемся, что своимъ отрицательнымъ отношеніемъ (см. выше) къ частнымъ школамъ почтенный педагогъ платитъ обильную дань тому самому духу централизма и бюрократизма, противъ котораго онъ во многихъ мѣстахъ своихъ лекцій такъ краснорѣчиво ратуетъ. Мы не будемъ распространяться о томъ, какъ наивно было бы отъ обязательности посѣщенія одной школы дѣтьми различныхъ классовъ ожидать умиротворенія классовыхъ страстей и смягченія классовыхъ противорѣчій. Развѣ можетъ вмѣшательство современнаго государства „смягчить“ тѣ противорѣчія, на почвѣ которыхъ выросло и которыми только и держится это самое государство. Важно прежде всего, что демократическое государство, на сторонѣ котораго стоятъ симпатіи автора, должно всѣми силами расчищать дорогу самодѣятельности гражданъ; мы не можемъ предоставить ему права истреблять начальныя частныя школы и черезъ головы отцовъ накладывать руку на еще не сформировавшееся поколѣніе. Этого требуетъ общій принципъ, этого же требуетъ и практической интересъ. Чѣмъ больше частной инициативы въ дѣлѣ развитія школы, тѣмъ шире и прочнѣе будетъ поставлено дѣло народнаго образованія. Попробуйте примѣнить это къ нашей нищей и отсталой странѣ, и вы увидите, что безъ широкой и свободной сѣти частныхъ школъ намъ никогда не выбраться изъ тупика чуть ли не всеобщей безграмотности на путь всеобщаго обученія (мы уже оставляемъ въ сторонѣ формализмъ и политическую односторонность казенной школы).

Прибавимъ еще, что разъ мы исключаемъ изъ государственной школы преподаваніе религіи, то тѣмъ самымъ мы переносимъ религіозное обученіе въ школы частныя и должны допустить для этихъ школъ хотя бы и узко вѣроисповѣдныхъ самую широкую свободу. Государство, если оно демократично, такъ же мало имѣетъ права бороться съ религіей, какъ мало въ правѣ оно ее навязывать, оно просто должно ее игнорировать. Мы не закрываемъ глаза на весь ужасающій вредъ конфессіональнаго образованія (примѣръ—наши церковно-приходскія школы и наши духовныя семинаріи или католическая школа во Франціи), но борьба съ этимъ вредомъ будетъ по силамъ свободному обществу и свободной свѣтской школѣ.

Другимъ средствомъ противъ этого огрубѣнія (я не знаю, сказать ли «растущаго», такъ какъ мнѣ не кажется, что люди грубѣютъ) является воспитаніе и забота о нашей подростоющей мужской и женской молодежи, эта забота лежитъ опять-таки на насъ. И въ этомъ дѣлѣ повсюду пробуждается педагогическое усердіе, повсюду проявляются хорошія начинанія, правда со слишкомъ односторонней религіозной окраской.

Но какъ разъ здѣсь передъ нами еще безконечно много дѣла; при этомъ тутъ ощущается недостатокъ не только въ идеяхъ и въ цѣльности организаціи, но больше всего въ мужествѣ посягнуть на права мальчиковъ до восемнадцати лѣтъ, этого мужества не обнаруживаютъ ни правительства, ни парламенты, ни даже либеральныя и радикальныя партіи. Иначе я не могу объяснить себѣ тотъ фактъ, почему до сихъ поръ школы для продолженія образованія не сдѣланы повсюду обязательными, что для меня, какъ уроженца Вюртемберга, представляется аксіомой. Такія школы должны быть обязательными, какъ для дѣвочекъ, такъ и для мальчиковъ, и для всѣхъ нихъ она должна продолжаться до достиженія ими восемнадцатилѣтняго возраста. Но она не должна быть вечерней школой, такъ какъ тогда въ ней не могли бы заниматься ремесленные ученики и служанки, утомленные дневнымъ трудомъ. Для этого должны быть найдены и средства, и время. Конечно, эти школы, въ зависимости отъ мѣстныхъ условій, будутъ носить то болѣе промышленный, то болѣе сельскохозяйственный характеръ, а у дѣвочекъ обученіе домашнему хозяйству должно будетъ стоять на первомъ планѣ. Но тутъ должны также преподаваться и другіе предметы, какъ-то родной языкъ и исторія, отечествовѣдѣніе и законовѣдѣніе; я даже не исключаю и преподаваніе религіи, если только оно не сводится къ бессмысленной зубрежкѣ. Конечно, наши взрослые дочери тоже должны посѣщать эти школы, или по окончаніи средняго учебнаго заведенія онѣ должны до 18 лѣтъ ходить на спеціальныя курсы для продолженія образованія, гдѣ онѣ должны серьезно учиться и работать. Пусть изъ-за этого у нихъ остается меньше времени на лаунъ-теннисъ и на всякіе виды флирта, имъ это будетъ не вредно!

Наряду съ общей народной школой, о слишкомъ теоретической постановкѣ которой я высказался уже выше (слишкомъ много чтенія и письма!) стоятъ среднія учебныя заведенія ¹⁾. Здѣсь прежде всего не надо забывать, что онѣ не являются спеціальными школами, хотя та или иная профессія ждетъ ихъ питомцевъ по окончаніи и оказываетъ и вправдѣ оказывать вліяніе на ихъ постановку. Такъ, гимназіи являются, прежде всего, подготовительными школами для университета и для государственныхъ чиновниковъ, отъ которыхъ требуется университетское образованіе; но тѣмъ не менѣе онѣ ни въ коемъ случаѣ не должны быть спеціальными филологическими школами. Дѣло въ томъ, что ближайшей цѣлью гимназіи и всѣхъ другихъ среднихъ учебныхъ заведеній должно быть высшее общее образованіе или, говоря правильнѣе, подготовительное образованіе; вѣдь, среднее учебное заведеніе не даетъ ничего готоваго и законченнаго. Но если среднія учебныя заведенія должны служить цѣлямъ общаго образованія, то, повидимому вполне справедливо подымается вопросъ, зачѣмъ же тогда нѣсколько родовъ и видовъ ихъ? Развѣ для этого недостаточно одного вида школъ, и развѣ не слѣдуетъ единству отдавать предпочтеніе передъ множествомъ? Въ самомъ дѣлѣ, идея объ общемъ одинаковомъ національномъ воспитаніи всѣхъ образованныхъ людей стала съ нѣкотораго времени пріобрѣтать все больше и больше сторонниковъ, требованіе единства школы, такъ сказать, носилось въ воздухѣ и должно было бы въ

1) Я намѣренно упоминаю о нихъ во множественномъ числѣ.

скоромъ времени осуществиться. Въ дѣйствительности же, и эта единая школа, въ томъ видѣ, въ какомъ ее обыкновенно представляютъ, не создаетъ единства: здѣсь рѣчь идетъ скорѣе объ общемъ фундаментѣ съ развѣтвленіемъ наверху, по крайней мѣрѣ на два, если не на три различныхъ направленія. Главныя преимущества этой системы, которая нашла свое опредѣленное выраженіе въ реформированныхъ школахъ¹⁾, заключаются въ томъ, что ученики второго класса не изучаютъ слишкомъ трудную для нихъ латынь, и этимъ самымъ на нѣкоторое время откладывается выборъ опредѣленнаго призванія. Но, какъ хотите, я никакъ не могу согласиться съ тѣмъ, что *mensa est rotunda* слишкомъ трудно для девяти или десятилѣтняго мальчика; я не могу этому повѣрить; тутъ я могу только еще разъ сказать, что не надо быть въ воспитаніи слишкомъ мягкимъ педагогомъ; еще разъ повторю, что тамъ, гдѣ изучаются кромѣ латыни другіе иностранные языки, надо начинать съ латыни. Впрочемъ, можно еще подумать, не слѣдуетъ ли начинать изученіе иностранныхъ языковъ лишь по окончаніи шестилѣтняго курса общей народной школы, какъ это имѣетъ мѣсто въ Швейцаріи; но въ такомъ случаѣ было бы желательно, чтобы народная школа была поставлена значительно лучше и располагала бы большими средствами, чѣмъ теперь. Съ другой стороны, чѣмъ вообще руководствуются молодые люди, выбирая себѣ ту или иную профессію? Я, пожалуй, буду слишкомъ оптимистиченъ, если скажу, что лишь одинъ процентъ всѣхъ дѣтей выбираетъ призваніе, соответствующее его внутреннимъ склонностямъ и способностямъ; остальные же 99 процентовъ руководствуются лишь всякаго рода практическими соображеніями. Молодые люди становятся юристами, потому что это самое «почетное» гражданское призваніе, и потому что здѣсь можно сдѣлать хорошую карьеру; многіе становятся филологами только потому, что здѣсь можно безъ всякихъ дальнихъ размысленій продолжать дѣло, которымъ занимались въ школѣ. Но лучше я объ этомъ умолчу, ибо картина того, какъ выбираютъ себѣ профессію наши молодые люди далеко не отрадна и весьма не почетна для нашего общества. Тамъ же, гдѣ истинный талантъ пошелъ по ложному пути и попалъ въ неподходящую для него школу, онъ все же найдетъ необходимую поддержку, на примѣръ, со стороны учителей и, такимъ образомъ, наверстаетъ потерянное и достигнетъ своей цѣли. Итакъ, въ чемъ же дѣло? Дѣйствительнымъ единственнымъ преимуществомъ единой школы является ея большая дешевизна, поэтому ее можно рекомендовать небольшимъ городкамъ, гдѣ она крайне умѣстна и удобна; впрочемъ, «дешевизна» не можетъ служить педагогическимъ соображеніемъ, такъ какъ въ противномъ случаѣ и къ защищаемой нами школьной системѣ можно было бы примѣнить слова «дешево да гнило!»

Такимъ образомъ, тамъ, гдѣ не приходится считаться съ этимъ внѣшнимъ основаніемъ, я, въ противоположность всѣмъ стремленіямъ къ единству школы, рѣшительно высказываюсь за возможно большее разнообразіе учебныхъ заведеній. Образование—это разнообразіе, и какъ разъ нѣмецкое образование должно было бы основательно развивать въ учащихся специфически нѣмецкое стремленіе къ индивидуальному и своеобразному, а не создавать духовное однообразіе. Въ нашъ демократическій и милитаристическій вѣкъ и безъ того велика опасность, что своеобразіе и оригинальность будутъ заглушены однообразіемъ и шаблонностью. Подчиненіе школы государству и отвратительный школьный бюрократизмъ тоже

¹⁾ Я, конечно, не отрицаю того факта, что реформированная школа (*Reformschule*) преслѣдуетъ отчасти и другія самостоятельныя цѣли и такимъ образомъ является представительницей особаго вида школы.

дѣйствуютъ въ этомъ направленіи. Поэтому, разумная школьная политика должна, по возможности, избѣгать однообразія въ этой области, и по моему мнѣнію, средствомъ для этого можетъ служить различіе путей, ведущихъ къ одной цѣли общаго образованія; вѣдь считаютъ, или, по крайней мѣрѣ, раньше считали, что и въ Римѣ ведутъ различные пути; почему же и здѣсь не должно быть того же самаго? Итакъ, я стою за разнообразіе школъ, а не за единую школу!

По тѣмъ же самымъ причинамъ я встаю противъ централизаціи въ области преподаванія и воспитанія, въ особенности потому, что она постоянно и съ необходимостью связана съ бюрократическимъ произволомъ. Здѣсь крайне умѣстенъ партикуляризмъ, которому я въ другихъ случаяхъ не особенно симпатизирую. Въ южной Германіи онъ за послѣднія пятнадцать лѣтъ успѣшно спасъ насъ отъ многихъ промаховъ и неожиданностей прусской школьной политики, предохранивъ тѣмъ самымъ Пруссію отъ безконечнаго экспериментированія. Въ данномъ случаѣ отдѣльные государства должны неутомимо стараться опередить другъ друга и ревниво оберегать всякое духовное завоеваніе, какъ свою неотъемлемую прерогативу. Но децентрализація должна итти еще дальше. Изъ исторіи школы шестнадцатаго вѣка мы знаемъ, что тогда имѣлся цѣлый рядъ выдающихся ректоровъ гимназій, которые, придерживаясь установленныхъ рамокъ, придали школѣ своеобразный отпечатокъ своей личности и характера и поставили ее оригинально. Въ наше время это невозможно вслѣдствіе подчиненія школы государству, вслѣдствіе школьнаго устава и испытаній зрѣлости, вслѣдствіе школьныхъ совѣтовъ и столовъ съ зеленымъ сукномъ. Наши школы сами какъ бы впитали въ себя специфическій духъ бюрократизма, онъ потеряли индивидуальный характеръ и стали шаблонными. Къ счастью, въ послѣднее время въ обществѣ стали раздаваться все болѣе и болѣе громкіе голоса въ пользу предоставленія школѣ болѣе свободы дѣйствій и права преподавать то или иное, сообразно мѣстнымъ потребностямъ и различіямъ; новыя прусскія учебныя программы тоже говорятъ много о „свободѣ выбора“ и о „замѣнѣ одного предмета преподаванія другимъ“. Я очень радъ этому, но все же, по моему, этого недостаточно, да и не въ этомъ суть дѣла. Прежде всего директоръ долженъ быть освобожденъ отъ бюрократической административной работы; ему должно быть предоставлено право придавать школѣ своеобразный отпечатокъ, конечно, въ границахъ установленныхъ рамокъ; такое же право должно быть предоставлено каждому учителю въ области его предмета (во не всякій учитель долженъ пользоваться этимъ правомъ; это является прерогативой лишь того учителя, который можетъ проявить оригинальность и своеобразіе своей личности); средній учитель долженъ придерживаться предназначеннаго для посредственности шаблона, который для этого-то и созданъ. Въ сущности говоря, дѣло идетъ вовсе не о томъ, чтобы всѣ ученики были почти одинаково освѣдомлены во всѣхъ школьныхъ предметахъ, а о томъ, чтобы учителя оказывали на нихъ определенное воздѣйствіе своею личностью и направляли ихъ въ ту или иную сторону, въ зависимости отъ духа и склонностей учениковъ. Въ этомъ и состоитъ истинный смыслъ индивидуализаціи въ школѣ. Но для этого, прежде всего сами учителя должны быть определенными, цѣльными личностями; они должны быть болѣе проникнуты священнымъ огнемъ педагогическаго воодушевленія, чѣмъ это наблюдается и съ необходимостью должно наблюдаться при современной борьбѣ за кусокъ хлѣба и при современной борьбѣ за улучшеніе своего и сословнаго положенія. Вотъ въ чемъ нуждается, главнымъ образомъ, наша нѣмецкая школа.

Мы различаемъ, въ главныхъ чертахъ, три вида среднихъ учебныхъ заведеній: классическую гимназію, реальную гимназію и реальное училище. Но это тройное подраздѣленіе, къ сожалѣнію, не возникло съ внутренней необходимостью изъ различія направленій, замѣчавшихся въ нѣмецкомъ образованіи девятнадцатаго вѣка; у насъ не создалось, на примѣръ, школы съ преобладаніемъ историческаго направленія, или математически-естественнонаучнаго, или школы, соединяющей оба эти направленія и представляющей собою переходъ отъ одного къ другому, что было бы очень важно въ нашъ вѣкъ, съ его ясно выраженнымъ переходнымъ характеромъ. Скорѣе можно сказать, что наша гимназія соединяетъ въ себѣ два вида, и въ сущности говоря, всѣ три вида школъ стремятся къ одному и тому же, т. е. всѣ онѣ хотятъ учить всему и давать все. Въ дѣйствительности постановка среднихъ учебныхъ заведеній въ Германіи представляетъ собою, въ существенныхъ чертахъ, продуктъ системы привилегій, постепенно развившейся въ прусскомъ чиновничьемъ и военномъ государствѣ; при этомъ имѣется въ виду не лучшей способъ образованія, а нужды и требованія отдѣльныхъ вѣдомствъ, которымъ были нужны разнаго рода чиновники. Тѣмъ самымъ, что государство требовало знанія латинскаго языка отъ своихъ низшихъ чиновниковъ, оно нарушало строгое отдѣленіе латинской школы отъ реального училища; такимъ образомъ, въ реальныя училища было введено преподаваніе латыни въ небольшомъ объемѣ, при чемъ это преподаваніе не было органически связано съ другими школьными предметами; результатомъ такого положенія вещей было то, что они сначала зачали, и сѣть ихъ, предназначенная для практической жизни гражданъ, не смогла быть раскинута по всей странѣ. На примѣръ Вюртемберга мы можемъ судить, какъ должно было бы совершаться это развитіе: здѣсь совершенно отдѣльно другъ отъ друга существуютъ 63 низшихъ латинскихъ школы и 64 реальныхъ школы безъ латинскаго языка ¹⁾; первыя являются младшими классами „научныхъ“ школъ, вторыя—просто подготовительными заведеніями для практической торговой, промышленной и сельско-хозяйственной жизни. Соответственно этому, здѣсь реальная гимназія тоже органически развилась изъ гимназіи; ученикамъ, не обучавшимся греческому языку, вмѣсто этого преподавались естественно-математическіе предметы и англійскій языкъ; такимъ образомъ, вюртембергская реальная гимназія является гимназіей, гдѣ проходитъ большой курсъ латыни, но нѣтъ преподаванія греческаго языка. На сѣверѣ же Германіи, наоборотъ, въ реальныхъ гимназіяхъ латынь преподается въ слишкомъ небольшомъ объемѣ; поэтому было большою ошибкой, что въ 1892 году число латинскихъ уроковъ въ реальной гимназіи было уменьшено съ 54 на 43 въ недѣлю. Берлинская школьная конференція, засѣдавшая въ іюнѣ 1900 года, отклонила предложеніе объ увеличеніи числа уроковъ латинскаго языка—одна изъ наиболѣе характерныхъ чертъ для этого удивительнаго собранія, рѣшенія котораго не блистали особымъ пониманіемъ сущности дѣла; Гарнакъ съ прямо-таки трогательной беспомощностью открыто заявилъ, что собраніе „было не вполне освѣдомлено“ для мотивировки упомянутаго постановленія; обыкновенно такіе важныя вопросы сначала досконально изучаютъ, а потомъ уже обсуждаютъ на собраніяхъ и выносятъ тѣ или инныя резолюціи. Къ счастью, школьное начальство не обратило вниманія на это постановленіе „свѣдущихъ“ людей и увеличило число уроковъ въ

¹⁾ По числу учениковъ положеніе реальныхъ школъ еще болѣе благоприятно: на 9.370 учениковъ, изучающихъ латынь, приходится 12.670 учениковъ реальныхъ школъ безъ латыни; въ Пруссіи имѣется 97.000 гимназистовъ и 71.000 реалистовъ!

недѣлю до 49. Такимъ образомъ, это число капризно мѣняется, то съ 44 на 54, то съ 54 на 43, а теперь опять съ 43 на 49. Къ сожалѣнію, всѣ наши школьныя реформы имѣютъ вначалѣ такой видъ, какъ будто бы спасеніе всего нашего образованія зависѣло отъ того, что тому или иному предмету удѣляется часомъ больше или меньше; изъ за этихъ мелочныхъ споровъ пропадаетъ всякій интересъ къ дѣйствительно важнымъ вопросамъ и противорѣчіямъ нашего времени.

Какъ много въ Сѣверной Германіи зависитъ отъ привилегій, видно изъ того, съ какими усиліями реальныя школы и высшія реальныя училища добились для своихъ питомцевъ права поступленія въ университетъ. Въ настоящее время это достигнуто, и я нахожу это вполне справедливымъ. Мы, нѣмцы, слишкомъ много (собственно говоря, всю жизнь) спрашиваемъ о происхожденіи образованія, вмѣсто того, чтобы прямо посмотреть, есть у насъ необходимое образованіе или нѣтъ. Когда молодой человѣкъ выдержитъ свой экзамень по юридическимъ наукамъ или по медицинѣ и сдѣлаетъ всѣ необходимыя практическія работы, то совершенно безразлично, гдѣ и какъ онъ получилъ подготовительное образованіе и необходимыя свѣдѣнія. Поэтому, вполне правильно, что теперь каждому, кто выдержалъ экзамень на аттестатъ зрѣлости въ одномъ изъ девятиклассныхъ учебныхъ заведеній, принципиально предоставлено право заниматься въ университетѣ или въ какой-либо другой высшей школѣ предметами, соотвѣтствующими выбранной имъ спеціальности. На самомъ же дѣлѣ этого еще нѣтъ, такъ какъ юристы отдѣльныхъ нѣмецкихъ государствъ все еще настаиваютъ на томъ, чтобы къ занятіямъ юриспруденціей допускались лишь лица съ гимназическимъ образованіемъ; юристы все еще считаютъ это образованіе „болѣе благороднымъ“, а такъ какъ они претендуютъ быть самымъ благороднымъ сословіемъ, то, конечно, требуютъ гимназическаго образованія; но тогда, съ своей стороны, правы и медики, которые не хотѣли отстать въ «благородствѣ» отъ юристовъ и, насколько могли, противились допущенію лицъ, имѣющихъ аттестатъ зрѣлости реальной гимназій, къ занятіямъ медициной. И до тѣхъ поръ, пока въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ будетъ идти рѣчь о дополнительныхъ курсахъ для пополненія познаній по тому или иному предмету, о дополнительныхъ испытаніяхъ и т. п., до тѣхъ поръ мы будемъ очень далеки отъ высказаннаго нами пока еще „въ принципѣ“ полного равноправія для всѣхъ трехъ видовъ среднихъ учебныхъ заведеній. Неужели у насъ въ Германіи нельзя положиться на обычай и разумъ, которые сами установили бы предварительную подготовку, соотвѣтствующую каждому предмету? Неужели нельзя положиться на собственныя силы въ тѣхъ исключительныхъ случаяхъ, когда ученикъ, окончившій высшее реальное училище, захочетъ изучать теологію или классическую филологію? Неужели для всего этого необходимы приказы и правила начальства, испытанія и дипломы? И въ этомъ отношеніи предоставленіе большей свободы было бы и необходимо, и вполне безопасно; немного больше довѣрія къ нравамъ, къ праву самоопредѣленія личности, къ здоровому человѣческому разуму, — это отнюдь не повредило бы намъ.

Но меня смущаетъ другая сторона этого, самого по себѣ вполне разумнаго, рѣшенія—уравненія въ правахъ, а именно: зачѣмъ же тогда были основаны реальныя школы? Конечно не для того, чтобы готовить къ университетскимъ занятіямъ. А между тѣмъ кажется, какъ будто бы высшія реальныя училища видятъ особую честь въ томъ, чтобы готовить изрядное количество студентовъ. Это хотя и допустимо, но все же должно составлять исключеніе и второстепенную цѣль ихъ. Реальныя школы являются прекрасными подготовительными школами для практическихъ про-

фессій, и поэтому, въ небольшихъ общинахъ будетъ вполне достаточно, если въ нихъ будутъ только первые шесть классовъ; такая школа должна существовать даже въ самыхъ маленькихъ провинціальныхъ городкахъ. Но и высшія реальныя училища не должны себѣ ставить цѣлью подготовку къ университетскимъ занятіямъ; они являются настоящими подготовительными школами для техническихъ профессій, для высшей коммерческой дѣятельности, для высшихъ техническихъ школъ и торговыхъ академій. Поэтому то, намъ надо много реальныхъ училищъ, и мы не можемъ удовольствоваться нашими гимназіями и реальными гимназіями. Къ сожалѣнію, въ большей части Германіи дѣло обстоитъ какъ разъ наоборотъ. Такъ, въ свое время въ Эльзасъ - Лотарингіи устраивали лишь однѣ гимназіи, и поэтому реальное образованіе, которое здѣсь могло бы быть полезнѣе и популярнѣе, осталось почти въ полномъ пренебреженіи. По моему, слѣдовало бы теперь, несмотря на противодѣйствіе властей, превратить безъ дальнихъ околичностей съ полдюжины маленькихъ гимназій этой страны въ реальныя учебныя заведенія и основать съ дюжину (если не больше) простыхъ маленькихъ реальныхъ школъ.

Если бюрократическое государство неоднократно нарушало нормальное развитіе этихъ трехъ видовъ школъ, то военное начальство вредитъ этому еще больше своими свидѣтельствами объ отбываніи воинской повинности въ качествѣ вольноопредѣляющагося въ теченіе одного года. Это не имѣетъ никакой органической связи со школой и совершенно чуждо ея духу; «образованные молодые люди» должны служить одинъ годъ вмѣсто трехъ — вотъ первоначальное назначеніе этихъ свидѣтельствъ. „Образованные люди“ — что же этимъ хотѣли установить? Такими людьми считали всѣхъ тѣхъ, кто успѣшно окончилъ шестой классъ средней школы. Результатомъ этого было то перепроизводство и то массовое стремленіе, отъ которыхъ все еще такъ страдаютъ наши среднія учебныя заведенія и которыя такъ понижаютъ ихъ уровень. Конечно, школы тоже стали стремиться къ тому, чтобы получить право выдавать такія свидѣтельства; даже частныя школы пожертвовали своимъ первоначальнымъ правомъ свободы ради этой чечевичной похлебки. Я не берусь рѣшить, является ли со времени введенія двухлѣтняго отбыванія воинской повинности институтъ годичныхъ вольноопредѣляющихся въ той же степени необходимымъ, какъ и раньше; это — дѣло военнаго начальства, но мы все же имѣемъ право поднять этотъ вопросъ. Въ случаѣ отмены службы въ качествѣ вольноопредѣляющагося самимъ военнымъ можно было бы предоставить право по собственному усмотрѣнію выбирать и отдѣлять изъ прослужившихъ два года лицъ наиболѣе пригодныхъ для офицерской службы, вѣдь они тутъ выбираютъ не офицеровъ для дѣйствительной службы, а офицеровъ запаса. Школьныя свидѣтельства могли бы, какъ и прежде, служить опорными пунктами при этихъ выборахъ, но школа не должна заботиться о нихъ, или ея заботы должны быть сведены къ минимуму. Великій вопросъ воспитанія всего народа не долженъ разсматриваться съ узкой точки зрѣнія офицера запаса, для этого онъ слишкомъ важенъ.

Завершеніемъ средняго учебнаго заведенія является выпускное испытаніе, экзаменъ на аттестатъ зрѣлости. Экзамены всегда являются зломъ, и потому можно было бы предложить полное уничтоженіе ихъ; педагогическому совѣту можно было бы предоставить право выдавать свидѣтельство объ окончаніи средняго учебнаго заведенія тѣмъ ученикамъ, какихъ онъ найдетъ зрѣлыми. Но я больше всего сожалѣлъ бы объ этомъ въ интересахъ самихъ учителей; во-первыхъ, правительственный комиссаръ охраняетъ ихъ отъ злыхъ нареканій и всевозможныхъ несправедливыхъ предположеній, неправильныхъ подозрѣній и отъ дѣйствительнаго искушенія.

Во-вторыхъ, экзаменъ не вреденъ и для самихъ экзаменуемыхъ; учащійся и вообще формирующійся человекъ долженъ время отъ времени отдавать себѣ отчетъ въ томъ, что онъ знаетъ и что онъ можетъ. А для этого экзаменъ на аттестатъ зрѣлости представляетъ для юноши очень удобный поводъ. Такимъ образомъ, пусть все остается по старому. Только одно должно быть устранено: членъ школьнаго совѣта не долженъ пользоваться случаемъ и экзаменоватъ при этомъ самихъ учителей, конечно, насколько это не бросается въ глаза, и насколько это можно сдѣлать незамѣтно для учителей; иначе день экзамена превратится для школы въ день ужаса и смятенія, и къ этому дню она, въ нервномъ страхѣ будетъ подгонять всѣ свои занятія. Мы требуемъ хорошихъ учителей, но мы требуемъ также хорошихъ и разумныхъ членовъ школьнаго совѣта, а при экзаменахъ на аттестатъ зрѣлости они какъ разъ должны проявлять свои педагогическія достоинства.

Теперь я могу и долженъ изложить свои взгляды на университетское образованіе и воспитаніе; въ послѣднее время очень много говорятъ о педагогикѣ высшихъ учебныхъ заведеній, правда, еще только о томъ, что должно быть, а не о томъ, что уже существуетъ; здѣсь педагогика и представляетъ собою лишь «идею». Но мимоходомъ подобный вопросъ исчерпать нельзя, и я хочу въ заключеніе кратко коснуться только еще трехъ частныхъ, которые въ настоящее время являются злобой дня.

Прежде всего я долженъ указать на тотъ фактъ, что и здѣсь мы имѣемъ не единство, а двойственность; наряду со старыми университетами стоятъ высшія техническія школы, которыя 19 октября 1899 года были уравнены съ первыми, такъ какъ имъ было предоставлено право давать ученныя степени. Нѣкоторые хотѣли видѣть въ этомъ какъ бы униженіе и оскорбленіе старыхъ университетовъ; такой взглядъ, по моему, совершенно неправиленъ. Это уравниеніе высшихъ техническихъ школъ съ университетами вполне соответствуетъ развитію германскаго государства, которое перестало быть аграрнымъ государствомъ односторонняго военно-бюрократическаго типа и постепенно становится промышленнымъ государствомъ. Только представители политехникумовъ не должны, съ своей стороны, заирать носы и смотрѣть на старые университеты, какъ на какую то обветшалую и бесполезную рухлядь; не надо забывать, что эти университеты завоевали германской наукѣ академическую свободу; до нихъ надо прежде всего дорости—вотъ, по моему, ближайшая, но отнюдь еще не разрѣшенная задача, стоящая предъ лицомъ высшихъ техническихъ школъ. Если имъ это удастся, то мы отъ души будемъ привѣтствовать ихъ, какъ равныхъ товарищей, преслѣдующихъ ту же цѣль, что и мы.

Въ противоположность черезчуръ приподнятому идеализму, который иногда представляетъ собою не что иное, какъ замаскированное профессорское высокомеріе, надо всегда съ реалистической трезвостью подчеркивать тотъ фактъ, что и въ университетѣ наука изучается не ради ея самой, а ради будущей профессіи. Университетъ только въ исключительныхъ случаяхъ воспитываетъ ради науки, вообще же онъ воспитываетъ, при посредствѣ науки для церкви—священниковъ¹⁾, для государства—судей

1) Въ связи съ тѣмъ, что мы говорили раньше объ отношеніи религіи къ школѣ и о свободной школѣ, замѣтимъ, кстати, что разъ нѣтъ официального культа и государственнаго преподаванія религіи, то нѣтъ никакой нужды и въ теологическихъ факультетахъ или какихъ-либо духовныхъ учебныхъ заведеніяхъ, содержимыхъ на общегосударственныхъ средствахъ. Государству, объявившему религію частнымъ дѣломъ, не приходится воспитывать священниковъ для церкви или для церквей. При демократическомъ строѣ воспитаніе служителей каждаго культа должно стать заботой сторонниковъ этого культа, дѣломъ частной инициативы, частной энергіи вѣрующихъ.

и администраторовъ, для школы—учителей, для общества — врачей. Изъ всѣхъ факультетовъ это отношеніе къ будущей профессіи вѣрнѣе всѣхъ было понято медиками и технологами; но и юристы, со времени введенія кодекса гражданскихъ законовъ, тоже обращаютъ на него вниманіе. Только на философскомъ факультетѣ рѣзко возстаютъ противъ этого и никакъ не хотятъ установить связи науки съ практической жизнью. Въ этомъ смыслѣ сказаны слова: «Среди нашихъ слушателей нѣтъ кандидатовъ на учительскія должности, среди нихъ есть только люди, изучающіе филологію». Это невѣрно, такъ какъ наука существуетъ для человѣка, а не человѣкъ для нея; точно также не умно говорить такимъ самодовольнымъ тономъ и пренебрежительно бросать вызовъ общественному мнѣнію. За Гибридой всегда слѣдуетъ Немезида, и я думаю, что для этого вида филологіи она уже пришла, передъ нашими глазами совершается судъ исторіи, и только сама филологія не замѣчаетъ еще этого.

Наряду съ научнымъ специальнымъ образованіемъ, которое, конечно, и въ высшей школѣ является основнымъ, стоитъ общечеловѣческое, гуманитарное образованіе, представляющее собою здѣсь въ нѣкоторомъ родѣ высшій этажъ зданія. Этому долженъ способствовать всякій профессоръ, а въ особенности представитель философіи, который, какъ носитель *universitatis literarum* (всей полноты наукъ), долженъ, съ своей стороны, учить и будить умъ своихъ учениковъ; онъ не долженъ быть только специалистомъ, а университетъ—простымъ комплексомъ, пяти или шести специальныхъ школъ, не находящихся въ органической связи другъ съ другомъ. Но больше всего этому долженъ способствовать самъ студентъ; этого онъ можетъ достигнуть не только постановкой своихъ занятій и расширеніемъ ихъ за узкія границы своей специальности, но и болѣе высокимъ и идеальнымъ пониманіемъ своей студенческой жизни вообще ¹⁾. Студенты уже вышли изъ того возраста, когда надо быть воспитываемымъ, но ихъ воспитаніе еще не закончено; поэтому, они должны сами воспитывать себя и при этомъ всегда помнить, что они не только призваны стать современемъ руководителями и вождями народа, но и сами должны стать людьми въ лучшемъ смыслѣ этого слова.

Но въ настоящее время университетъ пытается пріобрѣсти связь съ жизнью и въ другомъ отношеніи, и тѣмъ самымъ хочетъ вернуть свое прежнее высокое, но теперь утраченное положеніе. Университетъ тоже понималъ, что надъ нашей эпохой развивается знамя социализма, и въ свою очередь рѣшилъ принять участіе въ постройкѣ моста, который долженъ быть перекинутъ черезъ пропасть, раздѣляющую различныя сословія; поэтому, онъ рѣшилъ допустить рабочій классъ къ пользованію благами научной культуры. Но мы, согласившись съ идеей распространенія университетскаго образованія въ широкихъ кругахъ общества, сдѣлали большую ошибку въ томъ отношеніи, что взяли себѣ за образецъ другія страны и слѣпо подражали имъ. Въ Германіи имѣется хорошо организованная школьная система; въ ней каждый человѣкъ получаетъ извѣстное воспитаніе и образованіе. Такимъ образомъ, въ Германіи распространеніе университетскихъ знаній является дополненіемъ, расширеніемъ и углубленіемъ школьнаго образованія, тогда какъ въ Россіи (гдѣ это движеніе, собственно говоря, впервые возникло), а отчасти въ Америкѣ и Англии оно замѣняетъ школьное образованіе. Вотъ почему въ этихъ странахъ оно обращается непосредственно къ рабочему классу; въ Германіи же, оно можетъ быть связано съ существующими уже учрежденіями, я уже говорилъ, что было бы

¹⁾ См. мою книгу: „Der deutsche Student am Ende d. 19. Jahrh.“, которая вышла въ 1904 г. девятымъ изданіемъ (есть русск. переводъ). Въ ней я подробно разбираю этотъ вопросъ.

особенно полезно воспользоваться народными учителями, какъ посредниками въ передачѣ народу новѣйшихъ плодовъ высшей науки. Когда подѣ влияніемъ университетскихъ курсовъ для учителей уровень образованія послѣднихъ повысится, то это крайне благопріятно отразится на дѣтяхъ народа, которымъ они будутъ сообщать то, чему ихъ самихъ учили въ университетѣ. Кромѣ того, доценты университета вовсе не являются лучшими и наиболѣе подходящими народными учителями; часто образованный учитель элементарной школы является лучшимъ посредникомъ и распространителемъ образованія, чѣмъ обычные высшіе курсы для народа. Но этимъ я вовсе не отрицаю значенія послѣднихъ; наоборотъ, по моему, надо устраивать курсы какъ для учителей, такъ и для самого народа, не надо пренебрегать однимъ для другого.

Такимъ образомъ, и передъ университетомъ лежатъ всевозможные новые цѣли и пути; всякій разъ, какъ основывается новое высшее учебное заведеніе, оно вноситъ новый свѣжій элементъ въ слишкомъ консервативное развитіе нашихъ университетовъ; самому молодому высшему учебному заведенію Германіи, — Страссбургскому университету, — мы обязаны тѣмъ, что въ немъ практическія занятія распространены на всѣ предметы университетской программы; эти занятія представляютъ собою весьма цѣнное дополненіе къ нашей, нѣсколько состарившейся, но еще не устарѣлой лекціонной системѣ.

Въ моемъ распоряженіи уже не остается времени, и я принужденъ закончить свои лекціи. Заканчивая ихъ, я вижу, какъ часто мое изложеніе страдало отрывочностью и краткостью. Единственное преимущество этой краткости заключается въ томъ, что я такимъ образомъ не могъ насильно навязать вамъ свои мысли и только познакомилъ васъ съ тѣми вопросами и проблемами, которые въ настоящее время волнуютъ педагогическую среду. Если мнѣ удалось убѣдить васъ въ важности и трудности этихъ вопросовъ и проблемъ и представить вамъ различныя возможности, но отнюдь не необходимыя рѣшенія ихъ, то мнѣ кажется, что я разрѣшилъ свою задачу такъ, какъ она представлялась мнѣ въ началѣ моихъ лекцій.

Содержаніе.

ПЕРВАЯ ЛЕКЦІЯ. Введеніе. I. Цѣль и мотивы воспитанія.	4—15
ВТОРАЯ ЛЕКЦІЯ. II. Дѣло воспитанія, или средства воспитанія. А. Физическое воспитаніе. 1. Гигіена тѣла. 2. Физическія упражненія. Игры и гимнастика. 3. Трудъ и, въ частности, ручной трудъ. 4. Развитіе чувствъ. Наглядное преподаваніе.	15—27
ТРЕТЬЯ ЛЕКЦІЯ. В. Умственное воспитаніе. 1. Чтеніе и письмо. 2. Преподаваніе языковъ. 3. Математика. 4. Исторія и естественныя науки. 5. Многообразіе и единство.	27—47
ЧЕТВЕРТАЯ ЛЕКЦІЯ. С. Воспитаніе чувства и воли. 1. Религіозное воспитаніе. 2. Нравственное воспитаніе.	47—66
ПЯТАЯ ЛЕКЦІЯ. 3. Эстетическое воспитаніе. III. Организациа воспитанія. А. Кто долженъ воспитывать и кого слѣдуетъ воспитывать? 1. Кто долженъ воспитывать?	67—84
ШЕСТАЯ ЛЕКЦІЯ. 2. Кого надо воспитывать? В. Школы и школьныя системы.	84—100

12 кн.

Библиотека для саморазвитія.

М. Нордау. Психологія гѣнія и таланта.—Г. Спенсер. Личность и государство.—Эд. Гартман. Крушеніе христіанства и религія будущаго. Проф. Крак. Эстетика и критика.—Проф. Франсэ. Философія естествознанія.—В. Вельше. Новая книга бытія (науч. Библия).—Проф. Клод. Эволюція челоуѣчества в письменах.—Проф. Зиммель. Проблемы философіи исторіи.—М. Пуансо. Основатели соціальных школы литературы. Гюго, Золя, Бурже, Бр. Рони.—Проф. Гефкен. Исторія первых вѣков христіанства.—Проф. Санье. Борьба за народовластіе.—Р. Петручи. Сравнительная соціологія. Біологич. основы собственности.

Объ эти серіи по прежнему будут богато иллюстрированы и на качество переводов Редакція обратит особое вниманіе.

12 кн.

Народный Университет

Съ раскраш. и черн. нар. для волшебн. фон. и рис. въ текстѣ.

для публичных лекцій, чтеній в семьѣ и школѣ и для самообразованія:
ИСТОРИЯ И ИСТОРИЯ ЛИТЕРАТУРЫ: Ист. рус. народа (4 лек.)—Женщина и женск. вопрос в рус. литер. (4 лек.) Вѣи революцій в Англии.—Борцы за свободу мысли и совѣсти.—**ПРАВО ВѢДѢНІЕ:** Юридическая безпомощность народа.—Унас беззаконіа.—**ПОЛИТИЧ. ЭКОН., СОЦИОЛОГІЯ И ФИНАНС. ПРАВО:** Деньги и роль их в государ. хозяйствѣ (2 лек.)—Потребит., производит., кредиты, товарищества (3 лек.)—**АСТРОНОМІЯ, ГЕОЛОГІЯ, МАТЕМАТИКА, ФИЗИКА:** Древность земли.—Образованіе звѣзд.—Тайны чисел.—Откуда берет челоу. энергію и куда она уходит (2 лек.)—**ФИЛОСОФІЯ, БІОЛОГІЯ:** Философія бытія (Душа, матерія и жизн. сила. О жизни и ея происх. Смерть и безсмертіе 2 лек.)—**ИСТОРИЯ НАУКИ И ТЕХНИКИ, ГЕОГРАФІЯ, НАРОДОВѢДѢНІЕ:** В чуж. краях.—Знаменитыя путешествія (2 лек.)—Великія изобрѣтенія (2 лек.)—**ПРИКЛАДНЫЯ ЗНАНІЯ, ПЕДАГОГИКА И МЕДИЦИНА.** Руков. и развед. плодов, сада.—Руков. и изуч. природы и собир. коллекцій.—Домашній лѣчебник.—Новая методика преподаванія грамотности.—Руководство бухгалтеріи.—Всего бол. 30 лекцій и 5 руководств. Всѣ лекціи иллюстрированы. Больш. ч. статей напис. рус. учеными и литераторами, сотруд. „Вѣстн. Зн.“.

на Нар. Унив.

допускается и отдѣльн. подп. 4 р. в г.; без пересылки 3 руб. 50 коп. Для народн. учит. 3 р., без перес. 2 р. 50 к.

12 №№.

ESPERO Международный Журнал

4 р. в год за границу 10 фр.

для подписч. „Вѣстн. Зн.“
бесплатно.

науки и жизни, на двухъ языках—эсперанто и русск. Центр. орг. рус. эсперантистов. Подп. цѣна на „Вѣстн. Зн.“ со всѣми прилож. (всего 48 кн.) в год и 12 вып. Межд. журнала 7 р. без перес., 8 р. с перес., за гран. 11 р. Разсрочка: 3 р. при подп., 1 апр. 2 р., 1 июня 2 р., 1 сент. 1 р.

С.-Петербург, Невскій пр., 147. Глав. конт. изд. „Вѣстника Знанія“.

Подписка на шестой

для всесторонней

Вѣсти Знанія

48 кн.

8 р.

безъ
перес.

7 р.

Ред.-Изд. В. В. Битнера

Послѣ пяти трудныхъ лѣтъ существованія «Вѣсти. Зн.» является уже старымъ журналомъ. Имѣя в виду лицъ, ищущ. образов., «Вѣст. Зн.» в отличіе от др. «толстыхъ» жур., гл. вним. удѣляетъ НАУКѢ и знакомитъ с нов. теч. в литературѣ и искусствѣ и с политич. дѣйствительностью, безлестриктику же став. на второй план. О прогрессивно-демократ. направл. и **непартийности** «В. З.» свидѣльства стар. и вновь приглашен. сотрудн.: А. Амфитеатров, проф. Аничков, К. Барзих, Бельмонт, Берлин, доц. Ник. Бернштейн, ак. Бехтерев, В. Битнер, проф. Бороздин, Борскій, Бразоленко, Л. Василевскій, С. Васильков, пр.-доц. Б. Вейнберг, Юр. Веселовскій, д-р Вигдорчик, проф. В. В., Генкель, Н. Ге, проф. Гамбаров, С. Гузиков, пр.-доц. Давыдов, Звѣздич, проф. Ивановскій, проф. Исаев, Н. Йорданскій, д-р Канель, проф. Макс. Ковалевскій, проф. П. Ковалевскій, инж. Ковалев, А. Котельников, Н. Коробка, пр.-доц. Коропчевскій, проф. Кулагин, пр.-доц. Курчинскій, П. Конради, пр. Э. Ф. Лесгафт, С. Лозинскій, Н. А. Морозов, Вас. Немирович-Данченко, А. Николаев, Александр Новиков, проф. Озеров, П. Орловец, П. Пильскій, д-р Покровская, А. и В. Португаловы, В. Поссе, Н. Поярков, А. Радциг, Н. Рубакин, Рускин, проф. Саткевич, прив.-доц. Тимофеев, В. Тотоміанц, Фаресов, В. Фриче, проф. И. Холодняк, д-р Шейнис, проф. Щукин, пр.-доц. Яцимирскій.

«Вѣст. Зн.» единств. жур., находящійся в тѣсномъ общеніи с подписчиками, составляющ. **идейную семью**: члены ея переписываются между собою и редак. помогаютъ др. другу словомъ и дѣломъ и идутъ к общ. цѣли «**учиться и учить другихъ**». Этой задачѣ посвящ. в «Вѣст. Зн.» отд. **«ВЗАИМОПОМОЩЬ»** с подотдѣлами: **Шолодени, Спорн. вопр. жизни и нравств., Научн. переписка и Отвѣты Редак.** (юридич., медич., образоват. и др.). Кромѣ статей текущ. и принцип.-руковод. характ., в «В. Зн.» будетъ помѣщ. с особ. номер. стр. **«Эволюція музыки с культур.-истор. точки зрѣнія»** доц. Ник. Бернштейна (иллюстр.) и **«Современные юмеристы»** с каррикатур., портр. и пр., а в 36 кн. прилож. для самообраз., расширенія духов. горизонта и распростр. знаній в массѣ:

12 кн.

Библиотека систематическаго знанія.

Проф. Шмейль. Полный курс зоологій въ 3 ч.: ч. I. Млекопитающія, ч. II. Птицы, пресмыкающ., земнов., рыбы, ч. III. Безпозвоночныя.—Проф. Лео—проф. Холодняк (ред.) **Исторія римск. литературы.**—Проф. Лесан. **Основы математики.** Арне. алгебра, геом., высш. матем.—Акад. Лавис и ак. Рамбо. **ИСТОРИЯ СЛАВЯН**, в 2 ч. Гл. сотруа. профессора: С. Новакович, Е. Дени, А. Мале, Л. Лежер, А. Вандаль, Е. Оман, А. Мишель, Р. Роллан и др. С прилож. „Первые славяне“ проф. Нидерле.—Проф. Пикар. **Основы права.**—Проф. Циглер. **Педагогика.**—Проф. П. Бельдуин. **Психологія сравнит., физиологич., экспериментальная, педагогич. и социальная.**—Проф. Веделинд. **Лекція органич. химіи.**—Проф. Керис. **Методологія политической экономіи** (или другос сочиненіе в той же области).

