

74.03
Т53

ТР

№ 7. Библіотека Л. Н. ТОЛСТОГО. № 7.
Подъ редакціей П. И. БИРЮКОВА.

Л. Н. Толстой.

ЛЕДАГОГИЧЕСКІЯ СТАТЬИ



Л. Н. ТОЛСТОЙ в 1862 г.

ТРЕХЪ ПЕРІОДОВЪ:
60-хъ, 70-хъ ГОДОВЪ И ПОСЛЬДНЯГО ВРЕМЕНИ.

74.03

№ 7. Библіотека Л. Н. ТОЛСТОГО. № 7.
Подъ редакціей П. И. БИРЮКОВА.

Л. Н. Толстой.

ПЕДАГОГИЧЕСКІЯ СТАТЬИ.

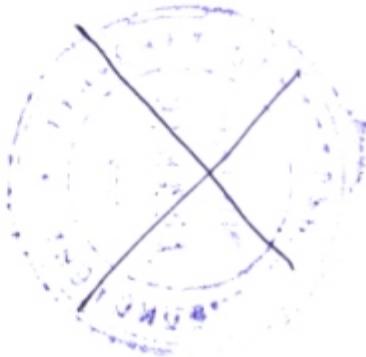
ТРЕХЪ ПЕРІОДОВЪ:

60-хъ, 70-хъ годовъ и послѣдняго времени.

Ц 157982-17Ф



Типографія Т-ва И. Д. Сытина, Пятницкая улица, свой домъ.
МОСКВА.—1912 г.



МУК «Тульская
библиотечная система»

ОТЪ РЕДАКЦИИ.

Въ настоящемъ томѣ собраны всѣ педагогическія статьи Л. Н., написанныя въ разное время, представляющія большой интересъ для народной педагогики.

Какъ извѣстно, педагогическая дѣятельность Л. Н. Толстого проявлялась въ болѣе интенсивномъ видѣ нѣсколько разъ въ теченіе его жизни съ болѣе или менѣе продолжительными перерывами.

Первымъ наиболѣе сильнымъ въ практическомъ отношеніи былъ періодъ конца 50-хъ и начала 60-хъ годовъ, когда у Л. Н. была своя школа въ Ясной Полянѣ, цѣлая серія окрестныхъ школъ, которыми онъ руководилъ, педагогический журналъ „Ясная Поляна“, въ которомъ онъ помѣщалъ педагогическія статьи свои и учителей-помощниковъ въ его школьнномъ дѣлѣ.

Второй періодъ педагогической дѣятельности Л. Н-ча относится къ началу 70-хъ годовъ. Это, такъ сказать, періодъ подведенія итоговъ его предшествующей дѣятельности. Въ 1872 году онъ выпускаетъ свою „Азбуку“, въ 1874 году выступаетъ съ большой статьей въ „Отечественныхъ Запискахъ“. Ведеть полемику о методахъ преподаванія въ Московскомъ Комитетѣ Грамотности, участвуетъ въ опытныхъ школахъ и т. д.

Послѣ пережитаго религіознаго кризиса, выработавъ свое новое міросозерцаніе, Л. Н. снова начинаетъ работать въ педагогической области и даже ведеть практическія занятія съ крестьянскими ребятами.

Въ этомъ послѣднемъ періодѣ Л. Н. обращаетъ особенное вниманіе на религіозно-нравственное воспитаніе; но въ то же время въ своихъ статьяхъ онъ не чуждъ и самыхъ практическихъ вопросовъ, какъ, напримѣръ, распределеніе всего педагогического матеріала, вопросовъ о составленіи учебниковъ и проч.

Изученіе всего написаннаго Л. Н. по вопросамъ образованія и воспитанія имѣть, по нашему мнѣнію, огромное значеніе для педагоговъ, и поэтому мы предлагаемъ этотъ сборникъ особому вниманію педагогическаго міра.

П. Б.

ПЕРВЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПЕРИОДЪ.

Письмо Л. Н—ча къ Е. П. Ковалевскому.

(Проектъ общества народнаго образованія).

Вы, можетъ-быть, помните, любезный Егоръ Петровичъ, что я ужъ 3-й годъ живу въ деревнѣ и занимаюсь хозяйствомъ. Нынѣшній годъ (съ осени), кромеъ хозяйства, я занимаюсь еще школой для мальчиковъ, дѣвочекъ и большихъ, которую я завѣль для всѣхъ желающихъ. У меня набралось около 50 учениковъ и все прибавляются. Успѣхи учениковъ и успѣхъ школы въ мнѣніи народа неожиданны. Но всего не разскажешь, какъ и почему; надо или книгу написать или самому посмотретьъ. Дѣло вотъ въ чёмъ. Мудрость во всѣхъ житейскихъ дѣлахъ, мнѣ кажется, состоитъ не въ томъ, чтобы узнать, что нужно дѣлать, а въ томъ, чтобы знать, что дѣлать прежде, а что послѣ. Въ дѣлѣ прогресса Россіи, мнѣ кажется, что, какъ ни полезны телеграфы, дороги, пароходы, штурманы, литература (со всѣмъ своимъ фондомъ), театры, академіи художествъ и т. д., а все это преждевременно и напрасно до тѣхъ поръ, пока изъ календаря будетъ видно, что въ Россіи, включая всѣхъ будто бы учащихся, учится $\frac{1}{100}$ доля всего народонаселенія. Все это полезно (академіи и т. д.), но полезно такъ, какъ полезенъ обѣдъ Англійского клуба, который весь съѣсть экономъ и новарь. Всѣ эти вещи производятся всѣми 70.000.000 русскихъ, а потребляются тысячами. Какъ ни смѣшины славинофилы съ своей народностью и оторванностью *et tout le tremblement*, они только не умѣютъ называть вещи по имени, а они, нечаянно, правы. Не только намъ, русскимъ, но каждому иностранцу, проѣхавшему 20 верстъ по русской землѣ, должна въ глаза кинуться численная непропорціон-

нальность образованныхъ и необразованныхъ или, вѣрнѣе, дикихъ и грамотныхъ. А нечего и говорить, ежели сравнить отчеты разныхъ европейскихъ государствъ. Вирочемъ, ежели бы въ Англіи приходился 1 дикий на сто, и тогда, навѣрию, общественное зло происходило бы только отъ этого процента дикихъ. Общественное зло, которое у насъ въ привычку вошло сознавать и называть разными именами, большую частью—насилиемъ, деспотизмомъ, что это такое, какъ не насилие преобладающаго невѣжества? Насилие не можетъ быть сдѣлано однимъ человѣкомъ надъ многими, а только преобладающимъ большинствомъ, единомышленнымъ въ невѣжествѣ. Только кажется, что Наполеонъ III заключилъ Вильлафранкскій миръ и запрещаетъ журналы и хочетъ захватить Савойю, а все это дѣлаютъ Феликсы и Викторы, которые не умѣютъ читать газеты. Однако мои педагогическіе привычки увлекли меня, и мнѣ самому смѣшино, что я *вамъ* пресерьезно доказываю, что $2 \times 2 = 4$, т.-е. что насущнѣйшая потребность русскаго народа есть народное образование. Образованія этого *ничьи*. Оно еще не начиналось и никогда не начнется, ежели правительство будетъ завѣдывать имъ. Что его нѣть, это доказывать нельзя, а ежели бы вы были здѣсь, то мы бы сейчасъ обошли всю деревню и посмотрѣли бы, и послушали. Чтобы доказать, что оно не начиналось, мы бы тоже сейчасъ прошли въ школу и я бы вамъ показалъ грамотныхъ, учившихся прежде у поповъ и дьяконовъ. Это одни ученики, которые совершенно безнадежны. Надѣ спорами: полезна ли грамотность или нѣть, не слѣдуетъ смеяться. Это очень серьезный и грустный споръ, и я прямо беру сторону отрицательную. *Грамота*, процессъ чтенія и писанія, вредна. Первое, что они читаютъ—славянскій символъ вѣры, псалтырь, заповѣди (славянскіе), второе—гадательную книгу и т. д. Не провѣривъ на дѣлѣ, трудно себѣ представить ужасныя опустошенія, которыхъ это производить въ умственныхъ способностяхъ, и разрушенія въ нравственномъ складѣ учениковъ. Надо побывать въ сельскихъ школахъ и въ сѣминаріяхъ (я изслѣдовалъ это дѣло), въ семинаріяхъ, которыхъ доставляютъ педагоговъ въ училища отъ правительства, чтобы понять, отчего ученики этихъ школъ выходятъ глупѣе и

безиравственіе неучениковъ. Чтобы народное образование пошло, нужно, чтобы оно было передано въ руки общества. Не стану приводить примѣръ Англіи, самой образованной страны,—самая сущность дѣла говорить за себя. Ежели бы правительство бросило всѣ дѣла, закрыло бы всѣ департаменты и комиссіи (и прекрасно бы сдѣлало) и занялось бы однимъ народнымъ воспитаніемъ, и тогда сдѣлали бы оно успѣло,—потому что механизмъ, усвоенный правительствомъ, помѣшать бы ему, и, главное, потому, что интересы его кажутся отдаленными (въ сущности, это одинъ его интересъ) отъ народного образования. Общество же должно успѣть, потому что интересы его непосредственно связаны съ степенью образования народа, потому что, лишенный всѣхъ насильственныхъ средствъ, дѣйствія общества будутъ сообразоваться только съ потребностью народа, которая выражается въ филантроническомъ или денежномъ успѣхѣ предпріятія, въ степени удовлетворенія народной потребности будуть постоянно имѣть повѣрку своихъ дѣйствій. Но я опять, кажется, доказываю дважды два. Вопроſъ можетъ быть только въ томъ, существуетъ ли потребность образовывать и образовываться. Для меня это вопросъ решенный. Полгода моей школы породили три такихъ же въ околоткѣ, и вездѣ успѣхъ былъ одинаковый. Дѣло вотъ въ чёмъ: что скажетъ правительство, ежели ему представить слѣдующій проектъ:

«Общество народного образования (или болѣе скромное название) имѣть цѣлью распространеніе образования въ народѣ.

«Средства Общества будутъ состоять изъ взноса членовъ по 100 или $\frac{1}{2}$ рублей, изъ платы учениковъ (гдѣ это возможно), изъ выручки за изданія Общества и изъ пожертвованій.

«Дѣйствія Общества будутъ состоять:

«1) Въ изданіи журнала, состоящаго изъ отдѣла собственно педагогического (о законахъ и способахъ первоначального преподаванія), отдѣла первоначальныхъ руководствъ для учителей и чтеній для учениковъ и отдѣла свѣдѣній о дѣйствіяхъ Общества.

«2) Въ учрежденіи школъ въ тѣхъ мѣстахъ, гдѣ ихъ несть и гдѣ чувствуется въ нихъ потребность.

«3) Въ составлениі курса преподаванія, въ назначеніи учителей, въ надзорѣ за преподаваніемъ, за хозяйственнымъ учетомъ, вообще за управлениемъ такихъ школъ.

«4) Въ надзорѣ за преподаваніемъ въ тѣхъ школахъ, гдѣ учредители того пожелаютъ.

«До сихъ поръ Общество это составлено и одинъ. Но говорю вамъ безъ фразы, что, возможно будетъ или неѣть такое Общество, я положу все, что могу, и всѣ свои силы на исполненіе этой программы. Нечего говорить, что навѣрно мои мысли односторонни, и что общество, занявшиися имъ, многое измѣнить и прибавить, но ежели бы это могло только собрать силы многихъ къ одной цѣли. Вы-то помогите мнѣ, любезный другъ, Егоръ Петровичъ. Я на дурномъ счету у правительства. Отъ меня это никакъ не должно ити, а поговорите или составьте изъ этого получше записку и покажите Евграфу Петровичу. (Я вамъ прямо задаю дѣло потому, что знаю виноватъ, что не можете всей душой не сочувствовать этому.) Ежели бы я узналъ навѣрно, что правительство разрѣшило это Общество, то я бы поработалъ серьезнѣе надъ составлениемъ самаго проекта и подалъ бы его отъ другого лица. Есть въ Тулѣ директоръ гимназіи Гаяринъ (вашъ братъ его знаетъ), замѣчательный человѣкъ, которому я почтѣ сказалъ о своемъ намѣреніи. Я надѣюсь, что онъ не отказался бы подать отъ себя. Во всякомъ случаѣ, у васъ дѣло въ хорошихъ рукахъ. Подайте ли прямо, переписавъ и передѣлавъ эту записку (объ Обществѣ) или позондируйте, гдѣ слѣдуетъ, и напишите мнѣ, разсказавъ, какъ надо поступать; одно только, на обыкновенную удочку правительства, заставить подробно изложить проектъ, курсъ преподаванія и т. д. и потомъ сказать—нельзя, я на эту удочку не поддамся. Мнѣ мое время дорого (и съ гордостью могу сказать, дорого и для 100 мальчиковъ). Кромѣ школы у себя, у брата, я готовлю большую статью о педагогіи, которая не будетъ годиться въ проектъ для правительства, позволять или неѣть, а я хоть одинъ, а все буду составлять тайное общество народнаго образования. Неѣть, безъ шутокъ, ежели бы Общество оказалось невозможнымъ, то я все-таки намѣренъ издавать журналъ, о которомъ пишу въ проектѣ

Общества. Позондируйте почву и объ этомъ напишите, пожалуйста: разбрѣшать ли журналъ съ моимъ именемъ, какъ редактора. И какъ, въ какой формѣ, кому нужно подать обѣ эти, и что такое. Какъ мнѣ ни нужно быть здѣсь, я бы приѣхать въ Петербургъ, ежели для успѣха дѣла мое присутствіе могло бы быть необходимо. И какъ подумашь, что почти навѣрно вы мнѣ отвѣтите: видно, что вы, Левъ Николаевичъ, сидите въ деревнѣ, что съ такими проектами суетесь. Какъ подумашь, отчаяніе находить. И чего можетъ бояться правительство? Развѣ можно въ свободной школѣ учить тому, чего не слѣдуетъ знать? У меня бы ни одного человѣка не было въ школѣ, ежели бы я заинкунулся о томъ, что мои не есть такая же святыня, какъ Самъ Богъ. Но это не мѣшаетъ имъ знать, что земля—шаръ и что $2\times 2=4$. Ну, что будетъ, то будетъ; только поскорѣе, какъ можно поскорѣе, извѣстите меня. Будьте здоровы, не грустите и дай Богъ вамъ всего лучшаго. Отъ души жму вашу руку.

Вашъ Л. Толстой.

12 марта 1860 года.
Ясная Поляна.

Къ публикѣ¹⁾.

Выступая на новое для меня поприще, мнѣ становится страшно и за себя и за тѣ мысли, которые годами вырабатывались во мнѣ и которых я считаю за истинные. Я напередъ убѣждена, что многія изъ этихъ мыслей окажутся ошибочными. Какъ бы я ни старалася изучать предметъ, я невольно смотрѣть на него съ одной стороны. Надѣюсь, что мои мысли вызовутъ противный мнѣнія. Вѣдь мнѣніемъ я съ удовольствіемъ дамъ мѣсто въ своемъ журналь. Одного я боюсь: чтобы мнѣнія эти не выражались желчно, чтобы обсужденіе столь дорогого и важнаго для всѣхъ предмета, какъ народное образованіе, не перешло въ насмѣшки, въ личности, въ журнальную полемику.

Я не скажу, что насмѣшки и личности не могутъ меня затронуть, что я надѣюсь стоять выше ихъ. Напротивъ, я признаюсь, что боюсь за себя одинаково, какъ боюсь и за самое дѣло; боюсь увлеченія полемикой личной, вмѣсто спокойной и упорной работы надъ своимъ дѣломъ.

Поэтому я прошу всѣхъ будущихъ противниковъ моихъ мнѣній выражать свои мысли такъ, чтобы я могъ объясниться и приводить доказательства тамъ, где несогласіе будетъ зависѣть отъ недоразумѣній, и могъ бы соглашаться тамъ, где мнѣ будетъ доказана несостоятельность моихъ мнѣній.

1) При первомъ номерѣ журнала „Ясная Поляна“.

О народномъ образованіи.

Народное образование всегда и вездѣ представляло и представляетъ одно, непонятное для меня, явленіе. Народъ хочетъ образования, и каждая отдельная личность безсознательно стремится къ образованію. Болѣе образованный классъ людей—общества, правительства—стремится передать свои знанія и образовать менѣе образованный классъ народа. Казалось, такое совпаденіе потребностей должно было бы удовлетворить какъ образовывающій, такъ и образовывающейся классъ. Но выходитъ наоборотъ. Народъ постоянно противодѣйствуетъ тѣмъ усилямъ, которыя употребляются для его образования обществомъ или правительствомъ, какъ представители болѣе образованаго сословія, и усилия эти, большую частью, остаются безуспѣшными. Не говоря о школахъ древности—Индіи, Египта, древней Греціи и даже Рима, устройство которыхъ намъ такъ же мало известно, какъ и народное воззрѣніе на эти учрежденія, явленіе это поражаетъ насъ въ европейскихъ школахъ со временъ Лютера до нашего времени.

Германія, родоначальница школы, почти 200-лѣтней борьбой не успѣла еще покорить противодѣйствія народа школѣ. Несмотря на назначенія заслуженныхъ солдатинвалидовъ въ учителя Фридрихами, несмотря на строгость закона, 200 лѣтъ существовавшаго, несмотря на приготовленіе учителей самаго новаго фасона въ семинаріяхъ, несмотря на все чувство покорности закону пѣмца, принудительность школы еще до сей поры всюю силу тяготѣеть надъ народомъ; пѣменскія правительства не рѣшаются уничтожить законъ обязательности школы. Германія можетъ гордиться только образованіемъ народа по статистическимъ свѣдѣніямъ, народъ же по прежнему

большею частью выносить изъ школы только отвращение къ школѣ. Франція, несмотря на переходы образованія изъ рукъ короля къ директоріи и изъ рукъ директоріи въ руки духовенства, такъ же мало успѣла въ дѣлѣ народнаго образованія, какъ и Германія, и еще меныше, говоритьъ историки образованія, судящіе по офиціальнымъ отчетамъ. Во Франціи серьезные государственные мужи предлагаютъ еще теперь, какъ единственное средство побѣдить противодѣйствіе народа,—введеніе закона принужденія. Въ свободной Англіи, гдѣ не могло и не можетъ быть мысли введенія такого закона—о чмъ многіе, однако, соболѣзнуютъ, не правительство, а общество всѣми возможными средствами боролось и борется по сіе время съ еще сильнѣе, чмъ гдѣ-нибудь, выражющимся противодѣйствіемъ народа школамъ. Школы вводятся тамъ отчасти правительствомъ, отчасти частными обществами. Громадное распространеніе и дѣятельность этихъ религиозно-филантропически-образовательныхъ обществъ въ Англіи лучше всего доказываютъ ту силу отпора, которую встрѣчаетъ тамъ образовывающая часть народа. Даже новое государство, Сѣверо-Американскіе Штаты, не обошло этой трудности и сдѣлало образование полуиниціативнымъ. Что и говорить о нашемъ отечествѣ, гдѣ народъ еще большею частью озлобленъ противъ мысли о школѣ, гдѣ образованійшіе люди мечтаютъ о введеніи нѣмецкаго закона школьнаго принужденія, и гдѣ всѣ школы, даже для высшаго сословія, существуютъ только подъ условіемъ приманки чина и вытекающихъ изъ него выгодъ. До сихъ поръ дѣтей вездѣ почти силою заставляютъ ити въ школу, а родителей, строгостью закона или хитростью—предоставленіемъ выгодъ, заставляютъ посыпать своихъ дѣтей въ школу; а народъ самъ собой вездѣ учится и считаетъ образованіе благомъ.

Что жъ это такое? Потреоность образованія лежитъ въ каждомъ человѣкѣ; народъ любить и ищетъ образованія, какъ любить и ищетъ воздуха для дыханія. Правительство и общество сгораютъ желаніемъ образовать народъ, и, несмотря на все насилие, хитрость и упорство правительства и общества, народъ постоянно заявляетъ свое недовольство предлагаемымъ ему образованіемъ и, шагъ за шагомъ, сдается только силѣ.

Какъ при каждомъ столкновеніи, такъ и при этомъ нужно было решить вопросъ: что болѣе законно, противодѣйствіе или самое дѣйствіе; нужно ли сломить противодѣйствіе, или измѣнить дѣйствіе?

До сихъ поръ, сколько можно было видѣть изъ исторіи, вопросъ былъ решаемъ въ пользу правительства и образовывающаго общества. Противодѣйствіе признавалось незаконнымъ, въ немъ видѣлось начало зла, присущее человѣчеству, и, не отступая отъ своего образа дѣйствія, то-есть не отступая отъ той формы и отъ того содержанія образования, которымъ владѣло общество, оно употребляло силу и хитрость для уничтоженія противодѣйствія народа. Народъ медленно и неохотно до сихъ поръ покорялся этому дѣйствію.

Должно - быть, образовывающее общество имѣло какія-нибудь основанія для того, чтобы знать, что образованіе, которымъ оно владѣло въ известной формѣ, было благо для известнаго народа и въ известную историческую эпоху.

Какія же эти основанія? Какія имѣть основанія школа нашего времени учить тому, а не этому, учить такъ, а не иначе?

Всегда и во всѣ вѣка человѣчество пытались дать и давало болѣе или менѣе удовлетворительные отвѣты на эти вопросы, и въ наше время отвѣтъ этотъ еще болѣе необходимъ, чѣмъ когда-нибудь. Китайскаго мандарина, не выѣзжавшаго изъ Пекина, можно заставить заучивать изречения Конфуція и палками вбивать въ дѣтей эти изречения. Можно было это дѣлать и въ средніе вѣка, но гдѣ же взять въ наше время ту силу вѣры въ несомнѣнность своего знанія, которая бы могла намъ дать право насильно образовывать народъ? Возьмите какую угодно средневѣковую школу, до или послѣ Лютера, возьмите всю ученую литературу среднихъ вѣковъ,—какая сила вѣры и твердаго несомнѣнаго знанія того, что истинно и что ложно, видна въ этихъ людяхъ! Имъ легко было знать, что греческій языкъ—единственное, необходимое условіе образования, потому что на этомъ языкѣ былъ Аристотель, въ истинѣ положеній котораго никто не усомнился нѣсколько вѣковъ послѣ. Какъ было монахамъ не требовать ученія священнаго писанія, стоявшаго на незыблемыхъ основаніяхъ? Хорошо было Лютеру

требовать непремѣнного изученія еврейскаго языка, когда онъ твердо зналъ, что на этомъ языкѣ Самъ Богъ открылъ истину людямъ. Понятно, что, когда критический смыслъ человѣчества еще не пробуждался, школа должна была быть доктринальской; что естественно было ученикамъ заучивать наизусть истины, открытые Богомъ и Аристотелемъ, и поэтическія красоты Виргилія и Цицерона. Ни истины, болѣе истины, ни красоты, болѣе красивой, никто ибѣсколько вѣковъ послѣ не могъ себѣ представить. Но какое положеніе школы нашего времени, оставшейся на тѣхъ же доктринальскихъ принципахъ, когда рядомъ съ классомъ заучиванія истины о бессмертіи души ученику стараются дать уразумѣть, что первы, общіе человѣку и лягушкѣ, суть то, что называли прежде душою; когда послѣ исторіи Іисуса Навина, переданной ему безъ объясненій, онъ узнаетъ, что солнце никогда не ходило вокругъ земли; когда послѣ объясненія красоты Виргилія онъ находитъ красоты Александра Дюма, проданныя ему за пять сантимовъ, гораздо болѣшими; когда единственная вѣра учителя состоитъ въ томъ, что ничего нѣтъ истиинаго, что все, что существуетъ, то разумно, что прогрессъ есть добро, и отсталость— зло; когда никто не знаетъ, въ чёмъ состоитъ эта всеобщая вѣра прогресса?

Сравните послѣ всего этого доктринальскую школу среднихъ вѣковъ, въ которыхъ истины несомнѣнны, и нашу школу, въ которой никто не знаетъ, что есть истина, и въ которую все-таки насилиемъ ученика заставляютъходить, а родителей посыпать своихъ дѣтей. Мало того, легко было средневѣковой школѣ знать, чему учить: чему учить прежде и чему учить послѣ и какъ учить, когда метода была только одна, и когда вся наука сосредоточивалась въ Библіи, книгахъ Августина и Аристотеля. Но каково намъ при бесконечномъ разнообразіи предлагаемыхъ со всѣхъ сторонъ методовъ обучения, при огромномъ количествѣ наукъ и ихъ подраздѣленій, сложившихся въ наше время, каково намъ выбрать одинъ изъ всѣхъ предлагаемыхъ методовъ, выбрать извѣстную отрасль наукъ и выбрать, что труднѣе всего, ту послѣдовательность въ преподаваніи этихъ наукъ, которая была бы разумна и справедлива. Мало и этого. Отысканіе этихъ оснований въ наше время представляется болѣе труднымъ

въ сравненій съ средневѣковою школой еще и потому, что тогда образование ограничивалось однимъ извѣстнымъ классомъ, готовившимся жить въ однихъ опредѣленныхъ условіяхъ; въ наше же время, когда весь народъ заявилъ свои права на образованіе,—знать то, что нужно для всѣхъ этихъ разнородныхъ классовъ, представляется намъ еще болѣе труднымъ и еще болѣе необходиимымъ.

Какія же эти основанія? Спросите какого хотите педагога, почему онъ учитъ таکъ именно тому, а не этому, и тому прежде, а не послѣ. И ежели онъ пойметъ васъ, то отвѣтить: потому что онъ знаетъ истину, открытую Богомъ, и считаетъ своею обязанностью передать ее молодому поколѣнію, воспитать его въ тѣхъ принципахъ, которые несомнѣнно истинны; о предметахъ же нерелигіозного образованія онъ не дастъ вамъ отвѣта... Другой педагогъ объяснитъ вамъ основанія своей школы вѣчными законами разума, изложенными у Фихте, Канта и Гегеля; третій оснуетъ свое право принужденія ученика на томъ, что всегда такъ было, что всѣ школы были принудительны и что, несмотря на то, результаты этихъ школъ—настоящее образованіе; четвертый, наконецъ, соединивъ всѣ эти основанія вмѣстѣ, скажетъ, что школа должна быть такою, какою она есть, ибо таковою выработала ее религія, философія и опытъ, и что то, что исторично, то разумно. Всѣ эти доводы, включающіе въ себѣ всѣ другіе возможные доводы, мнѣ кажется, могутъ быть раздѣлены на четыре отдыла: *религіозные, философскіе, опытные и исторические*.

Образованіе, имѣющее свою основу религію, то-есть Божественное откровеніе, въ истинѣ и законности кото-раго никто не можетъ сомнѣваться, неоспоримо должно быть прививаемо народу, и наслѣдѣ въ этомъ, но только въ этомъ случаѣ, законно. Такъ до сихъ порь и дѣлаютъ миссіонеры въ Африкѣ и Китаѣ. Такъ поступаютъ до сихъ порь въ школахъ всего міра относительно препода-ванія религій: католической, протестантской, еврейской, магометанской и т. д. Но въ наше время, когда образованіе религіозное составляетъ только малую часть образованія, вопросъ о томъ, какое имѣть основаніе школа принуждать учиться молодое поколѣніе извѣстнымъ образомъ, остается нерѣшеннымъ съ религіозной точки зренія.

Отвѣтъ, можетъ-быть, найдется въ философіи. Имѣеть ли философія столь же твердая основанія, какъ и реальность? Какія эти основанія? Кѣмъ, какъ и когда выражены эти основанія? Мы ихъ не знаемъ. Всѣ философы отыскиваютъ законы добра и зла: отыскавъ эти законы, они, касаясь педагогики (всѣ не могли не касаться педагогики), заставляютъ образовывать родь человѣческій по этимъ законамъ. Но каждая изъ этихъ теорій, въ ряду другихъ теорій, является не полною и вносить только новое звено въ сознаніе добра и зла, лежащее въ человѣчествѣ.

Всакій мыслитель выражаетъ только то, что сознаніе его эпохой, и потому образованіе молодого поколѣнія въ смыслѣ этого сознанія совершенно излишнее,—сознаніе это уже присуще живущему поколѣнію.

Всѣ педагогически-философскія теоріи имѣютъ цѣлью и задачею образованіе добродѣтельныхъ людей. Понятіе же добродѣтели остается или все то же, или безконечно развивается, и, несмотря на всѣ теоріи, упадокъ и процвѣтаніе добродѣтели не зависятъ отъ образованія. Добродѣтельный китаецъ, добродѣтельный грекъ, римлянинъ и французъ нашего времени или одинаково добродѣтельны, или всѣ одинаково далеки отъ добродѣтели. Философскія теоріи педагогики разрѣшаютъ вопросъ о томъ, какъ воспитать наиболѣе чистаго человѣка по извѣстной теоріи этики, выработанной въ то или другое время и признающейся несомнѣнною. Платонъ не сомнѣвается въ истинахъ своей этики и на основаніи ея строить свое воспитаніе, а на воспитаніи—свое государство. Шлейрмакеръ говоритъ, что этика еще наука незаконченная, и потому воспитаніе и образованіе должны имѣть цѣлью приготовлять такихъ людей, которые бы способны были вступить въ тѣ условия, которыхъ они находять въ жизни, и вмѣсть съ тѣмъ способны были бы съ силою работать надъ представляющимися усовершенствованіями. Образованіе вообще, говоритъ Шлейрмакеръ, имѣть цѣлью передать готоваго члена государству, церкви, общественной жизни и знанию. Только одна этика, хотя неоконченная наука, даетъ отвѣтъ на то, какимъ членомъ этихъ четырехъ элементовъ жизни долженъ быть воспитанный человѣкъ. Какъ Платонъ, такъ и всѣ педагоги-философы задачу и

цѣль образования ищутъ въ этикѣ, одни—признавая ее извѣстною, другіе—признавая ее вѣчнымъ вырабатывающимъ сознаніемъ человѣчества; но на вопросъ: чѣму и какъ должно учить народъ, ни одна теорія не даетъ положительного отвѣта. Одинъ говоритъ одно, другой—другое, и чѣмъ дальше, тѣмъ разнорѣчивѣе становятся ихъ положенія. Являются одновременно различныя теоріи, противоположныя одна другой. Богословское направление борется съ схоластическимъ, схоластическое съ классическимъ, классическое съ реальнымъ, и въ настоящее время вѣдь эти направления существуютъ, не поборавъ одно другого, и никто не знаетъ, что ложь, что правда. Являются тысячи различныхъ, самыхъ странныхъ, ии на чѣмъ не основаныхъ теорій, какъ Руссо, Песталоцци, Фребель и т. д., являются вѣдь существующія школы рядомъ—реальная, классическая и богословская учрежденія. Вѣдь недовольны тѣмъ, что существуетъ, и не знаютъ, что новое именно нужно и возможно.

Прослѣдивъ ходъ исторіи философіи педагогики, вы найдете въ ней не критеріумъ образования, но, напротивъ, одну общую мысль, безсознательно лежащую въ основаніи всѣхъ педагоговъ, несмотря на ихъ частое между собою разногласіе,—мысль, убѣждающую наше въ отсутствіи этого критеріума. Вѣдь они, начиная отъ Иллата и до Канта, стремятся къ одному—освободить школу отъ историческихъ узъ, тяготѣющихъ надъ нею, хотятъ угадать то, что нужно человѣку, и на этихъ, болѣе или менѣе вѣрно угаданныхъ потребностяхъ строить свою новую школу. Лютеръ заставляетъ учить въ подлинникѣ священное писание, а не по комментаріямъ святыхъ отцовъ. Бэконъ заставляетъ изучать природу изъ самой природы, а не изъ книгъ Аристотеля. Руссо хочетъ учить жизни изъ самой жизни, какъ онъ ее понимаетъ, а не изъ прежде бывшихъ опытовъ. Каждый шагъ философіи педагогики впередъ состоить только въ томъ, чтобы освобождать школу отъ мысли обученія молодыхъ поколѣній тому, что старая поколѣнія считали наукой, къ мысли обученія тому, что лежитъ въ потребностяхъ молодыхъ поколѣній. Одна эта общая и вмѣстѣ съ тѣмъ противорѣчашая сама себѣ мысль чувствуется во всей исторіи педагогики,—общая, потому что вѣдь тре-

буютъ большей мѣры свободы школъ, противорѣчащая, потому что каждый предписываетъ законы, основанные на своей теоріи, и тѣмъ самыи стѣсняетъ свободу.

Опытъ существовавшихъ и существующихъ школъ?. Но какъ же можетъ этотъ опытъ доказать намъ справедливость существующаго метода принудительного образования? Мы не можемъ знать, иѣть ли другого болѣе законнаго метода, такъ какъ школы до сей поры не были еще свободны. Правда, мы видимъ на высшей ступени образования (университеты, публичныя лекціи), что образование стремится сдѣлаться все болѣе и болѣе свободнымъ. Но это только предположеніе. Можетъ-быть, образование на низшихъ ступеняхъ должно всегда оставаться принудительнымъ, и опытъ доказалъ намъ, что такія школы хороши? Посмотримъ же на эти школы, ке справляясь съ статистическими таблицами образования въ Германіи, постараемся узнать школы и ихъ вліяніе на народъ въ дѣйствительности. Миѣ дѣйствительность показала слѣдующее. Отецъ посылаетъ дочь или сына въ школу противъ своего желанія, кляня учрежденіе, лишающее его работы сына, и считая дни до того времени, какъ сынъ сдѣлается schulfrei (одно это выраженіе доказываетъ, какъ смотрить народъ на школы). Ребенокъ идетъ въ школу съ убѣженіемъ, что единствено извѣстная ему власть отца не одобряетъ власти правительства, которой онъ покоряется, поступая въ школу. Извѣстія, которыхъ онъ получаетъ отъ старшихъ товарищей, бывшихъ уже въ этомъ заведеніи, не должны прибавить ему охоты къ поступленію. Школы представляются ему учрежденіемъ для мученія дѣтей,—учрежденіемъ, въ которомъ лишаютъ ихъ главнаго удовольствія и потребности дѣтскаго возраста—свободнаго движения, гдѣ Gehorsam (послушаніе) и Ruhe (спокойствіе)—главныя условія, гдѣ даже для того, чтобы пойти на часъ, ему нужно особое позволеніе, гдѣ каждый проступокъ наказывается линейкой, тою же палкой, хотя въ офиціальномъ мірѣ значится уничтоженіе тѣлеснаго наказанія линейкой, или продолженіемъ для ребенка жесточайшаго положенія ученія. Школа справедливо представляется ребенку учрежденіемъ, гдѣ его учать тому, чего никто не понимаетъ, гдѣ его большую частью заставляютъ говорить не на своемъ

родномъ: ратоис, Mundart, а на чужомъ языке, где учитель большою частью видеть въ ученикахъ своихъ прирожденныхъ враговъ, по своей злобѣ родителей, не хотящихъ выучить того, что они самъ выучилъ, и где ученики, наоборотъ, смотрятъ на учителя, какъ на врага, который только по личной злобѣ заставляетъ ихъ учить столь трудный языкъ. Въ такомъ заведеніи они обязаны пробыть лѣтъ шесть и часовъ по шести каждый день. Каковы должны быть результаты, мы видимъ по тому, какие они есть, онять судя не по отчетамъ, а по дѣйствительнымъ фактамъ. Въ Германии $\frac{9}{10}$ школьнаго народнаго населения выносятъ изъ школы механическое умѣніе читать и писать и столь сильное отвращеніе къ испытаннымъ ими путямъ науки, что они впослѣдствіи уже не берутъ книги въ руки. Пусть тѣ, которые не согласны со мною, укажутъ мнѣ на книги, читаемыя народомъ; даже баденскій Гебель, даже календари и народныя газеты читаются какъ рѣдкія исключенія. Неопровергнутымъ доказательствомъ того, что въ народѣ нѣть образованія, служить то, что нѣть народной литературы и, главное, что десятое поколѣніе нужно посыпать такъ же насилиемъ въ школу, какъ и первое. Мало того, что такая школа порождаетъ отвращеніе къ образованію, она пріучаетъ въ эти шесть лѣтъ къ лицемѣрію и обману, вытекающимъ изъ противоестественнаго положенія, въ которое поставлены ученики, и къ тому положенію пустаницы и сбивчивости понятія, которое называется грамотностью. Въ моихъ путешествіяхъ по Франціи, Германии и Швейцаріи для узнанія свѣдѣній школьниковъ, ихъ воззрѣній на школу и ихъ моральнаго развитія я въ первоначальныхъ школахъ и бывшимъ школьнникамъ виѣ школъ предлагалъ слѣдующіе вопросы: какой главный городъ въ Пруссіи или Баваріи? сколько было сыновей у Іакова? и исторію Іосифа.—Въ школѣ еще иногда отвѣчали мнѣ тирады наизусть изъ книги, но окончивши курсъ—никогда. Не наизусть почти никогда и не могъ добиться отвѣта. Въ математикѣ я не находилъ общаго правила—иногда хорошо, иногда очень дурно. Потомъ я задавалъ сочиненіе на вопросъ, что дѣлали школьнники въ предыдущее воскресенье? И всегда, безъ исключенія, девочки и мальчики писали одно, что они въ воскрес-

сенье пользовались всѣми возможными случаями, чтобы молиться Богу, но не играли. Это какъ образецъ нравственнаго вліянія школы. На вопросъ у взрослыхъ мужчины и женщины, почему они не учатся послѣ школы, не почитаютъ того или другого, всѣ отвѣчали, что они уже совершили обрядъ конфирмациіи, выдержали карантинъ школы и получили дипломъ на извѣстную степень образования—грамотности.

Кромѣ того одуряющаго вліянія школы, для котораго иѣмцы придумали такое вѣрное название «verdunten», состоящаго, собственно, въ продолжительномъ искаженіи умственныхъ способностей, есть другое еще болѣе вредное вліяніе, состоящее въ томъ, что ребенокъ въ продолженіе ежедневныхъ долгихъ часовъ занятій, одуряемый школьнью жизнью, оторванъ на все это, самое драгоценное по возрасту время, отъ тѣхъ необходимыхъ условий развитія, которыхъ поставила для него сама природа. Весьма обыкновенно слышать и читать мнѣніе, что домашнія условия, грубость родителей, полевая работы, деревенскія игры и т. п. суть главныя помѣхи школьному образованію,—можетъ-быть, они, точно, мѣшаютъ тому школьному образованію, которое разумѣются педагоги, но пора убѣдиться, что всѣ эти условия суть главныя основанія всякаго образования, что не только они не враги и не помѣхи школьнѣ, но первые и главные дѣятели ея. Ребенокъ никогда не могъ бы выучиться ни различно линій, составляющихъ различіе буквъ, ни числамъ, ни способности выражать свои мысли, если бы не эти домашнія условия. Отчего бы, кажется, эта грубая домашняя жизнь могла научить ребенка столь труднымъ вещамъ, и вдругъ эта самая домашняя жизнь не только становится несостоятельной для обученія ребенка такимъ легкимъ вещамъ, какъ чтеніе, писаніе и т. д., и даже становится вредною для этого обученія? Лучшимъ доказательствомъ служить сравненіе крестьянскаго, никогда не учившагося мальчика съ барскимъ мальчикомъ, учившимся у гувернера съ пяти лѣтъ. Преимущество ума и знаний всегда на сторонѣ первого. Мало того, интересъ знать что бы то ни было и вопросы, на которые имѣть задачею отвѣтить школа, порождаются только этими домашними условиями. А всякое ученіе должно быть только

ответомъ на вопрось, возбужденный жизнью. Но школа не только не возбуждаетъ вопросы, она даже не отвѣтываетъ на тѣ, которые возбуждены жизнью. Она постоянно отвѣтываетъ на один и тѣ же вопросы, ибо сколько вѣковъ тому назадъ поставленные человѣчествомъ, а не дѣтскимъ возрастомъ, до которыхъ еще неѣть дѣла ребенку. Это вопросы о томъ, какъ сотворенъ міръ? кто былъ первый человѣкъ? что было тому 2000 лѣтъ назадъ? какая земля Азія? какую имѣть форму земли? какимъ образомъ помножить сотни на тысячи? и что будеть послѣ смерти? и т. п. На вопросы же, представляющіеся ему изъ жизни, онъ не получаетъ отвѣта, тѣмъ болѣе, что по полицейскому устройству школы онъ не имѣть права открыть рта даже для того, чтобы попроситься на дворъ, а долженъ это дѣлать знаками, чтобы не нарушить тишину и не помѣшать учителямъ. Школа же учреждается такъ потому, что цѣль правительственной школы, учрежденной свыше, заключается большою частью не въ томъ, чтобы образовать народъ, а чтобы образовать его по нашей методѣ,—чтобы, главное, была школа и было много школъ. Иѣть учителей? Сдѣлать учителей, и все-таки недостаетъ учителей! Сдѣлать такъ, чтобы одинъ учитель могъ учить 500 дѣтей, m aniser l'instruction, ланкастерскую методу, paper teachers. Поэтому школы, устроенные свыше и насильственно,—не пастырь для стада, а стадо для пастыря. Школа учреждается не такъ, чтобы дѣтямъ было удобно учиться, но такъ, чтобы учителямъ было удобно учить. Учителю не удобны говорь, движение, веселость дѣтей, составляющіе для нихъ необходимое условіе учения, и въ школахъ, строящихся какъ тюремныя заведенія, запрещены вопросы, разговоры и движения. Вместо того, чтобы убѣдиться, что для того, чтобы дѣйствовать усиленно на какой-нибудь предметъ, нужно изучить его (а въ воспитаніи этотъ предметъ есть свободный ребенокъ), они хотятъ учить такъ, какъ умѣютъ, какъ вздумалось, и при неуспѣхѣ хотятъ перемѣнить не образъ учения, а самую природу ребенка. Изъ этого понятія вытекали и теперь вытекаютъ (Песталоцци) такія системы, которыми бы можно было m aniser l'instruction—то вѣчное стремленіе педагогики устроить дѣло такъ, чтобы, какой бы ни былъ учитель и ученикъ, ме-

тодъ бы быть одинъ и тотъ же. Стоить взглянуть на одного и того же ребенка дома, на улицѣ или въ школѣ: то вы видите жизнерадостное, любознательное существо съ улыбкой въ глазахъ и на устахъ, во всемъ ищущее иоученія, какъ радости, ясно и часто сильно выражавшее свои мысли своимъ языкомъ; то вы видите измученное, скавшееся существо, съ выражениемъ усталости, страха и скуки, повторяющее однѣми губами чужія слова на чужомъ языкѣ,—существо, котораго душа, какъ улитка, спряталась въ свой домикъ. Стоить взглянуть на эти два состоянія, чтобы решить, которое изъ двухъ болѣе выгодно для развитія ребенка. То странное психологическое состояніе, которое я назову школьнімъ состояніемъ души, которое мы все, къ несчастью, такъ хорошо знаемъ, состоять въ томъ, что все высшія способности—воображеніе, творчество, соображеніе—уступаютъ мѣсто какимъ-то другимъ полуживотнымъ способностямъ произносить звуки независимо отъ воображенія, считать числа сряду 1, 2, 3, 4, 5, воспринимать слова, не допуская воображенію подставлять подъ нихъ какіе-нибудь образы,—однимъ словомъ, способность подавлять въ себѣ все высшія способности для развитія только тѣхъ, которыхъ совидаются съ школьнімъ состояніемъ—страхъ, напряженіе памяти и вниманіе. Всякій школьникъ до тѣхъ поръ составляетъ диспаратъ въ школѣ, пока онъ не попадетъ въ колею этого полуживотнаго состоянія. Какъ скоро ребенокъ дѣшель до этого положенія, утратилъ всю независимость и самостоятельность, какъ только проявляются въ немъ различные симптомы болѣзни—лицемѣріе, безцѣльная ложь, туникъ и т. п., такъ онъ уже не составляетъ диспаратъ въ школѣ, онъ попадетъ въ колею, и учитель начинаетъ быть имъ доволенъ. Тогда тоже являются тѣ не случайныя, но постоянно повторяющіяся явленія, что самый глупый ребенокъ дѣлается лучшимъ ученикомъ, и самый умный—худшимъ ученикомъ. Кажется, этотъ фактъ довольно знаменателенъ для того, чтобы подумать о немъ и постараться объяснить его. Мне кажется, что одинъ такой фактъ служить явнымъ доказательствомъ ложности основанія принудительной школы. Мало того, кроме этого отрицательного вреда, состоящаго въ удаленіи дѣтей отъ безсознательного обра-

звания, получаемаго дома, на работѣ, на улицѣ, школы эти вредны физически—для тѣла, столь иераздѣльного съ душою въ первомъ возрастѣ; вредъ этотъ особенно важенъ въ отношеніи однообразія школьнаго воспитанія, ежели бы даже оно было хорошо. Для земледѣльца ничѣмъ невозможно замѣнить тѣхъ условій работы, жизни въ полѣ, разговоровъ старшихъ и т. п., который окружаютъ его; точно то же для ремесленника, вообще для городскаго жителя. Не случайно, а цѣлесообразно окружила природа земледѣльца земледѣльческими условіями, горожанина—городскими. Эти условія въ высшей степени поучительны, и только въ нихъ можетъ образоваться тотъ и другой; школа же первымъ условіемъ своего образования кладеть отчужденіе отъ этихъ условій. Мало этого для школы, мало того, что она по шести часовъ въ день отрывается въ лучшіе годы дѣтей отъ жизни,—она трехлѣтнихъ дѣтей хочетъ оторвать отъ вліянія матери. Изобрѣтены заведенія (*Kleinkinderbewahranstalt, infantschools, salles d'asile*), о которыхъ намъ придется говорить еще подробнѣе. Недостаетъ только изобрѣтенія паровой машины, которая бы замѣнила мать-кормилицу. Всѣ согласны, что школы несовершеннны (я съ своей стороны убѣжденъ, что онѣ вредны). Всѣ согласны, что нужно много и много улучшений. Всѣ согласны, что улучшенія эти должны основываться на большемъ удобствѣ для учениковъ. Всѣ согласны, что узнать эти удобства можно, только изучивъ потребности школьнаго возраста и вообще потребности каждого сословія въ особенности. Что же дѣлается для этого труднаго и сложнаго изученія? Въ продолженіе нѣсколькихъ вѣковъ каждая школа учреждается на образецъ другой, учрежденной на образецъ прежде бывшей, и въ каждой изъ этихъ школъ непремѣннымъ условіемъ поставлена дисциплина, воспрещающая дѣтямъ говорить, спрашивать, выбирать тотъ или другой предметъ ученія,—однимъ словомъ, приняты всѣ мѣры для лишенія учителя возможности дѣлать выводы о потребностяхъ учениковъ. Принудительное устройство школы исключаетъ возможность всякаго прогресса. А между тѣмъ какъ подумаешь о томъ, сколько вѣковъ прошло въ отвѣтчаніи дѣтямъ на тѣ вопросы, которыхъ они не думали задавать, о томъ, какъ далеко ушли ны-

иѣшнія поколѣнія отъ той древней формы образования, которая прививается имъ, то неизвѣстно становится, какъ еще держатся школы. Школа, намъ бы казалось, должна быть и орудиемъ образования и вмѣстѣ съ тѣмъ опытомъ надъ молодымъ поколѣніемъ, дающимъ постоянно новые выводы. Только когда опытъ будетъ основаніемъ школы, только тогда, когда каждая школа будетъ, такъ сказать, педагогическою лабораторіей, только тогда школа не отстанетъ отъ всесообщаго прогресса, и опытъ будетъ въ состояніи положить твердая основанія для науки образования.

Но, можетъ-быть, исторія отвѣтитъ намъ на тщетный вопросъ нашъ: на чёмъ основано право принуждать къ образованію и родителей и учениковъ? Существующія школы, скажетъ она, выработались историческимъ путемъ, историческимъ путемъ точно такъ же должны вырабатываться дальше и видоизмѣняться сообразно требованіямъ общества и времени; чѣмъ дальше мы живемъ, тѣмъ школы дѣлаются лучше и лучше. На это отвѣчу, во-первыхъ, что доводы исключительно философскіе столь же односторонни и ложны, какъ и доводы исключительно исторические. Сознаніе человѣчества составляетъ главный элементъ исторіи, и потому, ежели человѣчество сознаетъ несостоятельность своихъ школъ, то этотъ фактъ сознанія уже будетъ главнымъ историческимъ фактомъ, на которомъ должно основаться устройство школы. Во-вторыхъ, чѣмъ дальше мы живемъ, тѣмъ школы становятся не лучше, а хуже,—хуже относительно того уровня образования, до котораго достигло общество. Школа есть одна изъ тѣхъ органическихъ частей государства, которая не можетъ быть разматриваема и оцѣниемъ отдельно, ибо достоинство ея состоитъ только въ большей или меньшей соотвѣтственности ея остальнымъ частямъ государства. Школа хороша только тогда, когда она сознала тѣ основные законы, которыми живеть народъ. Прекрасная школа для степной русской деревни, удовлетворяющая всѣмъ потребностямъ своихъ учениковъ, будеъ весьма плохая школа для парижанина, и самая лучшая школа XVII вѣка будетъ самою дурною школой въ наше время; и наоборотъ, самая плохая школа среднихъ вѣковъ въ свое время была бы лучше самой лучшей школы въ наше время, ибо болѣе соотвѣтствовала своему времени и стояла все-

таки наравнѣ съ общимъ образованіемъ, ежели не внѣреди, тогда какъ наша школа стоять позади его. Ежели задача школы, допускай самое общее определеніе, состоять въ передачѣ всего выработаннаго и сознаннаго народомъ и въ отвѣчаніи на тѣ вопросы, которые жизнь представляетъ человѣку, то иѣть сомнѣнія, что въ средневѣковой школѣ и преданіи были ограниченнѣе и вопросы, представляющіеся въ жизни, были удоборазрѣшимѣ, и эта задача школы болѣе удовлетворялась. Передать преданія Греціи и Рима по недостаточнѣмъ и неразработаннымъ источникамъ, религіозные догматы, грамматику и ту часть математики, которая была известна, гораздо легче, чѣмъ вѣтъ тѣ преданія, которыхъ мы прожили съ сѣѧхъ порь и которая настолько же отодвинули назадъ преданія древнихъ народовъ и всѣ тѣ знанія естественныхъ наукъ, которыхъ необходимы въ наше время, какъ отвѣты на повседневныя явленія жизни. А между тѣмъ способъ передачи остался тотъ же, и потому школа должна была отстать и сдѣлаться не лучшее, а хуже. Для того, чтобы удержать школу въ той же формѣ, въ какой она была, и не отстать отъ движения образования, нужно было бы быть послѣдовательнѣе: не только дѣлать законы принужденій для школъ, но и запретить образованію двигаться впередъ другими путями: запретить машины, пути сообщенія и книгопечатаніе.

Сколько известно изъ исторіи, только китайцы были строго логичны въ этомъ отношеніи. Попытки другихъ народовъ, стѣсненія книгопечатанія и вообще стѣсненія движения образования были только временные и недостаточно послѣдовательны. И потому китайцы одни могутъ въ настоящее время гордиться школой хорошую и вполнѣ соответствующую общему уровню образования.

Ежели намъ скажутъ, что школы историческимъ путемъ совершенствуются, мы отвѣтимъ только, что совершенствование школъ должно разумѣть относительно и что относительно школы, напротивъ, съ каждымъ годомъ и съ каждымъ часомъ, принужденія дѣлаются хуже и хуже, т.-е. болѣе и болѣе отстаютъ отъ общаго уровня образования, ибо движение ихъ впередъ несопротивляемо движению образования со времени изобрѣтенія книгопечатанія.

Въ-третьихъ, на исторический доводъ, что школы существовали и потому хороши, отвѣчу также историческимъ доводомъ. Годъ тому назадъ я былъ въ Марсель и поѣхалъ всѣ учебныя заведенія для рабочаго народа этого города. Отношеніе учащихся къ населенію такъ велико, что, за малымъ исключеніемъ, всѣ дѣти ходятъ въ школу въ продолженіе трехъ, четырехъ и шести лѣтъ. Программы школъ состоять въ изученіи наизусть катехизиса, священной и всеобщей исторіи, четырехъ правилъ ариѳметики, французской ореографіи и счетоводства. Какимъ образомъ счетоводство можетъ составить предметъ преподаванія, я никакъ не могъ понять, и ни одинъ учитель не могъ объяснить мнѣ. Единственное объясненіе, которое я сдѣлалъ себѣ, разсмотрѣвъ, какъ ведутся книги учениками, окончившими этотъ курсъ,—есть то, что они не знаютъ и трехъ правилъ ариѳметики, а выучили наизусть операциіи съ цифрами и потому, также наизусть, должны выучить тенue des livres. (Кажется, нечего доказывать, что тенue des livres, Buchhaltung, преподающееся въ Германии и въ Англіи, есть наука, требующая четыре часа объясненія для всякаго ученика, знающаго четыре правила ариѳметики.) Ни одинъ мальчикъ въ этихъ школахъ не умѣлъ решить, то-есть постановить самой простой задачи сложенія и вычитанія. Вмѣстѣ съ тѣмъ съ отвлеченными числами они дѣлали операциіи, помножая тысячи съ ловкостью и быстротой. На вопросы изъ исторіи Франціи наизусть хорошо, но по разбивкѣ я получилъ отвѣтъ, что Генрихъ IV убить Юліемъ Цезаремъ. То же самое и въ географіи и священной исторіи. То же самое въ ореографіи и чтеніи. Женскій полъ, больше чѣмъ наполовину, не умѣетъ читать иначе, какъ по выученнымъ книгамъ. Шесть лѣтъ школы не даютъ возможности написать слова безъ ошибки. Я знаю, что приводимые мною факты такъ невѣроятны, что многие усомнятся; но я могъ бы написать цѣлые книги о томъ невѣроятствѣ, которое видѣлъ въ школахъ Франціи, Швейцаріи и Германии. Впрочемъ, кому это дѣло близко къ сердцу, пусть тотъ, такъ же какъ я, не по отчетамъ публичныхъ экзаменовъ постараается изучить школы, а по продолжительнымъ посѣщеніямъ и бесѣдамъ съ учителями и учениками въ школахъ и въ

школь. Видѣль я еще въ Марсель одну свѣтскую и одну монашескую школу для взрослыхъ. Изъ 250.000 жителей меньше 1.000, и только 200 мужчинъ, посѣщають эти школы. Преподаваніе то же самое: механическое чтеніе, котораго достигаютъ въ годъ и болѣе, счетоводство безъ знанія ариѳметики, духовныя поученія и т. п. Видѣль я послѣ свѣтской школы ежедневныя поученія въ церквяхъ, видѣль *salles d'asile*, въ которыхъ четырехлѣтнія дѣти по свистку, какъ солдаты, дѣлаютъ эволюціи вокругъ лавокъ, по командѣ поднимаютъ и складываютъ руки и дрожащими и странными голосами поютъ хвалебные гимны Богу и своимъ благодѣтелямъ, и убѣдился, Это учебныя заведенія города Марселя чрезвычайно плохи. эжели бы кто-нибудь какимъ-нибудь чудомъ видѣль все чти заведенія, не видавъ народа на улицахъ, въ мастерскихъ, въ кафе, въ домашней жизни, то какое бы мнѣніе онъ себѣ составилъ о народѣ, воспиниваемомъ такимъ образомъ? Онъ, вѣрно, подумалъ бы, что это народъ невѣжественный, грубый, лицемѣрный, исполненный предразсудковъ и почти дикій. Но стонть войти въ сношеніе, поговорить съ кѣмъ-нибудь изъ простолюдиновъ, чтобы убѣдиться, что, напротивъ, французскій народъ почти такой, какимъ онъ самъ себя считаетъ: понятливый, умный, общежительный, вольнодумный и дѣйствительно цивилизованный. Посмотрите городского работника лѣтъ тридцати,— онъ уже напишетъ письмо не съ такими ошибками, какъ въ школѣ; иногда совершенно правильное онъ имѣть понятіе о политикѣ, слѣдовательно, о новѣйшей исторіи и географіи; онъ знаетъ уже несолько исторію изъ романовъ; онъ имѣть несолько свѣдѣній изъ естественныхъ наукъ. Онъ очень часто рисуетъ и прилагаетъ математическія формулы къ своему ремеслу. Гдѣ же онъ пріобрѣль все это?

Я невольно нашелъ этотъ отвѣтъ въ Марсель, начавъ послѣ школъ бродить по улицамъ, гингетамъ, *caf s chantant*, музеумамъ, мастерскимъ, пристанямъ и книжнымъ лавкамъ. Тотъ самый мальчикъ, который отвѣчалъ мнѣ, что Генрихъ IV убить Юліемъ Цезаремъ, зналъ очень хорошо исторію «Четырехъ мушкетеровъ» и «Монте-Кристо». Въ Марсель я нашелъ 28 дешевыхъ изданій, отъ пяти до десяти сантимовъ, иллюстрированныхъ. На

250.000 жителей ихъ расходится до 30.000—следовательно, если положить, что 10 человѣкъ читаютъ и слушаютъ одинъ номеръ, то всѣ ихъ читаютъ. Кроме того, музей, публичныя библіотеки, театры, Кафѣ, два большия *caf s chantants*, въ которые, за потребленіе 50 сантимовъ, имѣть право войти всякий и въ которыхъ пребываетъ ежедневно до 25.000 человѣкъ, не считая маленькихъ *caf s*, вмѣщающихъ столько же,—въ каждомъ изъ этихъ кафе даются комедійки, сцены, декламируются стихи. Вотъ уже по самому бѣглому расчету пятая часть населения, которая изустно поучается ежедневно, какъ поучались греки и римляне въ своихъ амфитеатрахъ. Хорошо или дурно это образованіе? это—другое дѣло; но вотъ оно безсознательное образованіе, во сколько разъ сильнѣйшее принудительного,—вотъ она безсознательная школа, подкощавшая подъ принудительную школу и сдѣлавшая содержаніе ея почти ничѣмъ. Осталась только одна деспотическая форма почти безъ содержанія. Я говорю почти—исключая одно механическое умѣніе складывать буквы и выводить слова, единственное знаніе, приобрѣтаемое пяти- или шестилѣтнимъ учениемъ. Притомъ надо замѣтить, что это самое механическое искусство читать и писать часто, въ гораздо кратчайший срокъ, приобрѣтается виѣ школы, что весьма часто изъ школы не выносится даже и это умѣніе и часто теряется, не находя приложенія въ жизни, и что тамъ, гдѣ существуетъ обязательный законъ посѣщенія школы, учить писать, читать и считать второе поколѣніе неѣ никакой надобности, ибо мать и отецъ, казалось бы, были въ состояніи сдѣлать это дома и гораздо легче, чѣмъ въ школѣ. То самое, что я видѣлъ въ Марсель, и во всѣхъ другихъ странахъ: вездѣ главная часть образованія народа приобрѣтается не изъ школы, а изъ жизни. Тамъ, гдѣ жизнь поучительна, какъ въ Лондонѣ, Парижѣ и вообще большихъ городахъ, народъ образованъ; тамъ, гдѣ жизнь не поучительна, какъ въ деревняхъ, народъ не образованъ, несмотря на то, что школы совершенно одинаковы, какъ тутъ, такъ и тамъ. Знанія, приобрѣтаемыя въ городахъ, какъ будто остаются; знанія, приобрѣтаемыя въ деревняхъ, теряются. Направленіе и духъ образованія народа, какъ въ городахъ, такъ и въ деревняхъ, совершенно

независимъ и большую частью противоположенъ тому духу, который желаютъ влить въ народныя школы. Образование идеть своимъ независимымъ путемъ отъ школы.

Исторический доводъ противъ исторического довода состоить въ томъ, что, разматривая исторію образованія, мы не только не убѣдимся въ томъ, что школы развиваются соразмѣрно развитію народовъ, но убѣдимся въ томъ, что они падаютъ и дѣлаются пустою формальностью соразмѣрно развитію народовъ; что чѣмъ дальше одинъ народъ въ общемъ образованіи ушелъ впередъ, тѣмъ болѣе образование изъ школы перешло въ жизнь и сдѣлало содержаніе школы ничтожнымъ. Не говоря о всѣхъ другихъ средствахъ образованія, развитіи торговыхъ сношеній, путей сообщенія, большей степени свободы личности и участія ея въ дѣлахъ правленія, не говоря о собраніяхъ, музеумахъ, публичныхъ лекціяхъ и т. д., стоитъ взглянуть на одно книгоизданіе и его развитіе, чтобы понять различіе положенія прежней школы и теперешней. Образование безсознательное, жизненное и образование школьнное, сознательное всегда шли и идутъ рядомъ, пополняя одно другое; но при отсутствіи книгоизданія, какую ничтожную мѣру образованія могла давать жизнь въ сравненіи со школой. Наука принадлежала избраннымъ, владѣющимъ средствами образованія. И посмотрите, какая доля выпадаетъ теперь жизненному образованію, когда иѣть человѣка, не имѣющаго книги, когда книги продаются по самымъ ничтожнымъ цѣнамъ, когда публичные библіотеки открыты для всѣхъ, когда мальчикъ, идя въ школу, кромѣ своихъ тетрадокъ, несетъ спрятанный дешевый иллюстрированный романъ, когда у насъ продаются по двѣ азбуки за 3 копейки, и степной мужикъ, силошь да рядомъ, купить азбучку, попросить прохожаго солдата показать и выучить всю ту науку, которую тотъ прежде годами учитъ у дьячка. Когда гимназистъ бросаетъ гимназію и самъ по книгамъ готовится и выдерживаетъ экзаменъ въ университетъ, когда молодые люди бросаютъ университетъ и, вмѣсто того, чтобы готовиться по запискамъ профессоровъ, прямо работаютъ надъ источниками, когда, говоря искренно, всякое серьезное образование приобрѣтается только изъ жизни, а не изъ школы.

Послѣдній и самый, по моему мнѣнію, важный доводъ состоять, наконецъ, въ томъ, что хорошо нѣмцамъ, на основаніи двухсотлѣтняго существованія школы, исторически защищать ее; но на какомъ основаніи намъ защищать народную школу, которой у насъ нѣть? Какое мы имѣмъ историческое право говорить, что наши школы должны быть такія же, какія европейскія школы? Мы не имѣмъ еще исторіи народнаго образованія. Вникнувъ же во всеобщую исторію народнаго образованія, мы не только убѣдимся въ томъ, что намъ невозможно устроить на нѣмецкій образецъ семинаріи для учителей, передѣлатъ нѣмецкую звуковую методу, англійскія *infantschools*, французскіе лицен и школы специальностей и этими средствами догнать Европу, но мы убѣдимся, что мы, русскіе, живемъ въ исключительно счастливыхъ условіяхъ относительно народнаго образованія, что наша школа не должна выходить, какъ въ средневѣковой Европѣ, изъ условій гражданственности, не должна служить известнымъ правительстеннымъ или религіознымъ цѣлямъ, не должна вырабатываться во мракѣ отсутствія контроля надъ ней общественнаго мнѣнія и отсутствія высшей степени жизненнаго образованія, не должна съ новымъ трудомъ и болями проходить и выбиваться изъ того *cercle vicieux*, который столько времени проходили европейскія школы, *cercle vicieux*, состоящий въ томъ, что школа должна была двигать безсознательное образованіе, а безсознательное образованіе двигать школу. Европейскіе народы побѣдили эту трудность, но въ борьбѣ не могли не утратить многаго. Будемъ же благодарны за трудъ, которымъ мы призваны пользоваться, и по тому самому не будемъ забывать, что мы призваны совершить новый трудъ на этомъ поприщѣ. На основаніи того, что прожито человѣчествомъ, и того, что дѣятельность наша еще не начиналась, мы можемъ внести большее сознаніе въ нашъ трудъ и потому обязаны это сдѣлать. Для того, чтобы заимствовать приемы европейскихъ школъ, мы обязаны отличать то, что въ нихъ основано на вѣчныхъ законахъ разума, и то, что родилось только вслѣдствіе историческихъ условій. Общаго разумнаго закона, критеріума, оправдывающаго насилие, употребляемое школами противъ народа, нѣть, и потому всякое подражаніе европ-

нейской школъ, въ отношении принудительности школы, будетъ шагъ не впередъ, но назадъ для нашего народа, будетъ измѣной своему призванью. Понятно, почему во Франціи сложилась дисциплинированная школа съ преобладаніемъ точныхъ наукъ — математики, геометріи и рисованія, почему въ Германіи сложилась степенная воспитательная школа съ преобладаніемъ лѣкаріи и анализа, понятно, почему въ Англіи развилось это безчисленное количество обществъ, учреждающихъ филантропической школы для пролетаріата съ ихъ строго нравственнымъ и вмѣстѣ практическимъ направленіемъ; но какая должна сложиться школа въ Россіи — намъ неизвѣстно и всегда будетъ неизвѣстно, ежели мы не оставимъ ее вырабатываться свободно и своевременно, то-есть сообразно той исторической эпохѣ, въ которой она должна развититься, сообразно своей исторіи и еще болѣе всеобщей исторіи. Ежели мы убѣдимся, что народное образование въ Европѣ идетъ ложнымъ путемъ, то, не дѣляя ничего для нашего народного образования, мы сдѣляемъ больше, чѣмъ ежели бы мы силой внесли вдругъ въ него все то, что каждому изъ нась кажется хорошимъ.

Итакъ, малообразованный народъ хочетъ образовываться болѣе, образованный классъ хочетъ образовывать народъ, но народъ подчиняется образованію только при насилии. Отыскивая въ философіи, опытѣ и исторіи тѣ основанія, которыя бы давали образовывающему классу на то право, мы ничего не нашли, а, напротивъ, убѣдились, что мысль человѣчества постоянно стремится къ освобожденію народа отъ насилия въ дѣлѣ образования. Отыскивая критеріумъ педагогики, то-есть знаніе того, чему и какъ должно учить, мы ничего не нашли, кромѣ разнорѣчиивѣйшихъ мнѣній и учрежденій, и убѣдились, напротивъ, что чѣмъ дальше двигалось человѣчество, тѣмъ невозможнѣе становился этотъ критеріумъ; отыскивая критеріумъ этотъ въ исторіи образования, мы убѣдились не только въ томъ, что для нась, русскихъ, исторически выработавшейся школы не могутъ быть образцами, но что эти школы съ каждымъ шагомъ впередъ болѣе и болѣе отстаютъ отъ общаго уровня образования и что потому принудительный характеръ ихъ болѣе и болѣе становится незаконнымъ, и, наконецъ, что въ Европѣ самое образо-

вание, какъ просачивающаяся вода, избрало себѣ другой путь,— обошло школы и разлилось въ жизненныхъ орудіяхъ образованія.

Что же намъ, русскимъ, дѣлать въ настоящую минуту? Сговориться ли всѣмъ и взять за основаніе англійскій, французскій, нѣмецкій или сѣверо-американскій взглядъ на образованіе и какой-нибудь изъ ихъ методовъ? Или, углубившись въ философію и психологію, открыть, что вообще нужно для развитія души человека и для приготовленія изъ молодыхъ поколѣній наиболѣе лучшихъ людей по нашимъ понятіямъ? Или воспользоваться опытомъ исторіи—не въ смыслѣ подражаній тѣмъ формамъ, которая выработала исторія, а въ смыслѣ уразумѣнія тѣхъ законовъ, которые страданіями выработало человѣчество—сказать себѣ прямо и честно, что мы не знаемъ и не можемъ знать того, что нужно будущимъ поколѣніямъ; но что мы чувствуемъ себя обязанными и хотимъ изучить эти потребности, не хотимъ обвинять въ невѣжествѣ народъ, не принимающій нашего образованія, а будемъ себя обвинять въ невѣжествѣ и гордости, ежели вздумаемъ образовать народъ по-своему. Перестанемъ же смотрѣть на противодѣйствіе народа нашему образованію, какъ на враждебный элементъ педагогики, а, напротивъ, будемъ видѣть въ немъ выраженіе воли народа, которой одной должна руководиться наша дѣятельность. Сознаемъ, наконецъ, тотъ законъ, который такъ ясно говорить намъ и изъ исторіи педагогики и изъ исторіи всего образованія, что для того, чтобы образовывающему знать, что хорошо и что дурно, образовывающейся долженъ имѣть полную власть выразить свое неудовольствіе, или, по крайней мѣрѣ, уклониться отъ того образованія, которое по инстинкту не удовлетворяетъ его, что критеріумъ педагогики есть только одинъ—свобода.

Мы избрали этотъ послѣдній путь въ нашей педагогической дѣятельности.

Основаніемъ нашей дѣятельности служить убѣженіе, что мы не только не знаемъ, но и не можемъ знать того, въ чёмъ должно состоять образованіе народа, что не только не существуетъ никакой науки образованія и воспитанія—педагогики, но что первое основаніе ея еще

не положено, что определение педагогики и ея цѣли въ философскомъ смыслѣ невозможno, безполезно и вредно.

Мы не знаемъ, чѣмъ должно быть образование и воспитаніе, не признаемъ всей философіи педагогики, потому что не признаемъ возможности человѣку знать то, что нужно знать человѣку. Образование и воспитаніе представляются намъ историческими фактами воздействиія однихъ людей на другихъ; потому задача науки образования, по нашему мнѣнію, есть только отысканіе законовъ этого воздействиія однихъ людей на другихъ. Мы не только не признаемъ за нашимъ поколѣніемъ знанія и не только не признаемъ права знанія того, что нужно для совершенствованія человѣка, но убѣждены, что если бы знаніе это было у человѣчества, то оно не могло бы передать или не передать его молодому поколѣнію. Мы убѣждены, что сознаніе добра и зла, независимо отъ воли человѣка, лежитъ во всемъ человѣчествѣ и развивается безсознательно вмѣстѣ съ исторіей, что молодому поколѣнію такъ же невозможно привить образованіемъ нашего сознанія, какъ невозможно лишить его этого нашего сознанія и той ступени высшаго сознанія, на которую возведетъ его слѣдующій шагъ исторіи. Наше минное знаніе законовъ добра и зла и, на основаніи ихъ, дѣятельность на молодое поколѣніе есть, большую частью, противодействіе развитію новаго сознанія, не выработанаго еще нашимъ поколѣніемъ, а вырабатывающагося въ молодомъ поколѣніи,—есть препятствіе, а не пособіе образованію.

Мы убѣждены, что образование есть исторія и потому не имѣть конечной цѣли. Образование въ самомъ общемъ смыслѣ, обнимающее и воспитаніе, по нашему убѣждению, есть та дѣятельность человѣка, которая имѣть основаніемъ потребность къ равенству и неизмѣнныи законъ движенія впередъ образованія. Мать учить ребенка своего говорить только для того, чтобы понимать другъ друга, мать инстинктомъ пытается спуститься до его взгляда на вещи, до его языка, но законъ движенія впередъ образованія не позволяетъ ей спуститься до него, а заставляетъ подняться до ея знанія. То же отношеніе существовать между писателемъ и читателемъ, то же между школой и ученикомъ, то же между правительствомъ и обще-

ствами и народомъ. Деятельность образовывающаго имѣеть одну и ту же цѣль. Задача науки образования есть только изученіе условій совпаденія этихъ двухъ стремлений къ одной общей цѣли указанія на тѣ условія, которыя препятствуютъ этому совпаденію. Наука образования становится для наць вслѣдствіе того, съ одной стороны, болѣе легкою, не представляя болѣе вопросъ: какая есть конечная цѣль образования, къ чѣму мы должны готовить молодое поколѣніе? и т. д.; съ другой стороны, неизмѣримо труднѣйшою. Намъ необходимо изучать всѣ тѣ условія, которыя способствовали совпаденію стремлений образовывающаго и образовывающагося; намъ нужно определить, что такое есть та свобода, отсутствіе которой препятствуетъ совпаденію обоихъ стремлений и которая одна служить для наць критеріумомъ всей науки образования; намъ нужно, шагъ за шагомъ, изъ безчисленнаго количества фактovъ, подвигаться къ разрешенію вопросовъ науки образования.

Мы знаемъ, что доводы наши убѣдять немногихъ. Мы знаемъ, что основныя убѣжденія наши въ томъ, что единственный методъ образования есть опытъ, а единственный критеріумъ его есть свобода, для однихъ прозвучитъ избитою пошлистью, для другихъ—неясною отвлеченностью, для третьихъ—мечтой и невозможностью. Мы бы не дерзнули нарушить спокойствіе педагоговъ-теоретиковъ и выскажать столь противныя всему свѣту убѣжденія, ежели бы должны были ограничиться разсужденіями этой статьи, но мы чувствуемъ возможность шагъ за шагомъ и фактъ за фактъ доказать приложимость и законность нашихъ столь дикихъ убѣждений и только этой цѣли посвящаемъ изданіе журнала «Ясная Поляна».
