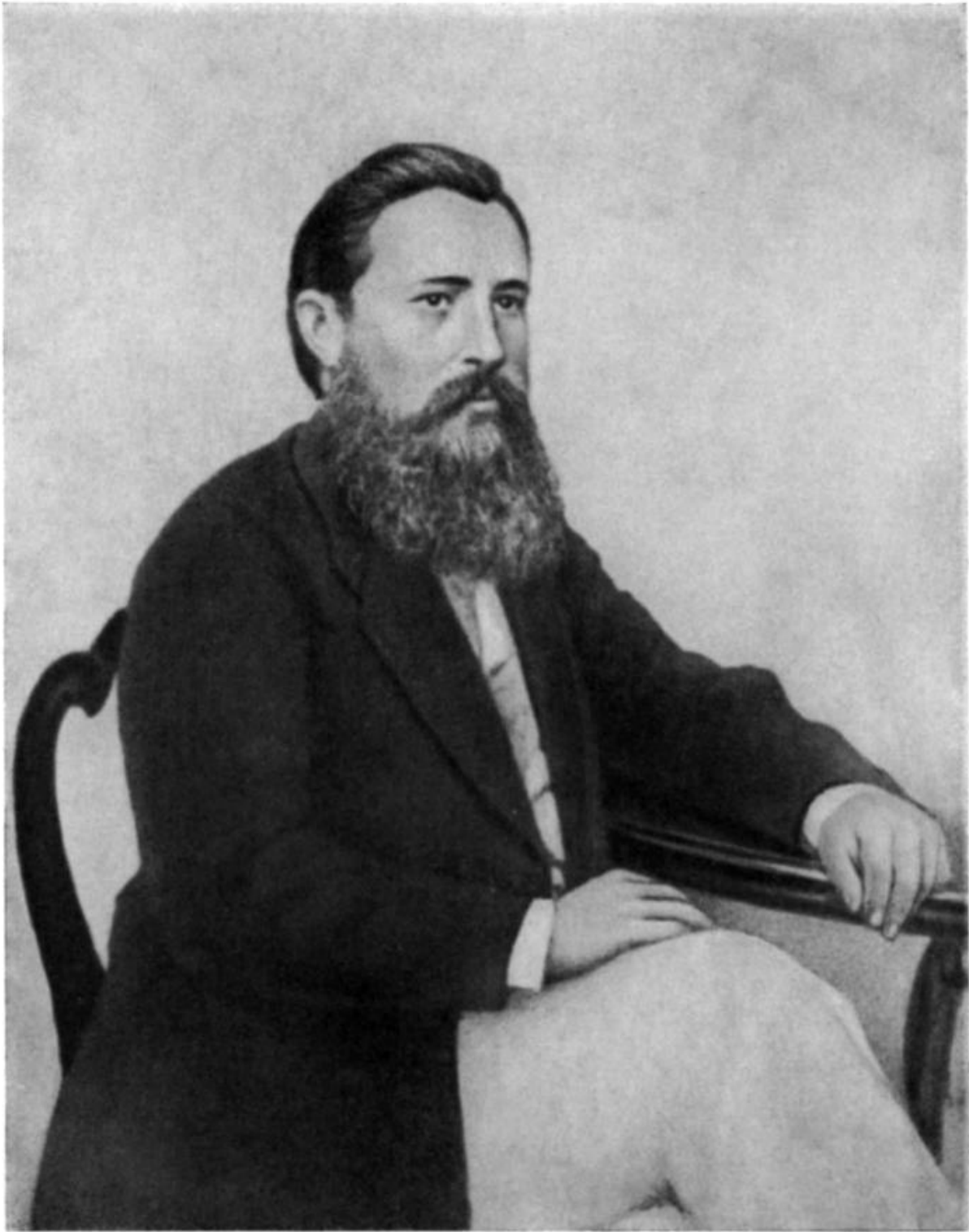


Н. Х. ВЕССЕЛЬ

*Педагогические  
сочинения*



# Н. Х. ВЕССЕЛЬ

## ОЧЕРКИ ОБ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ И СИСТЕМЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

*Составитель:*  
ЧЛЕН-КОРРЕСПОНДЕНТ АПН РСФСР  
ПРОФЕССОР В. Я. СТРУМИНСКИЙ



*Государственное  
Учебно-педагогическое издательство  
Министерства просвещения РСФСР*

МОСКВА · 1959


## ПРЕДИСЛОВИЕ

Вессель Н. Х. (1837 — 1906) — незаурядный педагогический деятель и писатель 60 — 70-х годов XIX в. в России — вместе с другими передовыми педагогами поднимал и разрабатывал назревшие вопросы общего и профессионального образования и, в особенности, выдвигал проблему перестройки русской системы народного образования, самой жизнью поставленной в условиях разложения феодального и формирования нового, капиталистического общественного строя в нашей стране. В то время как правительственные органы просвещения пытались разрешить эту проблему традиционным путем собирания разных мнений русских и иностранных деятелей, Вессель стремился разрешить эту исторически возникшую проблему научным путем, путем анализа и обобщения исторического опыта развития систем народного образования в Европе и в России. В своем подходе к этой проблеме Вессель в противовес «училищеведению правительственному, уставному» выдвинул идею «общественного училищеведения», т. е. такую систему, которая преследует интересы народа. В условиях середины XIX в. такая постановка проблемы перестройки системы образования была прогрессивной и научной.

По обстоятельствам, еще не достаточно уясненным, педагогическая деятельность Весселя, широко развернутая в 60 — 70-х годах XIX в., в последующие годы оказалась почти забытой. О причинах этого мало уясненного явления уместнее будет сказать во вступительной статье. Собранные в настоящем сборнике статьи Весселя посвящены не только историческому анализу европейского и русского опыта построения системы образования, не только социально-историческому обоснованию вопроса о структуре системы народного образования в России в условиях демократического подъема 60-х годов, но и разъяснению нового для того времени понятия об общем и профессиональном образовании и их взаимоотношениях. Он пишет о типах общеобразовательной начальной и средней школы, о содержании образования в этих школах, о формах профессионального образования, в особенности начального и др. Эти вопросы, поднятые Весселем в широком плане и, конечно, не осуществленные в царской России, в некоторой степени созвучны нашему времени. Читатель, однако же, должен учитывать, что статьи Весселя писались почти сто лет тому назад, в условиях, когда над

всей печатью тяготели цензурные режимы, диктуемые официальной политикой и заставлявшие тщательно соблюдать во фразеологии печатных статей определенные лояльные отношения к церкви и правительству. Эти стилистические особенности, иногда выражавшие неизжитые и самим автором взгляды, не могут, однако же, затушевывать в общем прогрессивный и передовой характер его педагогических идей.

В приложении к сборнику дан ряд примечаний, кратко резюмирующих и поясняющих содержание статей Весселя, и библиография его работ, оригинальных и переводных. Во вступительной статье намечены общие контуры еще не разработанной биографии Весселя и дана характеристика его работ и идей применительно к содержанию настоящего сборника, которым далеко не исчерпывается содержание педагогических сочинений Н. Х. Весселя.



## **Н. Х. ВЕССЕЛЬ КАК ИСТОРИК И ТЕОРЕТИК «ОБЩЕСТВЕННОГО УЧИЛИЩЕВЕДЕНИЯ»**

**И**МЯ РУССКОГО педагога второй половины XIX в. Николая Христиановича Весселя (1837—1906) почти не упоминается в современных курсах истории русской педагогики; в дореволюционные курсы этой истории он не успел войти, скончавшись в период начавшейся революции 1905—1907 гг. Между тем на протяжении почти двух с половиной десятилетий (с 1856 по 1882 г.) он развернул энергичную и широкую практическую и теоретическую деятельность в области педагогики, получил значительную известность в педагогическом мире как прогрессивный и оригинальный педагог своей эпохи. Наступившая с 80-х годов реакция резко сократила поле его практической и одновременно теоретической деятельности по разработке нового типа общеобразовательных средних школ военного ведомства. Он сохранил за собой роль ученого-эксперта по вопросам педагогики в учебных комитетах двух министерств — просвещения и военного, безуспешно защищая в том и в другом свои педагогические позиции, о которых будет сказано ниже, после установления основных хронологических дат его биографии.

### **1. К ВОПРОСУ О БИОГРАФИИ Н. Х. ВЕССЕЛЯ**

Н. Х. Вессель, один из активных прогрессивных педагогов 60—70-х годов XIX в., постоянный сотрудник, редактор и издатель ряда журналов, автор педагогических книг, сотрудник ряда педагогических учреждений и организаций, — почти не имеет разработанной биографии. По поводу смерти Весселя в больших педагогических журналах не появилось ни одного некролога (два небольших некролога были опубликованы: один в газете «Новое время» № 10857 за 1906 г., другой в журнале «Задушевное слово» № 35 за 1906 г., оба анонимны и оба по тексту совпадают почти дословно). Только в 1914 г. по случаю исполнившегося 50-летия из-

дания журнала «Педагогический сборник», редактором и сотрудником которого был Н. Х. Вессель в течение 18 лет, в брошюре И. С. Симонова «Педагогический сборник за 50 лет» (Спб., 1914) кратко рассказана биография Весселя, преимущественно освещающая его участие в издании редактированного им журнала. Если не считать еще совершенно кратких в 10—15 строк сообщений в энциклопедических словарях конца XIX и начала XX в., то педагогическая печать после смерти Весселя хранит о нем полное молчание. Причины этого молчания, конечно, должны найти себе объяснение в дальнейшей разработке его биографии и изучении его сочинений. В настоящее время все, что возможно сказать о личной биографии Весселя, сводится к очень схематическому перечню наиболее выдающихся моментов его личной жизни, которые были посвящены участию в работе общественно-педагогических учреждений и научно-творческой разработке им вопросов педагогики.

Н. Х. Вессель родился 22 января 1837 г. и скончался 3 июня 1906 г., т. е. на 70-м году жизни. (Сообщение в некрологах «Нового времени» и «Задуманного слова» о том, что Вессель скончался 72 лет от роду, не отвечает действительности.)

О своем детстве сам Вессель рассказывает в одном из своих автобиографических признаний, разбросанных в разных его сочинениях: «Детство я провел в деревне, в имении моего отца Петербургской губ., Лужского уезда. В 1843—1844 гг. отец взял меня с собой в свои служебные поездки по расследованию на месте разных столкновений между помещиками и крестьянами в губерниях Новгородской, Тверской, Московской, Владимирской, Нижегородской, Казанской и Оренбургской. Потом в последние два года учения моего в 3-й петербургской гимназии и в течение четырехлетнего курса я проводил каждое лето на уроках в помещичьих семействах в губерниях Пензенской, Тамбовской, Курской, Харьковской, Калужской, Орловской и Рязанской» (Н. Вессель, Народное образование и народные училища в Западной Европе и в России, «Русская школа», 1891, № 12, стр. 38). Это автобиографическое воспоминание говорит о том, что с раннего возраста он ознакомился с бытом крестьян и помещиков. В Петербургском университете Вессель учился на филологическом факультете по отделению восточных языков, которое окончено им в 1855 г. на 19-м году жизни. Обучение на восточном отделении филологического факультета дало Весселю блестящее знание иностранных языков, в том числе европейских: немецкого, французского, английского, благодаря чему он имел возможность в совершенстве овладеть передовой европейской педагогической литературой, как один из немногих русских педагогов того времени. Этим объясняется, что уже вскоре по окончании университета он выступает на разных поприщах служебной и общественной деятельности как весьма широко осведомленный специалист в области педагогики.

Широкая осведомленность Весселя в различных областях жизни и педагогики вытекала не только из знания иностранных

языков, но в первую очередь из других источников, о чем он сам же рассказал в одном из своих автобиографических признаний. «В 1856 г. пишущий эти строки по окончании курса в Петербургском университете поступил наставником в дом светлейшего князя А. М. Горчакова, назначенного в то время министром иностранных дел. Время моего пребывания в этом доме (с 15 июня 1856 г. по 15 июня 1859 г.) счастливым образом совпало с тем временем, когда зачались у нас все великие реформы прошлого царствования, первым из величайших актов которых было освобождение крестьян от крепостной зависимости... С самого начала реформ я заносил в свой дневник все, что имело какое-либо отношение к делу народного образования и что я имел возможность узнавать по этим и другим вопросам государственной жизни как от самого кн. Горчакова, так и от близко стоявших к делу реформ прошлого царствования лиц — Н. А. Милютина, кн. В. А. Черкасского, Ю. Ф. Самарина, А. В. Головнина. На усмотрение кн. Горчакова мной были представлены соображения относительно различных вопросов, касавшихся преимущественно народного образования, а также по его поручениям составлять записки по этим вопросам» («Русская школа», 1891, № 7—8, стр. 36). Положительно оценивая эти записки, Горчаков передавал их различным министрам, в результате чего Вессель получил от А. В. Головнина ряд проектов с предложением высказать свои мнения о них. «Таким образом, заканчивает свои автобиографические признания Вессель, я сделался экспертом-педагогом и начал усердно изучать историю училищ в западно-европейских государствах и в России, причем особенно занимали меня народные училища, которых у нас тогда почти не было и которые, по моему мнению, с освобождением крестьян должны были получить быстрое распространение» (там же, стр. 41). Так в самом начале 60-х годов началась педагогическая деятельность Весселя.

Непрерывавшаяся до смерти 50-летняя педагогическая деятельность Н. Х. Весселя резко распалась на два периода: первый, ведущий свое начало с конца 50-х годов и продолжавшийся до прекращения редакторской деятельности Весселя в «Педагогическом сборнике» в 1882 г., характеризуется широким развитием теоретической и практической деятельности Весселя; во втором периоде, продолжающемся до смерти Весселя, замечается снижение его прежней деятельности; последняя возобновляется эпизодически. Вессель сохраняет за собой роль ученого советника по вопросам педагогики в соответствующих учреждениях министерств — народного просвещения и военного. Понятно, что наиболее богатые результаты дала работа Весселя за первое 25-летие его работы.

На протяжении этого первого периода практическая и теоретическая работа Весселя ведется по линии министерства народного просвещения в роли постоянного члена учебного комитета, в роли сотрудника, а частью редактора журналов «Журнал для воспитания», «Учитель», в роли члена и секретаря педагогического



собрания и др. Это была очень разнообразная и большая по объему, значительная по качеству работа. Достаточно сказать, что в журнале «Учитель», который Вессель с 1861 г. редактировал совместно с Паульсоном почти в течение 5 лет, огромное количество статей на самые животрепещущие темы принадлежало ему. Своими докладами по вопросам реформы школы, своими журнальными статьями Вессель вскоре выдвинулся в общественном мнении как ученый-педагог, широко знакомый с иностранной и русской педагогикой. Его услугами тогда пожелало воспользоваться также военное министерство, которое под влиянием общественно-педагогического движения 60-х годов пришло с 1863 г. к мысли о необходимости реорганизовать систему военной подготовки в соответствии с общими прогрессивными педагогическими идеями. В 1864 г. Вессель был приглашен в состав его педагогического комитета. Созревшая в военном министерстве реформа сводилась к тому, чтобы в соответствии с общими педагогическими идеями 60-х годов произвести в системе кадетских корпусов рациональное разделение общего и специального образования и обособить их в двух отдельных учебных заведениях — общеобразовательных военных гимназиях и специальных средних военных школах. Наряду с другими заданиями Весселю было предложено взять на себя редактирование специального военно-педагогического журнала «Педагогический сборник», специальное назначение которого сводилось к тому, чтобы теоретически и практически обосновать проводимую военным ведомством реформу и помочь педагогам этого ведомства в осуществлении новой для них работы. «Педагогический сборник», просуществовав в течение более 50 лет, оказался самым многолетним педагогическим журналом и был одним из наиболее передовых, сохраняя традиции, впервые заложенные в нем за время редакторства Весселя. Первые три книжки журнала вышли уже в конце 1864 г., а затем ежегодно журнал стал выходить в количестве 12 книжек. Вессель проработал редактором этого журнала в течение 18 лет и в 1882 г. он прекратил редактирование его в связи с тем, что в военном ведомстве восторжествовала новая тенденция возвращения к традициям кадетских корпусов и ликвидации произведенных реформ. На журнал теперь были возложены более ограниченные задачи разработки узкометодических, воспитательных и учебных, проблем, которые были поручены новому редактору А. Н. Острогорскому, воспитавшемуся на идеях того же Н. Х. Весселя.

Выполняя обязанности редактора военно-педагогического журнала, Вессель не оставлял работы в министерстве просвещения, но принял весьма близкое участие в реформе военно-учебных заведений. Он вошел в состав педагогического комитета военно-учебных заведений, был приглашен к чтению лекций по педагогике на открытых при 2-й петербургской военной гимназии «Педагогических курсах». Летом 1869 г. Вессель был командирован за границу для ознакомления с учебными заведениями, знакомился в Лондоне

с устройством Кенсингтонского музея, после чего вошел в состав членов особой комиссии для обсуждения поднятого начальником военно-учебных заведений, генерал-адмиралом Н. В. Исаковым, вопроса об устройстве в Петербурге, в Соляном городке, «музеума прикладных знаний» и принял ближайшее участие в устройстве педагогического музея военно-учебных заведений, сыгравшего в конце XIX в. значительную роль в распространении педагогических и других знаний.

Этот общий очерк первого периода деятельности Весселя был бы весьма неполным, если бы не упомянуть о двух эпизодах в его работе: об идеологическом расхождении с И. Паульсоном по вопросу о классицизме и об особой роли, которую сыграл Вессель как ученый-эксперт по вопросам педагогики в министерстве просвещения в период прихода к власти известного своей реакционностью Д. А. Толстого.

Расхождение Весселя с Паульсоном, его соредактором по изданию журнала «Учитель», видимо, все более нарастало по мере того, как Вессель в своих статьях переходил от более общих вопросов педагогики к конкретному спору между классиками и реалистами, все более разраставшемуся к середине 60-х годов. Если в первых своих статьях Вессель доказывал необходимость изменить все содержание образования в сторону реализма, то уже в 1864 г. в связи с поднявшимся в России ожесточенным спором классиков и реалистов Вессель, анализируя аналогичный исторический спор в Германии, констатировал, что «к сожалению, педагоги гимназий и реальных училищ в своем литературном споре не выяснили себе на основаниях психологии значение общего образования и устройство общеобразовательных учебных заведений, а прямо стали спорить об общеобразовательном значении разных учебных предметов, особенно древних языков и естественных наук... При непонимании общего образования правильное устройство общеобразовательного учебного курса было, разумеется, невозможно». В результате этих беспринципных споров учебные курсы гимназий и реальных училищ в Западной Европе, по заключению Весселя, до крайности усложнились и превратились в средства ослабления физических и духовных сил учащихся. «Эти средства состоят: 1) во множестве разнообразных учебных предметов; 2) во множестве учебных часов и 3) в огромных уроках, задаваемых на дом. Первое есть самое верное средство для образования в голове полного хаоса и для совершенного отупления ее; второе не позволяет телу правильно развиваться, как того требует природа», а третье распространяет действие этих средств на домашнюю жизнь. Предвидя аналогичные результаты в России, Вессель писал, что «реальные и народные училища (в результате учета иностранного опыта) соединятся между собою в одно целое, органическое общеобразовательное учебное заведение; гимназии же останутся совершенно уединенными подготовительными училищами для университетов, но и то только до тех пор, пока поступление в университет не осво-

бодится от различных схоластических средневековых условий, которые действуют еще во всех германских университетах».

Считая сохранение классических гимназий компромиссом, который может протянуться еще очень долго, Вессель полагал, что есть все основания позаботиться о том, чтобы классические гимназии, несмотря на устарелость их содержания, организовались педагогически правильно, т. е. так, как они организовались в так называемых грамматических школах Англии, в прусских гимназиях и не были бы псевдоклассическими гимназиями. Для русских классических гимназий он считал, в частности, необходимым организацию подготовительных элементарных училищ, организацию подготовки надлежаще квалифицированных учителей, т. е. то, чем никогда не располагали наши классические гимназии. С этой целью он издал брошюру «Учебный курс гимназий» (Спб., 1866), чтобы показать, в чем заключается педагогическая сущность правильно организованных классических гимназий. Появление этой брошюры послужило причиной конфликта между Паульсоном и Весселем. В журнале «Учитель» (1866, № 19—21) Паульсон опубликовал большую полемическую статью под заглавием «Педагогический метаморфоз», в которой обвинял Весселя в измене реализму и в переходе на защиту классицизма. Большая и скучная статья Паульсона производит неприятное впечатление непониманием действительного хода мыслей Весселя, стремившегося дать глубокий исторический и психологический анализ систем классицизма и реализма.

Нельзя отрицать, однако же, что у Весселя было искреннее желание как-то улучшить классическое образование в России и сделать его более действенным и развивающим, раз оно уже узаконено на неопределенное время. В известном отвлечении от современности, требовавшей реального образования, он пытался уяснить, при каких условиях классическое образование может дать первоначальное умственное развитие, необходимое для общего образования. Брошюра его произвела впечатление на Толстого, и он вызывал его к себе для беседы по поводу представленных им проектов открытия учительских семинарий. Толстой поделился с ним своими мыслями о том, что семинарии будут плодить атеистов, что учителями нужно делать кончивших духовные семинарии. Вессель продолжал отстаивать свои проекты и однажды представил ему свой излюбленный проект об устройстве в России цельной и законченной системы образования на место имеющихся в России бессистемных и разрозненных учебных заведений. В беседе по этому поводу Толстой признался Весселю, что он совсем не имеет представления об устройстве учебных заведений в различных государствах Европы и только относительно знаком со школами в России: «Я подробно знаю устройство духовно-учебных заведений, несколько познакомился с учебными заведениями министерства народного просвещения и, как почетный опекун,

с женскими институтами; но совершенно не знаю учебных заведений прочих ведомств» (В е с с е л ь, Наша средняя общеобразовательная школа, Спб., 1903). По взаимному соглашению Вессель должен был прочитать министру «последовательный курс современного устройства начальных и средних общеобразовательных учебных заведений и профессиональных школ за границей и у нас, в России» (т а м ж е). «Этим, — пишет Вессель в другом месте, — начались с 1867 г. мои занятия у гр. Толстого, продолжавшиеся в течение трех следующих зим по вечерам от 9 до 12 часов, и я прочел ему целый курс истории училищ в главных государствах Западной Европы и в России» («Русская школа», 1891, № 9, стр. 21). Вессель очень скоро имел возможность убедиться, что просвещенный его лекциями министр далеко не всемогущ, а возможно, и не всегда искренен. Когда Толстой внес в 1871 г. в строгановскую комиссию разработанный в министерстве проект гимназий и реальных училищ, гр. Строганов, по словам Весселя, не принял проекта, а 30 июля 1871 г. был высочайше утвержден составленный строгановской комиссией проект устава гимназий и прогимназий МНПр<sup>1</sup>. Согласно этому уставу «наши гимназии именно в учебно-воспитательном отношении оказались совершенно несостоятельными и менее всего общеобразовательными заведениями» (В е с с е л ь, Наша средняя общеобразовательная школа, Спб., 1903). Как видно, Вессель вовсе не был защитником правительственной классической гимназии и до конца жизни оставался в оппозиции к ней, открыто в печати называя ее псевдоклассической.

Классическое образование Вессель рассматривал как одну из исторических категорий общего образования, уже отжившую, но своеобразными историческими условиями обреченную на существование в течение неопределенного времени. Этому неустрашимому пережитку Вессель стремился в роли эксперта педагогики обеспечить нормальные педагогические условия для его функционирования. Частично эту цель преследовал Вессель и в предпринятом им замечательном издании под заглавием «Руководство к преподаванию общеобразовательных предметов» (в подзаголовке перечислены все виды существовавших в России общеобразовательных школ). Издание рассчитано было на 4 тома. К участию в издании привлечено было вместе с редактором 25 человек. Редактором, очевидно, руководила задача, аналогичная той, какую преследовал А. Дистервег в своем «Руководстве для немецких учителей». В 1873 г. вышел 1-й том, в 1874 г. — 2-й том. Дальнейший выход издания по неизвестным причинам прекратился. 1-й том составлен был редактором Н. Х. Весселем. В нем заключались две работы Весселя: а) «Исторический очерк общеобразовательных училищ» — работа, представлявшая собой обзор истории

---

<sup>1</sup> Министерства народного просвещения.

европейской и русской педагогики с точки зрения формирования в ней системы общего образования, причем особенно подробно дана история гимназий и реальных училищ; б) «Психологические основания общего образования» — работа, первоначально печатавшаяся в течение 1861 г. на страницах журнала «Учитель». Автор излагал психологию ребенка с точки зрения опытной психологии Ф. Бенеке, в данное же издание работа вошла в переработанном виде. Во втором томе Н. Вессель дал краткий обзор системы дидактики и изложение методики ряда предметов. Если бы издание было доведено до конца, оно представило бы большой интерес, как попытка свести к единству педагогические взгляды, сложившиеся в русской педагогике в результате большого подъема 60-х годов. Внезапное прекращение издания на 2-м томе имело видимость катастрофического события, тем более что министру народного просвещения, хотя он и прослушал в течение трех зим большой курс лекций по системе народного образования в европейских государствах и в России, крупные педагогические исследования совершенно не улыбались: он считал их излишними и предпочитал им министерские циркуляры и распоряжения. С этой приостановкой, по-видимому, хорошо налаженного издания совпало то, что в 1874 г. Вессель по прошению был отчислен от учебного комитета министерства народного просвещения и снова включен в него уже после ухода Толстого из министерства. Изложенное объяснение прекращения задуманного Весселем издания автор дает как свое личное предположение, так как вследствие полного молчания печати о Н. Х. Весселе никаких данных об этом издании он не встречал.

\* \* \*

Второй период жизни Весселя был временем постепенного сокращения прежней широкой литературной и практической деятельности. Выход его из редакции «Педагогического сборника» назревал уже с конца 70-х годов, по мере того, как близилась реакция 80-х годов. Оставляя редактирование журнала после 18-летней работы в нем, Вессель мог считать, что он выполнил ту роль пропагандиста передовых идей 60-х годов, которая ему была поручена, и осуществил практически задачу создания общеобразовательной реальной школы. Тем временем военное министерство в связи с наступившей реакцией вынуждено было вернуться к прежним дореформенным формам военного воспитания и обучения. С оставлением редакции журнала Вессель, естественно, уже не находил места для прежней широкой литературной и практической работы. Правда, оба министерства ценили его как ученого-эксперта и как чиновника для особо важных поручений. Поэтому в том же 1882 г. после оставления им редакции «Педагогического сборника» Вессель был назначен чиновником особых поручений VI класса при Главном управлении военно-учебных заведений. Не забыло о нем и мини-

стерство просвещения после ухода Толстого: в 1884 г. он назначен членом учебного комитета, а в 1897 г. членом совета министерства; в этом же году он назначен членом педагогического кабинета Главного управления военно-учебных заведений. Таким образом, во вторую половину своей жизни Вессель сохранил за собой должности чиновника двух министерств и получил высокие отличия. Очевидно, он продолжал ту же работу эксперта по вопросам педагогики, в которой так нуждаются работники министерств, чтобы чувствовать под собой опору. Судя по всему, Вессель не изменил своих основных взглядов первого периода. Уже в начале 80-х годов, довершая разработку своей идеи о необходимости создания в России цельной и законченной системы образования, Вессель на основе изучения западноевропейского опыта по организации рабочего, профессионального образования печатает в газете «Голос» и в журнале «Семья и школа» ряд статей о профессиональном и ремесленном обучении, которые затем в 1881 г. выходят отдельным изданием. На протяжении 1890—1891 г. в журнале «Русская школа» Вессель печатает большую работу под заглавием «Начальное образование и народные училища в Западной Европе и в России». По всей вероятности, эта работа представляет собой конспект тех бесед, которые пришлось Весселю в течение трех зим вести с целью ознакомления русского министра народного образования с предметом его специальности. В 1903 г. за три года до своей смерти Вессель под впечатлением бесплодной работы большой общерусской комиссии в течение двух месяцев под председательством министра Боголепова, решавшей вопрос о реформе русской общеобразовательной школы, опубликовал в журнале «Русский вестник» большую статью, вышедшую отдельным изданием под заглавием «Наша средняя общеобразовательная школа». Как чиновник высокого ранга, Вессель демонстрирует в этой статье в общепринятых для того времени выражениях свою политическую благонадежность и верность религиозной идеологии православия, но общее заключение его статьи звучит грозным приговором деятелям русской педагогики как второй половины XIX, так и начала XX века: «Наша так называемая классическая система оказалась псевдоклассической и в течение 30-летнего ее существования у нас совершенно утратилось самое понятие об общем образовании, и по сие время мы все еще отыскиваем пригодную нам среднюю общеобразовательную школу».

## 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПУБЛИЦИСТИКА Н. Х. ВЕССЕЛЯ

Немногочисленные биографические факты жизни и деятельности Н. Х. Весселя, хотя и бросают некоторый свет на содержание этой деятельности, не характеризуют ее исчерпывающе. Подойти ближе к этому содержанию возможно только через непосредственное изучение педагогических работ Н. Х. Весселя. В самом общем

виде литературно-педагогическая деятельность его может быть охарактеризована одним словом — публицистика. И если в бытовом употреблении этот род литературы оценивается несколько пренебрежительно, то фактически его роль в культурной жизни неопределима. Задача публициста — быстро схватывать и оценивать новые явления жизни, доводить их до общего сознания. Публицист всегда отражает очередные, положительные или отрицательные явления жизни и соответственно этому роль его всегда является значительной: он стоит на передних флангах жизненной борьбы, так или иначе освещая ее ближайшие задачи и перспективы.

Как педагог-публицист, Н. Х. Вессель в своих первых произведениях очень ярко отразил исторически сложившееся различие в культурных, а следовательно, и в педагогических уровнях капиталистической Европы и феодальной России. Отсюда в его педагогической публицистике на первый план выдвинулась задача расширения культурного и педагогического кругозора у деятелей по народному образованию через внимательное изучение того, что уже добыто в этом отношении Европой. Только при условии поднятия на тот уровень, на котором уже стоит Европа, можно продуктивно работать в области отечественной педагогики. В этом отношении особенно характерна первая статья Весселя, напечатанная им в «Журнале для воспитания» (1859, № 10) под характерным заголовком «О необходимости введения народной системы образования и о предварительных для этого занятиях». В своем роде это программная статья Весселя, основные положения которой он будет развивать в своей последующей деятельности. Уже заголовок статьи, говорящий о необходимости введения народной системы образования, тем самым подчеркивает, что такой системы до сих пор не существовало в России. Статья доказывает необходимость реорганизации старой, ненародной, сословно-феодальной системы образования, игнорировавшей интересы народа. Народная система должна развивать силы народа, должна делать его способным для производительной, творческой работы. Она должна, пишет Вессель, сделать науку «нашей неотъемлемой народной собственностью, должна озарить наши народные производительные силы своим светом, должна сделаться народным достоянием». Система народного образования должна поставить своей задачей широкое умственное развитие учащихся, которое бы открыло народным массам возможность рационально заниматься производственной деятельностью, а не коснеть веками в старинных, еще далекими предками изобретенных формах хозяйства.

Как на достойный пример для подражания в России, автор указывает на европейские государства: Германию, Францию, Англию, которые «в течение трех столетий работали над своим просвещением и выработали свои собственные системы образования, соответствующие их народному развитию». Но если спросить, что сделано в России на поприще народного образования, то ничего оригиналь-

ного здесь сделано не было. «Мы, — пишет автор, — только подражали, плохо перенимали. Мы, не спросившись условий нашего народного развития и быта, не сознавая потребностей нашей народной жизни, *переносили в отечество только внешние формы высших, средних и низших учебных заведений*, не исследовав, не усвоив себе общих начал систем образования западных народов. По этим внешним формам, поверхностно понятым, думали мы устроить наши системы образования, учреждали университеты, лицеи, кадетские корпуса, заводили гимназии, уездные училища, приходские и сельские школы. Оттого вся система нашего образования не есть ни германская, ни французская, ни английская и менее всего русская». Говоря так, автор, однако же, вовсе не намерен был звать к перенесению в Россию европейских систем образования, как это делалось нередко и ранее. У Запада надо позаимствовать те общие начала, которые там уже выработаны и оправданы в течение веков: но применение этих начал в русской жизни должно быть оригинальным и самобытным. «Действительное применение и развитие этих общих начал необходимо должно согласоваться с потребностями народной жизни и обуславливаться ими. Каждый народ имеет свои нравы, свои обычаи, свой взгляд на жизнь, свою главную деятельность, ибо развивается в своей среде, под влиянием окружающей природы, под влиянием своих соседей и зависит в своем развитии от различных исторических событий и вообще от разных внешних обстоятельств».

Конечный вывод автора сводится к тому, что «нам нужна наука и знание родины; а чтобы приобрести то и другое, нам необходима народная русская система образования, вполне соответствующая условиям нашего развития и удовлетворяющая потребностям нашей жизни». Изучение опыта стран Европы показывает, что рациональная система образования складывается из двух главных отделов — общего и специального образования. Специальное образование должно начинаться только тогда, когда молодой человек сознал свои силы и то, к чему он способен. Это возможно только на основе общего образования, которое помогает человеку развить свои способности и осознать свои индивидуальные склонности. «Цель общего образования, по мысли автора, может быть только одна: привести учащихся к сознанию их собственных сил духа и тела, к ясному и светлому самопознанию. Только этого и можно, и должно требовать от общего образования. Если человек знает свои силы, сознает самого себя; если он чувствует, к какому делу способен, то положительно может избрать себе это дело и будет с пользой заниматься им». В задачу педагогической науки и входит разработать системы построения общего и специального образования. Чтобы построить эти системы, необходимо в первую очередь изучить основательно (а не поверхностно, как это делалось в прежнее время), теоретически и практически все, что сделано в области образования у западных европейских народов, и исследовать условия развития и потребности нашего отечества. С этой целью в разных местах сво-



ей статьи Вессель перечислял к сведению читателей иностранную литературу, которая с точки зрения 60-х годов считалась выражающей передовые достижения европейской педагогики и которая с исторической точки зрения не потеряла значения и для нашего времени. Это литература по вопросам систем народного образования, по вопросам логики, психологии, философии, собственно педагогики. Знакомство с этой литературой, хотя бы первоначальное, Вессель считал безусловно обязательным для тех лиц, которые желают работать в области народного образования более или менее продуктивно.

Программное и методологическое содержание своей первой педагогической статьи Вессель подробно разрабатывал на страницах журнала «Учитель». Как публицист-педагог, Вессель имел в виду привлечь внимание работников школы к той новой постановке вопросов педагогики в России, которая назрела к середине XIX в. И если до этого времени система народного образования в России строилась в расчете на подготовку специалистов преимущественно из привилегированных слоев населения, крестьянская же масса оставалась вне школы, то Вессель в качестве особо настоятельной задачи мыслит создание школ народных, хотя и называемых крестьянскими, но мыслимых не как узкословные школы, а как школы общенародные. «С полной любовью, с чувством благоговения приступаем мы к изложению наших посильных мыслей об этом священном деле. В наше время, когда помещичьим крестьянам предстоит другая участь, потерпим ли мы, чтобы они оставались в прежнем невежестве, грязи и лени? Неужели не порадеем мы из всех сил наших сбросить это наследие татарщины? А чем же мы можем совершить это? Только освежением и возбуждением духовных сил народа посредством здоровой духовной пищи. Неужели же не пробудим в крестьянине светлого сознания, что он также человек? *Нам нужна система народного образования, основанная на здравых началах, удовлетворяющая насущные потребности нашего простого народа.*»

Вот почему целый ряд статей в журнале «Учитель» Вессель посвятил подробному описанию школьных порядков, царящих в Европе. Для этой цели он воспользовался описанием педагогического путешествия по Европе, которое по предложению финляндского правительства совершил пастор Сигнеус с целью учета положительных и отрицательных сторон в устройстве европейских школ. Описывая для русских читателей путешествие Сигнеуса, Вессель часто останавливается на вопросе о причинах неудовлетворительности правительственных систем образования и видит эту причину в том, что правительство естественно не считается с потребностями народных масс, что сама система народного образования часто является только средством для правительства держать народ в темноте и тем самым закреплять за господствующими классами их преимущества. Если кое-где и организуются школы для народа, то они находятся в забросе, не имеют правильной

организации, не получают хороших учителей и чаще всего находятся под ближайшим надзором духовенства. Между тем «подтверждается опытом многих стран, что священники вообще не принадлежат к счастливым педагогам. Это происходит от весьма естественной причины. Священник привык к немым слушателям, а потому и в школе легко впадает в тон проповеди и говорит сам много. Это, конечно, удобнее, нежели заставить говорить ребенка, но имеет в школе то вредное последствие, что дети делаются тупыми, немыслящими и невнимательными, ибо то, что говорится безостановочно, для ребенка нередко только выходящий из уст ветер, под дуновением которого он может думать, о чем ему угодно». Вот почему по этим и другим причинам заводимые для народа школы как за границей, так и в России не пользуются его сочувствием: они не рассчитаны на удовлетворение его действительных потребностей. «Наши уездные и приходские училища, не говоря уже про сельские школы, — добавляет автор о русских школах, — также не приносят почти никакой пользы».

Отмечая вслед за Сигнеусом положительные и отрицательные стороны европейской жизни в области народного образования, а вслед за этим подчеркивая недостатки русской школы и поднимая вопрос о необходимости рационального устройства русской системы образования, которая бы обновила силы народа и вызвала к жизни задавленное развитие его производительных сил, автор все время направляет мысль своего читателя к выводу, что отсутствие правильно устроенной системы народного образования имеет причину в тех природных и социальных условиях, которые насильно гнетут народную мысль и держат ее десятки и сотни лет в неразвитом, угнетенном состоянии. Как отмечается им, борьба за лучшую систему народного образования неразрывно связана с борьбой за переделку сил природы и за переустройство социальных отношений, которые в совокупности создают то отсталое, неразвитое состояние, в котором сплошь и рядом пребывают народные массы. «Если, — пишет Вессель, — впечатления от окружающей природы будут постоянно скудны, однообразны, всегда одни и те же и если духовные силы человека не будут возбуждаемы и упражняемы другим каким-либо образом, то не только эти силы слабеют, но вместе с ними и организм наш грубеет, становится все более и более нечувствительным, неспособным для отправления духовной деятельности. Далеко ли может простираться духовное развитие человека, если к таким подавляющим внешним обстоятельствам присоединяется еще гнет от других людей? если еще другой человек имеет право отнимать добытое тяжким трудом в потё лица, подавляет каждое малейшее самостоятельное человеческое проявление, и если этот нравственный гнет продолжается не два-три года, а целые столетия?» Из такого рода разъяснений можно было бы делать далеко идущие выводы. Их подсказывает сам автор, делая, впрочем, в самой общей и не детализированной форме следующее заключение: «Самое простое и вер-

ное средство в этом случае, как и везде, есть уничтожение основных причин и обстоятельств, породивших такие грустные, ненормальные явления и погрузивших целые массы народа в такое бедственное, унижительное положение». Это значит, что необходимо стать на путь преодоления как природных, так и социально-политических обстоятельств, стоящих на пути нормального развития народной системы образования.

Приведенными образцами социально-политической аргументации Весселя в пользу необходимости преобразования прежней, бюрократической, сословно-феодальной системы образования в новую, подлинно народную, по прогрессивным педагогическим принципам организованную систему исчерпывались задачи педагогической публицистики Весселя. Но его публицистические выступления не были обычной популяризацией взглядов, усвоенных извне: за ними скрывались его собственные теоретические идеи в области педагогики, которые постепенно им выяснялись и, конечно, изменялись, уточнялись и углублялись на протяжении всей второй половины XIX в. без изменения раз усвоенного основного направления, продиктованного эпохой. Выяснение этих теоретических взглядов Весселя раскроет суть его идей как теоретика педагогики.

### **3. Н. Х. ВЕССЕЛЬ — ТЕОРЕТИК ПЕДАГОГИКИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX в.**

Н. Х. Вессель не был только публицистом, популярно излагавшим усвоенные им взгляды, он был одновременно и мыслителем-теоретиком в области педагогики, стремившимся в педагогическом плане разрешать серьезные и глубокие вопросы современности. Конкретно Вессель был педагогом-теоретиком, историком педагогики, философом и психологом, последователем психологических взглядов Бенеке. Соответственно этому он мог охватить проблемы педагогики своего времени в гораздо большей широте и глубине, чем это делалось рядовыми писателями-педагогами.

Поднимая вопрос о необходимости общественной, народной организации системы образования в России в противоположность существовавшей до этого правительственной, сословно-феодальной системе, Вессель, естественно, должен был раскрывать эту проблему прежде всего в плане организационном, в плане внешней структуры системы. Однако уже в самом начале своей работы Вессель понял, что внешняя структура системы образования неразрывно связана с ее внутренней структурой, с ее содержанием, что они не существуют отдельно, а органически тесно между собой связаны. Изменить внешнюю структуру системы нельзя, не решив одновременно с этим специально педагогических проблем о том, что именно и как будет вложено в эту новую структуру.

Общественное училищеведение в трактовке Весселя — это не только внешняя структура школьной системы, которую легко можно изобразить на чертеже, таблице, но одновременно и внутренняя структура, свидетельствующая о тех глубоких изменениях, которые произошли и происходят в педагогическом процессе и к которым приспособлены, которыми вызваны наружные изменения системы. Внешняя и внутренняя структура системы образования в представлении Весселя связаны взаимно и взаимно обусловлены, как везде в природе связаны форма и содержание. Именно в этой одновременной постановке вопроса о внешней и внутренней структуре системы образования, в сознании их взаимной зависимости, обусловленности и единства и заключается оригинальность Весселя как теоретика педагогики. Разрабатывая поставленную им проблему общественного училищеведения, Вессель стремился сочетать в этой разработке обе обычно мыслимые обособленно друг от друга стороны системы народного образования — внешнюю и внутреннюю, форму и содержание. Устаревшая с точки зрения общественных потребностей внешняя структура русской системы образования традиционно удерживала и свое внутреннее содержание. Изменяя эту внешнюю структуру, необходимо было изменять и ее внутреннее содержание. Между тем русские педагоги 60-х годов, по наблюдению Весселя, обсуждали вопросы внешней структуры системы образования в отрыве от назревших задач изменения содержания образования и нередко занимались тем, что делали заплатки на старой системе, полагая, что задачи реформы полностью будут разрешены таким чисто внешним и формальным путем. Это значило, что необходимость изменения внутренней структуры педагогического процесса оставалась недостаточно ясной, благодаря чему перестройка одной внешней структуры сама по себе не обещала достаточно полного и эффективного результата. К разработке проблемы общественного училищеведения Вессель стремился подойти одновременно с обеих сторон, и в этом заключалась теоретическая и практическая значимость его работы. Эти две стороны в дальнейшем будут проанализированы раздельно.

**Система народного образования с точки зрения ее внешней структуры**

О социально-политической необходимости новой, народной системы образования Вессель достаточно ярко говорил еще в своих ранних публицистических статьях 1859 и 1861 гг. И уже в это время он отмечал, что система народного образования не является чем-то искусственно придуманным и устанавливаемым независимо

от общего процесса народной жизни, напротив, система образования органически тесно связана с этим процессом. «Система всего народного образования, писал Вессель, должна составлять живое органическое целое, а не мертвое, безжизненное здание. Это органическое целое мы лучше всего можем сравнить с живым одушевленным организмом человека. В теле чело-

веческом каждый из его членов вполне самостоятелен, несколько не подчиняется другим его членам, самостоятельно совершает свою особенную деятельность, вполне согласную с его назначением. Между тем все члены вместе находятся в постоянной живой внутренней связи между собой, составляют единый, стройный, благообразный организм человека и, повинувшись только единой воле, согласно выполняют все назначение и всю деятельность этого организма: отделенные от него, они умирают, теряют возможность существования. Но, с другой стороны, весь организм здраво существует и живет только до тех пор, пока составляющие его члены находятся в органической связи между собой, существуют и живут. Следовательно, как отдельные члены, так и все тело человека живет, отправляет свою деятельность до тех пор, пока они находятся в живой органической связи между собой. Эту связь составляют и поддерживают не мускулы, не жилы, не артерии, а сама жизнь всего организма, все жизненные отправления его, состоящие, как известно, в постоянном обмене материи, в постоянном разложении, уничтожении и воспроизводстве веществ тела посредством правильного и здорового питания и правильной деятельности каждого члена и всего организма». Проводя эту аналогию между отношением отдельной школы к целой системе школ и отношением любой части организма к целому организму, автор хотел сказать, что школы в стране возникают и существуют не поодиночке, а в тесной связи с другими школами, вся совокупность которых выражает известную систему, определяемую данными условиями жизни народа. Школы в их совокупности составляют одну из многих функций народной жизни, и о любой из школ нужно судить не в ее отдельности, а по той роли, какую она выполняет в системе других школ, как равно и о самой системе нужно судить по тому, насколько она отвечает имеющимся в данный момент потребностям народной жизни. В позднейшей своей статье, посвященной характеристике европейских систем образования, Вессель по поводу так называемых «училищных монографий», пытавшихся открыть закономерности педагогики на пути изучения отдельных школ, писал, что, взятые изолированно от целой системы образования, «эти училища не представляют совершенно особых и изолированных учреждений, а занимают свое известное, определенное место в целой училищной системе, находясь в ближайшей связи с другими однородными с ними учебными заведениями». Подробное изучение каждого в отдельности, хотя бы и образцового училища, далеко еще недостаточно для того, чтобы составить о нем правильное представление. «Только беспристрастное изучение истории училищ и современного устройства их, не в отдельности одного какого-либо училища или одной известной категории училищ, а в связи с другими учебными заведениями, одним словом, изучение целой училищной системы, в ее настоящем состоянии и историческом развитии, может выяснить нам основания и причины настоящего

устройства училищ и доставить нам о них полное, верное понятие. Вот почему мы придаем особо важное значение изучению училищных систем». Так, выдвигая перед педагогической наукой задачу изучения училищных систем в целом, в их историческом развитии и движении, Вессель полагал начало изучению школ не по отдельности, в их эмпирическом разнообразии и множественности, а с точки зрения тех закономерностей социального порядка, в силу которых каждая школа играет определенную роль в народном организме. Само собой понятно, что эта роль может быть и положительной, и отрицательной, смотря по тому, удовлетворяют ли школы народным потребностям, или они уже разошлись с ними. Такая постановка проблемы изучения и разработки педагогической науки отвечает той характеристике, какую дал социально-политическим взглядам просветителей-демократов 60-х годов в России В. И. Ленин, противопоставив их позднейшим народникам, обнаружившим «непонимание социального (или исторического) материализма» (В. И. Ленин, Соч., т. 2, стр 496). Осязательные признаки этого понимания в конкретных условиях 40—60-х годов В. И. Ленин видел у просветителей-демократов в том, что в борьбе наступавшей капиталистической формации с феодальной они целиком становились на сторону первой и ей подчиняли решение вопросов народного образования. Для истории и теории педагогики середины XIX в. постановка Весселем на первый план задач изучения и разработки общественного училищеведения составляла большой шаг вперед по сравнению с средним уровнем педагогических идей середины XIX в. Для второй половины XIX в. Вессель был почти единственным педагогом, который в такой радикальной форме ставил педагогические вопросы в свете общественного училищеведения. Как конкретно разрешал он поставленную им проблему общественного училищеведения?

Конец 50-х и начало 60-х годов были временем, когда в России с небывалой силой развернулось наряду с общественно-политическим протестом против всей системы феодализма широкое общественно-педагогическое движение, когда стало ясным, что существующая система образования устарела и стала неудовлетворительной, что она не служит интересам народных масс и в лучшем случае удовлетворяет частные потребности отдельных сословий и реакционные задачи правительства. Правда, министерство просвещения уже с 1856 г., когда Н. И. Пироговым был поставлен вопрос об одностороннем, специальном направлении общеобразовательных школ, поставило перед учебным комитетом задачу разработки нового устава начальных и средних школ, находящихся в ведении министерства. Работа комитета шла по обыкновению медленно, в беспорядочных и бесперспективных, разбросанных педагогических спорах. Только в 1860 г. был напечатан проект нового устава и представлен на публичное обсуждение заинтересованных и служебных лиц. В 1861 г. подведен был

итог этому обсуждению, проект исправлен и согласно решению министра просвещения направлен на новое обсуждение по учебным округам и отдельным заведениям и лицам и даже за границу выдающимся ученым. Результаты этого второго публичного обсуждения были напечатаны в количестве 6 томов (7-й том заключал заграничные отзывы) и в учебном комитете обсуждались в 3-й раз для выработки окончательного проекта, который должен был быть представленным на утверждение правительства. Судя по всему, Вессель был чем-то неудовлетворен во всей этой процедуре по существу. Его впечатление сводилось к тому, что спорят по мелочам, по отдельным частностям и не могут взять вопроса в целом, в его существе, так что в результате получается штопанье ставшей уже негодной одежды. Весселю казалось, что необходимо не починять старую систему по частям, а создавать новую, цельную и законченную. Нужно сказать, что отрицательное отношение к порядку разработки новой системы обнаружил среди педагогов также и Ушинский, хотя он несколько по-иному подходил к вопросу, но в существе его аргументация, отрицавшая постановку вопросов в учебном комитете, совпадала с аргументацией Весселя, причем у Весселя было больше конструктивных предложений, что объяснялось его специальным изучением европейских систем образования.

По рассказу самого Весселя, будучи приглашен в качестве консультанта в учебный комитет, который под председательством А. С. Воронова должен был в 1862 г. составить окончательный проект положения об училищах для представления правительству, — он «внес особую записку о необходимости устройства в России цельной системы мужских и женских общеобразовательных училищ и местных профессиональных школ — учительских семинарий, музыкальных, рисовальных, врачебных, коммерческих, земледельческих, разных технических, ремесленных и т. п., причем народные школы должны были составить общее основание всей училищной системы и прежде всего — при всех церквях школы грамотности». Неизвестно, заслушивал ли учебный комитет записку Весселя, обсуждал ли ее, вынес какое-либо решение или нет. Вессель ограничивается сообщением: «записка была представлена министру А. В. Головнину, который вызвал меня к себе, выразил сочувствие, но что для рассмотрения вопроса об устройстве цельной училищной системы он должен бы был войти с новым докладом к царю, между тем как он уже испросил разрешение на разработку обсуждаемых в учебном комитете материалов» («Русская школа», 1891, № 7—8, стр. 43—44). Ясно, что его проект не получил движения. Возможно, что он будет когда-либо найден в материалах архивов министерских или личных (например, А. В. Головнина, Д. А. Толстого и др.), и тогда могут быть выяснены конкретно контуры той системы, какую предлагал Вессель в противовес бюрократическим переработкам старой системы, изготовлявшимся в министерстве творческими усилия-

ми чиновных педагогов. Однако же след этой записки Весселя остался в его статье, напечатанной в 1862 г. в журнале «Учитель» (№ 2, 6, 10) под заглавием «Общественное училищеведение», напечатанной, однако, не в полном объеме, так как вторая глава статьи не была разрешена цензурой к печати, и № 6 журнала «Учитель» вышел только с демонстративно оставленным заголовком этой статьи и кратким сообщением редакции, что эта статья к печати не разрешена.

В этой своей статье, как и в ряде предыдущих, Вессель дает сокрушительную критику системы народного образования, сложившейся в России за время последних трех столетий. Но это была не система, а полная бессистемность. Каждое министерство, каждое ведомство, каждое главное управление имеет, как известно, свои училища, вместе и специальные и общеобразовательные. Для одной и той же специальности различные ведомства устраивают свои особые учебные заведения: медицинские факультеты состоят в ведомстве министерства народного просвещения, а медико-хирургическая академия в ведомстве военного министерства. Автор приводит многочисленные примеры путаницы и несообразностей, происходящих от такого одновременного и несогласованного участия различных ведомств в деле образования. Простейший пример: в г. Вольске Вологодской губернии нет уездных училищ ведомства министерства просвещения, а есть уездное училище при удельном приказе и, хотя количество учащихся в нем весьма незначительно, городские обыватели не имели права посылать своих детей в это училище. Так в России создавалось большое разнообразие различных типов училищ и в то же время подрастающему поколению русского народа негде было учиться.

Приведя в первой части своей статьи целый ряд примеров, свидетельствующих о хаотичности фактического строения русской системы образования за время XVIII и первой половины XIX в., автор в заключении ее перечисляет 10 разнообразных оснований, на которых строилась доселе эта система: основание сословного разделения, основание снабжения учащихся приличными их званию сведениями, основание обучения для правительственных целей, для гражданской службы, для военной службы, основание смешения общего образования с специальным и т. д. Во второй части статьи автор имел в виду, судя по логике изложения, перейти к изложению рекомендуемой им цельной и законченной системы образования, но эта вторая часть цензурой была не допущена к печати, в третьей же автор перешел к характеристике внутреннего содержания школьной системы, о чем будет сказано дальше. Материал же как этой, так и других, более ранних статей Весселя, в которых он затрагивает вопрос о структуре системы образования в России с XVIII в., представляет такое обилие фактических данных, обычно не входивших в курсы истории педагогики, что в целом он представил бы весьма полезное введение к дальнейшему анализу и изучению основ построения системы народного образова-



ния в дореволюционной России. К сожалению, статья, видимо, не обратила на себя серьезного внимания так же, как и записка Весселя, хотя статья была прочитана в виде доклада на заседании педагогического собрания и была предметом оживленного обсуждения. Тем временем реформа народного образования продолжала вестись заведенным порядком, т. е. на основаниях бюрократического делопроизводства и высочайшего усмотрения.

Провал докладной записки о цельной и законченной системе образования не обескуражил Весселя, и он ждал случая снова выступить с своей докладной запиской. В 1866 г. вступил в министерство новый министр, известный реакционер, типичный чиновник, специализировавшийся первоначально на изучении «иностранных исповеданий» и получивший в связи с этим должность обер-прокурора синода. Заодно через несколько времени ему была поручена и должность министра народного просвещения, тем более, что он вынашивал идею, чтобы все начальное образование поручить духовенству. Будучи экспертом по вопросам педагогики в министерстве просвещения, Вессель писал доклады по различным вопросам, составлял проекты учительских семинарий, причем многие из этих докладов приходилось читать Толстому. Вессель вспоминает, что он не упускал в своих докладах случая, чтобы не указать на полную негодность существующей системы народного образования. Он указывал, например, на то, что курс гимназий кончают всего 6%, что говорит о каком-то коренном пороке в ее организации; в системе русского образования нет начальных училищ с законченным курсом; нет подготовительных с элементарным курсом учебных заведений, готовящих к гимназии; нет учительских семинарий, которые бы готовили учителей для начальной школы; нет начальных и средних профессиональных училищ и т. п. На проектах об учительских семинариях Толстой писал резолюции, что он считает учительские семинарии не только бесполезными, но и вредными заведениями, потому что они образуют учителей-атеистов, материалистов и анархистов (Вессель, Наша средняя общеобразовательная школа, Спб., 1903). Вместо учительских семинарий Толстой выдвигал проект о назначении учителями приходских школ окончивших духовные семинарии, а самые школы министерства отдать в ведение духовенства. В 1866 г. Вессель издал брошюру «Учебный курс гимназий», о которой было сказано выше и которая послужила началом более близкого знакомства его с Д. А. Толстым. Когда брошюра дошла к министру через его заместителя И. Д. Деянова в конце 1867 г., он настолько увлекся ею, что даже опоздал на заседание в комитет министров. Брошюра произвела на министра большое впечатление, и он решил пригласить Весселя, которого считал до сих пор «нигилистом», к себе для беседы по интересовавшим его вопросам. «Предупреждаю, — передает его заявление Вессель, — что я почти совершенный невежда в училищной истории и в современном устройстве училищ за границей»

(«Русская школа», 1891, № 10, стр. 13). В завязавшемся разговоре министр согласился, что надежда на духовенство в деле устройства школ плохая и что нужно заводить учительские семинарии. Что касается гимназий, министра интересовал вопрос о причинах небольшого количества оканчивавших гимназию — всего 4—5%. «Значит, гимназии никуда негодные заведения? — передает его вопросы Вессель. — Куда деваются 95—96% недоучек, почему они получают?» (там же, стр. 13). Вессель объяснял, что гимназии плохо организованы, не имеют подготовительных классов. Кроме того, нет, как это давно уже делается за границей, параллельных гимназиям других видов учебных заведений, вроде начальных городских училищ, местных профессиональных школ, которые бы отвлекали от гимназий известное количество тех, кто почему-либо не находит подходящим для себя продолжение обучения в гимназии.

Вообще, судя по неоднократным признаниям Весселя, ему приходилось несколько раз поднимать вопрос о том, что в России еще нет правильно организованной системы народного образования, так как русская школа исторически создавалась под воздействием случайно выдвигавшихся на первый план потребностей, вследствие чего не предусматривалась работа всей системы школ как целого. Между тем западноевропейские школы, создаваясь органически в течение длительных периодов, представляли более или менее стройную систему, во многих отношениях заслуживающую подражания. В странах Западной Европы Вессель констатировал следующие основные особенности в устройстве системы образования: а) более или менее широкая сеть школ общеобразовательных, куда входили начальные школы с преобладающим элементарным образованием; средние классические или реальные школы; высшее научное или техническое образование; б) сеть профессиональных школ различных уровней и специальностей, куда мог поступать всякий, прекращавший посещать школы общего образования по причине ли малоуспешности, или вследствие нежелания или невозможности продолжать далее обучение в системе школ общего образования. В России не было многих элементов той системы народного образования, которая уже прочно сложилась в Западной Европе, не было и самой системы как целой и законченной структуры. Прежде всего в России не было начальной, элементарной школы как общеобязательной основы всей системы образования; средняя школа в России была пока что только учреждением для детей привилегированных и обеспеченных классов, но она не имела той подготовительной школы, на которой как на прочном фундаменте должно было строиться среднее образование; *русское образование страдало почти полным отсутствием начального и среднего профессионального образования* для получения молодежью элементарных трудовых навыков; совсем неразработана была в России систематическая и правильная подготовка учителей для раз-

ных типов школ. Из этого следовал вывод, что к строительству школьной системы Россия только еще должна приступить в связи с наступающими социально-политическими изменениями и что в этой работе можно продуктивно использовать опыт Западной Европы применительно к конкретным условиям и потребностям русской жизни. Это были потребности русского народа в целом, между тем как на предшествующем этапе своего развития система народного образования строилась не для удовлетворения потребностей народа, а для узких потребностей господствующего класса.

В результате нескольких такого рода разговоров министр в начале 1868 г. предложил Весселю составить записку об организации начальных городских училищ и местных профессиональных школ. «Это поручение, — пишет Вессель, — было тем более приятно, что совпадало с моей первой педагогической статьей и с докладом, прочитанным в комиссии, учрежденной в 1862 г. при министерстве народного просвещения под председательством А. С. Воронова для составления проектов новых уставов университета, гимназии и народных училищ» (там же, стр. 12). Таким образом, Вессель получил возможность снова испробовать возможность осуществления своей идеи на практике. «Через несколько дней, — пишет он, — я представил министру записку о необходимости устройства в России училищной системы, потому что у нас существуют только отдельные категории учебных заведений без всякой связи между собой, и объяснил значение в училищной системе начальных училищ с законченным элементарным курсом и разнообразных местных профессиональных школ и курсов не только промышленных, механических, технических, но и художественных, коммерческих, врачебных, чертежных и пр.» (В е с с е л ь, Наша средняя общеобразовательная школа, Спб., 1903). В более ранней работе Вессель более подробно рассказывает о содержании своей записки: «Училищная система в моей заметке сводилась к следующему: а) при всех церквях приходских и монастырских — школы грамотности; б) в городах, посадах и больших селах должны быть устроены начальные училища с полным общеобразовательным элементарным курсом — основанием училищной системы; в) средние общеобразовательные учебные заведения — гимназии с двумя и одним древним языком + естествознание; г) педагогический институт с двухгодичным курсом для людей, окончивших филологические и физико-математические курсы для подготовки учителей в гимназии; д) высшие женские педагогические курсы для подготовки к должности учительниц; е) разнообразные местные профессиональные училища, мужские и женские, — педагогические, врачебные, художественные, коммерческие, технические и механические, ремесленные школы» и т. д. («Русская школа», 1891, № 10, стр. 13—14). Д. А. Толстой, по словам Весселя, согласился с содержанием записки: «Я вижу теперь, что не следует спешить с учебными реформами, что все училища в государстве должны составить строй-

ную систему» (там же, стр. 13). На этом основании, пишет Вессель, «предполагалось внести в Государственный совет не проекты отдельных училищ, а проект положения о целой стройной системе общеобразовательных, начальных и средних учебных заведений и местных профессиональных училищ. Но это не состоялось. По высочайшему повелению была назначена особая комиссия под председательством С. Г. Строганова для пересмотра устава гимназий и прогимназий 1864 г. («Русская школа», 1891, № 11, стр. 19). Проекта о стройной и законченной системе образования, внесенного в эту комиссию, Строганов не принял и ограничился в комиссии только рассмотрением исправленного устава гимназий и реальных училищ 1864 г., в результате чего получился высочайше утвержденный 30 июля 1871 г. устав гимназий и прогимназий, составленный в самой же комиссии. Так родилась на свет господствовавшая в течение многих десятилетий в России псевдоклассическая гимназия.

Проект Весселя об устройстве в России стройной и законченной системы народного образования оказался, таким образом, вторично забракованным. Возможно, что Вессель понял в конце концов, что министр ценил его как эксперта по педагогическим вопросам, как лектора, исправно просвещавшего его в области истории европейской и русской педагогики и только лицемерно выражал сочувствие его проекту. Весьма возможно, что неожиданный разрыв Весселя с министерством Толстого в начале 70-х годов может быть в значительной степени объяснен и этим обстоятельством. Вессель, во всяком случае, до конца своей жизни оставался сторонником предложенной им структуры народного образования, правда, подвергая ее тем или иным незначительным изменениям в соответствии с изменявшимися условиями времени.

В настоящей статье нет надобности проследивать до конца за всеми теми изменениями, которые Вессель по тем или иным соображениям вносил в свой проект. Но целесообразно обратить внимание на наиболее законченную и хронологически близкую к 60-м годам обработку структуры системы народного образования, данную Весселем в конце своей книги «Исторический очерк общеобразовательных училищ», вышедшей в 1873 г. В этой книге на нескольких страницах (396—400) Вессель дал характеристику школ общего образования, которая схематически может быть представлена так:

«1. Общим основанием всей училищной системы должно быть правильно устроенное народное училище, в котором, так сказать, должны корениться и из которого должны исходить все другие виды и разряды общих и специальных училищ.

2. Такое народное училище должно сообщить полное начальное образование, основывающееся на христианских и народных началах и общее для всех классов народа. Область начального обучения есть родина.

3. Начальное обучение должно быть обязательным для всех.

4. Устройство прусской народной школы (Вессель считал его образцовым в педагогическом отношении. — В. С.) признается в настоящее время наиболее правильным и целесообразным. Это устройство состоит в следующем: курс ученья продолжается 8 лет согласно установленному законом обязательному начальному обучению для детей от 6 до 14-летнего возраста и разделяется на две половины, соединенные между собой органически:

а) все ученье начинается с наглядного рассматривания окружающих предметов и упражнения детей в ясном, правильном устном выражении наблюдаемого и в первые четыре года ученья сообщаются общие начальные знания...

б) В четыре последних года ученья продолжается преподавание (начатых В. С.) предметов и сверх того проходятся... (далее перечисляются предметы общего начального образования — В. С.)

5. Средние учебные заведения, как гимназии, так и реальные училища, должны доставлять только правильное общее образование, имеющее в гимназиях преимущественно научно-теоретический, в реальных же училищах преимущественно научно-практический характер и направление... Обе эти общеобразовательные школы одинаково важны для распространения и дальнейшего развития истинного образования в каждой стране; ни одна из них не выше и не ниже другой, и только вполне одинаковая и правильная заботливость о преуспейнии обеих ведет к полному соответствию школы с жизнью.

7. Для учеников, не могущих пройти полного образовательного курса, должны быть устроены особые местные практические промышленные школы или курсы, в которых они могли бы получить не ученое, а практическое техническое и вообще промышленное образование. В России таких школ еще вовсе нет.

8. Главное же и самое важное — это правильно устроенное начальное народное училище. Пока этого училища не существует, до тех пор и средние учебные заведения и вообще вся училищная система не могут быть правильно и прочно установлены».

Изложенная схема той структуры, которую, по мысли Весселя, должна была бы принять система народного образования в соответствии с общими социально-экономическими условиями русской жизни середины XIX в., представляет один из наиболее характерных для Весселя набросков системы общего образования. В то время в России не было еще ни обязательной начальной народной школы, ни нормально устроенной средней школы, ни массовой профессиональной школы. Народная школа интересовала Весселя как фундамент, который должен быть положен в основу всей системы народного образования. По тому же пути направлялась и творческая мысль К. Д. Ушинского. К той реформистской шумихе, которая велась вокруг обсуждения проектов уставов школ, оба от-

носились скептически, как к бюрократической затее, теоретически и исторически необоснованной. Предлагаемая Весселем схема построения общего образования, составленная на основе учета исторического опыта, не утратила своего значения и до настоящего времени, и в новых условиях строительства социалистического общества возникают все те же по существу проблемы — об основной школе общего образования, представляющей начальный курс обучения, и о следующей за ней школе среднего образования, являющейся переходной ступенью к практическим профессиям или к высшему образованию. Но разработка и реализация этих проблем в наше время осуществляется в совершенно новых политических и неузнаваемо изменившихся социально-экономических условиях.

Разрабатывая в различных вариантах схему общей структуры народного образования, Вессель, однако же, не мыслил ее как мертвую форму, принудительно-механически подчиняющую себе развитие школы независимо от конкретных условий, места и времени. Указывая общее направление движения, структурная форма не должна стеснять свободного развития системы соответственно местным условиям. Самая хорошая система будет мертвой, если она чисто механическим образом применяется в данных конкретных условиях и стесняет фактические тенденции развития. Новый этап русской жизни выдвинул задачу возбуждения самодеятельности народа. Это значит, что и система образования должна составить предмет местной самодеятельности, и схема не должна стеснять этой самодеятельности и под одну мерку подводить все разнообразие местных потребностей. Однако, наблюдая за тем, как идет работа по подготовке реформы образования, Вессель констатировал, что реформа соскальзывает на старые, бюрократические пути: абстрактно, канцелярским путем составляются проекты и рассылаются на места для исполнения. На предшествующих этапах русской жизни такой порядок мог казаться нормальным, потому что массы были угнетены и со стороны их не допускалась никакая самодеятельность. «Теперь, — писал Вессель, — при устраиваемом новом порядке, требования изменились, жизнь народная и общественная, которой у нас не было, начинает проявлять себя, начинает принимать участие в государственной деятельности. Проявления этой жизни все менее и менее укладываются в прежние бумажные формы: они требуют водворения новой, живой деятельности, требуют живых, сознательных деятелей. Но для этой новой деятельности в области народного образования не предоставляется никакого простора самим министерством. Как было и встарь, министерство приступило к созданию и обсуждению нового устава школ, который в настоящее время (1862 г.) разрабатывается уже в 3-й редакции. Министерство по-прежнему считает составление нового устава школ самым действительным средством для обновления и улучшения системы образования. По-прежнему министерство стремится установить

«один и тот же учебный курс для всех наших приходских училищ, в какой бы местности они ни находились». Это значит, что самостоятельное развитие местных училищ при существовании одного общего устава невозможно. Должны возникнуть местные училища, «согласные с местными потребностями, а не уставные, по одной мерке для всех местностей нашего необъятного отечества. Мы решительно не можем себе представить, как в настоящее время могла родиться мысль составить один общий устав народных училищ для всей России. Ведь новый общий устав положительно отобьет всякую охоту в обществе участвовать в учреждении училищ; он произведет только несогласие между обществом и правительством... Проект устава составлен в учебном комитете; члены его, без всякого сомнения, люди вполне образованные, сведущие по своим частям; но откуда они приобрели себе те знания, ту опытность, которые необходимы для начертания плана таких училищ, которые бы удовлетворяли потребностям народа и образования во всех местностях России. Где могли узнать они эти потребности, которые теперь только что начали заявляться и далеко не повсеместно. Мы просим министерство извинить нас за выражаемые нами мысли. Мы с увлечением приветствовали пробуждение в нашем обществе горячего участия в деле народного образования: в этом участии и в вызванных им новых условиях жизни нашего народа лежит верный залог обширного и основательного развития плодотворной деятельности наших народных училищ; мы были убеждены, что министерство поспешит тотчас же соединиться с обществом в этом деле. И что же? Мы ошибались: министерство идет прежним путем, путем составления бумажных проектов».

Как ни кажутся наивными и бесцельными в условиях царской России эти искренние и горячие протесты против министерства и против бумажных проектов, в них содержится законное возмущение бюрократическими привычками прежнего общественного строя, возрождавшимися совершенно произвольно как в учреждениях, так и в самом народе, глубоко впитавшем в себя привитые ему привычки пассивности и повиновения.

Правильная мысль Весселя заключается не в том, что не нужны уставы: он сам занимался составлением уставов и его система народного образования является своего рода уставом, предрешающим формы устройства различных школ. Подлинная мысль автора сводится к тому, что уставы не должны стеснять живого творчества масс на основе этих уставов. Они должны применяться так, чтобы не подавлять, а пробуждать самодеятельность масс. Подлинные намерения министерства, по мнению Весселя, были иные. «Поставить уставом один учебный курс для всех народных училищ в России никогда нельзя будет, если министерство решится, наконец, действовать согласно с потребностями народа, которые в различных местностях всегда более или менее различны. В противном случае уставные народные училища будут только задерживать

нравственное развитие народа. Училища должны, если не вести вперед жизнь в ее развитии, то, по крайней мере, идти наравне с нею; жизнь же народная теперь будет развиваться постоянно; следовательно, нельзя и училища заключать в определенные, раз установленные формы». Вот почему Вессель считал, что *не может быть одной обязательной книги для чтения в начальных училищах*: различные края и области России настолько разнообразны, что каждый край, каждая область должны иметь, помимо общей, и свою, местную книгу для начальной школы: в ее создании обнаружится индивидуальное творчество каждой в отдельности области. В такого рода пожеланиях, направленных на пробуждение местных творческих сил в области образования, Вессель, конечно, был прав. И если в чем-либо ошибался, то только в том, что он не видел тех трудностей, которые еще стоят на пути к подлинно демократическому развитию трудящихся масс, не видел всей глубины реакционных и консервативных стремлений, которые до поры до времени прячутся под видом сочувствия начавшемуся общественному движению.

**Основные категории и звенья народной системы образования**

Если Вессель начал свою литературно-педагогическую деятельность с уяснения вопроса о внешней структуре народного образования, то из этого вовсе не следует, что он представлял себе систему образования в виде голой структурной формы, которая может быть принесена откуда-либо извне и насаждена в любой стране. Структура подлинно народного образования неразрывно связана с определенным содержанием развивающейся народной жизни. Абстрактная структура, структура как простая форма без наполняющего ее содержания не может существовать. Она возникает только как форма определенного содержания. Вопрос о том содержании, которое формируется системой образования, занимал Весселя с самого начала его литературно-педагогической работы, и если он начинал с уяснения внешних организационных форм народного образования, то только потому, что вопрос о них был конкретнее и элементарнее. Но по мере того, как схематическая картина внешней структуры уяснялась, возникала необходимость уяснения того, каким содержанием будет заполняться эта структура, хотя автор предусматривал это содержание с самого начала и говорил о нем в первых своих статьях только отдаленно, сосредоточивая внимание преимущественно на внешних очертаниях народной системы образования в ее отличии от сословной системы разлагавшегося феодального строя. Постепенно посвящая читателей во внутреннюю логику учреждений народной системы образования, Вессель вскрывал перед ними те **новые категории**, которые должны были лечь в основу работы этих учреждений и которые сообщали рациональный смысл и давали внутреннее обоснование внешней структуре системы образования в целом. Вскрывая затем



процесс развития отдельных учреждений в системе образования, начиная с более простых, элементарных форм и кончая более сложными, автор показывал, таким образом, не только логику системы образования в целом, но и ее психологию, те определенные стадии или звенья, по которым должно было последовательно идти развитие отдельных учреждений системы. Вместе с раскрытием логики и психологии внутреннего содержания системы народного образования структурные формы этой системы воспринимались не как внешние только схемы, но как схемы логически и психологически обоснованные.

В первую очередь Вессель вскрыл те основные логические категории, которыми обосновывается построение народной системы образования. Такими категориями являются понятия *общего* и *профессионального* образования. Этих категорий не знала педагогика феодального общественного строя, не знала их и русская педагогика до середины XIX в. Разъясняя те преобразования, к которым приступила русская педагогика середины XIX в., Вессель писал: «Главное основание, на которое опираются все наши училищные преобразования, есть *отделение общего образования от специального*. Оно осознано у нас еще очень недавно. В прежних училищных уставах об общем образовании вовсе не упоминается, а везде говорится, кроме специальной цели, о доставлении каких-то приличных по званию или по состоянию каждого познаний». Даже определение цели гимназий в уставе 1828 г. ясно показывает, что «составители училищного устава не только не смотрели на гимназии как на общеобразовательные училища, но вообще еще ничего не знали об общем образовании. Впрочем, и знать нам было еще слишком рано. В германской педагогической литературе в первый раз заговорили об этом вопросе и стали применять принцип общего образования к гимназическому обучению в конце 20-х годов XIX столетия». Если в общем эта справка и верна в отношении к Германии и России в целом, то исторически вопрос обстоит значительно сложнее. Прежде всего следует отметить, что категория общего образования в Европе имеет значительно более раннее происхождение. Уже Я. А. Коменский в своей «Великой дидактике» ставил вопрос об общем образовании, как совокупности тех знаний, которые являются предпосылкой для усвоения других, более сложных и специальных. Вессель мог не знать еще о «Великой дидактике», которая в Европе стала известна только со второй половины XIX в., но если даже и знал, то мог пройти мимо того чисто количественного подхода к общему образованию, как совокупности известных знаний, который имел место у Коменского, так как сам Вессель подходил к понятию общего образования с точки зрения психологической. Независимо от этого уже классической Греции было известно понятие общего образования, и это образование в его отрыве от образования специального делалось привилегией господствующих классов. Затем то обсто-

ительство, что до середины XIX в. в России не существовало четкого логического определения понятия общего образования, не значит, что и в школах не было элементов общего образования: они были органически слиты с элементами профессионального образования и это создавало огромные технические трудности в обучении, которые стихийно привели к открытию и выделению элементов общего образования. Так, уже очень рано были выделены элементы грамоты, счета в особые подготовительные занятия. Но практическое выделение не означало еще, что создано понятие общего образования. Категория общего образования возникла и частично реализовалась практически. Это практическое возникновение требовало, однако же, осмысливания, с которого и начиналось формирование теории общего образования.

Вессель правильно отмечал, что середина XIX в. была в России фактическим началом формирования этой теории. Но это формирование начиналось в период, когда еще слишком мало было условий для успешной ее разработки. Итоги тех напряженных публичных обсуждений вопроса, которые велись за последние 8 лет, Вессель в 1864 г. расценивал достаточно пессимистически. «Кажется, — писал он, — что при такой важной роли, какую играет «общее образование» в современной теоретической и практической деятельности нашей, при постоянных толкованиях о нем в различных педагогических собраниях, комитетах, конференциях, на учительских съездах и т. д., вопрос о том, что такое общее образование, должен бы быть весь исчерпан, вполне выяснен, так что устройство общеобразовательных училищ не представляло бы никаких затруднений. На деле же оказывается совершенно другое: вопрос этот почти еще вовсе не разработан». Вессель не считал, что такое явление нужно считать катастрофическим. Общее образование, как новая форма построения обучения, диктуется самой жизнью; жизнь настойчиво ставит эту проблему перед педагогами и заставляет ее решать. «Необходимость предварительного общего образования, — писал Вессель о своем времени, — была признана всеми: и правительством и обществом. Но в чем, собственно, состоит общее образование, — это остается еще до сих пор далеко не вполне ясным». О себе, в частности, Вессель говорил, что, занимаясь постоянно в течение 10 лет теоретически и практически воспитанием и обучением, он должен был обратить все свое внимание «на возможное в настоящее время выяснение значения общего образования как основного и руководящего начала всего современного воспитания и обучения. Говорить, что общее образование должно предшествовать специальному, еще ровно ничего не значит, и делу существенной пользы не принесет, потому что все толкования в таком случае будут здесь только пустыми общими фразами. Для того же, чтобы была польза для дела, надо знать, в чем состоит общее образование и как оно сообщается посредством обучения и воспитания, а такое зна-

чение невозможно без изучения психологии и истории педагогики вообще и развития училищ в особенности». Это признание свидетельствует о том, что Вессель в свое время совершил значительный шаг вперед, придя к убеждению, что общие фразы о значении общего образования сами по себе еще ничего не говорят и нужно изучать самое существо дела. Педагогика всей второй половины XIX в. остановилась на повторении приведенной Весселем общей фразы о «необходимости предварительного общего образования», вопрос же об изучении сущности общего образования, о научной разработке содержания этой категории оставался в совершенном забвении, как если бы приведенной фразой исчерпывалась вся сущность понятия об общем образовании. При таком положении дела оставался широкий простор для всякого рода произвольных дилетантских споров и объяснений по вопросам общего образования.

Будучи далеким от мысли, что раскрытие вопроса об общем образовании может быть дано сразу, Вессель допускал возможность неясностей и ошибок в своих собственных статьях. Он писал, что статью «О местном элементе в обучении» он оставил незаконченной, потому что многое в вопросе о программе общеобразовательного курса, которую он старался там разработать, ему самому представлялось еще неясным и он занялся внимательным изучением истории заграничных общеобразовательных училищ, содержанием литературно-педагогической полемики, которая велась по этому вопросу среди европейских педагогов. В этих занятиях ему удалось натолкнуться на тот путь, идя по которому европейские ученые подошли к научному решению проблемы общего образования, если не окончательному, то, по крайней мере, в его начальных стадиях. «Я нисколько не думаю, чтобы в предлагаемых статьях моих этот вопрос решался окончательно; нет, я надеюсь только указать на тот путь, который может привести нас со временем к положительному решению этого вопроса и определить, в каком положении он находится в настоящее время за границей». Этот путь заключается, по мнению Весселя, в том, что к решению проблемы общего образования нужно подходить не с внешней, количественной точки зрения, сводящейся к все большей нагрузке школы общего образования всевозможными знаниями, а с внутренней, психологической точки зрения, с разработки вопроса о том, как конкретно развиваются в подрастающем поколении те чисто человеческие особенности, которые делают его способным к творческой работе в любой специальности, какую ему в соответствии с индивидуальными свойствами и способностями каждого придется избирать. В соответствии с такой точкой зрения Весселю пришлось обратить внимание на два диаметрально противоположных в его время понимания общего образования: в одном выдвигается на первый план количественная точка зрения, в другом — точка зрения качественная, и критерием правильной постановки общего образования является не количество и полнота знаний, а качество развития. В передовой европейской педагогике «общее образование вовсе не

рассматривается по количеству приобретенных познаний, а по правильному постепенному развитию учащихся; под общим образованием вовсе не понимается всесторонность знания, а глубокое усвоение необходимых для развития знаний. Общее не значит возможно большее, а выражает общее развитие учащихся. Для этого нет надобности в множестве разнообразных сведений; напротив, необходимо постоянное сосредоточенное упражнение, постоянная сосредоточенная работа учащихся над усвоением только таких знаний, которые заключают в себе, так сказать, общее выражение явлений мира духовного и физического». Аналогичные направления в понимании общего образования имели место и в среде русских педагогов, но, видимо, количественная, механическая, точка зрения на решение проблемы общего образования преобладала. Вессель стремился провести в сознание педагогов точку зрения психологическую, тем более, что сам он был хорошо знаком с разработкой психологии в Европе и широко популяризировал в своих работах психологические взгляды Ф. Бенеке.

В Европе первым педагогом, поднявшим вопрос о психологических основах общего образования, был И. Г. Песталоцци. Так как «общее образование, как развитие всех способностей человека, должно было непременно основываться на психологии, то от состояния последней зависело и выяснение общего образования». В первой половине XIX в. широкое развитие получила в Западной Европе психология как опытная наука, виднейшим представителем которой был Бенеке и его многочисленные последователи, сделавшие психологическую систему Бенеке доступной для масс учителей начальной школы, последователей педагогической системы Песталоцци. Передовые германские учителя в огромном большинстве своем были бенекианцами и в их числе Дистервег, один из наиболее выдающихся германских педагогов середины XIX в. Таким образом, основы общего образования, провозглашенные Песталоцци, были разработаны передовыми учителями начальных школ Германии в духе передовой же бенекианской психологии. Именно поэтому и получилось, что основы общего образования на психологической основе в применении к начальной школе были разработаны коллективными силами учителей этой школы с замечательной тщательностью. «Главные результаты этих занятий психологией в применении к воспитанию и обучению, — пишет Вессель, — были следующие: 1) выяснены значение и начальный ход общего образования и вместе с этим определен курс народных училищ, как общих для всех первоначально-образовательных учебных заведений; 2) указана разница между школьными учебными предметами и соответственными науками в строгом смысле и первоначальные школьные предметы получили новые названия, определяющие точное их содержание (наглядное обучение, отчизноведение и т. д.); 3) выработаны методы первоначального преподавания. К сожалению, педагоги гимназий и реальных училищ в своем лите-

ратурном споре не шли тем же естественным и правильным путем. Они не выяснили себе на основаниях психологии значение общего образования и устройство общеобразовательных учебных заведений, а прямо стали спорить об общеобразовательном значении разных учебных предметов, особенно древних языков и естественных наук». Эти результаты, добытые классическими представителями начальной школы, положили твердое основание дальнейшей разработке методики работы начальной школы на твердом основании передовой психологии.

Выше уже было отмечено, что в противоположность педагогам начальной школы «педагоги гимназий и реальных училищ в своем литературном споре не шли, по наблюдению Весселя, тем же естественным и правильным путем. Они не выяснили себе на основаниях психологии значение общего образования и устройство общеобразовательных учебных заведений, а прямо стали спорить об общеобразовательном значении разных учебных предметов, особенно древних языков и естественных наук... При непонимании общего образования правильное устройство общеобразовательного курса было, разумеется, невозможно. Гимназический учебный курс усложнился вследствие расширения объема преподавания оснований естествознания, отечественной истории, географии и родного языка. Реальные же училища удержали в курсе своем совершенно лишний для них латинский язык и некоторые прикладные науки (коммерческую арифметику, бухгалтерию, технологию и др.) и, следовательно, на деле сохранили отчасти свой прежний утилитарный характер». Развернувшийся с самого начала 60-х годов в России длительный спор классиков и реалистов, в котором решающее значение для прогрессивной русской общественности имело то обстоятельство, что содержание классического образования являлось совершенно устаревшим, и только явные реакционеры могли настаивать на его сохранении, соображения же чисто педагогического порядка о разработке проблемы общего образования для средней школы на психологических основаниях оказались по существу незатронутыми, тем более, что правительственное решение говорило о сохранении за классической гимназией решающего значения в подготовке к университету. Все это приостановило начатую Весселем детальную разработку системы общего образования: а политическая и педагогическая обстановка делали бесцельным ее продолжение. Тем не менее еще до правительственного решения о классической гимназии Вессель выразил совершенно определенно свое заключение о том, что нормальное развитие общеобразовательной школы должно пойти по линии надстройки над народной школой реального, а не классического образования. «Нет сомнения, — писал он, — что реальные и народные училища соединятся между собой в одно целое, органическое общеобразовательное учебное заведение; гимназии же останутся совершенно уединенными подготовительными училищами для университетов, но

и то только до тех пор, пока поступление в университет не освободится от различных схоластических средневековых условий, которые ныне действуют еще во всех германских университетах». Эта точка зрения выражала действительное мнение Весселя, но поскольку «схоластические средневековые условия» продолжали господствовать в стране до смерти Весселя, свои попытки делать педагогические поправки к официальным программам средних школ он делал в компромиссном духе, т. е. с учетом господства «псевдоклассической» системы.

Вместе с приостановкой разработки теории общего образования, а также с двукратным провалом проекта о введении в России цельной и законченной системы народного образования, естественно, замедлилась и разработка Весселем вопроса о профессиональном образовании, которое должно было составить органическую составную часть системы народного образования, завершающую собой ее первую, фундаментальную, общеобразовательную часть. Соотношение этих двух равноправных и взаимозависимых частей предполагалось установить таким образом, чтобы отдельные элементы и виды профессионального образования соответствовали отдельным элементам общего образования, так чтобы в тот момент, когда учащийся на определенном этапе общего образования осознает свое стремление реализовать приобретенные общие знания в специальной работе, он мог бы более или менее легко найти свое место в системе образования профессионального. Это была, конечно, одна из труднейших задач, решение которой предполагало как развернутую систему общего, так равным образом столь же развернутую систему профессионального образования. И хотя возможность продолжить разработку системы общего образования уже была заторможена всей совокупностью объективных условий, Вессель из побуждений чисто интеллектуального порядка обратился в конце 70-х годов к изучению постановки профессионального образования за границей и в России, несмотря на то, что в этой последней в то время едва намечались только первые шаги в области массового ремесленного обучения. По этому вопросу Вессель уже в начале 80-х годов издал содержательную брошюру о профессиональном образовании в Европейских странах с некоторыми перспективами возможностей организации элементарных форм этого образования и в России.

Что касается развернутой системы общего образования, то более или менее четкая форма была придана Весселем, как об этом упомянуто выше, содержанию и методам начальной школы и намечены основные звенья в структуре всей системы общего образования, благодаря чему уточнялся и самый проект цельной и законченной системы образования, первоначально разработанный только в общих, схематических чертах. Как известно, в общеобразовательном курсе школы Вессель различал в соответствии с принятыми им психологическими предпосылками

два звена: звено собственно начального или элементарного обучения и звено среднего, систематического обучения. Начальное обучение обнимает 8 лет, начиная с 7-летнего возраста, средняя школа продолжается 4 года с 15 до 18 лет. В начальной школе Вессель в свою очередь различал общенаглядное обучение в течение первых четырех лет, которое проводится на местном материале (в статье «Местный элемент в обучении» Вессель подробно развил и обосновал эту свою оригинальную идею) и заканчивается обучением детей первоначальному чтению, письму и счислению в пределах четырех действий над целыми числами, и собственно элементарное, составляющее переход к систематическому обучению. Вессель писал, что если до 9—10 лет преподавание велось в непосредственном соприкосновении детей с природой и жизнью и состояло преимущественно в усвоении ясных представлений об отдельных окружающих предметах, то в 9—10 лет заметно проявляется отвлеченная духовная деятельность и это дает возможность и необходимость группировать в отдельные учебные предметы те однородные сведения, которые получены в период общенаглядного обучения. Во втором звене начальной школы является возможность выделить несколько учебных предметов, доступных пониманию и усвоению детей этого периода. Эти предметы: а) родной язык (грамматика), изучаемый на основе сделанных в период общенаглядного обучения упражнений и получающий для себя большой дополнительный материал в «Книге для чтения», которая составляется на местном материале данного края или области и включает в себе материалы — бытовые, естественно-научные, географические, исторические; б) арифметика, в которой продолжается усвоение практических навыков счисления, усвоенных в период общенаглядного обучения; в) отчизноведение — предмет, в котором наглядно и в известной системе уясняются представляемые данной местностью знания, входящие в курс систематического обучения средней школы; г) искусство — рисование и чистописание, пение и музыка; д) гимнастика. Само собой понятно, что на первом месте этого курса стоял закон божий, без которого никакая программа не мыслилась.

Курс средней школы в 60-е годы раскрывался Весселем преимущественно в форме схематического перечисления ряда учебных предметов, которые на основе всего усвоенного в начальной школе сводятся к 8 основным видам со включением закона божия: а) русский язык и литература, б) математика, в) естественные науки, г) история, д) география, е) пение и музыка, ж) гимнастика. К этому автор поясняет, что весь общеобразовательный курс (элементарный и систематический) «должен составлять органическое целое, которое поэтому не может быть разделено на две половины; все последующее в этом курсе должно находиться в органической связи с предыдущим. Элементарный отдел его

собирает все местные элементы, необходимые для систематического отдела, который представляет не что иное, как систематическое изложение элементарного и распространение его настолько, насколько нужно для всестороннего выяснения сообщаемых в нем познаний». Более подробного раскрытия программ обучения в средней школе в период 60—70-х годов Вессель не дал, так как спор классиков и реалистов показал, что общественно-педагогическая мысль как в Западной Европе, так и в России застыла на неопределенное время на стадии ожесточенной борьбы этих двух идеологий. Вессель считал, что нормально средняя школа будет развиваться при изменившихся обстоятельствах на той же психологической основе и на том же реальном, конкретном материале, на котором совершенно удовлетворительно разработаны содержание и методика начальной школы. Средняя общеобразовательная школа должна явиться естественным продолжением, завершением и углублением образования, полученного в начальной школе. Не имея возможности справиться с перегрузкой учебных программ средней школы и не вступив на единственно правильный путь, указанный Песталоцци, деятели средней школы вступили на путь фуркации, т. е. выделения отдельных групп предметов для специального изучения учащимися. Вессель справедливо оценивал это явление как антипедагогический путь, выражающий собой преждевременный переход на стадию специализации и отказ от логического завершения стадии общего образования. Ни реальные школы, ни классические с их тогдашней многопредметностью и с отсутствием психологически разработанной идеи среднего общего образования не являлись, по мнению Весселя, общеобразовательными средними школами, а представляли собой своеобразный переход в область образования специального. Нормальная разработка учебных планов общеобразовательной средней школы зашла, таким образом, в тупик, и Вессель вынужден был примириться с этим фактом, неизбежно требовавшим некоторых компромиссов. Для того чтобы продолжать разработку реального плана средней общеобразовательной школы, нужны были другие условия, которых в царской России не было.

#### 4. НЕСКОЛЬКО ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫХ ЗАМЕЧАНИЙ

Ограничив характеристику теоретических взглядов Весселя в области педагогики кратким обзором внешней и внутренней структуры системы народного образования, названной им характерным термином «общественного училищеведения», автор вовсе не хотел сказать, что теоретические идеи Весселя исчерпываются этим. Общественное училищеведение — это только центральная идея, которую положил Вессель в основу своих творческих поисков начала второй половины XIX в. Конкретно его педагогические идеи были значительно богаче и совпадали с передовыми достижениями европейской и русской педагогики того времени, всей



суммой которых он владел в такой степени, чтобы можно было сказать, что он стоял на уровне современной ему передовой педагогики. Он был одновременно и незаурядным историком педагогики, и психологом, и практиком дидактики, и знатоком теории начального обучения. Но его центральной идеей, подчинявшей себе все его построения, была именно идея общественного училищеведения, которой должно определяться все развитие как школы, так и педагогической науки во всех ее разделах.

Вессель был в 60-х годах XIX в. нельзя сказать единственным, но одним из немногих педагогов, который поставил вопрос об общественном училищеведении, как центральной идее педагогической науки, и замене им господствовавшего до середины XIX в. бюрократически-правительственного, «уставного училищеведения». Назревшая в России в связи с разложением феодального строя задача создания народной, демократической системы образования на место прежней, сословно-бюрократической, была поднята и разработана Весселем с исключительной ясностью и четкостью как в сфере общего, так и в сфере профессионального образования. В этом отношении его идеи своеобразно совпадали с аналогичными, в другой форме высказанными идеями П. Г. Редкина, К. Д. Ушинского и др. Но несомненно, что у ряда педагогических деятелей идеи Весселя не находили сочувствия. В массе учителей десятилетиями царского режима была воспитана боязнь постановки вопроса о школе как явлении общественном. К ней подходили как к правительственному учреждению, как к месту службы, сводившейся к выполнению установленных программ, к спрашиванию и задаванию уроков, к постановке отметок. От широкой общественно-политической жизни правительство стремилось изолировать педагогов, полагая, что широкие горизонты педагогу не нужны и вредны для его прямого дела. Почти одинокий голос Весселя в царстве феодально-сословных и бюрократических традиций, естественно, прозвучал как чуждая мелодия, не получившая надлежащего отклика.

Только одновременно с Великой Октябрьской социалистической революцией коренным образом изменяется школа и наука о воспитании. Проблема школоведения, а также системы народного образования становится центральной проблемой советской педагогики. Недаром в первые же годы советской власти в качестве введения к курсу педагогики был введен особый курс — «Система народного образования», в котором исторически и теоретически должна была анализироваться система народного образования как общественная функция. Это должен был быть своего рода ориентировочный курс для разработки всех вопросов педагогики. Курс этот держался почти десятилетие, однако же постепенно хирел и уступил место краткой, все более суживавшейся главе в самом курсе педагогики. Не получил значительного места анализ вопросов системы народного образования и в курсе истории педагогики. Система народного образования как

социальная проблема недостаточно разрабатывается педагогической наукой, хотя в педагогической публицистике первых лет пролетарской революции эта тема звучала широко. Однако потребность в широком курсе, который бы освещал социальные закономерности, отражающиеся на внешней и внутренней структуре систем народного образования, чувствовалась настоятельно. И в 1929 г. появился в печати курс В. Дурденевского «Лекции по праву социальной культуры», в котором в кратком виде давалось широкое освещение службы народного просвещения наравне с публичными службами здравоохранения и социального обеспечения как на Западе, так и в России, как до, так и после революции. Широкое, хотя и схематическое освещение вопроса автором, работником Института права, говорило о том, какая богатая область просвещения остается еще незатронутой и не освещенной в курсах истории педагогики, предпочитающих держаться узких проблем и не выходить за их пределы. Тем не менее книга Дурденевского почти не вызвала ответного движения в педагогической области и мало чем сказалась на более широком развитии педагогической науки. В начале 50-х годов была выдвинута проблема советского школоведения, как «части педагогической науки»: под редакцией проф. А. Н. Волковского и М. П. Малышева вышла коллективная работа под заглавием «Школоведение» (изд. АПН РСФСР, М., 1952). Книга была выражением своеобразного, давно назревавшего в среде учителей протеста, направленного в адрес отвлеченного, абстрактного метода разработки педагогической науки и выдвигала на очередь более конкретные проблемы внутришкольных взаимоотношений, так или иначе отражающихся на ходе воспитания и образования. Книга была встречена в педагогическом мире сочувственно, и потребовалось ее второе издание. Поднимая целый ряд требовавших разработки конкретных проблем, недостаточно привлекавших внимание педагогической науки, книга о школоведении в согласии с задачами, поставленными коллективом авторов, раскрывала этот термин прежде всего в организационно-практическом направлении.

Тем не менее передовая педагогическая общественность, органы народного просвещения, научно-педагогические учреждения единодушно отмечали и отмечают, что педагогическая наука недостаточно отражает действительные потребности социально-политического развития нашей страны. Отставание педагогической науки за последние годы отмечалось не раз. Такие вопросы, как проблема общего и политехнического образования, проблема начальной и средней школы и ряд других вопросов, та или иная разработка которых ложится в основу внешней и внутренней структуры народного образования, требуют еще глубокого изучения и научного обобщения.

Вот почему постановку Н. Х. Весселем в середине XIX в. вопроса об общественном училищеведении нужно считать не

только прогрессивной для своего времени, но в то же время полезной и поучительной для нашего времени. Педагогическая наука должна разрабатываться не как узкотехническая наука, уединенная и изолированная от широких общественных проблем, не как рецептурная наука о методах воспитания и обучения, а как наука общественная, устанавливающая законы педагогики не только на основе изучения психологических, но в первую очередь и социально-политических закономерностей. Педагогическая наука не должна замыкаться в узком кругу абстрактных вопросов дидактики и методики, в их оторванности от социально-политической жизни всей страны. И в теоретическом и в историческом своем разделе педагогическая наука должна найти место для изучения и освоения социально-политических закономерностей, определяющих собой развитие воспитания на разных стадиях развития человеческого общества. Только на этом пути будут вскрыты действительные законы, движущие развитием воспитания. Идеей общественного училищеведения должна быть охвачена разработка всех разделов педагогической науки. Зародыши и первые шаги проведения этой идеи в педагогику в четкой и резкой форме полемики с феодально-сословным «уставным училищеведением» впервые были даны в работах Н. Х. Весселя, и с этой точки зрения ознакомление с его педагогическим наследством может представить интерес и для советских наук — теории и истории педагогики.

Именно прогрессивным характером педагогических идей Весселя, исходившего из убеждения, что наступило время перестраивать систему народного образования, исходя не из сословно-бюрократических интересов правительства, а из демократических потребностей трудового народа, объясняется не только то, что его идеи не были сочувственно восприняты ни в правительственных кругах, ни среди широких учительских масс и еще при его жизни были забыты. О самом же Весселе осталось воспоминание в правительственных кругах как о педагоге, хотя и широко эрудированном и полезном для справок, но с неприемлемыми идеями, у части же педагогов — как о педагоге, перешедшем на сторону реакции.

Издаваемые педагогические сочинения Н. Х. Весселя убеждают в том, что это был широко образованный педагог, педагог с передовыми демократическими убеждениями, уже в те годы неоднократно выступавший с проектом создания обязательной народной 8-летней школы и 4-летней средней и надстройки над ними широкой сети профессионального образования, приспособленного к различным видам трудовой деятельности народа. Среди прогрессивных педагогов середины XIX в. это был почти единственный, который так широко разработал демократическую систему народного образования в ее главных разделах общего и профессионального образования и так последовательно ее защищал в правительственных учреждениях.

Сочинения и педагогическая деятельность Н. Х. Весселя — первый и главный аргумент в пользу характеристики его как прогрессивного педагога. Его автобиографические признания, к которым он несколько раз прибегал в конце XIX и начале XX в., и использованные в настоящем очерке за отсутствием других данных, также не дают оснований думать о нем что-либо другое, кроме того, что сказано выше, а именно, что крутой реакционный поворот в правительственной политике и педагогике лишил Весселя возможности продолжать дальше его литературную и практическую деятельность в области педагогики с прежним размахом. Оставив за собой пассивную роль ученого-эксперта по вопросам педагогики и народного образования, он все время сохранял оппозиционное отношение к политике министерства, слепо насаждавшего в школе классицизм Толстого. Автобиографические признания Весселя были вызваны, как можно думать на основании их характера, желанием выяснить свои действительные отношения к министру Толстому. Видимо, он хотел развеять обвинение в том, что он внушил Толстому идею классического образования. На самом деле Вессель всегда возражал против того классицизма, какой насаждало министерство: отношение Весселя к классицизму было не политически-реакционное, а педагогически-научное. Он проводил ту мысль, что раз классическая система получила силу закона, то нужно добиваться выполнения всех тех условий, при которых она еще может иметь известное воспитательное и образовательное значение.

Как и когда сложилось отрицательное мнение о Весселе, как о педагоге, перешедшем на сторону реакции, пока что мало известно и точных данных об этом нет, так как работ о Весселе в педагогической литературе не было и налицо есть только слухи. Единственное сообщение о том, что Вессель перешел на сторону реакции, дано в статье И. И. Паульсона, совместно с Весселем издававшего журнал «Учитель». В 1865 г. обнаружилось расхождение между Весселем и Паульсоном по вопросу о классицизме, в результате чего Вессель вышел из состава редакции. Озлобленная и сумбурная статья Паульсона в журнале «Учитель» в 1866 г. впервые заронила в педагогическом мире идею о реакционности Весселя в смысле его перехода на сторону толстовского классицизма. Это произошло, как выше показано, не потому, что Вессель изменил свои прежние взгляды и стал на защиту классицизма как политически реакционной системы, а в силу научно-исторического понимания сути классицизма как педагогической системы и учета конкретно-исторических условий русской жизни 2-й половины XIX в. Что Вессель по-прежнему оставался противником классицизма как господствующей системы просвещения, видно из того, что его основной работой в течение полутора десятилетия после этого являлась организация реальных, а не классических гимназий военного ведомства. Ясно, что Паульсон не мог подняться до понимания идей своего противни-


ка и при общей ненависти к толстовскому классицизму ему легко было заронить в массах педагогов общую идею о реакционности Весселя, которая затем, передаваясь из уст в уста, привела к совершенному игнорированию его работ и полному их забвению к настоящему времени.

Проф. *В. Я. Струминский*



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
СОЧИНЕНИЯ  
Н. Х. ВЕССЕЛЯ





## О НЕОБХОДИМОСТИ ВВЕДЕНИЯ НАРОДНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И О ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫХ ДЛЯ ЭТОГО ЗАНЯТИЯХ<sup>1</sup>

Die öffentliche Erziehung ist die eigentliche  
Lebensfrage unserer Zeit.

B a i e r i s c h e S t a a t s z e i t u n g, 1832,

Публичное воспитание есть единственно  
жизненный вопрос нашего времени.

Б а в а р с к а я г а з е т а, 1832.

**В** ПОСЛЕДНИЕ три года отечественная словесность и в особенности наши журналы приняли, бесспорно, деятельное и ревностное участие в государственной и общественной жизни отечества и возбудили много вопросов почти по всем отраслям государственного благоустройства и народного благосостояния. Но если кто спокойно и беспристрастно, без всяких увлечений, следил за развитием и обсуждением этих вопросов, особенно в наших периодических изданиях, тот, нам кажется, непременно придет к следующим заключениям:

1) Единогласно выражаемая необходимость в различных преобразованиях и улучшениях ясно показывает, что многое из нашего былого и настоящего не совсем удовлетворительно, не вполне соответствует современным потребностям нашего отечества.

2) Незнание общих основных причин наших несовершенств, непоследовательность и запутанность суждений, полное разногласие, часто противоречие в самых общих основаниях или, еще чаще, совершенное отсутствие этих оснований и прикрашенная научными терминами общая болтовня вместо них, встречаемые нами в большей части журнальных статей, рассматривающих один и тот же вопрос, неопровержимо доказывают, что мы плохо знаем и понимаем наше отечество и что мы не только не сжились с наукою, но даже не усвоили себе основательно, с полным сознанием, главных общих истин, выработанных ею и уже примененных или применяемых на Западе к действительной жизни.

---

<sup>1</sup> Сноски-примечания к статьям даны в конце книги.

Эти два последних недостатка: несостоятельность нашего научного образования, лишенного здоровых начал, и незнание и непонимание основных причин как положительных, так и отрицательных проявлений нашей народной жизни составляют в настоящее время самый тяжелый камень преткновения во всех наших благих начинаниях. Не сдвинув этого камня, мы не можем иметь ни в чем настоящего успеха.

В настоящее время никакой государственный или общественный вопрос не может быть обсужден вполне без помощи науки. Пока мы не усвоим себе науки во всей полноте и глубине ее и не сделаем ее нашей неотъемлемой собственностью; пока мы не сживемся с наукой, — до тех пор мы не будем в состоянии основательно, надлежащим образом обнять и обсудить хоть один какой-нибудь вопрос из государственной или общественной жизни. Не изучив вдоль и поперек нашего отечества, мы никогда не узнаем основных причин наших недостатков, никогда не поймем вполне истинных нравственных и физических нужд и потребностей наших и не будем в состоянии применять выработанных наукой непреложных истин к жизни родной земли с полной пользой, подводя под них и освещая ими все проявления этой жизни.

Чтобы применить общую формулу к правильному решению частных задач, должно вполне знать и понимать как самую формулу и все составные части ее, так и условия частных задач и уметь подводить последние под первую, вставляя вместо общих знаков частные данные. Пока наука, так сказать, не делается также произведением нашей духовной деятельности, русского ума и сердца, до тех пор мы не можем быть самостоятельными двигателями науки и будем постоянно во всем подражать, идти позади Западной Европы, отставать во всех отношениях. Пока мы не сделаемся самостоятельными деятелями в области науки, пока она не озарит наших народных производительных сил, до тех пор на нашу долю останется только продавать хлеб, лен, пеньку, лес, сало и другие сырые и грубые материалы. Следовательно, наука должна сделаться народным достоянием. Эти истины давно известны и теперь жестоко отмщают нам за долгое равнодушие к ним.

Итак, основательное, всестороннее глубокое изучение науки и отечества — вот наши главные насущные потребности в настоящее время. Не удовлетворив им, мы будем связаны по рукам и по ногам во всех наших действиях. В продолжение трех лет мы гонялись за выставлением наших частных недостатков; пора теперь исследовать корень нашего зла. Зло пребывает в нас самих — одно образование может искоренить его.

Если бы у нас явились самые совершенные государственные законы и учреждения, то и в таком случае полное благодеяние их зависело бы от правильного исполнения, следовательно, от людей-исполнителей. Человек честный без надлежащих сведений не может точно исполнять законов, ибо не поймет вполне их.



Человек сведущий, но без честности, будет всегда зловредным исполнителем законов. Он употребит все свои знания и все свое умение на истолкование законов в свою пользу.

Только одно разумно-нравственно-религиозное воспитание или образование, вполне согласное с условиями развития и с потребностями жизни народа, может доставить семье, обществу, государству разумных, бескорыстных, дельных, одним словом, настоящих деятелей и исполнителей законов.

Западная Европа обязана изумительным развитием всей своей духовной и физической деятельности почти единственно своему народному образованию. Германия, Франция, Англия по крайней мере более трех веков работали над своим просвещением и выработали себе свои собственные общие системы образования, соответствующие их народному развитию, и теперь неусыпно трудятся над усовершенствованием этих систем и над применением их к частным, так сказать сословным, нуждам современной народной жизни. Конечно, эти системы построены на одних общих человеческих началах, на законах развития нашего духа и тела, которые одни и те же у всех народов. Но тем не менее действительное применение и развитие этих общих начал необходимо должно согласоваться с потребностями народной жизни и обуславливаться ими. Каждый народ имеет свои нравы, свои обычаи, свой взгляд на жизнь, свою главную деятельность, ибо развивается в своей среде, под влиянием окружающей природы, под влиянием своих соседей и зависит в своем развитии от различных исторических событий и вообще от разных внешних обстоятельств.

Вот почему Германия, Франция, Англия имеют свои особенные школы, училища, гимназии; даже университеты или высшие специальные учебные заведения имеют свой отличный народный характер, хотя высшее образование должно быть общечеловеческое, ибо имеет целью распространение общечеловеческих истин науки.

А у нас? Что мы делали на поприще народного образования? Мы, как везде, так и здесь, только подражали, плохо перенимали. Мы, не спросив условий нашего народного развития и быта, не сознавая потребностей нашей народной жизни, переносили в отечество только внешние формы различных европейских высших, средних и низших учебных заведений, не исследовав, не усвоив себе общих начал систем образования западных народов. По этим внешним формам, поверхностно понятым, думали мы устроить наши системы образования, учреждали университеты, лицеи, кадетские корпуса, заводили гимназии, уездные училища, приходские и сельские школы. Оттого-то вся система нашего образования не есть ни германская, ни французская, ни английская и менее всего русская. Она составлена из кусочков и не только не сближает нас с народным элементом, но постоянно отдаляет от него.

Отчего наше специальное образование не приносит надлежащих плодов? Вообще какое главное, основное условие успешности специального образования, без которого оно ни в каком случае не может принести настоящей пользы? Нам кажется, что это условие, *sine qua pop*, есть вполне свободный и сознательный выбор специальных занятий со стороны посвящающего себя оным.

Человек только в таком случае может избрать соответствующие ему специальные занятия или вообще какую-нибудь специальную деятельность, когда он сознает свои духовные и телесные силы или знает, к чему он способен. Окончив наше образование дома, в гимназии или другом заведении, мы, поступая в университет, большею частью совершенно ощупью выбираем себе какой-нибудь факультет. Счастлив тот молодой человек, который случайно сделает хотя несколько удачный выбор, несовершенно противный его способностям! Он, может быть, поймет смысл своих специальных занятий, будет по выходе из университета продолжать разрабатывать избранное дело, останется верен своему выбору. Большинство же поступающих в университет не знают даже, что читается в различных факультетах, и оканчивают свое специальное образование выходным экзаменом, получением какой-нибудь ученой степени и права на соответствующий ей чиновный класс. Потом начинаются практические применения специальных познаний по древней и восточной филологии в присутственных губернских местах или, с недавнего времени, по различным министерствам, или по промышленным компаниям. Редкий юрист попадает в министерство юстиции; редкий камералист займет место, соответствующее его специальным занятиям в министерстве внутренних дел, или государственных имуществ, или финансов<sup>1</sup> и т. д. Учителями же большею частью делаются или те, которые воспитывались на казенный счет, или те, которые никакими судьбами не могут добыть себе другого способа существования. Может ли быть тот хорошим учителем, кто принял на себя это высокое звание и эту священную обязанность только вследствие одной крайней нужды, а не добровольно, по собственному влечению, желанию? Учитель не по призванию, а поневоле никогда не будет совершенствовать себя в преподаваемой им науке, ибо он ожидает только первой возможности сбросить с себя нуждою навязанное учительское

---

<sup>1</sup> Заметим мимоходом, что юридический и камеральный разряды общего юридического факультета самые многочисленные по числу слушателей и по количеству наук и самые неудовлетворительные. Истинность последнего доказывается действительными фактами: до сих пор у нас государственные и юридические науки пребывают в наивном младенчестве. Из всех факультетов, по крайней мере в С.-Петербургском университете, математический есть самый дельный. Математика действительно более всех других наук достигла у нас самостоятельности. (Конечно, эта самостоятельность относительная.)

звание. Если же это ему не удастся, то, по недостаточности своего содержания, он должен будет набирать частные уроки по всем предметам, какие только представятся, и потому во всяком случае у него не хватит минуты свободной для увеличения и углубления своих шатких, поверхностных сведений. Он сделается учителем-ремесленником и будет затемнять природные способности учеников, наполняя их бог знает чем, только не дельными, последовательными знаниями<sup>1</sup>. Одним словом, применением наших специальных теоретических познаний к практической деятельности распоряжаемся менее всего мы сами; почти всегда им распоряжается случай, ворожея-бабушка и т. д.

К чему же служит наше специальное образование? Приносит ли оно какую-нибудь пользу? В редких исключениях — может быть. Вообще же не только не приносит пользы, но решительно вредит, и вот по каким основным причинам: во-первых, оно избирается молодым человеком без всякого сознания своих способностей и потому большею частью вовсе не соответствует его силам и влечениям. Во-вторых, оно впоследствии, в жизни, остается без всякого применения. Молодой человек, приобретший кое-какие специальные познания, начинает совершенно противоположную практическую деятельность, которая требует от него совершенно новых сведений. Следовательно, он только напрасно потерял лучшие годы свои, усваивая себе те знания, которые нисколько негодились ему в жизни. Положительно и несомненно лучше было бы, если бы молодой человек прямо по окончании общего образования занялся какую-нибудь практической деятельностью, по крайней мере он в продолжение нескольких лет, употребленных им на бесплодные специальные теоретические занятия, мог бы приучиться к этой деятельности на практике.

Могут ли при всех этих условиях, действительно у нас существующих, образоваться дельные специальные деятели, соединяющие теорию с практикою и приносящие существенную пользу государству?.. Что посеешь, то и пожнешь.

Что же нам нужно для того, чтобы наши благие начинания на пользу дорогого отечества имели успех, не остались бы тщетными? Нам нужны наука и знание родины; а чтобы приобрести и то и другое, нам необходима народная, русская система образования, вполне соответствующая условиям нашего развития, удовлетворяющая потребностям нашей жизни.

«Набросать на бумаге устав училищ можно в полчаса, — говорит Гердер, — но такой устав сделается оковами духа, в которых потом по крайней мере целая четверть века будет ползти спотыкаясь». Подумаем об этом.

Если мы опять по-прежнему, кое-как, без общей системы,

<sup>1</sup> Главная причина, заставляющая всеми силами избегать учительского звания, — это безотрадное, печальное положение учителя в обществе (к стыду последнего), особенно в провинциях.

основанной на твердых здоровых началах, будем осуществлять наши поверхностные понимания одних внешних форм внутреннего устройства заграничных училищ, без применения их к нуждам и потребностям нашей жизни; если мы будем довольствоваться одними новыми заплатами, то вряд ли совершим благое дело. «Или сотворите древо добро, и плод его добр; или сотворите древо зло, и плод его зол: от плода бо древо познано будет».

Мы решаемся высказать несколько посильных мыслей о предварительных занятиях для введения у нас народной системы образования, отдавая их на суд строгий и праведный с единым прошением: «Вся же искушающе, добрая держите».

---

Для введения народной системы образования мы считаем необходимым совершить следующие предварительные работы:

Прежде всего надлежит нам изучить основательно (а не поверхностно, как-нибудь, как мы до сих пор поступали) теоретически и практически все, что сделано в области образования у западных европейских народов, и исследовать условия развития и потребности нашего отечества.

Если мы пожелаем одними своими средствами, одним своим умом устроить народную систему образования, то будем слишком часто и долго ошибаться, пока придумаем то, что уже выработано наукою и оправдано жизнью в этом отношении в Западной Европе. Следовательно, никогда не догоним ее.

Без теоретического основательного изучения основных начал и развития современных систем европейского образования мы никогда не поймем их настоящим образом. Не исследовав на практике, «очима своима» применения этих систем к действительной жизни, мы не можем верно судить об их истинной полезности.

Между западными европейскими государствами Германия и особенно Пруссия преимущественно трудились и трудятся над развитием и распространением образования. Французское правительство несколько раз посылало сведущих людей для изучения германских и в особенности прусских училищ<sup>1</sup> Поэтому

---

<sup>1</sup> В 1831 г. был послан с этой целью профессор философии Кузен (V. Cousin). Его наблюдения изданы под заглавием: *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*, Paris, 1831. (В Кузен, Доклад о состоянии общественного образования в некоторых странах Германии и в особенности в Пруссии, Париж, 1831.)

Это сочинение переведено на немецкий язык и напечатано с важными объяснениями и дополнениями: *Bericht des H. V. Cousin über den Zustand des öffentlichen Unterrichts in einigen Ländern Deutschlands und besonders in Preussen*, von J. Kröger, Altona, 1832. (И. К р е г е р, Доклад В. Кузена о состоянии общественного образования в некоторых странах Германии и особенно в Пруссии, Альтона, 1832.)

Eugène Rendu издал в Париже в 1855 г. вследствие своего путешествия

нам нужно особенно тщательно изучить систему прусского и германского образования.

Вся система образования состоит из двух главных отделов: специального и общего образования.

Специальное образование должно иметь целью положить твердые основания и сообщить теоретические сведения, необходимые для будущей деятельности молодого человека. Оно приобретает в высших специальных училищах или в университете, который собственно должен быть сосредоточием всей науки<sup>1</sup>.

Государство учреждает такие высшие училища с целью иметь впоследствии дельных специальных деятелей по всем отраслям.

Молодой человек должен сам избрать себе специальные занятия.

Он может сделать правильный выбор только тогда, когда он сознает самого себя, т. е. свои духовные и телесные силы, и знает, на какой деятельности эти силы могут быть преимущественно сосредоточены<sup>2</sup>.

Избрав себе специальный путь с полным ясным сознанием своих способностей, молодой человек должен работать на этом пути совершенно свободно; он должен иметь полное право за-

---

по Северной Германии с тою же целью большую книгу: *De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord et des rapports avec les doctrines philosophiques et religieuses*, Hachette (XII et 450 pages). (Е в г е н и й Р а н д ю. О народном воспитании в Северной Германии в соответствии с философскими и религиозными доктринами.) Эти оба сочинения очень интересны для желающих познакомиться со взглядами французских ученых на германскую систему образования. Выписываем одно место из сочинений Рандю: «En fait de système d'enseignement comme en littérature, comme en politique, l'imitation risque de n'être qu'une contrefaçon sans valeur, un procédé par lequel on abdique sa vie propre sans réussir à infuser la vie d'autrui. Il faut savoir être soi-même» (В области воспитания, как в литературе, в политике, подражание заключает в себе риск превращения в нездоровую подделку, в прием, при помощи которого жертвуют своей собственной неудавшейся жизнью для того, чтобы воздействовать на жизнь другого. Следует научиться быть самим собой.) Запомним последние слова хорошенечко. О состоянии французских училищ дельно и беспристрастно изложено в сочинении «*Das Unterrichtswesen in Frankreich von Hahn*», Berlin, 1848 (Г а н, Учебная часть во Франции, Берлин, 1848).

<sup>1</sup> Знаменитый Савиньи в своей статье «*Wesen und Werth der deutschen Universitäten*» (С а в и н ь и, Сущность и значение немецких университетов) говорит следующее о германских университетах: «Их общий характер состоит, во-первых, в том, что они обнимают всю область науки, а не ограничиваются одной какою-нибудь наукою, как это водится в специальных училищах некоторых других стран». Далее Савиньи продолжает: «Преимущество такого учреждения уже столь часто и так основательно было изложено и доказано, что об этом нечего и говорить». (*Historisch-politische Zeitschrift*, herausgegeben von Ranke, September, 1832.) («Историко-политический журнал», издаваемый Ранке, сентябрь, 1832).

<sup>2</sup> Каждое призвание прекрасно, если к нему привело сознание собственного духа, если оно совершается с полным свободным увлечением, наконец, если оно одно вполне занимает того, кто ему предан. (*Vorlesungen über akademisches Leben und Studium*, von Dr. Erdmann, Leipzig 1858 S. 357) (Д-р Э р д м а н, Чтения об академической жизни и науке. Лейпциг. 1858),

ниматься, чем хочет и как ему угодно. Это вполне его собственное дело, его собственная забота<sup>1</sup>.

Молодой человек должен изучить избранный специальный путь свой вдоль и поперек и на нем преимущественно сосредоточивать все свои духовные и телесные силы. Оттого он не в состоянии заниматься многими предметами, разъединяющими его сосредоточенное внимание на главной специальной науке.

Его нельзя стеснять ни определенными годовыми курсами, ни вообще срочным назначенным временем. Сколько бы лет он ни занимался, все равно: дело только в том, чтобы его занятия принесли здоровый плод и ему самому, и обществу, и государству.

Поэтому число лет надо предоставить совершенно на волю молодого человека и назначить только одно окончательное строгое испытание в его специальных сведениях. Это испытание должно быть ограничено самыми необходимыми предметами, составляющими существенные части избранной специальности.

Итак, предоставление полной свободы молодому человеку во всех его занятиях, во времени, в назначении окончательного и единственного испытания, когда сам сознает, что может подлежать ему, и ограничение этого испытания самым необходимым числом предметов — вот что существенно необходимо для того, чтобы специальное образование достигало вполне своей цели.

Еще одним важным условием успешности специальных занятий мы считаем введение философии в число университетских наук и вообще философского преподавания всех предметов, которое только одно прилично университету. Пока в наших университетах не будет существовать философии и философского учения всех наук, до тех пор они могут продолжать только школьное ученье и больше ничего. Здравая философия дает высшее светлое развитие духовным способностям, сообщает высший светлый взгляд на человека, на науку, на природу. Только посредством философии мы можем обнять вполне науку и примирить теорию с жизнью. Философия есть равнодействующая в параллелограмме сил науки и действительности, тянущих в разные стороны.

Мы не будем излагать подробного деления всего университетского специального образования на отделы или факультеты по главным специальным отраслям науки и признаемся

---

<sup>1</sup> Савиньи там же говорит об университетских лекциях: «В основании их лежит благодетельное и похвальное намерение привести учащихся к полному свободному развитию через посещение различных лекций. Но где это высокое намерение выполняется насильственно и противоречит собственным склонностям учащихся, там совершается одна недостойная игра (*unedles Spiel*), вследствие которой становятся неизбежными различные свидетельства, выдаваемые только для удовлетворения одним внешним предписаниям. Так мало удастся духовное сообщение, если ему делается хоть малейшее насилие» (S. 569).

откровенно, что не можем этого сделать, ибо мы еще далеко не обняли одной отрасли науки, а не только всей области ее. Мы предлагаем этот важный, необходимый для преуспевания отечества труд исполнить гг. профессорам, представителям науки у нас. В настоящее время это их первая священная обязанность, а, по нашему мнению, представители науки должны сильнее и глубже, чем кто-либо другой, сознавать и чувствовать, что исполнение обязанностей есть первый долг человека.

С нашей стороны мы позволим себе обратить внимание на следующие сочинения:

1) *Wesen und Werth der deutschen Universitäten von Savigny*, in *Ranke's Historisch-politischer Zeitschrift*, September, 1932, (С а в и н ь и, Сущность и значение немецких университетов. В «Историко-политическом журнале», № 9, 1832).

2) *Unsere Universitäten und was ihnen Noth thut*, von *Bencke*, 1836 (Б е н е к е, Наши университеты и что им потребно, 1836).

3) *Über deutsche Universitäten*, von *A. Diesterweg* (Beiträge zur Lösung der Lebensfrage der Civilisation, Essen, 1838) (Д и с т е р в е г А., О немецких университетах, 1838).

4) *Geschichte der Pädagogik von K. Raumer*, Stuttgart, 1854 (К. Р а у м е р, История педагогики, Штутгарт, 1854) (особенно 4-я часть).

5) *Vorlesungen über akademisches Leben und Studium*, gehalten von *Dr. Erdmann*, Leipzig, 1858 (Э р д м а н, Об академической жизни и науке, Лейпциг, 1858).

В заключение наших мыслей о специальном образовании мы присовокупим еще следующее:

Отличное, всестороннее, глубокое знание своей науки есть первое условие настоящего профессора; оно так естественно, что почти незачем упоминать о нем. Но желательно было бы, чтобы молодые слушатели во время лекций почаще слышали, что *vox viva docet* (живое слово учит).

Не дурно было бы завести в наших университетах при каждой кафедре практические занятия студентов под непосредственным руководством профессоров, наподобие исторических, философских и других семинарий, существующих при германских университетах<sup>1</sup>. Это учреждение не только бы принесло положительную, обильную пользу для науки и для будущих учителей, но сблизило бы еще профессора с его молодыми слушателями и доставило бы ему нравственное влияние на последних.

Для молодых слушателей мы приведем слова известного Вольфа, с которыми он более шестидесяти лет тому назад обращался к своим слушателям в одной из академических ре-

---

<sup>1</sup> Подобные практические занятия в мое время существовали у профессора истории М. С. Куторги.

чей: «A vobis exigitur, ut ad novas auditiones afferatis aures» («От вас исходит требование, чтобы к новым курсам обращать ваш слух»), и, к сожалению, находим все еще нужным повторить его же наставление: «Perverse studere los, qui examinibus studeant. Recte studet, qui sibi et vitae». Mais soyons logiques (Превратно учатся те, кто учится для экзаменов. Правильно учится тот, кто учится для себя и для жизни». Но будем логичны.<sup>1</sup>) Можно ли требовать или ожидать, чтобы большинство наших молодых людей, поступающих в высшие специальные училища recte studeant sibi et vitae (правильно учились для себя и для жизни), когда они выбирают себе специальные занятия без малейшего сознания своих способностей и идут в университет потому только, что университетское образование считается высшим и притом доставляет некоторые вещественные права?

Отчего же молодые люди не знают своих собственных духовных и телесных сил? Где причина такому жалкому бедственному незнанию? Где искать этой причины?

Ответ ясен: в общем образовании. Цель этого образования может быть только одна: привести учащихся к сознанию их собственных сил духа и тела, к ясному светлому самопознанию. Только этого и можно и должно требовать от общего образования. Если человек знает свои силы, сознает самого себя; если он чувствует, к какому делу способен; — то положительно может избрать себе это дело и будет с пользой заниматься им.

Общее образование, по нашему мнению, не обязано вовсе готовить воспитанника к университету, к военной службе или к другим каким-нибудь специальным деятельности. Оно должно только привести воспитанника к сознанию всего его существа; оно вполне самостоятельно и должно быть совершенно отдельно от всякого специального образования. Как только молодой человек сознает свои силы, к чему он способен, — дело общего образования окончено. Дальнейшее должно быть предоставлено усмотрению самого молодого человека: он может начать научное, теоретическое специальное образование или заняться прямо какой-нибудь известной практической деятельностью, смотря по тому, к чему он чувствует себя способнее.

Какая польза в том, что молодой человек, неспособный к дальнейшему научному образованию, поступит в высшее специальное училище? Теоретические специальные занятия положительно только затемнят его способности практические, и он потеряет напрасно несколько лет своей юной сильной жизни.

Итак, общее образование должно быть вполне полное и оконченное и должно привести воспитанника к сознанию его собственных сил, к ясному светлому самопознанию.

---

<sup>1</sup> Выражение одного нашего государственного мужа.



Каким образом или путем общее образование может совершить, выполнить такое высокое назначение свое? Согласно и правильным развитием всех способностей человека.

Общее образование состоит из воспитания и ученья, или из воспитания в обширном его значении. Следовательно, вместо «общего образования» мы можем употреблять просто слово «воспитание».

Воспитание в обширном смысле имеет ту же цель: привести человека к самопознанию, т. е. к сознанию своих духовных и телесных сил, посредством согласного и правильного развития этих сил.

На каких началах воспитание должно основывать свои действия?

На законах развития человеческого духа и тела, вложенных в человека создателем его. Эти законы одни и те же для всех людей, и потому, собственно говоря, все должны получать одно общее образование, которое по этой причине по всей справедливости называется «общим».

Не зная природных неизменных законов развития человека, нельзя основать правильной системы воспитания.

Знаем ли мы эти законы? Из различных статей о воспитании, самостоятельных и переводных, помещенных в наших периодических изданиях за последние два года или изданных отдельно, мы, кажется, должны убедиться, что законы общего духовного развития человека пребывают для нас во мраке неизвестности, и должны сознаться, что в области психологических познаний, более чем в чем-нибудь другом, мы бродим в совершенных потемках. У нас даже существует какое-то мнение, что изучение логики, психологии и педагогики ровно ни к чему не ведет. Такое мнение есть прямое, непосредственное следствие преподавания этих наук в университетах или в других высших училищах, из которого положительно ничего другого нельзя вынести. Следовательно, нам прежде всего необходимо познать законы развития человеческого духа до возможной степени.

Мы можем познать их или собственными наблюдениями, или изучением тех результатов, которые выведены другими из наблюдений над развитием человека. Будем же сами наблюдать, станем изучать то, что уже выведено другими наблюдателями, и проверять их выводы своими наблюдениями.

Мы позволяем себе указать на следующие психологические сочинения, которые могут служить большим здравым пособием в этом деле<sup>1</sup>.

Умерший в 1854 г. профессор философии Берлинского университета *Бенеке* проложил новый опытный путь для психоло-

---

<sup>1</sup> Мы называем только те сочинения, которые в настоящее время в большом ходу у германских педагогов.

гических исследований и достиг великих результатов<sup>1</sup>. В настоящее время психологический путь Бенеке разрабатывается преимущественно прусскими народными педагогами, отличающимися простотой, ясностью и верностью своих глубоких суждений и совершенно общепонятным изложением. Поэтому мы находим необходимым познакомить с названиями важнейших сочинений Бенеке и его последователей:

1) *Pragmatische Psychologie* von Dr. Beneke. Berlin (Бенеке, Прагматическая психология).

(Главное и полнейшее психологическое сочинение Бенеке).

2) *Psychologie als Naturwissenschaft*, von Dr. Beneke. Berlin (Его же, Психология как наука о природе).

3) *Psychologische Skizzen*, von dems).

(Его же, Психологические эскизы).

4) *Verhältniss zwischen Leib und Seele*, von dems (Его же, Отношение между телом и душой).

5) *Grundlinien der Sittenlehre*, 2 B. 1837—1841, Dr. Dressler (Director der Landschullehrer Seminar in Bautzen) (Дресслер, Главные направления в учении о морали).

6) *Beneke, oder Seelenlehre als Naturwissenschaft*, 2 Theile, Bautzen, 1840—1842, von dems (Его же, Учение Бенеке о душе как наука о природе).

7) *Dr. Raue, Die neue Seelenlehre Dr. Beneke's*, 3 Auflage, Bautzen, 1853 (Рауэ, Новое учение о душе Бенеке).

Последние два сочинения отличаются своим необыкновенно ясным и общепонятным изложением и объяснением психологических законов, выведенных Бенеке.

8) *Antropologische Briefe. Alten gebildeten und vorzüglich allen Lehrern und Erziehern gewidmet* von Dr. Karl Schmidt, 1852 (К. Шмидт, Антропологические письма, предназначенные преимущественно для учителей и воспитателей, 1852).

Это сочинение довольно отчетливо излагает также законы телесного развития нашего.

9) *Psychologische Briefe* von Professor Dr. Erdmann, 2. Auflage, Leipzig, 1856 (Д-р Эрдман, Психологические письма, Лейпциг, 1856).

10) *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*, von A. Diesterweg (Дистервег А., Путеводитель для образования немецких учителей), 1851 (особенно I Т, С. IV, стр. 172—203).

Обращаем особенное внимание тех, кто захочет заняться психологией, на сочинения Бенеке и его последователей. Названный же труд А. Дистервега считаем настольной книгой для каждого учителя, любящего и уважающего свое дело.

---

<sup>1</sup>Известный философ-математик Герbart достиг еще прежде подобных, хотя не столь важных и очевидных психологических выводов умозрительным путем (*Herbart's Schriften zur Psychologie*, 3 Theile, Leipzig, 1852) (Герbart, Сочинения по психологии, ч. 1—3, Лейпциг, 1852).

Основательное изучение психологии должно быть первым делом нашим, если мы хотим положить настоящую основу народной системе воспитания. Знание психологии уяснит нам законы развития человеческого духа. Эти законы: 1) проложат нам истинный общий путь для настоящего воспитания, ибо укажут нам основание, цель и весь ход его. 2) Они определяют, в чем должно состоять общее образование и докажут природную необходимость одного общего образования. 3) Единственно только посредством познания этих законов мы поймем, каким образом можно привести человека к самопознанию или к сознанию своих способностей. 4) Они определяют границы между общим и специальным образованием.

Изучив основательно, с возможной в наше время полнотой и ясностью, законы развития человека, мы можем и должны приступить к изучению науки всего воспитания или *педагогике*.

Воспитание в обширном значении или общее образование включает в себе две части: воспитание в тесном смысле и ученье. Не может быть успешного ученья без правильного воспитания. Не может быть полного воспитания без правильного ученья. Правильное и согласное развитие наших способностей зависит от правильного согласно-совокупного действия воспитания и ученья. Но, несмотря на постоянно согласное взаимодействие воспитания и ученья, их нельзя смешивать: каждое из них имеет определенное место в общем образовании. Воспитание преимущественно образует и развивает сердце и волю или чувствительную и желательную способности человека. Ученье доставляет знания, ловкость, искусство и потому питает и развивает одну познавательную способность, т. е. ум, разум, память, воображение, суждение и т. д. Поэтому нам должно определить возможно точные и подробные границы между действиями воспитания и ученья в системе общего образования, какие может только доставить нам современное состояние педагогике. Общие границы между воспитанием и ученьем будут обозначены уже законами развития человека.

Итак, нам нужно знать современное состояние педагогике или науки о воспитании. Для сего мы предлагаем основательно изучить следующие сочинения:

1) *Erziehungs-und Unterrichts-Lehre* von Dr. Beneke, 2B. 2-te Auflage, Berlin, 1842 (Б е н е к е, Учение о воспитании и обучении т. 1—2, Берлин, 1842).

Об этой книге прусский педагог Дистервег говорит следующее: «Новейший, ученейший труд, имеющий без всякого сомнения великое значение, хотя не прямо для первоначального (элементарного) учителя, но для научно образованного, следовательно, для учителей в гимназиях и в высших училищах. Из них никто не может не знать этого сочинения, если он только желает идти с своим временем и познать настоящее состояние науки воспитания... Многие до сих пор спорные вопросы, особенно из области ученья, приводятся к окончательному решению... По своему научному содержанию и по систематической связи всех частей содержания это

сочинение превосходит педагогические труды Нимейера и Шварца» (Wegweiser, 1 B., S. 70).

Бенеке везде выводит свои теоретические правила из опытных начал. Изучивший психологические исследования Бенеке из выше названных его сочинений без большого труда может усвоить себе и это довольно объемистое сочинение.

2) Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts von Aug. Herm. Niemeyer, 3 Bde, 9-te Auflage, 1834—39 (А. Н и м е й е р, Правила воспитания и обучения, т. 1—3, 1834—1839).

3) Erziehungslehre von Dr. H. Schwarz, 3 Bde, Leipzig, 1829. (1 Bd., Geschichte der Erziehung; 2 Bd., System der Erziehung; 3 Bd., Unterricht der Erziehung) (Г. Ш в а р ц, Учение о воспитании, т. 1—3, Лейпциг, 1829).

Оба сочинения до сих пор доставляют богатые сведения из области воспитания.

4) Über Erziehung für Erzieher, von Sailer, 1830, 5-te Auflage (З а й л е р, О воспитании для воспитателей, 1830).

Этот труд есть произведение высокого, чистого воодушевления и любви к делу воспитания.

5) Pestalozzi's Leben und Ansichten von N. Christoffel, Zürich, 1846 (Н. К р и с т о ф ф е л ь, Песталоцци, его жизнь и взгляды, Цюрих, 1846).

Содержит в себе все важнейшее из всех сочинений и из всей деятельности бессмертного Песталоцци, основателя нового воспитания и ученья.

6) Grundsätze der Schul-Erziehung von C. Zerrenner, 1836 (Ц е р р е н н е р, Правила школьного воспитания, 1836).

7) Geschichte der Pädagogik, von K. Raumer, 1854, 2-te Auflage (К. Р а у м е р, История педагогики, 1854).

Собственно для определения границ между воспитанием и ученьем мы назовем еще следующие практические сочинения:

8) Dr. Fr. Überweg: Die Entwicklung des Bewusstseins durch den Lehrer und Erzieher (gekr. Preisschrift), Berlin, 1853 (Ф. И б е р в е г, Развитие сознания через учителей и воспитателей, Берлин, 1853).

9) Fr. Dittes: Das menschliche Bewusstsein, wie es psychologisch zu erklären und pädagogisch auszubilden sei (gekr. Preisschrift), Leipzig, 1852 (Ф. Д и т т е с, Человеческое сознание: его психологическое объяснение и педагогическое формирование, Лейпциг, 1852).

10) Über gemüthsbildung, von Dressler, Pädagogisches Jahrbuch von A. Diesterweg, 1857 (Д р е с с л е р, -Об образовании чувств, 1857).

Относительно ученья, собственно, мы находим нужным при-совокупить еще несколько основных общих замечаний.

Дело ученья ограничивается развитием одной познавательной способности. Это развитие не должно быть частное одностороннее, но общее, полное, согласное развитие ума, памяти, воображе-

ния и проч. Одного общего средства для полного всестороннего как формального, так и материального развития познавательной способности не существует. Так, одной математикой, одними языками, одной историей и проч. нельзя вполне развить познавательную силу нашу, а только односторонне, узко, и наполнить ее односторонними сведениями. Следовательно, для достижения настоящего развития необходимы различные средства: науки, искусства. Но эти средства не должны тянуть в разные стороны, как у нас всегда и везде водится, а действовать согласно, совокупно, к одной цели — к согласному правильному и полному развитию познавательной способности человека. Поэтому необходимо определить: 1) какое влияние и в какой степени имеют различные науки и искусства на развитие этой способности; 2) связь между различными науками в этом отношении, чтобы они подавали друг другу руку.

Только посредством возможно правильного разрешения этих двух вопросов мы можем основательно обозначить необходимые предметы и объемы их для развития познавательной способности, следовательно, те науки и искусства, которые должны войти в курс общего образования. Только таким путем мы можем устроить систему согласного преподавания или ученья и начертать правила *общей дидактики* и *частной методики* (т. е. общие основания всего ученья и частные правила для правильного преподавания каждого отдельного предмета).

Кроме только что названных сочинений, мы просим обратить особенное внимание на Wegweiser Дистервега, где основательно, здраво и подробно изложены как общая дидактика, так и частная методика.

Сделав эти предварительные основные работы, мы можем приступить к внутреннему устройству наших училищ для общего образования. Общее образование, как мы видели, имеет одну общую цель: привести человека к самопознанию посредством согласного правильного развития всех его способностей. Так как природные законы развития человека неизменны и одни и те же для всех людей, то и общее образование должно быть для всех одно и то же. Следовательно, и все училища, в коих приобретается общее образование, должны быть устроены на одних и тех же основаниях; в них должна быть одна и та же метода воспитания, одна и та же метода ученья. Но училища должны удовлетворять потребностям жизни. В них воспитываются люди для жизни, т. е. чтобы они были способны сознательно избрать себе и потом с пользой совершать какое-нибудь дело, работу или вообще какую-нибудь деятельность. Вся область занятий может быть разделена на два главных отдела: 1) на занятия по преимуществу умственные и 2) на занятия по преимуществу практические. Умственные занятия должны проверяться на практике. Практические работы должны освещаться умственной, разумной деятельностью. Поэтому, по нашему мнению, необходимо иметь два рода училищ для распространения общего образования, которое, правильно и согласно развивая все способ-

ности наши по природным законам развития духа и тела, придавало бы этому развитию или *более теоретическое направление*, или *более практическое*. Но оба рода учебных заведений должны сообщать одно общее образование, основанное на одних и тех же началах: на природных законах развития человека. Следовательно, различие в этом случае может быть только в формальных средствах, развивающих наши способности.

Главными средствами для доставления развитию более теоретического направления считают в Германии математику и древние языки; а для доставления практического направления — математику и естественные науки. Математика и древние языки, по нашему мнению, составляют самые действительные средства для развития здравого, логического, теоретического мышления, а математика же с естественными науками более всего другого содействует развитию светлого практического мышления<sup>1</sup>. Следовательно, нам надобны, во-первых, общие учебные заведения с более теоретическим направлением — гимназии и, во-вторых, с более практическим направлением — реальные школы или назовите их, как хотите. Повторяем, что как те, так и другие училища должны распространять одно общее образование и быть воспитательными учебными заведениями, ибо без воспитания не может быть правильного ученья и не будет настоящего общего образования. Итак, мы пришли теперь к рассмотрению вопроса: какие училища нам нужны? Этот вопрос чрезвычайно важен, тем более что у нас он еще не затронут.

В Германии и особенно в Пруссии этот вопрос почти уже окончательно решен и различие между теоретическими и практическими училищами определено с полным сознанием цели их. Школы и училища должны удовлетворять условиям развития народа и современным потребностям его и в то же время быть самостоятельными передовыми деятелями в развитии народа. Это есть первое существенное условие их полезности. Для того чтобы разрешение вопроса об училищах оказало полное благодеяние нашему отечеству, мы должны, во-первых, узнать, какие училища соответствуют состоянию и условиям развития нашей русской жизни, нашим народным потребностям; во-вторых, мы должны крепко изучить основные начала системы германских училищ, чтобы потом, проверив их опытными наблюдениями над практическим применением, усвоить и перенести на родную почву только одно истинно полезное, оправданное действительностью и согласованное с потребностью и условиями жизни нашего отечества.

Для основательного понимания системы германских современных училищ мы считаем необходимым внимательно проследить главнейшие из тех сочинений, которые совершали упорную борьбу

---

<sup>1</sup> Мы этим не исключаем всех других наук из общего образования. Они необходимы для согласного, как формального, так и материального, развития нашего мышления.

и установили, наконец, в Германии самостоятельное, отдельное существование гимназий и реальных школ, определив область и значение тех и других для жизни.

*А. Для изучения гимназий:*

1) *Der gymnasialunterricht von Deinhart, Hamburg, 1837* (Дейнгард, Гимназическое обучение, Гамбург, 1837).

2) *Gymnasial Pädagogik von Dr. K. Schmidt, 1857* (К. Шмидт, Гимназическая педагогика, 1857).

*Б. Для изучения реальных школ:*

1) *Die deutsche Bürgerschule von Dr. Mager, 1840* (Д-р Магер, Немецкая мещанская школа, 1840).

2) *Die Idee der Realschule von Professor Dr. Nagel, Ulm, 1840* (Д-р Нагель, Идея реальной школы, 1840).

3) *Reiseerfahrungen über den gegenwärtigen Zustand des Real-schulwesens in Deutschland von Nagel, 1844* (Д-р Нагель, О современном состоянии реального школьного образования в Германии, 1844).

4) *Der jetzige Standpunkt des gesammten Preussischen Volk-schulwesens, von Harnisch, Leipzig, 1844* (Гарниш, Современный взгляд на общую прусскую народную систему образования, Лейпциг, 1844).

5) *Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule von C. G. Scheibert, Berlin, 1848* (Шейберт, Сущность и положение высшей бюргерской школы, Берлин, 1848).

Это последнее сочинение решает окончательно многие спорные вопросы и излагает в полной последовательности просто и ясно самостоятельность реальных или практических училищ, различие их от гимназий и все внутреннее устройство их, т. е. все необходимые науки, искусства и методы преподавания их.

---

Мы изложили, таким образом, наши мысли о предварительных занятиях для правильного разрешения вопроса о различных училищах по внутреннему содержанию их. Теперь нам необходимо еще разрешить этот вопрос с другой, не менее существенной стороны его, именно: какие училища нужны нам по внешней форме, т. е. закрытые или открытые? Эта сторона вопроса чрезвычайно важна. Мы полагаем, что легко и быстро разрешить ее нельзя. Повторяем, что училища должны удовлетворять потребностям современного общества, но вместе с этим они должны также быть самостоятельными двигателями общественного, народного, вообще всего государственного развития. Если ученики или ученицы будут приходить в училища только на время учения, то значит воспитание будет предоставлено семейству. Прекрасно: сама природа назначила родителей быть воспитателями своих детей. На теории вернее и истиннее ничего не может быть, а в действительности возникает первый главный вопрос. Могут ли у нас родители в наше время настоящим образом воспитать детей? Понимают ли

родители, что такое воспитание? Может быть, скажут, что родители, во всяком случае, должны воспитывать своих детей сами, и если они худо воспитывают, то пусть и пеняют на самих себя. Все так; да только в общности и выходит, что от этого все государство страдает. Кроме этого главного вопроса, который надлежит тщательно исследовать, предстоит еще множество других материальных и нравственных препятствий. Вообще вопрос о закрытых и открытых училищах подлежит строгому предварительному исследованию. Для разрешения его мы должны со всем усердием изучить проявления нашей жизни, потребности и нравственное состояние общества. Неудачность нашего общественного образования происходит едва ли от одних закрытых училищ!?

Мы обращаем внимание читателей на небольшую, но дельную книжку:

Die Schule und das Leben (eine gekr. Preisschrift) von Dr. Curtmann, 2-te Auflage. 1847 (К у р т м а н, Школа и жизнь, 1847).

В 1839 г., в январе, на собрании германских филологов и учителей в Мангейме был предложен следующий вопрос: «Какие причины тому, что столь много хорошего, чему учатся дети в училище, утрачивается, как только они оставляют оное? Какие средства должны быть употребляемы родителями, учителями, духовными лицами, также собраниями учителей, чтобы избежать такой утраты? В ответе на этот вопрос должно, во-первых, исследовать, не лежит ли семя утраты в самом ученье, потому ли, что часть того, чему учат в школах, несмотря на вполне правильное преподавание, совершенно не нужна, или оттого, что истинно хорошее и полезное дурно преподается? Во-вторых, надлежит указать те средства которыми можно сохранить истинно хорошее, полезное и правильно преподаваемое от утраты?»

Из числа многих сочинений, представленных в 1841 г. на разрешение этого вопроса, труд Куртмана был удостоен премии. Для нас это сочинение может быть превосходным пособием и путеводителем при обсуждении многих педагогических вопросов, особенно вопроса об училищах.

---

Кроме учебных заведений для распространения общего образования, наше дорогое отечество имеет крайнюю нужду в первоначальных народных училищах. С полною любовью, с чувством благоговения приступаем мы к изложению наших посильных мыслей об этом священном деле. В наше время, когда помещичьим крестьянам предстоит другая участь, потерпим ли мы, чтобы они оставались в прежнем невежестве, грязи, лени? Неужели не порадеем из всех сил наших сбросить это наследие татарщины? А чем можем мы совершить это? Только возбуждением и освежением духовных сил народа посредством здоровой духовной пищи. Неужели не пробудим в крестьянине светлого сознания, что он также человек?



Много и много сделано благого в Германии для первоначальных народных училищ, выработаны начальные общие основания системы их и наглядное простое обучение тому, что надо знать. У нас, правда, также заведены приходские и сельские школы, да только грамота не впрок идет народу нашему. У нас даже существует поверье, что грамотный крестьянин норовит сейчас же надеть синий кафтан или сибирку и становится плутом!

Нам нужна система народного образования, основанная на здоровых началах, удовлетворяющая насущным потребностям нашего простого народа. Только посредством настоящих народных училищ мы можем возбудить в народе сознание его сил, пробудить в нем новую, разумно-деятельную жизнь. Распространение в народе познания священной веры, утверждение нравственности и приучение к разумному труду — вот, по нашему мнению, святое дело народных училищ.

Прежде чем учить крестьянского мальчика грамоте, мы полагаем необходимым возбудить в нем понятливость, научить его сознательно понимать то, что его окружает ежедневно, и выражать это понимание ясными громкими словами. Для этого в Германии существует великолепно-естественное и простое предварительное *наглядное обучение*. Учитель спрашивает новопришедших мальчиков и девушек, как их зовут по имени, и заставляет громко и ясно произносить свои имена; потом он объясняет им совершенно просто, что они будут делать, называет им все окружающие предметы, рассказывая, для чего они служат, и заставляя детей громко и ясно повторять тотчас же сказанное, и т.д. Таким предварительным путем, нам кажется, ребенок начинает понимать, что в школе его учат тому, что он видит в жизни ежедневно, и начинает чувствовать в себе перемену в понимании окружающего. Ученики перестают дичиться училища; оно перестает быть для них каким-то страшилищем. Когда достигнута эта цель, тогда можно начать учить грамоте, ибо в детях будет возбуждена уже любознательность, желание усвоить себе что-нибудь новенькое и доверие к учителю и училищу<sup>1</sup>.

Мы назовем следующие сочинения:

1) *Über die Erziehung des Landvolks zur Sittlichkeit*, von König, Halberstadt, 1840 (К е н и г, О воспитании нравственности у крестьян, 1840).

2) *Die Erziehung des Volkes durch die Schule*, von Dr. Scheinert, 1845 (Ш е й н е р т, Воспитание народа через школу, 1845).

3) *Die gegenwart der Volksschule*, von Georgens, 1857 (Г е о р г е н с, Современная народная школа, 1857).

4) *Die Methodik und Organisation der Elementar—und Volksschulunterrichts* von K. Schnell, 2-te Auflage, Berlin, 1858

---

<sup>1</sup> Мы намерены в особой статье изложить подробно наши мысли о первоначальном народном училище. Здесь же ограничиваемся одними общими существенными намеками.

(К. Ш н е л л ь, Методика и организация элементарного народного обучения, Берлин, 1858).

5) Theoretisch-praktisches Handbuch für den Auschaungsunterricht von Dr. Harder, 2-te Auflage, Altona, 1858 (Г а р д е р, Теоретико-практическая учебная книга для наглядного обучения, Альтона, 1858).

6) Anleitung zu Denk-und Sprechübungen von F. g. Grassmann, Berlin, 1834 (Г р а с с м а н, Наставление для упражнений мысли и речи, 1834).

7) Pädagogische Jahrbücher von A. Diesterweg (1851—1859) (Д и с т е р в е г А., Педагогическая летопись, 1851—1859).

8) St. John, The Education of the People, London, 1858 (С т. Д ж о н, Воспитание народа, Лондон, 1858).

---

Но принесет ли надлежащую действительную пользу народная система образования при всем ее возможном совершенстве, если мы не будем иметь настоящих исполнителей этой системы воспитателей и учителей?

Никто не может дать другому того, чего у него самого нет; так же точно никто не может развить, воспитать образовать другого, если он сам не развит, не воспитан, не образован. Воспитатель, учитель, наставник может действовать на развитие, воспитание, образование воспитанника только в той степени, в какой он сам воспитан, развит, образован

Он может истинно развивать, воспитывать, образовывать только до тех пор, пока он сам работает над своим собственным образованием, развитием, воспитанием.

Эти три аксиомы, нам кажется, должны сделаться внутренними убеждениями каждого воспитателя, учителя, наставника; они должны сжиться со всем его духовным существом так, чтобы он и не помыслил действовать против них. Истинный воспитатель знает из своего собственного опыта, что он может действовать на воспитанников только тем, что он есть, а не тем, что знает. Слово только тогда хорошо и сильно, когда оно выражает то, что в нас истинно есть. Если воспитатель заговорит языками ангельскими, да не будет иметь любви к своему делу, не будет осуществлять, олицетворять собою свои слова, то он только «медь звеняща и кимвал звяцай».

Следовательно, нам необходимо прежде всего подумать об образовании настоящих учителей и воспитателей, особенно для народных первоначальных училищ. Нам необходимы воспитательные училища для образования учителей и воспитателей. Теоретическим пособием в этом деле нам могут служить следующие сочинения:

1) Wegweiser für deutsche Lehrer, von A. Diesterweg (Д и с т е р в е г А., Путеводитель для немецких учителей).

2) Der Schulmeister in der Stadt und auf dem Lande, von Ledewig. Wolfenbüttel, 1841 (Л е д е в и г, Учитель в городе и в деревне, 1841).

3) Das Weisenfelder Schullehrer — Seminar und seine Hilfsanstalten, von Direktor Dr. Harnisch, 1848 (Г а р н и ш, Школьно-учительский семинар и его вспомогательные учреждения, 1848).

4) Die Schullehrer Bildungsanstalten Deutschlands, von Dr. Eisenlohr (Э й н з е н л о р, Учебные заведения для школьных учителей Германии).

5) Das Schullehrer Seminar zu Grimma, von Köhler, 1848 (К е л е р, Семинар школьных учителей в Гримме, 1848).

6) Das pädagogische Seminar zu Jena, Leipzig, 1858 (Педагогический семинар в Иене, Лейпциг, 1858).

Если изложенные предварительные вопросы найдут отклик в деятелях на поприще отечественного образования и если появятся сочинения, основательно обсуждающие эти вопросы, то по крайней мере обозначатся люди, которые знакомы с этим делом и добросовестно занимаются им. Таких людей можно бы послать за границу для практического изучения; потом дать им средства поездить по нашему отечеству, чтобы узнать его потребности, переговорить с нашими практическими светлыми головами, которых достаточно на Руси.

Конечно, на все это надо время, нельзя сделать разом; но зато можно будет начертать и привести в надлежащее исполнение настоящую народную систему образования, которая одна только может искоренить недостатки наши и проложить верный прямой путь вперед...





## О ПЕРЕСТРОЙКЕ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ<sup>2</sup>

**Р**АЗЛИЧНЫЕ преобразования, совершенствующиеся в последние годы в нашей общественной и государственной жизни, новые условия ее, вызванные этими преобразованиями, требуют от каждого из нас новой деятельности. Воспитание, приготавливая человека прежде всего для действительной жизни в известное время, должно необходимо сообразоваться в исходных началах, в направлении, в целях своих, одним словом, во всем деле своем с потребностями этого времени. Поэтому-то вместе с совершающимися основными изменениями в жизни нашего общества и всего государства неминуемо должно было возникнуть преобразовательное движение и в системе нашего воспитания и обучения.

Прежние основания, прежнее направление, прежние цели, еще так недавно вполне руководившие всем и всеми в деле как домашнего, так и общественного воспитания, обнаруживают теперь все ярче и ярче свою полную несостоятельность и должны будут скоро совершенно уступить вырабатывающимся новым.

Эти отживающие понятия, которые составляли основание, исходное начало и давали направление всему нашему домашнему и общественному образованию, возникли, окрепли, вошли, так сказать, в плоть и кровь нашу вследствие той односторонней деятельности, которой единственно посвящали себя почти все получившие у нас хоть какое-нибудь образование; они укоренились, сжились с нашим обществом вследствие той деятельности, которая одна считалась приличною для человека, посещавшего учебное заведение, и на которую поэтому обрекались все, кто у нас воспитывался и обучался. Иначе и быть не могло.

Эта вполне односторонняя деятельность легла в основание, дала начало нашим училищам и всему нашему воспитанию и обучению, как домашнему, так и общественному. Слишком за полтора лет совершалось преобразование нашего отечества,

вступало оно в систему европейских держав, принимало участие в делах Западной Европы. Петру Великому необходимы были люди знающие и способные занять множество различных новых служебных мест, разом возникших вследствие совершенного нового государственного устройства, введенного в наше отечество. Таких людей вовсе не было; их надо было приготовить так или иначе, только как можно скорее.

Из этого само собой следует, какие новые училища, с каким направлением могли возникнуть в нашем отечестве и для какой цели. Заметим, что вместе с этими училищами возникала и новая система всего нашего воспитания и обучения. Петр Великий, по причине такой насущной необходимости, должен был обратить преимущественное внимание на образование дворянского сословия, приготавливавшегося к занятиям делами государственными,—заботиться более всего об обучении из молодых дворян людей практических, хотя несколько знакомых с делом, способных занять известные служебные места, и потому он прежде всего начал открывать специальные училища. Потом Петру необходимы были люди, которые бы могли растолковывать, разъяснять тогдашнему обществу благую цель его преобразований, совершенно чуждых этому обществу, вполне противных всем его вековым обычаям, суевериям и привычкам. Петру надобны были люди, которые, пользуясь доверием общества, были бы в состоянии объяснить ему пользу всех европейских нововведений, входивших даже в семейную жизнь и требовавших от нее совершенного перерождения и потому естественно встречавших сильное противодействие и упорную борьбу. Таких людей ближе и скорее всего могло доставить наше духовенство, которому в подобных случаях общество и народ привыкли верить в продолжение целых веков. Вот почему Петр Великий так же необходимо должен был стараться о возможно скорейшем образовании духовного сословия. Наконец, он повелел учреждать при архиерейских домах и монастырях цифирные или арифметические школы, в которых обучали грамоте, цифири и каким-то основаниям геометрии. В этих школах, кроме детей из дворян, обязанных непременно учиться, могли обучаться также и дети всех свободных состояний. Впрочем, таким позволением никто не пользовался: кого не заставляли учиться, тот не учился. Посадские люди в 1720 году подали даже челобитную в Сенат о том, чтобы их детей не брали в школы. Итак, если цифирные школы и можно назвать народными, по крайней мере по идее основания их, по тому, что в них могли обучаться мальчики всех званий, то они существовали только номинально, вовсе не достигали своей цели. Дворяне, учившиеся решительно из одного принуждения, потому что неуспевшие в науках не определялись к должностям и лишались права жениться, предпочитали обучаться дома грамоте у грамотеев-церковников по часослову или псалтырю да письму; к этому иные прибавляли еще ученье первым правилам

арифметики, что считалось уже роскошью. Следовательно, цифирные школы оставались большею частью пустыми и закрывались.

Таким образом, мы видим, что главная, так сказать, осязательная в то время причина, побудившая Петра заводить новые, специальные училища, заключалась в крайнем недостатке людей, способных отправлять различные государственные должности; и потому совершенно естественно, что основное начало, все направление и цель нового образования состояла единственно в приготовлении молодых дворян к одной служебной деятельности.

Мы должны здесь несколько остановиться, чтобы иметь возможность проследить те обстоятельства, которые утвердили такое совершенно неправильное направление во всей системе нашего образования непосредственно в самом начале существования его.

Реформа Петра Великого не имела почти никакого влияния на внутреннюю жизнь нашего народа, который не принимал ни малейшего сознательного участия, трудился по-прежнему в поте лица, пахал поле, совершал свои работы и жил, как жили и заповедали его предки. Существенные перемены произошли в быте дворянского сословия и особенно в понятиях, в манерах, в одежде, в образе жизни, как семейной, так и общественной, тех лиц, которые окружали государя, служили в гвардейских полках, во флоте и еще в коллегиях. Кипучая, совершенно новая деятельность, развившаяся в возникавшем из «топи блат и тьмы лесов» городке, совершалась далеко не с тою ревностью в Москве, где новизна встречала сильное сопротивление в закостенелой старине, да еще в Архангельске, временно в Воронеже и еще в некоторых городах; а в других местах нашего обширного отечества эта деятельность почти и не откликнулась в жизни народа. Здесь явились только новые по имени власти, новые внешние административные формы, содержание которых и лица, приводившие эти формы в исполнение, остались прежние, переименованные одни названия. Внутри России дела в сущности совершались по-прежнему: народ не видел и не ощущал особенных перемен в своем положении, не вызывался к новой деятельности и потому не принимал никакого сознательного участия в преобразованиях. Только прежняя, вполне спокойная жизнь помещиков, погрязшая в лени, в грубых удовольствиях, была несколько потревожена: дворянских недорослей требовали на службу царскую и заставляли учиться. Но дворяне, как мы уже упомянули, предпочитали обучать сыновей своих дома, а не посылали их в архиерейские или монастырские цифирные школы.

Следовательно, из училищ, учрежденных Петром, только одни специальные действительно существовали, посещались учениками и действовали. Молодых людей, выходивших из этих специальных училищ, вместе с теми, которые ездили с царем за

границу или были посланы туда для образования и уже вернулись, было достаточно для того, чтобы Петр Великий мог приступить к осуществлению своих главнейших желаний и планов.

В то время во всех отношениях, во всех проявлениях и условиях нашей семейной и общественной жизни мы несколько не были похожи на европейцев. Между тогдашним состоянием нашего отечества и западных европейских государств, пользовавшихся уже многими удобствами в жизни, благими следствиями более или менее просвещенной деятельности, существовало неизмеримое расстояние, которое не могло не поразить Петра. Поэтому-то, с одной стороны сознавая дремавшие мощные силы своего народа, он устремил всю свою могучую деятельность преимущественно на возможно скорейшее если не уничтожение, то по крайней мере сокращение этого расстояния. Для этого он употреблял все средства, напрягал все силы свои, чтобы перенести в наше отечество как можно скорее и как можно более всего европейского. Потом он желал ввести Россию в систему европейских государств и доставить ей в среде их почетное, достойное ее могущества место. Наконец, Петр, как человек, хотел и должен был сам еще убедиться на деле в пользе неусыпных трудов своих и убедить в ней народ свой, по крайней мере заставить закоснелых многочисленных приверженцев старины сознаться в преимуществе новой жизни перед прежней. Он торопился, спешил и потому делал великие ошибки. Занимаясь совершенным преобразованием всех отраслей государственного устройства, всех условий и проявлений семейной и общественной жизни и стремясь прежде всего доставить нашему отечеству внешнее значение и голос в Европе, Петр Великий не имел ни времени, ни возможности наблюдать одинаково за точным, правильным приведением в исполнение всех его распоряжений, всех намерений. Поэтому-то большая часть его планов не была вовсе выполнена или осуществлялась только формально, на бумаге. Новое дело шло успешно только там, где работал или непосредственно руководил сам царь; а он постоянно и неумолимо лично участвовал в осуществлении тех своих планов, которые более всего занимали его, приходились ему по душе, составляли сокровище сердца его. Эти заветные мысли, как мы видели, были устремлены на внешнее возвышение России, которое для нее собственно не представляло такой насущной необходимости, и, конечно, наше отечество достигло бы его вернее и успешнее, идя медленнее, вырабатывая и развивая здоровые силы всего своего народа, приводя их в стройный порядок и занимая их истинно производительной, сознательной деятельностью.

Войско и флот представляли главные очевидные средства, которыми Петр Великий мог скорее всего другого выказать перед глазами всей Европы могущество России и доставить ей голос в делах Запада. Вот отчего быстрое сооружение флота, которого у нас совсем не было, и совершенно новое устройство регу-

лярных постоянных полков заняли большую часть самой энергической деятельности Петра.

Устремляя свое внимание на приготовление людей для занятия всех новых государственных должностей, он более всего старался как можно скорее образовать таких людей, которые бы знали и понимали дело военное и морское и могли бы под главным общим руководством царя руководить отдельными частями. Для этого-то царь сам с топором в руках изучает судостроение на Сардамской верфи, сам живет на солдатском пайке; сначала выписывает искусных мастеров корабельного дела, механиков, инженеров; Римский кесарь шлет ему даже военачальника, виновника нашего поражения под Нарвою. Но потом, в самое короткое время, под непосредственным руководством царя-учителя и первого работника, выходят из числа его окруженных природные русские генералы и офицеры, искусные предводители флота и армии. Этих-то немногих людей на первый случай достаточно Петру, чтобы начать блестящее дело внешнего возвышения отечества. Народ в этом деле не принимает ни малейшего сознательного участия.

Полтавская победа увенчивает славою эти неусыпные труды Петра; новый порядок торжествует над прежним; западные государства почтительно приветствуют юную, созданную Петром империю, дают почетное место в среде своей. Но Полтавская победа, блистательно оправдавшая преобразования Петра, труды его на благо отечества, в то же время своим блеском и славою утверждает на полтора-два десятилетия вперед все направление с его исходными началами, данное великим кормчим родному кораблю, оправдывает и утверждает и те основания, на которых воздвигалось здание всего отечественного образования.

Вполне несправедливо было бы мнение, что Петр Великий считал образование необходимым единственно только для приготовления людей к служебной деятельности. Такое начало и направление наше воспитание и обучение получило только вследствие самых неблагоприятных исторических обстоятельств, в которых должен был действовать Петр, вследствие необходимости удовлетворить первым потребностям возбужденной им деятельности, вследствие желания скорее увидеть плоды трудов своих. В сущности же Петр Великий сознавал безусловно великое значение образования для человека и для всего государства. Он хотел истинного просвещения своего народа, он желал пересадить науку в родную почву, сделать ее собственностью, произведением русского ума и сердца. Не доказывают ли это его беседования с Лейбницем и план Академии наук? Но Петр не успел и не мог выполнить того, что осуществляется постепенно и веками.

При непосредственных преемниках Петра боролись две партии: новая — его последователи, выросшие и образовавшиеся в его школе, слепо во всем поклонявшиеся ему, и закоснелая партия невежественной старины, безусловно порицавшая все дело



Петра. В этой борьбе двух самых крайних противных партий решался вопрос о жизни или смерти старого или нового порядка. К счастью, дело Петра одержало победу, но, к несчастью, даже самые существенные недостатки, заключавшиеся в исходных началах этого дела, вследствие поспешности, с которой оно было начато и совершалось Петром, не были обнаружены, остались незамеченными.

Как только приверженцы старины утратили всю свою силу, началось снова расширение пределов государства, распространение внешнего величия и славы, которые отдаляли нас и отвлекали от внутренних дел. Войско, доставившее Полтавскую победу, при таком направлении и теперь являлось самым необходимым и ощутительно полезным деятелем в государстве. Вот почему на устройство его, на образование офицеров постоянно обращалось главное внимание правительства, издерживались относительно огромные деньги и учреждались кадетские корпуса. Новые победы Миниха в Турции и в Семилетнюю войну усиливали все более и более значение военной службы, превосходство ее пред гражданской, которая у нас действительно не приносила существенной пользы, и необходимость распространения военного образования.

Если первый русский университет, основанный по плану Ломоносова в Москве в 1755 г., и был назначен для распространения научного образования в нашем отечестве, для водворения науки в России, то такое назначение осталось только одним добрым предположением, вошедшим в устав университетский. Как университет, так и вслед за ним открытая академия художеств, в сущности, на самом деле не образовывали истинных людей науки или истинных художников, а приготавливали большей частью или просто чиновников, или профессоров-чиновников, художников и академиков-чиновников... Главные и малые народные училища, открытые в Петербурге, скоро начали посещаться учениками и действовали довольно успешно. Но открываемые в губерниях как главные, так и особенно малые народные училища оставались большею частью пустыми. В столице не только дети служащих дворян поступали преимущественно в кадетские корпуса, иногда и в главное народное училище, но и дети придворных служителей, приказных, бедных мещан и солдат обучались в малых училищах. Но для чего учились последние? Также ради будущей службы, чтобы потом поместиться куда-нибудь писцами во вновь открытые губернские и уездные присутственные места, в магистраты, в ремесленные управы и т. д. Следовательно, в посещении учениками всех званий малых столичных народных училищ мы не видим возникающей потребности образования; это явление, по нашему мнению, доказывает только, что в обитателях столицы уже утвердилось стремление к служебной деятельности, доставлявшей верный кусок хлеба, чины, а с ними и возведение во дворянство, почет и проч.

Образование в это время сделалось потребностью нашего высшего общества, необходимым условием участия в его кружке. Но какое образование? Усвоение известных манер, известного внешнего вычурного лоска, сгибания спины, утонченность в чувственных наслаждениях и заучивание бывших тогда во всеобщем ходу известных фраз, изречений и мыслей французских энциклопедистов и больше ничего. Правда, в числе государственных екатерининских людей мы встречаем Бецкого, Паниных, Завадовского, трудящихся на пользу отечества; но труды их увеличивают внешний блеск и славу царствования Екатерины II и имеют только слабое влияние на улучшение внутреннего быта нашего. Наконец, мы встречаем и в среднем кругу несколько отдельных высокоотрадных личностей, в которых проглядывает истинное образование и стремление к нему только из-за него самого и для посильного распространения его в нашем отечестве. Укажем на одну личность Новикова, вполне бескорыстно трудившегося на пользу общественного просвещения. Но повторяем, что как все эти вполне благие распоряжения и попечения самой императрицы и окружающих ее государственных мужей, так и труды немногих отдельных частных личностей большей частью оставались без ощутительных последствий, не проникали вовсе в жизнь народа, которому они были еще совершенно чужды и непонятны.

Внутри нашего отечества, во вновь учрежденных губерниях появились опять только новые власти с громкими названиями губернаторов, председателей палат, прокуроров, множество новых присутственных мест, т. е. новые административные формы, и продолжались в сущности прежние варварства помещиков, притеснения со стороны приказных и прежний мрак и невежество народа. Все это вместе произвело Пугачевский бунт и дало ему полную возможность достигнуть громадных размеров.

Наши дворяне-помещики, продолжая самоуправствовать в своих деревнях, гаремничать, разорять крестьян своих и гоняться с собаками по полям, решительно не хотели служить; держали детей своих как можно долее при себе и всем воспитанием и собственным своим примером приучали их к той же отвратительной животной жизни. Верный снимок с домашнего деревенского воспитания и обучения сыновей помещиков в то время мы находим в «Недоросле» Фонвизина.

Такое явное губительное зло, которое не только растлевало все нравственные начала в народной жизни того времени, разрушало все производительные силы народа, но, проникая в детей и укрепляясь всем воспитанием в молодом поколении, угрожало в будущем действовать еще с большим успехом и в больших размерах, — такое зло необходимо должно было побудить императрицу принять действительные меры, которые бы заставляли дворян отдавать сыновей своих в учебные заведения и поступать на службу.

Петр III, как известно, позволил дворянству служить и не служить и уничтожил этим все принудительные меры Петра I. Императрица Екатерина II не могла, да и не думала восстанавливать их и не отменила постановления своего супруга. Даровав дворянам право иметь свои собрания, она дозволила занимать должности по дворянским выборам только тем из дворян, которые находились прежде в государственной службе. Но эта мера, может быть, вполне благодетельная и необходимая в то время, совершенно неумышленно, с одной стороны, еще глубже укоренила в обществе мысль, что для дворянина существует только одна приличная деятельность — государственная служба и что для нее и ради нее только и должно воспитывать и обучать детей. С другой стороны, она впоследствии принесла значительный вред. Маленький дворянин, будущий помещик, приготавливался сначала к службе, потом служил несколько лет и, наконец, выйдя в отставку, поселялся в своем имении, начинал управлять делами сельского хозяйства, вовсе не зная и не понимая его. Само собой разумеется, что, не умея управлять имением, совершенно не зная настоящего дела помещика и его истинных обязанностей, он действовал, во-первых, совсем непроизводительно ни для себя самого, ни для государства, и потому его деятельность не могла быть полезной и не считалась служением отечеству. Во-вторых, такой помещик, выбранный в предводители дворянства, еще менее мог понимать значение и дело свое, как представителя интересов всего уездного или губернского дворянского сословия. Поэтому-то существенно благодетельные права, дарованные Екатериной II дворянам, блестели только на бумаге, а на деле приносили самую незначительную пользу. Вся беда наших самых благих проектов внутренних преобразований состояла в том, что мы спешили как можно скорее начертать их на бумаге, облекали их в формы уставов или других законоположений, печатали и объявляли. Но были ли у нас люди-исполнители, об этом мы вообще не думали.

В почетные должности предводителей выбирались обыкновенно люди богатые или по крайней мере очень зажиточные, которые пиروвали сами, считали первой обязанностью задавать обеды своим дворянам и проживались.

Следовательно, вышеозначенное ограничительное постановление, вызванное необходимостью заставить дворян служить и обучать детей своих, не только утверждало прежнее ложное начало, руководившее всем нашим образованием, но и отнимало от будущих помещиков возможность хорошенько подготовиться к своим истинным занятиям, лишало наше отечество возможности иметь настоящих сельских хозяев и уничтожало всю обильную пользу, которую могли бы принести дворянству и всему государству права, дарованные императрицей.

Впрочем, мы должны еще заметить, что между тогдашними помещиками были отставные военные, которые сами, не внимая

воплям и рыданиям добродушных сожительниц своих, вырывали из их объятий двадцатилетних сыновей и отсылали их на службу царскую. Зажиточные служилые помещики и те, которые сохранили кое-какие связи, приобретенные во время службы, старались даже записывать сыновей своих тотчас после рождения в гвардейские полки. Вообще в то время существовал обычай записывать детей еще в утробе матери сержантами или капралами в полки гвардии пешей или конной в почетную награду за особые заслуги родителей. Этот обычай доказывает, как глубоко начало служебной деятельности, как единственно приличной дворянину, проникло уже в то время в жизнь самого образованного общества и что военная служба предпочиталась гражданской, пользовалась бóльшим почетом.

Да, военное направление все более и более расширялось в наших новых победах и завоеваниях, в Вооруженном нейтралитете, в Кучук-Кайнарджийском мире, в присоединении Польши, одним словом, в расширении пределов нашего отечества, в громадном возвышении его внешнего значения, влияния и могущества. Поэтому-то Екатерина II обращала особенное внимание на военное образование. Она учредила артиллерийский и инженерный и преобразовала совершенно морской и сухопутный кадетские корпуса.

В царствование же императрицы Екатерины II возникает и первое женское учебное заведение. В 1764 г. по проекту Бецкого открыто первое воспитательное заведение для благородных девиц при С.-Петербургском Воскресенском (Смольном) монастыре. Это, конечно, было чрезвычайно важно и должно бы было иметь самое благодетельное влияние на семейную и общественную жизнь нашу. Хотя несколько не приготовленные к этому родители, прежде вовсе не думавшие о воспитании и обучении дочерей своих, сначала встретили новое учреждение вполне неприветливо, и воспитанниц для первого женского института так же трудно было доставать, как и учеников в Петровские школы, но все-таки основание женскому воспитанию было положено. Оно принесло нам несомненную пользу, хотя далеко не ту, которую могло бы принести, если бы оно было начато и совершалось иначе, настоящим образом. Как в первом воспитательном заведении для благородных девиц, так и во всех других последующих женских институтах хотя и предназначалось готовить будущих матерей, но девицы воспитывались вовсе не для действительной жизни, а в четырех стенах, почти в полном затворничестве. Дело в том, что в жизни находили пропасть соблазнов, безнравственностей, одним словом, ужасно много зла во всех отношениях, и потому старались прежде всего скрыть от будущих матерей это зло, хотели воспитать их вполне чистыми и невинными и удаляли от всех соприкосновений с действительной жизнью. Что же вышло из такого воспитания? Конечно, то, что могло выйти. Девицы выходили из институтов какими-то оду-

шевленными восковыми куколками, которые, вступая в наш грешный, им совершенно неведомый мир, ничего не понимали, не знали, как сесть, как ступить и что сказать. Все хорошее и дурное им было одинаково вполне ново и неизвестно; они неизбежно должны были принимать все внешние формы, понятия, суждения, одним словом, все направление, господствовавшее в той среде, в которую они вступали. Следовательно, институтское воспитание не имело и не могло иметь полного благодетельного влияния на будущую жизнь своих питомцев; оно не образовывало будущих настоящих матерей, как предполагалось, потому что не готовило девиц для жизни, а постоянно удаляло их от нее. Иначе говоря, девицы получали в институтах воспитание, совершенно противное потребностям и условиям действительной жизни, и потому влияние такого воспитания должно было совершенно исчезнуть, забыться. Пользу приносило и принесло нашей семейной и общественной жизни только обучение институтское, потому что оно впоследствии доставляло бедной матери возможность самой начать ученье своих детей.

Начало служебной деятельности, положенное в основание всему нашему образованию Петром Великим и пустившее, как мы видели, глубокие корни в нашу общественную жизнь при императрице Екатерине II, развивалось все полнее и полнее в последующие царствования, пока не овладело совершенно всей нашей как общественной, так и государственной деятельностью.

В 1811 г. при Педагогическом институте открыт был особенный публичный курс для вольных слушателей. Слушавшие этот курс были чиновники, обязанные на основании именного указа 6 августа 1809 г. подвергаться испытанию для получения чинов 5-го и 8-го классов. Следовательно, целый курс, продолжавшийся ежегодно с мая до ноября, назначался не для того собственно, чтобы служащие могли приобретать специальные сведения, необходимые для их служебных занятий и потом доказать такие сведения на определенном испытании, но только для производства их в коллежские ассесоры и статские советники. Всеми подобными мерами и постановлениями необходимость воспитания и обучения, только единственно ради приготовления к службе, постепенно становилась яснее и яснее для общества, переходила в сознание его. В то же время и наши дворяне-помещики перестали отнекиваться от службы; желание чинов, орденов и почестей, доставляемых единственно службою, сильно овладело ими, задевало за живое, возбуждало в них мелкое, неумолкаемое честолюбие. Они всеми силами старались помещать сыновей своих особенно в военно-учебные заведения, доставлявшие более прав, самые видные места и быструю блистательную карьеру. Кадетские корпуса вследствие такого стремления дворянства переполнялись; надо было открывать новые в столицах и в некоторых губернских городах. Для детей солдатских учреждались кантонистские школы и потом батальоны и полубатальоны кантони-

стов. В этих училищах сначала только сыновья солдат приготовлялись в карабинерные учебные полки, в военные писаря в топографы, а потом, за неимением возможности и благоприятного случая поместить детей своих в другие высшие училища, бедные дворяне и чиновники отдавали их также в батальоны кантонистов, особенно в кондукторские отделения. Одним словом, в это время все наши хоть сколько-нибудь привилегированные сословия с полным рвением стали стремиться на службу и воспитывать для нее детей своих. Вот почему и все наши учебные заведения, существовавшие при Екатерине II и переименованные или вновь учрежденные уставами 1804 и 1828 гг. университеты, лицеи, гимназии, даже приходские училища, повинуюсь понятиям и потребностям им современного общества, необходимо должны были готовить учеников и питомцев своих почти единственно для государственной службы. Открыты были даже два высших училища, Императорский Царскосельский (ныне Александровский) лицей и Императорское училище правопедения для исключительного приготовления молодых людей к занятию должностей в министерстве внутренних дел и юстиции. Таким образом, участь человека решалась уже в раннем детстве его: девяти- или десятилетние мальчики были будущие чиновники юстиции или внутренних дел; судьба их была решена и подписана.

Учреждение этих двух высших специальных училищ ясно показывает, что принцип приготовления к служебной деятельности получил полную гражданственность в системе всего нашего образования, составил краеугольный камень его.

Да, этот принцип до того разросся, до того овладел и наполнил все дело нашего воспитания и обучения, что куда бы ни обратились, в семью ли или в какое-нибудь училище, начиная с приходского до университета и до других высших специальных учебных заведений, самых разнородных, — везде готовились люди к службе.

В приходских училищах обучались большею частью дети бедных местных мещан и чиновников, но для чего? Мещанские дети, выучившись кое-как грамоте и выкладкам на счетах, тотчас же покидали училище и поступали мальчиками в мелочные лавочки или отдавались родителями в ученье различным мастерствам и ремеслам. Долее оставаться в школе им незачем было, потому что приходское училище в сущности вовсе не было народным; оно прежде всего было приготовительным училищем для уездного и, кроме механического научения чтению, письму и выкладкам на счетах, не доставляло детям мещан более никаких полезных знаний, нисколько не действовало на прояснение их умственного и нравственного состояния. Дело другое — дети бедных чиновников: они проходили и уездное училище, обучавшее совершенно ни к чему не пригодным наукам и бог знает каким образом. Но его необходимо было пройти детям бедных местных чи-

новников, потому что они готовились прямо на службу; а без выпускного свидетельства из уездного училища они не могли получить впоследствии желанный чин коллежского регистратора, желанный 14-й класс. Из уездных училищ, находившихся в губернских городах, дети чиновников поступали еще в местные гимназии, далее и выше которых они не распространяли своего образования. Только очень немногие решались держать приемный экзамен в университет, куда поступали также ради будущей службы молодые люди, приготавливавшиеся дома или окончившие курс в гимназиях. Но вы, читатель, может быть, спросите, зачем молодые люди учились в университетах, когда уже прямо из уездных училищ могли поступать на службу и получать чины? В таком случае вы, вероятно, забыли, что у нас существовали училищные разряды, которые давали поступающим на службу весьма различные права на вступительный чин и назначали различные сроки на производство в следующие чины. Если приготовление к службе составляло дело и цель всего воспитания и обучения, то естественно, что родители, имевшие хоть несколько здравого рассудка и некоторые средства, должны были для самой очевидно существенной пользы детей своих посылать их в гимназии и потом в университеты, потому что эти учебные заведения были доступнее прочих для всех и каждого и доставляли служебные права. Если бы число учеников и права для поступления в кадетские корпуса, особенно в лицей и в училище правоведения не были очень ограничены, то, конечно, без всякого малейшего сомнения, все бы бросилось в то время отдавать сыновей своих только в эти особенно привилегированные учебные заведения; в таком случае все другие училища, не исключая и университетов, остались бы положительно пустыми.

Но обратимся к некоторым другим специальным училищам, назначенным для приготовления молодых людей к известным промышленным деятельности. Может быть, хоть эти училища избегли служебного принципа и остались вполне верными своему назначению? Увы! В коммерческом училище мы находим пансионеров различных наших административных ведомств, которые приготавливались вовсе не к торговым, купеческим занятиям, а обязаны были по окончании ученья прослужить известное число лет в этих ведомствах. Даже многие купеческие сынки, обучавшиеся в этом училище, старались потом поступать на государственную службу. Из Горыгорецкого высшего земледельческого института выходили большей частью также чиновники, а не сведущие сельские хозяева. Следовательно, все наши учебные заведения, самые специальные и самые общие, занимались в сущности только одной общей для всех их специальностью — приготовлением к службе, перед которой преклоняются и сглаживаются все другие специальности.

Проникая из жизни в основные начала воспитания и обучения, давая направление и составляя все дело и всю цель нашего

образования, принцип служебной деятельности, как единственно приличной человеку обучавшемуся, из какого бы звания он ни был и для какого бы дела он ни готовился, входит опять в жизнь вместе с молодыми людьми, окончившими свое ученье, расширяется в ней бесконечно и переходит в кровь и плоть всех и каждого из нас. Наши различные частные общества, Вольно-экономическое, Сельского хозяйства, страховые общества и проч., все перерождались более или менее в какие-то присутственные места, занимавшиеся перепискою, облеченною в определенные формы; а члены этих обществ становились безгласными чиновниками под управлением директоров, занимались также нехотя, не из любви к делу. Даже люди, посвятившие себя специальным занятиям, становились непременно более или менее чиновниками. Наши профессора и учителя неизбежно превращались в профессоров и учителей-чиновников; академики, художники — в академиков и художников-чиновников; первостатейные купцы — в купцов-чиновников и т. д. и т. д. без конца. Иначе и быть не могло: человек родился, рос, воспитывался, вступал в жизнь, жил и действовал постоянно под влиянием одного и того же основного принципа, руководившего и, наконец, овладевшего всею общественною и государственною деятельностью; он не мог не подчиниться этому всеобщему влиянию.

Все приведенные факты очевидно и неопровержимо доказывают и дают нам полное право сказать, что все родители, воспитатели, все наши учебные заведения, одним словом, все и все, что только у нас занималось воспитанием, воспитывало своих детей, питомцев-учащихся не к тому, чтобы они впоследствии сделались людьми, а единственно готовило их на службу.

Какие же плоды принесло это стремление к одной служебной деятельности, сделавшееся всеобщим в настоящем столетии? Каких деятелей обществу и государству доставляли наши училища, все наше домашнее и общественное воспитание и обучение?

Прежде всего бросается в глаза следующее явление: в продолжение последних полутора столетий обучается и воспитывается почти исключительно одно дворянское сословие, которое, правда, быстро увеличивается, потому что первый военный чин и 8-й гражданский класс доставляют дворянство и вместе с ним право владеть населенными поместьями и привилегию на стыд заниматься какой бы то ни было другою деятельностью, кроме службы. Следовательно, только самое незначительное в сравнении с остальною массой народонаселения число людей могло двигаться вперед, усвоить себе внешний европейский образ жизни, пользоваться известными правами и принимать хотя некоторое участие в государственных делах под главным общим руководством правительства, которое, собственно, одно только и действовало, заботясь обо всем и определяя дело и занятия всем и каждому. Другие сословия, особенно земледельческий класс народа, не могли принять никакого сознательного участия в преобразова-



ниях нашей внутренней жизни. Народ жил по-прежнему, работал по преданию и навыку, не двигался вперед, коснел в старинных суевериях, предрассудках и т. д., не проявлял почти никаких признаков сознательной, разумно-нравственной человеческой жизни. Такое явление весьма естественно.

Для образования народа делалось очень мало, почти что ничего, или по крайней мере то, что делалось, не имело почти никакого влияния на развитие и просветление разумно-нравственных сил народа, которые спали сном крепким, непробудным. Наши приходские школы, как мы уже сказали, обучали только грамоте и не были собственно народными училищами, а приготовительными для уездных училищ... Потребность в образовании в то время еще не проявлялась с такою осязательною очевидностью. Сам народ не выражал особенного желания учиться, а общество и помещики не находили никакой существенной необходимости в просвещении крестьян и ремесленников.

В самом деле, для чего было образовывать народ? Для чего было развивать разумно-нравственные силы народа, возбуждать и приучать их к сознательной деятельности? Чувствовалась ли в то время потребность в такой народной деятельности? Народ обрабатывал поле и доставлял хлеб: народ же, не выходя из своего грубого состояния, доставлял солдат, которые дрались на диво, изумляли своей стойкостью Фридриха Великого и Наполеона I и одерживали новые победы. В обоих случаях, по-видимому, необходимы были только одни физические, телесные силы народа, которые славно выказывали себя, потому что были здравы и мощны.

Внешнее могущество наше росло не по дням, а по часам; и после 1812 г. Россия изумила Европу своею силою, заставила ее преклониться пред собою. Император Александр I вносил мир и спокойствие в западные державы, освобожденные им от владычества Наполеона I. Успевая так быстро и блистательно в наших внешних делах, мы обращали мало внимания на внутренние, были уверены, что они идут также великолепно успешно. Следовательно, для чего же было настойчиво хлопотать об образовании народа? Могло ли в то время существовать сознание, что народ надо образовывать уже только потому, что образование есть прямое достояние каждого человека? Могло ли существовать это светлое сознание тогда, когда воспитание и обучение в самом образованном обществе считалось необходимым и полезным только для приготовления к будущей службе? Но ведь в таком случае кто бы стал обрабатывать поля? Пожалуй, не стало бы хлеба!

Мы теперь ясно видим, что вследствие подобных обстоятельств и понятий только то сословие нуждалось в воспитании и обучении, которое имело право служить и считало приличною для себя только одну служебную деятельность. Следовательно, только оно и участвовало в государственных преобразованиях,

т. е. приводило в исполнение различные новые распоряжения и постановления правительства, относящиеся ко внутреннему устройству нашего отечества.

Но соответствовали ли народным потребностям все новые учреждения, все перемены, касавшиеся большею частью только внешних административных форм? Народ не принимал в них участия и никогда не выражал своих потребностей. Кто же мог узнать их? Кто мог указать истинные потребности как народа, так и всего государства, чтобы потом можно было принять такие меры, совершать такие преобразования, которые бы могли вполне удовлетворить этим потребностям, вели бы народ вперед и позволяли бы разумно-нравственным силам всего народа содействовать улучшению своей внутренней жизни? И могли ли у нас явиться такие люди, которые бы, так сказать, угадали, что было нужно нашему народу и всему государству? Все наше образование, приготавлившее нас к одной служебной деятельности, совершалось на иностранный лад и постоянно удаляло нас от народной жизни. С самого малолетства все западное являлось нам в полном постоянном блеске; все же отечественное, родное, было бледно, незаметно и потому не привлекало нас; мы, естественно, не обращали на него внимания и постепенно забывали. Поэтому-то, оканчивая наше ученье и поступая на службу, мы гораздо ближе знали, что делалось в западных государствах, чем в нашем отечестве; мы лучше понимали жизнь Западной Европы, наша родная жизнь, жизнь нашего народа становилась для нас совершенно чуждою. Следовательно, каким же образом могли у нас явиться люди, вполне сознававшие истинные потребности нашего отечества?

Но положим даже, что каким бы то ни было образом, случайно или вследствие вдохновения, предпринимались меры, составлялись учреждения, издавались новые постановления, вполне соответствовавшие нашим потребностям. Было ли довольно этих преобразований, начертанных только на бумаге? Конечно, нет, надо было их привести в исполнение. Но были ли у нас настоящие исполнители, которые бы могли осуществить на деле, в жизни, благодетельные распоряжения правительства? Ведь все наши учебные заведения, все наше домашнее и общественное воспитание и обучение готовило людей вообще для службы, а не для определенного специального дела, соединенного с этой службой. Как так, спросят читатели, а наши специальные училища разве не приготавливали своих питомцев по крайней мере для известного рода государственной службы? Точно так: специальные учебные заведения приготавливали действительно для известного рода службы, но не к исполнению дела, соединенного с этим родом службы. Если бы камеральные факультеты в университетах, Горыгорецкий земледельческий институт и другие сельскохозяйственные образцовые фермы и училища приготавливали людей, знающих народное и сельское хозяйство, а не только чиновников,

то у нас были бы опытные и сведующие сельские хозяева, и земледельческая промышленность, главная в нашем отечестве, шла бы постоянно вперед, усовершенствовалась бы. Если бы горные училища приготавливали людей, знающих и любящих горное дело, а не только чиновников в горное ведомство, то горнозаводская промышленность пошла бы также вперед; у нас было бы много золота. Если бы военно-учебные заведения выпускали офицеров, понимающих военное дело и военное искусство, а не только военную службу, то оно шло бы у нас постоянно вперед, и мы имели бы нарезное оружие, если не раньше, то по крайней мере не позже других народов Западной Европы, и т. д. и т. д. Но при всеобщем стремлении к служебной деятельности, вполне господствовавшем в нашем обществе, ни одно специальное учебное заведение, говоря откровенно, не заботилось образовывать молодых людей, знающих известное дело, а напротив того, все приготавливали питомцев своих или вообще для службы, или для известного рода службы, что в сущности значило то же самое.

Итак, за неимением настоящих знающих и опытных исполнителей, которые потом и в жизни не могли образоваться, занимаясь перепиской бумаг или решением дел на бумаге, самые благие предначертания правительства для улучшения внутреннего государственного устройства, для улучшения состояния всех сословий, всего народа, не приносили обильной пользы. Увлеченные и ослепленные славой внешнего величия и могущества, мы не давали себе довольно времени распознать истинные причины, по которым эти благодетельные меры правительства почти совершенно неощутительно улучшали внутреннюю жизнь.

Мы не исследовали внимательно, соответствовали ли новые учреждения, новые административные формы потребностям нашего народа и всего отечества; мы не спрашивали, были ли у нас хорошие исполнители. Нет, мы поступали совершенно иным образом. Замечая, что известная мера, по каким бы то ни было причинам, не приносила пользы, мы иногда заменяли ее другою или большею частью дополняли ее другими вспомогательными учреждениями и постановлениями. Таким образом размножались наши присутственные места, образовывались различные инстанции, а с ними расплодилась и пагубная переписка, дававшая возможность запутать и затянуть каждое, самое правое и простое дело. Для всех возникавших новых мест нужны были новые чиновники, и, следовательно, необходимость приготовления к служебной деятельности поддерживалась до поры до времени такими искусственными и вовсе непроизводительными мерами.

Теперь посмотрим, насколько эта единственная служебная деятельность была полезна самим служащим? Не забудем, что служащие у нас были все, кто только обучался и воспитывался, следовательно, более или менее образованные деятели. Большая часть из них оканчивали свою служебную карьеру столо-

начальниками или начальниками отделений, советниками в губернских присутственных местах, в департаментах, в палатах и проч. Следовательно, деятельность их доставляла им ежегодно от 300 до 1500 руб. серебром, т. е. положенное жалованье. На эти деньги, особенно в столице, семейному человеку почти невозможно существовать. Заниматься еще каким-нибудь иным делом они не могли, во-первых, потому, что служба занимала большую часть времени, во-вторых, потому, что если и оставалось свободное время, то большая часть из служивших не знала и не могла совершать никаких других занятий. Что же оставалось делать? Надо было существовать и потому пользоваться незаконными доходами, брать взятки, т. е. совершать преступление. Прямая, естественная причина этому злу лежала опять в системе нашего образования, которое делало человека совершенно неспособным ни к какой другой деятельности, кроме служебной.

Но как бы то ни было, брались ли взятки или нет, во всяком случае, весьма тяжелая, сидячая служебная деятельность доставляла занимавшемуся ею человеку самые ничтожные средства, на которые он не мог даже существовать. Каждая другая деятельность, если бы только он мог заниматься ею, принесла бы ему не в пример более.

С другой стороны, такая служебная деятельность была мало производительна и для государства, которое платило жалованье за переписывание бумаг, за составление бумажных докладов, за решение дел на бумаге и т. д.

Рано или поздно несостоятельность этой деятельности должна была обнаружиться. Правительство, наконец, не могло более содержать без всякой пользы такое огромное количество служащих. И вот у нас явились люди, которые не могут достать себе пропитания. Не странно ли? В России, в беспредельной России, где так незначительно народонаселение, где необозримые плодородные и обильные дарами природы страны покоятся нетронутыми пустырями только потому, что совершенно недостает голов и рук человеческих, вдруг являются люди, которые не в состоянии заработать себе кусок насущного хлеба? Для англичанина, немца, француза такое явление покажется совершенно неестественным, непонятным, почти невозможным; но мы его вполне понимаем: оно есть неизбежное грустное следствие того совершенно ложного направления, которое приняла вся наша деятельность. Мы не можем винить этих людей. Для каждого дела нужно знание, умение и известный навык совершать его. От человека отживающего или в котором все разумно—нравственные силы притупились под многолетним машинальным переписыванием бумаг, едва ли возможно, да и справедливо ли будет требовать, чтобы он снова принялся за азбуку и проложил себе совершенно новую дорогу, даже из необходимости добыть себе кусок насущного хлеба? Мы можем винить и в этом случае только ту же служебную

деятельность. Знатно же она похозяйничала у нас во всех направлениях...

Но началась и кончилась Крымская война... С душевным восторгом читали мы слова высочайшего манифеста: *«Да развивается повсюду и с новой силой стремление к просвещению и всякой полезной деятельности, и каждый под сенью законов, для всех равно справедливых, всем, равно покровительствующих, да наслаждается в мире плодами трудов невинных»*. Эти истинно благодатные слова распахнули перед нами широкие ворота, открыли для всех сословий новые пути гражданской деятельности; сделали всякую частную и полезную деятельность приличною для всех и каждого...

---

Чему же научили нас последние пять лет? Что за новая кипучая деятельность вдруг разом появилась у нас? Деятельность, которая постоянно с большей и большей силой откликается во всех частях нашего отечества, проникает во внутреннюю жизнь всех сословий, требует участия всего народа? Какое совершенно новое руководящее начало проявилось во всех государственных преобразованиях, во всех различных частях общественных предприятий? Чем преимущественно занималась наша литература? Что составляло почти исключительно содержание ее, давало направление ей?

В эти годы обнаружилось многие глубокие болезненные недостатки наши; все эти недостатки, как доказывают вышеизложенные факты, были самыми естественными и непосредственными следствиями всей прежней служебной деятельности, всего нашего прежнего воспитания, приготавливавшего людей только к службе. Поэтому то правительство прежде всего всеми мерами старалось дать полный простор частной общественной деятельности, которая, соединяя интересы отдельных лиц с общественными, была бы вполне производительна и для всего государства, удовлетворяла бы проявившимся потребностям его. Главное общество российских железных дорог, учрежденное по мысли и при полном содействии правительства, явилось первым громадным общественным предприятием в нашем отечестве. В нем приняли участие все сословия; частная деятельность отдельных лиц соединилась с деятельностью всего общества, личные интересы связывались с истинными интересами всего государства и в них находили себе удовлетворение. Вслед за этим громадным обществом возникло множество других в 1857—1859 гг. Это внезапное явление доказывает, что как все общество, так и отдельные лица сознали полную несостоятельность и непроизводительность прежней служебной деятельности и принялись за совершенно новую. Таким образом, в нашей жизни возникло новое руководящее начало — начало развития свободной сознательной деятельности каждого человека, а с ним вместе возникло, хотя смутно и не-

определенно, уважение в человеке его человеческого достоинства. Но как принялись мы за эту новую деятельность? Мы не были приготовлены к участию в общественных делах; мы не знали хорошо новой деятельности нашей; мы чувствовали и сознавали крайнюю необходимость ее, как для своих личных выгод, так и для пользы всего общества и государства. Мы бросились участвовать в этой деятельности, как угорелые, необдуманно, без малейших предварительных сведений и опытности, и потому многие должны были жестоко поплатиться.

Литература наша, как выражение внутренней жизни общества и народа, в это время необходимо должна была устремить свою деятельность сначала преимущественно на обнаруживание наших недостатков; предавала их гласности и приняла почти исключительно отрицательное направление: у нас образовалась и стала преобладать обличительная литература. Хотя не всегда полное бескорыстие и одна любовь к истине руководили обличительными действиями ее, но, во всяком случае, она была существенно полезна. Обнаруживая наши недостатки, следствия прошлой жизни, раскрывая порою даже источники их, она вместе с тем постоянно следила за проявлениями новой общественной деятельности, предавала гласности многие злоупотребления скрытых действий различных акционерных правлений, приняла неопытных акционеров под свое мощное покровительство и побуждала их принять сознательное и деятельное участие в их делах, а не только покупать акции и, лежа на боку, спокойно ожидать выдачи дивиденда, как было прежде. Кроме того, по дозволению и приглашению правительства особенно наши периодические издания ревностно участвовали и участвуют в обсуждении различных новых государственных вопросов и преобразований; наконец, наша литература первая провозгласила обществу и то новое начало, которое незаметно вырабатывалось и легло в основание всего современного движения, начало развития свободной сознательной деятельности каждого человека.

При таком совершенно новом направлении система нашего образования не могла долее руководствоваться своими прежними отжившими началами. В 1856 г. в одной из книжек «Морского сборника» была напечатана статья Н. И. Пирогова «Вопросы жизни» со следующими словами в начале эпиграфа: «К чему вы готовите вашего сына?» — кто-то спросил меня. — «Быть человеком», — отвечал я». Этот ответ был гласом народа; в нем высказана цель всего современного воспитания, которую сознавали все здравомыслящие люди, но не умели высказать ее так коротко, просто и ясно, как высказал наш знаменитый Пирогов. В этом заключается вся великая заслуга его и причина той всеобщей известности, которую приобрели «Вопросы жизни».

Действительно, в прежнее, очень недавнее время, как мы видели, все наши учебные заведения приготовляли питомцев своих только для службы. Следовательно, человеку еще в его детстве

предназначалась известная деятельность, в выборе которой он сам вовсе не участвовал. С проявлением в обществе стремления к развитию свободной сознательной деятельности каждого человека этот прежний принцип воспитания не мог далее существовать. Новая жизнь требовала, чтобы воспитание приготавлило людей самостоятельных, способных сознательно избрать себе деятельность и потом правильно совершать ее.

Но человек тогда только может избрать себе настоящее свое дело, когда он знает свои способности и силы, как духовные, так и телесные, понимает, к чему он способен. Поэтому воспитание должно прежде всего приводить питомцев к сознанию своих способностей, к возможно полному, светлому самопознанию. Но самопознание не есть что-нибудь готовое, существующее вне воспитанника, которое стоит только взять да прямо вложить в голову его; нет, оно постепенно возникает и развивается внутри человека вместе с правильным развитием всех его способностей. Человек рождается слабым, немощным ребенком, ничего не понимающим, а только чувствующим влияния внешнего, окружающего мира. Он сначала посредством внешних органов чувств постепенно знакомится с этим внешним миром; потом начинает отличать себя от внешнего мира, и, наконец, в нем возникает постепенно более и более ясное внутреннее, чисто духовное сознание самого себя. Следовательно, воспитание не может разом привести питомца к самопознанию, а должно постоянно заботиться о согласном всестороннем развитии всех духовных и телесных способностей и сил человека. В этом-то развитии и заключается все дело современного воспитания и обучения.

Развитие дитяти идет правильно, если оно совершается согласно с природными законами развития человеческого духа и тела.

Так как эти законы одни и те же для всех людей, то все дети должны получать одно и то же начальное воспитание и обучение, которое поэтому по всей справедливости может быть названо *общим образованием*.

Общее образование, состоящее ни в чем другом, как в постепенно правильном развитии всех духовных и телесных способностей и сил человека, продолжается только до тех пор, пока в воспитаннике не возникнет сознание этих способностей, пока он не придет к самопознанию, пока он не будет в состоянии вполне сознательно сказать себе: я способен к такому-то делу. На этом оканчивается общее образование в собственном смысле и начинается *самовоспитание*, продолжающееся всю жизнь; начинаются специальные занятия, которые составляют уже собственное дело самого человека; он ими распоряжается, как хочет и как знает.

Итак, потребность развития свободной сознательной деятельности каждого человека, проявившаяся в жизни, перешла из нее в систему нашего воспитания, дала ему направление и определи-

ла все дело его, которое состоит в *правильном всестороннем развитии всех способностей и сил человека.*

Вместе с этим новым началом и пониманием воспитания образование становится достоянием и насущною потребностью всех сословий, всего народа.

Читая наши педагогические журналы, читая отдельные педагогические статьи, помещенные в других периодических изданиях, мы везде находим одно преобладающее стремление распространить в обществе это новое понимание воспитания и обучения, распространить в нем сознание необходимости предварительного общего образования.

В различных преобразованиях, предпринимаемых правительством в системе нашего воспитания и обучения мы также видим благое стремление удовлетворить современным потребностям и понятиям. Открыты и открываются постоянно новые женские гимназии; в артиллерийском училище постепенно закрываются общие юнкерские классы; в морском министерстве составлен *проект преобразования морских учебных заведений с учреждением новой гимназии*, предоставленный общему обсуждению. Еще гораздо ранее министерство народного просвещения напечатало *«Проект устава средних и низших училищ»*, в ведении его находящихся, и пригласило всех, кто может и желает, выразить свое мнение об этом проекте. Наконец, мы находим фактические доказательства, что сознание необходимости предварительного общего образования, как правильного развития детей и приготовления их к самостоятельному и сознательному избранию специальных занятий, начинает проникать и в нашу общественную жизнь. Даже многие богатые и знатные родители, по крайней мере в столицах, воспитывают сыновей своих дома до университета или отдают их в гимназии, потому что они ближе всех других наших училищ подходят к общеобразовательным учебным заведениям.

Вместе с принципом правильного всестороннего развития человека, который теперь руководствует нашим общим образованием, последнее становится достоянием каждого человека и всего народа. В настоящее время Министерство народного просвещения сильно хлопочет об учреждении настоящих народных училищ; в народе нашем в последнее время очевидно проявилось отрадное стремление к грамотности; общество тотчас же изъявило ревностное желание принять участие в удовлетворении такой возвышенной современной потребности нашего народа и начало устраивать *воскресные школы* почти во всех странах отечества.

Родители! Следили ли вы за тем, что совершалось в последние годы пред глазами вашими, что совершается теперь? Усмотрели ли вы во всех современных отечественных событиях проявление нового начала — начала свободного развития сознательной деятельности каждого человека, к которой вы должны отныне готовить детей своих, потому что они прежде всего люди?



Если вы поняли это новое жизненное начало, то вы должны радоваться и торжествовать: оно требует доверия к собственным природным силам человека и требует полного свободного развития их; оно ставит человека на ноги, предоставляет ему самому избирать себе занятия, быть полным хозяином будущей судьбы своей. Родители! Это начало требует, чтобы вы воспитывали детей своих не так, как вас воспитывали, предназначая заранее к одной известной деятельности. Внемлите же гласу времени; старайтесь постоянно развивать самих себя, самоусовершенствоваться, ясно сознавать потребности современной жизни; откажитесь от закостенелых предрассудков минувшего, сбросьте их с себя, да не перейдут грехи ваши на детей ваших! Не приготовляйте их ни к какой заранее вами назначенной деятельности, а доставляйте им общее образование, развивайте все духовные и телесные силы и способности их до тех пор, пока дети ваши сами не будут в состоянии сознательно избрать себе то дело, к которому они чувствуют себя способными. Воспитывая детей своих, не руководствуйтесь никакими честолюбивыми замыслами, никакими планами, заранее на них составленными. Пусть они сами проложат себе в жизни дорогу, и своим честным и полезным трудом, а не случаем и не покровительством других людей. Воспитывайте так, как велит бог, проявивший свое веление в вечных законах природы человеческой. Совершив это, будьте покойны: дети ваши везде достанут себе обильно производительную, честную и почетную деятельность. Посмотрите: государственная служба, науки, искусства, художества, торговля, ремесла, земледелие, нетронутые, необозримые тучные степи, недра гор — все в нашем отечестве требует и ждет одной сознательной человеческой деятельности...





## ЧТО ТАКОЕ НАРОДНОЕ УЧИЛИЩЕ И В ЧЕМ СОСТОИТ ДЕЛО ЕГО<sup>3</sup>

**Ч**ЕЛОВЕК рождается с стремлением и возможностью развиваться телесно и духовно.

Для телесного развития необходимы пища, вода, воздух, теплота и т. д.

Духовное развитие совершается вследствие постоянного воспринимания и усвоения впечатлений от внешних предметов посредством зрения, слуха, осязания, вкуса и обоняния. Врожденных представлений, понятий, суждений человек не имеет.

Мы живем, развиваемся телесно, пока в нашем теле происходит постоянный обмен материи, т. е. непрерывное обновление и уничтожение веществ, образующих наше тело. Пока обмен материи совершается правильно, нормально, мы пользуемся здоровьем и расцветаем телом. С нарушением же правильности этого отправления, мы заболеваем и страдаем.

Следовательно, если человек имеет от природы здоровое телосложение, получает достаточную здоровую пищу и если питание его совершается нормально, правильно, то он пользуется здоровьем, и телесное развитие его идет правильно.

Точно так же мы развиваемся духовно, расширяем нашу духовную деятельность, пока в нас совершается обмен впечатлений, представлений, мыслей, суждений.

Следовательно, во-первых, правильность и здравость духовного развития нашего зависит от врожденных основных способностей, от впечатлений внешнего мира и от правильного соединения первых с последними посредством здоровых органов чувств; во-вторых, это развитие идет вперед, совершается до тех пор, пока внешние впечатления, так сказать, продолжают питать духовные силы наши, возбуждают, вызывают их на деятельность.

Положим теперь, что человек или целая община людей родятся, вырастают, живут почти постоянно на одном и том же месте, окруженные всегда одной и той же внешней природой, не име-

ют почти никаких продолжительных сообщений с другими людьми, от которых они могли бы перенять что-нибудь новое; а соседи их живут почти в тех же самых обстоятельствах, видят ту же внешнюю природу, имеют те же самые занятия, совершаемые одинаковым образом. Что же происходит? Далеко ли и долго ли идет духовное развитие человека, находящегося в таком положении? Он видит все одни и те же предметы, ведет целую жизнь однообразные занятия, которые возбуждаются только необходимостью удовлетворить самым первым потребностям животной жизни его и совершаются почти без размышления, навыком, по преданию. Сначала окружающие предметы действуют на человека, производят впечатления; но скоро, еще в детстве, когда все силы духа и тела слабы и нежны, они приглядываются ему, перестают иметь малейшее влияние. Поэтому человек, находящийся в таком положении, рано оканчивает свое бедное духовное развитие. В нем вообще нет и следа высших стремлений и сознаний духа, составляющих главное различие разумной человеческой природы от чувственной животной. Да и не может быть этого следа; откуда же ему взяться? Стремление к развитию, врожденное каждому человеку, получает самую слабую, ничтожную пищу, не успевает окрепнуть. Силы душевные рано знакомятся совершенно коротко с тем, что возбуждает их деятельность, усваивают себе, так сказать, все работы, могут совершать весь механический труд свой, назначенный им на всю жизнь. Недовольные такой пищей, они, может быть, еще некоторое время имеют жизнь, ищут чего-то, но, не находя себе удовлетворения, утомляются в бесплодном напряжении, большей частью слабеют, теряют энергию или остаются постоянно в одном и том же состоянии, а иногда, если и развиваются, то в своем развитии принимают известное одностороннее направление, вынужденное окружающими обстоятельствами, например, стремление к клукавству, обманам и др.

Чтобы доказать еще разительнее и ощутительнее невозможность сознательного духовного развития и постепенное замирание его при скудости и постоянном однообразии внешних впечатлений и при отсутствии всякого малейшего внутреннего возбуждения духовных сил наших, мы обратимся к физиологии.

Основываясь на фактах, определенных и доказанных многими физиологическими наблюдениями, мы можем принять, что духовная наша деятельность сосредоточивается преимущественно в головном мозгу и что проводниками ей служат головные мозговые нервы. Те же наблюдения доказывают, что головной мозг наш изменяется в весе, качестве и форме от большей или меньшей духовной деятельности. Если человек очень мало и поверхностно работает головою, не имеет пищи для умственных занятий, то в этом случае головной мозг и нервы остаются в бездействии, не упражняются и потому слабеют, теряют чувствитель-

ность, энергию, восприимчивость, становятся дряблыми и малопомалу совершенно неспособными быть проводниками духовной деятельности, точно так же, как наши мускулы слабнут и превращаются в хилое, дряблое вещество, если мы не упражняем их движениями.

Следовательно, если впечатления от окружающей природы будут постоянно скудны, однообразны, всегда одни и те же и если духовные силы человека не будут возбуждаемы и упражняемы другим каким-либо образом, то не только эти силы слабеют, но вместе с ними и организм наш грубеет, становится все более и более нечувствительным, неспособным для отправления духовной деятельности.

Далеко ли может простираться духовное развитие человека, если к таким подавляющим внешним обстоятельствам присоединяется еще гнет от других людей? Если еще другой человек имеет право отнимать добытое тяжким трудом в поте лица, подавляет каждое малейшее самостоятельное человеческое проявление и если этот нравственный гнет продолжается не два, три года, а целые столетия?

Может ли быть в этом человеке хотя слабое сознание своего человеческого достоинства, понимание своих человеческих прав и обязанностей?

После всего сказанного не имеем ли мы полного основания утверждать, что человек или известная часть народа, проводящая свою жизнь постоянно в подобных безвыходно безотрадных обстоятельствах, будет трудиться только из-за того, чтобы не умереть с голода и холода? Больше незачем трудиться.

Кант говорит, что он тотчас бы слез с лошади и не иначе как с шляпою в руках обращался бы с этим благородным животным, если бы оно только могло подумать словцо я.

Не можем ли мы, основываясь на неопровержимых фактах, утверждать, что и в самых благоустроенных государствах все еще существуют целые многолюдные общины людей, которые имеют самое ограниченное, так сказать, одно чувственное понимание этого маленького словца, а о высоком нравственном значении его и соединенных с ним человеческих правах и обязанностях не имеют никакого понятия? Такое понятие не могло и возникнуть у них.

Эти люди совершенно естественным путем до того свыкаются с своей жизнью, что если у них есть только кусок чего-нибудь для утоления голода и кое-какое прикрытие от непогоды, то они вполне пребывают довольными судьбой своей. Все тело их и все члены тела до того уже привыкли к известному вековому роду жизни, к известным всегда одним и тем же движениям, сопряженным с однообразно, механически в продолжении целой жизни совершаемым трудом, что каждое малейшее отклонение от этого образа жизни, от движений, требующее нового, необычного изгиба в теле или тем более духовного напряжения, должно произво-

дить в этих людях вполне тревожное, даже болезненное ощущение.

Какова же может быть производительность страны, большая часть обитателей которой находится если не в совершенно таком положении, то по крайней мере в очень близком к нему?

Такая страна, сколь бы ни были обильны естественные производительные силы ее, не только не может наслаждаться благосостоянием, но постоянно будет претерпевать нужду и бедность.

Из всего предыдущего следует, что благосостояние страны — а к достижению его мы должны стремиться всеми мерами и учреждениями, — если только эта страна не совершенно обижена природой, обуславливается почти исключительно производительностью труда народа, которая в свою очередь находится в полной зависимости от состояния духовных и физических сил его.

Если эти силы здоровы и правильно развиваются, то можно сказать, что и благосостояние страны обеспечено. Так ли это? Мы видели уже, что наше духовное развитие совершается посредством усвоения внешних впечатлений и соединения их в представления, понятия и суждения. Следовательно, при здоровых природных духовных способностях основательность, содержание и объем нашего духовного развития зависит вполне от качества внешних впечатлений и от последовательно правильного и сознательного усвоения их духовными силами нашими.

Из этого общего основного закона нашего духовного развития естественно следует: во-первых, чем достаточнее будет количество здоровых, верных впечатлений, чем в большей постепенности и последовательности они сообщаются человеку и чем основательнее, глубже усваиваются им, тем духовная деятельность его будет обширнее и энергичнее и самый организм его становится способнее для отправления этой деятельности. Во-вторых, скудость, постоянное однообразие, непоследовательность и беспорядочность внешних впечатлений и только одно поверхностное, внешнее усваивание их мало возбуждают и развивают духовные силы человека, которые оттого слабеют, засыпают, и самое тело, как мы видели, становится все более и более неспособным к проявлению духовной деятельности. В-третьих, мы не можем иметь никаких представлений о тех предметах или вообще о том, чего или чему подобного мы никогда не видали, не слышали, не осязали и т. д., т. е. от чего мы не получали никаких впечатлений посредством хоть одного из наших чувств.

Люди, находящиеся в вышеописанном нами положении, не только вообще получают очень бедные и постоянно однообразные впечатления, притом в совершенном беспорядке и, так сказать, только от одной внешности, наружности вещественных окружающих предметов и действий их; но, кроме того, они вовсе не имеют никаких впечатлений от предметов духовных, отвлеченных. Этим людям никогда никто не потрудился дать хоть несколько разумное понятие о человеке и природе, о боге, об обязанностях и пра-

вах человеческих. Поэтому обо всем этом они не имеют никаких представлений, никаких светлых понятий, а если и имеют, то самые ограниченные и нелепые, опутанные суеверием и грубыми предрассудками.

Какими же средствами, каким путем можно вывести этих людей из их совершенно неразвитого состояния, возбудить в них разумно-нравственную человеческую деятельность?

Можно ли этого достигнуть посредством различных административных, экономических, финансовых и подобных мер и учреждений? Положительно нет. Все такие меры будут слишком далеки от понимания народа, да притом эти меры при добросовестном выполнении их имеют более благодетельное влияние на проявляющуюся уже деятельность, могут содействовать, поощрять и развивать сознательный труд народа, когда он уже возник и совершается.

Самое простое и верное средство в этом случае, как и везде, есть уничтожение основных причин и обстоятельств, породивших такие грустные ненормальные явления и погрузивших целые массы народа в такое бедственное, унижительное положение. Эти причины и обстоятельства, как мы уже знаем, состоят в совершенной неразвитости понятий и в скудости и однообразии внешних впечатлений, которые не только не могут возбуждать и питать духовные силы народа, но расслабляют и останавливают деятельность их в самом начале развития.

Следовательно, прежде всего надо уничтожить указанные препятствия и потом стараться уяснить, распространять и углублять получаемые внешние впечатления и доставлять постепенно новые, еще совершенно неизвестные. Наконец, расширяя мало-помалу круг духовного зрения и понимания народа, образовывать и утверждать в нем хотя только самые начальные, не обширные, но основательные, возможно ясные понятия о боге, о разумно-нравственном значении человека, об окружающей природе, и таким образом возбудить в народе внутреннюю, постоянную потребность усваивать себе новые представления, понятия, суждения, знания, сведения, одним словом, сознательную потребность идти постоянно вперед в своем развитии, а не оставаться на одной и той же ступени почти первобытного, естественного состояния человека. Ощущение этой высокой, благодатной потребности духовного развития есть первое, самое священное достояние человека, отделяющее его на неизмеримое расстояние от всех других созданий.

Мы теперь ясно видим, что достигнуть всех этих благодатных результатов можно единственно только распространением в народе истинного просвещения и образования. Следовательно, благосостояние государства, сила, могущество, производительность его обуславливается вполне состоянием просвещения и образования всего народа.

Просвещение распространяется в народе посредством училищ.

Поэтому учреждение и размножение народных училищ должно составлять первую, постоянную, неусыпную заботу всего государства.

Кто понимает такое безусловно важное значение народных училищ, как основных двигателей и виновников нравственного и материального благосостояния народа, тот не скажет, что государство может не иметь средств для учреждения оных.

Возбудите только и просветите производительные силы народа и потом всеми другими административными, финансовыми и экономическими учреждениями содействуйте свободному развитию их разумной деятельности — и каждая лишняя копейка, употребленная государством на это святое великое дело, возвратится сторицей.

Но каким же образом скромные народные училища могут совершать такие великие дела?

Они могут устранить и уничтожить одну из коренных причин духовной ограниченности и бездеятельности народной — бедность и постоянное однообразие внешних впечатлений и поверхностное, беспорядочное усваивание их. Проясняя и углубляя эти впечатления, приводя их в порядок и постепенно, последовательно доставляя новые, народное училище может образовать и утвердить в детях, а потом и во всем народе, по крайней мере начальные, возможно ясные и простые понятия о боге, о природе и человеке.

Возбудить в народе разумную деятельность, расширить и углубить круг его духовного зрения, положить в нем прочное здоровое основание и утвердить постоянную потребность разумно-нравственной деятельности, — не значит ли все это совершить великое дело, положить верный и обильный залог всему будущему благосостоянию государства?

Выразив таким образом наше понимание настоящего народного училища, мы вместе с этим определили его ближайшее прямое назначение, главные основные предметы ученья, общий характер преподавания, — одним словом, мы обозначили весь скромный и незаметный круг деятельности народного училища, развивающей и питающей зародыши будущих сознательно производительных, нравственных сил народа.

Сделали ли мы это? Посмотрим. Народное училище, во-первых, должно очистить, прояснить, углубить и привести в сознательный порядок те представления и понятия, которые уже составились в детях в продолжение их домашней жизни, и приучить детей громко, ясно и правильно выражать, высказывать свои понимания. Вместе с этим дети совершенно естественно развиваются, подготовляются и становятся способными к восприятию новых, уже не столь простых представлений, понятий, сведений и проч. Это важное, основное дело самого начального возбуждения правильной и светлой духовной деятельности в детях совершается скорее и вернее всего *общенаглядным обучением.*

Сущность наглядного обучения и как должно совершать его, мы изложим подробно впоследствии.

Во-вторых, народное училище должно сообщать новые представления, понятия, суждения и дать возможность детям впоследствии самим приобретать и правильно выражать их посредством *чтения, письма и счисления*.

В самом деле, научая детей правильно и ясно читать, писать и считать, мы не только доставляем им новые понятия, сведения, мысли, проясняем и расширяем их понимание, но вместе с этим снабжаем их самым легким, удобным и верным средством постоянно впоследствии без посторонней помощи увеличивать количество своих сведений.

В-третьих, народное училище должно с особенным тщанием доставлять детям возможно ясные понятия, возбудить в них возможно светлое и живое сознание о нравственном значении человека, о его обязанностях, о боге.

В-четвертых, народное училище должно доставить обучающимся детям по крайней мере главные основные понятия о видимой природе, о трех царствах ее; следовательно, *начало естествоведения* должно также необходимо входить в число учебных предметов. Кроме того, естественные произведения природы, растения, животные, как ежедневно и постоянно встречаемые в сельской жизни, хотя только по общей наружности своей, уже знакомы детям и потому доставляют готовый и самый удобный материал для начального наглядного обучения.

В-пятых, народное училище должно заботиться о здоровом телесном развитии детей, приспособлять организм к их духовной деятельности, сообщать правильность, поворотливость, гибкость и ловкость движениям детей посредством *разумных, систематических гимнастических упражнений и игр*, действующих на правильное развитие всех мускулов.

В-шестых, дело народных училищ, как мы видели, не может ограничиваться только одним сообщением всех этих понятий, суждений и знаний; нет, оно должно постепенно утверждать их в детях и таким образом возбудить в них постоянную потребность разумной человеческой деятельности, стремление к дальнейшему развитию. Из этого следует, что народное училище должно быть не только учебным, но преимущественно *воспитательным* заведением. Какие же воспитательные средства имеет бедное народное училище, в котором один учитель должен возиться по крайней мере с 60 мальчуганами и девочками? Воспитательные средства заключаются во всем ученье, во всех обозначенных учебных предметах, особенно в преподавании закона божия и в гимнастике.

К этим названным учебным дисциплинам для усиления воспитательных средств школы мы необходимо должны присоединить и *обучение пению, музыке и рисованию*, как искусствам, более и действительнее всего другого способным смягчить нравы



и характер детей и возбудить в них простое сочувствие и стремление ко всему доброму, полезному и хорошему. Гармония уже сама по себе, а тем более понимание и умение воспроизводить гармонию, невольно и незаметно, возвышает все помыслы человека, облегчает его тяжелые труды и занятия, заставляет забывать хоть на несколько минут горе и все волнения. Простые люди чувствуют внутреннюю потребность и выражают и горе и радость в безыскусственных звуках. Удовлетворим же такому природному, прекрасному влечению: осмыслим эти звуки, придадим им сознательную стройность и гармонию. Они вместе с чтением составят прекрасное, благородное и вполне нравственное занятие и увеселение народа в праздничный день, удержат его от пьянства, разврата и облегчат тяжкий труд его.

Постараемся теперь на основании всего сказанного еще проще и яснее обозначить главное дело народного училища. Оно существует не только для обучения детей, но преимущественно для воспитания их, и цель его не есть сообщение известных сведений, знаний, а образование и вкоренение возможно большего числа основных, полных, истинных понятий в ребенке посредством сообщения сведений и знаний. Народное училище должно прежде всего достигнуть того, чтобы дети, окончившие в нем свое обучение, ясно, правильно и возможно полно понимали и сознавали постоянно окружающую их природу, все, что совершается около них, все естественные несложные отношения их к родителям, к семье и дому своему, к соседям и т. д., одним словом, чтобы детям было вполне ясно и понятно все, что они ежедневно видят, слышат и делают. Если действительно в продолжение нескольких лет обучения в народном училище каждый из окружающих предметов будет просто, ясно и наглядно разъяснен детям в целом виде и в частях, если будет совершенно просто объяснено его образование, развитие и настоящая жизнь и назначение и если все это основательно и отчетливо усвоится детьми,— то естественно, что они приобретут много верных и ясных понятий. Вместе с этим духовные силы их до того окрепнут и до того приучатся такими постепенно-правильными упражнениями к сознательной, ясной деятельности, что уже потом сами будут искать себе новых впечатлений, новой сознательной деятельности. Да, они каждый раз до тех пор не будут спокойными, довольными, пока эта деятельность не сделается для них вполне ясною, потому что в них уже составились и утвердились известные нормы ясности понимания во время обучения.

Ученье в народном училище должно, как мы видели, начинаться с очищения и просветления тех понятий, которые уже имеются у детей. Для этого прежде всего надо узнать эти понятия, т. е. уметь выспрашивать у детей или заставлять их высказывать свои понятия громко и отчетливо. Эти понятия, приобретенные детьми еще до ученья, конечно, могут касаться только известных вещественных предметов, известных действий, одним

словом, того, что дети видели, слышали и сами делали. Следовательно, для прояснения, очищения и углубления детских понятий необходимо в продолжение начального ученья, так сказать, мало-помалу перебрать самые предметы и действия, породившие эти понятия, показывая и возможно всесторонне, просто и наглядно объясняя их детям. Этот естественный метод обучения по действительным предметам и есть, собственно, общенаглядное обучение. Таким образом, не только спутанные, поверхностные большей частью ложные и затемненные нелепыми предрассудками и суевериями понятия детей очищаются, проясняются и углубляются, но вместе с этим сами дети скоро начинают чувствовать светлую перемену в своем понимании; они развязнее, яснее и смелее начинают говорить; училище с самого начала не покажется им страшилищем, и они с радостью спешат на ученье. Потом следует сообщать новые понятия, вводя постепенно в круг детского понимания те из окружающих предметов, действий и отношений к семье и соседям, которые еще вовсе не обращали на себя внимание детей. Сама бедная окружающая природа может дать достаточное питание духовным силам человека, возбудить и поддерживать их деятельность и стремление к развитию, если только она не одною наружностью или внешними формами своими будет производить на него впечатление, а проявится ему при кратком, терпеливом и светлом посредничестве другого знающего человека-наставника, в своих скрытых силах и откроет ему свою внутреннюю деятельность с ее причинами и следствиями.

Вспомним, что большинство, да почти все дети, обучающиеся в народном училище, по окончании в нем ученья не поступают в другое какое-нибудь училище, а прямо начинают заниматься практической деятельностью, и в той же стране, где они родились и выросли. Поэтому-то первое и ближайшее дело обучения в народном училище и должно состоять в том, чтобы ознакомить детей как можно основательнее и обширнее с местом жительства, с родиной их, чтобы все, что в ней совершается, живет, существует, было возможно ясно, понятно и сознательно для детей. Обозначенные нами выше предметы первоначального народного обучения не должны преподаваться как отдельные науки. Нет, о науках и помину не должно быть в народном училище. Сначала должно брать весь материал для обучения из окружающей природы, из отношений детей к родителям, между собою, к соседям, вообще из самой жизни детей. Поэтому-то быть настоящим учителем в народном училище чрезвычайно трудно. Положим, что человек усердно, разумно и с любовью приготавлился к этому скромно-высокому званию, что он усвоил себе известные настоящие приемы и способы преподавания, общие для всех народных городских и сельских училищ; но материал для преподавания в каждой местности должен быть более или менее другой, сообразный с условиями местного быта, понятиями, нравами, занятиями,

одним словом, сообразный со всей местной жизнью народа. В каждой местности учитель встретит детей с известным количеством понятий, порожденных и вполне по объему и по содержанию обуславливаемых местными потребностями, местной жизнью. Каждая местность имеет более или менее свои отличительные занятия, свои обычаи, свои поверья, предрассудки, предания, от которых вполне зависит количество, объем и содержание детских понятий и степень развития детей. Настоящий, образованный и знающий народный учитель не может прямо приступить к обучению детей грамоте, счислению, естествознанию, религии. Он прежде всего должен познакомиться с местной жизнью и особенно узнать все понятия детей с причинами, их породившими, одним словом, как телесное, так и духовное состояние детей, чтобы знать, на что и как потом действовать преподаванием и какой материал надо употребить для преподавания. Одно отвлеченное, теоретическое обучение будет безжизненно, сухо и совершенно непонятно и чуждо для детей; оно с первого же раза совершенно озадачит их, оттолкнет от ученья. Следовательно, преподавание непременно должно быть наглядное, и материалом для него должны служить местные предметы, местная природа, местная жизнь, хотя только наружно знакомая детям. Сначала постепенно очищая, углубляя и расширяя таким наглядным путем уже составившиеся понимания детей, потом увеличивая и размножая их ясным и простым обучением религии, грамоте и прочему, учитель мало-помалу передает детям и утверждает в них верные начальные понятия и понимания, одним словом, возбуждает здравую духовную деятельность и дает им возможность впоследствии поддерживать и расширять эту деятельность преимущественно посредством чтения и письма и вообще посредством всего труда, который осмыслится, сделается сознательным.

Из всего предыдущего ясно и естественно следует, что народное училище как по кругу деятельности своей, по прямому назначению своему, так и по средствам к выполнению этого назначения, по сообщаемым знаниям и особенно по методу преподавания есть вполне самостоятельное, оконченное воспитательное учреждение. Оно не может быть подготовительным училищем и не должно занимать низшую ступень между другими учебными заведениями. Воспитательная и учебная деятельность народного учителя есть совершенно самостоятельная, особенная, первоначально-образовательная деятельность, которая совершается особым путем, особенными преподавательными приемами и способами. Превосходный профессор, отличный директор, инспектор, учитель гимназии могут быть вполне неспособными для деятельности в народном училище. Поэтому непосредственной административной зависимости и подчиненности народного училища гимназиям или другим каким учебным заведениям не должно быть. Дело мастера боится; только мастер дела может вполне хорошо совершать его; тем более наблюдение за совершением дела и уп-

равление им может быть поручено одному мастеру этого дела. Вмешательство же людей неопытных, не говоря уже про зависимость от них, разве только напортит, а добра никак не принесет. От одного и того же человека нельзя требовать, чтобы он знал все и имел время на все. Вполне довольно, если директор гимназии, зная отчетливо свое дело, добросовестно, настоящим образом выполняет его. Дайте ему еще другую деятельность, и обе пойдут непременно плохо. Внешняя централизация в области воспитания не ведет ни к чему хорошему, а только задерживает, сжимает свободное правильное развитие отдельных самостоятельных частей. Если мы будем соединять внешней связью самостоятельные учебные заведения, подчинять по степеням их одно другому, то все наше народное образование уподобится безобразному и безжизненному зданию, подвальный этаж которого в таком случае неизбежно будут составлять народные училища. Не знаем, здорово ли жить постоянно в сырых, заплесневелых и полутемных подвалах?!

Система всего народного образования должна составлять живое органическое целое, а не мертвое безжизненное здание. Это органическое целое мы лучше и вернее всего можем сравнить с живым, одушевленным организмом человека. В теле человеческом каждый из его членов вполне самостоятелен, нисколько не подчиняется другим членам, самостоятельно совершает свою особую деятельность, вполне согласную с его назначением. Между тем все члены вместе находятся в постоянной живой внутренней связи между собою, составляют единый, стройный, благообразный организм человека и, повинаясь только единой воле, согласно выполняют все назначение и всю деятельность этого организма. Отделенные от него, они умирают, теряют возможность существования. Но, с другой стороны, и весь организм здраво существует и живет только до тех пор, пока составляющие его члены находятся в органической связи между собою, существуют и живут. Следовательно, как отдельные члены, так и все тело человека живет, отправляет свою деятельность до тех пор, пока они находятся в живой органической связи между собою. Эту связь составляют и поддерживают не мускулы, не жилы, не артерии, а сама жизнь всего организма, все жизненные отправления его, состоящие, как известно, в постоянном обмене материи, в постоянном разложении, уничтожении и воспроизведении веществ тела посредством правильного и здорового питания и правильной деятельности каждого члена и всего организма.

Назначение как всего организма человеческого, так и каждого из членов его есть постоянное отправление жизни, вследствие правильного совершения соответствующей и назначенной каждому члену определенной деятельности. Назначение каждого училища и всей системы училищ состоит в распространении образования в народе. Каждое училище совершает это общее дело в том кругу и в той степени и с теми средствами, как ему назначено.

Следовательно, надо прежде всего верно определить этот круг деятельности и снабдить училище надлежащими средствами, необходимыми для выполнения этой деятельности, и потом дозволить ей развиваться и совершаться свободно и самостоятельно под руководством людей, вполне знающих и посвятивших себя такой деятельности. Внутренняя же живая, органическая связь между всеми училищами возникает сама собой и самым естественным путем и будет состоять в согласном стремлении к одной общей цели — образованию народа. Скромная, ограниченная деятельность каждого рода училищ будет поддерживаться и находить себе приличное здоровое питание в общей благодатной деятельности всех учебных заведений, всей системы народного образования.

Следовательно, никаких ступеней не должно быть в системе народного образования, и народные училища, как и все другие общеобразовательные заведения, поэтому не могут составлять ни низшую, ни среднюю, ни высшую ступень; они должны быть вполне самостоятельными и иметь свое назначение и свой определенный круг деятельности. Все дело народных училищ состоит в том, чтобы очистить, прояснить, углубить и расширить понятия и понимания народа, возбудить в нем живую, сознательную духовную деятельность и, таким образом, вывести целые массы народа из нравственного оцепенения и усыпления, из невежества, огрубелости, лени, грязи, пьянства. Одним словом, народное обучение должно возбудить и развить в народе его здоровые, природные разумно-нравственные силы, чтобы треснула, распалась и слетела вековая кора предрассудков, суеверий, сжимавшая и подавлявшая эти силы, и чтобы они выглянули на свет божий, встрепенулись и с могучей юной энергией начали бы новый, сознательный, вполне производительный труд, единственно верный и обильный источник и материального, и нравственного благосостояния народа...





## ОБЩЕСТВЕННОЕ УЧИЛИЩЕВЕДЕНИЕ<sup>4</sup>

**О**ДНА из главных причин, не позволяющих привести наше общественное воспитание и обучение в стройную органическую систему, основанную на здоровых положительных началах, выведенных современной наукой о воспитании из законов развития человека, и удовлетворяющую потребностям современной жизни общества, народа и всего государства, состоит именно в том, что наши общественные учебные заведения подлежат различным ведомствам. Каждое министерство, каждое главное управление имеет, как известно, свои училища, вместе и специальные и общеобразовательные. Так, например, министерство юстиции имеет в своем ведомстве училище правоведения, состоящее из общеобразовательного курса и специального для приготовления практических юристов по судебной части; по главному управлению военно-учебных заведений находятся кадетские корпуса и училища также с общеобразовательными и специальными классами и академии, доставляющие учащимся офицерам высшие познания по различным отраслям военных наук и военного искусства, и между прочим самостоятельное геодезическое отделение Николаевской академии генерального штаба для образования специалистов по топографическим съемкам; а по ведомству военного министерства состоят аудиторские и другие военные училища (бывшие батальоны кантонистов) для образования военных практических юристов и военных топографов, кондукторов и писарей и, кроме того, особая школа топографов, подведомственная военно-топографическому депо. По почтовому ведомству состоят училища для воспитания детей нижних почтовых служащих. По духовному православному ведомству мы находим академии, семинарии, уездные и приходские училища, назначенные исключительно для воспитания и обучения детей лиц духовного звания и для приготовления их уже с самого раннего возраста к тому же званию. Народные сельские школы

состоят в ведении министерства государственных имуществ и уделов; в министерстве же народного просвещения собственно нет ни одного самостоятельного народного училища, а только приходские городские, составляющие приготовительные училища к уездным, и самые низшие в нашей училищной системе. В прошлом году наше сельское православное духовенство в некоторых епархиях (особенно в Киевской и Черниговской) принялось с особенным усердием за великое дело распространения грамотности в сельском народонаселении и учредило много первоначальных народных училищ, которые, следовательно, *de facto* находятся в ведении духовенства. Кроме того, в конце прошлого года в газетах заявлено об учреждении народных школ при некоторых волостных правлениях временнообязанных крестьян, об открытии которых положено до составления общих правил сообщать местному училищному начальству министерства народного просвещения.

Женские учебные заведения, институты и различные училища 1-го, 2-го и 3-го разрядов «для применения воспитания девиц к состоянию их семейств и потребностям разных сословий»<sup>1</sup> находятся главным образом в ведомстве учреждений императрицы Марии под непосредственным покровительством их императорских величеств, и другие — под покровительством ее и. в. великой княгини Елены Павловны. Открытые женские училища для приходящих девиц всех состояний, находясь также под покровительством государыни императрицы, состоят в Петербурге исключительно в ведении главного совета женских учебных заведений под ближайшим управлением попечителя, его и. в. принца Петра Георгиевича Ольденбургского и имеют своего особого непосредственного начальника. В губерниях учреждение этих училищ началось с 1859 г.; они разделяются на два разряда (смотря по объему учебного курса) и подлежат министерству народного просвещения; ближайшее же попечение вверено губернатору и особо составляемому местному попечительному совету под председательством уездного предводителя дворянства, а заведование учебною частью — местному директору училищ. Православное духовное ведомство имеет свои особые училища для девиц, и, наконец, в приходских и сельских училищах министерств уделов и государственных имуществ девочки до известного возраста могут обучаться вместе с мальчиками.

Мы еще далеко не перечислили всех разнообразных училищ, подлежащих различным ведомствам, да полного перечисления мы и не имели в виду. Поименованных нами училищ достаточно, чтобы показать, какую стройную, органическую систему представляет административное устройство нашего общественного училищеведения.

---

<sup>1</sup> Устав женских учебных заведений 1855 г., § 4.

Но мы считаем нужным указать еще на некоторые специальные училища, которые хотя и имеют *в сущности одну и ту же специальность, но подлежат различным ведомствам*. Так Константиновский межевой институт и школа межевых топографов находятся в ведении министерства юстиции под попечительством сенатора, заведующего межевой частью, а лесной институт и межевой институт, образованный по примеру военно-учебных заведений, — в ведомстве министерства государственных имуществ. Медико-хирургическая академия состоит в ведомстве военного министерства, а университетские медицинские факультеты подлежат ведению министерства народного просвещения. В С.-Петербургском университете есть юридический факультет с юридическим и административным (бывшим камеральным) разрядами и в Петербурге же существуют два высших учебных заведения: Императорский Александровский лицей, причисленный к заведениям, состоящим по IV отделению<sup>1</sup> собственной его величества канцелярии, и Императорское училище правоведения, находящееся в ведении министерства юстиции. «Учреждение лицея имеет целью воспитание благородного юношества для гражданской службы по всем частям, требующим высшего образования, преимущественно же для служения по министерству внутренних дел»<sup>2</sup>. В лицее, соответственно цели его, преподаются сверх общих, потребных каждому благовоспитанному дворянину познаний науки словесные, юридические и камеральные<sup>3</sup>. Т. е. в *приготовительном* курсе проходятся гимназические предметы, а в окончательном — литература, языки: русский, латинский, французский, немецкий и английский, и науки камерального факультета, но не вполне, потому что «воспитанникам Императорского лицея предоставляется также право по окончании курса наук в сем заведении по производстве их в классные чины слушать лекции в императорских российских университетах по избранному ими факультету с зачислением этого времени в действительную службу и с производством жалованья согласно § 60 (т. е. по 230, 200 и 175 р. сер.). Дабы мера эта была выполнена успешно, то ректор университета обязывается доносить попечителю лицея о полугодичных или годичных занятиях воспитанников, не подвергая, впрочем, их, *как чиновников*, университетской расправе. Воспитанники же обязываются извещать совет лицея в определенное время о своих занятиях»<sup>4</sup>.

«Училище правоведения имеет целью образование благородного юношества по части судебной»; поэтому, «соответственно цели училища правоведения, в нем преподаются сверх общих,

---

<sup>1</sup> По первоначальному постановлению 12 августа 1810 г. Императорский Царскосельский лицей находился под непосредственным ведением министра народного просвещения.

<sup>2</sup> Устав Императорского Александровского лицея 1848 г., § 1.

<sup>3</sup> Там же, § 5.

<sup>4</sup> Там же, § 64. Не знаем, существует ли еще этот параграф.



потребных каждому благовоспитанному дворянину познаний, в особенности те предметы, которые необходимы в гражданской службе по судебной части»<sup>1</sup>. Перечисленные в § 13 устава учебные предметы как приготовительного, так и окончательного курса, на которые разделяется полный семиклассный курс ученья, показывают, что в училище правоведения проходится первые четыре года гимназический курс, а последние три — науки юридического факультета.

Наконец, у нас есть два особых, довольно обширных учебно-воспитательных заведения, приготовляющие собственно канцелярских служителей и находящиеся в совершенно отдельных ведомствах, именно *дом воспитания бедных детей*, подведомственный Императорскому человеколюбивому обществу, и *Гатчинский сиротский институт*, состоящий при опекуновском совете. Лучшие ученики из последнего определяются классными чиновниками в уездные и губернские присутственные места по усмотрению министров.

Мы не намерены здесь исследовать основания и причины, по которым и первоначально приготовительные училища и учебные заведения с приготовительными и окончательными курсами ученья или с общими и специальными классами, имеющие одно и то же специальное назначение, попали в различные ведомства. Это исследование слишком бы расширило пределы нашей статьи, да и отвлекло бы от главной цели ее, потому что повело бы нас к изложению истории всего училищеведения. Притом основания такого подведомственного распределения училищ тесно связаны с изолированным устройством наших отдельных административных ведомств. Мы пока только желали представить читателям настоящее положение нашей системы училищного управления.

Весьма любопытны разные экономические и другие явления, происходящие вследствие того, что все министерства и главные управления имеют свои особые учебно-воспитательные заведения с приготовительными и окончательными курсами. Приводим некоторые из них:

По штатам 1835 г. полагается на содержание университетов:

Императорского с.-петербургского — 77 785 рубл. 71<sup>3</sup>/<sub>7</sub> коп. серебром<sup>2</sup>.

Императорского московского вместе с медицинским факультетом 129 771 руб. 42<sup>6</sup>/<sub>7</sub> коп. серебром.

По штату 1848 г. на содержание:

Императорского Александровского лицея — 117 717 руб. 71 коп. серебром.

<sup>1</sup> Устав Императорского училища правоведения, 1839, § 1 и 6.

<sup>2</sup> Штат С. Петербургского университета с открытием при нем особо устроенного восточного факультета в 1855 г. должен был увеличиться. Мы не знаем наверное настоящую цифру этого увеличенного штата, но едва ли она превышает 90 тыс. руб. серебром.

По штату 1838 г. на содержание:

Императорского училища правоведения—73 272 руб. 14<sup>2</sup>/<sub>7</sub> коп. серебром.

В лицее по штату должны находиться 150 воспитанников, 50 казенных пансионеров и 100 своекоштных; следовательно, все содержание каждого воспитанника в год обходится в 784 руб. 78 коп. серебром.

Что стоит содержание воспитанника в училище правоведения, мы не можем вычислить, потому что не знаем, сколько там своекоштных пансионеров. По штату полагается 75 казенных и 75 своекоштных; но число последних, по мере способов помещения, дозволено увеличивать. В означенной штатной сумме 73 272 руб. 14<sup>2</sup>/<sub>7</sub> коп. серебром включено *продовольственное* содержание только 75 казенно-воспитанников. Во всяком случае, все годовое содержание воспитанника-правоведа должно составлять немалую сумму.

Такая значительная годовая стоимость воспитанника составляет самое естественное последствие учреждения высших специальных закрытых учебных заведений с *приготовительными курсами*, подлежащих различным ведомствам, потому что при этом становятся необходимыми особое непосредственное управление, особые наставники, воспитатели, особый священник и церковный причт и вообще все служащие, как и обширные здания для помещения управляющих, воспитывающих и воспитывающихся и особые учебные пособия. Содержание всего этого стоит относительно огромных сумм. Так содержание всех служащих в лицее (одной прислуги вольнонаемной и инвалидов по штату 69 человек) обходится в 60 078 руб. 64 коп. серебром, а в училище правоведения в 49 228 руб. 57 коп. серебром.

Но, если значительность годовой стоимости воспитанника в лицее, в училище правоведения и в военно-учебных заведениях (см. статистические данные в прошлом номере журнала) еще можно объяснить себе высшим специальным назначением этих училищ (соответствует ли такой стоимости приносимая государству и обществу польза — это другой вопрос), то во всяком случае, становится непонятной стоимость воспитанника в Гатчинском сиротском институте, в котором воспитываются бедные сироты и получают, употребляя принятое у нас выражение, только *среднее образование*, потому что этот институт составляет среднее учебно-воспитательное заведение. В этом заведении число воспитывающихся сирот не превышает 610 человек, а на содержание его отпускается 260 тыс. руб. серебром. Следовательно, каждый воспитанник стоит в год 426 руб. 23 коп.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Для обеспечения *постоянного* существования института из общих доходов Воспит. Дома отделен особый капитал в 4 770 770 руб. 33 коп. Кроме того, билет государств. комисс. погаш. долгов в 33,0 р. сер. (Очерк истории Гатчинского института, сост. Гурьевым. Спб., 1854, стр. 136).

Вот еще одно частное, но весьма интересное явление относительно целесообразного употребления значительных сумм, которое также составляет прямое следствие нашей административной училищной системы. В конце прошлого года открыта при Михайловском артиллерийском училище *химическая лаборатория*, устройство которой стоило до 150 тыс. руб. серебром<sup>1</sup>. Как будто Михайловская артиллерийская академия и училище имеют целью образование химиков-специалистов.

А вот и другое в ином роде, но более общее явление, вытекающее из тех же административных причин. Мы были в запрошлом году проездом в г. Вольске Вологодской губернии. В этом городе нет уездного училища ведомства министерства народного просвещения, а есть удельное уездное училище при удельном приказе, в котором хотя было весьма незначительное число учеников, но городские обыватели *не имели права* посылать детей своих в это училище, потому что в нем могли обучаться только дети крестьян и служащих в удельном ведомстве.

Подобные случаи, вероятно, встречаются во многих уездных городах, где нет уездных училищ министерства народного просвещения. В сельских и земледельческих школах министерства уделов и государственных имуществ имеют право обучаться только им подведомые дети, а соседних других ведомств — нет.

Теперь взглянем на систему наших общественных училищ со стороны внутреннего, учебно-воспитательного устройства ее; посмотрим ближе, с какими целями учреждены те или другие училища. Здесь прежде всего является пред нами изложенное в III томе свода законов 1857 г. (статья 136 и следующие) общее тройственное разделение всех мужских училищ, гражданских и военных, относительно поступления учащихся в них в гражданскую службу, на: 1) учебные заведения, воспитанники коих определяются *во все ведомства гражданской службы* (университеты, духовные училища, лицеи и военно-учебные заведения); 2) учебные заведения, воспитанники коих определяются в *особые роды службы* (медико-хирургическая академия и медицинские, фармацевтические и ветеринарные училища; межевые, лесные и земледельческие институты, училища и школы; корпус инженеров путей сообщения и институт горных инженеров; Императорская академия художеств и разные строительные и архитектурные училища и школы; Лазаревский институт восточных языков в Москве, состоящий в особом ведомстве, и учебные отделения восточных языков при министерстве иностранных дел и др.); 3) учебные заведения, воспитанников коих *«вовсе запрещается принимать в гражданскую службу, хотя бы кто из них первоначально по происхождению своему и имел на то право»* (техноло-

---

<sup>1</sup>Эта сумма отнесена за счет 100 тыс. руб. серебром, ежегодно отпускаемых, кроме ремонтных, на различные постройки при военно-учебных заведениях.

гический институт, подведомственный департаменту мануфактур и внутренней торговли, и военные училища: бывшие батальоны и полубатальоны кантонистов. Впрочем, сыновья дворян и обер-офицеров, воспитывающиеся в последних, если окажутся неспособны к военной службе, то отдаются гражданским губернским и уездным начальствам для размещения их на службу по их желанию в губернские и уездные присутственные места канцелярскими служителями).

Чтобы ознакомить читателей с учебно-воспитательными основаниями нашей общественной училищной системы, мы находим самым лучшим выписать из уставов и постановлений цели, с которыми учреждены четыре главные группы наших общественных училищ, именно: 1) военные, 2) средние и нижние ведомства министерства народного просвещения, 3) сельские училища министерства государственных имуществ и уделов и 4) женские учебные заведения. С целями большей части специальных училищ других ведомств мы уже выше более или менее познакомились.

1. «Военно-учебные заведения имеют целью приготовление юношества для всех отраслей военной службы» («Свод военных постановлений», кн. III, ч. 1, ст. 1).

«Военно-учебные заведения по цели учреждения их трех родов: 1) заведения, приготовляющие юношество исключительно для одного рода военной службы. (Николаевская инженерная и Михайловская артиллерийская академии, соединенные с инженерным и артиллерийским училищами. Николаевская академия генерального штаба хотя также имеет особенную специальную цель — приготовление офицеров для этого штаба, но вместе с тем и общую цель — распространение высших военных познаний между офицерами армии.)

2) Заведения, имеющие целью приготовление *малолетних* дворян к службе всех вообще родов оружия (Пажеский и сухопутные кадетские корпуса и Николаевское училище гвардейских юнкеров, московские кадетские корпуса и др.).

3) Военно-учебные заведения, учрежденные для детей нижних военных чинов. (Там же, ст. 2.) Первые два рода военно-учебных заведений находятся в ведении его и. в. Главного начальника военно-учебных заведений, а последние имеют свое особое управление.

«Военно-учебные заведения учреждены с той целью, чтобы юному российскому дворянству дать приличное звание сему воспитание, в том направлении, как ему быть должно; дабы, укоренив в воспитанниках сих правила благочестия и чистой нравственности и обучив их всему, что в predetermined для них военном звании знать необходимо нужно, сделать их способными с пользой и честью служить государю и благосостояние всей жизни их основать на непоколебимой приверженности к престолу». (Там же, ст. 315.)

Военно-учебные заведения преимущественно для детей нижних военных чинов, или бывшие батальоны и полубатальоны военных кантонистов, а теперь училища военного ведомства, находятся в столицах и в 16 губернских городах и приготавливают своих воспитанников на службу в военные ведомства, но для различных занятий. В С.-Петербургском училище военного ведомства приготавливаются: кондукторы и чертежники для корпуса военных инженеров; граверы, словорезы и топографы для военно-топографического депо; писаря для военного министерства; учителя для преподавания наук в военных училищах и учителя гимнастики. В Московском — писаря и топографы для войск и управлений военно-сухопутного ведомства, учителя гимнастики, горнисты и барабанщики (музыкантская рота). Прочие же военные училища предназначаются *исключительно для приготовления писарей*. Всех же учащихся в этих училищах 8 800.

В государстве, столь малонаселенном, как Россия, где обильные естественные производительные силы не приносят никакой пользы только потому, что совершенно недостает разумных сил человеческих, столько людей с детства предназначаются и приготавливаются к такому непроизводительному делу!

2. «Средние и низшие учебные заведения ведомства министерства народного просвещения. А) Гимназии. Учреждение гимназий имеет *цель двоякую*: доставить способы различного по званию их воспитания тем из молодых людей, кои не намерены или не могут продолжать ученье в университетах; а готовящихся вступить в оные снабдить необходимыми для сего предварительными знаниями». («Устав гимназий и училищ уездных и приходских 1828 г.», § 134.)

«Окончившие полный курс в гимназии и удостоенные похвальных аттестатов принимаются в гражданскую службу предпочтительно тем, кои не обучались в гимназиях или в других, по крайней мере ровных оным по предметам преподавания учебных заведениях: они определяются на места канцелярских служителей высшего разряда; сверх того для них сокращаются одним годом установленные высочайше утвержденным 14 октября 1827 г. положением о канцелярских служителях сроки производства, и родовые дворяне поступают в первый классный чин через год, дети дворян личных через три года, а прочие через пять лет действительной службы». (Там же, § 234.)

Б) «Уездные училища, открытые для всех состояний, в особенности предназначены для того, чтобы детям купцов, ремесленников и других городских обывателей вместе с средствами лучшего нравственного образования доставить те сведения, кои по образу жизни их, нуждам и упражнениям могут быть им наиболее полезные». (Там же, § 46.)

Сверх положенного уставом трехлетнего курса ученья, «при уездных училищах, смотря по местным потребностям, могут быть

открываемы, с разрешения министра народного просвещения, *особые дополнительные курсы* для обучения тем искусствам и наукам, коих знание наиболее способствует успехам в оборотах торговли и в трудах промышленности». (Там же, § 58.)

«Молодые люди, окончившие в уездном училище назначенный уставом курс ученья и получившие в том свидетельство, если они на основании существующих узаконений имеют право вступать в гражданскую службу, определяются в оную предпочтительно тем, кои не обучались в уездных училищах или высших учебных заведениях». (Там же, § 153.)

в) Приходские училища. «Особенная цель учреждения приходских училищ есть распространение первоначальных, более или менее всякому нужных сведений между людьми и самых нижних состояний». (Там же, § 4.)

«В приходские училища могут быть допускаемы дети всех состояний и обою пола, но не моложе восьми лет, а девицы не старше одиннадцати; от поступающих не требуется никакой платы и никаких предварительных сведений». (Там же, § 13.)

«Во всех приходских училищах, в городах и селениях, обучаются: 1) закону божию, по краткому катехизису и свящ. истории; 2) чтению по книгам церковной и гражданской печати и чтению рукописей; 3) чистописанию и 4) четырьмя первыми действиями арифметики». (Там же, § 15.)

«В посадах и селениях, где много ремесленников или иного рода промышленников, может быть учреждаем в приходских училищах второй класс для преподавания некоторых предметов, назначаемых для нижнего класса уездных училищ (т. е. начало русской грамматики, начало геометрии, географии, русской и всеобщей истории». (Там же, § 16.)

3) Сельские училища ведомства министерств государственных имуществ и уделов. Сельские училища министерства государственных имуществ первоначально, в 1830 г., явились под именем *волостных училищ* с чисто специальной целью — готовить способных *волостных и сельских писарей*. Но в 1842 г. они получили ту же основную цель, как и приходские училища министерства народного просвещения, именно «распространение и утверждение между государственными крестьянами религиозно-нравственного образования и первоначальных для каждого сословия более или менее нужных сведений». («Наставление для управления сельских и приходских училищ в селениях государственных крестьян 1843 г.») *Сельские училища, учрежденные для крестьян удельного ведомства*, имеют целью, с одной стороны, приготовление писарей в удельные конторы и приказы и, с другой — доставление крестьянам необходимого образования. Во всех сельских училищах обоих ведомств обучаются дети обою пола.

4) Женские учебные заведения ведомства учреждений императрицы Марии. «Заведения сии уч-

реждены в разное время для распространения женского образования, основанного на религиозно-нравственных началах, во всех частях государства, сообразно с местными условиями семейного и общественного быта». («Устав женских учебных заведений ведомств, учреждений императрицы Марии 1855 г.», § 2.)

«Общая цель воспитания девиц в сих заведениях заключается в приготовлении их к добросовестному и строгому исполнению предстоящих им обязанностей, дабы они со временем могли быть добрыми женами и полезными матерями семейств». (Там же, § 3.)

«Для применения воспитания девиц к состоянию их семейств и потребностям разных сословий заведения разделены на 3 разряда: 1-й *высший* — для дочерей дворян потомственных и лиц, приобретших военные и гражданские чины не ниже штаб-офицерского; 2-й *средний* — для дочерей личных дворян, военных и гражданских обер-офицеров, почетных граждан и купцов, а 3-й *низший* — для девиц прочих свободных состояний». (Там же, § 4 и 6.)

«Первый разряд женских учебных заведений подразделяется на 2 отделения, из коих к 1-му, *по происхождению* определяемых детей и по объему учебного курса, относится одно только Воспитательное общество благородных девиц, а ко 2-му принадлежат все прочие заведения первого разряда». (Там же, § 7.)

«Большая часть женских учебных заведений закрытые: девицы находятся там постоянно во все время своего воспитания и состоят в сих закрытых заведениях на полном содержании». (Там же, § 8.)

«В закрытых заведениях не дозволяется приходящим воспитанницам посещать классы, кроме дочерей должностных лиц, живущих в самых зданиях заведений». (Там же, § 9.)

«К образованию воспитанниц относятся: а) *физическое воспитание*; б) *нравственное воспитание* и в) *умственное образование*». (Там же, § 47.)

«Цель *физического воспитания* заключается в стройном развитии и укреплении телесных сил воспитанниц и предохранении их от болезней». (Там же, § 97.)

«*Нравственное воспитание* должно основано быть на религии. Утверждая в сердцах девиц веру в бога, упование на его промысел, покорность святой его воле и христианскую любовь к ближнему, им должно в то же время внушать непоколебимую преданность к престолу, благоговейную признательность к августейшим их покровителям и пламенную любовь к отечеству и всеми мерами поддерживать в сердцах их привязанность и повиновение к родителям и воспитателям». (Там же, § 101.)

«*Образование ума и вкуса* воспитанниц совершается преподаванием им наук, языков и искусств, равно обучением их рукоделиям. Сообщаемые девицам сведения по всем предметам

ученья дополняются собственными их упражнениями и чтением назидательных книг». (Там же, § 105.)

В 1858 г. «с высочайшего соизволения государя императора учреждено в С.-Петербурге, под покровительством государыни императрицы Марии Александровны, в ведении Главного совета женских учебных заведений, вверенное ближайшему управлению попечителя, его и. в. принца Петра Георгиевича Ольденбургского, *Мариинское женское училище*, цель коего состоит в том, чтобы доставить родителям возможность, не отлучая детей от семейств, давать им основательное и полное образование, за такую плату, которая не была бы стеснительна для людей самого умеренного состояния; чтобы поэтому дети, живя дома у родителей или родственников, приходили в училище только для слушания уроков; чтобы учебный курс заведения обнимал все те предметы, познание коих по настоящему состоянию просвещения нужно для каждой образованной женщины, и, наконец, чтобы при пособии от правительства сбор, поступающий с воспитанниц, не превышал размера, существенно необходимого для поддержания училища». («Объявление об учреждении Мариинского женского училища С.-Петербургского ведомства», 1858 г., № 74.)

Припомним, что во многоглаголании нет спасения.

Вслед за открытием Мариинского женского училища началось учреждение открытых женских училищ в столицах и в губернских и уездных городах на тех же основаниях. Об этом мы уже упоминали.

Из этих выписанных нами целей учреждения различных общественных училищ выясняются следующие общие учебно-воспитательные основания системы нашего общественного училищеведения:

- 1) основание сословного разделения и устройства училищ;
- 2) основание снабжения учащихся обоих полов необходимыми и приличными их званию сведениями;
- 3) основание воспитания и обучения всех учащихся для правительственных целей;
- 4) основание приготовления учащихся для гражданской службы вообще;
- 5) основание приготовления учащихся для военной службы вообще;
- 6) основание приготовления для особых родов гражданской и военной службы;
- 7) основание приготовления в канцелярские служителя;
- 8) основание приготовления в военные писаря, граверы, словорезы, топографы, кондукторы и пр.;
- 9) основание приготовления для известного технического дела или занятия (технологический институт и др.);
- 10) основание смешения общего образования со специальным.



Наконец, во всех наших высших и средних училищах господствуют еще принципы привлечения к поступлению в училище, поощрения и понуждения к занятиям и хорошему поведению. Принципы привлечения и поощрения весьма различны, смотря по привилегированности учебного заведения, и могут быть разделены на *существенные* и *несущественные*. Так учащимся в Императорской военной академии выдается двойное жалованье по чину и отлично окончившим курс следующий чин; Императорский Александровский лицей и Императорское училище правоведения доставляют отлично окончившим курс чин 9-го класса и всем окончившим ученье — казенные места. Военно-учебные заведения выпускают отличнейших в гвардию, а неспособных к военной службе с чинами 10-го, 12-го и 14-го классов, смотря по успехам, а университеты — право на чины 10-го и 12-го классов, также по успехам и проч. К несущественным поощрениям могут быть отнесены похвальные листы, книги, мраморные и красные доски и т. д.

В следующем номере мы представим читателям вторую половину этой статьи, в которой изложим, на каких основаниях, по нашему мнению, должно быть устроено в настоящее время наше общественное училищеведение.

---

## II<sup>1</sup>

---

## III

Мы не имеем намерения изложить в этой статье полную, органическую систему общественного училищеведения во всех подробностях ее; напротив того, мы убеждены, что этого делать никак не следует, потому что подробности могут выработаться или, что то же самое, органическая система может правильно и вполне развиться только в самой жизни. Поэтому мы ограничимся обозначением оснований, на которых, по нашему мнению, должна быть устроена в настоящее время система нашего общественного училищеведения, и общим очертанием ее как с внешней, административной стороны, так и с внутренней учебно-воспитательной.

Все наши общественные учебно-воспитательные заведения представляют в то же время и специальные училища, потому что, как видно из уставов их, почти все они учреждены с следующими двумя специальными целями: 1) «для приготовления воспитывающихся к государственной службе» и 2) «для снабжения учащихся необходимыми и приличными их званию и состоянию сведениями».

---

<sup>1</sup> II раздел статьи Весселя в журнале «Учитель», № 6 за 1862 г. цензурой изъят.

Посмотрим прежде всего, состоятельно ли такое соединение в учебно-воспитательных заведениях общего образования с специальным направлением, и для этого постараемся разрешить вопрос: можно ли вообще учреждать учебно-воспитательные заведения с какою бы то ни было специальной целью?

Что такое цель? Что-нибудь известное, заранее предположенное, к чему мы стремимся, чего мы желаем достигнуть. Учебно-воспитательное заведение, учрежденное с известной специальной целью, естественно, будет стремиться к достижению ее и готовить своих питомцев к известному делу, постановляемому этой целью. А можно ли знать, будут ли 10—12-летние дети, помещаемые в такое учебно-воспитательное заведение, способны к тому делу, к которому их готовят в этом заведении? Конечно, нет. Поэтому, учреждая учебно-воспитательное заведение с известной специальной целью, мы вместе с тем заставляем и воспитывающихся в нем готовиться с ранних лет к этой цели, т. е. мы заранее назначаем детям их будущее дело, хотя бы они по природе своей вовсе не были способны к нему; следовательно, мы своевольно распоряжаемся будущностью детей. Такое самовольное распоряжение участью человека в то время, когда он по малолетству своему, по слабости и неразвитости как телесных, так и духовных сил своих не в состоянии не только противодействовать нам, но даже понять, что мы с ним делаем, должно быть признано в настоящее время высшей безнравственностью, потому что оно нарушает основное естественное право человека, по которому только он один, а никто другой, может располагать собой, может определять себя на какое-нибудь дело. Кроме того, готовя воспитывающегося не к тому делу, которое соответствует его способностям, а к произвольно нами предназначеному, мы не только отвлекаем его от настоящего дела, но извращаем и разрушаем его природные способности, потому что неправильно упражняем и развиваем их, даем им направление, совершенно противное природе их. Прямое и неизбежное следствие такого раннего предназначения и приготовления человека к известному делу есть то, что, окончив свое воспитание и обучение, он становится в большей части случаев ни к чему не способным, и даже то дело, к которому его приготовили, он в состоянии совершать только машинально. Мы не говорим здесь об исключениях: особенно одаренные, талантливые натуры всегда и везде выработаются, проложат себе путь и будут полезными деятелями; но таким натурам учебно-воспитательные заведения с специальной целью вовсе не облегчают хода их развития, а напротив того, неправильностью доставляемого образования затрудняют и оставляют навсегда в характере их и на всей последующей их деятельности следы неправильного, извращенного развития. Один из самых даровитых и замечательных государственных деятелей наших, граф Сперанский, своей деятельностью подтверждает последние слова.

Наши учебно-воспитательные заведения со времен Петра Великого, когда у нас возникли первые *новые* общественные училища, приготавливая постоянно питомцев своих к государственной службе, с одной стороны, наготовили такое множество чиновников, статских и военных, что их девать некуда. Но, с другой стороны, при всем этом излишнем множестве чувствуется крайний недостаток в людях, способных исполнять те или другие служебные обязанности в *настоящее время*. Такое явление объясняется совершенно естественно, и в нем никак нельзя обвинять наши учебно-воспитательные заведения. Они строго исполняли то дело, для которого были назначены; они готовили воспитывающихся *не* для службы в наше время — время устроения нового порядка, а приготавливали чиновников, которые требовались при прежнем порядке. Что в сущности нужно было знать молодым людям при поступлении их на службу в различные ведомства, за исключением разве совершенно специальных, в прежнее, очень недавнее время? Для этого не нужно было почти никаких других сведений, кроме умения читать и грамотно писать. Дело служебное было дело безжизненное, форменное; для успешного совершения его нужен был механический навык, который можно было приобрести только на самой службе. Наши дельцы не только в губернских и уездных присутственных местах, но и в Сенате и в министерствах были именно люди не из высших учебных заведений, а прошедшие на практике весь курс бумажного дела, начиная с подшивания бумаг и записывания их в настольный реестр.

Теперь, при устраиваемом новом порядке, требования изменились; жизнь, жизнь народная и общественная, которой у нас не было, начинает проявлять себя, начинает принимать участие в государственной деятельности. Проявления этой жизни все менее и менее укладываются в прежние бумажные формы: они требуют водворения новой живой деятельности, требуют живых, сознательных деятелей.

А такими деятелями могут быть только люди с вполне и правильно развитыми духовными и телесными силами, способные сами себе избрать пригодную деятельность; учебно-воспитательное же заведение с специальной целью, как доказывают теория и наш собственный опыт, доставить правильного развития учащимся не может. Кроме того, мы едва переживаем то время, когда *для всех учившихся* считалась только одна деятельность приличной, именно *служебная*. Да, в прочем, для нее в сущности только и нужны были кое-какие предварительные сведения; всякая другая деятельность: сельскохозяйственная, промышленная, торговая и пр., вообще говоря, совершалась у нас и совершается еще до сих пор большей частью старинным порядком, по преданию, механически, навыком. Теоретические научные познания как-то оказывались у нас до сих пор слишком отвлеченными, чуждыми, не выгодно приложимыми к делу.

Причина тут опять в том, что все теории выработаны не нами, не у нас и не из сознания *общего* в отдельных проявлениях нашей жизни, а других народов. Мы, получая очень поверхностное и неправильное начальное образование, обращались и с специальным образованием всегда поверхностно и потом так же точно усваивали себе только одни верхи всех научных теорий, не проникая до основания их, заносили эти верхи без оснований в наше отечество и целиком думали применять их к делу, не спросясь и не соображаясь с местными условиями и потребностями. Поэтому у нас всегда выходила разладица теории с практикой.

Теперь мало-помалу все изменяется: всякая честная, полезная деятельность начинает считаться приличною для всех и каждого, из которого бы он звания и состояния не был, и признается служением отечеству. Для успешного же совершения такой деятельности становятся необходимыми основательное общее образование и известные предварительные познания. Таким образом, при новых жизненных условиях, в настоящее время ученье и образование делаются существенно полезными для всех, а не только для тех, которые готовятся к службе. Одним словом, возникающая новая общественная, народная и государственная жизнь нашего отечества требует во всех проявлениях своих людей вполне развитых, которые могут сознавать свои способности и по ним выбирать себе деятельность.

Из всего сказанного очевидно следует, что наши учебно-воспитательные заведения с специальными целями являются несостоятельными. Они должны теперь отказаться или, вернее, быть уволены от своей специальной цели «приготовления к службе», которой они руководствовались более полутора столетия в своей учебно-воспитательной деятельности. Они все должны иметь одно общее дело — воспитание и обучение или общее образование детей, состоящее в правильном и всестороннем развитии телесных и духовных сил их. Если же эти заведения сохраняют и теперешние специальные цели свои, то, как бы мы их ни перестраивали, они никогда не будут доставлять питомцам своим правильного воспитания и обучения, следовательно, не разовьют правильно способностей их и не сделают их способными выбирать себе дело по уму и по сердцу.

Общие, основные законы как телесного, так и духовного развития человека одни и те же для всех людей; они неизменны и установлены самою природою человека. Поэтому все дети должны получать одно и то же воспитание и обучение или общее образование, и все общеобразовательные заведения должны: 1) иметь одно и то же общее основание: правильное развитие всех телесных и духовных сил детей, согласное с природными законами развития их, и руководствоваться этим основанием во всей

своей учебно-воспитательной деятельности. Но, развиваясь телесно и духовно по одним и тем же природным законам, человек в своем развитии подлежит сильному влиянию той среды, в которой он рождается и растет, влиянию всего того, что его окружает, местной природы и вообще влиянию всех условий местной жизни. Общее образование детей должно обращать внимание на местные условия развития; поэтому и при устройстве общеобразовательных заведений должно принимать в соображение условия и потребности местной жизни, т. е.

II) общеобразовательные заведения должны непременно иметь более или менее свой особенный местный характер. Они, следовательно, находясь в различных местностях, не должны походить друг на друга, как две капли воды, как это постоянно случается у нас при существовании одного общего устава для училищ.

III) Общеобразовательные заведения воспитывают и обучают своих питомцев для жизни, т. е. чтобы они сделались способными сознательно избрать себе какое-нибудь дело, какое-нибудь занятие.

Вся область занятий может быть разделена на два главных отдела: 1) на занятия преимущественно практические и 2) преимущественно теоретические (умственные). Поэтому и общеобразовательные училища должны быть двух родов: 1) общеобразовательные заведения, в которых развитию учащихся дается более практическое направление и 2) более теоретическое. Но как те, так и другие должны сообщать одно общее образование, основанное на одних и тех же началах: на природных законах развития человека. Следовательно, различие между теми и другими общеобразовательными заведениями может состоять только в *формальных средствах, развивающих наши способности, и в способе сообщения их* (т. е. учебные предметы и способ преподавания их).

Так как трудовой практической деятельностью занимается преимущественно народ, то и общеобразовательные училища, дающие развитию практическое направление, назначаются преимущественно для образования детей народа, и потому они и называются *народными училищами*. За другими же общеобразовательными заведениями мы оставляем общепринятое название *гимназий*.

Рассмотрим теперь ближе как те, так и другие.

### Народные училища

У нас нет народных училищ, а существуют довольно плохие приходские городские и сельские школы грамотности. Мы делали попытки в учреждении народных училищ: при Екатерине II

был составлен особой комиссией в 1786 г. *первый общий устав народных училищ* (мы всегда начинали с составления уставов и теперь также) и вместе с тем повелено было открыть *главные народные училища* в 26 губернских городах и *малые* народные училища во всех городах империи, а где можно, и в деревнях. Первые действительно были открыты и существовали и впоследствии обратились в *гимназии*. Малые же народные училища хотя и открывались, но вскоре потом надо было их закрывать за неимением учеников и денежных средств. Только с 1828 г. начали свое постоянное существование приходские училища в уездных городах в том виде, в котором мы их находим и в наше время. Причины малого распространения даже этих первоначальных училищ следующие: 1) Народ наш только в настоящее время начал проявлять потребность в грамотности, и эта потребность возбуждена в нем новыми условиями жизни его. Прежде народу незачем было учиться. 2) Наши первые народные училища были устроены по образцу австрийских, следовательно, они не могли удовлетворять нашим потребностям и потому не могли и развиваться. 3) Мы мало обращали внимания на эти училища, сочиняли для них три раза (1786, 1804 и 1828 гг.) уставы и потом почти совсем не заботились об их существовании. 4) Мы несколько не думали об образовании хороших учителей для народных училищ<sup>1</sup>.

Но, какие бы ни были причины, дело все в том, что у нас нет народных училищ; а между тем чувствуется в них крайняя, насущная необходимость.

Народ если не везде, то по крайней мере во многих местностях выражает желание учиться; общество заявляет не только словами, но и на деле свою готовность по мере средств удовлетворить такому благому желанию народа. Что же делает министерство народного просвещения? Воспользовалось ли оно горячим сочувствием общества к делу народного образования? Постаралось ли оно в этом святом деле соединиться с обществом, идти с ним рука об руку, содействовать ему всеми средствами? Министерство народного просвещения вот уже несколько лет, в течение которых общество открыло и открывает воскресные школы, народные читальни, учреждает комитет грамотности, составляет различные общества для издания дельных книг для народа, заботится об учреждении училищ для приготовления народных учителей и т. п. — министерство народного просвещения занимается составлением проекта нового устава народных училищ, учительских институтов, прогимназий и гимназий и в настоящее время предоставило общественному обсуждению этот проект в третьей редакции. Мы не можем не выразить полной благодарности министерству за его желание узнать общест-

---

<sup>1</sup>Все эти и другие причины подробно изложены нами в прошлом году, в 1-й статье № 4 журнала «Учитель».

венное мнение, и в одном из ближайших номеров нашего журнала постараемся сообщить подробный разбор проекта. Теперь же мы упомянули о нем только для того, чтобы указать, каким образом в одно и то же время общество и министерство содействуют образованию народа. Мы не знаем наверное, почему министерство избрало такой способ содействия этому святому делу; может быть, оно по-прежнему считает составление нового устава народных училищ самым действительным и ближайшим средством для того, чтобы подвинуть эти училища, сообщить им новую жизнь, скорее повсюду завести их. В прежнее время издание нового училищного устава действительно возбуждало новую жизнь в училищах, и они становились лучше. После устава 1828 г. у нас действительно возникли мало-помалу приходские училища в уездных городах и больших селениях; они хотя и очень плохи, но все-таки в них научаются читать и писать, и, следовательно, грамотность, конечно, в самом тесном смысле этого слова, сделалась доступною и самым бедным детям местных городских обитателей. Но если в этом отношении нельзя не признать полезным издания новых уставов в прежнее время, то, с другой стороны, не должно упускать из вида и тот вред, который уставы приносили народным училищам. Жизнь пробуждалась в них только вначале, и тотчас же, как устав был только издан, все опять замирало. Устав постановлял один и тот же учебный курс для всех наших приходских училищ, в какой бы местности они ни находились; выходить из пределов этого курса, устраивать его согласно с местными потребностями не дозволялось. Следовательно, самостоятельное, свободное развитие местных училищ, при существовании одного общего устава, было невозможно, а потому и жизни в них не могло быть. Кроме того, министерство должно было принять в соображение, что наше время совсем иное. Еще так недавно общество наше не принимало никакого участия ни в государственных, ни в общественных делах. Всем ведало одно правительство, все от него исходило, оно действовало, оно находило нужным издать то или другое постановление, сделать ту или другую перемену в существующем, и делало. Так было во всем, и особенно в деле народного образования. Народ наш не заявлял никакого желания обучаться, и причины такого нежелания были совершенно естественные; все вызывается возникающими потребностями, а могла ли возникнуть в народе потребность хоть бы в самой первоначальной грамотности при тех условиях жизни его, из которых он только что начинает выходить? В тех со всех сторон горемычных обстоятельствах, в которых жил наш труженик-крестьянин, о грамотности ли ему было думать? Да к чему и послужила бы ему грамота? Чтобы прочесть книжку да узнать, что и он человек, и еще увеличить этим сознанием свое горе горькое! Теперь, с изданием положений 19 февраля, открылась совершенно новая жизнь для крестьян; все условия этой новой свободной жизни прямо

ставят крестьянина в необходимость учиться, по крайней мере обучаться чтению и письму.

Эта необходимость, конечно, еще только чувствуемая, но не ясно сознаваемая, как известно, уже заявлена во многих местностях. В такое короткое время, в один год и этого уже много. Кто понимает новые условия жизни нашего народа, тот не усомнится, что потребность в более обширной и основательной грамоте быстро и повсеместно должна распространиться в народе. Следовательно, сельские училища должны возникнуть, по училища местные, согласные с местными потребностями, а не уставные, по одной мерке для всех местностей нашего необъятного отечества. Мы решительно не можем себе представить, как в настоящее время могла родиться мысль составить *один общий устав народных училищ для всей России*. Еще более непонятным становится для нас стремление привести в исполнение эту мысль, не имеющую никакого здравого основания, и убивать на писание проектов устава то дорогое и, может быть, единственное время, когда частные лица с полным одушевлением стремятся учреждать действительные школы, а не бумажные, устраивают общества для распространения образования в народе и т. д. Ведь новый общий устав теперь не только не принесет никакой пользы, не только не возбудит жизни в народных училищах, как это бывало с прежними новыми уставами, нет — он положительно отобьет всякую охоту в обществе участвовать в учреждении училищ, он произведет только несогласие между обществом и правительством, как это всегда и везде бывало с несвоевременными постановлениями и мерами, действующими прямо против проявляемых потребностей, вопреки выражаемым обществом желанием. И кто могут быть у нас составители устава народных училищ? Ведь признано всеми, что ни настоящих народных училищ, ни настоящих народных учителей у нас нет. Дело учреждения таких училищ для нас дело новое, для выполнения которого требуются знание и опытность.

Проект устава составлен в ученом комитете; члены его, без всякого сомнения, люди вполне образованные, сведущие по своим частям; но откуда приобрели они себе те знания, ту опытность, которые необходимы для начертания плана таких народных училищ, которые бы удовлетворяли потребностям народа в образовании во всех местностях России? Где могли узнать они эти потребности, которые теперь только что начали заявляться и далеко еще не повсеместно? Откуда взяли гг. составители те данные, по которым они написали один учебный курс для *всех* наших народных училищ? Может быть, возразят нам, что гг. ученые-составители изучили глубоко заграничные народные училища и по образцу их начертали учебный курс наш. Но по образцу каких? — спрашиваем мы. — По образцу английских, немецких, швейцарских, бельгийских и т. д.? Ведь везде образцы различные, выработавшиеся из жизни того или другого народа,



и ни один из них не может быть вполне пригоден нам. Где гг. составители могли найти мерило пригодности для нас того или другого образца? В своей творческой фантазии, более нигде. Не для определения ли этого мерила министерство перевело на английский, французский и немецкий языки свои проекты уставов народных училищ, прогимназий, гимназий?

Скорее мы можем выразить свое мнение о заграничных училищных уставах, указать на некоторые несообразности в них, потому что мы сколько-нибудь да знаем быт и потребности западных государств в этом отношении; но что же могут посоветовать нам западные ученые касательно устройства наших училищ? Ведь наша земля для них совершенная *terra incognita*...

Мы не можем себе представить, чтобы министерство не сознавало совершенной бесцельности таких посыланий и бесполезной траты наших значительных сумм (значительных потому, что мы постоянно жалуемся на крайний недостаток в деньгах и не можем даже дать самое малое пособие приходским училищам). Для чего же совершаются подобные посылания? Разве только для прославления отечества, для того чтобы показать свету: вот как мы действуем, вот как мы идем вперед.

Мы просим министерство извинить нас за выражаемые нами мысли: народные училища слишком близки нашему сердцу; мы уже более пяти лет занимаемся ими, мы основательно познакомились с историей народных училищ и у нас, и на западе; мы знаем, как они возникали и развивались и каких результатов достигли. Мы глубоко сознаем все благое влияние, которое могут иметь настоящие народные училища на развитие нравственного и материального благосостояния в народе. Мы с увлечением приветствовали пробуждение в нашем обществе горячего участия к делу народного образования: в этом участии и в вызванных новых условиях жизни нашего народа лежит верный залог обширного и основательного развития плодотворной деятельности наших народных училищ; мы были убеждены, что министерство поспешит тотчас же соединиться с обществом в этом деле... И что же. Мы ошибались: министерство идет прежним путем, путем составления бумажных проектов; вместо того, чтобы открывать или по крайней мере содействовать посильными пособиями обществу и духовенству в открытии на первый случай школ, в которых бы народ мог учиться грамоте, все равно по каким методам и какими учителями, министерство народного просвещения пишет ни на чем не основанные проекты уставов и тратит дорогие деньги на переводы и на посылку их за границу для спроса мнений различных ученых мужей-специалистов, которые про нас ничего не знают!..

Итак, определить учебный курс народных училищ в настоящее время мы не можем; он должен развиваться органически на самом деле, из самой жизни. Чем нравственное развитие нашего народа пойдет далее вперед, тем, само собою разумеется, и обще-

образовательный курс народных училищ будет становиться полнее, обширнее. Постановить же уставом один учебный курс для всех народных училищ в России никогда нельзя будет, если только министерство решится, наконец, действовать согласно с потребностями народа, которые в различных местностях всегда более или менее различны. В противном случае уставные народные училища никогда не принесут той обильной пользы, какую могут принести нравственному и материальному благосостоянию и народа, и всего государства, потому что такие училища будут только задерживать нравственное развитие народа. Училища должны, если не вести вперед жизнь в развитии ее, то по крайней мере идти наравне с нею; жизнь же народная теперь будет развиваться постоянно, следовательно, нельзя и училища заключать в определенные, раз установленные формы.

Мы можем обозначить только в общих чертах, в чем, собственно, должно состоять дело народных училищ, как практических общеобразовательных заведений, потому что дело это общее для всех народных училищ и у всех народов; оно основывается *не на каких-нибудь изменяемых временем и потребностями того или другого народа началах, а на неизменных природных законах развития человека.*

По поводу вопроса о народном образовании многими у нас была высказана та мысль, что все сословия должны получать одно общее образование и что поэтому должны существовать одни и те же общеобразовательные заведения для всех классов народа, как бы ни была различна деятельность их. Эта мысль совершенно справедлива на теории, потому что все люди имеют одну и ту же человеческую природу и развиваются нравственно и физически по одним и тем же природным законам развития. Но теория представляет нам совершенство, идеал, который только *в известной степени может быть осуществлен* в известное время. Так вышеприведенная мысль на деле в настоящее время осуществиться не может. Если общеобразовательные заведения наши будут состоять для всех сословий из первоначальных училищ и гимназий, то сельскому народонаселению придется довольствоваться только одним первоначальным обучением, потому что, во-первых, крестьяне живут и работают большей частью в одной и той же местности, а семейства их почти никогда не выезжают из своей деревни; следовательно, для того чтобы дети их могли обучаться, *училища у них должны быть под рукой.* Учредить же гимназию в каждой деревне или хоть на каждом селе — невозможно, потому что нет средств.

Во-вторых, если бы даже мы и имели все средства завести гимназии по деревням, то и в таком случае народ не стал бы учиться в них, по той причине, что полный гимназический курс продолжается слишком долго, да и преподается в гимназиях совершенно не то, что нужно для народа. Массам сельского на-

родонаселения всегда будет предстоять чисто практическая, земледельческая деятельность, сосредоточенная преимущественно в той местности, где они родились и выросли. Поэтому, для производительного и сознательного совершения своей деятельности крестьянину необходимо самое близкое знакомство и изучение своей родины и общее практическое образование: Арифметика, алгебра, геометрия, всеобщая история, география и другие науки в тех размерах, как они необходимы для общеобразовательного гимназического курса, вовсе не нужны для будущей деятельности крестьянина. Могут явиться и, конечно, явятся много отдельных личностей из народа, которые по природным способностям своим имеют уже призвание к высшему образованию; для таких личностей настоящее народное училище не только не затруднит, но, напротив того, доставит полную нравственную возможность для перехода в гимназии и потом в университеты.

В прошлом году в № 2 нашего журнала мы подробно выяснили, в чем должно состоять дело, общее для всех народных училищ, в какой бы стране они ни находились, поэтому мы приводим здесь только выводы, которые были тогда сделаны нами. Народное училище есть практическое общеобразовательное заведение, следовательно, все дело народного училища состоит в правильном развитии как телесных, так и духовных сил учащихся, согласном с природными законами развития их. Каким образом оно может выполнять это дело?

Духовное развитие человека совершается посредством усвоения внешних впечатлений, получаемых от окружающих предметов, и соединения их в представления, понятия и суждения. Следовательно, при здравых природных духовных способностях основательность, содержание и объем нашего духовного развития зависят вполне от качества и количества внешних впечатлений и от последовательного правильного и сознательного усвоения их духовными силами нашими. Из этого общего основного закона нашего духовного развития естественно следует: 1) чем достаточнее будет количество здравых, верных впечатлений, чем в большей постепенности и последовательности они сообщаются человеку и чем глубже и основательнее усваиваются им, тем духовная деятельность его будет обширнее и энергичнее и самый организм его становится способнее для отправления этой деятельности; 2) скудость, постоянное однообразие, непоследовательность внешних впечатлений и только одно поверхностное усваивание их слабо возбуждают и развивают духовные силы человека, которые от того слабеют и засыпают; 3) мы не можем иметь никаких представлений о тех предметах или вообще о том, чего или чему подобного мы никогда не видали, не слышали, не осязали и т. д., т. е. от чего мы не получали никаких впечатлений посредством хоть одного из наших чувств.

Вся окружающая среда, в которой рождаются и вырастают наши крестьянские дети, доставляет им очень скудные и постоянно одни и те же, вполне бессознательные впечатления, притом в совершенном беспорядке, и, так сказать, только от одной внешности, наружности вещественных окружающих предметов и действий их. Кроме того, эти дети вовсе не получают никаких впечатлений от предметов духовных, отвлеченных. Им никогда и никто не потрудится дать хотя несколько разумное понятие о человеке, о природе, о боге, об обязанностях и правах человека. Поэтому обо всем этом они не имеют никаких ясных представлений, никаких светлых понятий, а если и имеют, то самые ограниченные и нелепые, опутанные суеверием и грубыми предрассудками.

Отсюда ясно следует, каким образом и на что должно действовать народное училище, чтобы доставить детям правильное и возможно полное развитие. Оно должно: 1) очистить, прояснить, углубить и привести в сознательный порядок те представления и понятия, которые уже составились в детях в продолжение их прежней домашней жизни, и приучить детей громко и правильно выражать, высказывать свои понятия. Вместе с этим дети совершенно естественно развиваются, подготовляются и становятся способными к восприятию новых, уже не столь простых представлений, понятий, сведений и т. д. Это важное основное дело самого первоначального возбуждения правильной и сознательной духовной деятельности в детях совершается скорее и вернее всего *общенаглядным обучением*. Поэтому ученье в настоящем народном училище должно начинаться с *общенаглядного обучения*.

2) Народное училище должно сообщать новые представления, понятия, суждения и дать возможность детям впоследствии самим приобретать и правильно выражать их посредством *чтения, письма и счисления*.

3) Народное училище должно с особенным тщанием доставлять детям возможно ясные и живые понятия о нравственном значении человека, о его правах и обязанностях, о боге, потому что в домашней семейной жизни дети не имеют случая приобретать эти священные понятия. Что же другое, как не религия, может доставить их дитяти. Потому-то преподавание закона божия должно составлять краеугольный камень всего ученья в народном училище.

4) Большинство, почти все дети, за весьма редкими исключениями, обучающиеся в народном училище, по окончании в нем ученья, не поступят в другое какое-нибудь училище, а прямо начнут заниматься трудовой практической деятельностью и в той же местности, где они родились и выросли.

Поэтому народное училище обязано ознакомить детей как можно основательнее и всестороннее с местом жительства, с родиной их, чтобы все, что в ней совершается, живет, существует,

было возможно, ясно, понятно и сознательно для детей. Следовательно, отчизноведение необходимо должно войти в учебный курс народного училища. Материал для отчизноведения доставляет местная природа со всеми ее проявлениями в топографическом, этнографическом, историческом и прочих отношениях. Начальные основания естествознания, насколько они нужны для объяснения и уразумения естественных явлений и произведений местной природы, сообщаются в отчизноведении.

5) Народное училище должно заботиться о здоровом телесном развитии детей, приспособлять организм их к духовной деятельности, сообщать правильность, развязность и ловкость движениям детей посредством *разумных гимнастических упражнений и игр*, содействующих правильному развитию всех мускулов, всего тела.

6) Дело народных училищ, как мы видели, не состоит только в сообщении всех этих понятий, знаний; нет, оно должно постепенно утверждать их в детях и, таким образом, возбудить в них постоянную потребность в разумной человеческой деятельности, стремление к дальнейшему развитию. Из этого следует, что народное училище должно быть не только учебным, но преимущественно *воспитательным* заведением. Какие же воспитательные средства может иметь бедное народное училище, в котором один учитель должен возиться по крайней мере с 60 мальчуганами и девочками. Воспитательные средства заключаются во всем ученье, во всех обозначенных учебных предметах.

К этим названным образовательно-воспитательным предметам для усиления воспитательных средств училища мы необходимо должны присоединить и *обучение пению* (церковному и светскому), *музыке и рисованию*, как искусствам, более и действительнее всего другого способным смягчить нравы и характер детей и возбудить в них простое сочувствие и стремление ко всему доброму, полезному и прекрасному.

Но все обозначенные нами учебные предметы не должны преподаваться как *отдельные науки*; нет, о науках и помину не должно быть в народном училище. Сначала должно брать весь материал для обучения их окружающей природы, из отношения детей к родителям, между собой, к соседям, вообще из самой жизни детей. Поэтому-то быть настоящим учителем в народном училище чрезвычайно трудно. Положим, что человек усердно, разумно и с любовью приготавливался к этому скромному, высокому званию, что он усвоил себе известные настоящие приемы и способы преподавания, общие для всех народных городских и сельских училищ; но материал для преподавания в каждой местности должен быть более или менее другой, сообразный с условиями местной жизни. В каждой местности учитель встретит детей с известным количеством понятий, порожденных и вполне по содержанию и объему обуславливаемых местными потребно-

стями, местными обычаями, нравами, преданиями, поверьями. Настоящий, образованный народный учитель не начинает прямо обучения детей грамоте, арифметике, отчизноведению, а станет сначала расспрашивать детей, постарается узнать их понятия, с причинами, их породившими, одним словом, как духовное, так и телесное состояние детей, чтобы знать, на что и как потом действовать преподаванием и какой материал надо употребить для преподавания. Одно отвлеченное, теоретическое обучение будет безжизненно, сухо и совершенно непонятно и чуждо для детей; оно с первого же раза совершенно озадачит их, испугает, оттолкнет от ученья. Следовательно, преподавание непременно должно быть наглядное, и материалом для него должны служить местные предметы, местная природа, местная жизнь, уже наружно знакомая детям.

Из всего сказанного ясно и естественно следует, что народное училище как по кругу деятельности своей, по прямому назначению своему, так и по средствам к выполнению этого назначения, по сообщаемым знаниям и особенно по методу преподавания есть вполне самостоятельное общеобразовательное заведение. Оно не может быть ни первоначальным, ни приготовительным училищем и не должно занимать низшую ступень между другими учебно-воспитательными заведениями. Воспитательная и учебная деятельность народного учителя есть совершенно самостоятельная, практически-образовательная деятельность, которая совершается особенным путем, особенными преподавательскими приемами и способами и особым местным материалом. Об образовании таких учителей, которых у нас вовсе нет, следует более всего заботиться в настоящее время, без них народные училища не пойдут вперед, и у нас в таком случае настоящих народных училищ не будет. Для образования народных учителей должны быть устроены особые специально-образовательные заведения — учительские институты. Ученый комитет составил уже проект таких институтов. Но на каких основаниях он мог составить свой проект? Эти основания еще менее известны нам, чем данные для составления устава народных училищ. Учительские институты должны прежде всего научить своих питомцев полному курсу народных училищ. А ведь этот курс у нас еще не существует в действительности и, как мы видели, его нельзя написать, сочинить, а он может только выработаться и определиться в действительности. Поэтому нам кажется, что прежде следует образоваться настоящему народному училищу, а потом уже может возникнуть и учительский институт. Мы также в прошлом году, в № 4 нашего журнала, выразили наше мнение, каким образом устроиться нам в этом деле; мы и теперь имеем то же мнение, именно: мы предлагаем выбрать в каждом учебном округе по два учителя, которые бы желали посвятить себя народноучительскому званию, для отправления за границу с целью основательного изучения устройства заграничных народных училищ и

учительских семинарий. Они могли бы предварительно быть причислены к министерству для изучения истории и теории западного народного училищеведения по книгам (например: *Geschichte des deutschen Volksschulwesens* von Herpe; *Geschichte der Pädagogik* von K. Schmidt), потому что это можно сделать и дома; а не зная исторического развития и теории народных училищ, нельзя сознательно понять и объяснить себе их современное устройство. Только по окончании этой работы они могли бы отправиться за границу, заняться в продолжение года в известных учительских семинариях (у Кеттигера в Геттингене, у Фрелиха в Берне, у Любена в Бремене, у Тило в Берлине) практическим преподаванием под руководством опытных учителей и таким образом приобрести себе навык в употреблении хороших методов, особенно катехизического способа преподавания. Потом они могли бы поехать и внимательно осмотреть народные училища, особенно в Швейцарии, Саксонии, Пруссии и Бельгии. По возвращении они представили бы подробные отчеты о своей заграничной деятельности и свои соображения об устройстве у нас народных училищ. Если бы эти отчеты и соображения были одобрены, то тотчас же они могли бы открыть народное училище, только не вполне готовое, а собственно первый, начальный курс народного училища, и никак не в столицах и не в городах, а в соседних деревнях. Таким образом постепенно в течение нескольких лет мог бы определиться на самом деле сначала полный учебный курс образцового народного училища в наших более развитых местностях, а потом уже можно было бы открыть и учительский институт...

Полагаем, что министерство может найти средства для образования на первый случай 18 народных учителей, для каждого округа по два; это мы находим не менее, если еще не более необходимым, чем отправление молодых людей за границу с целью приготовления себя к университетским кафедрам. Да, средства без сомнения найдутся, особенно если соблюсти некоторую экономию в других отношениях, т. е. отстранить на первый случай все несущественно важные вопросы, разрешение которых тем не менее сопряжено с тратой денег. К таким вопросам принадлежит, например, вопрос о реальных училищах и гимназиях, который теперь даже не может быть исследован за границей, потому что прения и рассуждения о нем уже несколько лет как замолкли. Его можно изучить только по книгам, и мы позволяем себе рекомендовать г. профессору И. Б. Штейнману, который желает ехать за границу именно с этим поручением, прочесть предварительно «*Die höhere Bürgerschule*» Шейберта, «*Die deutsche Bürgerschule*» Магера и отчеты о заседаниях учительских конференций по этому вопросу, помещенные в «Педагогическом обозрении» того же Магера за 1949 год. Может быть, прочтя означенные сочинения и статьи, г. профессор увидит, что ему незачем тревожить себя поездкою за границу на казенный счет...

Из всего изложенного здесь о народных училищах мы делаем следующий вывод: деятельность министерства в этом деле должна быть двоякая: министерство, с одной стороны, могло бы соединиться с обществом и сельским духовенством и содействовать им в учреждении каких бы то ни было училищ, лишь бы народ мог в них обучаться грамоте; с другой стороны, ему необходимо употреблять все средства для органического образования учительских институтов. Составление же новых уставов, право, можно было и оставить. Уничтожьте лучше то в нынешнем уставе, что оказывается негодным и что задерживает общественную деятельность в народном образовании... Об этом, как и о гимназиях, университетах и специальных училищах, мы поговорим в другой раз.







## МЕСТНЫЙ ЭЛЕМЕНТ В ОБУЧЕНИИ

**К** ЧИСЛУ почти еще вовсе не затронутых у нас педагогических вопросов относится и вопрос *о местном элементе в обучении*. В различных педагогических статьях, особенно в написанных по вопросу проектов устава общеобразовательных учебных заведений министерства народного просвещения, встречается, правда, довольно часто фраза: «Училища должны быть устроены сообразно с местными средствами, с местными условиями и потребностями». Но и эта общая и неопределенная фраза, как и большая часть замечаний и возражений, относится преимущественно к хозяйственному и административному устройству местных училищ; местное же устройство учебной части задевается только так, мимоходом. Все это очевидно доказывает, что мы еще не обращаем достаточного внимания на важность согласования обучения с местными потребностями, или, что все равно, на значение местного элемента в обучении. Между тем подробное рассмотрение этого вопроса становится *существенно необходимым*, особенно в теперешнее время, когда министерство народного просвещения непременно желает опять издать новый общий устав для всех училищ. Мы рассматриваем здесь этот вопрос не только в отношении к училищам, но и к домашнему обучению, следовательно, к общему образованию вообще.

У нас обыкновенно жалуются на полное равнодушие местных обществ к училищам, приписывая такое печальное явление совершенному невежеству этих обществ, и, для того чтобы возбудить хотя некоторое сочувствие, заинтересовать хотя несколько училищным делом, употребляют различные привлекательные меры, вошедшие и в проекты новых уставов, как например должности почетных попечителей, смотрителей и пр. Но все эти меры, несмотря на то, что они уже довольно долго находятся в употреблении, оказались безуспешными; в местных обществах они никакого интереса к училищам не возбудили, и вся полезность их

ограничилась только тем, что нашлись некоторые личности, принявшие на себя упомянутые звания из желания, ничего не делая, получить чин или крестик или для избежания других общественных должностей и платившие ежегодно за это удовольствие известную положенную незначительную сумму. Мы с своей стороны убеждены, что все подобные искусственные связи и возбуждения никогда ничего не соединят и никогда не приведут к желаемым результатам; сочувствие к какому бы то ни было делу возбуждается только самым делом, а ничем другим. Если дело по сущности своей действительно полезно и если оно совершается и исполняется так, что приносит действительную, ощутительную пользу, то нет никакого сомнения, что такое дело, без всяких искусственных привлечений, возбудит полное сочувствие со стороны общества, даже если бы общество при начале дела было совершенно против него. Так, например, Николаевская петербургско-московская железная дорога вначале была встречена с полной неприязненностью со стороны местных ямщиков и обозников, потому что, как первое время казалось, эта дорога должна была разорить их, уничтожая их промысел. Но вскоре вышло совершенно противное; когда каждое местное, даже самое незначительное естественное произведение: ягоды, грибы, овощи и пр., не имевшие прежде почти никакой ценности, приобрели значительную цену вследствие употребления их множеством ежедневно проезжающих по железной дороге, и когда от этого стало улучшаться хозяйственное положение самых бедных из местных жителей — то теперь все местное народонаселение стало питать самое горячее сочувствие к железной дороге. Так же точно были встречены и пароходные общества на Волге местными судохозяевами, особенно занимавшимися буксированием кладей посредством так называемых «коноводок». Но случается нередко, что какое-нибудь очевидное полезное предприятие, встретившее необыкновенное сочувствие в обществе при самом начале своем, совершенно лишается его вследствие дурного приведения этого предприятия в исполнение. Общество петербургских водопроводов представляет самый разительный пример в этом отношении.

Иногда же какое-нибудь учреждение хотя по сущности своей и не представляет особенной полезности, но пользуется большим сочувствием общества, и на поддержание развития и распространения его тратятся огромные суммы вследствие различных временных обстоятельств, искусственно вызванных потребностей, вследствие образовавшегося и утвердившегося выгодного взгляда на это учреждение. Но проходят временные, очень продолжительные, правда, обстоятельства, изменяются понятия, существующий взгляд на дело, и оно утрачивает мало-помалу прежнее сочувствие. Так, в настоящее время родители помещают сыновей своих преимущественно в гимназии и ти стараются дать им дома общее образование, чтобы они потом могли пойти в университет; между тем как еще очень недавно все стремились отдавать своих

детей в военно-учебные заведения, в училище правоведения, в Александрийский лицей! *Tempora mutant mores.*

Из всего этого выходит то, что мы сказали выше, т. е. что общество всегда готово принимать полное участие в том деле, которое, будучи по существу своему действительно полезно, выполняется как следует и приносит обществу действительную реальную пользу, а не только отвлеченную, которой общество не замсчает.

Назначение и дело училищ, без всякого сомнения, существенно полезно. Но если местные общества, несмотря на долгое существование местных училищ, не принимают в них никакого участия, то мы еще не вправе заключать, что причина этому невежество местных обществ и что потому нужны различные привлекательные меры для возбуждения сочувствия их к училищам. Вопрос этот так легко не разрешается. Здесь надобно сначала внимательно рассмотреть, как исполняют свое полезное дело местные училища? Приводит ли к полезным результатам их деятельность, заметным для местных обществ? Здесь надо предварительно обсудить: могут ли местные училища доставлять такие результаты по устройству своему? Одним словом, надо определить: *местны ли эти училища только потому, что они находятся в известной местности, или они действительно местные, потому что имеют вполне местный характер?*

Мы живем в век преимущественно практический, что давно уже высказано; в век, который всеми своими открытиями и изобретениями, всей своей умственной деятельностью стремится к тому, чтобы улучшить нравственное и материальное благосостояние, если не всех и каждого, то по крайней мере возможно большего числа людей, чтобы доставить каждому возможность иметь по крайней мере насущный кусок хлеба и пристанище. Все возможные теории: «наука для науки, искусство для искусства» и т. п. в общем применении и употреблении покончили свое существование и должны ограничиться только личным применением. Теперь — все для жизни и все в жизни. Училища поэтому, если хотят пользоваться сочувствием общества, должны приносить свою долю положительной пользы для жизни, следовательно местные училища — для местной жизни. Вместе с этим, или, вернее, *этим самым*, они принесут своей деятельностью обильную пользу и всему государству и всему человечеству.

Дело и назначение училищ заключается в распространении образования в этой местности, где училища находятся. Существенно важное значение распространения образования и положительная польза от него состоят именно в том, что оно, развивая нравственные производительные силы страны, дает этим силам возможность познать все естественные производительные силы ее и разрабатывать их. Но такое благотворное влияние на развитие как нравственных, так и естественных производительных сил в известной стране местные училища могут иметь толь-

ко в том случае, если учебное устройство их будет вполне соответствовать потребностям страны и ее населения. Несоблюдение же этого условия лишает образовательную деятельность училищ почти всего производительного значения, делает сообщаемое ими образование отвлеченным, неспособным содействовать развитию ни нравственного, ни материального благосостояния страны, потому что такое образование не может проникнуть в население ее, оставаясь ему совершенно чуждым. Самое широкое и разительное доказательство этой истины мы находим в нашем отечестве. Существующая у нас система общеобразовательных училищ не развилась и не распространилась постепенно, исторически, по мере возникавших потребностей, из училищ, заведенных еще во время Владимира и других князей, при некоторых церквях и монастырях, как на Западе самостоятельно развились современные нам училища из средневековых монастырских и церковных школ. Наша училищная система перенесена к нам совершенно готовую с самыми ничтожными изменениями из Австрии, по повелению Екатерины II. В начале царствований императоров Александра I и Николая I были изданы новые уставы. Перемены, произведенные этими уставами в екатерининской училищной системе, хотя и улучшили материальное положение училищ, ввели некоторые новые учебные предметы, но не коснулись сущности ее, не поставили ее на народный путь, не дозволили самостоятельно развиваться местным училищам, а устроили однообразные, одни и те же училища в различных местностях, нисколько не приняв в соображение местные потребности. Поэтому внутренней, самобытной истории наши училища не имеют; все наши училища по всей России жили и существовали по одним и тем же предписанным правилам и в настоящее время представляют необыкновенное однообразие. Это-то однообразие и совершенное отсутствие местного характера и составляет главную причину, по которой местные общества не выражают почти никакого сочувствия к училищам, несмотря на их уже довольно продолжительное существование и деятельность. Мы видели гимназии, уездные и приходские училища в Архангельске в 1860 г. и в Астрахани в начале этого лета, и несмотря на то, что местные условия этих двух городов совершенно различны, все эти училища схожи между собою почти как две капли воды, и в них сообщается вполне схоластическое обучение, ни мало не приложимое к местной жизни и нисколько не знакомящее учащихся с обитаемым ими краем. Обвинять в этом заведующих училищами и учащихся — нельзя; они, может быть, и делают все, что могут, но прежде всего они обязаны исполнять устав, который отливает все столичные, губернские и уездные училища повсюду в одну и ту же форму. Самые отличные директора, инспектора, учителя только там всегда доставят полную своеобразность училищам, где они вполне свободно могут распоряжаться учебным материалом и устраивать училище сообразно с местными условиями, а не у нас, где уже все

заранее, наперед неизменно определено для училищ всей России уставами, составленными петербургскими комиссиями. И какой существенный вред приносят так однообразно устроенные училища, без всякого согласования с ее местными потребностями, и не только для той местности, где они находятся, и для местных жителей, но для всего края, для всего государства в хозяйственном, промышленном, торговом, в административном, в финансовом, в научном, да во всех отношениях! Возьмем, например, наши приволжские губернии. Что за привольный край! Какой обильный материал представляет он и по своим естественным производительным силам, и по удобству сообщения со всеми губерниями волжского бассейна, с Каспийским морем, с Кавказом, с Персией, а теперь, по открытии волжско-донской железной дороги, с придонским краем, с Азовским и Черным морями — для самой разнообразной и самой производительной деятельности, которая могла бы вполне обеспечить по крайней мере двойное число теперешнего приволжского народонаселения. И что же? Волжские промышленные, торговые компании имеют крайнюю нужду в людях, хоть несколько образованных, добросовестных и знакомых с приволжскими местностями и с простым коммерческим счетоводством, но не находят, отчего преимущественно и дела их страдают. Таких людей по всей Волге в настоящее время нужно было бы по крайней мере 1500 человек; они получали бы хорошее жалованье, вполне достаточное для безбедного содержания себя, занимались бы разумной производительной деятельностью и для себя, и для компаний, и для края — деятельностью, которая бы обеспечила будущность как их самих, так и семейства их. Но местные губернские гимназии, не говоря уже об уездных училищах, не могут при настоящем устройстве своем доставить таких людей. Большая часть учащихся в них поступают чиновниками на самое скудное жалованье в местные уездные присутственные места, следовательно, начинают заниматься деятельностью, которая чрезвычайно мало доставляет им, не обеспечивает вовсе их существования и потому самым естественным путем ведет по крайней мере большинство из них к нравственному развращению, к взяткам, к пьянству и т. д. Еще менее производительной, скорее вредной, задерживающей всякую производительность является деятельность их для местного населения и для местного края. Такие чиновники не годятся для края уже потому, что не знают его и не имеют достаточного общего образования и развития для того, чтобы понять всю существенную необходимость для избранной ими служебной деятельности в близком ознакомлении с местными потребностями и в изучении местного края. Да если бы они это и сознали, то и в таком случае, по отвлеченности и неприменимости полученного ими общего образования к условиям местной жизни, они не знали бы, как приняться за это дело. Из них, следовательно, не могут выйти дельные местные администраторы, практические юристы и т. д., которых поэтому правительст-

во должно назначать преимущественно из столиц, следовательно, из лиц, опять-таки не знающих местности, в которую их назначают губернаторами, председателями палат и т. д. Вследствие этого им приходится сначала знакомиться с местностью, а прямо, тотчас же начать успешно свои действия они не могут.

Все эти неблагоприятные обстоятельства, вместе взятые, очевидно, должны в сильной степени парализовать производительность всякой деятельности как отдельного человека, так и всего местного общества и всего государства вообще. Они составляют самое существенное препятствие для изучения и исследования местных естественных производительных сил нашего необъятного отечества, а следовательно, делают невозможным и пользование этими силами, потому что, не зная их, мы не можем ни разрабатывать их, ни пользоваться ими. Училища наши, при своем настоящем, повсюду однообразном учебном устройстве, не имеющем никакой связи с местными потребностями, не знакомящем с местностью, не только не могут предотвратить такие печальные обстоятельства, но самым естественным путем должны еще содействовать развитию их. Все обучение в наших училищах вполне теоретическое, отвлеченное, неприложимое к местной жизни, сообщаемое нам по учебникам многообразные и большей частью неверные и туманные сведения о всех возможных странах и народах, и ничего не говорящее нам о той местности, в которой мы живем, в состоянии только увлечь нас в тридевятое царство и в тридесятое государство, а уже никак не устремит наше внимание на изучение того, что нас окружает, на изучение родной страны.

Домашнее обучение, как известно, идет тем же самым путем, сообщает те же далекие отвлеченные сведения и таким образом уже в детстве отвлекает внимание учащихся от того, что их окружает, от всего близкого и родного. Вследствие всего такого воспитания и обучения или всего общего образования домашнего и общественного мы, пройдя даже университетские и другие специальные курсы, становимся какими-то уродливыми космополитами, не понимаем и не сознаем наших собственных сил, не знаем, к чему мы способны, не знаем, за какую деятельность взяться, не знаем, где найти себе дела, а между тем дело вблизи нас, под носом у нас, и дела бездна, и самого разнообразного, и самого производительного дела!..

Вследствие совершенного отсутствия местного элемента в нашем обучении оно получает характер *энциклопедический*. Мы составляем учебный курс наших общеобразовательных заведений из целого множества различных предметов.

Мы очень хорошо знаем и понимаем, что при множестве предметов, входящих в учебный курс наших гимназий, общее образование не может совершаться правильно, по тому что учащиеся не в состоянии усвоить себе основательно все преподаваемое, а принуждены ограничиться одним поверхностным запоминанием различных сообщаемых сведений и понятий. Множество учебных

предметов составляют, следовательно, один из самых существенных недостатков учебного курса наших общеобразовательных заведений, такой недостаток, вследствие которого эти заведения не доставляют учащимся правильного общего образования, а сообщают им только одни поверхностные знания и понятия о различных науках. Но как же устранить этот недостаток? Надобно, разумеется, уменьшить число учебных предметов, или сократить преподаваемый объем их, или увеличить число учебных годов. Ответ этот чрезвычайно прост и вполне справедлив; но как привести его в исполнение? Какие предметы можно выбросить из гимназического курса, без вреда для общего образования, или в каких предметах и насколько можно сократить преподаваемый объем, или сколько лет надо прибавить к семилетнему гимназическому учебному курсу? Вот это-то мы и не знаем. Начнем рассматривать учебные предметы, и все они кажутся нам необходимыми для гимназического курса: одни — по образовательной силе своей, другие — по сообщаемым сведениям, которые необходимо иметь в наше время каждому образованному человеку. В литературно-педагогическом споре, возникшем по поводу вопроса о значении гимназических учебных предметов, преимущественно выдвинулись вперед две партии: сторонники естественных наук и сторонники древних языков. Первые, опираясь на существенную потребность в естествознании для нашего времени, потребность, заявленную всем образованным обществом, выставляли и образовательную силу естественных наук. Защитники так называемого классического образования, не отвергая, безусловно, полезности преподавания естественных наук в гимназиях, старались доказать неизмеримое превосходство древних языков перед ними в общеобразовательном отношении. Мы не намерены здесь излагать подробностей всех этих споров об образовательной силе и свойствах тех или других учебных предметов нашего гимназического курса, потому что они известны всем, кто только следил и следит за нашим современным педагогическим движением. В Германии самые жаркие споры об образовательных преимуществах естественных наук и древних языков продолжались от начала тридцатых годов до 1849 г. включительно. Результат для споривших сторон был тот, что каждая из них осталась при своем мнении, а на деле была сделана уступка и тому и другому мнению: были признаны реальные училища, но в курс их введен латинский язык, и сохранены прежние гимназии с обоими древними языками, но с введением в них и общих оснований естественных наук. И у нас результат споров выходит такой же: все остается при своих мнениях, и гимназии разделяются на *реальные* и *филологические* (нормальные), т. е. с естественными науками и с двумя древними языками. В последнем проекте нового устава общеобразовательных заведений министерства народного просвещения, на который в этом году писались замечания, предполагается, вместо нынешних семиклассных гимназий, устроить четы-

рехклассные прогимназии и четырехклассные же гимназии, и латинский язык будет преподаваться только в последних. Хорошо ли или дурно такое разделение гимназий, достигнет ли оно предполагаемых в проекте целей или нет, и разумны ли эти цели или нет — откровенное наше мнение обо всем этом читатель прочтет ниже. Теперь же мы замечаем только то, что по новому проекту рассматриваемый нами существенный недостаток учебного курса наших гимназий, состоящий во множестве учебных предметов, в сущности не устраняется, потому что хотя проект и предполагает сделать обязательным обучение только одному из новых иностранных языков, по свободному выбору учащихся, зато прогимназии по проекту получают некоторым образом законченный курс, который сложнее курса теперешних четырех низших гимназических классов. Что же касается до прибавляемого года ученья, то он, с одной стороны, также уйдет на этот законченный курс, а с другой — проектом допускается прием в 1-й прогимназический класс десятилетних мальчиков с меньшими познаниями, чем в тот же класс наших теперешних гимназий.

Но все возможные подобные отвлеченные, теоретические споры об образовательной силе отдельных учебных предметов никогда и не приведут к правильному разрешению вопроса о надлежащем устройстве нашего общеобразовательного гимназического курса и, следовательно, не освободят его от означенного недостатка. Во всех этих спорах рассматривается образовательное значение того или другого учебного предмета *в отдельности, а не в отношении ко всему общеобразовательному курсу в целости его, или ко всем учебным предметам, составляющим теперь этот курс.* Для общеобразовательного курса необходимы различные предметы, — это не может подлежать сомнению; поэтому-то, признавая даже на теории в том или другом учебном предмете всю образовательную силу, которую ему приписывают сторонники его, мы еще никак не можем признать, что и на самом деле, в обучении, этот предмет будет иметь то же самое образовательное влияние на учащихся. Ведь осуществление на деле образовательной силы, признаваемой по теории за тем или другим предметом, зависит от *выполнения других различных условий.* Для этого необходимо, например, чтобы на преподавание такого предмета было назначено достаточное число учебных часов; но этого нельзя сделать, потому что надо время и для других предметов. Потом необходимо, чтобы самое преподавание совершалось правильно, по надлежащей методе, чтобы находились все нужные пособия и проч. Если же все эти и другие необходимые условия не могут быть выполнены в известной местности, то в таком случае выведенная по теории образовательная сила того или другого учебного предмета в этой местности обратится на деле почти в ничто; и если мы будем все-таки налегать в обучении на эти предметы, то, очевидно, помешаем только другим учебным предметам произвести благотворное влияние на общее образование учащихся. Влия-



ние, которое они могут иметь в действительности по своей, может быть, на теории и не столь великой образовательной силе, но зато осуществимой в той местности, потому что имеется все необходимое для успешного преподавания их. Из этого уже ясно видно, что местные училищные обстоятельства необходимо должны иметь влияние на состав местного общеобразовательного курса. Мы говорим местного,— следовательно мы признаем, что общеобразовательные заведения не должны иметь одного и того же учебного курса; не противоречит ли это общеобразовательному назначению их? Вовсе нет. Назначение общеобразовательных заведений или гимназий состоит в доставлении общего образования учащимся; но для этого нет никакой надобности, чтобы и учебный курс всех таких училищ состоял повсюду из одних и тех же предметов, преподаваемых в одинаковом объеме, одним словом, чтобы он был везде один и тот же. Напротив того, учащиеся именно только в тех местных общеобразовательных училищах и могут получить настоящее общее образование, *учебное устройство которых вполне согласовано со всеми местными условиями*. Общеобразовательное училище совершенно неправильно носит это название и ни в каком случае не доставит учащимся настоящего общего образования, если в учебный курс его не входит местный элемент.

Для доказательства этого мы должны подробно развить, что уже несколько раз было высказываемо нами при каждом удобном случае, но в общих выражениях. Мы должны подробно — определить, *в чем состоит общее образование* и каким путем оно должно совершаться.

Общее образование состоит в правильном развитии всех духовных и телесных сил учащихся. Но такое определение общего образования остается ни более, ни менее, как громкой общей, весьма неопределенной фразой, пока не будет выяснено подробно, что она означает.

Все люди развиваются по одним общим неизменным законам, установленным самой природой человека.

Эти законы состоят главным образом в том, что все здоровые люди, рождаясь со способностями видеть, слышать, осязать, вкушать и обонять, или, как обыкновенно говорят, с пятью чувствами, познают посредством органов этих чувств все окружающие их предметы, или получают и усваивают от них впечатления, из которых образуются все представления, понятия, суждения, умозаключения, чувства, желания и т. д.; таким образом, через усвоение всего этого совершается развитие всех наших сил и способностей.

Из этого ясно следует, что правильное развитие наше зависит от вполне ясного и сознательного усвоения впечатлений от всего, что нас окружает.

Но такое усвоение может быть только тогда достигнуто, если мы вполне ясно сознаем и понимаем окружающие нас предметы и усваиваем их постепенно, в последовательном порядке, употреб-

ля достаточное для этого время. Иначе приобретаемые нами знания, понятия, чувства, желания будут неясны, неверны, неосновательны, беспорядочны, а следовательно, и все развитие наше будет неправильно.

Все окружающее производит на нас разом множество впечатлений и без всякого порядка, и притом только внешним видом своим, одной своей наружностью. Из этого опять ясно следует, что если мы будем довольствоваться усвоением только одних непосредственных впечатлений от окружающих нас предметов, то в таком случае мы будем знать только одну наружность, один внешний вид окружающего, т. е. будем иметь о нем одно поверхностное и притом беспорядочное познание, следовательно, и все наши понятия, суждения, чувства, желания будут поверхностны, неполны, неосновательны.

Вот для избежания всех таких недостатков, для достижения правильного, основательного и полного развития всех наших способностей нам необходимо *учиться*; вот почему необходимо *ученье*, но не специальное ученье, а общеобразовательное, которое бы имело целью не сообщение нам всех возможных полезных сведений, а доставление общего образования, или правильного развития всех способностей учащихся посредством постоянного, постепенно усиливающего упражнения их посильными сознательными занятиями, состоящими в правильном усвоении в последовательном порядке сообщаемых сведений. Следовательно, цель общеобразовательного ученья есть развитие, а сообщаемые познания — только средство для развития. На этот последний вывод мы обращаем особенное внимание читателей, потому что он чрезвычайно важен для правильного устройства учебного курса общеобразовательных училищ. Он именно указывает на то, что дело таких училищ состоит не в том, чтобы доставлять учащимся возможно большее число различных познаний, но в том, чтобы доставлять только познания, которые необходимы для общего образования, и заботиться о правильном усвоении их.

---

Какие же познания необходимы для общего образования или, что одно и то же, для правильного всестороннего развития учащихся? Вопрос этот очевидно имеет самое существенное значение в деле общего образования, потому что, определив необходимые общеобразовательные познания, вместе с тем мы определим и весь состав общеобразовательного курса, т. е. все учебные предметы, входящие в него, и объем их. Между тем сколько нам известно, в педагогической литературе до сих пор еще очень мало сделано положительного для разрешения этого насущного вопроса. Мы знакомы с капитальными сочинениями известных германских педагогов Нимейера, Шварца, Куртмана, Динтера, Денцеля, Дейнгарта Раумера, Грефе, Бормана, Шера, Бенеке, Дис-

тервега, Шейберта, Карла Шмидта и других. Во всех этих сочинениях, охватывающих или всю область воспитания и обучения или специально посвящаемых различным родам общеобразовательных заведений, народным и реальным училищам, гимназиям, подробно говорится об обучении вообще, об образовательном значении отдельных учебных предметов, о способах преподавания их, но ни в одном из них далеко не объяснено, должны ли входить в общеобразовательный курс все эти учебные предметы и в том объеме, в каком они преподаются. Все, что говорится об этом, выражено в общих фразах, которые содержат в себе очень мало положительного и определенного для разрешения этого вопроса. Но, может быть, положительное разрешение его еще невозможно? По нашему мнению, безуспешность стараний педагогов определить состав правильного общеобразовательного курса заключается не в невозможности сделать это в настоящее время, а в том пути, по которому они шли в своих исследованиях. Песталоцци первый ясно и положительно высказал, что дело и цель всего воспитания и обучения состоит в правильном всестороннем развитии всех способностей человека. Но, высказав эту великую истину, он не развил ее вполне, не определил, какие познания необходимы для полного общего образования, и не обозначил всего общеобразовательного курса. Песталоцци, впрочем, и не работал над этим; он, как известно, занимался элементарным обучением бедных детей и своей теоретической и практической деятельностью произвел в этой области совершенный переворот. Он доказал, что все первоначальное обучение должно идти наглядным путем и что началом ему должно служить *общенаглядное обучение*. Эта новая песталоцциева система первоначального обучения прежде всего, как и следовало ожидать, оказала благотворное влияние на преподавание и состав учебного курса в народных училищах, которые были не что иное, как элементарные школы. Последователи Песталоцци развивали и теперь развивают систему его преимущественно в применении к обучению в народных училищах; они мало-помалу распространили и утвердили понятие о народных училищах, как об общеобразовательных, учебно-воспитательных заведениях, вытеснили из них, хотя еще не везде, прежде схоластическое отвлеченное ученье и прежние механические способы преподавания, заменив их новыми, рациональными, выработанными на основании наглядности; они распространили и самый учебный курс народных училищ, введя в него *естествознание и отчизноведение* (Heimathskunde).

Но влияние новых песталоцциевых педагогических начал не ограничилось только одними элементарными народными училищами; оно распространилось и на всю тогдашнюю училищную систему.

До Песталоцци так называемые средние училища гимназии и реальные школы (последние стали возникать еще в половине прошлого столетия; первое реальное училище было открыто па-

стором Геккером в Берлине в 1746 г.) были, собственно, специальными учебными заведениями, имевшими целью приготовление учеников уже с 9—10-летнего возраста к известным специальным занятиям, к университету или к заранее определенной практической деятельности.

Хотя педагогическая деятельность Песталоцци непосредственно и не касалась гимназий и реальных школ, но высказанная им светлая мысль, что дело и цель всего воспитания и обучения есть правильное, всестороннее развитие воспитывающихся, требовала, чтобы человека воспитывали человеком, а не каким бы то ни было специалистом; следовательно, эта мысль указывала прямо на природную для человека необходимость в *предварительном общем образовании* и этим самым доказывала несостоятельность существовавшей тогда системы специальных средних училищ и вызывало совершенно новую *систему общеобразовательных училищ*. Понятно, что вместе с этим изменялось совершенно и существовавшее понятие о специальном назначении гимназий и реальных школ, которые должны были мало-помалу преобразиться в общеобразовательные училища. Мы в кратких словах изложим, как началось и совершалось это преобразование до нашего времени и представляют ли теперешние германские гимназии и различные реальные училища настоящие общеобразовательные заведения.

С быстрым развитием промышленности и торговли в прошлом столетии естественно должна была явиться крайняя потребность в людях, приготовленных к торговой промышленной деятельности. Существовавшие тогда училища не могли готовить таких людей. Народные школы доставляли только самое элементарное обучение, едва научали кое-как читать и писать; гимназии же с своим средневековым, совершенно отвлеченным учебным курсом нисколько не приложенным к возникшим потребностям действительной жизни, готовили только очень немногих из своих учеников к поступлению в университеты. Следовательно, не было вовсе училищ, в которых бы учащиеся готовились к практической деятельности. Это обстоятельство и было причиной, что купеческие и ремесленные городские общества на свой счет начали учреждать в своих городах училища, специально назначенные для обучения детей только тем наукам и искусствам, которые могли быть приложены в их будущей промышленной и торговой деятельности. Таким образом и стали возникать коммерческие, ремесленные и другие специальные реальные училища. Но на деле оказалось, что эти училища не приносят желаемых результатов, не готовят знающих торговых, промышленных и других специальных практических деятелей. Вышло, следовательно, то, что и должно было выйти, что для успешного выполнения практической деятельности необходимы опытность и навык, приобретаемые только в непосредственных занятиях этой деятельностью, притом если заниматься ею будут люди, имею-

щие необходимые для этого способности. Здесь на опыте доказана была еще и та истина, конечно не признанная в то время, да и теперь признаваемая далеко не всеми, что детей нельзя заранее предназначать к определенному делу. Гимназии торжествовали над этой неудачей специальных училищ, намеревавшихся конкурировать с ними, и не сомневались более в восстановлении и сохранении своей прежней монополии на среднее образование. Но они жестоко ошибались, потому что сама жизнь заявила уже другие требования от обучения, которым гимназии не могли удовлетворять. Специальные реальные училища не погибли от первой неудачи своей, но эта неудача заставила приверженцев их оглядеться и осмотреться.

В это время распространилась высказанная Песталоцци идея о значении общего образования. Сторонники специальных реальных школ тотчас же ухватились за нее и начали говорить и писать о необходимости предварительного общего образования, а вслед затем и об устройстве общеобразовательных реальных училищ. Противники их, приверженцы гимназии, тотчас же подняли знамя классического образования. Признавая всю истинность идеи Песталоцци, они доказывали, что гимназии и представляют уже готовые общеобразовательные учебные заведения, что общеобразовательный характер их заключается именно в обучении древним языкам, которые и по сущности своей, по полноте и законченности своего развития и по выработанным уже методам преподавания обладают вместе с математикой высшей, в сравнении с другими учебными предметами, образовательной силой, и что без них общее образование невозможно. Между обеими партиями началась жестокая и продолжительная литературно-педагогическая борьба, приведшая к тем результатам, о которых мы говорили выше и которые не только не разъяснили вопроса об общем образовании и о составе общеобразовательного учебного курса, но, напротив того, еще более запутали его. Явились два рода общеобразовательных училищ: *классические гимназии*, дающие общему развитию учащихся преимущественно *отвлеченное направление*, и *реальные училища*, сообщающие ему более *практическое направление*. Поэтому первые готовят учеников своих к университету, а вторые — к практической деятельности. Это самое очевидно доказывает, что ни гимназии, ни реальные училища не составляют в действительности общеобразовательных учебных заведений, а преобразились только в *новые специальные училища*, потому что готовить детей к научной или практической деятельности значит также насильственно заранее навязывать им будущее занятие, к которому они, может быть, вовсе не будут способны. Общее образование состоит в правильном всестороннем развитии детей; поэтому и общеобразовательное училище должно сообщать только такое развитие учащимся, не придавая ему никакого преимущественно-практического или отвлеченного направления. **Общеобразовательное училище**

ше не может действовать в двух совершенно различных направлениях и не может существовать в двух совершенно противоположных видах; оно должно иметь всегда и везде одно и то же дело и ту же цель: правильное, всестороннее развитие всех способностей учащихя.

Но, кроме того, учебный курс этих новых, составившихся вследствие спора специальных училищ, совершенно несправедливо называемых общеобразовательными, сделался *еще сложнее* прежнего и без того уже много обильными предметами и принял *еще энциклопедический характер*, потому что в гимназии введены *общие основания естественных наук*, а в реальные училища — *латинский язык*. Следовательно, мы имели полное право сказать, что *продолжительный жаркий спор между реалистами и классистами*<sup>1</sup> *не только не разрешил вопроса об общеобразовательных училищах, но положительно еще запутал его.*

Такая путаница произошла, как мы выше заметили, от ложного пути, по которому шли обе противные стороны при разрешении этого вопроса. Признавая за несомненную истину идею Песталоцци, как классисты, так и реалисты не постарались сначала себе выяснить в подробностях, что значит общее образование, на чем оно основывается, какими средствами и по каким законам оно должно быть совершаемо и какие перемены должны произойти в учебном курсе гимназий и реальных училищ для того, чтобы они действительно сделались общеобразовательными заведениями, но как те, так и другие, каждый с своей стороны, начали прямо отстаивать уже готовые учебные курсы своих заведений и доказывать образовательную силу отдельных предметов, составляющих эти курсы. Таким образом, в возникнувшем споре главный существенный вопрос — разъяснение дела общего образования и определение состава общеобразовательного курса — остался совершенно в стороне, а началась нескончаемая литературно-педагогическая полемика об образовательной силе отдельных учебных предметов, преимущественно древних языков и естественных наук, и о превосходстве одних перед другими в этом отношении. В последние годы вышло несколько отдельных сочинений, в которых ясно сознается несостоятельность теперешних гимназий и реальных школ как общеобразовательных заведений, переполненность и энциклопедичность их учебного курса и предполагаются различные меры *для большого сосредоточения обучения*. Для желающих мы указываем особенно на одно подобное сочинение, обратившее на себя внимание в Германии, именно на книжку док-

---

<sup>1</sup>Мы заменяем этим словом прежнее название приверженцев классического образования «гуманисты», на том основании, что в настоящее время никто из людей истинно образованных не решится исключить естественные (реальные) науки из числа «гуманных наук», поэтому и поборники реального образования имеют теперь такое же право называться *гуманистами*, как и первые.

тора философии *Латмана* (Dr. Lattmann): «Über die Frage der Concentration in den allgemeinen Schulen namentlich im Gymnasium», Goettingen, 1860. Но во всех этих сочинениях разрешение вопроса о составе учебного курса общеобразовательных заведений не подвигается вперед. Авторы их исходят из тех же начал и идут тем же путем, как и их предшественники; они принимают существующий теперь учебный курс гимназий и реальных школ за общеобразовательный и, придумывая в нем различные изменения, сокращения объемов учебных предметов, большее сосредоточение преподавания их и т. д., надеются этими мерами пособить делу.

Мы, с нашей стороны, желая по возможности содействовать положительному разъяснению этого самого существенного вопроса в общем образовании, пролагаем себе *другой путь*. Мы обращаем преимущественное внимание на *природные и потому неизменные законы развития человека; мы в наших исследованиях основываемся на этих законах и постоянно руководствуемся ими*. Человек не может развиваться иначе как по этим законам, и только то воспитание и обучение может доставить правильное и всестороннее развитие человеку, которое совершается согласно с этими законами. Всякое другое воспитание и обучение, противоречащее им, может только извратить и испортить природное, естественное развитие его. Поэтому мы полагаем, что избранный нами путь есть *вполне естественный*, определяемый самой сущностью рассматриваемого нами дела, а *не искусственный и не отвлеченный, априорический*. Мы не принадлежим ни к сторонникам классического, ни реального образования и *не можем принадлежать* ни к тем, ни к другим; мы хлопочем только о *положительном разъяснении дела общего образования*, которое по самому существу своему должно быть везде и всегда одно и то же и не может достигаться двумя совершенно противоположными путями. По нашему разумению избранный нами путь ведет прямо к *положительному разрешению этого дела*. Но мы не хотим этим сказать, что мы достигнем такого разрешения *во всех подробностях*; нет, мы будем вполне довольны, если успеем *верно обозначить состав общеобразовательного курса в ясных общих чертах*. Этого только и можно, по нашему мнению, достигнуть в положительной теории; все же подробности могут определиться только в жизни, на самом деле. Все наши выводы мы представляем на обсуждение читателей с убедительнейшей просьбой, ради существенной важности излагаемого вопроса в деле всего воспитания и обучения, отозваться на них.

Человек рождается, живет, вырастает в известной местности и в известной людской среде. Все окружающее, люди, понятия, нравы, обычаи, вообще весь образ жизни их, местность со всеми естественными произведениями и проявлениями ее, производят на него впечатления. Человек воспринимает эти впечатления посредством своих природных органов чувств и потом усваивает их; вследствие этого происходят в нем сначала чувственные ощу-

ния, из которых образуются отдельные представления, понятия, суждения, чувства, желания, одним словом, составляет все его духовное богатство. Вместе с этим совершается и духовное развитие человека, именно: врожденные способности упражняются, воспринимая и усваивая внешние впечатления и вследствие этих упражнений *развиваются*, т. е. становятся крепче, сильнее, способнее усваивать следующие впечатления, точно так же, как развиваются наши мускулы и вообще все наши телесные силы, все наше тело, вследствие того, что мы принимаем в себя пищу, движемся, занимаемся какой-нибудь физической работой. Но мы очень хорошо по собственному своему опыту знаем, что если мы будем есть слишком много или мало или употреблять такую пищу, которую не может переваривать наш желудок, то мы заболеем или ослабнем; или если мы сделаем слишком сильное движение или поднимем слишком для нас тяжелую вещь, то можем надорваться, или если мы слишком продолжительно будем заниматься какой-нибудь физической работой или примемся за непосильный нам физический труд, то мы можем истощить себя. Понятно, что во всех этих и подобных случаях наше телесное развитие не может совершаться правильно; оно, напротив, будет болезненным. То же самое произойдет и с нашим духовным развитием, если способности наши будут упражняться *непосильными* и вообще *непригодными* для них, в каком бы то ни было отношении, занятиями.

Следовательно, правильное, здоровое развитие как телесных, так и духовных сил наших зависит от упражнений, пригодных для них во всех отношениях.

Эти упражнения для развития духовных сил наших, как мы выше изложили, состоят в восприятии и усвоении внешних впечатлений, которые производит на нас все окружающее.

А что окружает нас? Местность, в которой мы находимся, и люди, с которыми мы живем. Это окружающее составляет самый естественный, ничем не заменимый и вполне достаточный материал для всестороннего развития способностей человека, а следовательно, и для общего образования его.

Из этого, очевидно, следует, что нам нечего придумывать какой-нибудь искусственный состав общеобразовательного курса: содержание его *везде готово*; оно должно быть *местное* и состоять в *местном материале*. Нам надлежит заботиться только о том, чтобы учащиеся могли правильно и всесторонне усваивать этот местный материал, т. е. мы должны стараться каждый раз последовательно доставлять учащимся только то из этого материала, что в это время может быть вполне точно и ясно ими воспринято и усвоено.

Законы духовного развития прямо говорят нам, что духовная деятельность детей до известного возраста (обыкновенно до



13—14 лет) состоит преимущественно в усвоении отдельных конкретных представлений об окружающих предметах; после же этого возраста начинает преобладать, так сказать, отвлеченная духовная деятельность, состоящая в том, что дети начинают постоянно сближать отдельные представления, соединять общие признаки их и составлять таким образом понятия, а из них суждения и т. д. Поэтому-то общеобразовательный курс, естественно, должен состоять из двух отделов: элементарного и систематического. Первый отдел простирается с тех пор, как только начинается обучение, до 13—14-летнего возраста; последний — от этого возраста и обыкновенно до 17—18 лет, когда большая часть учащихся и по своему физическому развитию может уже достигнуть общего образования. Мы называем первый отдел элементарным, потому что в продолжение его учащиеся ясно усваивают себе преимущественно отдельные представления или элементы, необходимые для составления последующих понятий, суждений, одним словом, — для всех приобретаемых в следующем отделе познаний и сведений. Этот же отдел общеобразовательного курса мы назвали систематическим по той причине, что в продолжение его все приобретенные в элементарном отделе элементы различных знаний и сведений приводятся в систему, распределяются по категориям и преподаются в последовательной связи, как отдельные учебные предметы.

Какие это учебные предметы, из которых только и должен состоять систематический отдел общеобразовательного курса, и в каком объеме они должны входить в него?

Каждый из этих учебных предметов должен представлять систематическое изложение всех элементов по одной известной отрасли знания, которые только содержатся в данной местности.

1) Жители каждой местности исповедуют известную религию, принадлежат к известной церкви. Свою религию они должны знать, как и постановления и обряды церковные. Поэтому закон божий составляет один из учебных предметов общеобразовательного курса.

2) Жители каждой местности говорят на известном языке, на нем выражают они свои мысли, понятия, суждения, желания, чувства, одним словом, — все духовное достояние свое. Следовательно, родной язык должен входить в общеобразовательный курс как самостоятельный учебный предмет.

3) Все, что существует в известной местности, имеет известную величину, измерение, представляет известное тело, имеющее ту или другую форму и занимающее пространство. Каждая местность поэтому представляет все элементы математических знаний, которые должны быть сознательно и отчетливо усвоены учащимися. Следовательно, математика составляет учебный предмет общеобразовательного курса.

4) В каждой местности находятся естественные произведения и происходят различные естественные явления, которые уча-

щиеся должны знать и понимать. Поэтому *естественные науки* должны непременно входить в состав общеобразовательного курса.

5) Каждая населенная местность представляет элементы исторического знания; следовательно, *история* также должна быть преподаваема в общеобразовательных заведениях.

6) Каждая населенная местность представляет элементы географического знания; следовательно, *география* входит в состав общеобразовательного курса.

7) Каждая населенная местность представляет элементы изящных искусств: рисование, музыку и пение. Поэтому обучение этим трем основным искусствам должно входить в общеобразовательный курс. Обучение это тем большее имеет значение в общем образовании, что для всестороннего развития учащихся необходимо и *эстетическое развитие*, достигаемое преимущественно правильным обучением упомянутым искусствам.

8) Так как правильное духовное развитие человека тесно связано с правильным телесным развитием, то для содействия последнему необходимо ввести ежедневные рациональные гимнастические упражнения и игры. Поэтому и обучение *гимнастике* входит в общеобразовательный курс.

Мы определили, таким образом, все необходимые учебные предметы систематического отдела общеобразовательного курса, именно: 1) закон божий, 2) родной язык, 3) математика, 4) естественные науки, 5) история, 6) география, 7) искусства: рисование, пение, музыка, 8) гимнастика.

Эти предметы необходимы для общего образования, потому что они представляют систематическое изложение всех тех знаний, элементы коих состоят из отдельных предметов и явлений, существующих в тех или других видах, в том или другом числе, количестве и качестве, в каждой населенной местности, следовательно, окружающих человека, живущего в этой местности, и производящих на него впечатления. Избежать этих впечатлений, не воспринимать их человек не может, потому что, где бы он ни находился, всегда и везде он будет окружен известными, принадлежащими ко всем или к некоторым из обозначенных нами родов предметами, которые будут производить на него впечатление. Мы же знаем из приведенных выше природных законов развития человека, что все наши телесные духовные силы и способности развиваются не иначе, как восприятием и усвоением впечатлений, производимых на нас внешними, окружающими предметами. Следовательно, правильное и всестороннее развитие наше зависит от правильного и всестороннего восприятия и усвоения этих впечатлений, или, что то же самое, от правильного и все-

стороннего познания каждого из окружающих нас предметов и совершающихся около нас явлений, в частях и в целости их, в отдельности и в связи с другими однородными, в причинах их и в следствиях.

Понятно, что с приобретением таких познаний о всем том, что нас окружает,—все, что существует, происходит, совершается около нас, будет для нас вполне ясно и сознательно, и мы поймем наше место в этом окружающем, наши отношения к нему: *мы приобретаем ясность сознания, сознаем свою собственную природу, свои силы и способности, одним словом, сознаем самих себя, а следовательно, будем в состоянии избрать себе то дело, к которому мы способны.*

Но понятно также и то, что для приобретения таких познаний об окружающем нас мире нам *недостаточно одних непосредственных впечатлений* от окружающих предметов, потому что эти непосредственные впечатления производятся только наружным видом окружающих предметов и притом без всякого последовательного порядка; следовательно, и познания, образующиеся в нас вследствие таких впечатлений, будут беспорядочны и будут касаться одной наружности окружающего. Поэтому-то нам необходимо сначала рассмотреть всесторонне каждый отдельный предмет и каждое отдельное явление, совершающееся около нас и производящее на нас впечатление, и потом, распределив по категориям, рассмотреть их в последовательной связи. Это и будет самый естественный ход усвоения познаний, потому что он вполне согласен с законами нашего духовного развития, вследствие которых человек, как выше уже говорено было, сначала до известного возраста обращает преимущественно внимание на отдельные предметы, усваивает и составляет себе отдельные представления о них, а потом духовная деятельность его начинает обнимать совокупность этих предметов и явлений, связь и взаимные отношения между ними. Поэтому-то, повторяем еще раз, *общеобразовательный курс* и должен состоять из двух отделов: *элементарного* и *систематического*. Но мы не должны представлять себе, чтобы эти отделы разграничивались какой-нибудь *резкой чертой*; нет, они находятся в органической связи между собой, и переход от одного к другому незаметен.

Теперь нам остается еще изложить состав *элементарного отдела* общеобразовательного курса и потом выяснить *объем* поименованных учебных предметов, составляющих систематический отдел его.

Элементарный отдел включает в себе все *первоначальное* или *элементарное обучение*. Начинать это обучение следует именно в том возрасте, в котором дети начинают уже делать вопросы, расспрашивать о тех из окружающих предметов и явлений, которые замечаются ими. Дети в этом возрасте обращают внимание обыкновенно только на внешний, наружный вид за-

мечаемых ими отдельных окружающих предметов и потому могут усваивать себе *отдельные представления только об одной наружности их*. Общеобразовательное обучение, которое постоянно должно совершаться строго по указаниям природных законов развития человека и постоянно руководствоваться ими, в этом случае, очевидно, должно доставлять детям возможность *отчетливо усвоить себе представления о внешнем виде предметов*, т. е. оно должно состоять в *наглядном рассматривании наружности этих предметов*. Такое обучение называется общенаглядным обучением, которое, следовательно, и составляет *самое естественное начало всего общего образования и служит прочным основанием первоначальному обучению*. Из этого ясно выходит, что весь элементарный учебный отдел состоит из двух частей: из общенаглядного обучения и из собственно элементарного обучения.

Мы объясним несколько подробнее, что *мы разумеем под общенаглядным обучением*, какие представления оно доставляет детям и в чем состоит *развивательная или общеобразовательная сила его*.

Сущность общенаглядного обучения обозначается уже самым названием его. Общенаглядное обучение *руководит в рассмотрении предметов*; оно приучает ребенка правильно наблюдать то, что представляется его внешним чувствам, т. е. окружающий его мир, и этим может достигнуть *двойкой цели*. С одной стороны, общенаглядное обучение, приучая ребенка отчетливо рассматривать и наблюдать окружающие его предметы, вместе с этим и *знакомит ребенка с ними*; с другой стороны, общенаглядное обучение посредством такого рассматривания и наблюдения *упражняет внешние чувства ребенка*, следовательно, укрепляет, проясняет и приучает их достаточно сосредоточиваться, т. е. *развивает их*. Таким образом, общенаглядное обучение, так сказать, поднимает ребенка со ступени чувственного смотрения и восприятия на первую ступень осмысленного созерцания и наблюдения окружающего мира; оно приводит ребенка к *первоначальному сознательному смотрению, к соединению чувственной деятельности с мыслительной*, так чтобы соединение это могло образовать в нем *более или менее сознательное представление об отдельных окружающих предметах*. Эта последняя цель есть субъективная, формальная — цель первоначального правильного развития внешних чувств и духовных сил дитяти (субъекта); она достигается вследствие *достижения первой цели*, которая есть цель объективная, реальная, состоящая в ознакомлении детей с *внешними предметами (объектами)* и доставляющая им *положительные (реальные) знания*.

Изошряя внешние чувства и развивая духовные силы детей посредством приучения их к ясной, сознательной наблюдательности и чрез это сообщая им ясные представления об окружаю-

щих предметах, общенаглядное обучение, вместе с тем, содействует совершенно естественным образом развитию *способности говорить*. Наглядность возбуждает ясную мыслительную силу и, так сказать, приводит мысль на язык, выражающий ее словами. Вот почему общенаглядное обучение, развивая внешние чувства дитяти, в то же время развивает *способности ясно мыслить и говорить* и доставляет *положительное реальное содержание разговору детей* и, следовательно, удерживает их от пустого, бессознательного болтания и фразерства. Поэтому общенаглядное обучение может быть названо также *упражнением в разговоре и мышлении*.

Состав общенаглядного обучения в отдельности должен быть следующий: перечисление окружающих предметов, начиная с ближайших, находящихся в доме, на дворе и т. д.; рассматривание внешнего вида этих предметов (форма, величина, измерение) и составных внешних частей их; разделение и распределение их на одушевленные и неодушевленные, на стоячие, лежащие, висячие, подвижные, неподвижные, существующие поодиночке, во множестве и т. д.; перечисление этих предметов по положению их друг к другу и к рассматриваемому (впереди, сзади, вверху, внизу, с боков, над, под, влево, вправо и пр.), рассматривание ближайшего, непосредственного назначения и употребления их; рассматривание действия и состояние одушевленных и неодушевленных предметов, висячих, лежащих и т. д. на столько, на сколько они производят впечатление на внешние чувства и могут быть усвоены ими; распознавание цвета и тех свойств и качеств окружающих предметов (белые, желтые, красные, твердые, мягкие, легкие, тяжелые, гладкие, шероховатые и пр.), которые могут быть усвоены внешними чувствами ребенка.

Из всего этого ясно видно, что дети посредством общенаглядного обучения приобретают себе ясные и точные представления о наружности, о всех внешних свойствах и действиях и о взаимном положении окружающих предметов, следовательно, все *те представления, которые необходимы для всего дальнейшего элементарного и систематического познания этих предметов*.

Общенаглядное обучение заканчивается обучением детей *первоначальному чтению, письму и счислению* (четыре правила над первыми ста числами). Поэтому оно не входит в общеобразовательный гимназический курс, который начинается *с собственно элементарного обучения детей 9—10-летнего возраста*, которые должны уже иметь вышеизложенные наглядные познания и умеют читать, писать и считать. Следовательно, общенаглядное обучение должно быть совершено уже *дома, в семействе*; и им должно начинаться *обучение в народных училищах*, потому что крестьянские дети дома не могут получить общенаглядного обучения, родителям их некогда, да и большая часть из них вовсе не знает, как и приняться за обучение детей.

Вторая часть элементарного отдела общеобразовательного курса или *собственно элементарное обучение* должно составлять непосредственное, *органическое продолжение* общенаглядного обучения. Оно должно состоять в доставлении учащимся, также *наглядным путем*, ясных и по возможности *всесторонних* познаний о всех отдельных предметах, представляемых данной местностью и составляющих *элементы* следующего систематического отдела. Конечно, уже в элементарном отделе некоторые однородные сведения должны быть преподаваемы *в виде отдельных учебных предметов*, и необходимость в этом вытекает прямо из законов духовного развития нашего. Мы выше упоминали, что духовная деятельность человека до 13—14-летнего возраста состоит *преимущественно* в усвоении ясных представлений об отдельных окружающих предметах; но вместе с тем в детях 9—10 лет уже заметно проявляется и отвлеченная духовная деятельность, состоящая в сближении между собой отдельных однородных представлений и в составлении из них понятий, а из понятий простых суждений. Для доставления пригодной пищи этой отвлеченной духовной деятельности мы и должны группировать в отдельные учебные предметы те однородные сведения, которые по *особенности* характера своего выделились в продолжение общенаглядного обучения в сознании детей из общей массы сообщаемых в этом обучении сведений и составили более или менее отдельные группы. К таким сведениям принадлежат: 1. *Все религиозные представления и понятия*, приобретенные ребенком в продолжение всего его существования. Поэтому закон божий должен преподаваться уже в элементарном гимназическом курсе в виде отдельного учебного предмета. Составные части его следующие: а) священная история ветхого и нового завета; б) краткий катехизис; в) наглядное объяснение богослужения (обедни и всенощной). Последнее чрезвычайно важно, потому что иначе дети стоят в церкви и ничего не понимают.

2. Дети 9—10 лет, получившие общенаглядное обучение, не только громко и ясно произносят отдельные слова, но и говорят целыми, более или менее правильными предложениями и умеют читать и писать. Кроме того, они понимают, что выражают свои мысли *словами*. Следовательно, родной язык может и должен быть преподаваем в виде отдельного учебного предмета. Но мы не хотим этим сказать, чтобы уже в элементарном курсе сообщались отвлеченные *элементы языкознания в строгой связи*, например грамматика в строгой системе; нет, здесь должны быть наглядно выяснены учащимся главные составные части *предложения, отдельного слова и целой речи* посредством *объяснительного чтения* и обращено преимущественное внимание на то, чтобы учащиеся посредством *посильных упражнений* приучались к *сознательно-правильному, отчетливому и связному выражению своих мыслей, устно и письменно*. Ясность, отчетливость и пол-

нота выражения доказывают, что и *выражаемое* усвоено вполне ясно, полно и отчетливо.

Каждый преподаватель может судить о степени усвоения учащимися сообщаемых им сведений только из ответов их, устных или письменных. Поэтому не только при обучении родному языку, но и всем другим предметам необходимо настаивать на том, чтобы учащиеся выражались правильно, отчетливо и связно. Каждый урок, по какому бы то ни было предмету, должен быть вместе с тем и *уроком родного языка*.

Весь ход обучения родному языку в элементарном четырехклассном гимназическом курсе должен состоять, следовательно, в *объяснительном чтении* и в *письменных упражнениях*. В первом классе выясняется *содержание читаемых статей* в целости и в частях и объясняется *значение* каждого слова; *грамматические же объяснения* начинаются во втором классе с *разбором предложения*. Некоторые из прочитанных таким образом статей, особенно стихотворений, по усмотрению учителя заучиваются учащимися; это для развития в них *эстетического чувства и памяти*. Материал для письменных упражнений могут доставлять или *читаемые статьи* или преподаватель сам придумывает особые *задачи* для постепенных письменных упражнений. В третий и четвертый классы наших гимназий для более полного выяснения строя русской речи посредством сравнения вводятся устные и письменные *переводы с церковнославянского языка, с грамматическими объяснениями*. Кроме того, такое практическое ознакомление с славянским языком выясняет учащимся *новые исторические элементы родного языка*, знание которых им необходимо для следующего систематического курса его.

Этим, по нашему мнению, должно заканчиваться элементарное обучение родному языку; результаты его в *материальном отношении*, или в отношении приобретенных познаний по языку, следующие: учащиеся усваивают себе *строй родной речи, читают с полным сознанием и могут выразить все свои мысли в правильной, отчетливой и связной устной и письменной речи и приобретают все необходимые элементы языкознания для непосредственно следующего систематического обучения родному языку*. Эти элементы не остаются и в элементарном курсе совершенно изолированными, без всякого употребления; нет, они были и уже и в этом курсе существенно необходимы для учащихся, потому что *посредством выяснения их учащиеся приобрели более полное и ясное сознание о строе родной речи*.

В *формальном отношении*, или в отношении развития мыслительных способностей, учащиеся посредством объяснительного чтения и устных и письменных упражнений в изложении своих мыслей приобретают способность *понимать различные отношения между мыслями и выражением их и с сознанием излагать свои мысли правильно, последовательно и отчетливо*. Вместе с этим обогатилась и расширилась и вся область мышления их *через*

*приобретение новых познаний в языке, а также в известной степени развились в них и эстетическое чувство, и память.*

Материал для обучения родному языку заключается в *книге для чтения*, которая примерно может состоять из следующих отделов: 1) семейный быт; 2) городской и сельский быт; 3) человеческий организм; 4) животные, растения и минералы; 5) мировые явления; 6) родина и отечество; очерки из отечественной географии и истории; 7) отношения человека к богу: статьи нравственного и религиозного содержания на русском и церковно-славянском языках. Хотя этот состав книги для чтения может быть общий для всех училищ, но *в применении к местному быту*, именно: *содержание статей* должно быть взято по возможности *из местной жизни*. Такие статьи, представляя изложение и описание местных явлений, местных предметов, могут быть вполне понятны учащимся в элементарном курсе, и при чтении их преподаватель легко может разъяснить детям местные предрассудки, суеверия и наглядно показать всю несостоятельность их, а это имеет весьма большое значение для воспитания. Мы очень хорошо знаем, как сильно утверждаются в нас разные предрассудки и другие ложные понятия той среды, в которой мы выросли и развивались. Если не было обращено особенного внимания на разъяснение и уничтожение их в детстве нашем, то они нередко остаются в нас на всю жизнь, несмотря на то, что мы всеми силами развившегося разума стараемся отделаться от них. *Ясность и истинность* сознания и понимания всего, что окружает нас, должна быть возбуждаема и утверждаема в ребенке с самого начала учения и во все продолжение его. Человек, неясно и неверно понимающий и сознающий то, что его окружает, те явления, которые около него происходят, никогда не поймет и своей собственной природы, развивающейся под неизбежным влиянием или, точнее, вследствие неизбежного воспринимания впечатлений от окружающего мира.

Ученый комитет при Главном правлении училищ объявил в марте прошлого года *конкурс на книгу для чтения* в двух частях и назначил премию в 4 тыс. руб. серебром за целую книгу, которая будет признана вполне удовлетворяющей изложенным в конкурсе условиям. Мы здесь не намерены разбирать этих условий, но позволяем себе заметить, что ученый комитет вовсе не принял в соображение, что книга для чтения должна иметь *местный характер*. Если бы он не упустил этого из виду, то, конечно, не объявил бы означенного конкурса, потому что в таком случае ученый комитет знал бы, что *одна книга для чтения, как бы она ни была хорошо составлена, не может быть вполне пригодной для всех совершенно разнохарактерных местностей нашего необъятного отечества*. Какая же особенная польза будет для первоначального обучения отечественному языку, если даже ученый комитет, не одоблив вполне ни одной представленной книги, выберет лучшие статьи из всех представленных книг и составит,



таким образом, собственный сборник в 30 листов, как сказано в конкурсе? Положим, что этот сборник будет вполне составлен по объявленной программе; но ведь у нас уже существуют подобные *общие* книги для чтения, составленные и изданные частными лицами без всяких премий и одобренные тем же ученым комитетом. По нашему мнению, ученому комитету следовало бы объявленную им весьма значительную премию, 4 тыс. руб. серебром, разделить на восемь премий, по 500 руб., и предоставить каждому учебному округу объявить конкурс на местную книгу для чтения с тем, что одобренная книга будет напечатана на счет министерства и автору ее, кроме 500 руб. премии, будут выдаваться 20% с каждого проданного экземпляра, как означено и в конкурсе.

Вследствие такого конкурса могло бы явиться несколько местных книг для чтения, которые, может быть, и не удовлетворяли бы всем условиям программы, но зато более соответствовали бы местным требованиям элементарного обучения родному языку. Мы убеждены, что была бы составлена такая книга для чтения и на малороссийском языке, которой, хотя бы несколько сносной, до сих пор еще у нас не существует, так что в Малороссии, в приходских и уездных училищах, не по чему учить детей родному языку. А не обучать народ родному языку значит не позволять развиваться мысли народной, всем духовным силам народа, значит оставлять народ в постоянном младенчестве. Если же мы начнем обучать народ не его языку, а хоть самому сродному, ближайшему, то сделаем еще хуже; *мы извратим самостоятельное умственное развитие народа, мы извратим всю духовную природу его.* Слово есть выражение, форма мысли, а мысль — содержание этой формы, поэтому народная мысль вполне может быть выражена только на родном языке и развиваться только с развитием его. Разве даже какое-нибудь материальное, безжизненное содержание, не говоря уже о живом духовном, не изменится в своем виде, в расположении внутренних частей своих, если мы переложим его из той формы, в которой оно совершенно плотно помещалось, в другую, весьма отличную от ней? Может ли что бы то ни было правильно развиваться не в той форме, которая назначена ему от природы? Может ли самостоятельно и правильно развиваться мысль народная в чуждой ей форме, в чуждом слове?

Из всего сказанного о первоначальном обучении родному языку ясно следует, что он входит в элементарный общеобразовательный курс только *в форме отдельного учебного предмета, но не как отдельный учебный предмет, представляющий систематическое изложение познаний одного рода.* В этом виде родной язык является в систематическом курсе.

Только арифметика входит в элементарный курс как *вполне отдельный учебный предмет*, и это зависит от *особенности* сообщаемых ею познаний. Отвлеченные математические знания вытекают непосредственно одно из другого и составляют неразрыв-

ную цепь от начала до конца; поэтому-то они и не могут быть сообщаемы иначе, как в строгой последовательности, и содействуют более всех других учебных предметов общеобразовательного курса развитию *отвлеченного, строго логического мышления* в учащихся. Но способ преподавания арифметики должен быть не *отвлеченно-систематический*, а *наглядно-последовательный*, потому что учащиеся в элементарном курсе обладают еще *слишком слабой силой отвлечения* и не будут в состоянии сознательно усваивать отвлеченные арифметические познания, сообщаемые в отвлеченно-систематической форме. Собственно, никакие математические познания не должны быть сообщаемы, а последовательно выводимы самими учащимися из вычисления и разрешения отдельных примеров и задач. Учитель руководит учащимися в этих вычислениях и разрешениях; он *наводит их* на тот путь, по которому они должны идти, но совершают вычисления и отыскивают разрешения они сами. *Общие правила* для вычисления однородных частных случаев выводятся также самими учащимися; учитель придает общим правилам *точное окончательное выражение*.

Из всего этого ясно следует, что *общие правила, определяющие ход вычисления, не должны быть сообщаемы учащимся заранее, как уже известные и готовые, но учащиеся сами, при помощи учителя, отыскивают этот ход и сами выводят общие правила*.

*Отношения и пропорции* не входят в арифметический курс: они относятся к алгебре. Ученики элементарного курса должны научиться вычислять и разрешать задачи, относящиеся к тройным правилам, посредством четырех первых действий.

Этого легко достигают учащиеся, если они научатся выражать все условия таких задач в *форме дробей*, над которыми для окончательного разрешения данного вопроса учащимся останется только произвести действия умножения и деления. Например:

15 рабочих в 21 день выделывают 72 штуки известного товара. Во сколько дней изготовят 28 рабочих 240 штук того же товара?

$$x = \frac{240}{28} \times 21 : \frac{72}{15} = \frac{240 \cdot 21 \cdot 15}{28 \cdot 72}$$

Для обобщения частных арифметических вычислений ученики в четвертом (последнем) классе элементарного курса приучаются заменять *цифры общими знаками или буквами*. Например:

$$\begin{aligned} 15 &= 3 \cdot 5 = a \cdot b \\ 30 &= 2 \cdot 3 \cdot 5 = a \cdot b \cdot c \\ 8 &= 2 \cdot 2 \cdot 2 = 2^3 = a^3 \\ 24 &= 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 3 = 2^3 \cdot 3 = a^3 \cdot b \\ 360 &= 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 5 = 2^3 \cdot 3^2 \cdot 5 = a^3 \cdot b^2 \cdot c \text{ и т. д.} \end{aligned}$$

Или, означая в общем виде приведенную задачу:  $a$  рабочих в  $b$  дней приготавливают  $c$  штук

$$x = \frac{n \cdot b \cdot a}{m \cdot c}$$

Ясно, что при таком *обобщении* ученики не только приучаются обобщать разрешения частных вопросов и задач, но и выведенные общие правила для вычислений одного рода становятся для них *более сознательными*. Вместе с этим они подготовляются и к непосредственно следующему *систематическому алгебраическому курсу*.

IV. Все элементы остальных областей знаний, представляемые данной местностью и входящие как отдельные учебные предметы в следующий систематический отдел общеобразовательного курса, наглядно и всесторонне выясняются учащимся в *отчизноведении*.

Под этим названием мы разумеем *всестороннее наглядное ознакомление учащихся со всеми отдельными окружающими их предметами и совершающимися около них естественными явлениями, одним словом, с обитаемой ими местностью, с отчиной, родиной их*. Отчизноведение, следовательно, составляет *непосредственное продолжение общенаглядного обучения*. Оно начинается с черчения плана классной комнаты и потом всего училищного здания. В отчизноведение входят: а) изображения на плане всей обитаемой учащимися местности; б) наглядное всестороннее ознакомление их со всеми, как естественными, так и искусственными произведениями, находящимися в этой местности; в) ознакомление учащихся с линейными, квадратными, кубическими измерениями; г) употребление линейки, прямоугольника и циркуля; д) ознакомление с простейшим практическим способом землемерия посредством веревки или цепи и кольев; е) также с географией, историей родины. Мы в нашем журнале этого года в особых статьях подробно изложили весь объем и ход преподавания отчизноведения и по временам продолжаем помещать целые практические уроки по этому предмету. Поэтому мы здесь заметим только, что в отчизноведении учащиеся близко знакомятся с родиной и *не по книгам, а в действительности, подробно наблюдая и рассматривая все проявления ее; следовательно, отчизноведение не может быть сообщаемо только в классе: преподаватель отчизноведения должен выходить и подробно высмотреть с своими учениками обитаемую ими местность*.

Поэтому уроки из отчизноведения разделяются на *классные* и на *прогулки*. В продолжение таких прогулок набрасываются учениками начерно *планы проходимой местности* и *составляются местные естественные коллекции*, которые рассматриваются и объясняются во время классных уроков и потом перечерчиваются и сортируются учащимися дома. Вместе с этим прогулки представляют и материал для письменных упражнений.

Преподавание отчизноведения заканчивается историей человечества в последовательных биографических очерках и краткой отечественной географией. Кроме того, в последнем классе элементарного курса и некоторые отдельные естественные сведения группируются в учебные предметы: ботанику и зоологию; а геометрические могут быть сообщаемы в виде первоначальной практической геометрии, вроде геометрии Дистервега, которую мы дали в прошлом году. В местностях, имеющих очень бедную природу, например у нас в Лапландии, для дополнения отдельных естественных познаний необходимо прибегать к ботаническим и зоологическим атласам.

V. Искусства: а) *Рисование и чистописание*. Об элементарном преподавании их было подробно изложено в прошлом году в нашем журнале, гг. Мессером и Ульяновым. б) *Пение и музыка* имеют целью не образование будущих артистов, музыкантов и певцов, а *правильное и основательное развитие слуха* и вообще эстетического чувства в детях.

Обучение этим искусствам должно заключать в себе духовное и светское пение и духовную и светскую музыку. Обучение светскому пению и музыке вообще за неимением учителей еще долгое время не может быть введено в общеобразовательный курс наших народных училищ и гимназий. Впрочем, многое зависит в этом отношении от понимания дела и доброго желания заведующих училищами.

В 1860 г. в бытность нашу в Вологде, в тамошней гимназии существовали уроки музыки и духовному и светскому пению, которые посещались желающими гимназистами. Конечно, тогдашний директор вологодских училищ, А. В. Латышев (теперь директор петербургской Ларинской четвертой гимназии), не мог сделать их обязательными и ввести в число учебных гимназических предметов. Мы же, по изложенным выше основаниям, для всестороннего развития учащихся находим необходимым, чтобы музыка и пение составляли обязательные учебные предметы общеобразовательного курса, от обучения которым освобождаются только те, которые окажутся совершенно *неспособными*.

VI. *Гимнастика*, состоящая из систематических упражнений и игр, необходимо должна входить в элементарный курс для содействия правильному здоровому развитию телесных сил учащихся. *Mens sana in corpore sano* — этой истины мы никогда не должны забывать. Продолжительные сидячие занятия в классе и во время приготовления заданных уроков страшно утомляют учащихся и губительно действуют на здоровье их; против этого слышны всеобщие жалобы. Гимнастические упражнения и игры составляют одно из самых действительных средств для устранения этого губительного недостатка и для уравновешения хода духовного и телесного развития.

Вот весь состав элементарного отдела. Все, что еще нужно было бы сказать о нем, будет сказано после изложения всего общеобразовательного курса. Теперь мы прямо переходим к систематическому отделу; нам нужно определить *объем* входящих в него учебных предметов.

Каждый из них, как выше было выведено, должен составлять систематическое изложение всех, представляемых данной местностью элементов по одной известной отрасли знания. Следовательно, с одной стороны, *объем* каждого учебного предмета определяется местным материалом. С другой стороны, так как этот материал должен быть рассматриваем всесторонне и сообщаем в последовательной связи с указанием причин и следствий и с выводом общих законов, то поэтому в *объем* учебных предметов должны входить и все те дополнительные элементы, которые необходимы для полного выяснения местных элементов в отдельности и в связи между собой. Иначе сообщаемые в учебных предметах систематические познания не могут быть вполне отчетливо и сознательно усвоены учащимися, развитие которых в таком случае также не может быть основательным и всесторонним.

Из этого ясно следует, что ни один из учебных предметов общеобразовательного курса не составляет известной науки во всей полноте ее, а представляет только систематическое изложение всесторонне разъясненных одного рода познаний, доставляемых той или другой местностью. *Наука в собственном смысле читается в университете.*

На основании сказанного *объем* вышепоименованных отдельных учебных предметов систематического курса, продолжающегося также 4 года, должен быть следующий:

1. **Закон божий:** объяснительное чтение евангелия, для того чтобы учащиеся ясно ознакомились с христианским учением непосредственно из самого источника его. Пространный катехизис; изложение всего богослужения и истории церкви.

2. **Русский язык:** грамматика русского и церковнославянского языков или сравнительно-систематическое изложение грамматических элементов этих двух языков, выясненных в элементарном обучении родному языку; объяснительное чтение избранных памятников древней словесности, устной и письменной (особенно местных народных былин, сказок, песен), и литературных произведений замечательных отечественных писателей до нашего времени включительно. В продолжение такого чтения учащиеся должны ознакомиться с главными моментами исторического развития родной речи; с отечественной литературой и с различными родами прозы и поэзии. Но так как наша письменная словесность заимствовала свое содержание преимущественно из литератур других народов, то поэтому учащихся необходи-

мо познакомить и с главнейшими иностранными литературными деятелями посредством чтения произведений их в переводе. Все прочтенное учащиеся в извлечении излагают *письменно* и, кроме того, делают самостоятельные письменные работы, разбираемые и исправляемые преподавателем.

3. М а т е м а т и к а: алгебра, геометрия и тригонометрия, как приложение геометрии к практическим измерениям.

4. Е с т е с т в е н н ы е н а у к и: ботаника, зоология, минералогия, химия, физика, физиология и популярная астрономия.

5. И с т о р и я: подробная история отечества до настоящего времени и краткая всеобщая история.

6. Г е о г р а ф и я: подробная отечественная география и краткая всеобщая.

7. П е н и е, м у з ы к а и р и с о в а н и е (по желанию).

8. Г и м н а с т и к а.

Если мы успели с достаточной ясностью определить, в чем состоит общее образование и изложить состав всего общеобразовательного курса, то полагаем, что читатели наши поймут, что этот курс должен *составлять органическое целое, которое* поэтому не может быть разделено на две отдельные половины; все последующие в этом курсе должно находиться в органической связи с предыдущим. Элементарный отдел его собирает все местные элементы, необходимые для систематического отдела, который представляет не что иное, как систематическое изложение элементарного отдела и распространение его настолько, насколько нужно для всестороннего выяснения сообщаемых в нем познаний. Из учебных предметов общеобразовательного курса *постоянный объем* во всех общеобразовательных училищах независимо от их местности, очевидно, должны иметь закон божий, родной язык и математика. Обучение родному языку и математике содействует преимущественно развитию *теоретического, или отвлеченного, мышления*; особенно отчетливое усвоение математических познаний развивает в учащихся *строго последовательное, логичное мышление*. Поэтому мы оставляем за математическими учебными предметами тот объем, в котором они преподаются теперь в наших гимназиях. Объем всех остальных учебных предметов, особенно естественных наук, более или менее изменяется, смотря по *местности*, в которой находится общеобразовательное училище. Так одна местность представит более исторических и географических элементов, чем другая, то же самое и относительно естественных наук. В Астрахани, например, в преподавание отчизноведения войдет *значительный и разнообразный исторический элемент*. Здесь перед вами наглядно совершается почти весь ход исторического развития человека в религиозном, нравственном, художественном и политическом отношениях. Первобытный, патриархальный быт открывается в

жизни кочующих калмыков; перед вами живут и оседлые азиатские народы, более образованные, чем калмыки, имеющие уже некоторые понятия о гражданственности, именно: татары, персияне и армяне. Наконец, вы живете с европейцами, видите и пользуетесь плодами европейской цивилизации. Бурханы — безобразные медные идолы, находящиеся в хурулях, или калмыцких молельнях, безвкусные яркоцветные одеяния их гилунгов, или священников, весь ход богослужения, дикие, оглушительные трубные звуки, монотонное завывание вместо пения, пляски, состоящие в медленном кругообращении на одном и том же месте с неловкими однообразными кривляниями всех членов, жилища калмыков, войлочные грязные кибитки; потом магометанские религиозные обряды, образцы искусства восточных народов, азиатская архитектура их домов, мечети, музыка, пение, пляски, различного рода оружия, разные персидские шелковые и шерстяные материи и т. д. и, наконец, христианское богослужение, европейские здания и произведения искусства — все это, существуя в одном и том же месте, может дать, конечно, достаточное наглядное понятие по крайней мере о главнейших ступенях религиозного нравственного и художественного развития человечества.

Вследствие всего этого в астраханской гимназии уже в элементарном курсе могут быть наглядно и достаточно выяснены многие необходимые для следующего систематического отдела исторические элементы, и, следовательно, обучение истории может иметь более действительное, образовательное влияние, чем в других местностях. В отношении к географии астраханская местность и соседние с ней представляют более наглядных элементов для *гидрографии*, а в отношении естественных наук — для *зоологии* (рыбы, птицы, насекомые) и очень скудные элементы для *ботаники*. Поэтому в систематическом курсе зоология должна быть пройдена в большем объеме, чем ботаника.

Мы привели частный пример для того, чтобы еще яснее показать, как мы понимаем *значение местного элемента* в обучении, и вообще пояснить все сказанное нами о составе общеобразовательного курса. Читатели могут видеть из этого, что обучение всем учебным предметам мы основываем на *наглядности* или на *возможно всестороннем наглядном ознакомлении* учащихся со всеми окружающими их предметами. Эти предметы производят впечатления на детей, дети воспринимают и усваивают их и вследствие этого составляют свои первые представления, понятия об этих предметах, и в них возникает первое сознание окружающего мира. Очевидно, что самое первое дело ученья должно состоять в том, чтобы сделать эти представления и понятия вполне верными и ясными для ребенка и таким образом доставить ему всю возможность приобрести *ясность сознания* о том, что его окружает. Но как же достигнуть этого иначе, кроме, как давая ребенку рассматривать самые предметы, производящие на

него впечатления, и руководя им в рассматривании. Поэтому-то мы и требуем, чтобы ученье начиналось не *по книжкам*, а по *действительным предметам*, т. е. с общенаглядного обучения. Далее, все элементарное обучение также должно по возможности состоять в наглядном всестороннем рассматривании тех же отдельных предметов. Из такого рассматривания ученики везде сами составляют себе познания об этих предметах; учитель же только руководит или наводит их. Такое ученье составляет в действительности *везде посильный самостоятельный труд* для учащихся, и они сами работают над своим развитием, и работают вполне сознательно и согласно с природными законами развития человека.

У нас обыкновенно обучение детей начинается прямо с *азбуки*, следовательно, по книжке, отвлеченно и таким же образом и продолжается. Что же от этого происходит? Ученье с первого же шага является детям делом необыкновенно трудным и скучным, потому что они не могут понять, а следовательно, и сознательно усваивать его. Могут ли дети при таком учении *самостоятельно* работать? Может ли оно заинтересовать их? Очевидно, нет. Дети будут только совершенно *пассивно* воспринимать то, чему их учат, о самостоятельности же здесь и помину не может быть. Детям в этом случае уже с самого начала приходится только совершенно бессознательно выучивать преподаваемое на память. Такая бессмысленная работа, конечно, не может быть для них приятной, не разовьет в них желания к ученью, а напротив того, отвратит от него. Что же удивительного после всего этого, что именно самые живые, резвые дети, с полной радостью принимающиеся за книжку, вдруг теряют всякую охоту к ученью, становятся лентяями в ученье, между тем как в жизни они являются постоянно деятельными. Это странное явление есть прямое, самое естественное следствие отвлеченного книжного первоначального ученья, и было бы совершенно неестественно, если бы такие дети не разлюбили учиться и остались прилежными. Чем живее и способнее ребенок, тем несноснее, скучнее будет для него всякая бессознательная механическая умственная работа. Мы обращаем на это особенное внимание родителей, так как начало обучения детей составляет их прямую обязанность.

Ученье должно всегда доставлять учащимся только посильную умственную работу, т. е. оно должно начинаться с того и сообщать только то, что в известное время может быть вполне сознательно и самостоятельно воспринимаемо и усвоено учащимися. Мы не вводим в элементарный отдел общеобразовательного курса ни всеобщей истории, ни всеобщей географии потому именно, что учащиеся в этом курсе по степени развития своего еще не в состоянии отрешиться от окружающего их мира и мысленно переселиться в мир прошлый, исторический, в котором жили и действовали другие народы, еще совершенно им чуждые, или перенестись в те далекие



и также чуждые им страны, описание которых сообщается во всеобщей географии. Ясно, отчетливо и сознательно учащиеся еще не могут себе усвоить всех этих географических и исторических сведений, и им придется только заучивать их на память. Следовательно, они преобретут только множество имен, названий, фактов, без всякого реального содержания и с которыми учащиеся не будут соединять никаких действительных ясных представлений и понятий. Мы убедились в этом на опыте в различных уездных училищах, где мы слышали рассказы учеников второго и третьего классов об ассириянах, вавилонянах, о египтянах, греках, римлянах, о средневековых народах, о крестовых походах, о реформации, о тридцатилетней войне, о Людовике XIV и т. п. или описание Африки, Америки, и т. д. На лицах говорящих ясно выражалось, что они ровно ничего не понимали из того, что рассказывали.

Кроме того, выше было замечено нами, что всеобщая география и история *не сами по себе* необходимы в общеобразовательном курсе, но входят в него для полного выяснения отечественной истории и географии. Следовательно, всеобщая география и история могут и должны быть преподаваемы только в систематическом отделе, но не ранее, и притом вкратце, без особенных подробностей.

(Продолжение следует) <sup>1</sup>

### ТЕЗИСЫ К СТАТЬЕ Н. Х. ВЕССЕЛЯ «МЕСТНЫЙ ЭЛЕМЕНТ В ОБУЧЕНИИ»

Г. Вессель прочел реферат по вопросу: «*О местном элементе в общем образовании*», напечатанный в № 17, 18 и 19 журнала «Учитель», и выставил следующие положения:

1. Духовное развитие человека совершается по природным законам, вследствие воспринимания и усвоения внешних впечатлений посредством органов чувств.

2. Эти впечатления прежде всего производятся на человека всем, что его окружает и что около него и в нем происходит.

3. Общее образование, содействуя правильному и всестороннему развитию учащегося, с целью привести его к сознанию своих сил и способностей и таким образом доставить ему возможность правильно избрать себе специальное дело, должно прежде всего заботиться, чтобы учащийся основательно и всесторонне ознакомился с тем, что его окружает и производит на него впечатление.

4. Поэтому учебный курс общеобразовательных заведений должен состоять главным образом из местного материала, с при-

---

<sup>1</sup> Статья продолжена не была.

бавлением к нему настолько общенаучных сведений, насколько требуется для возможно всестороннего выяснения его.

5. Этот учебный курс согласно законам духовного развития учащихся должен состоять из двух органических отделов: 1) *элементарного*, который может быть подразделен на *общенаглядное обучение* и на *собственно элементарное*, и 2) *систематического*.

6. Учебные предметы элементарного отдела: закон божий, родной язык, арифметика, отчизноведение, заканчивающиеся биографическим изложением отечественной истории, географическим обзором отечества и практической геометрией, искусства: чистописание, рисование, пение и музыка (духовная и светская) и гимнастика.

7. Учебные предметы систематического курса: закон божий, русский язык и славянский, т. е. сравнительное изложение грамматики славянского и русского языков и объяснительное чтение отечественных и литературных произведений в исторической последовательности и иностранных в переводе на русский язык, необходимых для уяснения отечественных; история и география, подробная отечественная и краткая всеобщая; математика, т. е. алгебра, геометрия и прямолинейная тригонометрия; естествознание: зоология, ботаника; минералогия, физика, химия, физиология и космография, гимнастика и, по желанию, музыка, пение и рисование, также иностранные языки.





## ОБ ОСНОВНЫХ ПОЛОЖЕНИЯХ ПЕДАГОГИКИ<sup>6\*</sup>

### 1

#### О ВЫСШЕМ ПРИНЦИПЕ

**Н**АУКА воспитания еще не пользуется у нас доверием и находится в большом пренебрежении. Это ясно высказывается и в теоретических сочинениях, рассуждающих о воспитании, и в практическом воспитании. Источник такого зла нужно искать или в крайне одностороннем понимании науки воспитания вообще или же в совершенно неверном взгляде на ее принципы или основные начала. В самом деле, чем ограничивается наша воспитательная наука? Если она и питает что-нибудь, так только ум, а не сердце и волю. Многие, желая оправдать свои воспитательные теории в такой односторонности, ссылаются на то, что где голова, там и сердце. Точно: где голова, там и сердце; а потому, коль скоро голова занята только мыслью о деньгах, то и сердце в них одних находит свою отраду. Случись, что между представлениями ума первое место занимает мысль о рангах общественной жизни, что эта мысль составляет единственную цель наших стремлений, а чрезмерное честолюбие — главный рычаг нашей деятельности; в таком случае и сердце будет переполняться приятными ощущениями только от этих предметов: ведь голова и сердце преследуют одни цели. Но вот и другая сторона зла, которое происходит от пренебрежения к науке воспитания. Посмотрите на эту любвеобильную мать: она поручает свою маленькую дочь постоянному надзору скрытной содержательницы пансиона или же сдает малютку на руки гувернантке; сама мать с утра до вечера занята более серьезными вещами, чем духовное воспитание собственного дитяти; каждый день приносит ей кучу самых обязательных дел: визиты, балы, театры и т. д., — где же при таких трудах заниматься еще скучным об-

\* *D i e s t e r w e g*, Das oberste Princip der Erziehung.

*B r a u b a c h*, Fundamentallehre der Pädagogik oder Begründung derselben zu einer strengen Wissenschaft.

разованием малютки? С другой стороны, ведь может же случиться, что чужая воспитательница имеет и побольше любви, и побольше ума, чем эта мать. Очень естественно поэтому передавать малютку с рук бестолковой матери на руки дельной гувернантки; быть может, последняя сделает *что-нибудь* и порядочное с ребенком?! А вот и нежный отец, который бывает постоянно в хлопотах, является к воспитателю и передает ему своего многообещающего сына; самому ему решительно некогда воспитывать своего ребенка: другие занятия и дела поглощают все его время; к тому же едва ли он и знаком с делом воспитания! Чего же требуют от воспитания подобные отцы и матери? Очень немногочисленные: одни — чтобы воспитание истребило в их детях все дурное, другие — чтобы их дети, при хорошем надзоре, усвоили себе хорошие манеры, третьи — чтобы их дети научились хорошему тону, которого требует от них их звание, состояние и будущее положение в обществе. Как видите, все такие требования, которые очень сродны науке воспитания!.. Только немногие отдают своих детей под присмотр других с тем, чтобы дети их сами научились присматривать за собой, и надзор других оказался бы для них лишним. И вот бедный отец, отдавший сына в науку воспитания с этой исключительной целью, ждет не дожидается его возвращения. Но вот и сын. Утешит ли он своего отца? Увы, нет! Он не научился руководить собой, не умеет присматривать за собой. Бедный отец начинает роптать на судьбу; он видит, что сын вечно должен находиться под опекой, несмотря на свой рост и лета.

Где же искать причины такого страшного зла? Очевидно, в том, что родители не имеют никакого понятия о том, что такое воспитание, об основных началах, о высшем принципе его; они останавливаются на случайных и мгновенных целях воспитания; да и сами воспитатели не сходятся между собой в своих мнениях об этом принципе. Удивительно, говорит один известный педагог: люди ревностно заботятся о точности и единстве взглядов в самых мелочных вещах, равнодушно оставляя нерешенными самые важные вопросы. Так, например, каждый золотых дел мастер старается узнать, насколько чисто находящееся у него золото. То же делает и ювелир, желая узнать, чем отличается настоящий камень от поддельного,— вся жизнь его проходит только в приобретении необходимого для этого навыка. Но вот недавно я имел случай говорить с двумя воспитателями о высшем принципе лучшего воспитания. К немалому моему удивлению, они не только никогда не уяснили себе этого понятия, но были самых несхожих между собою мнений, даже касательно способа воспитания. Ужели, думал я про себя, по мнению этих людей может быть два лучших способа, или им все равно — знать или не знать один истинный?

Понятно после этого, что вопрос о принципе воспитания, который мы поднимаем, если будет решен правильно, принесет

значительную долю пользы для многих отцов, матерей и самих даже воспитателей; всестороннее обсуждение его прольет новый свет на самую науку воспитания.

Итак, что же такое высший принцип воспитания?

Можно было бы отказаться от всех исследований о науке воспитания, обойтись совершенно без ее теоретических (априорических) доказательств, если бы все люди, по крайней мере все образованные, имели одинаковые взгляды на лучший способ воспитания, если бы все не только вполне сознавали, что то хорошо, а это дурно в воспитании, то действует так, а это иначе, но и могли бы объяснить себе, почему одно хорошо, а другое дурно и почему должно воспитывать так, а не иначе. Если бы был найден или открыт такой способ воспитания, который бы получил общее сочувствие со стороны всех мыслящих людей и оправдался бы на опыте; если бы мы несомненно знали, что нужно сделать, чтобы воспитать вполне хороших людей; если бы мы владели тайной воспитания — тогда, конечно, можно было бы обойтись и без педагогической науки.

Практические воспитательные способности, воспитательный такт, опытность имеют, бесспорно, самое существенное значение в деле воспитания. Но всего этого еще недостаточно для того, чтобы воспитательные действия наши были вполне сознательны. Воспитатель, обладающий всеми означенными качествами и имеющий значительную опытность, будет все-таки воспитывать, так, сказать, инстинктивно, случайно, ощупью, если не даст себе отчета в своих действиях, если не объяснит себе, почему так, а не иначе следует поступать в том или другом случае. Для этого-то и необходимо знание науки воспитания, знание и ясное понимание основных общих начал воспитания и того высшего принципа, который лежит в основании всей науки воспитания.

Педагогика, выставляя свои теоретические правила для воспитания, конечно, не может выставлять их бездоказательно. Доказательства, как известно, исключая доказательств опытных и исторических, состоят в том, что доказываемые положения выводятся из других, признаваемых уже несомненными истинами, и показывается, в какой необходимой и естественной связи эти положения находятся с очевидною истиною. Таким образом, мы доказываем какие-либо положения ранее уже признанными истинами, ранее доказанными мнениями или по крайней мере признаваемыми за истинные, и, переходя постепенно от одной выведенной истины к другой, мы дойдем, наконец, до первой основной истины, или до первого общего основания, которое есть самое глубокое, или самое первое и высшее положение, из которого вытекают все другие и на котором все опирается, которое поэтому в собственном смысле слова может быть названо *основным положением или высшим принципом*. Таким образом, и в воспитании мы необходимо приходим к тому, что прежде всего нужно отыскать первый или основной принцип. Важность этого

высшего принципа воспитания, его безусловная необходимость (если взгляды о воспитании должны когда-нибудь выйти из сферы простого только опыта) понятны для каждого мыслящего воспитателя. Отчего существуют различные взгляды на воспитание, как не оттого, что люди в самом первом принципе воспитания не согласны между собой? Отчего различные суждения об одних и тех же явлениях в воспитании, как не оттого, что эти явления обыкновенно измеряются различными масштабами? Отчего различный образ действия в практическом воспитании, как опять не оттого, что различные правила выводятся из различных оснований или принципов? Кто воспитание и приемы его считает делом существенно важным, тот не может не видеть, как важно постановить общеобязательное, общепризнанное высшее основание, высший, основной принцип воспитания. Мы спрашиваем далее: откуда различие взглядов в теоретическом отношении между самими воспитателями? Откуда борьба в науке, откуда она в жизни? Откуда различные взгляды платоников, филантропов, реалистов, гуманистов? Откуда опровержение и защищение правил, основных положений Платона, Руссо, Песталоцци? Отчего все это, как не оттого, что мы не согласны в самом основном принципе? Кто открытие истины считает за счастье и отсутствие ее за несчастье; кто понимает то великое влияние, какое имеет знание на волю и жизнь; кто думает, что как истина вообще одна только, так и в воспитании может быть совершенно истинным один только взгляд; кто желает, чтобы эта истина была открыта, всеми признана и, вследствие этого единодушного признания, введена в науку и жизнь, — тот, конечно, согласится с нашею мыслью, что отыскание общеобязательного и общепризнанного принципа воспитания — дело самой насущной необходимости.

Теперь посмотрим, какие существенные признаки должно заключать в себе положение, которое имело бы полное право служить основанием всему воспитанию или быть высшим принципом его.

### **1) Высший принцип не подлежит никаким доказательствам и не нуждается в них**

Если бы можно и нужно было доказывать основной принцип, то это значило бы, что его можно вывести из других положений, которые, следовательно, в таком случае составляли бы основные начала воспитания, а не выставленный выше принцип. Поэтому то положение, которое выдается за основное положение научной системы, никаким образом не может быть доказываемо. Впрочем, оно и не имеет нужды в каком-либо доказательстве. Нуждаясь в последнем, оно являлось бы чем-то не твердым, шатким, вероятным только. Но на сомнительных, нетвердых и только вероятных положениях нельзя основать никакой научной системы. Если в области физики высшие положения и могут иметь только

гипотетическую вероятность, то в области воспитания мы никак не можем довольствоваться гипотезами; потому что гипотезы, составляемые людьми о внешней природе, к счастью, не имеют никакого влияния на течение и развитие природы, между тем как гипотезы о воспитании людей приводят к бесчисленным практическим следствиям — хорошим или дурным. Следовательно, высший принцип воспитания не может быть простой гипотезой; он должен быть истиною непосредственно очевидною, которая не может быть доказываема, потому что не нуждается ни в каких доказательствах. О принципе можно сказать, что он понятен сам по себе, его истинность непосредственно ясна; человек носит эту истину прямо в своем сознании, она лежит в природе вещей.

Таким образом, если какое-либо положение не имеет непосредственной очевидности, нуждается в доказательстве, то оно и не имеет никакого права быть основным началом.

Итак, первый отличительный признак истинного принципа научной системы есть бездоказательная очевидность, несомненная истинность.

## **2) Далее: высший принцип должен быть самым всеобщим положением**

Он должен иметь больший объем, чем все другие, сродные по содержанию положения, принадлежащие к той же самой области, потому что из него, собственно, должны быть выведены все другие положения, в нем они должны получить свое оправдание. Все согласное с ним — истинно, все, что противоречит ему, — ложно: он должен господствовать во всей научной системе, подчиняя себе все другие положения. Итак, все должно быть основано на этом принципе, вытекать из него и ничто помимо его. Он должен быть всеобщим положением научной системы, которая вся, всеми своими частями, на него должна опираться. А потому, если какое-либо положение не всеобщее, если есть какое-либо более его общее положение, которому первое подчиняется, то такое положение не есть самое высшее, не есть высший принцип.

## **3) Высший принцип может быть только один**

Два положения не могут быть в одно и то же время самыми высшими положениями; в этом случае они станут друг к другу в логическом отношении соподчинения. Но соподчиненные понятия сами всегда подчиняются тому положению, которое показывает их общность. Вследствие этого последнее положение будет общее, выше, чем соподчиненные высшие положения, т. е. эти последние не были самыми высшими положениями. Из этого следует, что только один основной принцип может стоять во главе научной системы. Поэтому если какое-либо положение имеет

нужду в другом, независимом от него положении, для вывода и доказательства других утверждений взглядов, то оно не есть еще высший принцип.

#### **4) Высший принцип должен быть формальным положением**

Формальное противоположно реальному, форма — содержание менее общее, чем то, которое, не имея этого содержания, поставляет одну только всеобщую норму или общее правило. Поэтому высший принцип воспитания должен быть свободен от всякого положительного содержания: он может только, как логика, поставлять всеобщий формальный закон. И в воспитании та же самая общность, что и в области нравственного учения. Потому и Кант в основание этого последнего поставил такое положение: «Поступай так, чтобы и все люди могли так же поступать». Такую всеобщую форму должно иметь и самое высшее положение педагогики; оно должно быть формальным. Как высший формальный принцип нравственности непосредственно вслед за собою возбуждает в человеке вопрос: «Как же я должен поступать, желая, чтобы и все другие так же поступали?», т. е. другое новое положение, уже имеющее содержание,— так точно высший принцип педагогики необходимо приводит ко второму положению, определяющему способ и цель воспитания.

Если какой-либо педагогический принцип имеет все эти четыре признака, то он есть высший принцип воспитания: если же такой принцип не может быть найден, то педагогика не наука.

Но прежде чем укажем и рассмотрим высший принцип педагогики, мы поговорим несколько о том, что в воспитании обыкновенно считают дурным и что хорошим. Здесь мы увидим, что высший принцип нашей науки, собственно, уже найден и высказывается многими, правда большею частью бессознательно.

Спросите людей, сколько-нибудь знакомых с воспитанием: почему они находят известные воспитательные приемы, действия бесполезными или даже вредными? Вы услышите непременно один из следующих ответов: это вредно для характера воспитанника; это портит его сердце; это поселяет в нем ложный взгляд; это ведет его к тщеславию и высокомерию; он будет не воспитан, не образован; это совершенно неестественно; опыт давно показал вредность такого образа воспитательных действий; в этом согласны между собою все мыслящие люди всех времен, и проч.

Понятно, что все эти суждения опираются или на возможные следствия, известные из опыта, т. е. 1) на опыт, или 2) на авторитет других, или 3) на наш принцип.

Мы уже выше говорили, что на опыт нельзя смотреть, как на высшее доказательство пользы или вреда тех или других воспитательных действий. Кроме того, опыт обыкновенно доказывает все, т. е. ничего. Нередко случается, что человек, получивший



самое рачительное, рациональное воспитание, является в жизни совершенно испорченным, низким, пошлым и наоборот: другой, не пользовавшийся никаким воспитанием или самым неправильным, вырабатывается сам собою и становится истинно благородным и полезным деятелем. Что же тут доказывает опыт? Человек есть существо, по природе своей разумное и свободное, деятельность которого обуславливается и направляется не одними внешними влияниями, а также и его природными силами, и способностями. Опыт, следовательно, не может служить решительным доказательством, хорошо или дурно шло воспитание; свидетельство опыта чрезвычайно важно, но на нем нельзя основывать науки воспитания.

Авторитет также ничего не решает в научном отношении. Дело не в том, кто высказал известное положение, а в том, истинно ли то, что высказано кем-нибудь, т. е. дело все в объективной истине. Поэтому никакое положение не может быть истинным потому только, что тот или другой выдает его за истину.

Перейдем к третьему основанию, на которое опираются разные суждения о вреде того или другого воспитания, — к принципу и посмотрим, нет ли в общем суждении о хорошем и дурном такого принципа, который бы носил в себе все указанные признаки высшего принципа. Мы уже сказали, что часто отвергают какой-либо факт, образ действия, мысль, потому, собственно, что они не сообразны с природою вещей, которых касаются, что они неестественны или противоестественны, и наоборот: известной мысли, известному стремлению, известному образу действия думают придать основательность и оправдание, когда о них можно сказать, что они естественны, согласны с природою вещей, не противоречат ей. Таким образом, за неоспоримое доказательство верности суждений и действий принимают принцип естественности или сообразности с природою. Отсюда вытекает такая мысль, что все согласное с ходом и течением природы должно считать добром; а все, что противно ее нормальному развитию, наоборот, злом. Этот взгляд можно услышать почти везде, так что доброе, естественное, сообразное с природою, и, напротив, злое, неестественное, противное природе, во многих случаях считаются синонимами. Сообразны с ходом природы, например, перемены времен года, следование осени за летом, последовательность различных возрастов: детства, юношества, возмужалости и старости, перемены дня и ночи, и тысячи других естественных явлений; и все эти явления считаются правильными, естественными, хорошими. И точно, понятия о сообразном с природою и добром совпадают между собою. Что сообразно с природою, то не может быть дурным, искаженным. Это хорошо и не может быть иным, потому что сообразно с природою. Как скоро в известном событии или явлении указывают на сообразность его с природою, то уже тем самым доказывают его справедливость: равным образом, когда необходимо показать недействи-

тельность известного явления, стоит только доказать, что оно противостоит природе.

После этих доводов мы прямо можем перейти к тому положению, что принцип **естественности** есть **высший принцип** всякого воспитания. В воспитании мы имеем дело с людьми, значит, и речь здесь может быть только о человеческом воспитании; а в этом последнем все зависит от того, чтобы не допускать в нем ничего противного природе человека вообще и индивидуальности каждого в особенности, чтобы все в нем было сообразно с природой. В педагогике принцип естественности стоит выше всего; этот принцип всего ближе к описанному высшему принципу воспитания. Для доказательства нашей мысли мы должны показать, что вышеуказанные четыре признака вполне приложимы к принципу естественности или сообразности с природой. Таким образом, нам следует теперь доказать, что основное положение *«Воспитывай человека сообразно с его природой»* не может иметь никакого доказательства и не нуждается в нем, потому что оно *всеобщий, единственный и формальный принцип воспитания.*

1) Принцип *«Воспитывай человека сообразно с его природой»* не подлежит никакому доказательству и не нуждается в нем.

Человек не творит природы, но находит ее; он сам есть произведение этой природы. Произведения же природы могут и должны быть только тем, чем они сотворены; а сотворены они к тому, к чему имеют в себе способности. Желание сделать из них что-либо другое было бы явным неразумием. Камень не может быть не чем иным, как камнем, и притом своего, а не другого рода. Растение никогда не будет животным, а животное растением. Мало того, каждое растение известного рода и есть, и останется растением этого рода. Никаким искусством нельзя произвести из розы гвоздику, из дуба сосну, из шиповника масличное дерево, из волчца виноградник; из желудя при известных условиях вырастет дуб, а ни что другое, из корня гиацинта только гиацинт. То, что, помимо и вопреки природе, производит искусство, достаточно характеризуется названием уродства, увечья, искажения, противостоит природе. То же самое нужно сказать и в отношении к людям. Человек может и должен быть только тем, к чему назначила его природа, и это назначение вытекает из его способностей. Бесплезно воспитывать его к тому, к чему он не имеет способностей. Человек никогда не будет ангелом, потому что он имеет в себе способность быть не ангелом, а человеком. Человек может и должен быть не чем иным, как человеком, и делать то, что он способен делать. Нам, положим, никто не запретит биться сколько угодно над тем, чтобы из глухого или не имеющего вовсе музыкального слуха сделать Моцарта, но что получим мы в итоге всех наших стараний?

Не правда ли, читатель, как все эти положения понятны, ясны сами по себе; они не доказываются, да их и нельзя доказать. Совершенно так. Принцип *«Воспитывай человека сообразно с его*

природою» не имеет нужды ни в каком доказательстве. Он понятен сам по себе. Кто обратится к своему уму-разуму, тот необходимо согласится с этим.

2) Принцип «Воспитывай человека сообразно с его природой» есть положение вполне всеобщее, первое и последнее основание всей педагогики.

Он заключает в себе только один единственный признак — сообразность с природой; никакое другое положение не может представить в себе менее содержания. Нет ничего более общего, потому что он вытекает прямо из природы человека; он непосредственно соединен с человеком; он признает достоинство и значение безусловной целесообразности человеческой природы и не требует ничего определенного, частного, напротив, требует беспредельного, всеобщего — в продолжение всей воспитательной деятельности поступать сообразно с природой. Его содержание бесконечно мало, но объем бесконечно велик, т. е. он составляет всеобщее основание всей педагогики.

3) Принцип «Воспитывай человека сообразно с его природой» есть единственный и вполне достаточный.

Первое ясно само по себе. Второе уясняется из того, что мы сказали о непосредственной очевидности этого принципа. Для всего того, чем человек может и должен быть, ему должны быть даны способности. Эти способности дарованы ему не без цели: природа ничего бесцельного не творит; человек же имеет эти способности для особенно важных целей, которые достигаются путем полного развития и неограниченного употребления этих способностей. Чего хочет природа, то и составляет ее цель — не более и не менее. Кто поэтому способствует развитию этих способностей и их укреплению, тот содействует всему, чего хочет и может хотеть природа. Дело в том, чтобы не желать более, чем желает природа, но и не желать менее; короче, нужно желать того, чего природа сама хочет. Итак, кто выполняет основной принцип «Воспитывай человека сообразно с природой», тот способствует всеобнимающей цели природы, т. е. это основное положение достаточно для всякого рода воспитания. Нет нужды в каком-либо другом, ему соподчиненном положении; это принцип основной, и вполне достаточно его одного.

4) Принцип «Воспитывай человека сообразно с его природой» есть положение формальное.

Он не доказывает, для чего, для какой цели, с каким намерением должно воспитывать: для деятельности ли на земле, для счастья, блаженства, для известного ли состояния, рода отношений и пр., сообразно ли с временем или несообразно и пр., при помощи тех или других средств и пр., он не имеет в виду временных или пространственных отношений или чего-нибудь другого подобного; он свободен от всякого содержания, он требует только, чтобы воспитатель держался природы, содействовал ее целям средствами, ею же дарованными.

Итак, принцип «Воспитывай человека сообразно с его природой» есть высший принцип всякого человеческого воспитания, а следовательно, и науки воспитания.

## II.

### ПРИМЕНЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРИНЦИПА

Говоря о принципе воспитания, мы коснулись двух сторон этого вопроса, именно: раскрыли те существенные признаки, без которых вообще ни одно начало не может стать во главе науки или быть ее высшим принципом; затем отыскали этот принцип для педагогики и указали его в положении: «Воспитывай человека согласно с его природой». Но это положение, читатели, по всей справедливости, могут найти слишком общим, и оно действительно может остаться только общею фразой, мало применимой на практике, как множество других педагогических правил, если мы разъясним его подробнее и не укажем по крайней мере на главнейшие условия, естественного воспитания. Эти условия вытекают, конечно, из самой природы воспитываемых, и потому мы прежде всего взглянем на главнейшие проявления ее в различные возрасты жизни дитяти, а затем сообщим некоторые замечания о ходе развития детской природы.

#### 1. МЛАДЕНЕЦ

Новорожденный есть чистое произведение природы; в этом убеждает нас сама природа и беспристрастные опытные наблюдения. Младенец появляется на свет в том виде, в какой облекла его природа-мать, и с теми зародышами или основами физических и духовных способностей, какими она же благоволила наделить его. Все, что происходило в дитяти до рождения его, совершалось без его сознания, без содействия его воли, и потому все то, что дитя имеет в себе при появлении на свет, не составляет его заслуги; равным образом не вина его и то, если оно чего-нибудь не имеет. Мы принимаем его прямо из рук природы и тотчас же замечаем в нем известные жизненные проявления.

Эти проявления составляют прямые и необходимые следствия самой природы дитяти. Природные зародыши его способностей стремятся к развитию и не могут не стремиться к нему, потому что это стремление вложено природой. Младенец принужден развиваться; природа его вполне управляет им. Мало того, что он не свободен, он еще связан. Природа делает ему приказания, и он слепо должен следовать им. Иначе действовать он решительно не может. И благо ему, потому что из рук природы он получает только здравые стремления или влечения (конечно, в том случае, если родители были здоровы, своими прихотя-

ми не исказили природы своей и вследствие этого не сделались виновниками искаженной природы ребенка). Природа не балует дитя пустяками, она не возбуждает потребностей, удовлетворение которых не признает нужным. Младенец покорно подчиняется кроткому действию природы, из чистого лона которой сошел на землю; он бессознательно следует ее указаниям, он является тем, чем должен быть — дитятей природы, и он счастлив.

А с какой материнской любовью природа заботится о младенце еще прежде его рождения, для того чтобы он при его рождении на свет нашел готовым все, что нужно для удовлетворения всем своим первоначальным потребностям? Ему нужна прежде всего нежная, сладкая пища, — и вот природа в груди самой матери открывает живой родник здорового питания, а в ее сердце поселяет беспредельную любовь к беспомощному младенцу: эта любовь с неусыпной ревностью спешит удовлетворить всем его потребностям. По внушению природы родители нетерпеливо ждут своего младенца, когда он еще под сердцем матери; потом, при его появлении на свет, его ласкают, о нем пекутся, к нему обращают все ласки и всю любовь, которыми исполнено все существо матери, все ее мысли и действия, все это внушено ей общей матерью — природой.

Какие выводы следуют отсюда для воспитания? Как определить сумму правил для воспитания младенца?

Мы не должны посягать на требования природы; мы должны прислушиваться к ее внушениям, следить за ее указаниями и нерушимо выполнять их. Природа младенца говорит нам: «Оставьте при мне мою мать, в ее груди течет родник живой воды, в ее сердце сокрыта нежная любовь! Всего остального вы можете меня лишить, я даже желаю этого. Все прочее, чем бы вы ни вздумали питать меня и навязывать мне, принесет мне один только вред; все ваши сиропы и лекарства, все ваши свиванья и подобные выдумки. Позвольте мне свободно действовать моими членами, позвольте мне спать. Я имею все, в чем нуждаюсь». Тут, добрый воспитатель и воспитательница, нам остается только внимать и учиться, и вся наша педагогическая мудрость должна состоять в том, чтобы не изменить того, что делает сама природа.

Через несколько дней или недель посетим снова нашего младенца. Мы застаем его в сильных криках и слезах. Все средства успокоить его остаются напрасными. А между тем у него, кажется, есть все, что нужно: его голод удовлетворен, уголок, занимаемый им, тепел и сух, его одежда не препятствует свободному движению его членов, — и все-таки он кричит и плачет. «Разве не видишь, — говорит, наконец, матери раздосадованная старая бабушка, которой надоел крик ребенка, — в нем действует злая природа; уж и это крикливое горлышко показывает свою силу». Но мать не сокрушается, слушая подобные ре-

чи; она носит малютку, голубит и утешает до тех пор, пока он не уснет на ее руках. Почему же, спросите вы, кричал младенец? Из удовольствия? По наследственной злости и т. д.? Быть может, вы не знаете скрытой в этом крике причины; в таком случае обратитесь к самой матери; она знает эту причину, от нее и вы узнаете. Она скажет вам, что это крик самой природы; она требовала помощи, которую сама и приготовила. Она не сделает ничего превратного, не потребует ничего напрасно. Она желает всегда только необходимого и правильного, и коль скоро вы убедитесь, что того-то требует природа дитяти, то знайте, что оно и необходимо, и нормально. Младенец требует только того, чего желает сама природа его; и поэтому все, чего он требует, хорошо. Мать младенца понимает это лучше всех; она старается облегчить страдания малютки и не успокаивается до тех пор, пока не успеет в этом.

## 2. МАЛЬЧИК И ДЕВОЧКА

На первых порах мальчик желает одного — играть, и играет все время, пока бодрствует. Едва проснулся, он берется за игрушки, которых не оставляет, пока сон не одолеет его. Все, в чем проводит он время, составляют игры, и он готов играть со всеми — как с живыми существами, так и с неодушевленными предметами. Вернее сказать, для него не существует неодушевленных вещей: всему сообщает он движение и жизнь. Мальчик разговаривает со своим деревянным коньком, как ездок с своим конем, хотя ни тот, ни другой не понимают языка животных. Девочка одевает и раздевает свою куклу, заботится о ее пище, учит ее и воспитывает; кукла укладывается в постель, куклу будят при наступлении дня; она часто болеет, пользуется медицинскими пособиями, наконец, кукла умирает и над нею совершаются последние проводы. Все предметы дышат жизнью для дитяти. Дитя ищет жизни вокруг себя; потому-то оно и живет все.

Развивая себя играми, дитя нисколько не противоречит своей природе. Радость покрывает чудной краской его щечки; оно любит бегать и прыгать, не прочь и от того, чтобы поболтать.

Без игры дитя перестает быть дитятей. Игры составляют сущность дитяти. И взрослый может играть, но на игру он смотрит как на средство к достижению других определенных целей, лежащих уже вне самой игры. Для дитяти игра составляет и цель; оно играет, чтобы только играть. Если и взрослый может так играть, то, значит, он сумел сохранить в себе детское чувство. Взрослый живет в мире целей и средств, и разум нередко бывает для него божеством, перед которым он падает ниц и которому молится. Дитя не имеет понятия о целях и средствах, а потому оно и счастливо. Чем менее человек походит на дитя, тем менее он в состоянии жить без целей. В играх обнаруживается все нрав-

ственное настроение дитяти и его телесное здоровье. В играх познается взрослый; в них же открывается и дитя — добродушное и искреннее, поверхностное и глубокомысленное, сильное и слабое, любвеобильное и благочестивое, пустое и холодное дитя. «И в детской игре часто проглядывает глубокая мысль».

И благо дитяти, если оно родилось среди таких обстоятельств, что могло на утре жизни вполне предаваться играм. Напротив — бедно и несчастливо то дитя, которое вследствие особенного несчастья потеряло охоту к играм. Оно не вкусило прекраснейших часов жизни; оно не играло, оно не грезило в период детских грез, оно не испытало детской райской жизни, оно потеряло юность; не вкусившие игр, они не испытали юности, без игр они не чувствовали и не почувствуют сердечной детской невинности. Вот почему мать-природа учит мать дитяти постоянно занимать его играми; сначала само дитя бывает игрушкой матери, потом мать делается его забавой. Потому же самому добрые дети стараются радовать других детей, занимая их играми. Хорошая девочка не обойдется без того, чтобы не поиграть, как дитя, с другими детьми. А потому и обязанность воспитателя в этом возрасте заботиться только о том, чтобы развивать в детях невинную охоту к играм. Его дело разумной и несложной переменной игр осмысливать охоту к играм, а благоразумным выбором и направлением этих последних делать то, чтобы они получали и укрепляли дух и тело детей. Природа побуждает дитя играть, и дитя, играя, развивает себя. Дитя инстинктивно бежит к месту, где ожидают его игры; дитя, не играющее, убегающее от игр, развивается неправильно, болезненно.

### 3. ДИТЯ ЖЕЛАЕТ УЧИТЬСЯ

Все, что окружает дитя и производит на него впечатление, доставляет материал для его развития, и внимание дитяти постоянно устремляется на окружающие предметы и явления. Где происходит какое-нибудь движение, где есть что-либо послушать или на что-нибудь взглянуть, там непременно увидишь дитя. Соберутся в семействе вечером близкие, знакомые; начнутся разговоры, рассказы, разные игры: дитя до того увлекается ими, что его с трудом можно отправить в постель, оно непременно хочет остаться с большими. Во время прогулок множество предметов возбуждают его любознательность, и оно нередко забрасывает свою няню или кто с ним гуляет вопросами: что это такое? почему? для чего? и пр.

Дитя любознательно; оно желает учиться. Оно хочет узнать то, что его окружает и что производит на него впечатление; поэтому крайне неразумно поступают те, которые, проходя мимо предметов, привлекающих их внимание, не объясняют детям этих предметов, не рассказывают, как они сделаны и какое име-

ют назначение. В силу той же любознательности и потребности в деятельности ребенок часто ломает и портит свои игрушки и другие вещи и, разрушая и ломая их, узнает что-нибудь новое, прежде не замеченное им, и таким образом удовлетворяет потребностям природы своей. Следует ли за это винить ребенка, бранить и наказывать?

Нормально развивающийся ребенок по самой природе склонен к учению и любознательности. Вот почему он охотно учится, если только ученье доставляет ему посильную понятную работу и развивает его согласно с природой; но он бежит от ученья, если оно вовсе не удовлетворяет его любознательности, если оно, вместо живых действительных сведений, предлагает ему отвлеченные, теоретические и непонятные познания. Здоровый ребенок есть дитя природы, потому он и учиться желает так, как требует его природа. На наставнике поэтому лежит священная обязанность учить дитя согласно с его природой, сообщать ему всегда только то, что может быть ясно и понято, и усвоено им. В этом и заключается все искусство хорошего учителя. Напрасно и несправедливо обвинять в лености детей природу их: она не ленива; она требует деятельности как физической, так и духовной, но деятельности, которая бы вполне соответствовала ее силам. Мы, следовательно, клеветаем на здравую детскую природу, если находим в ней причины лености дитяти. Ребенок неохотно берется за книжку, лениво учится — значит, он ленив; но почему? Большею частью, да и почти всегда потому, что мы не умеем учить, как надо, как требует его природа. Что обыкновенно мы разумеем под учением и с чего начинаем ученье ребенка? Мы считаем ученьем только одно книжное ученье и потому, начиная учить, прямо сажаем ребенка за книжку, т. е. за азбуку, заставляем твердить его буквы, а потом двойные и тройные склады, которые не имеют никакого смысла для ребенка, совершенно непонятны ему, и он заучивает их механически на память. Такая безжизненная, скучная механическая работа, конечно, не может удовлетворить живой детской природы, требующей сознательной и посильной деятельности. Такое обучение с самого же начала должно отдалить от себя живого, здорового ребенка и возбудить в нем скуку и отвращение ко всему дальнейшему ученью. Вот где истинная причина возникновения в детях сначала неохоты к ученью, а потом и развития усыпляющей лености в самых способных, резвых и деятельных малютках.

#### **4. ДИТЯ, ПО ПРИРОДЕ СВОЕЙ, ВСЕГДА ПОЛНО ВЕРЫ И ДОВЕРЧИВОСТИ**

Доверчивость составляет существенное качество всякого ребенка, если только какие-нибудь особенно вредные обстоятельства не извратили его природы. Он чужд скрытности или притворства. Он прямо идет навстречу человеку, и всякое проявление



в глазах и речи принимает за истину. Он говорит только то, что думает. Слово родителей, слово учителя составляет для него вполне достаточный авторитет. Это положение истинно и признано всеми, кто хотя несколько наблюдал детей.

Но дитя верит не только одним словам родителей и воспитателей, оно проникнуто такой же верой и ко всем их распоряжениям, приказаниям и действиям. Все, чего ни пожелают они, если только дитя питает к ним доверие, если оно предано им всей полнотой своей любви, признает их за своих благодетелей, за виновников всех своих радостей,— все, к чему ни обязывают они его, оно считает непреложно верным, вполне прекрасным, истинно полезным. Ему и в голову не придет подумать, что отец, мать или воспитатель в состоянии сказать или сделать что-либо превратное, худое. В его глазах это высокие личности с полным благородством души. Дитя питает к ним полное доверие, надеется на них и верит в них, и поэтому сознательно и добровольно повиновется им. Где существует доверие, там не может не быть и повиновения. Кто-то сказал: «Коль скоро развилось в душе доверие, то нетрудно дойти и до любви». Ребенок, которого развивают согласно с его природой, обнаруживает беспрекословное и вполне добровольное повиновение воле своих родителей, потому что такое повиновение вполне естественно и установлено самой природой. Поэтому, искренно послушный ребенок есть в то же время и доброе и верующее дитя.

Но коль скоро в детской душе нет доверия, то это прямо свидетельствует о дурном обращении с ребенком воспитателей, искажившем одно из лучших свойств природы его. Что же предпринять воспитателю, чтобы восстановить в душе дитяти доверие к себе и другим? Воспитатель должен в себе самом представить питомцу образец, заслуживающий безусловного доверия,— указать в себе отца, пекущегося о благе и радостях дитяти. И дитя искренне и с радостью обратится к детской доверчивости — этой великой добродетели, вложенной ему самой природой.

Далее, коль скоро дитя обнаруживает непослушание к воспитателю или родителям, то это, очевидно, доказывает, что в нем прервались естественные отношения к этим лицам. Ясно, что в этом случае извращен закон природы и естественный порядок. Дитя желает слушаться, и оно чувствует себя счастливым при существовании этого естественного отношения к взрослым. Кто живет по требованию природы, жизнь того соответствует его назначению. Итак, кто же виноват в том, что в душе дитяти появилось на месте послушания непослушание, на месте доверия — недоверие, на месте склонности к подчинению — противоречие, на месте скромности и застенчивости — дерзость? Ведь не из самого же себя человек сделался таким? Не могло развить этих крайностей и окружающее, которое подчиняется природным законам целесообразности? Нет, в такую извращенную форму выработалось дитя под влиянием враждебных природе наставлений, путем

неестественного обращения с ним. Как из здорового семени, брошенного на плодovitую почву, под естественным влиянием дождя, воздуха, солнца и других условий может вырасти только такой плод, какого желает природа, следовательно, в своем роде добрый плод, так и из дитяти, которое прежде всего человек, среди условий, отвечающих его природе, должно выйти существо, вполне гармонирующее с своим назначением. На человека в этом случае нужно смотреть, как на чистое произведение природы. Природные силы человека, и те деятели, которые развивают их, определяют его будущее. Не воспитание делает человека, оно не рождает и его сил; природа наделяет его способностями, она врождает в него стремление к развитию и в окружающем мире доставляет материал для развития. В случае естественного правильного развития ребенка, воспитание должно держаться только одного: *само избежать вредного влияния на это развитие и удалять от него влияния нашей искусственной жизни* — вот обязательные для воспитания требования. Воспитание, которое удаляет человека от естественного хода развития, не делает добра, оно причиняет самое положительное зло. Если человек, получивший от природы здоровый во всех отношениях организм, развивается болезненно как в нравственном, так и в физическом отношении, становится искривленным, изуродованным и телом и духом, то можно со всею справедливостью заключить, что на него влияли прямо противоестественные, несчастные, разрушающие нормальное развитие обстоятельства. Вот дуб, криво растущий, он поврежден в самой коре, внутри его вместо здоровой и твердой древесины находится гнездо червей и гнилость. Что думаем мы, глядя на него?.. Те же мысли навевают и дитя—человек, в котором разные влияния развили недоверие, непослушание и дерзость. Мы не можем сердиться на него: пред нами существо, которое испытало на себе тысячи несправедливостей: их самих мы, может быть, и не видим, зато пред нашими глазами их самые естественные и необходимые следствия. Пред нами дитя, которого столкнули с пути природы,— пути простого и верного. Мы видим пред собой достойное полного сожаления несчастье, которое тем ужаснее, что тот, которой носит его в себе, не знает своей болезни и не может понять, что нуждается в исцелении. Вы, воспитатели, наставники, вы должны исцелить — спасти дитя! Без этого исцеления дитя навсегда останется потерянным, несчастным. Уклонившись от пути природы, оно не вкусит уже счастья, и при своем противоестественном направлении оно может действовать и на окружающее только враждебно.

Но как исцелить это зло?

Самым естественным образом. Все, что естественно, есть в то же время и истинно. Взгляните на приемы врача, исцеляющего больного: он прежде всего удаляет вредные влияния, чтобы дать место действию здоровым силам; он благоприятствует тем силам, которых старается достигнуть природа больного; он оживляет

здоровые силы и ставит пациента в соответствующую его положению обстановку — врач налагает на него диету, т. е. запрещает ему прикасаться к вредной для него пище и питью и т. д. После этого он вполне доверяет природе, зная, что сама она произведет дальнейшее уврачевание. Врач не принуждает к этому природу: она сама производит необходимое исцеление, и все-таки заслуга врача велика, хотя она большею частью бывает часто отрицательная. Дело в том, что врач должен внимательно прислушиваться к указаниям природы и вполне подчиняться им. Подобным же образом можно прийти и к уврачеванию духовного пациента. Прежде всего, нужно отделить его от других больных; затем пробудить усыпленное им сознание прекрасного и благородного, после этого необходимо как можно сильнее действовать на пациента через сообщество с правильно воспитанными детьми, через собственный пример и т. д. Вот где задатки уврачевания. Если же обыкновенные средства не действуют, то нужно прибегнуть к более сильным, но всегда и везде нужно строго внимать природе. Садовник берет нож и пилу и отделяет ими вредные части от дерева; у врача для этой цели под руками анатомический нож, адский камень и вонючая камедь, чтобы уничтожить, искоренить отраву; так и воспитатель смело должен браться за сильные средства, если легкие остались без всякого действия.

Высшая педагогическая мудрость заключается в том, чтобы верно следовать указаниям природы. Природа не терпит, чтобы над ней издевались!

## **5. ДИТЯ ТРЕБУЕТ СВОБОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В то самое время, как развивающаяся сила познавательной способности пробуждает в ребенке все большую и большую любознательность и желание учиться, а его чувство постоянно руководится доверием и послушанием, сила деятельности его требует соответствующих себе занятий. Вот почему ребенок чувствует себя нехорошо, если его деятельности дают неправильное направление. Если мы станем принуждать его проводить большую часть дня за книжкой или на школьной скамье, а остальное время сидеть дома и прохаживаться по комнате мерными шагами, на манер стариков, то в таком случае мы напрасно будем рассчитывать на правильное всестороннее развитие ребенка. Быть может, мы сделаем из него домоседа или делового чиновника, но, во всяком случае, не такое существо, в каком нуждается жизнь и какого желает воспитать природа. Ребенку необходимо учиться, необходимо ходить в школу, где бы он мог получить годное и здоровое обучение, и здесь он должен оказывать повиновение наставникам; но для него не менее необходима и свободная деятельность, которой бы он мог заниматься свободно, по своему желанию. Учась в школе или дома, дитя также требует

и открытого неба, лугов, лесов, одним словом, свободной, открытой природы; этого требует его собственная природа; это составляет его потребность. Кто же дерзнет препятствовать удовлетворению ей? И посмотрите через несколько времени, как быстро и сильно начнет развиваться тело ребенка, как вдруг окрепнет его чувство, с какой энергией принимается он за уроки в назначенные часы, как образуется его характер, как хорошо он чувствует себя и как он счастлив! Иначе и быть не может при естественном обращении с ребенком. Результаты нашей воспитательной деятельности показывают, правильно или ложно, т. е. согласно с природой, или против ее мы воспитывали. Вот почему мы на каждом шагу должны вопрошать природу и верно исполнять ее ответы, как общеобязательные повеления. Только жизнь может приготовить человека для жизни, и большая часть детской жизни, действительно, должна бы принадлежать полям и лугам. Будем же внимать истинному гласу природы! Предоставим нашим детям все средства, чтобы они могли пользоваться своей деятельной силой в полных пределах естественной свободы! Введем снова детей наших в открытый храм божественной природы, и в ней, и по ее указаниям будем учить и воспитывать их! Не будем отступать от великого начала, требующего в деле воспитания согласия с природой.

Важнейшие явления природы и условия естественного развития мы довели до эпохи юношеского возраста. И далее не пойдем. Природа только до этой эпохи требует свободного развития детей; в играх, в первом обучении и удовлетворении любознательности требует простора в применении и укреплении силы деятельности. В душе дитяти развились уважение и послушание, доверие и вера. Вся сумма педагогической мудрости для этого возраста заключается вот в чем: все, чего желает природа, нужно поддерживать, чего она неусыпно ищет, не скрывать. Тогда только мы воспитаем человека по желанию природы. В этом только случае наше юношество явится таким, каким желает его видеть природа. Юношество на этом пути верно пойдет к своему назначению, а его воспитатели будут воспитателями не по одному только имени.

### III.

## ЕСТЕСТВЕННЫЕ ЗАКОНЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Мы не намерены в этой статье изложить весь ход духовного и телесного развития человека, а ограничимся только краткими положениями, вытекающими одно из другого. Эти положения наведут мыслящих воспитателей и воспитательниц, с любовью или по крайней мере добросовестно занимающихся воспитанием детей, на дальнейшие наблюдения и исследования, укажут верный путь к последним. От разумной самодеятельности воспитывающих в

деле воспитания зависит преимущественно правильность развития воспитываемых. Как бы ни были подробно изложены педагогические и дидактические правила, они не принесут почти никакой пользы, если воспитатели не будут сами разумно самостоятельны в воспитании вверенных им малюток. Нет никакой возможности дать правила на все частные, отдельные случаи, и потому приходится ограничиваться одними общими правилами, применение которых к частным случаям зависит уже совершенно от самих воспитателей; а для этого они, очевидно, должны прежде всего сами наблюдать и изучать природу своих питомцев, причины тех или других проявлений ее и, соображаясь со всем этим, применить то или другое общее правило. Воспитатель может усвоить себе всю педагогическую теоретическую мудрость, все правила; но все эти знания останутся совершенно бесплодными, если он не изучит природы своего питомца. Каким образом он будет применять свои теоретические познания в деле воспитания? Чьими указаниями будет руководствоваться в применении? Первое общее основное правило есть, как мы видели: «Воспитывай согласно с природой», и на нем зиждется вся педагогическая наука и применение ее общих выводов и указаний к частным индивидуальным случаям. Итак, воспитатель должен сам прежде всего изучить природу воспитываемого; а без этого он, при всех своих педагогических вычитанных знаниях, ни одного шага не сделает верно!

Перейдем теперь к нашим кратким положениям.

1) Человек появляется на свет далеко не тем, чем должен быть впоследствии. Он слаб и немощен; он ничего не знает и не понимает, и даже члены тела его долгое время не могут еще отправлять назначенной им деятельности. Новорожденный заключает в себе только одну возможность сделаться вследствие развития тем, чем он должен быть. Развивается же человек в продолжение всей своей жизни, и ни в один из моментов жизни человека нельзя сказать: он сделался вполне человеком; в каждый из них он только делается таким. Жить, значит развиваться (делаться), а развиваться — жить.

2) Человек, подобно всякому другому органическому существу, может сделаться только тем, к чему получил способности.

Ни в одном человеке нельзя создать чего-либо нового. Вся жизнь состоит только в развитии данных природой способностей. Этим последним невозможно ни сообщить, ни приобрести.

3) Ни одна врожденная или природная способность не может совершенно изгладиться в человеке. Правда, та или другая может быть усыплена, может не обнаружиться в развитии, но исчезнуть, обратиться в ничто она не может.

4) Все способности человека находятся между собою в органической связи и составляют только различные проявления одного органического существа.

5) Каждое сотворенное существо выходит прекрасным из рук природы.

6) Назначение человека гознается из его способностей и обусловливается ими. Между способностями, врожденными от природы, и назначением существует полнейшая гармония. В природе человека должна лежать восприимчивость ко всему тому, к чему должно вести его правильное образование и воспитание.

7) Способность в детстве не есть еще способность или сила в собственном смысле: это только возможность чем-то сделаться с течением времени; в ней зародыш будущего развития и деятельности.

8) Каждая способность, в смысле возможности, должна сделаться в полном значении способностью или силой. Ни одна из них не должна совершенствоваться на счет другой.

9) Развитие способностей в смысле возможностей совершается не вдруг и мгновенно, а путем постепенных возбуждений. Каждый шаг вперед совершается последовательно, а не разом, отрывочно, скачками. Нельзя достигнуть высшей степени прежде, чем развита низшая.

10) Поэтому в развитии способностей должна быть естественная постепенность.

11) Материалы, которые развивают известную способность, в которых она нуждается, как в средствах для своего развития, собственно говоря, невозможно сообщить ей; способность можно только возбудить, только заинтересовать, чтобы она сама развивала себя этими материалами. Возбуждение есть деятельность, развивающая способность. Искусство воспитания есть искусство возбуждения — не более и не менее. Все дело воспитания заключается в побуждении к самовоспитанию. Человек, говоря строго, не может быть воспитан другими; другие могут только побудить его к тому, чтобы он сам себя развивал. Воспитание требует возбуждения сил.

12) Всякое средство к возбуждению известной способности должно соответствовать природе этой способности. Естественность или гармония с природой составляет высший принцип воспитательной деятельности.

13) Каждое неестественное возбуждение способности или не сопровождается никакими результатами, или эти последние бывают противоестественны, превратны и губительны. Таким образом, всякое естественное, намеренное, самосознательное, разумное влияние всегда предполагает знание природы самой способности и способа ее развития.

14) Законы человеческого развития тождественны с законами развития всех организмов вообще. Тело и дух, или весь живой организм человека, развиваются по одним и тем же законам природы. Можно указать самую близкую параллель между духовным и телесным развитием, между жизненными отправлениями телесного и духовного организма. Всякое изменение в телесном

организме сопровождается изменением в духовной деятельности и наоборот.

15) При воспитании нужно обращать особое внимание на развитие основных или врожденных сил. Тогда сами собой разовьются производные или второстепенные силы.

16) Все здоровые люди имеют от природы общие человеческие способности, что и дает возможность составить общие начала человеческого образования.

17) Впрочем, ни один человек не может быть тождествен с другим, каждый проявляет свои характерные свойства, личные, индивидуальные особенности. Эти особенности составляют самостоятельную личность человека и происходят от следующих причин:

а) от состояния телесного организма человека;

б) от степени совершенства врожденных духовных способностей, которая тесно связана с состоянием телесного организма;

в) от внешних условий, при которых совершается развитие человека. Между этими условиями особенно важную роль в развитии человека играют его происхождение, состояние, семейная, общественная и государственная жизнь, климат, естественные произведения и вообще вся окружающая природа. Первые две причины составляют природное, врожденное основание особой личности каждого человека, и потому никто не имеет права насилловать их. Последняя причина есть случайная. При совершении воспитания должно постоянно иметь в виду эту случайную причину, соображаться с ней, но руководствоваться только первыми двумя.

18) Личность человека, происходящая от трех изложенных причин, обозначается и проявляется и яснее вместе с развитием человека.

19) Все дело воспитания состоит именно в том, чтобы привести воспитывающегося к сознанию своей личности. Оно достигает этого посредством постепенного и правильного развития всех его телесных и духовных сил. Воспитание не может взять это самопознание, как уже нечто готовое, и прямо вложить его в человека. Нет, человек сам должен постоянно трудиться, давая себе тщательный отчет во всех своих действиях, во всех проявлениях духа своего, неусыпно наблюдая над самим собой и, таким образом, достигая самопознания. Воспитание может только наводить человека на этот путь, помогать ему сознавать свою природу во время еще неразумия его.

20) Придать, приложить, прибавить прямо извне что-нибудь можно только к безжизненному телу, к живому же разумному организму нельзя: он должен сам усваивать себе, так сказать, сам вложить в себя. Из этого следует, что развитие, или образование, никому не может быть дано или сообщено извне, как нечто уже готовое, вполне совершенное и законченное. Каждый желающий образовать себя должен быть сам деятелен, ибо только

своей деятельностью, своим напряжением, своим трудом человек может приобрести инстинжное образование. Многие родители полагают, что образование может быть сообщено человеку; поэтому они нанимают к своим детям всевозможных гувернеров, гувернанток, учителей или отдают их в училище и уверены, что дело в шляпе, что дети их будут благовоспитанными и образованными. Такие родители ничего не понимают ни в воспитании, ни в обучении детей.

21) Не только образование всего человека, но даже отдельные сведения и знания, точно говоря, не могут быть сообщены человеку без его собственного содействия. Учитель может изложить и объяснить ученику какой-нибудь предмет, но усвоить его, сделать собственностью духа своего может только сам ученик своей самостоятельностью. Можно ли после этого различными наставлениями и нравоучениями доставить человеку нравственные убеждения, сообщить ему какие бы то ни было добродетели? Очевидно, нет: человек имеет только то, что он сам приобрел и своим собственным трудом.

22) Все искусство воспитания поэтому, как уже было высказано, есть искусство возбуждать человека к настоящей восприимчивости. Воспитание окончено и достигло своей цели, если воспитанник возьмет силу и волю далее, всю жизнь сам развивать себя, неутомимо работая над тем делом, которое вполне соответствует его духовным и телесным силам.

23) Воспитатель может только то возбудить, развить, образовать, что в нем самом достигло уже полного сознательного развития и образования. Только здравомыслящий может развить в другом здравое мышление, только истинно нравственный и религиозный может развить в другом истинную нравственность и религиозность.

24) Возбуждать других мы можем только до тех пор, пока сами находимся под влиянием возбуждения; другими словами, учитель может благотворно учить до тех пор, пока сам учится, и только тот воспитатель может хорошо воспитывать, который сам постоянно трудится над собственным воспитанием. Прекрати он самообразование, он не будет в состоянии и образовывать других. Человек вообще может благодетельно действовать на другого только тем, что он действительно есть, своими делами, а не тем, чем он кажется и что он говорит.

25) Общие человеческие способности одни и те же как у мужчины, так и у женщины, и все различие зависит от взаимного отношения между ними в разных полах.

26) К разряду низших, или второстепенных способностей, т. е. к числу сил, собственно не определяющих высшего положения человека в ряду существ, принадлежат: силы наблюдения, памяти, воспоминания, фантазии, соединения отдельных представлений в простейшие понятия и сила рассудка. Но все-таки на правильном развитии этих сил в период детства основывается и



вся дальнейшая духовная деятельность человека. Поэтому-то необходимо как можно ранее начать развивать эти силы и в развитии их постоянно и неуклонно держаться естественности, т. е. следовать тем законам, которым научает нас сама природа дитяти. Кто намерен приучить дитя к духовному бессловесию, тот пусть заставляет его непонятные вещи заучивать наизусть, слово в слово и буквально,— иначе он не достигнет своей цели! Но из подобного давления духа произойдет такой вред, которого не изгладит никакое время.

27) К высшему разряду сил человеческой природы причисляют силы вникания и отвлечения, ум, силу суждения и разум. Без внимания не может быть сосредоточенности в духовной деятельности, не может быть основательности и полноты в усвоении знаний, не может быть и твердости, и порядка в мыслях; так же без силы отвлечения человек не в состоянии стать выше чувственных представлений, здраво развитой ум и разум делают человека вполне самостоятельным.

28) Впрочем, для жизни развитие воли и ее стремлений к справедливому и нравственному имеет гораздо большую важность, чем одностороннее развитие познавательных сил. Желания и стремления человека должны получить благородную цель. Они берут начало свое в чувстве удовольствия, счастья, в сердце и составляют силу, которая побуждает человека к деятельности. На этом основании тот, кто желает возбудить деятельную силу человека, должен прежде всего действовать на его сердце. Только тот воспитатель в состоянии образовать волю питомца, который овладел сердцем последнего.

29) Самостоятельность человека, т. е. сила характера и самообладание и самопознание, как выше было уже замечено, составляют конечные цели человеческого образования. Поэтому воспитатель должен вести питомца так, чтобы последний научился умерять и обуздывать свои душевные движения, господствовать над своею чувственностью, управлять привычками, благоговеть перед великим и высоким; нравственное добро предпочитать материальному, гнушаться постыдным, бороться с превратными обстоятельствами и, несмотря ни на что, говорить всегда правду и действовать всегда так, как требует его человеческое достоинство.

30) В различных темпераментах замечают преобладание чувства или деятельной силы. И чувство, и деятельность допускают разные степени возбуждения — более легкие и более трудные. Отсюда происходят четыре темперамента: первый зависит от поверхности чувств, второй от глубины его, третий определяется быстрой подвижностью всего существа, четвертый хладнокровием. В каждом человеке непременно преобладает один из этих темпераментов. Настоящий воспитатель будет зорко следить за преобладающим настроением духа своего питомца и, та-

ким образом, воспитывать его применительно к его индивидуальным наклонностям.

#### IV.

### ОБЩИЕ ПРАВИЛА ПРЕПОДАВАНИЯ, ВЫВЕДЕННЫЕ ИЗ ВЫСШЕГО ПРИНЦИПА «ВОСПИТЫВАЙ СОГЛАСНО С ПРИРОДОЙ»

Учение составляет только часть воспитания, или иначе — понятие «ученье» подчинено понятию «воспитание». Но что находится в высшем понятии, то непременно заключается и в подчиненном ему. Так как мы уже знаем, что все воспитание должно основываться и постоянно руководствоваться одним главным началом: «Воспитывай согласно с природой», поэтому то же начало, тот же принцип естественности должен быть высшим, исходным и руководящим принципом всего обучения. Это начало должно быть обязательно в преподавании каждого учебного предмета и для каждого преподавателя в отношении всех обучающихся. Учение и учителя существуют для того, кто учится, а не учащиеся для ученья и учителей. Поэтому в обучении прежде всего надо обращать внимание на учащегося и учить его согласно с требованиями природы.

Следовательно, принцип естественности прежде всего должен быть применен к природе того, кто учится. Из этого применения и вытекают главные общие правила для всего обучения, для преподавания всех предметов. Но так как учебные предметы различны и по своему содержанию, и по природе своей имеют различное значение в образовании учащегося, то их нельзя преподавать одним и тем же способом: принцип естественности требует, чтобы преподавание каждого предмета согласовалось с содержанием и с природой его. Из этого требования, в согласии с общими правилами обучения, вытекают специальные правила для преподавания отдельных учебных предметов. Наконец, высший принцип ученья выставляет свои требования и относительно учителя или преподавателя. В настоящей статье мы займемся только выводами общих правил обучения из применения принципа естественности к природе учащегося. Для этого нам необходимо знать, как совершается естественное ученье человека, или, что то же самое, как учит нас природа.

На первых порах жилищем для дитяти служит только колыбель, в собственном смысле этого слова, затем жилая комната, наконец, весь родительский дом. Для того чтобы кругозор дитяти расширился далее этой первой обстановки, требуется много времени. Ознакомившись с своей комнатой, оно начинает рассматривать другие комнаты, кухню, сени и те предметы, которые в них находятся и обращают на себя его внимание. Таким образом, мало-помалу дитя знакомится с целым домом, в котором живет, и потому может представить себе этот дом, как нечто це-

лое. Это маленькое целое надолго служит для дитяти замкнутым миром. Но вот ноги дитяти развились, окрепли; оно может пройти по улице. Понятно, что это еще более расширит круг его представлений. Дитя увидит внешнюю сторону родительского дома, ознакомится с домами соседей, которые стоят по обе стороны проходимой им улицы; при существовании в его головке постоянного исходного пункта (т. е. родительского дома), в нем составится представление о расстоянии близком и далеком; дитя начнет незнакомое сравнивать с знакомым, неизвестное с известным, далекое с близким и так мало-помалу составит себе ясное представление о своем местожительстве в более обширном смысле, которое также предстанет ему в виде чего-то целого, но гораздо большего, чем родительский дом.

Нам нет особенной надобности следить далее тот путь, по которому природа ведет человека в ученье, постоянно увеличивая круг его представлений, понятий, суждений. Этот круг все более и более расширяется, постепенно группирует в себе большие и большие целые, но постоянно по одним и тем же законам, всегда одинаковым образом. Итак, вопрос теперь в том, каким именно образом дитя доходит до более обширных воззрений, представлений и понятий? Решение этого вопроса должно привести нас к общим правилам или основаниям преподавания, в той же мере, в какой это последнее обусловливается принципом естественности. Взглянем для этого еще раз на только что рассмотренный нами естественный ход обучения.

Дитя переходит от колыбели к жилой комнате, от жилой комнаты ко всему дому и т. д. Первым предметом его познания была колыбель, затем развилось в нем представление о жилой комнате, потом о смежной с ней комнате, наконец образовалось представление о целом доме; одним словом, дитя на пути познания или ученья начинало с ближайшего, сравнивало с ним непосредственно примыкающее и т. д. Таким образом, ближайшая обстановка служила для дитяти чем-то данным, известным; значит, оно исходило из известного, присоединяло к нему менее известное, новое и наконец, составляло себе представление о небольшом целом. Все это дитя приобретало путем опытного наблюдения или, говоря словами педагогов, путем чувственного восприятия. Сначала дитя восприняло известные предметы и потом уже изучило их имена. Сначала каждое слово у дитяти означало только один неделимый предмет, потом под ним соединились представления о всех одинаковых предметах; сперва дитя знакомилось только с собственными именами, потом узнало и нарицательные. Если мы теперь все сказанное выставим в общих положениях, то получим следующие давно известные правила преподавания:

- 1) Нужно идти от ближайшего к отдаленному.
- 2) Нужно начинать обучение с известного и переходить к неизвестному и сравнивать последние с первыми.

3) Должно по возможности всегда преподавать наглядно и начинать ученье с общенаглядного обучения; пусть дитя само рассматривает и усваивает предметы своими чувствами.

4) Дитя должно знакомиться с группами предметов в объеме небольшого целого.

5) Детям следует сперва показывать вещь, потом уже называть ее по имени.

6) Нужно вести детей от познания частного, отдельного предмета, факта к познанию общего (от конкретного к абстрактному).

7) Во всем преподавании должна быть строгая постепенность. Первое из этих правил заключается во втором; только в этом последнем мысль первого передается в форме более общей: все близкое нам более или менее известно, напротив отдаленное — неизвестно. То и другое из этих правил требует строгой постепенности в ходе обучения. Эта постепенность заключается в том, что ученик сам, собственными силами восходит на следующую ступень развития; его не надобно поднимать, он сам безостановочно идет. Только такая постепенность в обучении разумна. Но мы должны подробнее объяснить, что мы разумеем здесь под постепенностью в преподавании, потому что иначе оно может ввести, как уже и вводило, многих в заблуждение. Под этим выражением никоим образом не следует разуметь строго систематического преподавания одного или всех учебных предметов, до которых нам в этой статье, собственно говоря, нет никакого дела, мы здесь выводим общие правила преподавания или обучения из принципа естественности в применении его к природе учащегося, а не к учебным предметам. Следовательно, если мы требуем строгой постепенности в ходе обучения, то хотим этим выразить, что все обучение всегда должно идти согласно со степенью развития ученика, всегда быть посылно ему, и ученик должен постоянно сознательно и самостоятельно усваивать себе то, что преподается. Поэтому постепенность, которой мы требуем, должна быть, так сказать, психологическая постепенность. После этого можно установить одну и ту же строгую постепенность для всех учащихся, имеющих различные способности и стоящих на различной степени развития. Нужна ли для сильного та же самая деятельность, как и для слабого? Неужели исполин удовольствуется теми же шагами, как и карлик?

Постепенность есть такой путь в обучении, по которому ученик на предшествующей ступени развития приобретает силу восходить на следующую. Но так как силы людей различны, то для одного постепенным является нечто совершенно иное, чем для другого: то, что для одного постепенно, для другого полно скачков, и наоборот. Из этого ясно следует, что учитель не должен считать ни один учебник безошибочным руководителем для каждого дитяти. Наставник, требующий подобного совершенства от

учебника, не имеет об учебниках ни малейшего понятия, и коль скоро он видит в нем руководителя, то вовсе не знает того, какое ученье может быть единственно благотворным. Таким может быть только ученье живого существа, учителя, и ни одна учебная книга не может теперь и никогда не будет в состоянии заменить наставника. Очень грустно поэтому, если учитель не может ничего прибавить к тому, что содержит учебник, ничего прибавить, ничего убавить, ничего восполнить. Конечно, и книга, которая назначена быть методическим руководством, должна отличаться последовательностью в изложении, иначе она не будет годным учебным руководством.

Особенную важность представляют 3-е и 5-е правила обучения, очень сродные между собой. Эти правила еще мало проникли в школу, а потому не лишне сказать о них несколько слов. Природа указывает дитяти предметы и знакомит с их сущностью прежде, чем с их именами. В этом отношении наши простые нянюшки владеют прекрасным методом. Прежде всего они указывают дитяти вещь, потом называют ее («Вот это мячик»), затем поступают наоборот: скажут название вещи и требуют, чтобы дитя указал самую вещь («Где наш мячик?»). Следовательно, сначала они идут от вещи к слову, а потом от слова к вещи; прекрасные приемы в педагогическом отношении, достойные полного подражания. Напротив, в большей части наших школ совершенно отсутствует всякое наглядное преподавание; преобладает неисцелимая болтовня: учат все по книжкам, т. е. дают слова, а не самые предметы; поэтому и научают одним словам и словам, и образуют болтунов и фразеров. Дети толкуют о всевозможных предметах, между тем как они ни одного из них не видали, не слышали и т. д., т. е. не воспринимали хотя посредством одного из своих чувств. Для примера представим преподавание географии. Учитель толкует, положим, о Пиренейском полуострове; ученики слушают его, потом выучивают и начинают перечислять горные высоты, реки, провинции, города, роды промышленности, заводы, фабрики и множество других предметов; чтобы убедиться, точно ли они имеют правильное и наглядное представление о положении всех этих предметов, предложим им следующие вопросы:

В какую сторону лежит Пиренейский полуостров от вашего места жительства? от Франции? Италии? Англии? Турции? Египта? Мексики? и т. д. Где соединяется он с материком и с какими морями граничит? Какую имеет форму? Какое очертание имеют берега? Какие заливы и где они находятся? В каком направлении идут горные хребты? Как текут реки? Где лежат такие-то города? Начертите на доске (разумеется, на память) Пиренейский полуостров! Обозначьте горы, реки, города, провинции и т. д.

Если ученики не сумеют ответить на эти простые вопросы, то ясно, что они не имеют верного и наглядного представления о

Пиренейском полуострове, и самое преподавание географии явится в таком случае пустой болтовней. Предметом географии служит земная поверхность, следовательно, известное пространство. Главная задача обучения географии и состоит именно в том, чтобы ученики сознательно представляли себе части этого пространства, положение находящихся в нем предметов, чтобы они путем внешнего, чувственного наблюдения составляли себе внутреннее представление о предмете, чтобы картина поверхности (карта) отпечатлела в их душе образ самого предмета. То же должно сказать и о всех естественных произведениях. Без чувственного наблюдения и рассматривания естественных предметов, без сравнения вновь рассматриваемых с виденными и исследованными уже прежде преподавание естествоведения не только не естественно, но совершенно противоестественно. Человек может сознательно усвоить себе новые понятия, знания, сведения только тогда, когда он сравнивает их с известными уже ему. Отчего Шиллер более нравится юноше, а Гёте зрелому человеку? Ответ на этот вопрос тот, что Шиллер всегда изображает такие идеалы, которые знакомы юноше, так сказать, переживаются им в его воображении; Гёте же представляет действительность, самую жизнь, которой юноша еще не знает. Все дело в недостатке наблюдений. Вы требуете, чтобы ученики представляли вам живое описание солнечного восхода, или весеннего утра, но ваши ученики еще ни разу не наблюдали этого восхода, ни разу не проводили весеннего утра под открытым небом! Вы требуете невозможного и потому образуете только болтунов. Дайте детям предметы наблюдения, и они сумеют составить вам описания. Но может ли тот дать, что сам не имеет? Вы заставляете ваших учеников изучать формы иностранных языков, между тем они не знакомы еще с формами родного языка. Чем же руководствуясь, мальчик составит себе представление о неизвестном? Ведь оно может образоваться только тогда, когда у нас есть известное, которое мы сравниваем с неизвестным? Где же здесь известное, данное? Что же мы говорим, что ученики наши плохо учатся, ленятся, не развиваются, даже теряют и ту охоту к ученью, которую приносят в училище? Бедные дети: они виноваты по нашей собственной вине! В ученье мы ведем их совершенно против природы: они не могут понимать, но в силах быть самостоятельными в усвоении сообщаемых им познаний, и им ничего более не остается делать в школе, как буквально, без размышления зазубривать неизвестное, отказаться от собственного разума и подчиниться самому ужасному рабству — духовному. Обыкновенно при этом утешают себя той мыслью, что и предки наши держались этого пути, и на нем воспитывалось много ученых и образованных людей, что родной язык всегда изучался при посредстве иностранных форм. Гибельные последствия подобной мысли открываются повсюду; видеть их не трудно, стоит только осмотреться. К несчастью, есть тысячи преподавателей, ко-

которые не видят в своей жизни многого такого, что могли бы видеть, и не верят даже тому, что стоит только проще посмотреть на учеников, поставить себя в их положение, чтобы быть мудрым. Отчего это происходит? Конечно, от того, что и из учителей многие изучили только слова, а не дело; в зрелом же возрасте не сумели выбросить за борт всю эту дрянь пустых слов. Они ничего не знают порядочно и между тем видят в себе образователей человечества потому, что наделяют потомство болтовней. Да, нужно получше изучить природу, всю природу, и детскую! Нужно научиться ценить принцип естественности и применить его к делу.

4-е правило: «Знакомь дитя с небольшими группами» — облегчает для ученика познание самого себя, усваивает ему представление о его внешней обстановке, местопребывании, родине; ученик не может довольно нарадоваться по ознакомлении с новой группой, он предаётся отдыху, и потом с новой силой продолжает путь. Природа, развивая дух и тело человека, ведет их по таким тропинкам, из коих каждая указывает на новую дорогу и путь. В природе не трудно отыскать группы: они встречаются тут повсюду. Вот какие были ступени при обучении, например, чтению в прежних, старых германских народных школах.

- 1-я ступень: чтение по азбуке,
- 2-я » чтение псалмов,
- 3-я » чтение нового завета,
- 4-я » чтение всех книг ветхого завета.

В новые времена учеников нередко делили на учеников чтения, писания, арифметики.

В новейшее время подобные противоестественные деления почти повсюду заменены целесообразными нововведениями; мы не одобряем подобных делений, и маленькие группы, в которых сообщается научный материал, признаем более естественными. Вот на какие группы может быть разделено, например, преподавание географии: место родины, уезд, провинция, отечество, поверхность земли, солнечная система и т. д.; преподавание арифметики: счисление от 1 до 100, первые четыре действия над всеми числами от 1 до 100, четыре действия над всевозможными числами, дроби, правила товарищества и т. д.; преподавание языка: чтение, письмо, образование простых предложений, образование предложений сложных, производство их (этимология); преподавание закона божия: рассказы для возбуждения религиозного чувства, истории из ветхого завета, истории из нового, десять заповедей и вообще учение о нравственности и т. д.

Правило разделять весь материал преподавания на маленькие группы составляет часть того общего закона, который тре-

бует в обучении повсюду строгой постепенности в том смысле, как мы уже разъяснили. Естественность этого правила понятна сама собой.

Нам остается теперь сказать несколько слов о шестом правиле: «Нужно вести дитя от частного к общему». Частное всегда ближе к человеку, чем общее, особенно если человек этот отличается слабостью ума. Слабое по уму дитя без особых трудностей понимает частный случай; но ему очень трудно постичь общий закон, управляющий всеми частными случаями. Объясним это примером. Учитель из начальной геометрии задает такую задачу: в скольких точках пересекаются 2, 3, 4, 5 и более прямых линий? При надлежащей подготовке и слабое дитя скажет, что

|   |        |       |              |    |       |            |
|---|--------|-------|--------------|----|-------|------------|
| 2 | прямые | линии | пересекаются | на | одной | точке      |
| 3 | »      | »     | »            | »  | в     | 3-х точках |
| 4 | »      | »     | »            | »  | в     | 6-и »      |
| 5 | »      | »     | »            | »  | в     | 10-и »     |
| 6 | »      | »     | »            | »  | в     | 15-и » ,   |

но ведь нужно еще отыскать общий закон, так чтобы ученик в то же время мог определить, сколько точек пересечения будет иметь какое угодно число прямых линий. При отыскании этого закона нетрудно будет отличить слабых от развитых учеников, потому что первые не сумеют найти этого закона. Если учитель вздумает действовать превратно, то он сам навяжет им этот закон. Если же он истинный педагог, то останется доволен тем, что одни из его учеников отыскали этот закон, а другие нет. Для последних, значит, этот закон еще не существует. Подобное явление можно встретить не в математических только науках, но и во всяком преподавании. Всеобщие законы и правила составляют удел сильных умов, между тем как слабые довольствуются и ясным познанием частных случаев. И все-таки всеобщие законы можно отыскать только путем исследования частных случаев. Итак, правило преподавания: «Нужно идти от частного к общему», непреложно.

Тут мы оканчиваем наши исследования о принципе естественности. Из него вытекает вся система воспитания и обучения. Мы сказали немного, и этим немногим желанием обратить внимание наших педагогов на важность этого принципа. Мы просим их изучать детскую природу, чтобы можно было пользоваться принципом естественности и правильно применять его. Самый главный недостаток наших воспитателей и учителей состоит именно в том, что они не имеют никаких опытных психологических знаний, не знают вообще природы своих питомцев; а без этих сведений они вечно будут блуждать, если же и нападут на настоящий путь, то уж, конечно, совершенно случайно и инстинктивно.



## ДОПОЛНЕНИЕ К ВЫСШЕМУ ПРИНЦИПУ

*Обучение должно всегда сообразоваться с природой учащегося и с состоянием просвещения в настоящее время.* Оба эти положения не противоречат одно другому: они дополняют друг друга и только при постоянном применении их обоих обучение идет как следует и достигает надлежащих результатов.

В первых четырех главах мы выяснили читателям, что исходное и руководящее начало в деле всего воспитания и обучения есть: воспитывай и обучай согласно с природой. Все, что противоречит этому всеобъемлющему воспитательному принципу, началу, правилу, никуда не годится и может только вредить правильному и полному развитию воспитываемого. В настоящее время это есть самая простая и несомненная истина для всех тех родителей, воспитателей, учителей, которые потрудились хоть сколько-нибудь вникнуть в дело воспитания и обучения и дали себе отчет в нем. Поэтому мы считаем совершенно лишним приводить еще новые, какие бы то ни было доказательства истинности высказанного положения «Воспитывай и обучай согласно с природой»; но находим необходимым постоянно, все более и более выяснить его.

Развитие человека, как мы уже несколько раз говорили, совершается двумя деятелями. Один деятель есть сам, развивающийся человек, вся природа его, весь телесный организм и все основы способностей, которые человек приносит с собой на свет божий. Другой деятель — это внешняя окружающая человека природа, среда, в которой вырастает человек, одним словом, весь внешний окружающий мир со всеми своими нравственными и физическими проявлениями, постоянно производящими на человека впечатления. От постоянного взаимодействия этих двух деятелей развивается как телесный, так и духовный организм человека, или, говоря проще, человек вырастает, становится большим и вместе с тем приобретает известные понятия, мысли, суждения, чувства, желания, которые все, вместе взятые, и составляют все духовное достояние человека, всю степень его умственного и нравственного развития, постоянно проявляющегося и выражающегося в жизни его, во всех его отношениях к семье, обществу, к целому народу и государству и ко всему человечеству, во всех его словах и делах.

Такое развитие человека продолжается вообще до тех пор, пока по каким бы то ни было причинам не прекращается взаимная деятельность обоих названных деятелей, пока они действуют друг на друга. В начале своего развития человек — ребенок, отрок, юноша — играет преимущественно роль воспринимателя внешних впечатлений, которые усваиваются им, перерабатываются в его телесном и нравственном организме и становятся его

собственностью. Вследствие такой переработки и такого усвоения способности крепнут, выясняются и в усвоенных сведениях получают свое известное общее, положительное содержание и направление; человек познает самого себя, свои силы и становится способным начать свое самостоятельное умственное и нравственное развитие.

Это развитие проявляется прежде всего в свободном выборе специального дела, в приготовлении к нему, т. е. в приобретении необходимых для него теоретических и практических познаний, и потом в самом выполнении дела. Во всем этом проявляются преимущественно специальные, особенные способности и познания человека, так сказать, специальная сторона его нравственного и умственного развития. Но, будучи тем или другим специальным деятелем, ученым, государственным человеком, купцом, ремесленником, крестьянином и т. п., он, как человек, вместе с тем есть член семьи, общества, государства и всего человечества, и в этом отношении на нем лежат известные обязанности и ему принадлежат известные права.

В более или менее правильном и полном понимании и неуклонном охранении и выполнении этих прав и обязанностей проявляется преимущественно степень общечеловеческого самостоятельного умственного и нравственного развития человека. Отличный специалист по какой бы то ни было отрасли человеческого знания или практической деятельности может быть в то же время очень дурным человеком. Откупщики наши, Сорокины, Ицки, Гусины и т. п., были великие специалисты в откупных делах и нажили громадные состояния, — против этого никто спорить не будет, но так же точно никто не назовет их честными и благородными людьми. История всех веков и народов представляет нам много великих государственных мужей, которые вместе с тем во многих отношениях были весьма грязненькими человечками. Отсюда ясно следует, какого человека можно назвать вполне правильно развитым умственно и нравственно, или, что то же самое, истинно образованным, и в чем состоит вполне правильное умственное и нравственное развитие, или истинное образование. Оно состоит в полном развитии всех индивидуальных и общечеловеческих способностей каждого человека, или, говоря другими словами, человек, совершающий свое специальное дело с полной добросовестностью, как надлежит, и вместе с тем неуклонно выполняющий все свои семейные, общественные, гражданские, одним словом, общечеловеческие и нравственные обязанности, есть человек истинно образованный или вполне правильно развитой умственно и нравственно.

Но, чтобы исполнять свое специальное дело так хорошо, как только возможно в известное время, человек должен вполне знать его, т. е. иметь о нем все сведения, которые только существуют в это время. Точно так же, чтобы выполнить, как следует, свои семейные, общественные, гражданские обязанности, человеку не-

обходимо верно и ясно сознавать их настолько, насколько они выяснены и определены в то время, в которое он живет. Здесь мы прямо сталкиваемся с состоянием образованности или просвещения в известное время, ибо оно есть не что иное, как сумма всех знаний по всем отдельным отраслям и всех семейных общественных и гражданских понятий и отношений, существующих в том или другом народе, одним словом, все его умственное и нравственное достояние в это время. Чем обширнее эти знания и чем правильнее, вернее эти понятия и чем более распространены они в народе и обнаруживаются в жизни его, тем состояние просвещения его выше и совершеннее.

Мы объяснили, таким образом, что мы разумеем под состоянием просвещения в известное время. Теперь нам следует выяснить, почему обучение должно постоянно сообразоваться с ним и в чем состоит эта сообразность. Прежде всего скажем, что, во-первых, под «обучением мы разумеем здесь не только одно первоначальное обучение, но вообще все ученье, продолжающееся столько времени и до тех пор, пока учащийся не окончит своего общего образования, т. е. пока он не будет в состоянии, сознавая свои способности, избрать себе специальное дело и работать над ним самостоятельно. Во-вторых, слово «ученье» мы употребляем здесь в обширном смысле. Обыкновенно ученьем называют занятия в классе и приготовление заданных уроков, следовательно, ученье по книжкам; но такое понимание ученья в наше время есть понимание неполное, одностороннее. Человек учится не только по книжкам, в школе или дома, но и в действительной жизни, и в этой последней он учится гораздо большее время и научается гораздо большему, чем по книжкам, во время классов или во время приготовления уроков. Что значит учиться? Ничего более, как воспринимать внешние впечатления посредством зрения, слуха, осязания, обоняния и вкуса, т. е. посредством пяти природных чувств, потом усваивать эти впечатления и давать себе отчет в них. А как мы видим, слышим, осязаем и т. д. не только, когда находимся в школе или готовим уроки, но постоянно, когда бодрствуем, то поэтому мы и учимся не только временно в школе, но и постоянно в жизни. Конечно, есть огромная разница между школьным ученьем и ученьем в жизни; в школе учат известным учебным предметам, и ученье идет последовательно, в известной системе; в жизни же мы учимся обыкновенно без всякой системы, получая различные впечатления от всего того, что нас окружает, что около нас совершается, и притом как случится, без всякого порядка.

На ученье в жизни обыкновенно не обращается никакого внимания; оно предоставляется совершенно на волю божию. Между тем это ученье имеет гораздо сильнее влияние на развитие человека, чем школа со всем своим систематическим преподаванием всех учебных предметов. В жизни действуют на че-

ловека непосредственно сами предметы и различные проявления и отношения их между собой; в школе — отвлеченные понятия; слова, книжки заменяют действительные предметы. В жизни живые примеры добра и зла совершаются пред человеком; в школе о них только рассказывается. Поэтому-то школа развивает преимущественно отвлеченное, формальное мышление, жизнь же образует нравственную сторону человека, сердце, характер, волю. Из этого ясно видно, в чем состоит влияние ученья в жизни на развитие человека. Главная сила и достоинство его заключаются в живости, правдивости и наглядности всех доставляемых им впечатлений; главный недостаток — беспорядочность и случайность этих впечатлений. Если бы этого недостатка в них не было, если бы они доставлялись нам последовательно и постепенно и если бы они все были нравственны, то в таком случае общее развитие человека совершалось бы само собою и всегда правильно, и никакого иного воспитания и ученья вовсе было бы не нужно. Родился человек и вырастал бы здоровый телом и духом, получая всегда здоровую посильную и питательную пищу для тела и души, и все дело было бы в шляпе. Земля поросла тернием, звери стали кусать человека, добро и зло перемешалось на земле, и понадобились разные училища, учителя и воспитатели, явились различные науки, а в числе их и наука педагогика; последняя у нас только начинается. Следовательно, теперь уже делать нечего, надо брать жизнь, как она есть, и заботиться о том, чтобы воспитание и обучение помогало жизни, уничтожая по возможности то зло, вследствие которого человек в своем развитии постоянно сбивается с пути истинного.

Обучение, как мы видели, развивает преимущественно умственные способности человека. Сообщая последовательно и в порядке верные знания, понятия, суждения, оно образует в человеке способность вообще ясно, верно и правильно познавать, понимать и судить; этим самым обучение, очевидно, содействует и правильности нравственного развития человека. Но все усилия наши были не только совершенно тщетными, даже вредными, если бы мы, не принимая в соображение нравственные и безнравственные впечатления, оставляемые в ребенке жизнью, вздумали только одним обучением сделать его нравственным человеком. Каких бы результатов относительно нравственного развития ребенка достигли мы, если бы, не обращая никакого внимания на действительные нравственные начала, существующие в окружающей его жизни, стали преподавать ему правила нравственности, составленные нами самими по нравственным идеалам времен и народов прошедших и отживших или по отвлеченным идеалам будущего, созданным нашим воображением? Наше обучение и действительная жизнь расходились бы в таком случае совершенно, влекли бы нравственное развитие ребенка в разные стороны. Положим даже, что преподанные нами правила нравственности пересилили бы существующие в действительности в

жизни, и ребенок, пропитанный ими, начал бы жить по ним, воскресил бы в себе тот или другой нравственный идеал времен минувших или представил собою какой-нибудь будущий экземпляр нравственности, которая может быть осуществится через 20 столетий, но, может быть, и никогда существовать в действительности не будет, а только в одном нашем воображении. Признали бы мы сами, учившие и воспитавшие его, человеком нравственным? Едва ли! Во всяком случае, такой человек был бы не от мира сего; его бы никто не понимал, и он бы никого не понимал: он был бы гласом вопиющего в пустыне, нравственно изуродованным, но ни в каком случае не был бы признан здоровым, нравственным человеком.

Школа не должна идти в разлад с жизнью; школа не может перестроить жизнь на свой лад, потому что жизнь всегда переделит ее. Как бы последовательно школа ни проводила своих теорий, если они противоречат требованиям жизни, то они непременно сокрушатся потому, что они ложны. Люди рождаются и живут для жизни, а не для школы и для придумываемых и проводимых ею отвлеченных теорий.

Ребенок учится в школе и учится в жизни. Обучение в школе и ученье в жизни доставляют весь материал для умственного и нравственного развития ребенка. Очевидно, что для правильного развития необходимо согласное взаимное действие обучения в школе и ученья в жизни, идущих рука об руку по одному направлению, а не тянущих в совершенно противоположные стороны. Школе нечего придумывать особого материала для обучения; главный материал доставляет ему сама жизнь: школьное обучение должно прежде всего приводить в порядок впечатления, доставляемые человеку самой жизнью. Постепенно все более и более разъясняя эти впечатления, доставляемые человеку самой жизнью. Постепенно все более и более разъясняя эти впечатления со всех сторон, насколько это возможно при имеющихся в известное время знаниях и на основании существующих нравственных начал, обучение ведет человека самым естественным путем к правильному умственному и нравственному развитию. Но сумма всех специальных знаний и всех нравственных понятий выражает, как мы выше говорили, состояние просвещения в известное время; следовательно, обучение должно всегда соотносываться с состоянием просвещения в известное время, иначе оно никогда не доставит правильного умственного и нравственного развития человеку.

В следующей статье мы постараемся еще больше выяснить читателям это положение и доказать, что оно нисколько не противоречит основному правилу: «Воспитывай и обучай сообразно с природой».

*Воспитание и обучение должно постоянно соотносываться с состоянием просвещения в известное время.*

Мы объяснили в предыдущей статье, что мы понимаем под «состоянием просвещения в известное время», и указали в общих чертах на необходимость согласования с ним всего воспитания и обучения. Теперь мы переходим к дальнейшему, более определенному развитию этой необходимости и постараемся доказать читателям преимущественно рассмотрением современных нам явлений и частью историческим путем, что вместе с изменением состояния просвещения всегда изменяются более или менее и основания всего воспитания и обучения, и оно получает новое направление. За первым очевидным подтверждением этой мысли нам нечего далеко ходить: стоит только беспристрастно и внимательно взглянуть на то, что совершается у нас перед глазами нашими в области общественного воспитания и обучения, и сравнить с тем, что было у нас еще так недавно, до окончания последней Крымской войны включительно.

Прежде всего остановимся на преобразованиях, постоянно совершающихся в наших общественных казенных заведениях в последние пять-шесть лет. Какое одно и то же общее явление выставляется перед нами во всех этих преобразованиях? В Михайловском артиллерийском училище уничтожены общеюнкерские классы и оставлены одни специальные, и специальным познаниям дано большее развитие в трех академических артиллерийских классах (вместо прежних двух офицерских); в морском кадетском корпусе из общих классов составлена гимназия на общих гимназических основаниях, переданная в министерство народного просвещения. В прошлом году начато и в текущем совершилось существенное преобразование в кадетских корпусах, хотя еще не совсем окончательное, установленное на два года. Вследствие этого преобразования, вместо общих классов при некоторых столичных кадетских корпусах, образованы гимназии, отделенные в учебном и воспитательном отношении от специальных курсов, которые открыты для всех, получивших гимназическое образование. В специальных учебных заведениях министерства государственных имуществ также уничтожены общие классы. Из институтов корпуса путей сообщения и горного предполагается также составить высшие специальные училища без общих курсов. В преобразованном в прошлом году технологическом институте общие классы предположено оставить только до тех пор, пока гимназии наши, или другие училища, или домашнее образование не будут доставлять достаточное число молодых людей, хорошо подготовленных к поступлению в специальный курс этого института. Мы указываем здесь, как видит читатель, не самые заметные общие преобразования в системе наших казенных специальных училищ, не вдаваясь в подробности их, потому что они были в свое время объявлены в газетах, и мы не имеем в них никакой надобности для объяснения и доказательства высказанной нами мысли. Для этой цели нам важно только то общее явление, которое выдается во всех перечислен-

ных преобразованиях и на основании которого они совершаются.

Это общее явление, как каждый может заметить с первого, самого поверхностного взгляда, есть не что иное, как отделение общих классов от специальных, т. е. общего образования от специального, и притом так, что первое предшествует последнему. Прямым совершенно естественным следствием такого преобразования является разрешенный правительством прием прямо в специальный курс всех молодых людей, получивших гимназическое, т. е. общее образование, вовсе без экзамена, или в некоторые специальные училища с дополнительным испытанием в тех предметах, требуемые приемные познания в которых обширнее, чем приобретаемые в гимназиях. Здесь является невольно вопрос: отчего бы совершенно не изъять общее образование из ведомства специальных училищ и не передать его прямо в министерство народного просвещения, в ведении которого должны быть сосредоточены все общеобразовательные учебные заведения? При таком сосредоточении общее образование, конечно, получило бы больше единства в основных началах своих и ведено было бы людьми, более подготовленными для этого дела, и притом с гораздо меньшими издержками. Кроме того, зачем отягощать специальные ведомства делом, совершенно несродным с их специальностью? Ведь следствием этого может быть только самое непроизводительное разделение умственных и физических сил, которые должны быть сосредоточены вполне на своем специальном деле? Нет никакого сомнения, что со временем все общеобразовательные учебные заведения будут соединены в одном ведомстве министерства народного просвещения, — иначе и быть не может. Но в настоящую минуту правительство, вероятно, не видит еще полной гарантии в том отношении, что гимназии или домашнее образование будут доставлять в специальные училища достаточное число желающих молодых людей. Может быть, и еще другие какие-нибудь основания побуждают правительство удержать на время вновь учрежденные гимназии при военно-учебных заведениях, — мы в этом отношении ничего положительного не знаем. Впрочем, этот вопрос в сущности не касается нашей статьи, и мы не могли не упомянуть о нем только потому, что он совершенно невольно, как-то сам собой возникает из указанных нами преобразований в учебных заведениях военного и других ведомств.

Эти преобразования, как мы уже сказали, основываются на одном начале — на необходимости для человека предварительного общего образования и совершенного отделения его от специальных занятий, избрание которых должно быть вполне предоставлено ему самому. Это новое начало, преобразующее совершенно нашу прежнюю систему общественного воспитания и обучения и дающее ей совершенно новое направление, появилось в первый раз в нашей педагогической теории в 1856 г. в из-

вестной статье Н. И. Пирогова «Вопросы жизни», провозгласившей, что человека надо воспитывать и образовывать прежде всего человеком, а не готовить его заранее к какому-нибудь специальному делу. Едва высказанное в теории, это начало, как мы видели, тотчас же стало переходить в жизнь, осуществляться на самом деле. И не только наше правительство ухватилось за него в преобразовании своих училищ, но оно проникло и в самое общество и настоящее время представляет нам замечательное явление в этом отношении: родители стремятся помещать детей своих преимущественно в гимназии, как в единственные у нас общеобразовательные училища. Открытие новых двух гимназий (6-й и 7-й) и одной (Введенской) прогимназии в прошлом году в Петербурге далеко не удовлетворяет общественной потребности в этом отношении; более половины мальчиков, хорошо выдержавших приемный экзамен, не могли быть приняты в гимназии за совершенным неимением помещения. С.-петербургское общество по предложению министерства народного просвещения решило открыть на первый случай две прогимназии на свой счет для удовлетворения такой вопиющей потребности. Обращаем внимание московского городского общества на этот факт. Вместо разных толкований о народной страже, подумало бы оно о доставлении бедным москвичам больших общественных средств к образованию детей их! Кстати, что делает московская купеческая гимназия? О ней много толковалось, да ничего не вышло. В великом посту нынешнего года мы объезжали училища Московского учебного округа. Оказалось то же явление: гимназии везде переполнены, вследствие чего открыты или открывают параллельные классы. В тульской гимназии в течение трех последних лет число учеников с 160 возросло до 330. В гимназиях в приволжских губернских городах Казанского учебного округа мы этой весной нашли то же самое. Замечательно еще, что даже местные аристократы большею частью не отсылают уже сыновей своих в столичные училища, не стараются помещать их в Александровский лицей или училище правоведения, а охотно отдают их в местные гимназии. Мы приводим здесь, следовательно, не теоретические доказательства, а указываем на повсеместные действительные явления, убеждающие, конечно, яснее всех других доводов в том, что начало предварительного общего образования глубоко проникло в наше общество, по крайней мере в ту часть его, которая хоть сколько-нибудь размышляет о воспитании детей, и о том, что теперь совершается в нашем отечестве. Эти же явления неопровержимо доказывают, что из всех наших общественных учебных заведений, гимназии пользуются большой доверенностью общества, потому что устройство их более целесообразно, чем всех других училищ, и что поэтому размножение гимназий составляет в настоящее время самое верное средство для удовлетворения общественной потребности в отношении воспитания и обучения детей.



Такая необыкновенная быстрота, с которой новое начало воспитания и обучения проникло в жизнь нашего общества, тоже неопровержимо доказывает, что в нем чувствовалась самая насущная потребность. Что же возбудило эту потребность с такой быстротой и такой силой? Ответ прост и ясен для всех, кто не спал и не захирел в старых предубеждениях, кто жил и мыслил в течение немногих лет, прошедших после Крымской войны. Ответ этот — все новое, что совершилось и совершается в эти немногие годы, вся новая, перерожденная светлая жизнь нашего отечества, вызванная к перерождению царем освободителем.

Что было за семь лет, что теперь? Свободная общественная деятельность почти не существовала. Все делало правительство. Все общественные учреждения, городские управления, дворянские собрания и т. д., в которых могла бы еще проявляться эта деятельность, существовали только формально и действовали совершенно по предписаниям правительственным и по известной форме. Крестьянское сословие находилось в крепостном состоянии, не имело никаких прав, никакой свободной деятельности. Все преобразования, которые предпринимались время от времени, совершались вполне правительством, без участия общества.

Впрочем, такие преобразования в сущности не касались собственно жизни народа и общества, не изменяли тех или других отношений между различными состояниями, не имели существенного влияния на те или другие условия общественного или народного быта, а состояли большею частью в административных переменах, в замене одних постановлений другими, в образовании новых присутственных мест и т. п. В таких преобразованиях обществу, конечно, незачем было принимать самостоятельное участие. Ему было привольно и покойно; все делалось без него; все определялось на бумаге до мельчайших подробностей, которые оставалось только исполнить, если это было возможно.

Обо всем этом было много говорено в нашей печати. Мы, с своей стороны, во вступительной статье к нашему изданию («Учитель», 1861 г., № 1) подробно изложили, каким образом под влиянием такого вполне бездейственного положения нашего общества все наше воспитание и обучение, как домашнее, так и общественное, хлопотало в сущности только о приготовлении учащихся к служебной деятельности, которая одна и считалась приличной для человека, получившего хоть какое-нибудь образование. Понятно, что при таком направлении всего воспитания и обучения родители старались помещать детей своих в те училища, по выходе из коих представлялось готовое место и хорошая дорога в дальнейшей служебной карьере. Такими привилегированными учебными заведениями были прежде всего кадетские корпуса, а в нынешнем столетии — Александровский лицей и училище правоведения. Кто имел право, тот и стремился определить своих сыно-

вей в эти заведения. Гимназии же оставались приютом для бедных детей, большею частью для сыновей незначительных чиновников. Появление какой-нибудь аристократической фамилии в списке гимназистов считалось чем-то необыкновенным, о чем все говорили. Мы очень хорошо помним, какой эффект произвело поступление двух мальчиков в гимназию, в которой и мы тогда учились. О поступлении этих мальчиков директор и инспектор говорили нам месяца за два и притом прямо высказывали, что это честь нашей гимназии и что мы должны дорожить этим. Между тем это было не так давно, в 1848 г. Всего 15 лет, и как изменились понятия в этом отношении! Подобное явление в наше время невозможно не только в столицах, но и в самом незначительном губернском городе. В 1860 г. мы имели случай осматривать училища Олонецкой, Архангельской и Вологодской губерний, принадлежащих к Петербургскому учебному округу. В Олонец-губернской гимназии учились в то время двое сыновей тогдашнего олонцкого губернатора, и никто на это не обращал внимания. Старший был в седьмом классе, учился и вел себя хорошо, но не вышел первым, младший же был ленив и получал единицы наравне с другими учениками, которые этого стоили. То же самое встретили мы и в вологодской гимназии, где учились несколько мальчиков, принадлежавших к самым знатым местным дворянским фамилиям; а в женской гимназии были дочери высших местных чиновников, и на них никто не обращал особенного внимания. Мы проводим эти сами по себе совершенно ничтожные факты, но значительные в том отношении, что они доказывают весьма разительно, какая огромная перемена произошла во взгляде общества нашего на образование вообще и на наши гимназии в особенности.

Перемена эта не могла произойти сама собой, без всяких причин, вдруг, внезапно. Она произошла вследствие совершенно новой жизни, которая возбудилась в нашем обществе в последние 7 лет. Стоит только назвать те великие преобразования, которые совершились в эти годы или близки к своему совершению, чтобы понять, что новая жизнь и все условия ее совершенно иные от прежней. Как только прекратилась война и заключен был мир, тотчас открылось обширное, неведомое прежде поле свободной частной деятельности. Появилось множество громадных общественных предприятий, компаний на акциях и т. д. В одно время с ними возникли разные вопросы из государственной и народной жизни. Совершилось великое и вечное дело — освобождение крестьян, изменившее совершенно все условия быта сельского класса нашего народа и дворян, помещиков. Уничтожен винный откуп; сделаны коренные преобразования в кредитной системе; городские управления получили новое широкое, свободное основание; готовятся гласное судопроизводство и постановление о губернских и уездных учреждениях и т. д.

Все эти преобразования проникают прямо в жизнь всех сословий, всего народа и требуют его непосредственного участия.

Само правительство, которому принадлежит инициатива во всех этих великих и больших изменениях условий нашего общественного государственного и народного быта, предоставляет обществу обожждать его начинания. Для совершения и приведения в исполнение как этих правительственных преобразований, так и всей новой общественной деятельности нужны люди вполне развитые, имеющие специальные сведения и понимающие народные потребности и средства и знающие свое отечество.

В прежнее время для исполнения каких-нибудь служебных обязанностей достаточно было знать относящиеся к ним законные постановления и иметь навык в ведении дел, установленных порядком, в писании бумаг по известным формам и т. д. Теперь же этого мало. Мировой посредник, например, может до тонкостей знать крестьянское положение, но он должен еще суметь применить его к действительной жизни так, чтобы не вышло неприязненных столкновений. Он должен знать, как взяться за дело, должен знать и понимать тех людей и их потребности, с которыми ему приходится иметь дело. Новая деятельность, как правительственно-служебная, так и общественная, требует людей самостоятельных, с своим развитым умом-разумом, а не прежних машин-чиновников, переписывающих или составляющих разные бумаги по известным, однажды навсегда установленным формам.

«Но с какой стати толкуете вы нам в педагогической статье о разных государственных преобразованиях, совершенно не относящихся к скромной педагогической деятельности?» — скажут, может быть, нам читатели. Что мы ответим на это? Мы ответим, что такие читатели не понимают всего значения воспитания и обучения. Воспитание и обучение имеет, конечно, скромное, незаметное дело; оно возится с детьми, пониманию которых еще совершенно чужды все эти великие государственные вопросы; но воспитание и обучение готовят из детей будущих деятелей в известное время, под влиянием известных обстоятельств и понятий, существующих в это время.

Поэтому-то при обсуждении вопросов об основных положениях или началах воспитания и обучения нельзя в наше время ограничиваться одним тесным кружком педагогической теории и на основании ее одной строить основные положения; нет, необходимо внимательно следить за тем, что совершается в окружающей жизни, показывать и понимать каждый раз и нравственные и материальные требования ее. Иначе мы будем воспитывать и образовывать не сильных, здравых деятелей для отечества, а каких-то отвлеченных, вялых теоретиков, не пригодных ни в какое время ни к какой живой деятельности.

Да если бы мы и не хотели сообразоваться с жизнью в нашей воспитательной и учебной деятельности, если бы мы даже всеми силами старались удаляться от нее, то и в таком случае жизнь взяла бы свое, она сама перестроила бы наши воспита-

тельные теории, а мы бы, по всей справедливости, остались за штатом по совершенной негодности и неспособности своей.

Вместе с изменением условий народной и государственной жизни нашей, совершенным всеми упомянутыми преобразованиями, вместе с проявившейся новой свободной общественной деятельностью, требующей особого приготовления, особых специальных познаний, вместе с переменой, происшедшей в наших понятиях о правах и обязанностях наших в отношении к обществу и государству, одним словом, в наших нравственных, общечеловеческих понятиях, в которых преимущественно выражается состояние просвещения в известное время, необходимо должны были измениться и основания всей системы нашего воспитания и обучения, и они изменились действительно, как это доказывают приведенные в начале статьи преобразования, уже совершенные или совершаемые в наших училищах. Исходное начало всех этих преобразований, как мы видели, есть предварительное общее образование и отделение его от специального. Это начало прямо и непосредственно вытекает из самой жизни, которой мы теперь живем и которая требует, чтобы воспитание и обучение доставляло разумных, самостоятельных деятелей. А такие деятели могут выйти из вырастающего поколения, если ему доставлено будет сначала правильное общее образование, развивающее все силы и способности человека, вследствие чего это поколение будет в состоянии само избрать себе специальное дело согласно со способностями своими.

Из всего изложенного нами ясно следует, что воспитание и обучение в основных руководящих началах своих волей или неволей, но должно неизбежно сообразоваться с требованиями жизни в известное время, с истинными нравственными понятиями, существующими в жизни, одним словом, с состоянием просвещения в известное время.

Пойдем далее. Рассмотрим необходимость применения этого основного положения в более частном случае воспитательной и учебной деятельности. Насущная потребность в предварительном общем образовании, как нельзя более естественно вытекающая из пробудившейся самой разнообразной, свободной общественной деятельности, из всех новых условий современной жизни нашего отечества, выдвинула вперед наши гимназии и указала им важное новое значение в системе наших училищ. Гимназии становятся единственными училищами для сообщения предварительного общего образования всем и каждому, какой бы специальной деятельности они себя впоследствии не посвятили.

Поэтому-то все разумные, мыслящие родители стараются помещать сыновей своих в гимназии, не предназначая их вперед к известному специальному делу и предоставляя выбор этого дела вполне им самим, когда они познают самих себя, свои силы и способности, одним словом, сознают свое призвание. Конечно, нет правила без исключения...

Вместе с таким новым значением гимназий явилась сама собой и необходимость преобразовать особенно учебное устройство их сообразно с потребностями нашей новой жизни. Иначе говоря, явилась необходимость устроить учебный курс наших гимназий так, чтобы он доставлял именно общее образование, по крайней мере настолько, насколько оно выяснено в настоящее время.

Вот, по нашему мнению, основная причина, побудившая министерство народного просвещения еще в 1856 г. приняться в учебном комитете за пересмотр прежнего гимназического устава 1828 г. и составить проект нового, более удовлетворяющего современным требованиям.

В Западной Европе этот вопрос был возбужден почти теми же самыми обстоятельствами, как и у нас, только гораздо ранее, и теперь он уже более или менее разрешен. Дело было вот как. До конца прошлого столетия для первоначального образования детей в Западной Европе существовали народные училища, а для общего — классические гимназии или им подобные заведения, носившие другие названия: лицеев, колледжей, атенеев, грамматических школ и т. п. Гимназии эти сообщали общему образованию исключительно отвлеченное теоретическое направление и другого сообщить не могли, потому что весь учебный материал был отвлеченный, не касался жизненных явлений. Такой же общеобразовательный учебный курс мог действительно удовлетворять потребностям того времени. Учившимся в гимназиях предстояла, вообще говоря, так же как и у нас до настоящего времени, ученая или служебная деятельность, которая витала в отвлеченных умозрительных теориях, по которым стремились перестраивать жизнь. Но обыкновенное развитие практической, торговой, фабричной, земледельческой, одним словом, всей промышленной деятельности и громадные успехи, сделанные в ней вследствие быстрого распространения прикладных естественных знаний, тотчас же дали почувствовать, что одно прежнее, отвлеченное общее образование уже не может удовлетворять новым потребностям. Новая промышленная деятельность требовала не отвлеченных теоретических деятелей, а людей с практически развитым умом и с практическими специальными сведениями. Следовательно, образование и познания, которые нужны были, собственно, только для ученых занятий или для государственной службы, понадобились теперь и для практической деятельности: в торговле, на фабриках, в земледелии и проч. Надо было удовлетворить требованиям ее относительно образования, и начало удовлетворения пошло со стороны общества, и именно промышленного и торгового класса его, который не умозрительно рассуждал, а просто чувствовал в этом крайнюю необходимость. На первый раз учреждены были обществом и частными лицами так называемые реальные училища, но чисто с специальной, утилитарной целью. В них сообщались только самые необходимые, общие, приготовительные познания, главным образом из естественных

наук, из новых языков и математики, а потом прямо учили специальным: коммерческим, земледельческим и тому подобным наукам. Вышло дело неладно, и не могло быть иначе. В таких училищах дети не получали настоящего общего образования, не сами выбирали себе дело по способностям, а просто, заранее обучались специальным наукам, согласны ли они были с их призванием или нет — все равно.

Плохие результаты не остановили поборников реального образования, а заставили их только глубже вникнуть в дело. Вследствие сего явилась целая теория общеобразовательных реальных училищ, в которых дети могли бы получать одно общее образование с практическим направлением, и самым пригодным для этого учебным материалом признаны были математика, естествознание и новые языки. Закоснелые приверженцы классического образования не могли при этом остаться равнодушными; они не могли допустить, чтобы подле гимназий существовали еще другие, равноправные с ними общеобразовательные училища. Началась горячая литературная борьба между теми и другими. Классисты доказывали, между ними особенно баварский ученый, профессор и педагог Тирш, самый ярый защитник древних языков, что общее образование только и может быть достигнуто древними языками и что естественные науки никакой общеобразовательной силы не имеют; реалисты, Шейберт, Негель и другие, писали противное. При этом ни те, ни другие не заметили, что никак нельзя смешивать образовательное значение таких неоднородных предметов, как естествознание и древние языки. Только Магер указал на это и, как необыкновенная ясная и здравая голова, сознавая вполне необходимость и рациональность реальных училищ, он доказал, что новые языки при хорошем их преподавании могут вполне заменить латинский и греческий в общеобразовательном отношении. На теории спор этим и кончился, не удовлетворив, впрочем, завзятых приверженцев школьного классицизма; а на практике со стороны правительства реальные общеобразовательные училища получили полную гражданственность наравне с гимназиями.

Впрочем, иное, положительное и вполне доказательное разрешение этого спорного вопроса в наше время еще и невозможно. Причиной этому то, что наши познания в законах развития человека, на которых должно основываться всеобщее образование, не достигли полной ясности и определенности. Психология, как и вся философия, составлялась до последнего времени чисто умозрительным путем; только в последнее время некоторые физиологические наблюдения дали положительные основания психологии, которая вследствие сего становится также наукой, опирающейся в своих выводах на факты, а не на одно умозрение, и мы уже можем сказать теперь, что правильное развитие сообщается разумным, постепенным трудом, всегда посильным для учащихся. Материал же, над которым совершается этот труд,

дает направление развитию. Если учебный материал будет отвлеченный, не взятый из жизни, как например древние языки, то развитие умственных сил должно, естественно, получить отвлеченное, теоретическое направление; если же материал будет наглядный, практический, как например естественные науки, то понятно, что и общему развитию учащихся сообщится более практическое направление.

Ученый комитет министерства народного просвещения, основываясь на наших современных потребностях относительно общего образования и принимая в соображение разрешение вопроса об устройстве общеобразовательных училищ в Западной Европе, предложил в своем последнем проекте устава гимназий и прогимназий также два рода общеобразовательных училищ: классические гимназии с двумя древними языками и реальные училища с естественными науками и с латинским языком. Кроме того, в проекте обращено особенное внимание на обучение родному языку, отечественной истории и географии, как таким учебным предметам, посредством которых только и может училище основательно ознакомить своих учеников с отечеством, приготовить из них деятелей для родной страны, что крайне необходимо в настоящее время, когда у нас начинает проявляться самостоятельная народная русская жизнь. С этим согласится каждый здравомыслящий человек. Следовательно, вопрос о новом устройстве общеобразовательных училищ разрешен в проекте устава гимназий и прогимназий, вполне беспристрастно и настолько целесообразно, насколько это возможно в настоящее время. Ученый комитет не делал здесь никаких экспериментов, не выдумал тут ничего нового, но взял готовое, существующее уже несколько лет за границей и приспособил его к отечественным потребностям. Можно оспаривать частные постановления проекта, но основания принятой в нем системы общеобразовательных училищ нельзя не признать, возможно, рациональными и целесообразными в наше время. Несмотря, однако же, на это, в возникшем по поводу проекта устава гимназий и прогимназий литературном споре сделано было нападение именно на принятую в нем систему и на разделение общеобразовательных училищ на два рода. «Современная летопись» признавала только одни классические гимназии, и страдала мором, голодом и другими еще лютейшими для отечества бедствиями, если будут учреждены реальные училища. «Современная летопись» в этом случае разыграла совершенно ту же роль, как упомянутый выше Тирш в Германии, во время подобного же спора классистов с реалистами. Но такой спор в Германии был совершенно в порядке вещей: классические гимназии представляли строгую систему, развившуюся в течение нескольких столетий и оказавшую огромную пользу немецкому образованию. Они имели, следовательно, свои исторические заслуги и потому никак не могли без боя допустить существование других, юных, неопытных училищ, которые

были бы равноправны с ними в деле общего образования. Но несмотря на все свои исторические заслуги, гимназии, как мы видели, все-таки должны были уступить, потому что явились новые требования жизни относительно общего образования, которым удовлетворить они не могли; и дело кончилось тем, что реальные училища получили полную гражданственность, признанную самими правительствами. Выходит, что против жизни идти нельзя.

Разгоревшийся уже у нас спор о классических и реальных гимназиях решительно не имеет никаких дельных оснований.

Наши гимназии никогда не были ни строго классическими, ни строго реальными и не имели естественного исторического развития. Они учреждены были по уставу 1804 г., и в них постоянно была смесь древних языков с естественными науками. Каким же образом в настоящее время, когда и в классическом Западе исчезла односторонность общего образования и признаны и классические гимназии, и реальные училища общеобразовательными учебными заведениями, — каким образом, спрашиваем мы, мог возгореться у нас серьезный спор об этом вопросе? Можно ли допустить, чтобы ученые редакторы «Современной летописи» и «Московских ведомостей» вполне по убеждению признавали, что общее образование может быть доставлено исключительно одними древними языками, а естественные науки и родной язык способны развивать лишь одно фразерство? Нет, основные причины ярких нападений г. Каткова и К<sup>0</sup> на проект устава гимназий и прогимназий, составленный ученым комитетом, совершенно иные. Они вполне ясны для того, кто следил за общим направлением «Современной летописи» и «Московских ведомостей», которые всегда строго логически проводились при теоретическом разрешении различных вопросов, часто исполненном софизмами и совершенно неправильном. Проводя относительно земских учреждений средневековые феодальные теории, признавая, что крепостное право составляло один из основных элементов нашего государственного единства и крепости, г. Катков должен был остаться верным себе и в рассматриваемом нами вопросе: он должен был необходимо проводить те же средневековые теории и относительно устройства общеобразовательных училищ; а по этим теориям такими училищами могут быть только одни классические гимназии. Что же касается угроз г. Каткова до предвещаемых им мора, голода и других вящих бедствий, неминуемо воспоследующих, если приведется в исполнение проект ученого комитета, то это самые обыкновенные, общие патетические места в речи, которыми оратор желает расчувствовать своих слушателей, и поэтому они пугать никого не должны.

Но для нас теперь дело не в этом споре; как бы ни был решен административным путем вопрос о преобразовании наших гимназий — будут ли одни классические гимназии или вместе с ними и реальные училища, — мы можем только положительно



сказать, что предпринимаемое преобразование будет только тогда хорошо и целесообразно, когда оно удовлетворит новым, современным требованиям жизни от общего образования, требованиям, вследствие сознания которых и было вызвано преобразование наших гимназий. Эти же требования явились вследствие возникнувшей новой, свободной общественной государственной деятельности, которая изменила прежнее понимание прав и обязанностей каждого из нас, как граждан, как самостоятельных, мыслящих членов семьи, общества и государства. Все же эти изменения, вместе взятые, указывают на перемену в состоянии всего нашего просвещения и перемену, конечно, к лучшему. Итак, мы приходим опять к новому подтверждению выставленного нами основного положения педагогики: воспитание и обучение должны постоянно сообразоваться с природой человека и с состоянием просвещения в известное время.



## УЧИЛИЩНЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ

### 1

**ИЗВЕСТНО**, что у нас каждое ведомство имеет свои училища, и не только высшие специальные, но большею частью и первоначальные, и средние. По этой простой причине наши училищные преобразования не представляют одной общей системы, а совершаются отдельно, *поведомственно*. Проекты новых уставов различных училищ составляются в особых комиссиях или комитетах при тех ведомствах, которым подлежат преобразуемые училища. Периодическая литература наша обсуждала некоторые из этих проектов, но также отдельно. В настоящей статье мы намерены представить *общее обозрение наших училищных преобразований* и указать на отношения их к другим великим современным преобразованиям и к требованиям нашей современной жизни вообще. Мы не будем вдаваться в подробности, а ограничимся ясным обозначением только того, что, по нашему мнению, составляет самое главное и существенное в рассматриваемом вопросе.

Прежде всего необходимо выяснить то главное основание, на которое опираются все наши училищные преобразования. Это основание есть *отделение общего образования от специального*. Оно создано у нас еще очень недавно. В прежних училищных уставах об общем образовании вовсе не упоминается, а везде говорится, кроме специальной цели, о доставлении каких-то *приличных* или *нужнейших по званию или состоянию каждого познаний*<sup>1</sup>.

Так даже в гимназическом уставе 1828 г., действующем с некоторыми изменениями еще и в настоящее время, цель учреждения гимназий определяется следующим образом: «Учреждение губернских гимназий имеет двойную цель: доставить способы

---

<sup>1</sup> Стереотипная фраза решительно во всех наших прежних училищных уставах.

*приличного по званию их воспитания* тем из молодых людей, кои не намерены, или не могут продолжать ученье в университетах; а готовящихся вступить в оные, снабдить необходимыми для сего предварительными знаниями». (Устав гимназий, 1828, § 134.) Это определение цели гимназий ясно показывает, что составители училищного устава 1828 г. не только не смотрели на гимназии, как на общеобразовательные училища, но вообще еще ничего не знали об общем образовании. Впрочем, и знать нам было еще слишком рано. В германской педагогической литературе в первый раз серьезно заговорили об этом вопросе и стали применять принцип общего образования к гимназическому обучению в конце двадцатых годов нынешнего столетия. До тех пор и германские гимназии считались только специально-приготовительными училищами для университетов. Такое значение гимназий было высказано еще в 1548 г. знаменитым тогда педагогом Троцендорфом. В составленном им училищном уставе прямо говорится: «Цель училища — снабдить учеников такими сведениями, чтобы они потом были в состоянии учиться в высших факультетах, именно: в богословском, медицинском, философском и юридическом».

Учебный гимназический курс, распределение его по классам и программы ежегодных и выходных испытаний — все это было подробно определено несколько ранее, в 1538 г., другим педагогом, Иоганом Штурмом, в его сочинении «*de literarum ludis recte aragendiis*» и оставалось почти без изменения до начала нынешнего столетия, что видно из Саксонского училищного устава 1773 г., который даже прямо назван «возобновленным уставом 1580 г., составленным по указаниям Штурма и Троцендорфа». Вся перемена произошла только в том, что в прошлом столетии вслед за Томазиусом, который первый стал читать в Лейпциге, а потом в Галле лекции на немецком языке, перестали требовать и от гимназистов латинских разговоров, да еще Фридрих Великий ввел в прусские гимназии французский язык.

Такое продолжительное, более двухсотлетнее неподвижное состояние училищ объясняется очень просто тем, что училищам незачем было изменяться, потому что тогдашняя жизнь, вообще говоря, этого вовсе не требовала. Народной жизни, в том смысле и с теми проявлениями, как мы ее теперь, наконец, и у нас начинаем видеть и ощущать, в прошлом столетии в Западной Европе еще нигде не было, за исключением, может быть, Англии. Народ не жил, а прозябал в грязи и в невежестве; для него ничего не делалось, его права в действительности не признавались; о простом народе отзывались с презрением даже такие великие и либеральные умы, как Вольтер. Государственная и общественная жизнь была также неподвижна и неестественна. На все существовали тогда неизменные правила, целые кодексы: политические, юридические, нравственные, философские и др., доставшиеся в наследство Западной Европе частью от древнего мира,

частью от средневековых феодальных времен, частью составившиеся уже после реформации. Все постановления, заключавшиеся в таких кодексах, считались ненарушаемыми и управляли жизнью, не давая ей свободного, естественного, народного развития. Понятно, что при такой в сущности совершенной неподвижности всей жизни не могло быть потребности и в изменении училищных кодексов или уставов, и они могли преспокойно оставаться в одном и том же положении более двух с половиною веков.

Конечно, нельзя сказать, чтобы не было вовсе никакого движения в деле воспитания и обучения. Было несколько отдельных частных попыток дать этому делу новое, более жизненное и естественное направление. Мы упомянем здесь о попытке Базедова, думавшего преобразовать все общественное воспитание и обучение на реальных началах во второй половине прошлого столетия. Он был представителем педагогической школы филантропистов и был увлечен появившимся в 1762 г. «Эмилем» Ж.-Ж. Руссо. Но все подобные попытки и теории, вдаваясь в крайности, увлекали сначала многих; за них принимались с необыкновенною горячностью, много толковали, но на деле выходило очень мало, так что они не имели непосредственного влияния на общий ход дела, оставшегося в прежнем положении.

Все эти новые воспитательные, политические, философские и другие воззрения и теории, явившиеся в прошлом веке, гораздо важнее по значению их для нашего столетия и в том отношении, что они ясно доказывали, что старый порядок уже отживал свое время, что все прежние кодексы устарели и что должна была возникнуть новая народная жизнь на новых, естественных народных началах, которые бы не стесняли, не сдавливали ее, а предоставляли бы ей свободное развитие в тех формах, какие оно само себе постепенно выработает.

Переворот совершился в конце прошлого столетия. Образование освобожденного от Англии государства Северо-Американских Соединенных Штатов и французская революция обозначили новые фазисы политической и социальной жизни народов. В области наук переворот был не менее существен.

Кант в своей «Критике чистого разума», определив область умозрения, указал на необходимость сочетания умозрительного метода с опытным или индуктивным в философских исследованиях и тем дал новое направление всей философии. Фридрих Вольф внес совершенно новый жизненный характер в изучение древних языков вместо прежнего схоластического. От чтения латинских и греческих классиков он требовал преимущественно изучения жизни древних, а не усвоения одних грамматических форм и оборотов латинской и греческой речи, что должно служить только средством для достижения первой цели. Этим Вольф имел самое плодотворное влияние на изменение схоластического преподавания древних языков в гимназиях. Нибур и Шлецер создают ис-

торическую критику. Савиньи начинает историческую школу права. Вместе с этим начинается собирание памятников древней народной словесности, для того чтобы по ним, как по самым верным источникам изучать жизнь своего народа (братья Гримм). Наконец, необыкновенно быстрое развитие естественных наук и применение их ко всем отраслям промышленности изменяют совершенно прежнюю цель научных занятий, и самый язык науки утрачивает свою вычурность и темноту и становится все более и более простым, ясным, общепонятным. Наука исключительно для науки, искусство исключительно для искусства перестают существовать, перестают быть собственностью немногих избранных и становятся достоянием все большего и большего числа людей и получают назначение служить нравственному и материальному улучшению человека.

При таком громадном перевороте в жизни и в науке, *при этом возникании соединения науки с жизнью*, училища, приготовлявшие деятелей для жизни, не могли оставаться уединенными, на прежних отвлеченных основаниях, с своими прежними схоластическими курсами. Они волею или неволею должны были также подчиниться новым требованиям жизни и стремиться к тому устройству, при котором они могли бы удовлетворять этим требованиям. И действительно училищные преобразования на Западе начинаются и идут одновременно со всеми другими реформами. Во время французской революции, с 1789 по 1800 г. по поручению конституционного и законодательного собраний и Национального конвента Талейран, Кондорсе и Денон составляют три проекта общей училищной реформы во Франции; но, конечно, эти проекты, начертанные под полным влиянием прекрасных, но утопических идей всеобщего братства, равенства и всеобщей свободы, не могли быть осуществлены, и первые училищные преобразования во Франции совершились позднее, при Наполеоне I.

В Германии со стороны правительств, занятых политическими делами, особенно войнами с Францией, не было тотчас же принято общей коренной реформы училищ. Эта реформа шла постепенно со стороны общества и в том направлении, как требовала жизнь. Необыкновенно быстрое развитие естественных наук и особенно прикладных естественных знаний, о котором мы уже упоминали, произвело новые отрасли промышленности и сообщило новое, широкое направление всей промышленной деятельности, для которой понадобились теперь новые, образованные деятели, обладающие необходимыми прикладными, специальными сведениями и знанием современного состояния и современных потребностей стран и народов в этом отношении. С другой стороны, и государственная служба, и научная деятельность начали требовать от своих деятелей также другого, более жизненного приготовления, основанного на знании народа, жизни и потребностях его и родной страны. Гимназии не могли удовлетворять этим требованиям при прежнем учебном устройстве своем и, оставаясь

приготовительными училищами для университетов, по необходимости ввели в курс свой *новые языки, начальные основания естественных наук*, всеобщую и отечественную историю и географию и дали новое направление обучению древних языков, указанное Вольфом. Хотя эти перемены и сообщили гимназическому обучению более живой и народный характер, но введение новых учебных предметов чрезвычайно усложнило и запутало учебный гимназический курс.

Для удовлетворения требованиям новой промышленной деятельности возникли в городах в начале нынешнего столетия *реальные училища*, учрежденные частными лицами, купцами, ремесленниками, городскими обществами; которые чувствовали сильнее всех других потребность в таких школах. Но эти первые реальные училища, возникнувшие с утилитарною целью, также не были *общеобразовательными учебными заведениями*, а сообщали почти исключительно требуемые прикладные специальные сведения. Об общем образовании ни в гимназиях, ни в реальных училищах не было еще речи. Это новое начало современного воспитания и обучения возникло и получило свое первое развитие и применение на другой почве, на почве *первоначальных народных училищ*.

Народные училища, несмотря на свое более чем двухвековое существование в протестантской Германии, в конце прошлого столетия находились даже в просвещенной Пруссии в весьма жалком положении, а простой народ был вполне невежествен. «Крестьянин вырастает как животное между животными; обучение его не производит ничего путного и доброго; грубейший механизм господствует в его училищах. Его священник говорит *высоким*, а он *низким* наречием, и потому мужик никак не может понять длинных, периодических проповедей: они не просвещают рассудка и не согревают сердца бедного простолюдина. Никто на потрудится хоть сколько-нибудь просветить и очеловечить душу детей его. Учители их, по слову Христа, вожди слепые». Мы приводим эти слова из книжки Фридриха Рохова «История моей школы». Рохов был знатный владелец богатого поместья близ Бранденбурга, устроил у себя народную школу, в которой сам постоянно учил, и вообще сделал очень много для нравственного и материального улучшения крестьян соседей, употребив на это все свое состояние.

Вообще в конце прошлого столетия и в начале нынешнего, когда начала пробуждаться народная жизнь, многие частные лица и частные общества стали заботиться об образовании народа. Это явление повторяется и у нас в настоящее время и вызвано в сущности теми же обстоятельствами. К числу таких частных лиц, посвятивших всю свою жизнь первоначальному образованию бедных детей, принадлежит и гениальный *Песталоцци* (1746—1827). Он первый высказал, что *дело всего воспитания и обучения должно состоять в правильном и постепенном развитии*

*всех способностей человека*, и что здоровое основание такому развитию можно положить только *наглядным обучением*, которым, следовательно, и должно начинаться все ученье. Ученики Песталоцци, известные потом народные учителя-педагоги, начали теоретически развивать это основное положение общего образования и проводить его на практике в народных училищах Швейцарии, Саксонии и позднее в Пруссии, где в этом отношении особенно много доброго сделал знаменитый *Дистервег*, теперь 74-летний старец, выборный города Берлина в палате депутатов<sup>1</sup>.

«Начало общего образования», высказанное Песталоцци, вполне согласовалось с требованиями жизни относительно воспитания и обучения. Жизнь требовала для всех своих деятельностей людей здраво развитых и определяющих себя на какое-нибудь специальное дело совершенно свободно, вследствие сознания своих способностей. Общее образование назначало ту же самую цель всему воспитанию и обучению. После этого ясно, что оно должно было сделаться исходным и руководящим началом во всех училищных преобразованиях.

Несостоятельность первых реальных училищ скоро обозначилась. Эти училища были, как мы уже сказали, *специальные, утилитарные*, готовившие детей к тому или другому роду практической промышленной деятельности, не обращая внимания, способны ли они к ней или нет. Первая неудача реальных училищ порадовала гуманистов, считавших свои гимназии за единственные правильные учебные заведения, но не испугала реалистов, а заставила их глубже исследовать свое дело. Это исследование совершенно естественно привело к применению начала «общего образования», к устройству реальных училищ, и в педагогической литературе явилась целая теория общеобразовательных реальных училищ. Первый основатель этой теории был *Шпиллеке*, который в своем сочинении «*Das Wesen der Bürgerschule*» так определяет значение реального училища: «Оно есть такое же на-

---

<sup>1</sup> Адольф Дистервег был много лет сам учителем в народных училищах и потом долгое время директором берлинской городской учительской семинарии. В 1849 г. он был отставлен от должности за то, что его влиянию приписывали участие нескольких народных учителей (особенно Вандерера) в народных движениях того года. В 1854 г. прусское министерство просвещения издало известные регулятивы или постановления для народных училищ и учительских семинарий, остановившие их дальнейшее развитие. Дистервег постоянно выставлял в своем журнале «*Рейнские листы*» всю несостоятельность этих регулятив. Выбранный в 1859 г. Берлином в депутаты, он был назначен членом комиссии для пересмотра училищных уставов и до сих пор с прежнею юношескою энергиею продолжает защищать свободное развитие народных училищ и учительских семинарий. По мнению Дистервега, народный учитель должен быть вполне развитой человек, здравый духом и телом, обладающий при этом основательными знаниями в педагогике и дидактике, в естествоведении, арифметике и практической геометрии, в родном языке, в истории и географии родины и всего отечества. Замечательнейшее педагогическое сочинение Дистервега есть его «*Путеводитель для немецких учителей*», составленный им вместе с другими известными учителями-педагогами.

учное учреждение, как и гимназия, и сообщает общее подготовительное образование для поступления в академии художеств и в политехнические школы, как гимназия для университетов. Естествознание и математика, по самому принципу реального училища, должны составлять его главные учебные предметы. Гимназия имеет главной целью развитие научного мышления, реальное же училище — практического».

На этих основаниях и начали преобразовываться прежние реальные училища, домогаясь одинаковых прав с гимназиями. Понятно, как последние должны были встретить такое домогательство. Началась упорная, продолжительная борьба между гуманистами и реалистами. Первые ухватились также за общее образование и стали доказывать, что гимназии составляют единственные общеобразовательные училища и всегда были такими; что древние языки и математика только и имеют общеобразовательную силу; естественные же науки и новые языки могут образовывать только одних фразеров; что допущение существования училищ, в которых главными предметами были бы естественные науки, и ослабление вследствие этого изучения древних языков поведут прямо к возвращению прежнего варварства и будут горшим злом, чем всякое моровое поветрие, общий голод и т. д. Все это с необыкновенною горячностью высказывал ученый баварский профессор и педагог *Тирш*, в своем трехтомном сочинении «Über gelehrte Schulen» (1826—1829). Кроме того, все клерикалы, вся партия германских педагогов-пиетистов восстали на реальные училища, и естественные науки обвинялись в распространении материализма, безбожия и во всех общественных и народных движениях. Всею они были виною. Очевидно, что здесь повторилось с реальными школами и естественными науками то же самое, что было с древними языками и с возникавшими школами гуманистов в эпоху возрождения наук. Теперь гуманисты с такою же нетерпимостью и ожесточением стали нападать на реалистов, с какими их самих преследовали средневековые схоластики и католическое духовенство в XV и XVI столетиях до конца реформации. Факты неопровержимо доказывают, что реалисты вели борьбу честнее и спокойнее; они не отвергали гимназий, но доказывали только жизненную потребность в реальных училищах и общеобразовательную силу естественных наук и новых языков, особенно отечественного<sup>1</sup>.

Если мы отвлечемся несколько от этого движения в училищном мире и взглянем на то, что происходило в то же самое время вообще в жизни западных государств, то тотчас же встретим *ту же продолжающуюся борьбу старого порядка с новыми нача-*

<sup>1</sup> Нам при этом невольно приходят на память грозные нападения М. Н. Каткова в «Современной летописи» на проект гимназического устава, составленный ученым комитетом, и спокойные, беспристрастные ответы А. В. Воронова, помещенные в «С.-Петербургских ведомостях» в прошлом году.



лами, борьбу возникающей народной жизни, требующей себе естественного народного развития, с прежними политическими, социальными, нравственными, юридическими кодексами, которыми она, как мы выше упоминали, управлялась и направлялась. Сходство поразительное и в исходных началах, и во всем ходе борьбы. Впрочем, иначе и быть не могло: все совершается в жизни, возбуждается и направляется жизнью; вне жизни ничего не происходит, нет никаких волнений. Училищное движение на Западе было возбуждено общим движением всей жизни, шло и постоянно идет рука об руку с ним и разделяет все судьбы его. В училищном движении проявляется только одна из сторон всего жизненного движения текущего столетия, главный и существенный характер которого состоит в стремлении к естественности и народности.

Борьба гуманистов с реалистами была особенно полезна для теоретического выяснения воспитательного и учебного дела. Необходимость предварительного общего образования была признана всеми: и правительством, и обществом. Но в чем, собственно, состоит общее образование, — это остается еще до сих пор далеко не вполне ясным для педагогов гимназий и реальных училищ, что видно из всех сочинений, излагающих теорию этих училищ<sup>1</sup>.

Гораздо более выяснено начало общего образования педагогами народных училищ в применении к первоначальному воспитанию и обучению. Это произошло, конечно, оттого, что общее образование, провозглашенное Песталоцци, было, как мы уже говорили, сперва разрабатываемо народными учителями, педагогами-практиками по преимуществу, которые не были отуманены умозрительными, метафизическими, психологическими теориями того времени, а смотрели на дело первоначального обучения проще, со стороны опыта. Общее образование, как развитие всех способностей человека, должно было непременно основываться на психологии, и потому от состояния этой последней зависело вполне выяснение общего образования.

Во времена Песталоцци психология была вполне еще умозрительною, метафизическою наукою и не доставляла никаких общих положительных указаний для воспитания и обучения. Герbart и Бенеке первые положили основание новой психологии. Но они выступили со своими оригинальными философскими системами в то время, когда гремел в философии гениально остроумный метафизик Гегель, и потому, увлеченные им, ученые не обратили на них почти никакого внимания. Кроме того, ученая, строго математическая система Гербарта была не по силам народным учителям, и потому они ухватились за «опытную психологию» Бенеке и стали разъяснять и разрабатывать

---

<sup>1</sup> Указываем на два позднейших, самых полных сочинения об этих училищах: «Die höhere Bürgerschule» v. Scheibert, 1849, и «Die Gymnasialpädagogik» v. G. Thaulow, 1858.

ее в применении к первоначальному воспитанию и обучению. В этом отношении особенно замечательны директор бауценской семинарии Дресслер и доктор медицины Рау, которые своими просто и ясно изложенными сочинениями — «Beneke oder die Seelenlehre als Naturwissenschaft» и «Dr. Beneke's neue Seelenlehre» — сделали психологическую систему Бенеке доступной для всякого, кто прочел с толком хоть одну серьезную книжку. Таким образом, народные германские учителя большею частью сделались бенекианцами. Даже Дистервег, который в тридцатых годах, в своих сочинениях (*Rheinische Blätter*) является чистым гегелианцем, в «*Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*» становится отъявленным последователем Бенеке. К такому переходу Дистервега побудило преимущественно большое сочинение Бенеке — «*Erziehungs- und Unterrichtslehre*» 1842, — в котором вся наука воспитания и обучения строго логично построена на началах опытной психологии.

Главные результаты этих занятий психологией в применении к воспитанию и обучению были следующие: 1) выяснены значение и начальный ход общего образования и вместе с этим определен курс народных училищ, как общих для всех первоначально-образовательных учебных заведений; 2) указана разница между школьными учебными предметами и соответственными науками в строгом смысле, и первоначальные школьные предметы получили новые названия, определяющие точное их содержание: наглядное обучение (*Anschaungsunterricht*), отчизноведение (*Heimathskunde*), отечествоведение (*Vaterlandskunde*), землеведение (*Erdkunde*) и природоведение (*Naturkunde*), счисление (*Rechnen*) и учение о формах и пространстве (*Form und Raumlehre*); 3) выработаны методы первоначального преподавания. К сожалению, педагоги гимназий и реальных училищ в своем литературном споре не шли тем же естественным и правильным путем. Они не выяснили себе на основаниях психологии значение общего образования и устройство общеобразовательных учебных заведений, а прямо стали спорить об общеобразовательном значении разных учебных предметов, особенно древних языков и естественных наук. Но и в этом отношении, не имея ясных опытных психологических познаний и основываясь на остроумных психологических выводах и заключениях Гегеля, они высказывали очень много остроумного и темного и весьма мало справедливого и ясного. Только на одного Магера можно указать как на самостоятельного педагога-мыслителя. Он доказал, что при надлежащем преподавании новых языков они могут иметь такую же общеобразовательную силу, как и древние языки. Кроме этого, особенно замечательны статьи Магера об образовательном значении математики, помещенные в его «*Pädagogische Revue*» за 1840—1844 гг.

При непонимании общего образования правильное устройство общеобразовательного учебного курса было, разумеется, невоз-

можно. Гимназический учебный курс, состоя из тех же предметов, как и в начале текущего столетия, усложнился еще более вследствие расширения объема преподавания оснований естествоведения, отечественной истории, географии и родного языка. В этом мы ясно видим новую уступку требованиям времени. Реальные же училища удержали в курсе своем совершенно лишней для них латинский язык и некоторые прикладные науки (коммерческую арифметику, бухгалтерию, технологию и др.) и, следовательно, на деле сохранили отчасти свой прежний утилитарный характер.

Усложнение гимназического курса, ставшего совершенно не по силам большинству учащихся, вызвало сильные нападения со стороны общества, которые начались в 1836 г. известной энергической брошюрой врача Лоринзера: «Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen». «Настоящее поколение, — говорит Лоринзер, — рождается вообще с более слабым телом и оттого более нервным и раздражительным. Для усиления этих болезненных расположений и для зарождения их там, где их еще нет, не может быть более действительных средств, как те, которые употребляются в большей части германских гимназий. Эти средства состоят: 1) во множестве разнообразных учебных предметов, 2) во множестве учебных часов и 3) в огромных уроках, задаваемых на дом. Первое есть самое верное средство для образования в голове полного хаоса и для совершенного оупления ее; второе не позволяет телу правильно развиваться, как того требует природа, а третье, наконец, служит к тому, чтобы такое благодетельное влияние училища на дух и тело учащихся не ослаблялось и в домашней жизни».

«За 50 лет учебный гимназический курс состоял из очень немногих предметов; теперь и число предметов, и объем их страшно увеличены. Прежде число еженедельных классных часов не превышало 22, а теперь в 60 гимназиях, осмотренных мной, ученикам приходится сидеть еженедельно на классных скамьях от 32 до 42 часов. Прибавьте к этому, что все ученье отвлечено, безжизненно, мертво. Совершенное истощение и оупление духовных сил в большинстве учащихся есть первое неизбежное следствие такого безобразного гимназического учебного курса. Продолжительное же сидение в наклоненном положении порождает прежде всего постоянный сильный приток крови к нижним частям живота, вследствие чего является постоянное раздражение в половых органах (одна из главных причин онанизма), болезнь печени, образование гемороия и т. д. Итак, вообще говоря — и это есть результат самых беспристрастных многолетних моих наблюдений, — теперешнее учебное устройство наших гимназий и самый способ преподавания созданы как будто нарочно для того, чтобы развивать или порождать нравственные и физические болезни в учащихся. Образование здорового и телом, и духом молодого поколения при таком ученье немыслимо». Из-

вестные в то время педагоги-директора, Госсхов в кельнской гимназии и Керхер в Карльсруэ, в своих ежегодных отчетах, высказывали то же самое. Последний на замечание одного посетителя, что в низших классах дети свежи и бодры, а в ргіта они кажутся совершенно истощенными, желтыми, хилыми, отвечал: «Вы правы; наше юношество чахнет и телом, и духом именно в то время, когда бы ему следовало только что начать учиться, и причиною этому наш учебный курс».

Эти заявления не могли пройти незамеченными. Правительства произвели исследования; но как-то оказалось, что зло было не так велико, несмотря на то, что из 100 учащихся в гимназиях едва 4 оканчивали курс. Но в педагогической литературе, вследствие статьи Лоринзера, из среды самих гуманистов возник теперь новый спор. Кёхли, Брандт, Клопп, Гаушильд и другие требовали коренной реформы гимназий, излагая целые новые теории современного учебного устройства их, согласного с требованиями времени и сохранения здоровья учащихся. Но во всех сочинениях<sup>1</sup> этих педагогов опять не было обращено почти никакого внимания *на главное — на психологическое выяснение общего образования*. Поэтому-то теории их запутаны, неясны, не имеют положительных оснований, и все стремятся к соединению в одном и том же заведении и древних языков, и реальных наук. Для избежания же многопредметности они предлагают совершенно антипсихологическое устройство гимназий с факультетскими разделениями в высших курсах или постепенное введение новых предметов, по одному в каждый из следующих классов.

Во всех этих придумываниях очевидно проглядывает желание примирить реалистов с гуманистами и согласить школьные исторические предания с новыми условиями училищной жизни, вытекающими из современной жизни.

Занимаясь постоянно в течение 10 лет на теории и на практике воспитанием и обучением, мы, конечно, должны были обратить все свое внимание на возможное в настоящее время выяснение себе значения общего образования, как основного и руководящего начала всего современного воспитания и обучения. Говорить, что общее образование должно предшествовать специальному, еще ровно ничего не значит, и делу существенной пользы не принесет, потому что все толкования в таком случае будут здесь только пустыми общими фразами. Для того же, чтобы была польза для дела, надо знать, в чем состоит общее образование и как оно сообщается посредством ученья и воспитания; а такое знание невозможно без изучения психологии и истории педагогики вообще и развития училищ в особенности. После

---

<sup>1</sup> К ö c h l y: «Über das Princip des Gymnasialunterrichts der Gegenwart» и е г о ж е «Zur Gymnasialreform». «Über die Reform der Gymnasien» v. B r a n d t, «Das moderne Gesamtgymnasium». Hauschild, Leipz., 1849.

этого понятно, что мы должны были особенно заняться изучением всего литературного спора между гуманистами и реалистами, продолжавшегося с полной силой с конца двадцатых годов до 49 г. включительно. Это изучение привело нас к вышеизложенным выводам. Объем журнальной статьи не позволяет нам изложить подробнее эту важную для всего воспитания и обучения борьбу, и мы ограничиваемся только самым существенным, указывая вместе с тем на главнейшие сочинения, по которым можно проверить справедливость наших выводов.

В 1859 г. прусские палаты утвердили предложение тогдашнего министра просвещения Бетмана-Гольвега о реальных училищах. В этом предложении было высказано между прочим следующее: «Правительство, заботясь о просвещении прусского народа, считает своей прямой обязанностью содействовать всеми средствами развитию реальных училищ на том основании, что в настоящее время под влиянием прикладных естественных знаний открылись новые практические деятельности, требующие для себя новых деятелей, которых ни существующие специальные училища, ни гимназии приготовить не могут». Таким образом, реальные училища наравне с гимназиями были признаны в Пруссии общеобразовательными учебными заведениями, сообщающими развитию учащихся более практическое направление. Окончившие курс в реальных училищах получили все гимназические права, за исключением права поступления в университет, которое осталось исключительно за одними гимназиями.

В Австрий, в Баварии, Саксонии и в других германских государствах реальные училища получили также полную гражданственность. Вместе с этим почти прекратилась и литературная борьба между гуманистами и реалистами, которые теперь занимаются каждый своим делом, не беспокоя друг друга. Гимназические педагоги, сознавая излишнее множество учебных предметов, хлопчут о «сосредоточении ученья» (*Concentration des Unterrichts*), что видно из появившихся в последние годы брошюр по вопросу о гимназиях<sup>1</sup>. Число реальных училищ с каждым годом быстро увеличивается, и в них заметно стремление исключить из своего учебного курса все лишние, утилитарные предметы и ввести новые, более живые и наглядные методы преподавания, подобные тем, которые выработаны учителями народных училищ, и нет сомнения, что реальные и народные училища соединятся между собою в одно целое, органическое общеобразовательное учебное заведение; гимназии же останутся совершенно уединенными подготовительными училищами для университетов, но и то только до тех пор, пока поступление в университет не освободится от различных схоластических средневековых условий, которые ныне действуют еще во всех германских университетах.

<sup>1</sup>Указываем на самую полную и основательную из этих брошюр: «Über die Frage der Concentration» v. Lattmann. Göttingen, 1860.

## ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ<sup>8</sup>

### I

**П**РОЧИТАЙТЕ все, что у нас напечатано по педагогике и дидактике в последние восемь лет, начиная с известной статьи Н. И. Пирогова, помещенной в «Морском сборнике» 1856 г., везде вы найдете разные рассуждения об общем образовании, о необходимости предварительного общего образования и совершенного отделения его от специального, об устройстве общеобразовательных учебных заведений и т. д. Вы встретите даже целый литературно-педагогический спор о классических и реальных гимназиях, как общеобразовательных училищах, длившийся более двух лет между Москвой и Петербургом, или, вернее, между «Московскими ведомостями» и «Голосом». Кроме того, все наши училищные преобразования совершаются на основании отделения общего образования от специального, и мы стараемся устраивать наши гимназии согласно требованиям того же общего образования. Кажется, что при такой важной роли, которую играет общее образование в современной теоретической и практической педагогической деятельности нашей, при постоянных толкованиях о нем в различных педагогических собраниях, комитетах, конференциях, на учительских съездах и т. д., вопрос о том, что такое общее образование, должен бы быть весь исчерпан, вполне выяснен, так что устройство общеобразовательных училищ не представляло бы никаких затруднений. На деле же оказывается совершенно другое: вопрос этот почти еще вовсе не разработан. Мы взяли только с немецкого, что общее образование состоит в возможно полном и всестороннем развитии всех способностей человека, согласно с природными законами развития, и этим удовольствовались. Это определение общего образования нам показалось вполне ясным, не требующим никаких дальнейших разъяснений; мы всей душой предались ему и прямо начали составлять проекты новых общеобразовательных учебных заведений.

Общее образование состоит в возможно полном и всестороннем развитии всех способностей человека, согласно с природными

законами развития, — ведь это только громкая фраза, столь же неопределенная, как все другие общие фразы, и не имеющая, собственно, полезного практического значения для воспитания и обучения. Повторяя подобные громкие фразы без полного понимания их значения и кладя их в основание наших училищных преобразований, мы мало принесем пользы воспитанию и обучению детей наших.

Между тем эта же общая фраза может иметь всеобъемлющее значение в деле воспитания и обучения, если мы постараемся подробно выяснить себе то, что она означает.

В 1862 г. в журнале «Учитель» были напечатаны три статьи мои «О местном элементе в обучении». В этих статьях я старался объяснить, что означает общее образование, и набросал программу общеобразовательного учебного курса; но далеко не кончил начатого мной вопроса, потому что многое в нем мне самому было еще неясно. С тех пор я обратил особенное внимание на изучение истории заграничных общеобразовательных училищ и познакомился подробно с литературно-педагогической полемикой между гуманистами, приверженцами классических гимназий и реалистами, которая началась в двадцатых годах текущего столетия и продолжается до сих пор, хотя уже далеко не с прежней горячностью и энергией. Эти занятия дают мне теперь возможность изложить вопрос об общем образовании и об устройстве общеобразовательных учебных заведений несколько обстоятельнее и подробнее. Но я нисколько не думаю, чтобы в предлагаемых статьях моих этот вопрос решался окончательно; нет, я надеюсь только указать на тот путь, который может привести нас со временем к положительному разрешению этого вопроса, и определить, в каком положении он находится в настоящее время за границей. Все выводы мои я представляю на обсуждение читателей с убедительнейшей просьбой — ради существенной важности излагаемого вопроса об общем образовании для всего воспитания и обучения — отозваться на них.

Прежде всего я постараюсь изложить исторический ход вопроса об общем образовании в применении к училищам. Этот вопрос едва ли не моложе всех других вопросов в педагогике.

В германской педагогической литературе в первый раз серьезно заговорили об этом вопросе и стали прикладывать принцип общего образования к гимназическому обучению в конце двадцатых годов нашего столетия. До тех пор и германские гимназии считались только специально-приготовительными училищами для университетов. Такое значение гимназий было высказано еще в 1548 г. знаменитым тогда педагогом, Троцендорфом. В составленном им училищном уставе прямо говорится: «Цель училища — вооружить учеников знаниями настолько, чтобы они потом были в состоянии учиться в высших факультетах, именно в богословском, медицинском, философском и юридическом». Учебный гимназический курс и распределение его по классам, программа испытаний — все это было определено несколько ранее другим педа-

гогом Иоганом Штурмом в 1538 г. в его сочинении «De litterarum ludis recte argeriendis» и оставалось почти без изменений до начала нынешнего столетия, как видно из Саксонского училищного устава 1773 г., который даже прямо назван «возобновленным училищным уставом 1580 г.», составленным по указаниям Троцендорфа и Штурма. Вся перемена произошла только в том, что в прошлом столетии вслед за Томазиусом, который первый стал читать в Лейпциге, а потом в Галле лекции на немецком языке, перестали требовать и от гимназистов латинских разговоров, да еще Фридрих Великий ввел в прусские гимназии французский язык. Такое продолжительное, более двухсотлетнее пребывание училищ в неподвижном, неизменяемом положении объясняется очень просто тем, что училищам незачем было изменяться, потому что тогдашняя жизнь, вообще говоря, этого вовсе не требовала. Народной жизни в том смысле и с теми проявлениями, как мы ее теперь и у нас начинаем понимать, видеть и ощущать, в прошлом столетии в Западной Европе еще нигде не было, за исключением, может быть, одной Англии. Народ не жил, а прозябал в грязи и в невежестве; для него ничего не делалось, его права не признавались в действительности; о народе отзывались с презрением даже такие великие и либеральные умы, как Вольтер. Правительственная и общественная жизнь была также вполне неестественная. На все существовали тогда неизменяемые правила, целые кодексы: политические, юридические, нравственные, философские, церковные и другие, доставшиеся в наследство Западной Европе частью от древнего мира, частью от феодальных времен, частью составившиеся после реформации. Все постановления, заключавшиеся в таких кодексах, считались ненаружимыми и управляли жизнью, не давая ей свободного, естественного, народного развития. Понятно, что при такой в сущности совершенной неподвижности всей жизни не могло быть ни малейшей потребности в изменении училищных кодексов или уставов, и они могли преспокойно оставаться в одном и том же положении в продолжение двух с половиною веков. Конечно, нельзя сказать, чтобы не было вовсе никакого движения в деле воспитания и обучения. Было несколько частных отдельных попыток дать этому делу новое, более жизненное и естественное направление. Мы упомянем здесь о попытке Базедова, думавшего преобразовать все общественное воспитание и обучение на реальных началах в своем Филантропине во второй половине прошлого столетия. В то же время является «Эмиль» Ж.-Ж. Руссо, в котором излагалась совершенно новая воспитательная теория. Но подобные попытки и теории, вдаваясь в крайности, увлекали сначала многих; за них принимались с необыкновенной горячностью, много толковали, но на деле выходило очень мало, так что они не имели почти никакого влияния на общий ход дела, остававшегося в прежнем положении. Все эти новые воспитательные теории, как и политические, философские и др., существовавшие в прошлом веке, гораздо важнее по



значению их для нашего столетия и в том отношении, что они ясно доказывали, что старый порядок уже отживал свое время, что все прежние кодексы устарели и что должна была возникнуть новая народная жизнь на новых, естественных народных началах, которые бы не стесняли, не сдавливали ее, а предоставили бы ей свободное развитие в тех формах, какие она сама себе вырабатывает.

Переворот совершился, как известно, в конце прошлого столетия. Образование освобожденного от Англии государства Северо-Американских Соединенных Штатов и французская революция обозначили новые условия государственной жизни народов. В области наук переворот был не менее существен. Кант в своей «Критике чистого разума» доказал необходимость сочетания умозрительного метода с индуктивным и определил область умозрения и опыта в философских исследованиях и тем дал новое направление всей философии. Фридрих Вольф ввел совершенно новый жизненный характер в изучение древних языков. В чтении латинских и греческих классиков он требовал преимущественно изучения жизни древних, а не одного усвоения грамматических тонкостей оборотов латинской и греческой речи, что должно служить только средством для достижения первой цели. Этим Вольф имел самое плодотворное и живительное влияние на изменение преподавания древних языков в гимназиях. Нибур и Шлецер создают историческую критику; вместе с этим начинается собирание памятников древней народной словесности для того, чтобы по ним изучать историческую жизнь своего народа, как по самым верным источникам; Савиньи начинает историческое изучение права. Наконец, необыкновенно быстрое развитие естественных наук и применение их ко всем отраслям промышленности изменяют совершенно прежнюю цель научных занятий, и самый язык наук утрачивает свою вычурность и темноту и становится все более и более простым, ясным, общепонятным. Наука для науки, искусство для искусства перестают существовать, перестают быть собственностью немногих избранных, а становятся достоянием все большего и большего числа людей и получают назначение служить нравственному и материальному улучшению человека.

При таком громадном перевороте в жизни и в науке, при этом возникании соединения науки с жизнью, училища не могли оставаться уединенными, на прежних отвлеченных основаниях, с прежними схоластическими курсами; они волей и неволей должны были также подчиниться новым требованиям жизни и получить то устройство, при котором они могли бы удовлетворять этим требованиям. В самом деле, училищные преобразования на Западе начинаются и идут одновременно со всеми другими реформами. Во время французской революции, с 1789 по 1800 г., по поручению конституционного и законодательного собраний и Национального конвента Талейран, Кондорсе и Донон составляют три проекта общей училищной реформы во Франции, но, конечно,

эти проекты, составленные под влиянием утопических революционных идей, не могли осуществиться. Вообще во время полного разрушения всего старого, когда ничего нового еще не выяснилось, едва ли можно созидать что-нибудь положительное. Поэтому первые училищные преобразования во Франции совершились только при Наполеоне I.

В Германии правительства, занятые политическими делами, особенно войнами с Францией, не могли тотчас же серьезно заняться училищными преобразованиями, которые поэтому совершались постепенно со стороны общества и в том направлении, как требовала жизнь. Такой ход преобразований есть не что иное, как естественное развитие училищ и потому он вполне целесообразен. Училища при этом не остаются уединенными, изолированными от жизни; но, так сказать, живут вместе с нею и направляются ею в своей деятельности. Все необходимые изменения в них вызываются и указываются действительными жизненными потребностями общества и народа, а не совершаются по отвлеченным теориям. Конечно, здесь дело не может обойтись без борьбы, и борьбы очень сильной, упорной; но борьбы различных общественных мнений и взглядов, часто вполне нелепых, закоснелых в исторических и сословных предрассудках, но совершенно свободно высказываемых и потому не только не вредящих делу, но все более и более выясняющих его. Поэтому-то мы указываем на ход училищных реформ в Германии до сороковых годов нашего столетия, как на самый естественный и целесообразный в этом отношении.

Необыкновенно быстрое развитие естественных наук и особенно прикладных естественных знаний, в начале нынешнего столетия, как мы упомянули выше, порождает новые отрасли промышленности и сообщает новое широкое направление всей промышленной деятельности.

Промышленность требует для себя новых, образованных деятелей, обладающих необходимыми практическими специальными сведениями. С другой стороны, государственная и научная деятельность стали требовать от своих деятелей также другого, более жизненного приготовления, основанного на знании народа, жизни и потребностей его и родной страны. Гимназии не могут удовлетворить этим требованиям при прежнем учебном устройстве своем и, оставаясь приготовительными училищами для университетов, они по необходимости вводят в круг свой новые языки, начальные основания естественных наук, распространяют объем отечественной истории, географии и родного языка и дают новое направление преподаванию древних языков, указанное Вольфом. Хотя эти перемены и сообщают всему обучению более живой и народный характер, но введение новых учебных предметов до того усложняет гимназический курс, что он становится совершенно непосильным для большинства учащихся.

Для удовлетворения требованиям новой промышленной деятель-

ности возникают в городах *реальные училища*, учреждаемые частными лицами, купцами, ремесленниками и городскими обществами, которые чувствуют сильнее других крайнюю потребность в таких училищах. Но эти первые реальные училища, возникшие с утилитарной целью, также не были общеобразовательными учебными заведениями, а сообщали только требуемые специальные практические сведения. Об общем образовании ни в гимназиях, ни в этих новых училищах не было еще и речи. Это новое начало современного воспитания и обучения возникло и получило свое первое развитие и применение на другой почве, *на почве первоначальных народных училищ*.

Народные училища, несмотря на свое более двухвековое существование в протестантской Германии со времен реформации в конце прошлого столетия находились даже в просвещенной Пруссии в весьма жалком положении, а простой народ был вполне невежествен. «Крестьянин вырастает, как животное между животными; обучение его ничего не производит доброго и путного; грубейший механизм господствует в его училищах. Его проповедник говорит *высоким*, а он *низким* наречием и потому никак не может понять длинных периодических проповедей: они не просвещают рассудка, не согревают сердца бедного простолюдина. Никто не потрудится просветить и облагородить душу его детей. Учителя их, по слову Христа, вожди слепые...»

Мы приводим эти слова из книжки Фридриха Рохова «История моей школы». Рохов был знатный владелец богатого поместья близ Бранденбурга, устроил у себя народную школу, в которой сам постоянно учил, и вообще сделал очень много для нравственного улучшения своих крестьян-соседей, употребив для этого все свое состояние. Вообще в конце прошлого столетия и в начале нынешнего при пробуждении народной жизни частные лица и частные общества начали заботиться об образовании народа. Это явление повторилось и у нас в 1858—1862 гг. и было вызвано в сущности теми же обстоятельствами.

К числу таких частных лиц, посвятивших всю свою жизнь первоначальному образованию бедных детей, принадлежит и гениальный Песталоцци. Он первый высказал, что дело всего воспитания и обучения состоит в правильном и постепенном развитии всех способностей человека, и что здоровое прочное основание такому развитию можно положить только наглядным обучением, которым, следовательно, и должно начинаться все ученье. Ученики Песталоцци, большей частью известные потом народные учителя-педагоги, начали развивать это основное положение общего образования теоретически и проводить его на практике в народных училищах Швейцарии, Саксонии и позднее в Пруссии, где в этом отношении особенно много доброго сделал знаменитый Дистервег, теперь 74-летний старец, выборный города Берлина в палате депутатов.

«Начало общего образования», высказанное Песталоцци, вполне согласовалось с требованиями жизни относительно воспитания и

обучения. Жизнь требовала для всех своих деятельностей людей здраво развитых, имеющих специальные познания и определяющих себя на какую-нибудь специальную деятельность совершенно свободно, вследствие сознания своих способностей, по призванию. Общее образование вело все воспитание и обучение к тому же самому. После этого ясно, что оно должно было сделаться исходным и руководящим началом во всех училищных преобразованиях.

Несостоятельность реальных училищ скоро обнаружилась. Иначе и быть не могло. Эти училища были, как мы видели, специальные, утилитарные, готовившие детей к тому или другому роду практической промышленной деятельности, не обращая внимания, способны ли они к этой деятельности. Первые неудачи реальных училищ порадовали гуманистов, приверженцев гимназий, как единственных учебных заведений, но не испугали реалистов, а заставили их глубже исследовать свое дело.

Это исследование совершенно естественно привело к применению начала общего образования к реальным училищам, и в педагогической литературе явилась целая теория общеобразовательных реальных училищ, постоянно развивающаяся и в настоящее время.

Главными общеобразовательными предметами были признаны математика, естественные науки, отечественный и новые языки. На этих основаниях в тридцатых годах и начали преобразовываться прежние реальные училища, домогаясь одинаковых прав с гимназиями. Понятно, как последние должны были встретить такое домогательство. Началась жестокая литературная борьба между гуманистами и реалистами. Первые ухватились тоже за общее образование и стали доказывать, что гимназии и составляют единственные общеобразовательные училища и что они всегда были такими; что древние языки и математика только и имеют общеобразовательную силу, естественные же науки и новые языки могут образовать только одних фразеров; что допущение существования училищ, в которых главными предметами были бы естественные науки, и ослабление изучения древних языков поведут прямо к возвращению прежнего варварства и будут горшим злом, чем всякое моровое поветрие, общий голод и т. д. Все это с необыкновенной горячностью высказывал ученый баварский профессор и педагог Тирш, в своем трехтомном сочинении «Über gelehrte Schulen», 1826—1829. Кроме этого, все клерикалы, вся партия германских педагогов-пиетистов восстали на реальные училища, и естественные науки обвинялись в распространении материализма, безбожия и во всех общественных и народных движениях: всему они были виною. Одним словом, с естественными науками повторилось то же самое, что было с введением изучения древних классиков в эпоху возрождения наук, и гуманисты с тем же ожесточением нападали на реалистов, с каким их самих преследовали средневековые схоластики и католическое духовенство в XV и XVI столетиях. Факты, однако же, доказывают, что реалисты вели борьбу беспристрастнее и спокойнее; они не отвергали

существования таких теоретических общеобразовательных училищ, как гимназии, но доказывали жизненную потребность в реальных училищах и общеобразовательную силу естественных наук и новых языков, особенно отечественного.

Если мы отвлечемся несколько от этого движения в училищном деле и взглянем на то, что происходило в то же самое время, т. е. в продолжение всего нынешнего столетия вообще в жизни западных государств, то тотчас же встретим ту же самую борьбу, именно борьбу старого порядка с новыми началами, борьбу возникающей народной жизни, требующей себе естественного, свободного народного развития и в тех формах, которые она сама себе выработает, с прежними политическими, социальными, нравственными и другими кодексами, которыми она, как мы выше упоминали, управлялась и направлялась. Сходство поразительное и в исходных началах и во всем ходе борьбы. Впрочем, иначе и быть не могло: все совершается в жизни, возбуждается и направляется жизнью; вне жизни ничего не происходит. Училищное движение на Западе было возбуждено общим движением всей жизни, шло и постоянно идет рука об руку с ним и разделяет все судьбы его. В училищном движении проявляется только одна из сторон всего жизненного движения нашего столетия, главный существенный характер которого состоит в стремлении к естественности и народности.

Борьба гуманистов с реалистами была как нельзя более плодотворна, особенно для теоретического уяснения воспитательного дела. Необходимость предварительного общего образования была признана всеми, и правительством, и обществом. Но в чем собственно состоит общее образование, — это остается до сих пор далеко не ясным для педагогов гимназий и реальных училищ, что видно из всех сочинений, излагающих теорию этих училищ. Гораздо более и полнее выяснены начала общего образования педагогами народных училищ в применении к первоначальному воспитанию и обучению. Это произошло, конечно, оттого, что общее образование, провозглашенное Песталоцци, было, как мы уже говорили, сперва разрабатываемо народными учителями, педагогами-практиками по преимуществу, которые не были отуманены умозрительными историческими, философскими и психологическими теориями того времени, а смотрели на дело первоначального обучения проще, со стороны опыта. Общее образование, как развитие всех способностей человека, должно было, естественно, основываться на психологии, и потому от состояния этой последней зависело вполне выяснение общего образования. Во времена Песталоцци психология была еще вполне *умозрительной наукой* и не доставляла никаких ясных и положительных указаний для воспитания и обучения. Герbart и Бенекке первые положили основание новой психологии. Но они выступили с своими оригинальными философскими системами и проводили их в то время, когда гремел гениально остроумный Гегель, последний метафизик, и потому ученые не обратили на них особенного внимания. Кроме того, отвлеченная математическая си-

стема психологии Гербарта была не по силам народным учителям, и потому они ухватились за опытную психологию Бенеке и стали разъяснять и разрабатывать ее в применении к первоначальному воспитанию и обучению. В этом отношении особенно замечательны директор Бауценской учительской семинарии *Дресслер* и доктор медицины *Рау*, которые своими просто и ясно изложенными сочинениями «*Beneke oder die Seelenlehre als Naturwissenschaft*» и «*Dr. Beneke's neue Seelenlehre*»<sup>1</sup> сделали психологическую систему Бенеке доступною для всякого, кто прочел с толком хотя одну серьезную книжку.

Таким образом, народные германские учителя почти все сделались бенекианцами. Даже *Дистервег*, который в тридцатых годах в своих сочинениях «*Rheinische Blätter*» является чистым гегельянцем, в своем известном «*Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*» становится ревностным последователем Бенеке. К такому переходу побудило Дистервега преимущественно сочинение Бенеке: «*Erziehungs- und Unterrichtslehre*», в котором вся наука воспитания строго логично выведена из опытных психологических начал. Об этом сочинении Дистервег говорит в своем «*Путеводителе*» следующее: «Ученейший труд, имеющий, без всякого сомнения, великое значение для всех учителей и воспитателей. Из них никто не может не знать этого сочинения, если желает идти с своим временем и знать настоящее состояние науки воспитания... Многие до сих пор спорные вопросы, особенно из области ученья, приводятся к окончательному решению. По своему научному содержанию и по систематической связи всех частей содержания это сочинение далеко превосходит педагогические труды Нимейера и Шварца».

Главные результаты занятий психологией в применении к воспитанию и обучению были следующие: выяснены значение и ход общего образования; определена область первоначального обучения и обозначено, с чего должно оно начинаться; определены значение и курс народных училищ, как общих для всех первоначальнообразовательных учебных заведений; выработаны методы преподавания, означены главные учебные предметы первоначального образования, которые получили новые названия: наглядное обучение, отчизноведение (*Heimathkunde*), отечествоведение (*Vaterlandkunde*), землеведение (*Erdkunde*) и природоведение (*Naturkunde*), счисление и учение о пространстве (*Raumlehre*). К сожалению, педагоги гимназий и реальных училищ в своем литературном споре не шли тем же естественным и правильным путем. Они не сочли нужным познакомиться с новыми психологическими системами, чтобы на основаниях психологии, прежде всего выяснив себе, в чем состоит общее образование, построить учебный курс общеобразовательных заведений, а прямо начали спорить об об-

---

<sup>1</sup>Опытная психология в применении к воспитанию и обучению по Бенеке, Дресслеру и Рау. — *Н. Вессель*, 1862.

щеобразовательном значении разных учебных предметов, особенно древних языков и естественных наук. При этом ни гуманисты, ни реалисты не заметили, что сравнивать между собой общеобразовательную силу таких различных предметов никак нельзя. Кроме того, не имея ясных опытных психологических знаний и основываясь на остроумных психологических выводах и заключениях гениального Гегеля, они высказали относительно общеобразовательного значения различных учебных предметов очень много остроумного, но очень мало справедливого и дельного. В подтверждение наших слов мы указываем на два вышеупомянутых нами сочинения: «Über gelehrte Schulen» Тирша и «Die höhere Bürgerschule» Шейберта, в которых подробно излагается теория гимназий и реальных училищ; все позднейшие педагоги-писатели заимствовали и варьировали сказанное в этих двух сочинениях. Прочтя их, беспристрастный читатель убедится в справедливости высказанного нами. Только на одного Магера можем указать, как на самостоятельного педагогического мыслителя. Он доказал, что при настоящем преподавании новых языков, по составленной им *генетической методе*, они могут иметь ту же образовательную силу, как и древние языки. Кроме этого, особенно замечательны статьи Магера об образовательном значении математики, помещенные в его «Pädagogisches Revue» за 1840—1848 гг.

Вследствие такого хода литературно-педагогического спора между гуманистами и реалистами, значение общего образования не было понято ни теми, ни другими, и требования его относительно устройства общеобразовательных училищ не были выяснены. Гимназический учебный курс, состоя из тех же самых предметов, как и в начале настоящего столетия, усложнился в объеме увеличением преподавания естественных наук, математики и родного языка. В этом ясно видна уступка гуманистов требованиям времени. Методы преподавания оставались те же, отвлеченные, научные. Реальные училища, не понимая общего образования, удержали латинский язык и ввели в курс свой *прикладные науки* (коммерческую арифметику, бухгалтерию, технологию и пр.) и, следовательно, на деле сохранили отчасти свой прежний утилитарный характер. Усложнение гимназического учебного курса, ставшего совершенно не по силам большинству учащихся, вызвало сильные нападения со стороны общества, которые начались в 1836 г. известной энергической статьей врача Лоринзера: «Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen». «Настоящее поколение, — говорит Лоринзер, — рождается вообще с более слабым телом и оттого более раздражительным. Для усиления этих болезненных расположений и даже для порождения их там, где их еще нет, не может быть более действительных средств, как те, которые употребляются в большей части германских гимназий. Эти средства состоят: 1) в множестве разнообразных учебных предметов, 2) в множестве учебных ежедневных часов и 3) в огромных уроках, задаваемых на дом. Первое есть самое верное средство для образования в голове целого хаоса и для

совершенного отупления ее; второе не позволяет телу правильно развиваться, как того требует природа, а третье служит к тому чтобы такое благодетельное влияние училища на дух и тело учащихся не было ослабляемо в домашней жизни. За 50 лет учебный гимназический курс состоял из очень немногих предметов; теперь и число предметов, и объем их страшно увеличены. Прежде число еженедельных классных часов не превышало 22, а теперь по программам 60 гимназий, рассмотренных мной, ученику приходится сидеть на классных скамьях от 32 до 42 часов в неделю. Прибавьте к этому, что все ученье отвлеченно, безжизненно, мертво. Совершенное истощение и притупление духовных сил большинства учащихся есть первое неизбежное следствие такого безобразия гимназического курса. Продолжительное же сидение в наклонном положении порождает прежде всего сильный постоянный прилив крови к нижним частям живота, вследствие чего является преждевременное болезненное развитие половых органов (одна из главных причин онанизма), образование гемороя и т. д. Итак, вообще говоря, — и это есть результат самых беспристрастных и многосторонних наблюдений, — теперешнее устройство наших гимназий и самый способ преподавания созданы как будто нарочно для того, чтобы развивать или порождать болезни в молодом поколении, и образование здорового и телом и духом поколения при таком обучении немыслимо». Грасхов, директор кельнской гимназии, также выставлял на вид весь вред такого множества учебных предметов и учебных часов. «Детям, — говорит он, — приходится заниматься по меньшей мере 13 часов в день». Другой директор гимназии в Карльсруэ, также известный педагог Керхер, на замечание одного посетителя, что в низших классах дети свежи и бодры, а в гимназии они кажутся совершенно истощенными, желтыми, отвечал: «Вы правы: наше юношество хилеет именно в то время, когда оно только бы должно было начать учиться, и причиной этому нынешний учебный курс».

Брошюра Лоринзера и подобные же отзывы многих известных директоров гимназий возбудили все общество. Началась горячая литературная борьба в среде самих гуманистов. Шпилеке, Кёхли, Брандт, Клопп, Гаушильд требовали коренной реформы гимназий, излагая целые новые теории современного устройства их, согласного с требованиями времени и сохранения здоровья учащихся.

Но во всех сочинениях этих педагогов опять не было обращено почти никакого внимания на *главное*, на психологическое выяснение общего *образования*; поэтому все излагаемое в них чрезвычайно запутано, неясно, не имеет твердых реальных оснований, и все они стремятся к соединению в одном заведении и реальных наук, и древних и новых языков. Здесь вполне выразилась, с одной стороны, неизбежная необходимость, волей или неволей, уступить требованиям времени, с другой — неправильное ведение самого дела.



## УЧЕБНЫЙ КУРС ГИМНАЗИЙ<sup>9</sup>

**П**ЕРВЫЕ попытки учреждения у нас гимназий принадлежат к половине прошлого столетия. В 1747 г. открыта первая гимназия в С.-Петербурге при Академии наук для приготовления студентов в университет, который должен был также состоять при академии; в 1755 г. учреждена гимназия при Московском университете, разделенная на два отделения: для дворян и разночинцев, и в 1758 г. — в Казани, по образцу московской. Эти гимназии, впрочем, могут быть названы родоначальницами наших теперешних гимназий разве только потому, что они были первые по времени; внутренней же связи между ними никакой не было. Поэтому начало наших гимназий, как самостоятельных учебных заведений, должно быть собственно отнесено к 1804 г., когда издан был *первый общий устав гимназий и училищ*. Этот устав определял для гимназий четырехлетний учебный курс, составлявший прямое продолжение трехлетнего курса приходских и уездных училищ и в который входили следующие предметы: 1) чистая математика: алгебра, геометрия и плоская тригонометрия; 2) прикладная математика: статика и механика и опытная физика; 3) история с мифологией и древностями; 4) география и статистика; 5) философия: логика, всеобщая грамматика, психология и нравоучения; 6) изящные науки: эстетика и риторика; 7) политические науки: политическая экономия, право естественное и право народное; 8) естественная история; 9) начальные основания науки о торговле; 10) технология; 11) латинский язык; 12) немецкий язык; 13) французский язык и 14) рисование<sup>1</sup>. Невыполнимость этого энциклопедического курса, заимствованного от тогдашних французских лицеев, побудила уже в 1811 г. попечителя С.-Петербургского учебного округа, С. С. Уварова, предло-

<sup>1</sup> Закон божий, русская грамматика, арифметика и чистописание отнесены были к курсу уездных училищ.

жить значительные изменения в нем, введенные сначала в виде опыта в одной Санкт-Петербургской гимназии, а потом, в 1819 г. распространенные на все гимназии империи. Эти изменения клонились главным образом к тому, чтобы дать нашим гимназиям *классическое направление*; но не достигли своей цели за неимением преподавателей древних языков и за слишком обширными для четырех лет курсами по математике, естественным наукам, истории, географии и новым языкам. В 1828 г. издан был *новый устав*, которым совершенно было коренное преобразование гимназий, и они получили полный, последовательный 7-летний курс, независимый от курса низших училищ. *В основу этого курса положено было изучение древних языков*, и в состав его вошли следующие предметы: 1) закон божий: катехизис, священная и церковная история и объяснение литургии; 2) русский язык: грамматика, словесность и логика; 3) латинский язык; 4) греческий язык; 5) французский язык; 6) немецкий язык; 7) математика, до конических сечений (арифметика, алгебра, геометрия, тригонометрия и начертательная и аналитическая геометрия); 8) география всеобщая и русская и статистика; 9) история всеобщая и русская; 10) физика и 11) рисование, черчение и чистописание. Впрочем, за недостатком учителей греческого языка устав допустил гимназии с одним латинским языком, в которых зато усилено было преподавание математики. В этом виде учебный курс гимназий, за исключением из него в 1844 г. статистики, в 1846-м — геометрии начертательной и аналитической и в 1847-м — логики, оставался до 1849 г., когда вследствие изменения взгляда на цель и назначение гимназий учебному гимназическому курсу было дано какое-то утилитарное направление. С этой целью введено было в 1849 г. преподавание законоведения, а в 1852-м греческий язык был заменен естественными науками во всех гимназиях, за исключением пяти, находящихся в университетских городах: С.-Петербурге, Москве, Киеве, Харькове и Казани. Таким образом, наши гимназии, хотя и не был издан полный новый устав их, потерпели в 1849—1852 гг. опять преобразование в самом существенном, в основных началах своего курса; они утратили главное — свой общеобразовательный характер, главную основу и сосредоточие которого составляли древние языки, и должны были получить какое-то воображаемо-практическое направление. Наконец «Устав гимназий и прогимназий ведомства министерства народного просвещения», высочайше утвержденный 19 ноября 1864 г., восстановив общеобразовательное значение этих учебных заведений (§ 1), определил два рода гимназий: *классические и реальные* (§ 2), учреждение которых предоставлено «ближайшему усмотрению министра народного просвещения, смотря по местным потребностям и учебным средствам в том числе, какое укажет опыт» (§ 7).

Итак, в течение 60-летнего существования своего учебный курс наших гимназий подвергался четыре раза коренному преоб-

разованию, получая каждый раз совершенно новое направление, новый характер, и беспрестанным частным изменениям.

Ничего подобного мы не встречаем в учебных заведениях Западной Европы. Там гимназии получили твердое, прочное основание еще в XVI столетии и сохранили его неизменным до настоящего времени, следовательно, в течение 300 лет. Это начало, заменившее схоластическое основание средневековых монастырских и городских школ, было вызвано возрождением наук, возрождением древних классических языков и литературы, древнего классического искусства и распространением библии, особенно нового завета. Таким образом, соединение древнего классического образования с христианским учением послужило основным началом всему новому общему образованию, и гимназии, при самом возникновении своем, твердо встали на эту основу, сделались *христианскими общеобразовательными классическими заведениями* и сохранили этот основной характер до настоящего времени. Конечно, учебный гимназический курс не мог оставаться совершенно в том виде, как он был начертан Штурмом в половине XVI столетия<sup>1</sup>. В подробностях своего учебного плана Штурм, с одной стороны, далеко не мог еще отделаться от средневековой схоластики; с другой стороны, всеупотребительность латинского языка, не только в науке, но и в литературе, малая распространенность языка греческого и младенческое состояние математических и других наук были естественной причиною того, что все гимназическое образование состояло почти исключительно в обучении латинскому языку и сообщалось на латинском языке. Сами университеты, для которых гимназии подготовляли слушателей, ничего более от них не требовали, как знания латинского языка. С изменением этих условий, с постепенным исчезновением латинского языка из общего употребления и заменой его, даже в университетском преподавании, языком отечественным; с развитием отечественной литературы и математических, исторических и естественных наук гимназический учебный курс, конечно, должен был измениться в составе своем и принять в себя новые учебные предметы, особенно математику и отечественный язык; но вместе с тем он нисколько не утратил своей христианско-классической основы. Напротив того, введение обучения греческому языку во все гимназии и новое, чисто образовательное направление преподавания обоих древних языков, внесенное в гимназии Фридрихом Августом Вольфом (1759—1821), именно обращение особенного внимания на объяснение содержания классических писателей, а не только на механическое изучение их языка, доставило обучению этим языкам в гимназиях

---

<sup>1</sup> Штурм, известный педагог, основатель и ректор академической гимназии в Страсбурге, во второй половине XVI столетия. Составленный им учебный план был долгое время нормальным учебным планом для всех гимназий.

*истинно общеобразовательное значение*, которое в настоящее время все более и более выясняется и развивается.

Но, прежде чем мы изложим учебный курс современных германских гимназий, нам необходимо выяснить настоящие причины появления с конца прошлого столетия новых учебных заведений—*реальных училищ*, и то место и значение, которое они имеют теперь в системе общеобразовательных учебных заведений Германии. Мы считаем тем необходимее беспристрастно разъяснить этот вопрос, что вследствие не вполне правильного понимания значения и устройства этих училищ в последние годы у нас возник довольно горячий спор о классическом и реальном образовании, имевший влияние на наши гимназии.

Реальные училища возникли вследствие практических причин, вследствие новых практических требований жизни. Развитие математических и естественных наук в конце прошлого и в начале текущего столетий и особенно распространение прикладных математических и естественных знаний имели огромное влияние на развитие и ход всей промышленности. Торговля, земледелие, разные ремесла, горное дело и т. д. не могли уже удовлетворяться прежними, прародительскими способами производства их и требовали практического специального образования, практических специальных познаний от промышленного класса. Ни гимназии, ни университеты никогда не имели целью и, конечно, не могли прямо удовлетворять этой потребности промышленных сословий. Совершенно естественно поэтому, что купцы, фабриканты, ремесленники, землевладельцы почувствовали необходимость в училищах, которые бы прямо доставляли нужные практические сведения и начали *на свой счет* учреждать их. Таким образом стали возникать утилитарные реальные училища, имевшие весьма различный учебный курс, смотря по потребностям учреждавших их обществ или частных лиц, именно: торговые ремесленные, земледельческие, горные училища и др.<sup>1</sup>. В курс этих училищ, кроме соответствующих специальных технических знаний, входили еще математика, естествоведение, новые языки и другие общие предметы. Но это смешение общего образования с специальным не дало ожидаемых результатов. Из реальных училищ выходили молодые люди, вовсе неготовые к тем практическим промышленным занятиям, к которым они приготавливались; одним словом, реальные утилитарные училища оказались на деле совершенно несостоятельными и их надобно было или закрыть, или устроить иначе. В это время, именно в середине двадцатых годов текущего столетия, распространилась в воспитании *теория предварительного общего образования, как развития всех способностей человека*, провозглашенная Песталоцци и послужившая исходным и руководя-

---

<sup>1</sup>Описание различных реальных училищ читатель найдет в сочинении Негеля: «Reise-Erfahrung über den gegenwärtigen Zustand des Realschulwesens in Deutschland, v. Ch. Nagel».

щим началом всей новой педагогике. Эта теория доказывала всю неестественность приготовления детей заранее к какой бы то ни было специальной деятельности и требовала для всех предварительного общего образования или постепенного развития всех духовных сил наших посредством общего обучения, предоставляя каждому человеку свободный выбор специальных занятий.

Эта теория тотчас же указала на основную неправильность в устройстве утилитарных реальных училищ. Чтобы уничтожить эту неправильность, надо было прежде всего отделить в реальных училищах общее образование от специального. Таким образом, совершенно естественно из прежних утилитарных реальных училищ возникли два рода новых учебных заведений: *общеобразовательные реальные и особые специальные промышленные или технические училища*. Этим последним мы теперь не коснемся; в настоящем случае нам важно выяснить устройство общеобразовательных реальных училищ.

На чем же могло сосредоточиться общее образование в этих училищах? Какие предметы должны были послужить основанием этому реальному общему образованию?

Реальные училища, как мы выше видели, возникли, с одной стороны, вследствие развития математических и естественных наук и, с другой, вследствие новых потребностей промышленности. Естественно поэтому, что основой, сосредоточием учебного курса общеобразовательных реальных училищ должны были сделаться: *математика, естественные науки и новые языки*, облегчавшие впоследствии международные торговые и другие промышленные сношения. Так действительно и случилось.

Вот прямые, естественные причины, по которым в середине двадцатых годов нашего столетия в Германии явились два рода общеобразовательных учебных заведений: *прежние классические—гимназии, имевшие за собою 300-летнее существование, и новые—реальные училища*. Основой общего образования в первых остались древние языки и математика, а в последних образование сосредоточивалось на математике, естественных науках и новых языках (французском и английском). Вместе с этим раздвоением системы общеобразовательных училищ и самая теория общего образования получила два направления: *классическое и реальное*. Эти два противоположных направления в развитии своем необходимо должны были прийти к взаимному столкновению, породившему известную литературно-педагогическую полемику *гуманистов с реалистами*, упорно продолжавшуюся целые 30 лет и до сих пор еще далеко не оконченную.

Обе стороны, исходя из одного и того же принципа общего образования, начали каждая с объяснения и доказательства общеобразовательных свойств своих учебных предметов. Здесь, конечно, прежде всего необходимо было выяснить значение каждого учебного предмета для общего духовного развития учащихся. Вопрос, таким образом, становился на психологическую почву и

разрешение его зависело от тех данных, которые могла представить психология. Но этих несомненных данных и в настоящее время, несмотря на все физиологические попытки, выяснено чрезвычайно мало. Поэтому вопрос об общеобразовательном значении различных учебных предметов не мог достигнуть своего окончательного разрешения, и весь спор гуманистов и реалистов, в этом отношении, остался неоконченным. Но тем не менее результаты спора были чрезвычайно важны для общеобразовательных учебных заведений. С одной стороны, вполне оправдалась незаменимость классической основы для общего образования, имеющего целью приготовление учащихся к дальнейшему высшему научному образованию в университетах, чего, впрочем, никогда не отвергали и сами реалисты, как видно из их сочинений. С другой стороны, выяснилось и определилось место и значение *реальных училищ в системе общеобразовательных учебных заведений, как подготовительных к высшим техническим училищам*. В беспристрастности и справедливости этих заключений читатели могут убедиться из известных сочинений гуманистов Тирша<sup>1</sup>, Любкера<sup>2</sup>, Дейнгардта<sup>3</sup> и Таулова<sup>4</sup>, и реалистов Шпиллеке<sup>5</sup>, Клумпа<sup>6</sup>, Магера<sup>7</sup>, Нагеля<sup>8</sup> и Шейберта<sup>9</sup>.

Взаимные отношения и ограничения между гимназиями и реальными училищами определяются еще яснее теми отношениями, которые существуют между университетами и политехническими училищами. Развитие математических и естественных знаний в применении к различным промышленным потребностям образовало *прикладные науки*, подробное самостоятельное изложение коих не могло войти в университетские курсы, предмет которых *есть изложение чистой науки, во всей ее полноте и целости, и метода научных исследований*. Это составляло и должно составлять великое дело и назначение университетов. Они не только должны распространять чисто научное образование и образовывать будущих знатоков известной науки, но и двигателей науки вперед посредством глубокого изучения самого метода научного исследования. Поэтому не может быть в университете места для самостоятельного изложения прикладной науки и не может быть забо-

<sup>1</sup> Über gelehrte Schulen, 3 Bde. v. Thiersch. 1826—29.

(Особенно 1-й том о значении и устройстве классических училищ и об учительском сословии.)

<sup>2</sup> Die Organisation der Gelehrtenschule v. Fr. Lubker. 1843.

<sup>3</sup> Gymnasialunterricht v. Joh. Heinr. Deinhardt. 1837.

<sup>4</sup> Die Gymnasial-Pädagogik v. G. Thaulow. Kiel. 1858.

<sup>5</sup> Das Wesen der Bürgerschule v. A. G. Spilleke. 1822.

<sup>6</sup> Über gelehrte Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit v. Klumpp. Stgt. 1829.

<sup>7</sup> Deutsche Bürgerschule v. Dr. Mager. 1840.

<sup>8</sup> Die Idee der Realschule v. Nagel.

<sup>9</sup> Die höhere Bürgerschule. 1849. (В этом сочинении излагается полная теория реальных училищ, в которой латинский язык играет огромную роль.)

той университета непосредственное, прямое приложение науки к жизни и дальнейшее разработывание ее в этом направлении. Для этого университет не имеет ни времени, ни средств. Поэтому для преподавания прикладных наук, вместе с развитием этих наук, с начала текущего столетия распространилось учреждение высших специальных технических училищ, прямое дело и назначение которых состоит в удовлетворении потребностей жизни, относительно приобретения прикладных научных знаний. Следовательно, эти высшие технические учебные заведения должны готовить специалистов-техников, обладающих настолько чисто научными знаниями, насколько это необходимо для полного, сознательного усвоения специальных прикладных знаний. Поэтому и преподавание в этих учебных заведениях должно иметь более научно-практический характер, в противоположность чисто научному изложению университетских лекций. Этим, конечно, не исключается всякая возможность образования как в университетах, так и в политехнических заведениях личностей, обладающих вместе и чисто научными и прикладными знаниями; но такие личности составляют всегда исключения и никак не могут быть подведены под общее правило.

Из этого основного различия между университетами и высшими техническими учебными заведениями вытекают и основные условия учебного устройства гимназий и реальных училищ. Общее образование, получаемое в гимназиях, как подготовительных заведениях к университету, должно иметь *научный характер*; реальные же училища, как подготовительные к высшим техническим учебным заведениям, должны сообщать более практическое общее образование; или, иначе, гимназическое обучение должно сообщать развитию способностей *более глубокое, теоретическое* направление, необходимое для дальнейших научных занятий; обучение же в реальных училищах — *более практическое направление*, соответствующее потребностям будущей практической деятельности учащихся. Этим вполне объясняется, почему основа гимназического образования осталась прежняя: древние языки и математика; а в реальных училищах обучение сосредоточилось на математике, новых языках и естественных науках.

На этих основаниях, выясненных особенно в вышеназванных сочинениях: Тирша — *Über gelehrte Schulen* и Дейнгардта — *Der Gymnasialunterricht*, Шпиллеке — *Das Wesen der Bürgerschule* и Шейберта — *Die höhere Bürgerschule*, прусское правительство издало в 1859 г. особое положение о реальных или высших гражданских училищах, в котором так определяется назначение и характер этих училищ:

«Между высшими учебными заведениями, которых цель состоит в доставлении общего духовного образования, гимназии давно уже получили прочное, твердое и в сущности однообразное устройство, оправданное опытом долгого времени. Вместе с гимназиями и реальные и высшие гражданские училища приобрели

в последнее время такое значение для общественной жизни и для народного образования, что прусское министерство народного просвещения признало необходимым издать особое положение для этих училищ».

«В продолжение свободного развития, которое было вполне предоставлено реальным училищам, ясно обозначились и нужды их и то, чего они могут достигнуть. «Положение об обучении и испытаниях» принимает в соображение и то, и другое, и, определяя только твердые общие основания, предоставляет реальным училищам ту свободу и то место, на которые они имеют полное право по своей истории и которые необходимы для дальнейшего успешного развития их согласно потребностям общественной жизни».

«Реальные и высшие гражданские училища имеют назначением доставлять общее пригготовительное образование к тем высшим специальным родам деятельности, для которых не требуются академические факультетские занятия. Поэтому при учреждении этих училищ первым руководящим основанием не должны быть непосредственные потребности промышленной жизни, но цель — поставить способности учащихся на ту степень развития, на которой они могли бы правильно сознать свое будущее призвание в жизни. Они не специальные училища, но, как и гимназии, имеют дело с общим образованием и должны сообщать основные, общеобразовательные знания. Поэтому между гимназиями и реальными училищами нет различия в принципе, но они только взаимно ограничиваются и дополняются. Они разделяют между собою одно и то же назначение — *сообщать общее образование, необходимое для всех родов дальнейшего высшего специального изучения.* Это разделение сделалось необходимым вследствие развития наук, и реальные училища при этом постепенно приобрели себе совместное положение с гимназиями».

«Между тем как в гимназиях для достижения их цели главным средством служит изучение двух древних языков и потом математики, реальные училища, по своему назначению более направленные к удовлетворению практических нужд настоящего, придают больший вес научному познанию явлений объективного, реального мира и изучению родного и новых языков главнейших образованных народов Европы. Но известно, что настоящее познается только из прошедшего, поэтому и на преподавание истории в реальных училищах следует обращать должное внимание. Наконец, так как наши познания и вообще все наше духовное образование могут быть действительными и истинно полезными только тогда, когда они основываются на религиозных и народных началах, то божественная религия, отечественная история и вообще все обучение в народном духе должны составлять существенную принадлежность учебного курса реальных училищ. Они прежде всего, подобно гимназиям, — немецкие христианские училища».



«Особенность общего образования, доставляемого реальными училищами, состоит именно в том, что оно дает развитию учащихся более практическое направление, образует и изоцирует в них способность правильно наблюдать и усваивать окружающие предметы и явления и в разнообразии их познавать общий, единый закон. Поэтому обучение математике и естественным наукам в реальных училищах должно давать бóльшие результаты, чем в гимназиях».

«Кроме закона божия, все учебные предметы составляют две группы: 1) языки и история и 2) математика и естественные науки. К этим группам присоединяется еще 3) рисование, черчение и чистописание».

«В низших классах должно преобладать изучение языков в интересах усиленного дальнейшего реального обучения, потому что ученик для более глубокого и точного усвоения вещей должен быть рано приучен обращать особенное внимание на слово, как на орудие выражения мысли, и еще потому, что изучение языков есть главное основание формального, общего духовного развития».

«Существенную и ничем не заменимую составную часть учебного плана реальных училищ составляет латинский язык, как общесоединительный учебный предмет. Это место принадлежит латинскому языку вследствие того значения, которое он имеет для познания связи между новым европейским и древним образованием, и ради основательного грамматического образования вообще и изучения грамматики новых языков в особенности, которое без знания латинского языка всегда останется поверхностным».

Этими выписками из прусского положения о реальных школах мы можем окончить разъяснение вопроса о происхождении, развитии и положении этих училищ в настоящее время в Германии. Эти выписки представляют главнейший результат теоретического спора гуманистов и реалистов и самое обстоятельное разрешение вопроса о реальных училищах на практике, в Пруссии. В других германских государствах, именно в большей части северной Германии, правительства пришли к тем же результатам; в южной же Германии реальные училища или еще не получили определенного учебного курса или остались в прежнем своем виде — утилитарных технических училищ, в которых преподаются и общие учебные предметы (в Баварии).

Для большей наглядности повторим теперь в кратких положениях то, что мы сказали о реальных училищах.

1) Реальные училища начали возникать с конца прошлого столетия вследствие новых потребностей городского промышленного сословия, по его инициативе и на его счет.

2) В первый период своего существования, до конца двадцатых годов текущего столетия, они были утилитарно-специальными, промышленными училищами. Учебный курс их был различен, смотря для какой промышленной цели они учреждались.

3) Недостижение своего назначения этими училищами привело к преобразованию их на основании принципа общего образования в общеобразовательные реальные училища, подготовительные к высшим специальным техническим училищам.

4) В реальных училищах обучались и обучаются преимущественно дети городских промышленных сословий: купцов, ремесленников, мещан и т. д.

5) Правительства предоставили полную свободу развитию реальных училищ, и после того уже как на теории, так и на практике выяснились и определились значение и учебный курс этих училищ, прусское правительство в 1859 г. издало особое «Положение об обучении и испытаниях в реальных или высших гражданских училищах».

6) По этому положению реальные училища были признаны *общеобразовательными учебными заведениями с практическим направлением*, подготовительными к различным высшим специальным техническим занятиям, для которых не требуется высшего университетского образования.

7) Согласно этому основанием общеобразовательному курсу реальных училищ сделались математика, латинский и новые языки и естественные науки.

8) Реальные училища без существования высших специальных технических училищ не имели бы никакого определенного значения и не могли бы существовать.

Рассматривая вопрос о реальных училищах в применении к нашему отечеству, мы считаем достаточным, не вдаваясь в теоретические рассуждения, указать только некоторые, весьма знаменательные в этом отношении факты, которые, по нашему мнению, совершенно наглядно и бесспорно определяют положение этого вопроса у нас.

По уставу 1828 г. уездные училища «предназначены в особенности для того, чтобы детям купцов, ремесленников и других городских обывателей вместе с средствами лучшего нравственного образования доставить те сведения, кои по образу жизни их, нуждам и упражнениям могут быть им наиболее полезны». («Устав гимназий и училищ уездных и приходских», 8 декабря 1828 г., § 46.) При этих уездных училищах, смотря по местным потребностям, могли быть открываемы с разрешения министерства народного просвещения частными людьми или обществами, *без пособия* от правительства, «особые дополнительные курсы, для обучения тем искусствам и наукам, коих знание наиболее способствует успехам в оборотах торговли и в трудах промышленности». (§ 58 и 61.) К главнейшим предметам дополнительных курсов отнесены: 1) общие понятия об отечественных узаконениях, порядках и формах судопроизводства, особенно по делам, относящимся к торговле; 2) основания коммерческих наук и бухгалтерии; 3) основания механики, с приложением оной к обыкновеннейшим искусствам; основания технологии; рисование, приспособленное к

искусствам и ремеслам, и важнейшие правила архитектуры, особенно же все принадлежащее к части каменного мастерства, и 4) сельское хозяйство и садоводство» (§ 59).

Составители устава 1828 г. как видно из этого, стояли совершенно в уровень с современной им училищной теорией и практикой в Германии. Они ясно понимали тогдашнее переходное положение реальных училищ, а также и классическое значение гимназий. В конце двадцатых годов, как мы выше видели, вследствие обнаружившейся на практике несостоятельности утилитарных реальных училищ началось преобразование их, состоявшее на первый раз в том, что общие предметы были отделены от специальных, и для обучения им были учреждены так называемые *низшие гражданские школы* (Niedere Bürgerschulen); из специальных же предметов образовались курсы разных высших технических училищ. Что же сделали составители устава гимназий и уездных училищ 1828 г.? Они, совершенно верно, положили в основание гимназического учебного курса *древние классические языки и математику*, и преобразовали прежние уездные училища по образцу низших бюргер-шulen, предоставив им в учреждении дополнительных курсов полную свободу развиваться в полные реальные училища и высшие технические учебные заведения, смотря по потребностям местных обществ, которые получили даже самую *инициативу* учреждения дополнительных промышленных курсов.

Что же оказалось на деле? Воспользовались ли местные промышленные сословия этим правом? Нет, нигде; разве только за самыми немногими исключениями. Наши уездные училища не только не пошли далее в своем развитии, но, как доказывают факты последних годов, многие из них уже преобразованы или приходится преобразовывать в двухклассные приходские училища, потому что потребности местных городских обществ относительно просвещения не доросли даже до трехклассного учебного курса уездных училищ. Могло ли случиться подобное явление, если бы наше промышленное сословие, вообще говоря, чувствовало потребность в большем образовании детей своих, чем простое, начальное обучение грамоте и счислению? Дело здесь в том, что вся внутренняя промышленность наша до сих пор еще, за очень немногими исключениями, производится прежним патриархальным образом, для которого необходимы только практическое умение, практический навык, известная практическая ловкость и хитрость; особых же общих сведений для этого еще вовсе не требуется. Было бы, конечно, совершенно неосновательно и несправедливо приписывать такую неподвижность и неразвитость нашего промышленного сословия только его собственной вине. Всем известны те внешние, самые неблагоприятные обстоятельства, совершенно не зависевшие от промышленного сословия, которые не позволяли ему развиваться. Но какие бы ни были причины, тем не менее факт существует, и этот факт прямо свидетельствует, насколько наше промышленное сословие вырази-

ло потребность в реальных училищах, вплоть до самого последнего времени. Впрочем, нам могут напомнить весьма недавние многочисленные заявления различных городских обществ в пользу учреждения этих училищ. Нам хорошо известны эти заявления; мы постоянно за ними следили; но только они, по нашему мнению, доказывают скорее совершенно противное. Если бы, например, ростовское городское общество, так много говорившее в своих собраниях о необходимости учреждения в Ростове-на-Дону высшего технического училища для развития промышленности края, — если бы оно действительно чувствовало и сознавало потребность в этом, то конечно, без всяких длинных рассуждений оно дало бы средства на учреждение такого училища. Ведь никто же сам себе не враг, и никто не будет сомневаться в том, что ростовское городское общество обладает достаточными для этого средствами. Или, может быть, петербургское городское общество учредило ремесленные училища, о которых оно тоже много рассуждало в своих собраниях и составляло даже особые комиссии? Точно так же Астрахань, Таганрог и другие торговые города наши заявили было о необходимости преобразования их гимназий в реальные гимназии, но тотчас же отказались от этой необходимости, как только узнали, что по уставу, обучавшимся в реальных гимназиях не предоставляется право поступления в университет. Многие находят именно в этой неравноправности реальных гимназий, в сравнении с классическими, главную причину, заставившую городские общества, заявившие себя сначала в пользу реальных гимназий, просить вновь об оставлении классических гимназий. Это, может быть, вполне справедливо и представляет совершенно естественное явление. Общества не могут войти в разбирательства основательности и верности той или другой системы общего образования; они могли даже вовсе и не знать, в чем заключается внутреннее, существенное различие реальных гимназий от классических и какое значение имеет общее образование, получаемое в тех и других, для правильного развития учащихся. Общества видели только, что в реальных гимназиях преподаются естественные науки, а в классических — древние языки. Вполне понятно, что для людей, занятых преимущественно, если не исключительно практической деятельностью, древние мертвые языки являются, с первого взгляда, совершенно бесполезными, а естественные науки очень интересными и приложимыми к жизни. Глубже же вникнуть в это дело им некогда. Ясно поэтому, что городские общества должны были сначала заявить себя в пользу реальных гимназий. Они, конечно, и остались бы при этом заявлении, если бы из реальных училищ был у нас какой-нибудь дальнейший определенный исход; если бы у нас существовали высшие технические учебные заведения в достаточном числе и в различных местностях России, а не только в Петербурге, Москве, Одессе и Риге. Без этих высших училищ реальные училища не имеют никакого определенного назначения. Но

отчего же не предоставить реальным училищам право на поступление в университет? После того, что выше изложено нами о реальных училищах, мы можем дать еще только один ответ: оттого, что это право нигде не предоставлено реальным училищам, даже и тем, в которых преподается латинский язык.

Наконец, разве у нас так много классических гимназий, что за удовлетворением всех общественных потребностей в них чувствуется излишек? Мы думаем, что этого никто не скажет, потому что существующих у нас классических гимназий едва достаёт для помещения половинного числа всех желающих и могущих поступить по требуемым познаниям.

Итак, беспристрастное рассмотрение вопроса о реальных училищах, в применении к нашему отечеству, основанное не на теоретических соображениях, а на действительных, взятых из самой жизни нашей фактах, приводит нас к тому заключению, что реальные училища являются у нас при совершенно других, противоположных условиях, чем за границей. Там промышленные городские сословия вследствие ясно сознанной потребности сами, на свой счет, начали учреждать сперва утилитарные реальные училища; потом, когда они оказались несостоятельными, дали средства к постепенному улучшению и преобразованию их в общеобразовательные и своей настойчивостью в этом деле, явно вытекавшей из существовавшей действительной потребности, убедили правительства в необходимости существования реальных училищ для промышленных целей как подготовительных к высшим техническим учебным заведениям. У нас, более 30 лет тому назад, правительство предоставило обществу право учреждать, смотря по местным потребностям, реальные училища, положив, вместе с тем начало им в уездных училищах; но промышленное сословие не заявило этих потребностей и не только не воспользовалось представленным ему правом, но доказало, что и уездные училища для него слишком обширны. Там возникло множество высших учебных заведений и различных практических промышленных училищ и также преимущественно на счет промышленного сословия, потому что в них была действительная потребность; у нас почти только одно правительство до последнего времени учреждало подобные заведения. Наконец, там существует множество гимназий, дающих доступ к университетскому образованию; там люди, получившие основательное научное образование, едва могут достать себе кусок хлеба; у нас половина желающих не может найти себе места в гимназиях, и мы чувствуем по всем правительственным ведомствам, во всех родах деятельности крайний недостаток в людях дельных, научно образованных. Посреди всех этих условий не являются ли у нас реальные училища скорее учреждением искусственным, а не вызванным действительными потребностями нашей жизни?

Мы не хотим, однако же, этим сказать, чтобы в настоящее время нельзя было предвидеть необходимости в учреждении ре-

альных училищ, может быть, в самом близком будущем. Нет никакого сомнения, что промышленное сословие наше, двинутое вперед в своей деятельности и в своем общественном и государственном значении всеми великими, благодетельными преобразованиями настоящего благодатного и благословенного царствования, очень скоро проявит настоятельную потребность в специальном промышленном образовании; но когда явится такая потребность — явятся непременно и средства для удовлетворения ее, потому что промышленное сословие обладает достаточными для этого средствами. Предупреждать же эту потребность учреждением реальных училищ в настоящее время на казенный счет, предвидя только скорое проявление ее, было бы возможно, по нашему убеждению, только в том случае, если бы мы имели избыток в классических гимназиях и если бы казна изобиловала денежными средствами. Но так как в действительности этого вовсе нет, то в настоящее время мы должны употреблять все наши усилия и все наши средства на учреждение и правильное устройство классических гимназий и начальных школ, в которых существует действительная потребность и которые у нас находятся в весьма неустроенном и неустановившемся состоянии.

Воспитание и обучение есть дело тихое, скромное, медленно-постепенное. Воспитываются дети — будущие граждане, будущие деятели в жизни семейной, общественной, государственной. Но пока они дети, пока они воспитываются и учатся, — они должны быть чужды всех жизненных страстей и волнений; они должны иметь полный покой и свободное тихое время для своего развития, для того чтобы впоследствии сделаться достойными участниками жизни. *Ad humanitatem ut formari posset homo, Juventutis ei annos concessit Deus*<sup>1</sup> — это великое изречение навсегда сохранит все свое значение для воспитания, для школы, в которой образуется человек, проводит годы своего детства, отрочества и первой юности, чтобы сделаться истинным человеком. Школа поэтому не должна увлекаться и руководиться в своей деятельности теми временными вопросами, тем временным движением, которые волнуют общественную жизнь; школа должна оставаться спокойной, заниматься своим делом, имея постоянно в виду только настоящие потребности своих питомцев. В круг этих потребностей не входят разъяснения различных современных общественных и политических вопросов, потому что они недоступны пониманию учащихся. Поэтому и школе в ее воспитательной учебной деятельности нет никакого дела до всех этих вопросов. Так понимается школа в тех странах Западной Европы, где она действительно имеет определенное устойчивое устройство и приносит в своих питомцах зрелые, здоровые плоды. Сколько произошло

---

<sup>1</sup> Юношеские годы даны человеку богом для того, чтобы он мог развиться до человечности.

коренных переворотов в общественном и государственном быте главнейших народов Западной Европы, какого высокого и всестороннего развития достигли они в науке, во всех отраслях промышленности в течение трех последних столетий, а между тем все высшее общественное и государственное образование их сохраняло постоянно свою прежнюю *классическую* основу, положенную главным началом всего общего образования еще в XVI столетии.

На этой классической основе, и с этим характером возникли и развивались гимназии и постоянно развиваются на Западе. Совсем другое у нас. Мы видели в самом начале этой статьи, что наши гимназии в течение 60-летнего существования своего подвергались 4 раза коренным преобразованиям, не считая беспрестанных частных перемен в их курсе. Эти-то частые преобразования и перемены, особенно после 1849 г., не позволили нашим гимназиям, а с ними, конечно, и всему нашему общему образованию, прийти в определенное, устойчивое положение и совершенно естественно привели их в то расстроенное состояние, в котором они теперь находятся.

От чего вообще зависит успешное развитие, успешный ход какого бы то ни было учреждения? 1) От ясно сознанного и определенного назначения учреждения, от правильной, твердой основы его, от спокойного постепенного развития в границах правильно и точно обозначенной деятельности. 2) От тех лиц, которые приводят в действие это учреждение и постоянно ведут его. По отношению к нашим гимназиям эти основные условия были довольно правильно определены уставом 1828 г. Гимназии получили определенную классическую основу в тех размерах, которые действительно могли быть осуществлены при имевшихся в то время средствах, и притом гимназиям представлено было достаточно внутренней свободы и простора для самостоятельного правильного дальнейшего развития своей воспитательно-учебной деятельности. Было обращено также внимание и на приготовление учителей для всех гимназий империи в Главном педагогическом институте. Вместе с тем и университеты наши, получив в 1835 г. новое, согласно с требованиями науки и более самостоятельное устройство и оживленные новыми духовными силами в лице своих молодых профессоров, окончивших свое специальное научное образование за границей, где они поручены были правительством строгому надзору и руководству знаменитых германских ученых, — могли идти в уровень с состоянием науки и доставлять учащимся стройные научные познания. Таким образом, гимназии могли постепенно из этих двух источников черпать для себя дельных учителей и руководителей. И действительно, спокойно развиваясь среди таких благоприятных условий до 1849 г. гимназии начали приходить в более определенное положение; они стали сознавать свое назначение, и все обучение в них приведено было в известную, определенную систему. В этой системе было, конечно, много недостатков,

много весьма существенных неправильностей, но тем не менее это время было самое лучшее, самое производительное для наших гимназий в продолжение всего их существования, — и этим они обязаны, как и наши университеты, глубоко просвещенной деятельности тогдашнего министра народного просвещения, графа С. С. Уварова. Но столь верно понятая и постановленная и столь здраво направленная учебно-воспитательная деятельность гимназий была внезапно остановлена в спокойном развитии в 1849 г. С этого времени начались беспрестанные изменения в учебном курсе гимназий, в совершенно противном направлении и притом совершаемые без всякого общего плана<sup>1</sup> под влиянием случайных временных обстоятельств, не имевших, собственно, никакого отношения к тихому, скромному делу гимназий. Расшатанное этими переменами в своих основаниях, гимназическое обучение является лишенным всех общих руководящих начал именно в то время, когда только необыкновенная устойчивость в устройстве, веками выяснившийся и установившийся училищный порядок среди великого движения общественной и государственной жизни могли сохранить чистым и неприкосновенным святое дело воспитания и обучения нашего юношества. Неудивительно после всего этого, что наша гимназия, находясь в совершенно неопределенном, ненормальном состоянии, под влиянием великих жизненных явлений за последние годы, подверглась еще большему колебанию и расстройству. Мы постараемся указать здесь только те явления, которые имели в эти годы непосредственное, прямое влияние на положение наших гимназий.

Недовольство всем прежним порядком вещей должно было распространиться и на наши гимназии. Они найдены были несостоятельными. Это было справедливо; но вместо того, чтобы сперва хорошенько осмотреться, поглубже вникнуть в истинные причины неудовлетворительного состояния гимназического образования; вместо того, чтобы обратиться к истории наших гимназий, отбросить только те ошибочные перемены, которые последовали в гимназическом учебном курсе с 1849 г. и восстановить устав гимназий 1828 г., исправить в нем только то, что на опыте оказалось невыполнимым и непрактичным, — мы прямо приступили к составлению нового устава, и в какое же время? Когда все полно было отрицательного направления; когда все находилось в переходном, каком-то нервном тревожном состоянии; когда ничего не было установлено, когда одни взгляды, одни убеждения быстро сменялись другими, часто совершенно противоположными. Могло ли быть такое время благоприятно для установления нового училищного порядка? Положительно нет, и это неопровержимо доказало самое

---

<sup>1</sup> Что это действительно было так, свидетельствует, между прочим, следующая мера: в 1849 г. в гимназии было введено преподавание законовения и в то же самое время уничтожено юридическое отделение в Главном педагогическом институте.



составление устава, подвергавшегося многократным переменам в целом направлении и характере своем.

Продолжительное время составления нового устава (оно началось в 1856 г.) и перемены в его направлении становили прежде всего непосредственных деятелей гимназического образования, учителей гимназии, в неизвестное, беспокойное положение. В самом деле, какие будут гимназии—классические или реальные? Чему будут учить в гимназиях? Древним языкам или естественным наукам? Останется ли законоведение? Это были вопросы жизни для многих учителей, людей семейных, которых неизвестность будущего должна была приводить в самое беспокойное настроение, отражавшееся на их учительской деятельности, на самом преподавании, следовательно, на учениках. Но еще большее значение имело продолжительное составление нового устава на окружные и непосредственные училищные начальства. Они решительно недоумевали, как вести подведомственные им училища в это шаткое, переходное время; каких держаться принципов, какого направления? Педагогическая литература, имевшая тогда большое значение и сильную веру, толковала постоянно об общем образовании, о необходимости предварительного общего образования или всестороннего развития для человека. Но что под этим должно было понимать, каким образом всестороннее развитие могло быть достигнуто обучением, это объяснялось только в общих, звучных, красивых фразах. Главное, казалось, было сделано, был выставлен новый принцип: *всестороннее развитие учащихся*. И чего мы не поделали с нашим гимназическим обучением во имя этого принципа! Какие самые разноречивые правила выставлялись для преподавания учебных предметов! Какие кроткие, гуманные педагогические фразы раздавались на основании этого принципа, и не только в различных литературных педагогических статьях, но и в окружных циркулярах, где уже они становились обязательными и непосредственно потом прилагались к обучению и воспитанию!

Все подобные, произвольно выводимые из принципа общего образования педагогические и дидактические правила и указания, не связанные между собою никакими обобщающими началами, стоящие совершенно отдельно, являясь совершенно случайно, после прочтения какой-нибудь остроумно написанной педагогической статейки или из нежелания показаться отсталыми, мало-помалу разрушили окончательно прежнюю систему преподавания, прежние методы, не будучи в состоянии указать новые, вполне выяснившиеся и определенные. Это была какая-то недостойная игра в методику, дидактику и вообще в педагогику, убившая в окончательном результате всякое доверие к ним! Кто сомневается в справедливости наших слов, того просим проследить окружные циркуляры с конца пятидесятых годов. По нашему мнению, эти циркуляры служат верным изображением той полной бессистемности, той совершенной путаницы, которые господствовали в эти годы в нашем гимназическом обучении.

Система педагогических курсов при университетах, заменившая в 1860 г. Главный педагогический институт, который, впрочем, с 1849 г. пришел в полное расстройство, свидетельствует также о поверхностности и совершенной неосновательности взгляда на столь существенное, самое жизненное для преуспевания гимназий дело как приготовление их будущих учителей. Иначе, впрочем, и быть не могло. Можно ли правильно устроить систему приготовления учителей, если нет никакой определенной училищной системы, если те училища, для которых готовятся учителя, находятся в совершенно неопределенном состоянии?

Специально-научные познания кандидаты-педагоги получали в университетах; теоретическое же и практическое педагогическое образование они должны были приобрести на педагогических курсах. Но разве у нас в то время существовала какая-нибудь определенная, педагогическая теория и практика? Разве существовали какие-нибудь общие, руководящие основания этой теории и практики? Случайно, может быть, кандидат-педагог попадал под руководство действительно хорошего, опытного преподавателя, который не сбился с толку, устоял твердо в выработанной им системе преподавания своего предмета. В этом редком случае он мог вынести кое-какие полезные практические указания, но большей частью, как оказалось на деле, ни руководители, ни кандидаты-педагоги не знали, что им делать, чем им заниматься, и потому в сущности ничего не делали для достижения предположенной цели.

Кроме того, самое университетское образование весьма ослабело и понизилось с 1849 г. Прежние славные деятели университетской науки или сошли уже в могилу, или состарились и ослабели, или принуждены были оставить кафедры, не желая изменить своему призванию — служить истинной науке, или покорились жестокой необходимости и читали так, как было приказано. Новыми же силами университеты с конца сороковых годов почти не обновлялись; посылка за границу молодых наших ученых для приготовления к университетским кафедрам была прекращена. Все это имело прямым следствием ослабление нравственного влияния профессоров на студентов, на учащуюся молодежь; ослабление, которое достигло своей высшей степени в начале 60-х годов вследствие быстрого распространения у нас в переводах различных популярных поверхностных сочинений по естественной истории, по государственному устройству, по различным специальным и политическим вопросам. Все эти сочинения, которые до 1856 года являлись у нас только в виде строго запрещенной контрабанды, только случайно попадались немногим в руки, вдруг разом стали всем доступны и овладели нашим молодым поколением, видевшим в них истинную науку, последние результаты науки, которые были или совершенно неизвестны нашим профессорам, или вследствие запрещения не сообщались с кафедры. Это еще более должно было подорвать уже сильно поколебавшийся научный авторитет профессоров. Скажем наконец, что с кафедры начали раздаваться различные пикантные либеральничания,

вместо строгого изложения науки, из желания заслужить расположение слушающей молодежи. Да, к сожалению, были и такие явления, которые ясно доказывали, что не профессор руководил научными занятиями студентов, а студенты давали направление его лекциям. А ведь из этих студентов выходили потом учителя наших гимназий! Что же они выносили из университетов? Глубоки ли, основательны ли были их научные познания? Не могли ли получить эти знания под влиянием временных тенденций, особенно под влиянием тенденциозной журнальной литературы, совершенно извращенное направление? Не утрачивала ли сама наука для молодых людей мало-помалу свое чистое, безусловное значение, как сокровищница и исследовательница вечных истин? Не должно ли было казаться нашей учащейся молодежи, занятой разрешением важных современных жизненных вопросов, совершенно бесполезным заниматься наукой ради ее самой, ради познания и исследования истин, не имеющих прямого приложения к жизни?

Что же могли вносить эти молодые люди в наши расстроенные гимназии, становясь учителями? Без всякого злого умысла, без каких-либо преднамеренных целей; нет, просто по чистому откровенному убеждению, побуждаемые еще постоянными требованиями развивать учащихся, они с полным горячим рвением начинали развивать их, но так, как сами понимали развитие, и теми научными средствами, которые им казались самыми пригодными, самыми животрепещущими в то время. Кто же им мог указать другие истинные средства; доказать им, что то, что они сообщают ученикам, слишком мудренно и отдаленно для них, потому что они еще дети? Кто мог убедить их в том, что они не развивают учеников своих, а только насилуют их свободное нравственное развитие; делают их совершенно неспособными к дальнейшей серьезной, самостоятельной умственной работе, навязывая им свои личные взгляды и убеждения?

Итак, 1) совершенная неустойчивость, беспрестанная изменчивость нашего гимназического учебного курса вследствие неясного понимания назначения гимназий и совершенного отсутствия точно определенных общих, руководящих начал гимназического ученья составляли и составляют главную, основную причину неустойчивости наших гимназий. Мы обращаем особое внимание на эту причину. Пока она существует, пока не будет ясно определено назначение гимназий, пока не будут выяснены и точно обозначены общие руководящие начала гимназического обучения, — до тех пор учебный курс гимназий не может быть прочно установлен; до тех пор гимназическое образование не может быть приведено в стройную постоянную систему; до тех пор всегда будут возможны при первом ином направлении, при первой перемене руководящих лиц различные, совершенно случайные эксперименты над нашими гимназиями. Руководящие лица не могут оставаться всегда одни и те же. Плохо поэтому положение того учреждения, которое в основных началах своего существования, в направлении и в характере всей своей

деятельности не руководствуется и не направляется не чем иным, как только личными, совершенно произвольными воззрениями управляющих им лиц. Оно никогда не может прочно установиться, никогда не может самостоятельно и последовательно развиваться, согласно с требованиями и указаниями того дела, которому только оно и должно служить.

2) Неизбежным, самым естественным следствием означенной первой причины является вторая причина, не менее существенная, расстройства наших гимназий, это отсутствие у нас *твердой правильной системы приготовления учителей для гимназии*. Такая система может возникнуть и правильно установиться только в том случае, если существует стройная, вполне определенная система гимназического образования.

Мы не приводим еще много других причин, содействовавших более или менее в последние годы расстройству наших гимназий. Все эти причины являются совершенно ничтожными в сравнении с вышеуказанным. Они положительно не могли бы иметь ни малейшего вредного влияния на наши гимназии, если бы только эти последние имели твердое, устойчивое положение вследствие правильно определенных общих оснований их учебного курса и если бы у нас существовала правильная система приготовления учителей для гимназий.

Предпринятые в последние два года различные меры строгости, которыми полагают восстановить порядок в наших гимназиях, едва ли приведут к желанным результатам. Ведь эти меры строгости носят на себе такой же случайный, временный характер; вытекают также не из сущности дела, а только из личных воззрений тех или других руководящих лиц и так же точно лишены общих руководящих начал, как и недавние послабления и различные педагогические и дидактические предложения в окружных циркулярах. Главная беда здесь заключается, повторяем, в совершенной невыработанности и неопределенности системы гимназического обучения, такой системы, которая бы, раз установленная, не подлежала по крайней мере в коренной основе своей беспрепятственным колебаниям вследствие каких-нибудь временных, совершенно случайных тенденций или от каждой перемены руководящих лиц; которая бы доставила возможность непосредственным, ближайшим руководителям воспитания и обучения в гимназиях, т. е. директорам, инспекторам, учителям и воспитателям, сознать наконец, чего от них требуют, какого направления они должны держаться и чем руководствоваться в своей деятельности. Ведь эти лица воспитывают и обучают, и от них главным образом зависит успешный ход воспитания и обучения в гимназиях. Но для этого они должны быть прежде всего спокойны и уверены в своей деятельности; они должны быть твердо и непоколебимо убеждены, что, действуя по раз установленной законом системе, они не будут парализованы в своей деятельности, не лишатся места и средств к существованию вследствие каких-нибудь внезапных, случайных

перемен в направлении, в воззрениях начальствующих лиц; они должны быть убеждены, что такие внезапные перемены в тихом, медленном и строго постепенном деле воспитания и обучения, где привычка составляет огромную силу, совершенно невозможны. Только при этих условиях ближайшие руководители, учителя и воспитатели наших гимназий могут спокойно и правильно вести дело воспитания и обучения, ибо они будут знать, что делают, и будут убеждены, что судьба их и честная и полезная деятельность не будут зависеть от перемены лиц. Поэтому-то прежде всего нам необходимо правильно установить гимназическую общеобразовательную систему.

Высочайше утвержденный 19 ноября 1864 г. устав гимназий и прогимназий ведомства министерства народного просвещения определяет гимназии как общеобразовательные учебные заведения и по различию предметов, содействующих общему образованию, разделяет их на два рода: *классические* и *реальные*, предоставляя учреждение тех и других ближайшему усмотрению министра народного просвещения, смотря по местным потребностям и учебным средствам, в том числе, какое укажет опыт (§ 1, 2 и 7).

Таким образом, устав предоставляет полную возможность к удовлетворению потребностей местных городских обществ в отношении реального общего образования, когда только эти потребности действительно проявятся. Нет сомнения, что в таком случае найдутся и необходимые средства для учреждения реальных гимназий, и эти средства будут доставлены самими обществами. В настоящее же время, как мы выше видели, за самыми немногими исключениями, городские общества только еще *поговорили* о необходимости иметь реальные гимназии и высшие технические заведения; следовательно, потребности в этом отношении выразились еще только *на словах*; на деле же вторичные заявления оказались в пользу учреждения *классических гимназий*.

Что же такое классическая гимназия? Значит ли это только то, что в ней преподаются один или оба древние языка? Преподавание двух древних языков еще вовсе не делает гимназию классическим учебным заведением. Классической может быть названа гимназия только в том случае, если в ней древние языки составляют основание и сосредоточие всего обучения. Таковы классические учебные заведения или гимназии на Западе, и чтобы дать ясное, полное понятие об устройстве учебного курса их, мы беспристрастно изложим, в чем состоит этот курс. Мы берем для этого, с одной стороны, прусские гимназии, как самые полные и установившиеся классические учебные заведения в Германии, и с другой — английские *grammar* или *publics schools* и сравним их с нашими классическими гимназиями. Таким образом, в одно и то же время читатель увидит, в чем состоит классический курс на Западе и чем отличается он от нашего.

1) Нормальный учебный курс прусских гимназий, по регламенту 1856 г. разделяется на 6 последовательных классов с двух-

годовым курсом в трех высших классах, так что весь курс продолжается 9 лет<sup>1</sup>. При этом каждый учебный год включает в себе не менее 42 недель учебного времени. Наш гимназический курс разделяется на 7 классов и продолжается 7 лет; каждый учебный год, за исключением каникул и множества отдельных праздников, состоит не более как из 35 недель. *Следовательно, 9 учебных прусских годов равняются почти 11 нашим учебным годам, т. е. наш гимназический курс почти 4 годами короче прусского.*

2) Гимназическому обучению в Пруссии, как и вообще в Германии, предшествует отдельный *четырёхлетний элементарный курс*, для детей 6—8 до 10—12 лет, так что в гимназии поступают 10—12-летние мальчики, прошедшие уже хорошую элементарную школу. Это обстоятельство имеет самое существенное и самое благотворное влияние на все гимназическое ученье. Элементарная школа не доставляет обширных сведений, но кладет здоровое, наглядное основание всему дальнейшему общему образованию и приучает детей вообще к учению в школе и к школьным порядкам. Дети, прошедшие элементарную школу, привыкли уже сидеть в классе и внимательно следить за преподаванием; в них развита наблюдательность посредством *общенаглядного обучения*; они знают краткую священную историю ветхого и нового завета; молитву господню, 10 заповедей, символ веры и могут просто и толково объяснить их; они умеют читать и рассказать и написать прочитанное в отдельных последовательных предложениях, и им объяснены уже при чтении и письме совершенно практическим путем состав предложения, части речи, склонения и спряжения и главные правила правописания. Вследствие этого, вступая в гимназию, дети настолько уже знакомы с грамматикой родного языка, что могут прямо, с сознанием приняться за латинскую грамматику, и, следовательно, преподавание латинского языка вполне разумно может быть начато с первого гимназического класса. Кроме того, дети приобрели в элементарной школе навык в умственном и письменном счислении, к решению задач, относящихся к первым четырем арифметическим действиям, сознательно производят эти действия и имеют наглядное понятие о дробях. Наконец, они наглядно познакомились с окружающей их природой, с родиной своей и из последовательно сообщенных и прочитанных рассказов из отечественной истории имеют некоторые фактические сведения о главнейших событиях ее.

Конечно, для достижения таких результатов в элементарном обучении необходимы прежде всего хорошие, опытные элементарные преподаватели, для приготовления которых везде на Западе существуют особые учительские семинарии. Из этого мы видим,

---

<sup>1</sup> Способные и прилежные ученики могут оставаться и в старших классах только по одному году, если окажут достаточные успехи в древних языках и математике. Впрочем, это случается очень редко.

что элементарная школа, приучив детей *учиться в школе*, вместе с тем положила в детях прочные наглядные основания для каждого учебного предмета общеобразовательного гимназического курса, именно: для закона божия, языков, математики и для истории и географии. Вследствие этого преподавание в гимназии уже с первого класса может идти *систематически*, по каждому учебному предмету, и гимназический курс представляет вполне *систематическое целое*.

Наши гимназии в этом отношении поставлены в совершенно другие, крайне невыгодные условия. *У нас нет элементарных училищ, правильно и целесообразно устроенных*, в которых дети могли бы еще до гимназии приучиться к школьному ученью и получить правильное первоначальное образование. Наши гимназии не могут рассчитывать хотя бы на сколько-нибудь основательное начальное обучение домашнее или школьное и потому должны довольствоваться самыми ограниченными требованиями относительно познаний детей, поступающих в низший класс. Мы принимаем в гимназии детей, которые едва умеют читать и писать и кое-как, совершенно механически делают 4 арифметических действия. Мы и не можем требовать от них больших сведений потому, что у нас нет элементарных школ, совершенно нет правильно организованного элементарного обучения. Поэтому учебный гимназический курс уже в самом начале своем поставлен у нас не так, как бы следовало; поэтому ученье в гимназиях наших нельзя начать прямо с систематического преподавания отдельных учебных предметов, потому что такое преподавание было бы совершенно непонятно и бесплодно для учеников, которые несколько не приготовлены к последовательному серьезному отвлеченному ученью, не имея необходимых для этого наглядных сведений. Это самое неблагоприятное обстоятельство составляет пока непреодолимое препятствие для введения правильного, последовательного преподавания в первых трех классах наших гимназий. В самом деле, как преподавать в этих классах? Совершенно элементарно, как в начальных школах, например, арифметику по методу Грубе, нельзя, потому что такое преподавание, как доказала наша училищная практика за последние годы, слишком легко и наивно для возраста и развития поступающих в первый класс гимназии. С другой стороны, такое преподавание невозможно еще и потому, что оно не может сообщить в три года тех познаний, которые установлены гимназическими программами для трех низших классов и которые не могут быть уменьшены, имея в виду то, что необходимо пройти в высших четырех классах. Вследствие этого приходится изобрести какой-нибудь особенный, не существующий еще способ преподавания, чтобы обучение в трех низших классах гимназий доставляло надлежащие результаты. Таким образом, самое начало гимназического образования, от которого зависит основательность всего дальнейшего ученья, не может быть введено у нас правильно, и от этого весь гимназический курс не может на

деле идти последовательно и составить одно систематическое целое<sup>1</sup>.

Отсутствие у нас правильного элементарного обучения особенно вредное влияние имеет на преподавание древних языков, следовательно, на главную основу общего образования. Мальчик, едва умеющий читать и писать на родном языке и не имеющий никаких грамматических понятий, прямо приступает к изучению латинской грамматики! Как тут преподавать учителю, чтобы сделать преподаваемое понятным ученику? А нет правильного начала, нет твердого сознательного основания — не может быть и никакого основательного дальнейшего знания. Что мы сеем, то и пожинаем. Вследствие этого обучение классическим языкам в наших гимназиях не достигает надлежащих результатов и не может иметь того благотворного, объединяющего влияния на общее образование, которое заключается в самой природе древних языков и составляет главную причину всей основательности и серьезности обучения в германских гимназиях.

3) Учебный курс прусских, да и вообще всех германских гимназий составляют следующие предметы: закон божий; языки: немецкий, латинский, греческий и французский или английский; математика, физика, естественная история (в трех низших классах), история и география, рисование и чистописание (последние два предмета также в трех низших классах). В наших классических гимназиях, с двумя древними языками, по уставу 19 ноября 1864 г., число учебных предметов то же самое, и разница в этом отношении состоит только в том, что родной язык у нас — русский, а вместо английского языка назначен немецкий. Но мы бы сильно ошиблись, если бы полагали, что и значение и объем *всех этих учебных предметов в германских и наших гимназиях те же самые*. Германские гимназии, как мы уже видели, основывают свое обучение на *христианском и историческом начале* и доставляют своим питомцам *общее образование, основанное преимущественно на изучении обоих древних классических языков и на знакомстве с древним классическим миром*, и потому преподавание *латинского и греческого языков в связи с древней историей Греции и Рима составляет центр всего гимназического ученья*.

За древними языками следует *математика*, как самый действительный предмет для развития строго последовательного мыш-

---

<sup>1</sup> В военно-учебных заведениях обращено уже особенное внимание на возможное устранение этого, самого насущного недостатка у нас элементарного образования. Для приготовления элементарных учителей учреждена учительская семинария в Москве, при московской начальной военной школе. Для образования же гимназических учителей открыты педагогические курсы и введены классные преподаватели во 2-й петербургской военной гимназии, где каждый желающий, без всяких формальностей, может сам убедиться в действительной пользе подобных педагогических учреждений, если только они правильно устроены и люди, руководящие ими, знают свое дело и серьезно ведут его.



ления и соображения. Кроме этого, все заграничные гимназии считают прежде всего необходимым, чтобы *каждый ученик умел правильно выражаться, устно и письменно, на родном языке и знал свое отечество*. Поэтому каждый урок, по какому бы то ни было предмету, должен быть вместе с тем и уроком родного языка, и история и география отечества занимают также почетное место в учебном гимназическом курсе. Строго *удовлетворительные успехи только в этих предметах, особенно в древних языках и в математике, определяют перевод ученика из класса в класс и умственную зрелость окончивших гимназический курс для поступления в университет*. Остальные же учебные предметы *находятся далеко на втором плане*. Из *всеобщей истории*, за исключением, как выше замечено, древнего греческого и римского, требуется почти один хронологический перечень главнейших событий; из *всеобщей географии* сообщается краткий физический и политический обзор всех частей света, с несколько более подробным изложением географии Франции и Англии, а из математической только самые главные общераспространенные сведения. Такая скудность исторических и географических познаний вознаграждается, впрочем, внеклассным чтением учениками исторических сочинений и путешествий. По *физике* не только не требуется, но воспрещается гимназическим уставом полное систематическое изложение, и объясняются только важнейшие физические явления. Преподавание *естественной истории* не имеет вовсе значения самостоятельного отдельного учебного предмета; оно введено в низшие классы гимназий только для большего развития *внешних чувств* и большей *наблюдательности* в учениках и вместе с тем доставляет пригодный материал для письменных упражнений в родном языке, в низших классах. Поэтому преподавание *естественной истории* ограничивается сообщением некоторых наглядных сведений о замечательнейших произведениях отечественной флоры и фауны. (Устав прусских гимназий 1856 года.)

В учебном курсе наших гимназий *все учебные предметы, так сказать, одинаково главные; ни один из них не составляет сосредоточия гимназического преподавания, и все излагаются пространно*. Особенно поражают своей обширностью и подробностями программы по *всеобщей истории* и *географии*. Для перевода из класса в класс и для получения при окончании курса права на чин и на поступление в университет требуются *удовлетворительные успехи по всем предметам*.

Для того чтобы еще яснее показать, что именно понимается на Западе под *общим образованием*, приводим еще учебное устройство английских общеобразовательных училищ, соответствующих гимназиям. В старых английских *publics, grammar schools* или *colleges*, именно в Итонском, Вестминстерском, Rugby, Harrow St. Pauls, schools, Charterhouse и др., которые пользуются в Англии особенным доверием и уважением общества, учебные курсы также разделяются на шесть классов (*sixt forms*) и состоят почти исклю-

чительно в обучении латинскому и греческому языкам; даже математика в этих училищах преподается в ограниченном размере. В новых коллегиях или *grammar schools*, как например в большой *Kings college school* в Лондоне, разделенной на два отделения: *классическое* (*division of classics, mathematics and general literature*) и *реальное* (*of modern instruction*), и в классическом отделении преподаются математика, французский и немецкий языки, история и география, хотя центр всего обучения составляют все-таки классические языки. Но англичане не питают особенного доверия к этим новым училищам, потому что «вследствие многопредметного, хотя и более современного курса их ученики далеко не оказывают тех положительных, солидных успехов, как в старых коллегиях». Визе в своих «Письмах об английском воспитании»<sup>1</sup> отдает преимущество в этом отношении также старым *publics* или *grammar schools*, признавая, впрочем, учебный курс их *слишком одно-сторонним и преподавание механическим*. Сравнивая же вообще *publics schools* с германскими и преимущественно с прусскими гимназиями, Визе говорит в 6-м письме: «Разница между целью и успехами обучения в английских *publics schools* и в наших гимназиях может быть выражена противоположностью понятий: *мочь и знать*—*skills* и *science* или *practice* и *knowledge*. Познания английского ученика ограниченнее, нежели нашего, но он пользуется ими с большей уверенностью; его знание не так обширно, но лучше усвоено». И далее: «Англичане заботятся о положительных знаниях, о верном понимании и твердых убеждениях, а не о взглядах, особенно таких, которые ученик перенимает у учителя, не выработав их сам в своей голове, не убедившись в них собственным опытом». «Доктор Арнольд<sup>2</sup> прямо говорит, что для ученика стократ выгоднее *усилие*, нежели *результат усилия*, потому что в педагогике важнее *как*, нежели *что*. Так как в немецких гимназиях часто забывают это важное правило и своим планам ученья дают *излишнее энциклопедическое направление*, то дети теряют не только естественный порядок и связь представлений и понятий, но и способность понимания; научая их многому, расстраивают их голову и чувства; прилежание идет, так сказать, в *ширину*, а не в *глубину*. В английских училищах ограничиваются малым и поэтому легко избегают этого зла; молодые люди учатся гораздо меньше наших, но превосходят их *умением учиться* больше приобретают рассудительности и твердости в убеждениях и лучше могут во всем отдавать себе отчет».

Это различие в устройстве учебного курса, эта сосредоточенность всего обучения в германских гимназиях и особенно в английских старых школах на известных главных образовательных пред-

---

<sup>1</sup>Визе, Письма об английском воспитании, перевел Смарагдов, Спб., 1858.

<sup>2</sup>Знаменитый педагог, ректор *Rugby school* (ум. в 1842 г.)

метах и, так сказать, *распушенность* в обучении в наших гимназиях происходит ясно от совершенно противоположного понимания общего образования у нас и за границею. Общее образование там вовсе не рассматривается по отношению к количеству приобретенных познаний, а к правильному постепенному развитию учащихся; под общим образованием вовсе не понимается всесторонность знания, а глубокое усвоение необходимых для развития знаний. Здесь слово «общее» вовсе не означает такого образования, которое бы заключало в себе знание возможно большего числа предметов; оно выражает общее развитие учащихся. Для этого нет никакой надобности в множестве разнообразных сведений; напротив того, необходимо постоянно сосредоточенное упражнение, постоянная сосредоточенная работа учащихся над основательным усвоением только таких знаний, которые заключают в себе, так сказать, общее выражение явлений мира духовного и физического. Такие знания представляют языки и математика. Кроме того, эти предметы заключают в себе именно те элементарные части—грамматика, начальная арифметика, алгебра и геометрия, — которые уже по содержанию своему, по природе своей составляют самый естественный, самый питательный материал для общего образования, вполне соответствующий степени развития и умственным потребностям учащихся и вполне удобный для преподавания в школах. Все другие науки не представляют в себе таких отдельных последовательных элементарных частей, поэтому-то они и недоступны пониманию детей и не могут, собственно говоря, составлять школьные учебные предметы; они слишком отдельны, слишком специальны для школы и принадлежат университетам. Скажем проще: в гимназии можно научить грамматике, правильно читать и писать, выражать свои мысли последовательно, логично; можно научить арифметике, алгебре, геометрии; но напрасно бы мы полагали, что ученики могут понять и усвоить себе зоологию, ботанику, минералогию, физиологию, химию, историю, как развитие рода человеческого и т. д. Мы в этом случае только обманывали бы себя и профанировали эти науки. Ведь в гимназии возможно только сообщение отдельных, так сказать, наружных фактов из этих наук и такое же усвоение их учащимися, а не изложение и объяснение внутренней связи этих явлений, недоступной для детей. Самая неопределенность учебных курсов по этим предметам ясно показывает несостоятельность их для преподавания в гимназиях. В языках и в математике мы знаем, что следует преподавать в гимназии; курс здесь не зависит от произвольного, личного выбора тех или других фактов, а вполне определяется теми элементарными частями этих наук, о которых мы выше говорили. Они прямо относятся к общему образованию и без основательного знания их не может быть ни правильного общего образования, ни серьезного самостоятельного дальнейшего ученья. В языках и математике мы знаем, с чего должно начать преподавание в гимназиях, как постепенно вести его и чем оканчивать: все это не зависит от нашего личного

произвола, а строго определяется самими предметами. С чего же начинать, как вести и чем кончить учебный гимназический курс по естественным наукам, по истории? Разве здесь что-нибудь положительно выяснено и определено; разве здесь не предоставляется все личному взгляду преподавателя? Разве можно определить, какие именно факты из бесконечной области ботаники, зоологии, химии и физиологии должны войти в гимназический учебный курс? По крайней мере это еще нигде не выяснено и нигде не определено.

Общеобразовательный учебный курс, имеющий свое определенное значение, должен быть сохранен от всех подобных случайностей. Он определяется и устанавливается не личным взглядом каждого отдельного учителя, а своим назначением и природными законами общего развития учащихся. Общее образование, как мы видели, не состоит в знании возможно большего и разнообразного числа предметов, а в правильном основательном развитии человека. Оно состоит в приучении к сознательному труду и в доставлении умения трудиться; общее образование не есть нечто внешнее, законченное, не имеющее внешних границ; но оно есть известное внутреннее состояние, известная степень внутреннего развития духовных сил и способностей человека, которые ставят его в возможность сознать свои силы и склонности и выбрать по ним дальнейшие специальные занятия, дальнейшую деятельность. В этом заключается действительная, жизненная практичность общего образования; действительная подготовленность к жизни человека, получившего основательное, настоящее общее образование.

Нет, повторяем, ничего удивительного, что с первого взгляда усиленное обучение древним языкам кажется совершенно непрактичным, бесполезным для жизни, особенно в наше, кипучее промышленностью время. Совершенно понятно, что при поверхностном взгляде на общее образование, при непонимании глубокого внутреннего значения его, преподавание естественных наук в гимназии кажется самым необходимым, самым соответствующим потребностям современной жизни. Но чего, кажется, еще проще приготовить одного хорошим купцом, другого врачом, третьего архитектором, четвертого юристом, пятого агрономом и т. д. Не значит ли это сделать каждого полезным человеком, доставить каждому верный хороший кусок хлеба, особенно у нас, и таким образом правильно и производительно разрешить все вопросы воспитания и обучения? Ведь для этого стоит только учить с самого начала соответствующим специальным знаниям. Зачем же уклоняться от такого простого, прямого пути и обучать древним мертвым языкам из каких-то туманных общеобразовательных целей? Все бы это было вполне справедливо, если бы жизненные явления не доказывали совершенно противоположного. Мы видели, что, с одной стороны, под влиянием точно таких же, с первого взгляда вполне практических и верных воззрений учреждены были в начале нашего столетия утилитарные реальные училища, которые не дали никаких плодотворных результатов и должны были преобразоваться в общеобразовательные

учебные заведения, в которых обучение все-таки основывается главным образом на языках и на математике. С другой стороны, прежние классические гимназии оправдали вполне всю годность и целесообразность своего классического общего образования, несмотря на его 300-летнюю давность.

Дело в том, что приобретение специальных знаний должно быть предоставлено сознанию и желанию каждого человека, потому что только в таком случае эти знания будут вполне жизненны и производительны. Школа должна приучить трудиться сознательно и доставить умение пользоваться приобретенными знаниями. Общее образование, достигающее этого, доставляющее подобные результаты, есть, конечно, самое практическое, самое жизненное, самое соответствующее всем требованиям жизни. А такое общее образование, как доказал вековой опыт, должно главным образом основываться на изучении родного и классических языков и математики.

Итак, в настоящее время нам нужны *классические общеобразовательные учебные заведения*, и, чтобы сделать наши гимназии действительно такими, чтобы привести их в устойчивую, стройную систему, необходимо:

1) организовать правильную систему элементарного образования посредством правильного устройства элементарных училищ;

2) сосредоточить учебный курс наших гимназий главным образом на родном и древних языках и математике и на этом основании определить значение, объем и программы преподавания прочих учебных предметов, кроме закона божия, который везде имеет свое особенное, самостоятельное нравственно-религиозное образовательное значение, и

3) установить правильную систему приготовления учителей для элементарных школ и гимназий.

Вот, по нашему крайнему убеждению, самые настоятельные потребности нашего общего образования, и до тех пор, пока они не будут удовлетворены, гимназии наши не придут в устойчивое, покойное состояние, и над ними всегда будут возможны всякие случайные и произвольные эксперименты...





## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ШКОЛЫ И ОБУЧЕНИЕ РЕМЕСЛАМ<sup>10</sup>

I

### КРАТКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ ОЧЕРК ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКИХ ГОСУДАРСТВАХ

**Б**ЫСТРОЕ развитие в прошлом столетии математических и физических наук, особенно прикладных физико-математических знаний, изменяет прежние способы промышленного производства и ведение торговых дел. Паровые машины сосредоточивают производство в больших мануфактурах, устройство и содержание которых требуют больших денежных капиталов; ремесленные цехи утрачивают свое значение и прекращают свое существование; все ремесленные и промышленные занятия становятся свободными: каждый может заниматься, чем хочет. Но прежнее ручное производство не в состоянии конкурировать с машинным, а прежние небольшие, так сказать, домашние мастерские — с новыми фабриками и заводами. Все это совершенно изменяет положение рабочих: с одной стороны, они становятся свободными; с другой же, не имея капиталов для устройства своих фабрик и заводов, они попадают в полную зависимость от хозяев капиталистов — зависимость, которая оказывается едва ли не тяжелее прежних цеховых порядков. Несмотря на ежедневный механический труд в поте лица, рабочий не в состоянии сделать сбережений и освободиться от этой зависимости; одно из самых верных средств, могущих помочь ему в таком крайнем положении, — хорошее общее начальное, религиозно-нравственное и практическое профессиональное образование, поднимающее умственный и нравственный уровень человека и делающее тяжелый механический труд рабочего более сознательным и производительным.

Но и хозяева фабрик и заводов для успешного ведения своего дела нуждаются в соответствующем прикладном научном образовании, в знании постоянно расширяющихся и вновь открывающихся промышленных и торговых рынков для соразмерения своих производств с существующими на них требованиями, для сбыта своих произведений и для закупки сырья. Суще-

ствовавшие в то время учебные заведения — начальные народные школы, сообщавшие только начальные сведения из религии, классические гимназии, обучавшие, собственно, только латинскому языку, и университетские факультеты, распространявшие чисто научные, теоретические знания, — не могли, конечно, удовлетворять требованиям нового общего и практического профессионального образования; для этого должны были возникнуть совершенно новые учебные заведения. И действительно, в конце прошлого и начале нынешнего столетий возникают *общеобразовательные элементарные школы и реальные училища*.

Чему же учат в этих новых школах? Конечно, тому, что с первого взгляда, кажется, должно удовлетворять вышеозначенным потребностям, вызвавшим учреждение новых школ.

Скромный швейцарский педагог, бедный средствами, но богатый любовью к детям, при необыкновенной настойчивости в выполнении своего призвания учреждает учебно-воспитательное заведение для бедных детей, в котором они получают общее начальное обучение религии, грамоте, родному языку, счету, естественной истории и географии и учатся ремеслам. Таким образом, была сделана первая попытка ввести в начальную школу обучение ремеслам. Хотя она совершенно не удалась, и сам Песталоцци после различных и продолжительных опытов пришел к убеждению, что *начальная народная школа должна сообщать только одно элементарное общее образование и что школа с мастерской несоединима*, тем не менее введение обучения ремеслам в начальных школах стало распространяться и служило одно время главной приманкой для простого народа посылать детей в школу и даже охотно платить за обучение их. Особенно быстро стало распространяться обучение ремеслам в английских начальных школах, и главная причина этого была следующая:

Все общественное обучение — начальное, среднее и высшее, общее и специальное — в Соединенном Великобританском Королевстве, как известно, составляло всегда дело общества, а не правительства, и только недавно парламент издал некоторые обязательные постановления относительно начального народного обучения. С учреждением английской епископальной церкви образовалось большое Национальное общество под председательством йоркского, или кэнтерберийского епископа, существующее и в настоящее время для распространения в народе воспитания на началах означенной государственной церкви (National Society for promoting the education of the poor in the principles of the established Church) посредством открытия начальных школ, произнесения проповедей и бесед с прихожанами. Это общество, членами которого до сих пор состоят лица королевской фамилии, высшее духовенство и высшая аристократия, получило уже при самом основании своим богатые частные вклады деньгами и недвижимыми имуществами, так что материаль-

ные средства его были всегда значительны, но в школах его могли и могут обучаться только дети, принадлежащие к епископальной церкви. Между тем именно в простом народе в Англии и Шотландии распространены различные протестантские секты. Родители, принадлежащие к этим сектам, могут, правда, посылать детей своих в школы «Национального общества», но с тем непременным условием, чтобы дети в таком случае переходили в епископальную церковь. Вследствие такого условия громадное большинство детей простого народа не получало никакого обучения. «Национальное общество» ревниво охраняло свое право на начальное народное обучение, и только в конце XVIII века образовалось новое, независимое от него благотворительное «Британское общество» для распространения христианского начального образования между детьми всех христианских вероисповеданий (British Society for promoting christian Knowledge). Средства этого общества были очень ограничены; оно могло открыть только весьма незначительное число начальных школ и притом в совершенно нищенских помещениях и с ничтожной платой учителям. Но общество было молодое, и во главе его стояли энергичные и бескорыстные, преданные делу люди, в числе которых уже с начала нынешнего столетия были Брум и Джон Россель. Зорко наблюдая за тем, что делалось по начальному народному образованию на материке Европы, путешествуя с этой целью, они обратили особенное внимание на обучение ремеслам в начальных школах и стали вводить его в своих школах, распространив об этом множество объявлений с приглашением помочь делу. Успех был громадный. Городские магистраты Лондона, Ливерпуля, Манчестера, Бристоля, Ньюкэстля, Эдинбурга, Глазгоу и многих других городов назначили ежегодные денежные субсидии в распоряжение «Британского общества» для введения обучения ремеслам в его школах; частные лица делали единовременные пожертвования; число членов общества стало быстро увеличиваться; образовалось дамское отделение общества для устройства начальных школ для девочек, с обучением женским рукодельям и ремеслам; родители стали охотно посылать детей в школы общества, аккуратно внося установленную небольшую плату. Ежегодный доход общества с 25 000 фунтов быстро возвысился до 167 850 фунтов. «Национальное общество» начало также вводить обучение ремеслам в своих школах, употребив на это единовременно около 100 000 фунтов и назначив по 50 фунтов ежегодно на каждую школу. Такое увеличение всего английского общества этим делом продолжалось 15 лет (1803—1818), и парламент готов уже был назначить ежегодную правительственную субсидию тем начальным школам, в которых обучали ремеслам. Образовались местные школьные патронатства, которые приняли на себя обязанность тщательно наблюдать за обучением ремеслам в начальных школах и сообщать подробные отчеты о результатах его центральным комитетам обоих обществ. Эти сообще-



ния становились все более и более неблагоприятными; наконец, из многих патронатств были представлены прошения родителей о прекращении и даже запрещении обучать ремеслам в школах, так как *дети не только не выучиваются хорошо ремеслу, но привыкают только баловать и портить материал*. Оба общества послали специальных ревизоров для исследования действительного положения дела; то же сделали и городские магистраты, выдававшие субсидию. Собраны были подробные сведения от местных школьных патронатств, родителей и учителей, и все эти сведения показывали, что из *ста учащихся не более трех* выучивались порядочно ремеслу; все же остальные только портили материал и привыкали баловать тем делом, которое впоследствии должно было бы доставлять им хороший заработок. Сверх всего этого, обучение ремеслам в начальных школах мешало еще и успешному преподаванию всех прочих предметов, так что дети, пробыв в школе три-четыре года, выходили, не умея даже связно читать, не зная простого счета и не имея никаких сведений из священного писания. Наконец, оказалось более 150 школ, городских и сельских, которые оставались почти вовсе без учеников, так как родители не пускали детей своих учиться и единогласно заявляли, что главная причина тому — обучение ремеслам, которое приносит детям только один вред. Парламентский билль о ежегодной субсидии на обучение ремеслам в начальных школах был приостановлен, и парламент по предложению Брума назначил особую комиссию для проверки дела на месте. Оказалось то же самое. Многие городские магистраты, в том числе магистраты Лондона, Манчестера и Ливерпуля, постановили было прекратить выдачу назначенных ими ежегодных денежных субсидий на начальные школы. Тогда центральный комитет «Британского общества», признавая *правильное и полезное обучение ремеслам в начальных школах неосуществимым*, представил городским магистратам и опубликовал следующий план, выработанный главным образом Брумом и Джоном Росселем:

1) Обучение ремеслам в начальных школах «Британского общества» отменяется, как оказавшееся не только совершенно бесполезным, но даже вредным.

2) В начальных школах «Британского общества» будут обучать только священной истории, чтению, письму и счету.

3) Для приготовления хороших начальных учителей «Британское общество» устраивает, по мере средств, особые нормальные школы (Normal-training School — учительские семинарии).

4) Сироты и бедные ученики по окончании общего элементарного обучения в школах общества будут помещаемы на средства его к мастерам и хозяевам ремесленных заведений для обучения ремеслам.

5) Общество будет заботиться о помещении на соответствующие места и о доставлении работы тем ученикам, которые при честном поведении хорошо научатся ремеслу.

6) Такие ученики пользуются и впоследствии покровительством общества.

Вместе с этим городские магистраты приглашались рассмотреть совокупно с представителями «Британского общества» этот новый план, и, если они признают его полезным, то не лишать новых начинаний общества выдаваемых уже ему денежных субсидий. Магистраты Лондона, Манчестера, Ньюкэстля и Эдинбурга согласились; все же прочие отказали. Ниже будет изложено, как организовалось это новое начинание «Британского общества» и каких результатов оно достигло; теперь же только заметим, что *после 15-летнего опыта, потребовавшего весьма значительных денежных пожертвований и нравственных усилий, обучение ремеслам в начальных школах в Англии и Шотландии было прекращено, потому что оно оказалось не только совершенно бесполезным, но даже положительно вредным.* Это должно быть весьма поучительно для нас, особенно в настоящее время, так как мы именно теперь начинаем рассуждать о введении обучения ремеслам в начальных народных школах...

Обучение ремеслам в народных начальных школах в Германии не имело такого распространения, как в Англии, и скоро прекратилось, так что в общем циркуляре управлявшего делами народного просвещения в Пруссии, фон Альтенштейна, ко всем королевским властям (1809 г.), определявшем значение и задачу начальной народной школы, об обучении ремеслам даже не упоминается. Этот замечательный циркуляр в первый раз дает полное понятие о том, чем должна быть начальная народная школа. Приводим из него главнейшие места.

«В гимназиях и других средних училищах, — говорит фон Альтенштейн, — получает свое общее образование только незначительное число наших граждан; еще гораздо меньшее число их имеет возможность посещать университеты и другие высшие школы; весь же народ наш обучается или по крайней мере по закону должен обучаться в своей начальной школе, и масса его оканчивает ею все свое образование. От начального же воспитания и образования зависит в высшей степени все дальнейшее умственное развитие и направление духовной и материальной деятельности народа. Оно кладет первое сознательное основание умственному и нравственному достоянию каждого отдельного гражданина и всего народа; оно же приучает человека к порядку и сознательному труду. Поэтому начальная народная школа может иметь самое решительное влияние на судьбу народа и всего государства».

«Прусская народная школа до сих пор не имела этого значения и не могла иметь его: она едва научала грамоте и самым начальным основаниям религии; она вовсе не была рассадником правильного общего начального народного образования. Да такое образование и не могло быть уделом народа, масса которого жила в наследственном подданстве, а просвещеннейшая часть

стыдилась своего народного немецкого имени и тяготела к иноземному и иноплеменному. Но теперь, по воле нашего монарха, прусский народ свободен, и тяжкий кровавый опыт (т. е. иенский погром) открыл нам глаза и научил нас, к каким великим утратам ведет пренебрежение родным, отечественным. Где воспитание и ученье не исходят из одних общенародных и государственных начал и не руководствуются ими, где отдельные сословия воспитывают детей только в своих личных сословных интересах и предубеждениях, там не может быть достигнуто общее народное самосознание, там невозможно правильное, согласное понимание действительных народных и государственных интересов, а следовательно, и единодушие в служении этим интересам».

«Наша народная школа отныне должна сделаться *рассадником истинно народного начального образования, составляющего единое, верное и несокрушимое основание сознательного духовного народного и государственного единства*. Она должна быть общим начальным христианским, немецким, прусским училищем для всего прусского народа, потому что мы прежде всего христиане, но вместе с тем мы пруссаки, и общее наше отечество — Германия».

Вышеозначенные торговые и промышленные потребности, вызвавшие учреждение и быстрое распространение в Германии реальных училищ, определили и учебный курс этих заведений, которые открывались и содержались на счет городских обществ, не получая никаких пособий от правительства. Учебные предметы были общие и специальные; курс ученья продолжался обыкновенно шесть лет, для учеников от 10 до 16-летнего возраста, и состоял из шести последовательных классов. При некоторых реальных училищах открыты были начальные приготовительные классы для детей от 7 до 10 лет. Общие предметы были: религия, родной и новые иностранные языки (французский, английский или итальянский, смотря по местности); элементарная математика (арифметика, алгебра, геометрия и тригонометрия); естественная история, физика и химия; история и география; рисование, черчение, пение и музыка. В двух высших классах преподавались, кроме общих, специальные коммерческие, технические и промышленные предметы, смотря по назначению училищ: коммерческая арифметика и бухгалтерия; коммерческая и банкирская корреспонденция на родном и иностранных языках; торговая и промышленная история и география, политическая экономия, товароведение, торговое законодательство, некоторые отделы начертательной геометрии, строительное искусство и архитектура, прикладная механика, технология, землемерие, сельское хозяйство, ветеринарное искусство, лесоводство, горное дело и т. д. Преподавание специальных предметов должно было иметь практическое направление, ограничивая сообщение теоретических научных сведений только самым необходимым, чтобы доставить

образованных и практически подготовленных бухгалтеров, управителей заводов, фабрик, сельских хозяев, землемеров, архитекторов, горнозаводчиков и т. д. Таким образом, возникшие реальные училища имели в виду непосредственное профессиональное, практическое применение, практическую пользу; оттого они в истории училищ называются *утилитарными* или *профессиональными реальными училищами* в отличие от позднейших общеобразовательных реальных училищ. Городские общества, торговые и промышленные сословия, землевладельцы не жалели денег на устройство этих училищ, не сомневались в достижении самых лучших практических результатов. Увлечение было почти столь же сильно, как в Англии ремесленным обучением в начальных школах, и результаты вышли такие же. Соединение общего образования с промышленным, специальным оказалось в прямой ущерб и тому, и другому: учащиеся не получали никакого основательного общего образования и не приобретали никаких основательных специальных познаний и вдобавок к этому приучались еще к рассеянности, вследствие многопредметности курса, так что становились совершенно неспособными к серьезному, сосредоточенному мышлению и труду. Словом, *утилитарные, или профессиональные, реальные училища оказались на деле совершенно несостоятельными*. Их приходилось закрыть или надо было устроить иначе <sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Наши реальные училища получили, по уставу 1872 г., смешанный профессионально-общеобразовательный курс с разделением дополнительного, седьмого класса на профессиональные отделения, которые должны были сообщить реальным училищам практическое для жизни значение. Но и у нас именно это смешение общего и профессионального образования оказывается также непрактичным и ни к чему непригодным. Следовательно, и наш собственный, хотя и поздний опыт с утилитарными реальными училищами привел к такому же неудачному результату, как и в Германии, еще до двадцатых годов нынешнего столетия. И что же? Убедились ли мы, наконец, в том, что соединение в учебном курсе общего образования с прикладным, профессиональным, ни к чему хорошему и полезному не приводит, и учащиеся в таком смешанном заведении не могут получить ни хорошего общего образования, ни основательных полезных профессиональных знаний, применимых в жизни? Нет, мы еще нисколько не убедились в этом, и петербургское купечество только что открыло, в память двухсотлетнего юбилея Петра Великого, дорогостоящее коммерческое училище, как видно из устава его, со смешанным, общеобразовательным и специальным коммерческим курсом, т. е. ни более, ни менее, как одно из тех же профессиональных, утилитарных реальных училищ с коммерческим характером, которые везде, как за границей, так и у нас, оказались несостоятельными и непригодными именно для тех практических утилитарных целей, для которых они были назначены. Поэтому, не будучи нисколько пророком, можно прямо вперед сказать, что учрежденное петербургским купечеством Петровское коммерческое училище никаких хороших коммерсантов не образует, если сохранит учебный курс, определенный его уставом. В предупреждение напрасной траты больших денег, времени и неправильного общего и специального коммерческого образования будущих учеников мы считаем долгом обратить на это самое серьезное внимание учредителей Петровского коммерческого училища. Теперь еще есть время и полная возможность исправить основную ошибку, которая испортит все дело.

Между тем, в Германии распространилась в воспитании теория *предварительного общего образования*, как развития всех сил и способностей человека, установленная в первый раз Песталоцци и послужившая исходным и руководящим началом всей новой педагогике и всему новому устройству училищных систем. Эта правильная педагогическая теория указывала *основную ошибку* в устройстве утилитарных и профессиональных реальных училищ, для уничтожения которой надо было прежде всего отделить в учебном курсе этих заведений *общее образование от прикладного, специального*.

Прусское правительство первое признало реальные училища *общеобразовательными заведениями* и в 1832 г. издало первую общую «Инструкцию об испытаниях в реальных училищах», которая устанавливала *чисто общеобразовательный курс учения с одним латинским языком* для желавших воспользоваться всеми предоставленными этой инструкцией реальным училищам правами. При этом обществам предоставлено было, если они пожелают, сохранять и прежний смешанный общеобразовательный и профессиональный учебный курс в учрежденных ими реальных училищах, но в таком случае окончившие курс ученья не получали никаких прав и преимуществ. Убежденный опытом многих лет в совершенной бесполезности реальных училищ со смешанным профессионально-общеобразовательным курсом, тогдашний прусский министр народного просвещения фон Альтенштейн желал удержать этим городские общества от траты денег на содержание таких бесполезных школ, но вместе с тем представлял обществам действовать по своему усмотрению.

Таким образом, сначала в Пруссии, потом в Саксонии и во всех государствах Северной Германии *утилитарные, профессиональные реальные училища* были постепенно преобразованы в *общеобразовательные*, а для преподавания практических прикладных, промышленных знаний образовались *особые местные промышленные курсы и школы...*

#### IV

### **СИСТЕМА РАСПРОСТРАНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО НАУЧНОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ РЕМЕСЛАМ В АНГЛИИ**

На второй всемирной лондонской выставке 1862 г. все обратили внимание на поразительные успехи, сделанные в английских промышленных изделиях в художественном отношении со времени первой всемирной выставки 1851 г. Международные жюри по предложению члена своего известного Штейнбейса, организовавшего систему профессионального обучения в Вюртембергском королевстве, обратилось к принцу Альберту, супругу коро-

левы, как почетному президенту выставки, с просьбою о назначении особой комиссии для ознакомления с теми мерами, которые были приняты в Англии для усовершенствования промышленных изделий в художественном отношении. Комиссия была составлена под председательством Штейнбейса, а докладчиком был избран Тэлор, председатель отдела металлических изделий. К подробному отчету о заседаниях этой комиссии был приложен сжатый деловой исторический очерк распространения в Англии и Шотландии профессионального образования и обучения ремеслам, из которого мы и приводим ниже следующие более замечательные факты, могущие иметь значение для нас именно в настоящее время.

После 15-летнего совершенно неудачного опыта с введением обучения ремеслам в начальных школах, о чем мы уже говорили в первой главе, «Британское общество» приняло другую систему обучения ремеслам посредством помещения бедных учеников по окончании ими курса начальной школы в ученье к хозяевам ремесленных заведений, т. е. воспользовалось старинным обычным способом, который всегда и везде практиковался. «Устроить это было легко и трудно,— говорит Тэлор в своем историческом очерке.— Легко потому, что хозяева ремесленных заведений нуждались в учениках; трудно потому, что положение ремесленных учеников было ужасное, отвратительное; хозяева страшно эксплуатировали их и нравственно, и физически; употребляли долгое время на тяжелые и черные домашние работы и посылки, прежде чем начинали обучать ремеслу, и обучали кое-как; обращались с учениками жестоко, содержали грязно, кормили объедками; об умственном и религиозно-нравственном образовании ремесленных учеников и помину не было. Грязные, вонючие помещения, пьянство, разврат, крайняя нравственная грубость — вот обычная среда, в которой жили ремесленные ученики. Не могло, конечно, не быть между хозяевами ремесленных заведений и честных, добрых людей, но они представляли крайне редкие исключения, и их трудно было найти: другие хозяева не терпели их, не давали им ходу, притесняли, как людей вредных, нарушающих общий строй. Да и городские магистраты смотрели на несчастное положение ремесленных учеников, как на совершенно обычное, частное дело, несколько до них не касавшееся. Трудно было побороть такую вековую нравственную одичалость». Но «Британское общество», убедившись, что только в настоящей мастерской, на действительной работе, можно хорошо научить ремеслу и приготовить настоящего ремесленника и что вместе с этим можно достигнуть значительного улучшения в нравственном и материальном положении рабочих вообще, решилось на борьбу. Представленный лондонскому городскому магистрату лордом Брумом новый общий план был рассмотрен в особой соединенной комиссии из членов городского магистрата и центрального комитета «Британского общества» с приглашением экспер-

тов от промышленного и торгового сословия, и на основании этого плана была выработана следующая система действий:

1) При городском магистрате открывается особое отделение— *патронатство ремесленных учеников* под почетным председательством лорда-мэра из хозяев находящихся в Лондоне более значительных мастерских и ремесленных заведений, желающих содействовать правильному обучению и улучшению содержания ремесленных учеников, и из представителей «Британского общества». Члены патронатства избирают из среды своей действительного председателя и товарища его и действуют самостоятельно, распределяя между собою обязанности по взаимному соглашению и представляя только ежегодный отчет магистрату.

2) Члены патронатства стараются по мере надобности и возможности устраивать в различных частях города участковые отделения центрального патронатства, привлекая к участию в них хозяев местных мастерских и ремесленных заведений.

3) Члены участковых патронатств выбирают из среды своей председателя и распределяют свои обязанности по взаимному соглашению.

4) Главные обязанности участковых патронатств состоят: а) в помещении бедных учеников и учениц, удовлетворительно окончивших ученье в начальных школах «Британского общества», к хозяевам мастерских и ремесленных заведений для обучения ремеслам; б) в заключении контрактов с хозяевами мастерских и ремесленных заведений относительно обучения и содержания помещенных к ним учеников и учениц; в) в наблюдении за исполнением всех условий контракта как со стороны хозяев, так и со стороны учеников и учениц и родителей их; г) в ведении дел по нарушению условий контракта и д) в приискании мест и работ хорошим ученикам и ученицам по окончании ими ремесленного обучения.

5) Участковые патронатства представляют центральному городскому патронатству ежегодные отчеты о своих действиях с поименованием тех хозяев мастерских и ремесленных заведений, которые добросовестно исполняют контракты.

6) Каждый член как центрального, так и участковых патронатств обязан вносить устроенную ежегодную плату; но патронатствам предоставляется право избирать своими членами бесплатно лиц бедных, но могущих приносить пользу делу своими услугами.

7) Центральное городское патронатство распределяет собираемые им денежные средства, в том числе и назначаемое ежегодно магистратом общее денежное пособие, между участковыми патронатствами по мере действительной надобности и собственных средств каждого из них.

8) Собственные средства, составляемые из членской платы и добровольных пожертвований частных благотворителей, каждое участковое патронатство расходует по своему усмотрению.

9) Определяемая ежегодно часть денежных средств, получаемых центральным и участковыми патронатствами, откладывается в запасной капитал, составляемый по мере возможности при каждом патронатстве.

10) Ученики и ученицы начальных школ «Британского общества» отдаются в ученье к хозяевам ремесленных заведений с платой или бесплатно не моложе 12-летнего возраста,— так как в этом возрасте они большею частью оканчивают курс начального ученья и физические силы их уже достаточно развиты для ремесленных занятий,— на 4 или 5 лет, смотря по сложности ремесла и трудности работы, причем лишний пятый или шестой год они обязаны отслужить хозяину в благодарность за обучение, получая от него за свою работу небольшое вознаграждение.

11) Ученики и ученицы обязаны аккуратно посещать вечерние и воскресные школы, устраиваемые участковыми патронатствами.

12) Хозяева мастерских и ремесленных заведений, желающие иметь учеников или учениц, окончивших свое общее начальное обучение в школах «Британского общества», обращаются с заявлениями об этом в участковые или центральное патронатства с обозначением, принимают ли они учеников и учениц с платой за обучение, или бесплатно и на сколько лет. Центральное патронатство сообщает поступающие к нему заявления тем участковым патронатствам, которые судя по представленным ими спискам, имеют еще свободных кандидатов и кандидаток в ремесленные ученики и ученицы.

13) При помещении детей в ученье к хозяевам ремесленных заведений участковые патронатства принимают в соображение способности, физические силы и желание учеников и учениц и заявления родителей и опекунов относительно обучения детей тому или другому ремеслу.

14) Контракты с хозяевами ремесленных заведений заключаются самими родителями и опекунами при посредстве участковых патронатств, или родители предоставляют все права свои в этом отношении участковым патронатствам, давая в таком случае письменное удостоверение в том, что они обязуются исполнять все требования патронатства и все условия заключенного контракта.

15) Плата, определенная в контракте за обучение ремеслам бедных учеников и учениц, вносится патронатством по мере его средств; за обеспеченных учеников и учениц платят их родители или опекуны.

Обыкновенные, общие условия, входящие в контракты, были следующие: хозяин ремесленного заведения обязывается: а) обучить ученика ремеслу вполне, ничего не скрывая, в такое-то число лет; б) не заставлять его работать первые два года более 10 часов, а потом более 12 часов в день, начиная работы не ранее 6 часов утра и оканчивая не позже 8 часов вечера; в) не упот-



реблять ученика ни на какие другие работы, как только на обучение ремеслу, уборку мастерской и ученических помещений, ни на переноску тяжестей, превышающих его силы, ни на посылки, на которые требуется более 3 часов в день; г) содействовать исполнению религиозных обязанностей ученика, не заставляя его ни в каком случае работать в воскресенье и в установленные законом праздничные дни, в которые совершается общественное богослужение, и посылать ученика аккуратно в вечерние классы, назначенные патронатством; д) обращаться с учеником по-отечески, не употреблять жестоких наказаний, содержать опрятно и кормить здоровой пищей; е) наблюдать за нравственностью и поведением его и сообщать члену-наблюдателю патронатства о проступках ученика, порочных наклонностях и о болезни и в случае последней принимать необходимые меры, пока не отправят заболевшего к родителям, опекунам или в больницу.

Родители, опекуны и члены-наблюдатели от участкового патронатства обязывались: а) употреблять все свое влияние на ученика и принимать с своей стороны все меры, чтобы он оставался у хозяина до окончания определенного в контракте срока, был ему предан, послушен и почтителен, усердно работал и принимал к сердцу интересы своего хозяина, как свои собственные; б) время болезни ученика, продолжающейся более 15 дней, должны были беспрекословно отслужить хозяину по окончании контрактного срока, если хозяин того потребует; в) члены участкового патронатства во всякое время дня и ночи посещать мастерскую, чтобы лично следить за содержанием и работами учеников; г) аккуратно вносить установленную в контракте плату за ученика в назначенные сроки.

По окончании срока обучения, определенного в контракте, ученикам производится испытание, и они получают свидетельства о познаниях в ремесле и поведении за подписью хозяина и наблюдательного члена патронатства. Если это свидетельство вполне удовлетворительно, то на основании его ученик получает звание подмастерья по усердном прослужении года благодарности хозяину.

Меры поощрения хозяев за добросовестное исполнение условий контракта были установлены следующие: за два хороших выпуска учеников — благодарность центрального патронатства, за четыре — благодарность городского магистрата, за шесть — серебряная медаль, за восемь — золотая медаль, за десять выпусков или за 15 лет добросовестного содержания и обучения учеников ремеслу хозяин становился почетным членом центрального патронатства, и имя и фамилия его объявлялись в газетах. Эта последняя награда имела большое значение для хозяев ремесленных заведений, потому что она была для них лучшей рекламой. Хозяева, получившие эту награду, становились известны не только в Англии, но и на материке Европы, и было не мало примеров, что зажиточные ремесленники Гамбурга и Бремена

помещали сыновей своих в ученье в Лондон к таким хозяевам.

Сначала, однако же, дело шло очень туго. В члены центрального и участковых патронатств охотно записывались хозяева больших ремесленных заведений, фабрик и заводов и другие зажиточные почетные лица, но работников между ними было очень мало; работали почти только одни члены «Британского общества». Хотя хозяев, к которым помещали учеников, выбирали осторожно и осмотрительно, но судебных процессов было все-таки немало. С другой стороны, и родители учеников доставляли много хлопот членам патронатств. Денежные средства общества были незначительны. Только магистраты Лондона, Ливерпуля, Манчестера, Бирмингэма, Ньюкэстля и Эдинбурга согласились оставить «Британскому обществу» прежние ежегодные субсидии; магистраты других городов прекратили выдачу пособий. Провинциальные патронатства, содействовавшие введению и распространению обучения ремеслам в начальных школах «Британского общества», вследствие совершенной неудачи этого дела почти везде закрылись. Общество принуждено было даже закрыть во многих местах свои начальные школы по неимению средств и распустить учителей, на приготовление которых в учительских семинариях оно употребило значительные денежные средства и нравственные усилия. С такими невзгодами «Британское общество» боролось больше 10 лет, но президент общества лорд Брум действовал неутомимо и поддерживал в других членах энергию, не жалея своих средств для пользы общества. Только в начале тридцатых годов обстоятельства стали изменяться к лучшему. Имена двух хозяев за добросовестное обучение ремеслам и содержание учеников общества были объявлены в газете «Таймс», и общество в своем отчете могло назвать более сотни учеников своих, сделавшихся хорошими ремесленниками. Несколько городов возобновили свои ежегодные пособия обществу и учредили при магистратах особые отделения — патронатства ремесленных учеников, по образцу лондонского. Прежние местные патронатства стали также воскресать. Особенно отрадно было обществу, что начали образовываться женские патронатства для ремесленных учениц. Наконец, и старое «Национальное общество» также стало отдавать учеников и учениц своих начальных школ в обучение ремеслам к хозяевам ремесленных заведений, конечно, только к тем, которые принадлежали к «*established Church*». Это было уже верным признаком того, что система обучения учеников и учениц ремеслам, принятая «Британским обществом», стояла на твердой почве и получила хорошую известность в Англии. Как быстро после сего стала развиваться деятельность «Британского общества», показывают следующие статистические данные:

Общество начало свою новую систему обучения ремеслам в 1819 г. при пособии от магистратов шести городов: Лондона, Ливерпуля, Манчестера, Ньюкэстля, Бирмингэма и Эдинбурга.

К 9 хозяевам ремесленных заведений было помещено 27 учеников; начальных школ общество имело в городах и провинции 114 с 1236 учениками и ученицами. В 1834 г. центральные и участковые патронатства ремесленных учеников существовали в 17 городах; в числе их с 1830 г. было 5 женских патронатств; у 49 хозяев ремесленных заведений обучалось 143 ученика и 11 учениц. В 1842 г. когда Брум и Джон Россель выхлопотали у парламента ежегодную правительственную субсидию в 3500 фунтов «Британскому обществу» на обучение детей ремеслам, благотворительная деятельность общества достигла следующих размеров: патронатства ремесленных учеников и учениц находились в 167 городах и 69 местечках Соединенного Королевства; число учеников и учениц, находившихся в ученье у 435 хозяев и хозяек ремесленных заведений, было 2485; начальных школ общество имело 956 с 48 689 учениками и ученицами; 135 бывших учеников и 36 бывших учениц общества имели уже свои собственные мастерские и ремесленные заведения и состояли членами участковых патронатств. Эти хозяева и хозяйки брали к себе в ученье почти исключительно учеников и учениц из школ общества; да и другие хозяева ремесленных заведений, сознав, наконец, собственную выгоду иметь хороших, грамотных учеников и учениц и хорошо обращаться с ними и обучать их, охотно принимали к себе в ученье учеников и учениц из школ общества, многие — бесплатно.

Значительно увеличившиеся средства «Британского общества» и постоянно возраставшее число провинциальных ремесленных патронатств дали возможность центральному комитету общества присоединить еще следующие два пункта к вышеприведенной первоначальной программе действий его:

«Ученики и ученицы начальных школ «Британского общества», получившие ремесленное образование под его покровительством и оказавшиеся честными, хорошими рабочими, получают:

«1) пособие при вступлении в брак и

2) пособие на устройство своих собственных мастерских и ремесленных заведений, особенно те из них, которые согласятся на открытие мастерских в небольших провинциальных городах и местечках, согласно заявлениям местных провинциальных патронатств центральному комитету общества».

Эта последняя мера, скоро получившая большое распространение, дала обществу возможность доставить небольшим городам и местечкам хороших ремесленников-хозяев и образовать вместе с тем местные провинциальные ремесленные заведения для обучения ремеслам учеников и учениц местных начальных школ общества.

В 1837 г. один из членов центрального комитета «Британского общества», врач Bigbeck, открыл в Лондоне на собственные средства, но под покровительством общества образовательно-увеселительное заведение для взрослых рабочих, в котором рабочие

обоих полов ежедневно по вечерам, по окончании работ и в воскресные и праздничные дни могли иметь за самую незначительную плату полезные и занимательные книги и журналы для чтения, играть в шахматы и кегли, заниматься гимнастикой, фехтованием, танцами, слушать популярные, доступные пониманию их чтения по священной и отечественной истории, об изобретениях и открытиях, о различных промышленных производствах, из политической экономии и т. п. и получать чай и кофе, хлеб, сыр и мясные порции по возможно умеренной цене. Это заведение пошло так успешно, что уже на третий год своего существования получило ежегодное пособие в 100 фунтов стерлингов от Лондонского магистрата и послужило образцом для подобных же учреждений, открытых в других промышленных городах и известных под общим названием «институт механиков».

Эти учреждения получили скоро большую популярность в Англии и Шотландии, так что в конце сороковых годов их было уже более 600, и они сделались местными центрами распространения общего начального и профессионального образования между взрослыми рабочими, так как мало-помалу при каждом таком институте были устроены вечерние и воскресные школы для общего начального обучения безграмотных рабочих и популярные систематические курсы по прикладным профессиональным занятиям. Все институты механиков, действуя каждое вполне самостоятельно, образовали в Лондоне центральное управление из 23 членов-директоров, как особое отделение центрального патронатства ремесленных учеников, для обсуждения общих вопросов, руководства общими делами и доставления провинциальным учреждениям всех необходимых справок и предметов, книг, механических и других моделей, картин, волшебных фонарей, напечатанных популярных курсов для чтений, хороших лекторов и т. д. К этим институтам примкнули существовавшие в Англии и Шотландии отдельные учреждения, имевшие ту же цель — распространение профессионального обучения в среде взрослых рабочих, сохраняя также полную самостоятельность своих действий, как например City of London college, workingsmen college в Лондоне, Free Library и Institute в Ливерпуле, Owen's college в Манчестере, Watt institution в Эдинбурге, Athenaeum в Глазгоу и других городах.

Все эти отдельные учреждения, имевшие однородные цели — распространение общего начального образования и необходимых профессиональных знаний в среде взрослых рабочих, а также и общего начального образования и ремесленного обучения детей и объединявшиеся в своих действиях центральными комитетами в Лондоне, получили еще более тесную связь, признав в пятидесятых годах общее взаимное руководство Лондонского общества искусств (Society of arts), основанного еще в прошлом столетии, но получившего утвердительную королевскую грамоту и название «королевское» в 1847 г. (incorporated by royal charter). Это

общество сделалось «Союзом всех учреждений» (Union of institutions). в Англии и Шотландии по распространению общего и профессионального, научного и художественного, образования в рабочем промышленном населении.

Королевское общество искусств, состоя под почетным председательством принца Альберта, супруга королевы, возбудило первую мысль о всемирных выставках и устроило обе всемирные выставки в Лондоне в 1851 и 1862 гг.; оно же приняло и меры для усовершенствования английской промышленности в художественном отношении, давшие такие блистательные результаты на выставке 1862 г. и состоявшие в следующем:

Тронная речь при открытии парламента в 1852 г. сообщала о предположениях правительства относительно распространения профессионально-художественного и научного образования в среде промышленных классов, которые и были утверждены парламентом.

Для этой цели при центральном управлении мануфактур и торговли (Board of Trade) был учрежден в 1853 г. департамент *искусств и прикладных наук*, переведенный в 1856 г. в ведомство воспитательного комитета тайного совета (Science and art Department of the Committee of education of Privy Council). Этот департамент не имеет вовсе значения правительственного высшего управляющего учреждения с точно определенным, обязательным кругом деятельности; напротив того, назначение его есть только *вспомогательное* и состоит в *возбуждении, поддержке и направлении к известной определенной цели* самостоятельных местных начинаний в различных частях государства на пользу распространения профессионально-научного и художественного образования. Обязанность его состоит прежде всего в оказании возможного содействия тем местностям, в которых почин в означенной области уже сделан и местное общество сознало и определенно поставило себе известные цели согласно со своими местными профессионально-научными и художественными потребностями и энергично принялось за достижение их. Содействие департамента наук и искусств отнюдь не должно ослаблять этой энергичной деятельности местного общества, но поддерживать ее, устраняя встречаемые ею препятствия и затруднения вследствие недостатка в материальных и умственных средствах и силах. Соображения и сведения, доставленные департаменту обществом искусств, показывали необходимость в учреждении в Лондоне центрального института, главная задача которого состояла бы в приобретении собраний образцов, рисунков, моделей, новых изобретений и тому подобных поучительных произведений по всем отраслям прикладных наук и искусств, в постоянной систематической выставке этих предметов и в доставлении их по мере надобности местным провинциальным профессионально-научным и художественным учреждениям. Такой центральный лондонский институт должен был быть доступен во всякое время дня всему

обществу, всем желающим, но особенно тем лицам и учреждениям, которые заботятся о распространении профессионального, научного и художественного образования в королевстве. При институте должна была возникнуть центральная школа приготовления учителей технического рисования и прикладных наук для провинциальных профессиональных, научных и художественных школ и курсов. При этом правительство нисколько не думало сделать этот центральный институт, со всеми его собраниями прикладных научных и художественных предметов, выразителем только правительственных взглядов на новейшее состояние означенных наук и искусств; напротив того, членами, руководителями этого центрального учреждения должны были быть люди, известные своими научными трудами или своей практической деятельностью в области прикладных наук, искусств и промышленности. Таким центральным учреждением сделался с 1867 г. знаменитый Кенсингтонский художественно-промышленный музей в Лондоне.

Науки, преподаванию которых департамент, по указаниям особой комиссии экспертов, определил выдавать правительственное пособие, были разделены на следующие восемь групп:

I. 1) Практическая общая и начертательная геометрия; 2) механическое черчение и черчение машин; 3) строительное искусство и корабельная архитектура.

II. 1) Теоретическая механика; 2) прикладная механика.

III. 1) Звук, свет, теплота; 2) магнетизм и электричество.

IV. 1) Неорганическая химия; 2) органическая химия; 3) агрономическая химия.

V. 1) Геология; 2) минералогия.

VI. 1) Физиология; 2) зоология.

VII. 1) Физиология растений и хозяйственная ботаника; 2) систематическая ботаника; 3) сельское хозяйство; 4) домоводство.

VIII. 1) Горное дело; 2) металлургия.

Содействие департамента распространению этих знаний состоит: 1) в приготовлении учителей; 2) в испытании лиц, желающих получить свидетельство, выдаваемое департаментом, на преподавание означенных наук; 3) денежные награды учителям за успехи учеников; 4) награды успевающим ученикам (медали, похвальные листы, полезные подарки и т. п.); 5) снабжение школ необходимыми учебными пособиями, моделями, инструментами и т. п.

Распространению промышленно-художественного образования служат:

1) национальная центральная школа промышленного рисования с семинарией для приготовления учителей, учрежденная в Соуткенсингтоне (в Лондоне); 2) художественно-промышленный Кенсингтонский музей с его богатыми разнообразными коллекциями; 3) учреждение местных школ общего и промышленного рисования; 4) распространение обучения общему рисованию в

начальных школах; 5) стипендии семинаристам и ученикам; 6) ежегодные испытания и награды учеников местных школ промышленного рисования; 7) соискание национальных наград; 8) подарки школам, состоящие из художественных произведений и сочинений по промышленным искусствам; 9) денежные и почетные награды учителям за успехи учеников; 10) подвижные коллекции Центрального Кенсингтонского музея для провинций; 11) денежные пособия провинциальным музеям и школам для приобретения художественных моделей, оригиналов для рисования и т. п.; 12) международный обмен копий редких и дорогих художественных произведений; 13) подвижные коллекции художественно-промышленных образцов для местных провинциальных выставок; 14) вообще денежные пособия местным общественным учреждениям, имеющим целью распространение художественно-промышленного образования и развитие изящного вкуса в местном населении, особенно в промышленных рабочих классах.

В 1869 г. в Бирмингэме по случаю открытия новой громадной мануфактуры состоялся большой митинг для обсуждения вопроса о наиболее действительных средствах и способах для распространения профессионального образования в массе простых рабочих. Брайт присутствовал на торжестве. «Прежде всего, — сказал он, — примем все меры и не будем щадить никаких средств на распространение общего начального образования, которого еще недостает громадному числу английских рабочих; дадим им первую грамотность: она расшевелит им мозги и доставит им ключ, который широко отворит двери к профессиональному и ко всему дальнейшему общечеловеческому образованию. В Англии существует множество самых разнообразных общественных учреждений, школ, курсов, музеев, постоянных промышленных выставок для распространения профессионального образования и развития изящного вкуса в промышленных классах населения; правительство оказывает всем таким нуждающимся учреждениям щедрое пособие; на текущий год парламент, как всем известно, назначил на это 500 000 фунтов. Все означенные учреждения, устроенные целесообразно и практично, объединяемые и направляемые в общих сторонах своей деятельности Королевским обществом искусств и имеющие центральное правительственное учреждение в департаменте наук и искусств, с его славным Кенсингтонским музеем и системой широкого содействия распространению художественно- и научно-промышленного образования, — принесли и приносят несомненную, великую пользу развитию и усовершенствованию нашей национальной промышленности по всем отраслям ее и просветлению и возвышению нравственного уровня и умственного горизонта грамотных рабочих; неграмотные же рабочие, которых, как всем нам известно, у нас еще очень и очень много, пользоваться этими учреждениями не могут. Северо-Американские Соединенные Штаты имеют

в сравнении с Англией весьма мало учреждений для распространения профессионального образования между рабочими, но *все рабочие там грамотны*, и ни одна страна не сделала столько усовершенствований и новых изобретений в промышленных производствах в последние пятьдесят мирных лет, как Северо-Американские Соединенные Штаты».

В заключение заимствуем следующие более крупные статистические данные о средствах и деятельности вышеозначенных учреждений из отчета департамента наук и искусств за 1877 г., представленного парламенту: 1) общий годовой расход по всем учреждениям составлял более 1 760 000 фунтов стерлингов, в том числе пособие от правительства 650 000 фунтов; 2) число членов различных обществ — 1 235 894; 3) число *mechanic's institutions* — 2 347; 4) постоянных публичных систематических курсов по разным общим и профессиональным предметам — 18 284; 5) ежедневных вечерних, воскресных и праздничных, общих начальных и профессиональных школ и классов — 21 362; 6) отдельных школ и курсов общего и технического рисования — 2 785; 7) обучение общему рисованию и черчению введено в 3 825 начальных школах; 8) местных художественно-промышленных выставок главным образом при помощи подвижных коллекций Кенсингтонского музея устроено было 246; 9) плата за ученье в означенных школах, слушание публичных курсов и посещение выставок доставила более 180 000 фунтов; 10) учеников и учениц, состоящих под покровительством различных обществ, главным образом «Британского» и «Национального», у хозяев различных ремесленных заведений, на фабриках и заводах было 62 459; 11) учителей общего и технического рисования и прикладных предметов, получивших патенты от департамента наук и искусств — 2 854; 12) учеников и учениц, получивших награды за рисунки, чертежи и механические модели, — 3 657; награжденных учителей; за успехи учеников — 567.

## V

### КАК ОРГАНИЗОВАТЬ РАСПРОСТРАНЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ РЕМЕСЛАМ В РОССИИ

*Viribus unitis*

Исторический очерк распространения профессионального образования в Германии, Франции и Англии, изложенный в предшествовавших статьях, представляет достаточный фактический материал для некоторых общих выводов и основных положений относительно правильной организации этого дела, применимых во всех просвещенных странах, а следовательно, и в России. В настоящей статье мы приведем эти общие выводы и основные



положения и постараемся, по мере нашего разумения, указать практическое применение их к распространению профессионального образования в нашем отечестве.

## 1. ОБЩИЕ ВЫВОДЫ И ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1) Правильная организация и успешное распространение профессионального образования в стране возможно только при согласной, единодушной и энергической деятельности всех соответствующих правительственных и общественных, центральных и местных, общих и частных органов и учреждений.

2) Под *профессиональным образованием* понимаются: а) профессиональные научные и художественные знания и умения и б) обучение ремеслам, мастерствам и различным промышленным производствам.

3) Согласно тому, что каждая отрасль промышленности для успешного производства и дальнейшего усовершенствования и развития своего нуждается в научно-образованных специалистах-руководителях и в образованных мастерах и простых рабочих, — и профессиональное образование представляет *три степени: высшую, среднюю и низшую*.

4) Для высшего профессионального образования необходимы: а) *Общеобразовательные учебные заведения*, доставляющие полное основательное общее образование, имеющее преимущественно реальный характер и направление и сосредоточивающееся на обучении общей элементарной математике, родному, латинскому и новым иностранным языкам и общему рисованию и черчению. Естественные науки (зоология, ботаника, минералогия, физиология, физика и химия), история и география входят в общеобразовательный реальный учебный курс, как необходимые составные части его, но не занимают в нем того центрального положения, как математика, родной и новые иностранные языки, потому что они не имеют такого общеобразовательного значения. Никакие утилитарные, прикладные научные знания в общеобразовательных реальных училищах не должны быть преподаваемы. б) *Различные высшие специальные училища* — политехники, или отдельные специальные технические и промышленные институты и академии (инженерные, технологические, горные, строительные, сельскохозяйственные, коммерческие и т. п.). В этих высших специальных училищах должны преподаваться необходимые отделы общих наук (математика, физика, химия, новые языки и т. п.) и соответствующие прикладные научные предметы; изучением технической стороны дела, самого промышленного производства, учащиеся занимаются на практике, в действительных мастерских, на фабриках и заводах, в вакационное время в течение курса или по окончании училищного курса. Учебные же мастерские при высших специальных училищах для практических занятий учащихся оказываются совершенно не до-

стигающими своей цели, непрактичными, скорее вредными, чем полезными, и притом очень дорогостоящими. в) При высших технических училищах устраиваются *учительские отделения* для приготовления учителей для средних профессиональных школ и курсов.

5) Для *среднего профессионального образования* необходимы: а) хорошо устроенные начальные школы, которые доставляли бы ученикам и ученицам 6—8 до 12—14-летнего возраста полное законченное элементарное образование, соответствующее по курсу главных предметов — отечественного языка и математики — курсу тех же предметов в трех низших классах средних общеобразовательных училищ, и обучали бы основным началам общего рисования и черчения; б) средние профессиональные школы, дневные, вечерние и воскресные, которые сообщали бы учащимся необходимые для их будущей технической профессии знания из прикладных научных предметов и обучали бы их прикладному черчению и рисованию. Ученики и ученицы, имеющие возможность по окончании ученья в полной элементарной школе или по выходе из средних учебных заведений не ранее четвертого класса посещать ежедневно в течение не менее двух лет профессиональную школу, поступают для изучения ремесла и вообще промышленного производства в мастерские, на фабрики и заводы уже по окончании ученья в таких профессиональных школах; ученики же и ученицы, принужденные прямо по выходе из элементарной школы или из средних общеобразовательных училищ поступать на работу в мастерские, на фабрики и заводы, посещают вечерние и воскресные профессиональные школы. Устройство при средних профессиональных школах учебных мастерских и совместное обучение учащихся прикладным научным знаниям и ремеслам после продолжительного и разнообразного опыта везде на Западе оказывается нецелесообразным и дорогостоящим по своим ничтожным результатам (4%—5%). Опыт существующих у нас, в России, весьма немногих, правда, подобных же ремесленных училищ доказывает то же самое. Они дорого стоят и дают для большинства учащихся отрицательные результаты. Так, в петербургском ремесленном училище цесаревича Николая, лучшем из существующих у нас, за обучение и содержание своекоштного ученика платится ежегодно по 250 руб. и назначенного с начала пятилетнего обучения оказывается недостаточно, так что приходится продолжить ученье еще на один-два года; следовательно, обучение ремеслу своекоштного ученика будет стоить родителям и благотворителям 1 750 руб. Самому же училищу содержание и обучение каждого воспитанника должно обходиться гораздо дороже и, наверное, не менее 400 руб. в год или 2 800 руб. в 7 лет, если сосчитать все денежные расходы и разные другие благотворительные пожертвования. Да и при такой дороговизне и продолжительности обучения ремеслу едва ли будут достигнуты особенно благо-

приятные результаты: училище не может приготовить настоящих мастеров, разве только явятся случайные счастливые исключения; настоящий мастер может образоваться только в настоящей мастерской, на действительной работе.

6) Для *низшего профессионального образования* необходимы: а) по крайней мере *первая грамотность*, как сказал Брайт на промышленном митинге в Бирмингэме в 1869 г., следовательно, *школы грамотности*, научающие читать, писать и считать; б) *вечерние и воскресные, общие повторительные и начальные профессиональные школы с неперенным обучением общему и начальному профессиональному рисованию и черчению*, потому что рисование и черчение, по меткому выражению известного французского министра народного просвещения Дюрюи, «составляют *общий язык промышленности*, который должен быть понятен каждому рабочему»; в) для обучения ремеслам и мастерствам ученики и ученицы должны быть отдаваемы в ученье к хозяевам мастерских и ремесленных заведений, так как все другие способы, употреблявшиеся и еще употребляемые для этого (ремесленные работы в начальных школах и в особых учебных мастерских), оказываются нецелесообразными и непрактичными, причем должны быть приняты все меры со стороны правительства и общества как для охранения ремесленных учеников и учениц от произвола и злоупотреблений хозяев, так и для поощрения сих последних за хорошее содержание и добросовестное обучение учеников и учениц ремеслам. В этом отношении наиболее практичной представляется английская система обучения детей ремеслам у хозяев, которая изложена в предыдущей статье.

7) Английская же система оказалась самой целесообразной и для распространения необходимых общих и профессиональных знаний в среде взрослых рабочих посредством вечерних и воскресных школ грамотности, обучения черчению и рисованию, промышленных выставок и музеев и разнообразных практических курсов по общим и профессиональным научным предметам, промышленным производствам из политической экономии и т. п., вполне приспособленных к пониманию малограмотных рабочих.

Наконец, 8) для объединения и более согласного направления действий всех различных учреждений, правительственных, имеющих в сущности одну общую конечную цель — распространение в стране профессионального образования и ремесленного обучения, необходимо центральное учреждение, составленное из лиц известных и наиболее компетентных в этом деле. Такое центральное учреждение, отнюдь не стесняя самостоятельной деятельности отдельных учреждений, должно, напротив того, всеми своими материальными и нравственными средствами и силами содействовать возбуждению и энергическому развитию этой самостоятельной деятельности, помогая отдельным учреждениям в собирании различных по их делам справок, в доставлении им хороших учителей, необходимых книг, рисунков, образцов, моделей,

учебных программ, пособий и т. п. и направляя все их действия к согласному с действиями всех других учреждений и потому более успешному достижению означенной общей конечной цели.

## 2. ПРИМЕНЕНИЕ ОБЩИХ ВЫВОДОВ И ПОЛОЖЕНИЙ К РАСПРОСТРАНЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ РЕМЕСЛАМ В РОССИИ

Попытаемся теперь указать некоторые практические применения вышеизложенных общих выводов и положений к распространению профессионального, научного и художественного образования и обучения ремеслам в России, пользуясь для этого главным образом существующими у нас правительственными и общественными учреждениями.

Мы, однако же, нисколько не думаем, чтобы наши соображения и предположения были вполне верны, целесообразны и практичны и могли бы прямо повести к практически правильному устройству столь сложного и трудного дела, как распространение профессионального образования, соответствующего разнообразным промышленным потребностям различных местностей нашего обширного отечества. Мы смотрим на излагаемые ниже соображения только как на более или менее определенный положительный материал, могущий содействовать правильному обсуждению и возможному разъяснению одного из самых насущных и жизненных в настоящее время для России вопросов, и представляем этот материал справедливому вниманию правительства и общества.

А. Начнем с *низшей* степени профессионального образования, необходимого массе рабочих.

1) Прежде всего здесь необходимо распространение по крайней мере *первой грамотности*. Если в Англии и Франции до сих пор еще очень много совершенно безграмотных, то у нас крайне мало хотя сколько-нибудь грамотных рабочих и ремесленных учеников и учениц; особенно мало распространена у нас грамотность в сельском рабочем населении. Между тем земледелие и вообще сельскохозяйственная промышленность есть главная, природная в России, и от успешного ее производства зависит главным образом все благосостояние народа и всего государства. Поэтому распространение хотя бы только начальной грамотности и самых основных профессиональных земледельческих и вообще сельскохозяйственных знаний в сельском рабочем населении составляет нашу самую насущную потребность.

По последнему напечатанному всеподданнейшему отчету бывшего министра народного просвещения, в 1878 г. одноклассных начальных школ в России было около 25 тыс. с 877 тыс. учеников и 189 тыс. учениц при 94 млн. населении империи. В Пруссии в том же году было около 33 тыс. начальных народ-

ных школ с 44 тыс. классов и более 4 млн. учеников и учениц при 24 млн. населении. Следовательно, чтобы достигнуть степени распространения грамотности в прусском народе, в котором все-таки до 8% неграмотных, нам нужно было бы иметь по крайней мере 200 000 начальных народных училищ, не принимая еще при этом в соображение разбросанности нашего сельского населения и недостатка в удобных путях сообщения. Когда мы достигнем такого громадного числа начальных народных училищ — этого и еще предвидеть нельзя, особенно если мы будем заботиться только об открытии начальных школ со всеми учебными пособиями, столь дорого у нас стоящими. Поэтому нам необходимо теперь же воспользоваться всеми представляющимися средствами и энергически приступить к открытию возможно большего числа *школ грамотности*, снабдив их только самым необходимым, без чего нельзя учиться грамоте, и отложив пока все методические и педагогические затеи в сторону. Это должно составлять первую, самую главную и неотложную обязанность нашего министерства народного просвещения, духовного ведомства, земских учреждений, городских и сельских обществ. При энергичной, согласной деятельности этих факторов, можно было бы в непродолжительном времени открыть школы грамотности при всех приходских городских и сельских церквях. Таких церквей в России насчитывается до 37 тыс. и, по последнему отчету обер-прокурора синода, в 1877 г. почти при 6500 приходских церквях существовали уже приходские школы. Следовательно, исполнение предлагаемой меры увеличило бы разом число наших начальных школ до 30 тыс. школ грамотности. Приходская церковь не должна существовать без школы грамотности, и учреждение таких школ при всех приходских церквях поднимет религиозно-нравственное влияние самой церкви на народ, сделает духовенство полезным для народа и выведет приходских священников из их нынешнего недостойного материального и нравственного положения как исполнителей только одних церковных треб за деньги. Приходский священник должен заведовать приходской школой и отвечать за нее, получая за труды свои по школе особое определенное ежегодное вознаграждение. Это вознаграждение, средним числом не более 300 руб. в год на школу, могло бы образоваться из определенных ежегодных денежных взносов от прихожан, свечного и кружечного сбора во время богослужения, ежегодных пособий от уездных и губернских земств и городских обществ, от министерства народного просвещения, из общих епархиальных сумм и от центрального духовного ведомства.

Но в России множество деревень и поселков находится на больших расстояниях от своих приходских церквей, так что население их не может пользоваться церковноприходскою школою, и потому от него несправедливо было бы требовать денег на содержание этой школы; тем не менее, однако же, местное сельское общество должно бы назначить от себя определенную еже-

годную сумму, по мере средств своих, на обучение детей грамоте. Для этого, конечно, только в очень немногих деревнях можно будет открыть постоянные школы грамотности, а надо будет прибегнуть к другому способу, именно к устройству временного обучения грамоте посредством *переходящих учителей*, что давно уже практикуется, например в Финляндии. Переходящие учителя могли бы образовываться из хороших бедных учеников церковноприходских школ, для чего желающие из них оставлялись бы при школе для увеличения своих знаний и упражнения в обучении грамоте. Устроить практически и недорого это дело не легко, но все-таки возможно при согласной, энергичной деятельности вышеозначенных факторов. Средства найдутся: с миру по нитке — голому рубашка.

2) Для распространения первой грамотности между неграмотными *взрослыми рабочими и ремесленными учениками и ученицами* и для того, чтобы грамотные из них не забывали читать, писать и считать, должны существовать общие начальные и повторительные вечерние, воскресные и праздничные школы с обучением в них общему начальному рисованию и черчению. Такие школы следует открывать везде, где только есть какое-нибудь помещение и представляется какая-нибудь возможность, именно при приходских школах, при мастерских, на фабриках и заводах и т. д. Преподавать в этих школах могут учителя и учительницы местных начальных школ за определенное вознаграждение, так как по вечерам и в воскресные и праздничные дни они свободны от занятий в своих школах; рассчитывать же на даровое преподавание нельзя.

3) Для распространения начального профессионального образования необходимы: соответствующие вечерние, воскресные и праздничные школы с обучением в них прикладному черчению и рисованию; специальные популярные курсы, специальные промышленные выставки и местные коллекции художественно-промышленных образцов. Для рабочих, которые заняты только в летнее время, как например каменщики, плотники, кирпичники и т. п., могут существовать зимой и дневные школы и курсы.

Наибольшие трудности может представить у нас распространение необходимых профессиональных знаний в сельском рабочем населении вследствие разбросанности его и отдаленности от научных и вообще более просвещенных центров. Тем не менее, однако ж, в больших селах могут быть уже на первых порах устраиваемы популярные чтения с надлежащими наглядными пособиями и демонстрациями о различных более важных предметах из области земледелия и по различным более насущным сельскохозяйственным вопросам в применении к местным земледельческим работам и местному хозяйству.

Но особенно полезно было бы безотлагательно озаботиться распространением необходимого профессионально-научного и художественного образования в тех местностях, где существует

*кустарная промышленность.* До сих пор мы все еще только собираем сведения об этой промышленности, но ничего еще не сделали и не делаем для усовершенствования и развития ее. Между тем известно, что кустарная промышленность, доставляющая занимающемуся ею населению не только значительное подспорье, но в большинстве случаев главные средства для уплаты различных податей и налогов и для существования,— год от году все более и более падает, а в некоторых местностях она уже почти прекратилась. Поэтому крайне необходимо принять неотложные меры для поднятия и развития нашей кустарной промышленности. Для этого она нуждается: а) в улучшении производимых ею изделий в художественном отношении, именно в рисунке, узоре, форме и сочетании цветов и красок; б) в улучшении ее нынешних способов производства посредством почти первоначальных орудий и инструментов и в) в освобождении ее от кулаков-скупщиков и заказчиков. Для удовлетворения этих главных нужд здесь, как и везде, прежде всего необходимо: 1) распространение в населении по крайней мере *первой грамотности*; 2) обучение общему и техническому рисованию и черчению по соответствующим хорошим оригиналам, образцам и узорам; 3) ознакомление кустарных промышленников с более усовершенствованными способами производства и с более пригодными для сего орудиями и инструментами. Для этого необходимо оказать содействие к устройству общинных мастерских, особенно в селениях, занимающихся ткацкой кустарной промышленностью. В таких общинных мастерских не только ученики, но и взрослые рабочие могут под руководством приглашенных хороших, опытных мастеров-ткачей на усовершенствованных ткацких станках научиться более скорым и более выгодным способам производства. Известно, что устройство в пятидесятых годах таких общинных мастерских в западной Фландрии, в Бельгии, в деревнях, занимавшихся ткацкой кустарной промышленностью, спасло местное население от совершенного разорения, так как местные устарелые способы ткацкого ручного производства не могли уже более конкурировать с ткацкими фабриками; 4) содействие местному кустарно-промышленному населению в устройстве собственных складов своих кустарных изделий в городах, на ярмарках и самостоятельной торговле своими изделиями, без посредства скупщиков.

Осуществлению вышеизложенных и других мер и способов для распространения в рабочем населении России необходимого для него профессионального, научного и художественного образования должны бы и могли бы оказать энергичное материальное и нравственное содействие особенно следующие правительственные ведомства, общественные и частные учреждения и лица: министерства финансов, государственных имуществ, внутренних дел и путей сообщения; земские учреждения, городские и сельские общества; русское техническое общество со своими

местными отделениями; московское общество распространения технических знаний, вольно-экономическое общество, московское общество сельского хозяйства и прочие сельскохозяйственные общества; предположенные сельскохозяйственные съезды; Российское общество любителей садоводства, различные акционерные промышленные общества и товарищества; хозяева мастерских и ремесленных заведений, фабрик и заводов; сельские хозяева и землевладельцы; высшие специальные технические и сельскохозяйственные училища; существующие уже в России средние профессиональные школы — горные, технические, сельского хозяйства, садоводства, шелководства, пчеловодства и т. д., Московское Строгановское центральное училище технического рисования и Петербургская центральная школа технического рисования барона Штиглица, Петербургский музей прикладных знаний, Московский политехнический музей и проч. Целесообразная, энергичная и единоклубная деятельность всех этих правительственных, общественных и частных учреждений и лиц может преодолеть все трудности, и великое дело распространения в нашем рабочем населении необходимых для него профессиональных знаний двинется и пойдет успешно и принесет обильные, богатые результаты для развития нашей национальной промышленности и для возвышения умственного и нравственного уровня и значительного улучшения материального положения всего рабочего населения России. *Concordia res parvae crescunt, discordia maximae dilabuntur.*

4) *Обучение учеников и учениц ремеслам* должно происходить в настоящих мастерских. Только настоящая мастерская может образовать хорошего мастерового, привыкшего к тяжелой трудовой жизни рабочего и к бережному обращению с материалом; притом же этот способ обучения ремеслам есть и самый дешевый из всех других искусственных способов, а там, где нуждающихся целые тысячи, каждая копейка должна быть рассчитана и сбережена, — конечно, не в ущерб самому делу. Наши городские общества и благотворительные учреждения до сих пор избегали и избегают этого обычного способа, признавая вредным отдавать своих питомцев в ученье к хозяевам мастерских и ремесленных заведений вследствие злоупотреблений со стороны хозяев, эксплуатации детского труда и крайне дурного обращения с учениками и содержания их, причем большинство учеников и учениц плохо обучается и самому ремеслу, расстраивает совершенно свое здоровье и развращается нравственно. В большинстве случаев это, конечно, справедливо, хотя в последние 10 лет и у нас положение ремесленных учеников и учениц все-таки несколько улучшилось в сравнении с прежним. Но, как бы то ни было, способ обучения детей ремеслам у хозяев мастерских и ремесленных заведений есть общий и самый естественный, практикуемый повсеместно, во всех странах, и без него обойтись нельзя. Изложенный нами исторический очерк распростра-



нения профессионального образования и обучения ремеслам в великих и наиболее просвещенных и промышленных государствах Западной Европы, именно в Германии, Франции и Англии, подтверждает это и показывает, что, испытав различные другие дорогостоящие искусственные способы обучения ремеслам в школах и в специальных учебных мастерских, правительства и общества этих стран пришли к тому убеждению, что надо обратиться к обычному способу обучения детей ремеслам у хозяев ремесленных заведений. В сущности ведь не самый способ не хорош, — напротив того, он есть вполне естественный и производительный; вредны же и губельны для ремесленных учеников и учениц злоупотребления хозяев; следовательно, правительство и общество должны обратить внимание на эти злоупотребления и принять все меры и употребить энергичные усилия по крайней мере для возможного в настоящее время уменьшения этих злоупотреблений, если еще нельзя прекратить их совершенно. Это поняли и сделали прежде других английское правительство и общество, и согласными, соединенными усилиями они достигли, как мы видели, в этом отношении поразительных результатов. Но для нас весь продолжительный, более чем полувековой разнообразный опыт всех государств Западной Европы, стоивший больших денег и нравственных усилий и наглядно показавший, что не только лучший, но и единственный способ производительного ремесленного обучения есть старинный обычный способ обучения ремеслам у хозяев мастерских и ремесленных заведений, — все это для нас оказывается несколько неубедительным, а может быть, мы ничего этого и не знаем... И вот, сознав, наконец, необходимость в обучении ремеслам бедных детей и вообще в распространении ремесел в народе, не только отдельные благотворители, но и земские учреждения и городские общества начинают это дело с ассигнования денег на введение обучения ремеслам в начальных школах, оказавшегося везде и давно вполне несостоятельным, на учреждение ремесленных училищ, в которых дети одновременно учатся общеобразовательным наукам и обучаются ремеслам, и тому и другому совершенно непроизводительно, или на устройство искусственных учебных мастерских, осудив окончательно естественный и обычный способ обучения ремеслам у хозяев мастерских, как совершенно негодный и вредный. Так, Петербургская городская дума в экстренном заседании 12 сентября, рассмотрев доклад особой комиссии, решила учредить две учебные мастерские в виде опыта на три года: мужскую — для обучения ремеслам портному и сапожному на 30 учеников и женскую — для обучения шитью белья и мелким рукодельям и шитью детского и женского платья, также на 30 учениц, и назначила на ежегодное содержание этих мастерских 11 490 руб. (в том числе 750 руб. на делопроизводство исполнительной комиссии). Следовательно, ежегодное обучение ремеслу каждого ученика и ученицы обойдется городу почти в

200 руб. (191 руб. 50 коп.), т. е. ровно столько, сколько платится за обучение ученика в приготовительных классах Пажеского его императорского величества корпуса! В заседании думы гласный И. И. Домонтович сделал было предложение о помещении учеников и учениц в ученье к хозяевам и хозяйкам мастерских и ремесленных заведений, но дума отклонила это предложение именно на том же главном основании, что хозяева только злоупотребляют учениками и ученицами. Но ведь говорится же, что без 10 праведников город не мог бы существовать, и не может быть никакого сомнения в том, что между множеством разнообразных мастерских и ремесленных заведений, существующих в столице, найдется по крайней мере по одному заведению, хозяева которых добросовестно обучают учеников и учениц ремеслам и достаточно хорошо содержат их и обращаются с ними. Найти таких хозяев не представило бы особенного труда гласным думы, во всяком случае не более труда, чем организовать хорошие учебные мастерские, найти для них действительно хороших и добросовестных мастеров-учителей и мастериц-учительниц, заготовить нужные для производства работ инструменты и материалы и т. д. Кроме того, на ассигнованные думой 11 490 руб. можно было бы отдать в ученье не 60 учеников и учениц, а более 150, полагая за ученье каждого по 60 руб. в год, и притом можно было бы обучить различным ремеслам, смотря по наклонностям и способностям каждого, а не только *двум* мастерствам, избранным совершенно случайно и произвольно. Назначенная же городом комиссия по обучению ремеслам могла бы, по мере указаний производимого ею собственного опыта и, пользуясь опытом других стран, выработать правильную, целесообразную систему обучения детей ремеслам у хозяев ремесленных заведений, вступив для этого в соглашение и с другими существующими у нас правительственными и общественными благотворительными учреждениями, которые также нуждаются в обучении ремеслам призреваемых и покровительствуемых ими детей. Таковы, например, детские приюты, патриотические школы, школы технического общества и Императорского человеколюбивого общества, воспитательные и сиротские дома, приходские попечительства и т. п. К этому делу, конечно, должны быть привлечены и хозяева ремесленных заведений, фабрик и заводов, и не только благотворительности ради, но из собственных выгод, потому что для хозяев весьма важно иметь хороших, грамотных учеников и учениц, и они нуждаются в них. Таким образом, согласными усилиями означенных учреждений положено было бы правильное и прочное начало организации у нас обучения детей ремеслам. Обращаем особое внимание в этом отношении на оказавшуюся необыкновенно целесообразной и практичной английскую систему.

Б. Для *средней степени* профессионального образования необходимы:

а) предварительное законченное общее элементарное образование или знание курса по крайней мере трех низших классов общеобразовательных средних учебных заведений — классических или реальных. *Законченный общеобразовательный элементарный курс состоит* обыкновенно в следующем: *Закон божий*: главные употребительнейшие молитвы, сознательно усвоенные; священная история ветхого и нового завета, объяснение богослужения и главных догматов исповедуемой учащимися религии, которые необходимо знать каждому. *Родной язык*: грамотное чтение и письмо; знание практической элементарной грамматики; умение связно и правильно излагать свои мысли о предметах, не выходящих из круга знаний и понимания учащихся. *Арифметика*: знание обеих частей элементарной арифметики, с навыком в вычислении задач, содержание которых берется обыкновенно из быта учеников и вообще из окружающей жизни; вычисление на счетах; знание употребительнейших мер, весов и т. д. и т. п.; необходимые понятия о формах и измерениях тел, плоскостей и линий, с практическими упражнениями и задачами (практическая начальная геометрия); общее начальное рисование и черчение. Означенные предметы — главные в элементарном курсе; второстепенное, вспомогательное значение имеют: естествоведение, история и география отечества, с географическим обозрением земного шара и частей света по глобусу. Такой законченный элементарный курс, обязательный в Германии для детей 6—14-летнего возраста, в других государствах Западной Европы проходится в шесть лет (для учащихся от 6—8- до 12—14-летнего возраста). В России этот курс мог бы быть рассчитан в среднем на учеников и учениц от 8—10- до 14—16-летнего возраста. Из приведенного предметного состава и объема законченного элементарного общеобразовательного курса и из продолжительности его видно, что между ним и курсом средних общеобразовательных заведений гимназий и реальных училищ еще какого-нибудь промежуточного среднего курса совершенно не нужно и не может быть. По главным предметам: закону божию, родному языку и арифметике — законченный элементарный курс соответствует курсу трех низших классов гимназий и реальных училищ; по другим же предметам он даже выше. Следовательно, никаких средних училищ между законченными элементарными школами и средними общеобразовательными училищами (классическими и реальными) не должно быть. У нас законченное общее элементарное образование должны доставлять, по Положению 1872 г., *городские училища* ведомства министерства народного просвещения, преобразуемые из бывших уездных училищ. Таких городских вместе с прежними, еще не преобразованными уездными училищами в 1878 г. в России было всего только 337 с 26 670 учащимися мальчиками; для девочек же училищ с законченным элементарным общеобразовательным курсом ученья у нас еще вовсе нет. Поэтому одна из

неотложных и прямых обязанностей министерства народного просвещения должна состоять в принятии мер для возможно скорейшего учреждения городских училищ с законченным элементарным курсом не только для мальчиков, но одинаково и для девочек, причем в таких женских полных элементарных училищах должно преподаваться и обучение шитью обыкновенного простого белья, вместо отдельного преподавания практической геометрии; необходимые же начальные понятия о формах и измерениях могут быть объяснены ученицам на уроках черчения. Никаких других промежуточных средних училищ, между начальными школами и гимназиями и реальными училищами ни для мальчиков, ни для девочек, повторяем, вовсе не нужно; такие «средние» промежуточные училища были бы совершенно лишними и безобразными наростами на естественно и правильно организованной общей училищной системе. Нет сомнения, что не только городские, но и сельские общества в больших торговых селах пожелают на свой счет устраивать такие начальные училища с законченным общим элементарным курсом, но, конечно, с тем, чтобы эти училища оставались в их ведении, что до сих пор у нас не дозволяется законом о начальных общественных училищах.

Для приготовления хороших учительниц для женских начальных училищ с законченными элементарными курсами должны быть устроены учительские институты в виде ли самостоятельных заведений, или особых отделений при существующих уже учительских институтах, как сделано уже при Петербургской земской учительской школе. Таким учительницам, равно как и всем другим лицам женского пола, получившим соответствующую педагогическую подготовку и выдержавшим в ней испытание, должно быть дозволено преподавание и в мужских законченных элементарных школах. Это было бы тем более полезно, что у нас можно иметь таких элементарных учительниц даже с полным общим образованием курса женских гимназий, тогда как молодые люди, окончившие свое общее образование в гимназиях и реальных училищах, представляют разве только крайне редкие исключения между учащимися в учительских институтах.

б) *Средние профессиональные, научные и художественные школы*, кроме своей непосредственной задачи — распространять профессиональное образование, необходимое для различных мастеров, различных техников-практиков, приказчиков, конторщиков и т. п., имеют еще большее существенное значение для правильной организации системы общественного училищеведения вообще и особенно для устройства общеобразовательных средних учебных заведений, как классических, так и реальных. Опыт всех западноевропейских государств и наш собственный показывают, что продолжительный и многопредметный курс этих училищ доступен только весьма незначительному числу учащихся; именно из них не более 4—5% успешно оканчивают ученье; ос-

тальные же все выходят до окончания курса и большею частью из четвертого класса, так как этим классом оканчивается первая — так сказать, элементарная — половина общеобразовательного курса. При существовании разнообразных местных средних профессиональных школ не оканчивающие ученья в гимназиях и реальных училищах могли бы получать в этих школах хотя не обширные, но основательные, применимые к различным промышленным производствам, прикладные научные и художественные сведения и умения, которые доставили бы им впоследствии не только верный, обеспеченный кусок хлеба, но и открыли бы способным и прилежным из них путь к высшему научному техническому образованию. Почти совершенное отсутствие у нас подобных средних профессиональных школ составляет главную причину того, что выходящие до окончания курса из гимназий и реальных училищ ученики, а также и из женских гимназий ученицы остаются навсегда недоучками, вредными для самих себя, семейств своих, для всего общества и государства, так как этим недоучкам у нас негде доучиться, чтобы сделаться к чему-нибудь пригодными.

Средние профессиональные училища должны иметь самое разнообразное учебное устройство, обусловливаемое местными промышленными потребностями населения. Они могут быть ежедневные, обыкновенно двухклассные, причем курс первого класса теоретический: вечерние, воскресные и праздничные для учеников и учениц, принужденных прямо по окончании ученья в элементарных школах или по выходе до окончания курса из гимназий и реальных училищ приниматься за практические работы и потому не имеющих времени и возможности посещать дневные школы. Несмотря, однако же, на все разнообразие учебных курсов своих, средние профессиональные школы, как мужские, так и женские, могут быть подведены под следующие главные разряды: 1) педагогические, 2) медицинские и санитарные, 3) технические, 4) художественные, 5) сельскохозяйственные и 6) коммерческие.

В России хотя и существуют средние профессиональные училища по всем этим разрядам, но в весьма малом числе. Наиболее распространены у нас *педагогические школы* в виде учительских институтов, семинарий, школ и педагогических классов при провинциальных женских гимназиях, педагогических курсов при женских николаевских сиротских институтах в Петербурге и Москве и Александровском женском училище в Петербурге. Большая часть этих заведений — правительственные учреждения. Во второй половине шестидесятых годов у нас стали устраиваться земские учительские семинарии и школы для приготовления учителей и учительниц для народных земских училищ, но вследствие неприязненного отношения бывшего министра народного просвещения к земству вообще и по другим неблагоприятным обстоятельствам это дело остановилось, и даже уч-

режденные уже земством учительские семинарии перешли большею частью совершенно в ведение министерства народного просвещения. Это неприязненное отношение в настоящее время прекращается, и можно надеяться, что министерство народного просвещения пойдет в этом деле рука об руку с земством. К средним педагогическим профессиональным школам должны быть отнесены школы и курсы для приготовления более образованных нянь и так называемых фребелевских садовниц. Этих школ и курсов у нас чрезвычайно мало, всего три-четыре, не больше, и почти все они находятся в Петербурге. Между тем в образованных нянях у нас повсюду чувствуется крайний недостаток; фребелевские же сады и подобные учреждения были бы особенно полезны во всех промышленных городах и больших селах для воспитательного призрения малолетних детей рабочих, которые теперь остаются без всякого надзора, так как родители их целые дни проводят вне дома, работая на фабриках и заводах. Поэтому городские общества должны были бы обратить серьезное внимание и принять меры для устройства школ фребелевских садовниц и фребелевских садов для малолетних детей бедного рабочего населения.

Средние медицинские и санитарные школы для образования акушерок, фармацевток, фельдшерниц, сестер милосердия начали возникать у нас с конца шестидесятых годов и особенно в семидесятых годах, но опять-таки почти исключительно в Петербурге. Вследствие этого ученицы по окончании курса, за исключением земских стипендиаток, остаются большею частью в Петербурге, не находя себе работы, в крайней нужде, тогда как везде в провинции чувствуется в них крайний недостаток. Это прямо доказывает, что подобные медицинские профессиональные школы должны быть распространены в провинциальных городах, где они могли бы быть учреждаемы в виде практических курсов без всяких хитростей и особенных затей, при всех городских и земских больницах. Конечно, на первое время нельзя было бы быть слишком требовательным к специальным познаниям выпускаемых из таких курсов акушерок, фельдшерниц, сестер милосердия и т. п., но, во всяком случае, они были бы несравненно сведущее и вообще образованнее простых повитух и сиделок. Кроме того, нам необходимы еще местные средние медицинские школы для образования лекарских помощников и помощниц и ветеринарные школы для образования ветеринарных помощников, которые не были бы дороги и требовательны, не искали бы тысячных жалований, а, оставаясь в родной местности, основательно ознакомившись с местными гигиеническими условиями и болезнями и удовлетворяя местным потребностям, довольствовались бы содержанием, обеспечивающим им и семействам их скромное существование. В этих людях Россия повсеместно и крайне нуждается. На первых порах для этой цели следовало бы учредить небольшие школы или курсы в универси-

тетских городах при медицинских факультетах при пособии от правительства, городских обществ и земств.

При этом надо обратить внимание на следующий, присущий нам весьма важный недостаток. Учреждает, например, известный благотворительный кружок или комитет школу для образования фельдшериц, определяются приемные познания в размере законченного курса элементарной школы или женских прогимназий, утверждаются учебный план и программы специальных предметов после обстоятельного рассмотрения и обсуждения их. Школа идет успешно; ученицы занимаются усердно и большей частью выдерживают удовлетворительно выпускное испытание в специальных научных познаниях и в практических занятиях в существующей при школе больнице. В Англии, в Германии радовались бы такому успешному ходу дела и употребили бы все усилия, чтобы дать окончательно установиться такой школе, чтобы выработался и установился тип подобных школ, и, по образцу ее, начали бы открывать местные профессиональные школы в провинции. Мы же поступаем совершенно иначе; мы сейчас начинаем мудрить, увеличивать учебный курс школы и требовать больших приемных познаний и т. п. В результате потом и оказывается, что школа образует фельдшериц, дорогостоящих и знающих хотя и больше, но не основательно и притом не довольствующихся скромным положением фельдшерицы в провинции.

Самое большее распространение должны иметь в России *различные средние местные технические и сельскохозяйственные школы и курсы*. Если у нас и существуют подобные школы, то в самом ничтожном числе, и притом во всех таких существующих школах профессионально-научное обучение идет вместе с преподаванием различных общеобразовательных предметов и даже с обучением ремеслам и практическими занятиями по сельскому хозяйству в находящихся при таких училищах мастерских и сельскохозяйственных фермах. От такого смешения 1) содержание школ стоит очень дорого, 2) курсы их продолжаются очень долго — не менее пяти лет, и 3) учащиеся не успевают ни в общих предметах, ни в профессиональных, ни в практических ремесленных и сельскохозяйственных работах. Поэтому необходимо было бы, чтобы эти школы: а) отказались от не своего дела, именно от совершенно несвойственного им обучения общеобразовательным предметам, и принимали бы учеников и учениц, получивших уже законченное общее элементарное образование или прошедших, по крайней мере, курс трех низших классов гимназий и реальных училищ; б) занялись преподаванием хорошего курса элементарной математики, общих оснований физики, химии, естественной истории и общего рисования и черчения; в) на таком сосредоточенном общем основании сообщали бы необходимые прикладные научные знания и обучали прикладному рисованию и черчению соответственно своему спе-

циальному профессиональному назначению и г) помещали бы учащихся по окончании курса в мастерские, на фабрики и заводы и к хорошим сельским хозяевам для изучения производства и практики дела на действительных работах и для приучения их к тяжелой трудовой жизни рабочих. Такие упрощенные и сосредоточенные на обучении небольшому числу предметов технические профессиональные двухклассные школы будут действительно достигать своей цели, стоя притом же несравненно дешевле. Преподавателями математики, физики и естественной истории, химии и общего черчения и рисования в таких школах могут быть учителя местных реальных училищ и гимназий; для преподавания же прикладных предметов лучше всего было бы приглашать, где представится возможность, образованных техников местных фабрик и заводов. Кроме того, для приготовления учителей прикладных предметов могут быть открыты особые учительские отделения при высших специальных училищах.

Учреждение и распространение местных средних технических профессиональных школ может осуществиться только при согласных усилиях и взаимной согласной деятельности тех же правительственных ведомств и общественных и частных учреждений и лиц, как и распространение необходимых начальных профессиональных знаний в рабочем населении, о чем было уже сказано.

*Под средними профессиональными художественными школами* мы разумеем: 1) местные школы и курсы музыки и пения для образования недорогих местных начальных учителей и учительниц этих искусств, оркестровых музыкантов, певческих хоров и для приготовления более талантливых учеников и учениц для высших музыкальных училищ или консерваторий; 2) местные школы и курсы рисования, ваяния и гравирования, особенно на дереве (ввиду распространяющихся у нас иллюстрированных изданий) и т. п., главным образом в применении к ремеслам и промышленности, а также и для образования недорогих местных начальных учителей и учительниц рисования и приготовления талантливых учеников и учениц к дальнейшему изучению означенных искусств в Академии художеств.

Учреждение таких местных художественных училищ, кроме выполнения своего непосредственного специального художественно-промышленного назначения, содействовало бы, несомненно, развитию изящного вкуса и художественных потребностей во всех классах местного населения и образованию местных музыкальных и художественных обществ. Это имело бы благотворное нравственное влияние, возбудило бы в населении стремление к художественным наслаждениям и отвлекло бы его от грубых материальных увеселений. Нет сомнения, что развитие изящного вкуса и художественных потребностей в местных зажиточных классах побудило бы их употреблять часть своих достатков на приобретение художественных произведений (вместо того, что-



бы проедать, пропивать и проигрывать их в карты), что доставило бы выгодные и действительно художественные работы нашим художникам, которые теперь для насущного существования своего должны исполнять только одни чисто ремесленные заказы.

Поэтому-то в учреждении и распространении местных художественных школ должны принять самое горячее участие, и именно в своих собственных интересах: а) Императорская Академия художеств, московское училище живописи, ваяния и зодчества, общество поощрения художников, Московское Строгановское центральное училище и Петербургская центральная школа технического рисования барона Штиглица; б) Императорское русское музыкальное общество с своими консерваториями — Петербургской и Московской. Эти высшие и центральные художественные учреждения могли бы легко открыть свои местные филиальные школы, снабдив их хорошими учителями и всеми необходимыми художественными коллекциями, нотами и музыкальными инструментами, — конечно, при пособии от местных городских обществ и зажиточных образованных классов местного населения.

Как давно уже существующие у нас мужские коммерческие училища, так и вновь учрежденное купечеством в Петербурге Петровское мужское коммерческое училище представляют также смешение общего образования с преподаванием специальных коммерческих знаний. Поэтому они дорого стоят и не могут образовать хороших коммерсантов. Мы обращали уже на это серьезное внимание учредителей Петровского коммерческого училища. Необходимо было бы, в видах достижений действительно хороших, полезных результатов, чтобы эти училища или устроили у себя правильный, полный, не менее чем семилетний общеобразовательный курс и затем отдельные специальные коммерческие классы, в которых общие предметы не должны преподаваться, или же отказались совершенно от общего образования и принимали на три года молодых людей, получивших уже полное общее образование в гимназиях и реальных училищах. Последнее было бы еще гораздо лучше и целесообразнее, потому что в таком случае: 1) дети не готовились бы уже с малолетства к купеческой профессии, а поступали бы в коммерческое училище молодые люди по собственному желанию и склонностям; 2) учебная деятельность коммерческого училища сосредоточилась бы на преподавании своих специальных предметов, и можно было бы действительно назначить директором такого училища человека опытного, с хорошим специальным коммерческим образованием, который знал бы и вполне понимал бы, в чем должно состоять специальное образование будущего коммерсанта и как оно должно быть ведено. Такой директор мог бы, действительно, выбрать себе хороших помощников-преподавателей и руководить всем учебным делом. Теперь же приходится назначать в

директоры человека, который был бы вместе и хорошим общеобразовательным педагогом, и обладал бы основательными специальными коммерческими научными знаниями, и понимал бы практическое применение их к торговле. Откуда же взять такого человека? Вот и приходится назначать или педагога, или специалиста. Что же выходит? В первом случае может идти успешно общее образование, — конечно, если общеобразовательный курс устроен самостоятельно и правильно, — но специальное коммерческое образование останется без общего сведущего руководства и будет предоставлено случайности; во втором случае плохо поставленное общее образование может совершенно испортить учеников и сделать их неспособными к специальному коммерческому образованию, как бы хорошо это последнее ни было устроено. А мы все еще удивляемся, что у нас из таких смешанных и дорогостоящих коммерческих училищ ничего путного, соответствующего назначению их, не выходит!

Но, кроме правильно устроенных коммерческих училищ, нам особенно необходимы недорогие местные практические коммерческие школы и курсы для образования хороших купеческих приказчиков и приказчиц, конторщиков и конторщиц. В учреждении и распространении таких местных школ и курсов, которых у нас еще вовсе нет, должны бы принять участие особенно министерство финансов (департамент мануфактур и торговли), местные городские общества, банкирские конторы и вообще торговые и промышленные классы городского населения.

Мы еще много не досказали относительно местных средних профессиональных школ. Мы не дали никаких подробных указаний относительно устройства этих школ, не представили даже перечня названий их и не привели образцовых учебных программ. Сделать такие указания было бы, впрочем, очень нетрудно: для этого стоило бы только открыть любой заграничный школьный календарь и сборник учебных программ различных профессиональных училищ и перевести на русский язык; но эти указания, кажущиеся столь практичными, в действительности приводят только к большим ошибкам и заблуждениям. Профессиональные школы должны возникать по местному почину и удовлетворять именно известным потребностям и условиям местной промышленности и жизни. Поэтому нельзя найти двух одинаково устроенных в учебном отношении промышленных школ, имеющих одно и то же специальное назначение, но находящихся в двух различных местностях. Конечно, существуют общие начала и основные положения для устройства профессиональных школ, и в учебный курс однородных профессиональных школ входят некоторые общие предметы, независимо от местных условий и потребностей. На выяснение этих общих начал и основных положений именно историческим путем мы и обратили особенное внимание, привели их подробно и указали применение их к распространению профессионального образования в России, в

различных видах его и к устройству необходимых для сего местных профессиональных школ и курсов. Руководствуясь этими общими началами, нельзя уже впасть в основные ошибки при устройстве профессиональных школ в учебном отношении, могущие испортить все дело. Подробности же учебного устройства, специальные учебные предметы, объем и программы преподавания их — определяются в каждом училище местными промышленными потребностями, и заранее указать их нельзя. Поясним все это тем же примером, на котором мы останавливали внимание читателей уже несколько раз. Петербургское купечество желает учредить в память 200-летнего юбилея Петра Великого коммерческое училище; от купечества нельзя, конечно, требовать, чтобы оно знало общие, основные положения учебного устройства подобных училищ; оно останавливается на одном из представленных ему подробных учебных планов заграничных коммерческих училищ, который показался ему более практичным и соответствующим его желаниям, и впадает в основную общую ошибку, которая, как выше было указано, может испортить все дело.

Учреждение и распространение правильно устроенных местных профессиональных школ, как было уже выяснено, необходимо не только для удовлетворения местным промышленным потребностям, но еще и потому, что такие местные школы дают возможность ученикам и ученицам, выходящим из гимназий и реальных училищ до окончания курса, получить практическое профессиональное образование, обеспечивающее им существование. Это значение местных профессиональных школ делает их крайне необходимыми для всех правительственных ведомств, которые имеют в своем ведении средние общеобразовательные заведения, как мужские, так и женские. Поэтому в учреждении и распространении средних местных профессиональных школ в своих собственных интересах должны принять энергическое участие, кроме вышеозначенных правительственных ведомств, министерства народного просвещения, военное, духовно-учебное ведомство и собственная его и. в. канцелярия по учреждениям императрицы Марии.

Для доставления местным обществам возможности скорее, удобнее и дешевле получать все необходимые сведения об устройстве различных профессиональных школ и курсов, художественно-промышленных выставок и музеев, как например планы помещений, учебные планы и программы, учебные книги и руководства, каталоги и книги для библиотек, оригиналы, рисунки, модели, чертежные инструменты и вообще все учебные пособия и коллекции, — в высшей степени полезно было бы иметь центральное учреждение, в которое местные общества могли бы обращаться за справками по всем вышеозначенным предметам и получать от него подробные ответы и указания без замедления. Начало такому учреждению положено основанием в Петер-

бурге музея прикладных знаний (в здании бывшего Соляного городка), при котором уже существуют и действуют совершенно самостоятельно и независимо один от другого следующие отделы: педагогический (главного управления военно-учебных заведений), технический (русского технического общества), сельскохозяйственный (мин-во госуд-ных имуществ), художественно-промышленная и центральная школа технического рисования (барона Штиглица). Следовательно, у нас уже началось соединение нескольких правительственных и общественных учреждений, имеющих в сущности одну общую задачу — распространение профессионально-научного и художественного образования в обществе и народе. Устройством этого первого учреждения Россия обязана преимущественно нынешнему главному начальнику военно-учебных заведений Н. В. Исакову.

В. Для высшего профессионального образования в России сделано несравненно больше, чем для среднего и низшего. Специальное, научно-прикладное образование, получаемое учащимися в наших высших технических учебных заведениях, скорее выше, чем ниже получаемого в заграничных соответствующих специальных училищах. Предпринимать какие-нибудь резкие, существенные преобразования в определенном и установившемся уже учебном курсе наших высших технических училищ не представляется никакой необходимости и было бы делом весьма рискованным, потому что при таких преобразованиях мы легко могли бы променять хорошее на дурное. Полезно было бы, впрочем, упразднить такие дорогостоящие практические вспомогательные учреждения, как например практические учебные мастерские при технологическом институте в Петербурге и в высшем техническом училище в Москве, которые везде оказывались нецелесообразными именно в практическом отношении. Главный же недостаток наших высших специальных училищ состоит не в учебном устройстве их, а в том, что почти все они находятся в Петербурге и Москве. Вследствие этого молодые люди, большей частью крайне бедные, по окончании общеобразовательного курса в гимназиях или реальных училищах принуждены для получения высшего технического образования съезжаться со всех концов нашего необъятного отечества в Петербург и Москву, и притом совершенно наудачу, потому что даже те из них, которые вполне убеждены, что они хорошо подготовлены и выдержат установленное поверочное испытание, не могут наверное рассчитывать на прием, вследствие большой конкуренции и ограниченного числа вакансий. Далее, жизнь в незнакомом столичном городе стоит весьма дорого и при совершенно непривычных и вообще не особенно благоприятных климатических условиях и других столичных санитарных условиях действует на здоровье многих из приезжающих учащихся вредным, разрушающим образом. Наконец, скопление значительного числа окончивших курс специалистов-техников в Петербурге и Москве

лишает большинство из них возможности найти в столицах соответствующее специальности их постоянное место или хоть какие-нибудь практические занятия, которые обеспечивали бы им насущное существование; в провинциях же неохотно берут на места столичных ученых техников, предполагая в них различные широкие замашки и излишнюю требовательность и претенциозность, а в последние годы еще и потому, что боятся нажать с ними больших полицейских хлопот и ответственности. Впрочем, эта последняя причина, надо надеяться, скоро прекратится.

Для некоторых высших специальных училищ нахождение их в столицах, как например горного и лесного институтов в Петербурге и Петровской земледельческой и лесной академии возле Москвы, еще крайне невыгодно именно для их специального учебного назначения, потому что учащиеся в этих заведениях вообще не видят самого производства, не получают никакого наглядного представления о настоящей практике дела, так как ни в окрестностях Петербурга, ни в близких к нему губерниях никакого горнозаводского производства не существует, за исключением незначительных чугунных заводов в Олонецкой губернии, а земледелие и вообще земское хозяйство в столичных губерниях представляет разве образцы того, как их вести не следует. Искусственные же образцовые запашки, опытные луга и поля, образцовые фермы, древесные питомники и т. п. могут ввести учащихся в заблуждение, дать им совершенно ложные понятия об экономических условиях полеводства, лесоводства и вообще сельского хозяйства.

Многие, однако же, упрекают наши высшие специальные училища именно в *непрактичности* сообщаемого ими научного прикладного образования вообще на том основании, что, несмотря на то что в России повсюду чувствуется недостаток в научно образованных техниках-специалистах, большая часть окончивших курс в этих заведениях остается без места. Но точно на таком же основании можно было бы упрекать, например, юридические факультеты наших университетов в непрактичности сообщаемого ими научного юридического образования, так как множество наших кандидатов юридических факультетов остаются по несколько лет без штатных мест, кандидатами на судебные и другие юридические должности, тогда как членами окружных судов и палат назначаются нередко лица, не получившие не только высшего, но и никакого юридического образования. Про университетские юридические факультеты этого, однако же, не говорят, а винят обыкновенно министерство юстиции в неправильном назначении на означенные места лиц, не получивших никакого специального юридического образования. Конечно, в подобных назначениях, как и везде, большую роль играют протекция, связи, знакомства; дело, по существу своему, заключается вот в чем: никакое высшее или среднее специальное училище, как бы совершенно оно ни было устроено, такой непосредственной прак-

тической подготовки, которая делала бы учащихся способными и совершенно готовыми прямо, со школьной скамьи приняться за практическое дело и руководить им, — дать не может. Поэтому, даже отлично окончившие учебу в лучших высших специальных училищах Западной Европы молодые люди никогда не получают прямо по окончании училищного курса мест техников-руководителей или мастеров, управителей на фабриках, заводах, в сельских хозяйствах и т. п., а поступают простыми рабочими, первое время даже без жалованья, для изучения практики дела и для доказательства своей годности к работе и способности и умения руководить техническим производством или вообще известным промышленным делом. Из наших молодых патентованных ученых инженеров и различных техников до сих пор еще только весьма немногие понимают это и решаются поступать в соответствующие промышленные заведения на первое время простыми рабочими, и из таких молодых людей, без сомнения, вырабатываются отличные мастера и руководители больших промышленных заведений, которые и приобретут себе в относительно непродолжительное время хорошие средства. Большая же часть наших молодых ученых техников на это не решаются и ищут себе прямо места техника-заправителя или по крайней мере его помощника с хорошим содержанием. Многие молодые люди не решаются, конечно, поступать рабочими на фабрику, или завод, или на железную дорогу ради крайней необразованности и грубости наших простых рабочих. Но полагать, что преобразование учебного курса наших высших специальных училищ, сделав его более практичным, изменит такое неблагоприятное положение окончивших курсы, совершенно ошибочно. Здесь надо выждать, оставив в покое наши высшие технические училища и приняв энергичные меры для распространения грамотности и хотя только самых необходимых элементарных профессиональных сведений между простыми рабочими, чтобы поднять их нравственный и умственный уровень и сделать среду их не столь невыносимой для образованного человека, как в настоящее время.

Мы говорили до сих пор только о наших мужских высших специальных училищах. Для высшего специального образования женщин у нас существуют, сколько мы знаем, только два вполне определившиеся учебные учреждения, именно *Женский врачебный курс* при Николаевском военно-сухопутном госпитале в Петербурге, состоящий в ведении главного военно-медицинского инспектора, и *Педагогические курсы* женских гимназий ведомства учреждений императрицы Марии, причем эти последние имеют уже высочайше утвержденное положение и права; первый же до сих пор еще не утвержден окончательно в законодательном порядке, хотя на основании недавно состоявшегося высочайшего повеления ученицы, удовлетворительно окончившие учебу на Женском врачебном курсе и выдержавшие выпускное

испытание, получили право носить нагрудный знак, подобный окончившим удовлетворительно полный курс студентам медико-хирургической академии, с буквами ж. в., т. е. женщина-врач. Существующие же в Петербурге, Москве, Казани и Киеве Высшие женские профессорские курсы никакой точно определившейся организации еще не имеют и никаких установленных практических прав окончившим курс не предоставляют, и наше Главное учебное ведомство до сих пор смотрело на них, только как на разрешенные им совершенно частные публичные курсы. Необходимо безотлагательно дать этим высшим женским курсам законченную, определенную организацию, как постоянным высшим женским учебным заведениям, доставляющим удовлетворительно окончившим в них курс лицам женского пола известные, определенные практические права, и исходатайствовать правительственное утверждение в законодательном порядке. Подобные же, бесправные и не имеющие окончательно утвержденной правительством организации, частные учебные учреждения могут иметь практическое значение в жизни для учащихся пока еще только в таких странах, как Англия и Северо-Американские Соединенные Штаты, где для получения права на практические занятия не требуется никаких патентов.

Что же касается до предварительного общего образования, необходимого для поступления в высшие мужские специальные училища и высшие женские курсы, то оно сообщается в классических гимназиях и реальных училищах — последних у нас еще немного — и женских институтах и гимназиях. Эти общеобразовательные заведения, конечно, еще далеки от совершенства; но все же недостатки их не такого рода, чтобы здесь требовалось коренное преобразование, ломка существующего. Главные и более существенные недостатки в учебном устройстве наших классических гимназий и реальных училищ выяснились и обозначились вполне, вместе с основными причинами, породившими эти недостатки. Слишком энергичное и поспешное приведение в исполнение последнего гимназического устава 1871 г. вследствие желания во что бы то ни стало скорее достигнуть того, чтобы в университет поступали только молодые люди, получавшие классическое общее образование с латинским и греческим языками, при крайнем недостатке русских учителей этих предметов заставило бывшее министерство народного просвещения доставать учителей за границей между австрийскими славянами, плохо знающими русский язык, и даже учредить филологическую семинарию в Лейпциге для образования из иностранцев учителей древних языков для русских гимназий. Известно же, что преподавание латинского и греческого языков, составляющих главные, центральные учебные предметы гимназического курса, может идти успешно и иметь действительно полезное влияние на умственное развитие учащихся только в том случае, если оно ведется хорошими, опытными преподавателями, вполне владею-

щими родным языком учеников, практически и основательно знающими его теоретически; в противном же случае обучение этим главным, центральным предметам может иметь только вредное, притупляющее влияние на учеников, составляет для них сущее мучение и, следовательно, может испортить весь общеобразовательный гимназический учебный курс. Это есть азбучная педагогическая истина.

Слишком обширный установленный у нас гимназический курс по древним языкам и слишком несоразмерные требования и стеснительные правила переводных экзаменов и выпускного испытания зрелости составляют два других существенных недостатка в организации учебной части классических гимназий. В учебном курсе реальных училищ самая главная неправильность, как было уже замечено, заключается в смешении общего образования с профессиональным, происшедшее вследствие введения в дополнительном седьмом классе различных профессиональных отделений. Эти отделения устроены были именно для придачи учебному курсу реальных училищ более практического, непосредственно применимого к практической жизни содержания и направления. Вследствие сего наши реальные училища, вместо общеобразовательных, сделались утилитарно-профессиональными, т. е. именно такими, которые везде в Западной Европе оказались совершенно несостоятельными еще до двадцатых годов текущего столетия. То же самое повторилось теперь и у нас. Практические утилитарно-профессиональные отделения оказались самыми непрактичными именно для практической жизни и портящими весь общеобразовательный реальный курс.

Уничтожение означенных главных и других обнаружившихся недостатков в учебных курсах наших классических гимназий и реальных училищ не удовлетворит, однако же, родителей, для которых главный недостаток этих курсов заключается в том, что только крайне незначительное число учащихся может осилить эти курсы и достигнуть благополучного окончания их. Это, действительно, самый насущный, жизненный вопрос для родителей, потому что у нас им некуда девать сыновей своих, не окончивших курса в гимназиях и реальных училищах. Но как бы правильно ни были устроены учебные курсы классических гимназий и реальных училищ и как бы ни были хороши преподаватели, — никогда число оканчивающих полный курс ученья в этих заведениях не превысит 5%; все же остальные будут всегда выходить до окончания курса, если только не будет сделано послаблений, могущих привести только к тому, что общеобразовательный курс как классический, так и реальный, утратит всякую основательность и серьезность и будет доставлять только одних многознаек-болтунов. Кто же решится на это? Опыт всех западноевропейских государств и наш собственный в самое лучшее и спокойное время существования уваровских гимна-



зий показывает, что в средних общеобразовательных учебных заведениях, как классических, так и реальных, достигают удовлетворительного окончания курса не более 5% всего числа учащихся; прочие же все выходят до окончания курса, потому что основательный, хороший общеобразовательный курс — все равно, будет ли он классический или реальный — по продолжительности и неизбежной многопредметности своей может быть освоен и усвоен только весьма немногими способными учениками. Что же тут делать, чтобы успокоить родителей в самых естественных волнениях их, облегчить их самые тяжелые опасения относительно судьбы их сыновей и освободить общество и все государство от несчастных, вредных недоучек? Верное средство для этого давно найдено: учреждайте различные местные профессиональные школы, в которых не могущие осилить полного общеобразовательного курса ученики и ученицы могли бы получать не обширное, но основательное профессиональное образование, обеспечивающее им безбедное существование; учреждайте хорошие начальные школы, с законченным элементарным курсом, мужские и женские, которые отвлекут от средних учебных заведений, гимназий и реальных училищ если не всех, то по крайней мере большинство тех учеников и учениц, которых родители отдают в эти заведения, вовсе не имея в виду окончания детьми полного курса, а единственно только потому, что у нас никаких других порядочных школ не существует. Вот на чем должна быть сосредоточена неотложная и энергичная деятельность министерства народного просвещения в настоящее время, в полном согласии с духовным ведомством, земскими учреждениями и городскими обществами.

Теперь, на основании всего вышеизложенного, мы можем представить общую схему правильно устроенной системы общественного училищеведения, которая должна быть следующая:

1) *Школы грамотности*, для мальчиков и девочек вместе, открываемые при всех приходских церквях, а в селениях, отдаленных от своих приходов, — *временное обучение грамоте* переходящими учителями и учительницами.

2) *Вечерние, воскресные и праздничные, общие начальные и повторительные школы и начальные профессиональные школы и курсы* с обучением общему и техническому черчению и рисованию. Эти школы и курсы учреждаются везде, где только найдется какая-нибудь возможность.

3) *Правильно устроенные начальные училища с законченным элементарным курсом*, по возможности отдельные для мальчиков и девочек, — в городах и торговых посадах и селах. Такие элементарные школы составляют общее основание всей училищной системы и дают возможность способным ученикам и ученицам продолжать свое общее образование.

4) *В средних общеобразовательных училищах* — мужских и женских гимназиях и реальных училищах. Никаких других сред-

них общих школ, ни мужских, ни женских, не должно быть. Реальные училища, совершенно так же, как и классические гимназии, должны быть *чисто общеобразовательные заведения, без всякой примеси профессиональных отделений и предметов.*

5) *Различные местные средние профессионально-научные и профессионально-художественные школы* для доставления необходимых научных профессиональных знаний и профессионально-художественного образования нуждающимся в них ученикам и ученицам, получившим уже полное общее элементарное образование или вышедшим из гимназий и реальных училищ, не ранее окончания курса третьего класса. Эти школы должны быть: ежедневные очные и вечерние, воскресные и праздничные. Во всех таких школах, кроме коммерческих, преподается профессиональное рисование и черчение, а в коммерческих — каллиграфия. Для обучения же ремеслам ученики и ученицы отдаются к хозяевам мастерских и ремесленных заведений. Только в настоящей мастерской могут образоваться хорошие мастера и мастерицы.

6) *Высшие учебные заведения: университеты и различные высшие специальные технические и художественные училища* — для распространения высшего чисто научного и прикладного научного и художественного образования.

Из перечисленных здесь общих и профессиональных учебных заведений в России, как мы видели, существуют: начальные школы грамотности, городские и сельские, но в весьма незначительном числе, сравнительно с народной потребностью в них; несколько воскресных школ; средние общеобразовательные заведения — мужские и женские гимназии и реальные училища, университеты и различные высшие технические и художественные училища, академии и консерватории. Только что начинают открываться мужские начальные школы с законченным общим элементарным курсом; вовсе еще не существует начальных женских училищ с законченным элементарным курсом и местных профессионально-научных и профессионально-художественных школ. Следовательно, *в России мало или вовсе нет именно тех училищ, в которых нуждаются миллионы детей и все рабочее население страны.* Поэтому-то на возможно большее распространение этих школ и должны быть направлены прежде всего единодушные усилия всех поименованных правительственных ведомств и общественных и частных учреждений и лиц. Если мы этого не сделаем, если по-прежнему мы опять будем преобразовывать отдельные категории учебных заведений, начиная с высших или средних общеобразовательных, начнем придумывать какие-нибудь *новые средние промежуточные училища*, то по прошествии десятка потраченных лет придем опять к тому же положению, в котором находится и теперь наше общественное училищеведение, т. е. наши высшие специальные и средние общеобразовательные учили-

ша не установятся, правильно организованной училищной системы у нас не будет, и миллионы детей, и все рабочее население России останутся, как и теперь, совершенно безграмотными и без всяких, самых необходимых профессиональных знаний, которые только и могут расширить умственный горизонт и возвысить нравственный уровень народа, вывести тяжелый труд его из патриархального, почти первобытного состояния и сделать его производительнее. Между тем время уходит в бесплодных толкованиях и рассуждениях, а экономическое положение страны и народа становится все труднее и труднее...

В заключение позволим себе указать, каким образом можно было бы, по нашему мнению, неотлагательно положить у нас первое начало правильному обучению ремеслам и устройству профессиональных школ.

I. Петербургская городская дума, как уже было говорено, в экстренном заседании 12 сентября решила открыть в Петербурге две учебные мастерские, мужскую на 30 мальчиков и женскую на 30 девочек, и образовала исполнительную комиссию по обучению ремеслам, поручив ей озаботиться, «чтобы мастерские были открыты по возможности в непродолжительном времени, для чего приступить безотлагательно к приисканию удобных помещений и приспособлению их для мастерских, выбору мастеров, мастериц, учителей, прислуги и прочим необходимым распоряжениям». Вместо такого множества различных поручений не было ли бы проще поручить членам исполнительной комиссии найти в Петербурге десять праведников-мастеров и десять праведниц-мастериц, содержащих свои собственные различные ремесленные заведения, и отдать к ним в ученье 30 мальчиков и 30 девочек, заключив для этого с ними контракты, утверждаемые городской думой, с точным изложением всех условий как относительно обучения ремеслам, так и содержания учеников и учениц и попечения о их нравственности и здоровье. Полагаем, что гг. членам исполнительной комиссии по обучению ремеслам было бы гораздо легче вполне добросовестно и хорошо исполнить это простое поручение, чем возложенное на них думой. При этом 1) ученики не обучались бы только двум мастерствам — портняжному и сапожному, а ученицы — шитью белья и платьев, а могли бы обучаться десяти различным мастерствам, соответственно своим способностям и склонностям; 2) за обучение каждого ученика и ученицы пришлось бы платить, наверное, не более как по 60 руб. в год, следовательно, за всех 60 учеников и учениц 3 600 руб.; на остающиеся 7140 руб. из назначенных думой на ежегодное содержание двух мастерских 10740 руб. можно было бы открыть несколько (не менее 20) вечерних и воскресных общих начальных, повторительных и профессиональных начальных школ, с классами рисования и черчения.

Для означенных 30 учеников и 30 учениц, обучающихся ремеслам на счет думы, посещение профессиональных вечерних и

общих повторительных начальных и воскресных школ должно было бы быть обязательно; но вместе с ними могли бы учиться там и другие ремесленные ученики и ученицы. Таким образом было бы положено у нас основание правильному начальному или низшему профессионально-научному и художественному образованию и обучению ремеслам.

II. Ремесленное училище цесаревича Николая, отказавшись от неосуществимого в школе правильного, настоящего обучения ремеслам и мастерствам, могло бы сделаться *средней профессиональной, научной и художественной школой* и по окончании в ней курса теперешних учеников своих отдать их в ученье различным ремеслам и мастерствам, смотря по определившимся способностям и склонностям каждого, к хозяевам соответствующих ремесленных заведений. Вместе с этим следовало бы постепенно закрывать низшие классы общего начального ученья и принимать уже вновь, только в профессиональные классы учеников, получивших уже полное элементарное образование или вышедших из средних общеобразовательных заведений — гимназий и реальных училищ — не ранее окончания курса третьего класса. Профессиональная школа должна бы быть двухклассной. Впрочем, можно было бы сохранить и три низшие класса для сообщения ученикам, принимаемым не ранее 10-летнего возраста и умеющим читать, писать и считать, полного общего элементарного образования. Но эти классы должны быть отделены от профессиональной школы. При таком правильном устройстве ремесленное училище цесаревича Николая, переименовав свое название на «общее начальное и среднепрофессиональное училище», доставляло бы своим ученикам: а) законченное общее элементарное образование; б) среднее профессионально-научное и художественное обучение, по окончании которого отдавало бы их в ученье к хозяевам мастерских и ремесленных заведений. Следовательно, ремесленное училище цесаревича Николая сохранило бы в сущности свое теперешнее назначение, но выполняло бы его правильно и производило уже никак не с большими расходами, а скорее с меньшими. Вместе с этим непосредственное дело и учебные занятия в училище значительно упростились бы и сосредоточились. Таким образом, было бы положено у нас первое начало и правильному среднему профессионально-научному и профессионально-художественному образованию...



## ПРИМЕЧАНИЯ

1. О необходимости введения народной системы образования и о предварительных для этого занятиях (к стр. 47) («Журнал для воспитания», 1859, № 10). Это первая известная нам статья Н. Х. Весселя. Сам он в одном из своих автобиографических признаний свидетельствует о том, что это была его первая статья. И заголовок статьи, и ее содержание одновременно говорят как о демократических стремлениях автора, так и о его публицистических намерениях, т. е. о стремлении популяризировать опыт европейских стран в области рационального построения систем народного образования. Своей статьей Вессель желал обратить внимание деятелей народного образования в России на необходимость предварительного изучения богатого опыта европейских стран, так как к 60-м годам XIX в. официальная Россия своим опытом организации народного образования не располагала, что автором раскрыто в ряде последующих его статей. Педагогическая литература европейских народов, минимальное знакомство с которой автор считал условием для всякого работника в области образования, намечена с большой тщательностью, систематичностью и осведомленностью, свидетельствовавшими о том, с каким знанием современной иностранной педагогической литературы вступал автор в область публичного педагогического труда. В настоящее время в нашей стране эта литература уже мало знакома работникам просвещения, но в 60-е годы XIX в. она была итогом основных достижений передовой буржуазной педагогики, на которых с пользой могли учиться отсталые страны. Для нашего времени эта литература представляет интерес прежде всего как исторический памятник европейской буржуазной педагогики первой половины XIX в., изучение которого может расширять исторические и теоретические горизонты любого работника на nive просвещения.

2. О перестройке современной системы образования (к стр. 68) («Учитель», 1861, № 1. Передовая статья, озаглавленная «От редакции». Новый заголовок дан статье в согласии с ее содержанием составителем настоящего сборника). Как редакционная, статья не подписана, но автором ее был, очевидно, Н. Х. Вессель, вместе с Паульсоном редактировавший журнал. В одной из следующих, уже подписанных статей Вессель ссылается на эту статью, как на свою; с другой стороны, соредактор Весселя, И. Паульсон, в своей полемике с Весселем также ссылается на эту статью на том основании, что в ней Вессель выразил свои педагогические взгляды. Вводя читателей в задачи журнала, автор прежде всего показывает, что в России еще не было собственно народного образования, что появившиеся со времени Петра I попытки организации светского образования носили в основном резко утилитарный и одновременно узкоклас-

совый характер и потому осязательных результатов ни в педагогическом, ни в общенародном отношении дать не могли. Изложив кратко общеизвестные события в России, связанные с окончанием Крымской войны и наступлением нового царствования, автор пишет, что массы народа пришли к сознанию необходимости перестройки всей русской жизни и, в частности, системы образования, так чтобы она превратилась в подлинно демократическую, народную и была построена на рациональных педагогических основаниях, в первую очередь сводящихся к тому, чтобы сначала организовалось общее образование и только после его окончания и на его основе подрастающие поколения готовились к сознательно ими избранной специальности.

3. Что такое народное училище и в чем состоит дело его? (к стр. 90) («Учитель», 1861, № 2). Автор поставил себе в настоящей статье чисто педагогическую задачу популярного уяснения тех задач, какие должна преследовать подлинно народная школа как воспитательное учреждение. Под термином «народное училище» автор мыслит учреждение, предназначенное для воспитания всего подрастающего в стране детского населения. Под народными училищами автор имеет в виду не те народные школы, которые пытались создать в России реакционные классы для воспитания народа в политически реакционном и религиозном направлении. Это скорее общенародные школы, которые должны составить основу всей вновь разрабатываемой системы народного образования. В дальнейших своих статьях автор употребляет для этих школ наименование начальных училищ. Но уже в этой статье он подчеркивает, что таких школ в России до настоящего времени еще не было создано. Задача их — систематически способствовать развитию способностей подрастающих поколений. Это развитие, поясняет автор, осуществляется под влиянием определенных внешних впечатлений, действующих на ребенка, и при наличии в нем определенных способностей, которые в свою очередь пробуждаются этими впечатлениями. Общенародная школа в этом смысле преследует в особенности сложные задачи, так как перед ней лежит задача пробудить задавленные историей и современностью богатые способности народа. Одними только административными, экономическими и финансовыми мерами этого нельзя достигнуть. Народное училище должно действовать другими средствами: оно должно питать и развивать зародыши будущих сознательных, производительных и моральных сил народа. Для этой цели училище располагает целым рядом средств, начиная с наглядного обучения, упражнений в навыках чтения, письма, речи, счета и в дальнейшем расширения знаний о природе и в особенности о родной стране. Таким образом, народное училище есть самостоятельное, непохожее на существовавшие до сих пор, специфическое учреждение, которое может правильно развиваться, только будучи снабжено всем необходимым для его развития и в том числе надлежаще подготовленными педагогическими кадрами учителей.

4. Общественное училищеведение (к стр. 102) («Учитель», 1862, № 4, 6, 10). В статье под этим заглавием автор, под влиянием всевозможных толков в обществе и в министерстве о реформе школы, попытался провести ту мысль, что у нас, несмотря на обилие проектов школьной реформы, совершенно неразработанным остается вопрос об органически стройном и рациональном построении системы общественного образования. Основную причину этого автор видит в том, что у организаторов просвещения в России нет общего плана построения системы общественного образования, но каждое ведомство, каждое министерство по своему разумению стремится удовлетворить свои потребности и отсюда проистекают невероятный параллелизм и путаница в системе учебных заведений, которые показаны автором в 1-м разделе статьи. Во 2-м разделе этой статьи автор предполагал подробно рассказать о тех основаниях, на которых могло бы быть рационально построено общественное училищеведение, но в № 6 журнала был напечатан только заголовок статьи и номер раздела с пояснением, что 2-й раздел статьи к печати не разрешен. Продолжение статьи появилось только в № 10 как раздел 3. Однако же этот раздел как раз отвечает на тот вопрос, который автор обещал развить в

разделе 2. Можно предположить поэтому, что статья, запрещенная в № 6, по истечении нескольких месяцев была представлена другому редактору и беспрепятственно напечатана. Вероятнее, однако, другое предположение, что в недопущенном цензурой 2-м разделе статьи Вессель давал структурно развернутую систему образования, которая в те годы представлялась недопустимой по каким-либо соображениям, поэтому в 3-м разделе Вессель сосредоточился на характеристике внутренней, педагогической стороны системы народного образования, минуя ее общие структурные формы. В ряде других статей Весселя статья под названным заголовком представляет исключительный интерес, поскольку впервые в русской педагогике он ставит в ней вопрос о стройной, целостной и законченной системе народного образования в России. В такой широкой и стройной форме вопрос о системе народного образования не ставился в других проектах и в этом смысле проект Весселя решительно выделялся из тех многочисленных проектов, которые были созданы в 60-е годы. Можно сказать, что этой статьей Вессель положил начало исторической и теоретической разработке той части педагогической науки, которая в течение первых почти полутора десятилетий Советской власти разрабатывалась в большем или меньшем объеме в педагогических вузах как вводный курс в теорию и историю педагогики под заглавием «Система народного образования». Что касается происхождения этой статьи, то в одном из своих автобиографических признаний Вессель вспоминает, что когда он был в 1862 г. приглашен в качестве эксперта в комиссию под председательством А. С. Воронова для рассмотрения всех собранных к этому времени материалов по проектам, он «внес в комиссию особую записку о необходимости устройства в России цельной системы мужских и женских общеобразовательных училищ и местных профессиональных школ — учительских семинарий, музыкальных, рисовальных, врачебных, коммерческих, земледельческих, разных технических, ремесленных и т. п., причем народные школы должны были составить общее основание всей училищной системы» («Народное образование и народные уч-ща в Западной Европе и в России», «Русская школа», 1891, № 7—8, стр. 44). Так как комиссия занималась рассмотрением уже собранных докладов, то записка Весселя, поскольку она давала новое направление обсуждению вопроса в целом, между тем как в докладах вопросы рассматривались только в какой-либо отдельной части, была направлена к Головнину, который, вызвав Весселя к себе, объяснил ему, что им уже испрошено разрешение на рассмотрение собранных докладов, по вопросу же об устройстве цельной учебной системы он должен был бы войти с новым докладом к царю, что является неудобным.

5. М е с т н ы й э л е м е н т в о б у ч е н и и (к стр. 129) («Учитель», 1862, № 17, 18, 19). Предупреждая возможные резкие выступления против названной статьи, автор в самом начале ее говорит о том, что тема этой статьи принадлежит к числу вопросов, совершенно не затронутых в педагогической литературе, между тем как проблема построения обучения на местном материале имеет исключительно важное и решающее значение в правильной постановке воспитания, в борьбе с отрицательными результатами книжной школы. Аргументируя основную мысль своей статьи, Вессель пишет, что развитие человека нормально осуществляется только под влиянием впечатлений из окружающей среды, которые затем перерабатываются им и обогащают его внутреннюю жизнь, между тем как школа обычно изолирует человека от среды и сосредоточивает все его внимание на книжном материале, которому не отвечают фактически накопленные ребенком впечатления, и поэтому все обучение пропадает даром, делается беспредметным и неприменимым к жизни. Общее образование, со времени Песталоцци признанное европейской педагогикой в качестве фундаментальной основы специального, должно поэтому строиться на изучении местного, конкретного материала. Только на таком материале могут быть заложены основы самостоятельного конкретного мышления ребенка. Уясняя структуру общего образования, Вессель впервые в этой статье высказывает мысль, многими в то время совершенно не воспринятую, что классическое и реальное образование в том виде,

как они тогда планировались и о которых как системах общего образования начинались тогда горячие споры, — это вовсе не формы общего образования: гимназия и реальное училище — это средние профессиональные школы, готовящие специалистов, и в систему общего образования ни классическое, ни реальное образования в том виде, как они тогда организовались, входить не могут. На вопрос, как же конкретно должно быть построено общее образование, автор дает ответ в виде подробно им раскрытой схемы построения общего образования. В структуре общего образования автор различает две стадии — элементарную и систематическую; имея исходной точкой общеобразовательной работы местный материал, элементарная стадия почти исключительно пользуется этим материалом и, так сказать, живет в его пределах; но в той мере, как учащиеся переходят в стадию систематическую, они обильно пользуются уже и материалом книжным, который пополняет собой данные местного материала, сохраняющего за собой на всю жизнь ребенка значение первичной основы его знаний. Исходя из приведенных соображений, автор считает, что для элементарного обучения должны быть составлены и местные книги для чтения, так чтобы на первой стадии обучения все развитие ребенка осуществлялось в непосредственно окружающей и стимулирующей его деятельность среде. Хотя основные идеи статьи Весселя и не были реализованы (частично они неоднократно возрождались в виде компромиссных предложений о необходимости в целях борьбы с книжным обучением вводить в работу общеобразовательной школы в той или иной мере местный краеведческий материал), теоретически эта статья сохраняет свое исключительное значение и для нашего времени как конкретная, смелая попытка, не считаясь с вековыми навыками словесно-книжного обучения, сдвинуть школу с ее старых схоластических основ.

6. **О б о с н о в н ы х п о л о ж е н и я х п е д а г о г и к и** (к стр. 163) («Учитель», 1863, № 1, 2, 3, 4, 22, 23). Это единственная статья Весселя, написанная им по общим теоретическим (методическим и дидактическим) вопросам педагогики, взятым вне более общих, структурных вопросов системы народного образования. Понятно, почему он должен был затронуть эти вопросы: разрабатывая проблему цельной и законченной системы народного образования, он должен был иметь в виду не только ее внешнюю структуру, но и то внутреннее содержание, которое в эту структуру укладывается. Это две стороны одного и того же вопроса, взаимно друг друга обуславливающие, так что ни одна сторона не может быть решена без учета другой. Вопрос о внешней структуре народного образования не может быть решен удовлетворительно без ясного представления о том содержании, которое должно уложиться в эту структуру и для которого она предназначается; равным образом вопрос о содержании и функциях школьной работы не может быть разрешен удовлетворительно без приспособления всей структуры школ к этому содержанию. Понятно, что Вессель не мог пройти мимо общих теоретических вопросов педагогики и в данной статье попытался подойти к своей теме с точки зрения современной теории педагогики. В подзаголовке своей большой статьи он назвал имена двух педагогов-теоретиков — А. Дистервега («Высший принцип воспитания») и А. Браубаха («Основы педагогики; ее обоснование с точки зрения точной науки»), тем самым показывая, что статья написана им по следам двух известных педагогов современности. Статья оставлена без подписи. Судя по именам, поставленным в подзаголовке, можно было бы думать, что автором статьи является П. Г. Редкин, педагогические идеи которого сложились под влиянием именно этих двух педагогов. Однако в последней главе своей статьи автор назвал годом своего рождения год рождения Весселя, сослался, как на свою статью, на редакционное введение к № 1 журнала «Учитель» за 1861 г., которое бесспорно принадлежит Весселю, и сделал целый ряд других автобиографических признаний, которые отсылают читателя к Весселю как автору. Возможно, что статья осталась без подписи потому, что главным содержанием ее является изложение педагогических взглядов выдающихся германских педагогов. Однако же изложение это настолько самостоятельно и талантливо, а последняя глава, занимающая около трети всей статьи, излагает взгляды самого



автора, что только его щепетильностью можно объяснить то, что он не поставил своей фамилии под большим своим трудом. Что касается содержания отдельных глав статьи, то в основном оно сводится к следующему: глава 1-я «О высшем принципе воспитания» излагает с соответствующими комментариями автора названную в подзаголовке статью немецкого педагога; глава «О применении высшего принципа к особенностям ребенка» (психологическим и физиологическим) уже в значительной степени изложена соответственно идеям автора, хорошо ориентированного в психологии: стремление ребенка к свободной деятельности разъяснено автором убедительно и педагогически четко; 3-я глава — «Естественные законы развития ребенка» — дает ряд кратких тезисных положений, которые педагог должен творчески применять в своей работе с ребенком, так что это не столько правила, сколько стимулы к творческим поискам педагога в его обращении с ребенком; глава 4-я излагает «Общие правила преподавания, выведенные из общего принципа природосообразности»: легко видеть, что здесь автор не только следует за указанными им источниками, но и творчески талантливо их комментирует; глава 5-я — «Дополнение к высшему принципу» — дает уже собственные мысли автора. Принцип природосообразности, пишет он, нужно понимать не в том только смысле, что нужно сообразоваться с природой ребенка, но и в том, что нужно сообразоваться с окружающей природой, средой, историческими условиями. В этом смысле, в противоположность старому времени, когда ученье замыкалось в школе, нужно не ограничивать его школой, но обращаться к жизни, которая оказывает гораздо более полное и благотворное влияние на развитие человека, чем замкнутая от жизни школа. Вот почему необходимо внимательно следить за тем, что совершается в окружающей жизни, и уяснять ее требования, иначе мы будем готовить не сильных и здоровых деятелей для отечества, а каких-то отвлеченных и вялых теоретиков, не пригодных ни к какой живой деятельности. Новая промышленная жизнь требует не отвлеченных теоретических деятелей, а людей с практически развитым умом и с практическими специальными сведениями. Развитие практической — торговой, фабричной, земледельческой, одним словом, всей промышленной деятельности и громадные успехи в ней говорят, что одно прежнее, отвлеченное, исторически устаревшее общее образование уже недостаточно: его нужно перестроить на современной реальной основе. Спор между сторонниками классической и реальной школы как двух форм общего образования Вессель признал недоразумением. Ни классическое, ни реальное образование в их современных формах не является общим образованием: это средние специальные школы. Общее образование должно быть построено на основах, в свое время выдвинутых Песталоцци и развитых его последователями.

7. Училищные преобразования (к стр. 210) («Учитель», 1864, № 6). В результате длительной работы над разработкой проекта нового устава начальной и средней школы к 1864 г. определилось направление училищных преобразований 60-х годов: было закончено обсуждение нового устава в разных инстанциях, несколько раз проведена его переработка, и в высших инстанциях этот устав был утвержден после соответствующей переработки. В результате всей этой работы начала свое существование новая система образования, делавшая какой-то шаг вперед. В своей статье Вессель стремился выяснить, в чем сущность наметившихся преобразований. Было бы ошибочно думать, что он в своей статье стремился обосновать все то, что было создано в результате работы многочисленных несогласованных между собой учреждений. Как ученый-эксперт по педагогическим вопросам он отчетливо понимал, где и почему делается тот или иной ошибочный шаг. Понятно, что он далеко не со всем, что было в конце концов узаконено в результате почти десятилетней разбросанной коллективной работы, был согласен; но в своей статье он стремился выяснить те основные тенденции, которые легли в основу совершившихся преобразований и которые помогали понять самую суть и направление преобразований. Первая тенденция заключалась в стремлении отделить общее образование от специального и сделать первое основой второго. Автор устанавливает, что с XVIII в.

господствующей являлась тенденция профессионализации, так что впервые только Н. И. Пирогов напомнил русскому обществу о задачах общего образования. В Европе идея общего образования была разработана в особенности ярко И. Г. Песталоцци, хотя самая идея общего образования возникла значительно раньше. В соответствии с этой тенденцией, осознанной у нас, явилась задача выяснить самую суть общего образования. В то время тенденция — обновление содержания образования ввиду того, что жизнь ушла значительно вперед, развилась промышленность, быстро оформились естественные и технические науки, в результате чего и государственная деятельность и служба стали требовать от кончающих школы более жизненной подготовки. В силу этого уже с XVIII в. в Германии стали возникать реальные училища, но это не были школы общего образования, это были профессиональные школы. Но под влиянием ставшей популярной идеи общего образования реалисты Германии объявили свои училища общеобразовательными. Так возгорелся сначала за границей, а по ее примеру и у нас спор классиков и реалистов: те и другие притязали на право считаться общеобразовательными школами. Автор не считает возможным решить этот вопрос в пользу одной из спорящих сторон: понятие общего образования еще очень мало уяснено и более или менее конкретизировано только на примере передовых начальных школ. Что касается классических и реальных школ, то это скорее специальные школы, учебные планы которых до отказа перегружены материалом, что ведет не к развитию, а к образованию в голове учащихся полного хаоса и совершенного отупения. В итоге такого анализа основных тенденций, определивших собой направление школьных преобразований, автор приходит к выводу, что нерешенной осталась в педагогике проблема общего образования и что разработка этой проблемы на основах психологии должна подвести педагогику к правильной постановке вопроса о перестройке системы народного образования.

8. **Общее образование** (к стр. 222) («Педагогический сборник», 1864, № 3). Статья об общем образовании должна была явиться у Весселя естественным выводом из его предшествующих анализов училищных преобразований. Если в основу этих преобразований легла идея отделения общего образования от специального, то естественно возникал вопрос, в чем же сущность общего образования. Частично ответ на этот вопрос автор стремился дать в ряде предшествующих своих статей, указывая на то, какое значение в уяснении принципа общего образования имела, с одной стороны, психология, с другой — работа над проблемой начального образования, в силу чего в данный момент вопрос этот ясен преимущественно в пределах начальной школы, от которой следует отправляться к дальнейшему уяснению вопроса. В рассматриваемой статье автор преимущественно стремится ориентировать читателей журнала в различных мнениях по столь существенному вопросу, как общее образование. В известной степени статья повторяет с некоторыми вариациями идеи, более или менее отрывочно изложенные автором в предыдущих его статьях, но здесь идеи эти даны в сводке, которая представляет интерес. Нужно учесть, что статья предназначалась автором для нового педагогического журнала, издаваемого при ученом комитете военного министерства, которое решило реорганизовать средние военно-учебные заведения в соответствии с идеями 60-х годов и соответственно этому в первую очередь структурно отделить общее образование от специального. Для Весселя как редактора нового журнала уяснение идеи общего образования для педагогов военного министерства имело поэтому первостепенный интерес, хотя чего-либо нового он еще не мог сказать по этому совершенно неразработанному в педагогике вопросу. В значительной степени повторяя материалы и аргументы, высказанные в предшествующей статье автор преследует по существу иную цель. Там он имел в виду показать, как возникли в России в условиях 60-х годов училищные преобразования, и, конечно, он не мог в порядке чисто фактического не коснуться вопроса об общем образовании. Здесь он ставит вопрос об общем образовании в теоретическом плане и конечно, вынужден повторить ряд разделов предыдущей статьи, делая при этом по ходу рассуждения необхо-

димые изменения и пропуски. Начала и концы статей различны, что говорит о том, что один и тот же материал подается в различных аспектах. Принимая поэтому во внимание, что обе статьи имеют различные темы, а также то, что настоящая статья является в педагогической литературе 60-х годов статьей, четко теоретически поставившей проблему общего образования, редакция сочла целесообразным рассматривать обе статьи как совершенно самостоятельные, хотя и построенные на одном и том же материале реформы школы 60-х годов, но имеющие каждая свою особую тематику.

9. Учебный курс гимназий (к стр. 233) (Спб., 1866). Брошюра об учебном курсе гимназий, изданная Весселем, имела своей целью прокомментировать с точки зрения научного эксперта педагогики этот учебный курс, утвержденный в высших сферах 19. XI. 1864 г. Согласно утвержденному уставу различались два рода гимназий — классические и реальные. В первой половине своей брошюры автор пересказывает уже не раз воспроизведенную им историю возникновения гимназий и пришедших им на смену реальных училищ. В дальнейшем автор стремится разъяснить ту часто повторяющуюся им мысль, что ни гимназии, ни реальные училища не являются школами общего образования, потому что в них нет сосредоточенности обучения на немногих предметах, нет развития душевных способностей путем упражнений на небольшом по объему материале. В их курсах нет главного предмета: все предметы выступают в учебных планах как одинаково значимые. Энциклопедизм преподавания заставляет учащихся разбрасываться, терять способность понимания; они учатся многому, но понимают мало. Иное дело в германских гимназиях и в старых английских школах: там создается сосредоточенность всего обучения на главных предметах, у нас же получается распушенность обучения. Это происходит от разного понимания общего образования у нас и за границей. Общее образование там вовсе не понимается по количеству приобретаемых познаний, а по правильному, постепенному развитию учащихся. Общее не значит возможно большее, а выражает общее развитие учащихся. Для этого не нужно множество разнообразных знаний, а нужно общее развитие, нужна постоянная сосредоточенная работа учащихся над освоением своей психикой общих навыков мысли. Классическому образованию нужно отдать преимущество, потому что филологически мертвые классические языки изучены и предельно разъяснены во всех деталях; они могут быть освоены логически так же, как математика, геометрия. Что же касается реальных наук — ботаники, зоологии, минералогии, физиологии, химии, то они еще слишком специальны для школы: это по преимуществу эмпирические науки, еще не доведенные до той степени научной обработки, при которой делаются элементарно ясными их закономерности. Чтобы на них можно было развивать способности ребенка, они должны быть доработаны до той степени, до какой дошли ставшие теоретическими науки — логика, математика, древние языки. Именно поэтому ни наши классические гимназии, ни наши реальные училища не могут быть названы школами общего образования, это — уже специальные школы. Что касается, в частности, современных русских гимназий, то, чтобы они могли давать общее развитие, они должны иметь: а) подготовительную трехлетнюю школу, б) почти вдвое большее количество часов на изучение языков, в) хорошо подготовленных учителей. Так как этих элементарных условий никогда не было создано в России, то было бы большим недоразумением считать Весселя защитником классицизма во что бы то ни стало. Он признавал классицизм как факт, установленный законом и потому до известного времени неустрашимый, и говорил, что если уж придется идти по линии классической школы, то необходимо создать для нее условия, при которых она могла бы быть действительно развивающей, общеобразовательной школой, хотя и на материале уже устаревшем. Что Вессель в то же время положительно относился к реальному образованию, видно из того, что до начала 80-х годов он продолжал работать в ученом комитете военного министерства по организации реальной общеобразовательной школы, что было бы немыслимо, если бы он был принципиальным сторонником классицизма. Но тип общеобразовательной шко-

лы, построенной на реальном материале, предстояло еще выработать, между тем как классическая западноевропейская школа (но не наша, русская, которая всегда была только поверхностным и скороспелым подражанием западной) имела уже четко выработанные педагогические формы. Вот почему Вессель одновременно протестовал и против русской классической гимназии и против русской реальной гимназии, считая их учебные планы с педагогической точки зрения негодными для общеобразовательной школы. К сожалению, брошюра Весселя не была понята надлежащим образом ни в министерско-правительственных, ни в педагогических кругах: Д. А. Толстой, прочтя брошюру Весселя, увлекся ею и счел, что Вессель и есть тот эксперт, который поможет ему в его министерских делах, но Вессель остался в убеждении, что даже, если бы ему удалось в чем-либо успеть, Толстой бессилён будет что-либо сделать. И. И. Паульсон и, вероятно, другие педагоги также сочли со времени выхода рассматриваемой брошюры, что Вессель изменил своим первоначальным вехам Вессель не пытался оправдываться, не полемизировал, и не один раз сдержанно разъяснял в печати свою точку зрения и продолжал работу эксперта по педагогическим вопросам. Его брошюра об учебном курсе гимназий действительно означала новый этап в развитии его взглядов, но не принципиальную измену его убеждений, а только неизбежную реакцию на новые явления общественной жизни 2-й половины 60-х гг. Если в середине 60-х гг. Вессель рисовал ближайшие перспективы вопроса о средней школе таким образом, что реальные и народные училища соединятся в одно органическое целое, а гимназии останутся на время уединенными подготовительными заведениями для университетов, то после утверждения в конце 1864 г. устава классических и реальных гимназий Вессель увидел, что правительством установлен длительный курс на продвижение в университет через классическую гимназию, а промышленное сословие в силу неблагоприятных условий его развития не выступило активно на защиту реальных гимназий, как это имело место за границей. Естественно, что ближайшую педагогическую задачу Вессель увидел в том, чтобы все усилия направить на устройство классических гимназий и начальных школ. Несомненно, что Вессель имел в виду увлечь Толстого перспективой правильного устройства классических гимназий и вся брошюра была направлена на разъяснение вопроса о том, в чем заключается это устройство. Но уже при утверждении устава гимназий 1871 г. Вессель увидел, что организация классических гимназий идет в России по совершенно бесплодному пути, который никаких полезных результатов не даст. К тому псевдо-классицизму, который господствовал в России во второй половине XIX в., Вессель никакого отношения не имел.

10. **Профессиональные школы и обучение ремеслам** (к стр. 262) (Спб., 1881 г.). Брошюра представляет собой обработанный сборник статей автора, напечатанных до этого в газете «Голос» (1880 г., № 265, 269, 276 и 281), а также в журнале «Семья и школа» (1880—1881 гг.). Цельная и законченная система народного образования, согласно убеждению Весселя, должна была состояться из двух взаимно связанных систем — системы общего и системы профессионального образования. Система профессионального образования должна была строиться на основе развития, получаемого в системе общего образования, но с учетом того, что учащиеся общей школы могут в разные периоды выходить из этой школы по тем или другим причинам, так что система профессионального образования должна быть организована таким образом, чтобы уходящий из системы общего образования до ее окончания мог найти место в системе профессиональных школ. Статьи сборника Весселя печатаются в извлечении, т. е. разделы I, IV и V, позволяющие составить себе некоторое понятие о том, как представлял себе Вессель взаимоотношение общего и профессионального образования в Европе и в каком виде рисовалось ему установление этого соотношения в условиях второй половины XIX в. в России. На 305 — 306 страницах этой статьи Вессель дал в окончательной схематической форме изложение той системы общего и профессионального образования, которую он разрабатывал, обосновывал и защищал в течение всей своей жизни.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ ПЕРЕЧЕНЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТ Н. Х. ВЕССЕЛЯ

Предлагаемый библиографический перечень печатных работ Н. Х. Весселя, конечно, не может быть полным. В нем представлены в соответствии с задачами издаваемого сборника только педагогические работы Весселя, напечатанные при его жизни в педагогических журналах или отдельно изданные. Так как работы Весселя публиковались преимущественно в педагогических журналах, то в обзор вошли в первую очередь его журнальные статьи, печатавшиеся в журналах «Журнал для воспитания», «Учитель», «Педагогический сборник», «Русская школа», «Русский вестник» и др. Некоторые из напечатанных здесь работ Весселя выходили отдельными оттисками. Только две работы Весселя были напечатаны отдельно. Таким образом, в перечне идут сначала журнальные статьи, потом статьи, выпущенные отдельными оттисками, и, наконец, отдельно изданные работы.

Статьи о профессиональных школах, первоначально печатавшиеся в начале 80-х годов в газете «Голос» и в журнале «Семья и школа» и затем в обработанном виде изданные Весселем отдельной книжкой, включены в перечень как отдельное издание. Во второй половине своей жизни Вессель сотрудничал в газете «Новое время» по вопросам не педагогическим редактировал журнал для детей «Задушевное слово», предпринимал издание народных песен для детей. Эти работы Весселя не включены в настоящий перечень, как не соответствующие задаче издания.

Для целей первоначального ознакомления с Весселем как педагогом преимущественно третьей четверти XIX в. настоящий перечень может быть на первый раз достаточным. Однако же Вессель в связи с непрерывно до конца жизни выполнявшейся им в разных формах и видах работой научного эксперта по вопросам педагогики при двух министерствах — просвещения и военном, делал много докладов по вопросам просвещения как учреждениям, так и отдельным лицам. Часть этих докладов и записок в соответствующей литературной обработке печаталась Весселем в виде журнальных статей. Но возможно, что в архивах министерств просвещения и военного, в личном архиве Д. А. Толстого и др. могут быть обнаружены рукописные материалы Весселя, не появившиеся в печати. Они составили бы полезное и интересное рукописное дополнение к его напечатанным работам.

### Работы Н. Х. Весселя, напечатанные в журналах

#### I. «Журнал для воспитания»

1. О необходимости введения народной системы образования и предварительных для этого занятиях (1859, № 10),

## II. «Учитель»

2. Задачи современных школьных преобразований (1861, № 1, ред. статья).
3. Что такое народное училище (1861, № 2).
4. Опытная психология в применении к воспитанию и обучению (1861, № 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22).
5. Как возникли и развились народные училища в Англии и в Германии (1861, № 3).
6. Значение народных училищ в народнохозяйственном отношении (1861, № 4).
7. Преобразование народных училищ в великом княжестве Финляндии (1861, № 6).
8. Педагогическое путешествие Сигнеуса за границей (1861, № 7).
9. Проект учреждения народных учебных заведений в Финляндии, составленный Сигнеусом (1861, № 11—12, 13, 14, 15, 16, 17, 18).
10. Народные школы в Бельгии (1861, № 23, 24).
11. Общественное училищеведение (1862, № 4, (6), 10).
12. Местный элемент в обучении (1862, № 17, 18, 19).
13. Об основных положениях педагогики (1863, № 1, 2, 3, 4, 22, 23).
14. Училищные преобразования (1864, № 6).

## III. «Педагогический сборник»

15. Общее образование (1864, № 3).
16. Военные училища и военные гимназии (1867, № 1).
17. Училищные системы в Европе (Пруссии, Австрии, Англии и Франции) (1869, № 1).
18. Ф. Э. Бенекке, Руководство к воспитанию и ученью, ч. 1 и 2, перевод с примечаниями под ред. Н. Х. Весселя (приложение к журналу за 1870—1872 гг.)
19. К. Раумер, История воспитания и ученья от возрождения классицизма до нашего времени, перевод под редакцией Н. Х. Весселя (приложение к журналу 1873—1875 гг.)
20. Системы средних учебных заведений во Франции и других странах Европы (1878, № 8, 12; 1879, № 3).
21. Системы военных учебных заведений во Франции (1878, № 3; 1879, № 6, 7).
22. Военное обучение и школьные батальоны во Франции (1883, № 1).

## IV. «Русская школа»

23. Народное образование училища в Западной Европе и в России (1890, № 1, 2, 5, 7, 9; 1891, № 2, 3, 5—6, 7—8, 9, 10, 11, 12).

## V. «Русский вестник»

24. Наша средняя общеобразовательная школа (1903).

### Журнальные работы и статьи Весселя, выпущенные отдельными оттисками

1. Опытная психология в применении к воспитанию и обучению (Спб., 1862 г.).
2. Училищные системы в Европе (Спб., 1869 г.).
3. Ф. Э. Бенекке, Руководство к воспитанию и обучению, ч. 1 и 2, перевод, прим. и ред. Н. Х. Весселя, 1870—1872 гг.
4. К. Раумер, История воспитания и ученья от возрождения классицизма до нашего времени, ч. 1—2, перевод и ред. Н. Х. Весселя, Спб., 1873—1875 гг.
5. Профессиональные школы и обучение ремеслам (Спб., 1881 г.).
6. Наша средняя общеобразовательная школа (Спб., 1903 г.).

### Отдельно изданные работы Н. Х. Весселя

1. Учебный курс гимназий (Спб., 1866 г.).
2. Руководство к преподаванию общеобразовательных предметов, Спб., 1873, т. 1 составил Н. Вессель:
  - а) Исторический очерк общеобразовательных училищ;
  - б) Психологические основания общего образования; часть дидактическая; т. 2, 1874 г.
  - в) Дидактика (составил Н. Х. Вессель).(Раздел методический 2-го тома составлен другими авторами). Предположенные 3-й и 4-й тома руководства не выходили.

### Литература о Н. Х. Весселе

1. И. И. П а у л ь с о н, Педагогический метаморфоз (По поводу брошюры Весселя «Учебный курс гимназий», Спб., 1866), «Учитель», 1866, № 19—21.
2. «Новое время», 1906, № 10857. Некролог Н. Х. Весселя.
3. «Задушевное чтение», 1906, № 35. Некролог Н. Х. Весселя.
4. Д е м к о в, История русской педагогики, М., 1909, часть III (разрозненные сведения на стр. 212, 219, 266, 317, 465—472).
5. И. С. С и м о н о в, «Педагогический сборник» за 50 лет, 1914.
6. С. А. П е р е с е л е н к о в, Систематический указатель статей «Педагогического сборника» за 50 лет,

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|  |     |
|--|-----|
| Предисловие . . . . .  | 3   |
| <i>В. Я Струминский</i> , Н. Х. Вессель как историк и теоретик общественного училищеведения . . . . .  | 5   |
| <b>Педагогические сочинения Н. Х. Весселя</b>  |     |
| О необходимости введения народной системы образования и о предварительных для этого занятиях . . . . . | 47  |
| О перестройке современной системы образования . . . . .  | 68  |
| Что такое народное училище и в чем состоит дело его? . . . . .   | 90  |
| Общественное училищеведение . . . . .  | 102 |
| Местный элемент в обучении . . . . .   | 129 |
| Об основных положениях педагогики . . . . .  | 163 |
| Училищные преобразования . . . . .   | 210 |
| Общее образование . . . . .  | 222 |
| Учебный курс гимназий . . . . .  | 233 |
| Профессиональные школы и обучение ремеслам . . . . .   | 262 |
| Примечания . . . . .   | 309 |
| Библиография . . . . .   | 317 |

### НИКОЛАЙ ХРИСТИАНОВИЧ ВЕССЕЛЬ ОЧЕРКИ ОБ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ И СИСТЕМЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Редактор *Д. Ф. Тарасов*  
Художник *Н. Н. Румянцев*  
Художественный редактор *М. Л. Фрам*  
Технический редактор *Л. Д. Шварцбреим*  
Корректор *Г. С. Попкова*

Сдано в набор 11/V 1959 г. Подписано к печати 10/VIII 1959 г.  
60×92<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Печ. л. 20+0,1 (25 вкл.) Уч.-изд. л. 20,74+0,04 вкл.  
Тираж 6000 экз. А06085.

Учпедгиз. Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.  
Отпечатано с матриц Саратовского полиграфкомбината  
полиграфкомбинатом им. Я. Коласа, Минск, Красная, 23.

Заказ № 591. Цена без переплета 5 р. 65 к., переплет 1 р. 50 к.