

Педагогическая
библиотека

А.Н.Острогорский



3. Титульный лист «Материалов по методике геометрии», вышедших отдельным изданием.

МАТЕРІАЛЫ
ПО
МЕТОДИКЪ ГЕОМЕТРІИ.

ПОСОБІЕ ДЛѢ НАЧИНАЮЩИХЪ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ.

А. ОСТРОГОРСКАГО.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.

Типографія М. М. Стасюлевича. Рас. Остр., 2 лпн., 7.

1884.

4. Начало и конец 2-й части статьи А. Н. Острогорского «Педагогическіе экскурсіи въ область литературы», напечатанной в журнале «Педагогическій сборник» (1895, № 1).

II. ЧАСТЬ НЕОФИЦІАЛЬНАЯ.

Педагогическія экскурсіи въ область литературы

Пусть люди науки выясняютъ задачи этики, пусть они даютъ и свои попытки рѣшить основные вопросы этики и дадутъ намъ понять происхожденіе и содержаніе нашей совѣсти. Мы въ предъидущихъ строкахъ найдемъ подкрѣпленіе своей вѣры, что нравственное совершенствованіе человѣка не пустой звукъ, что нравственные инстинкты не атрофируются, а обладаютъ живучестью и требуютъ поддержки и ухода. Проповѣдь безсильна, прежде всего потому, что она трудна. Но человѣкъ, вѣрующій въ совѣсть, всегда найдетъ внутри себя и возмущеніе противъ дурного дѣла, и силу, которая дастъ его слову вѣсъ и значеніе. Приглядываясь къ явленіямъ жизни, думая надъ ними, онъ въ своей бодрствующей совѣсти найдетъ и чуткость къ явленіямъ, требующимъ его внимательства.

А. Острогорскій.

**Академия
педагогических
наук СССР**

**Педагогическая
библиотека**

А. Н. Острогорский

Избранные педагогические сочинения

**Академия
педагогических
наук СССР**

**Педагогическая
библиотека**

**Редакционная
коллегия:**

М. И. Кондаков
(председатель),

Ю. К. Бабанский
(зам. председателя),

Ю. В. Васильев,
Е. М. Кожевников,

А. В. Петровский,

А. И. Пискунов,

В. С. Хелемендик,

С. Ф. Егоров
(ученый секретарь)

А. Н. Острогорский

**Избранные
педагогические
сочинения**

Москва
«Педагогика»
1985

Утверждено к печати Редакционной коллегией
серии «Педагогическая библиотека»
Академии педагогических наук СССР

Ответственный редактор Г. Н. ВОЛКОВ

Составитель М. Г. ДАНИЛЬЧЕНКО

Рецензент П. А. ЛЕБЕДЕВ

- О76 **Острогорский А. Н.**
Избранные педагогические сочинения/Сост.
М. Г. Данильченко.— М.: Педагогика, 1985.—352 с.—
(Педагогическая б-ка).
Пер. 1 р. 60 коп.

В книгу вошли сочинения видного русского педагога А. Н. Острогорского (1840—1917), освещающие вопросы общей педагогики, нравственного и семейного воспитания, а также проблемы методики преподавания геометрии.

Для специалистов в области педагогики, работников народного образования.

О 4302000000—048 3—85
005(01)—85

ББК 74.03(2)
О76

«Избранные педагогические сочинения» А. Н. Острогорского, одного из известных представителей русской педагогики второй половины XIX и начала XX в., включают работы, наиболее полно раскрывающие его взгляды на образование и воспитание, на роль школы, учителя и семьи в нравственном воспитании детей, на методику обучения, а также основные направления его педагогической деятельности. А. Н. Острогорский оставил богатое литературно-педагогическое наследие. Он — автор многих крупных педагогических произведений, таких, как «Образование и воспитание», «Материалы по методике геометрии», «Педагогические экскурсии в область литературы», сборников детских рассказов «Среди природы», «В своем кругу», «У рабочих людей» и др.

«Избранные педагогические сочинения» А. Н. Острогорского издаются впервые. В настоящем издании они расположены в хронологическом порядке. Это поможет читателю проследить развитие взглядов прогрессивного педагога на общепедагогические и дидактические вопросы, так как обращение А. Н. Острогорского к той или иной проблеме связано с развитием русской школы, практикой воспитания и обучения в ней. Все подстрочные ссылки на страницах принадлежат А. Н. Острогорскому.

Вступительная статья и комментарии к статьям «О влиянии умственного развития на нравственное воспитание», «Нравственные привычки», «Материалы по методике геометрии», «По вопросу о нравственности», «Образование и воспитание», «Семейные отношения и их воспитательное значение» написаны составителем. Им же подготовлены библиография произведений А. Н. Острогорского и работ о нем, а также указатель имен. Комментарии к статьям «Педагогические экскурсии в область литературы», «Справедливость в школьной жизни», «И специальная подготовка преподавателя средней школы, и улучшение его положения», «Наука и воспитание» принадлежат П. А. Лебедеву.

Педагогические взгляды А. Н. Острогорского

Алексей Николаевич Острогорский (1840—1917), видный русский педагог и писатель, пропагандировал и развивал передовые идеи, выдвинутые общественно-педагогическим движением 60-х гг. XIX в. Педагогические взгляды А. Н. Острогорского нашли отражение в его практической деятельности как преподавателя физики и геометрии, директора военно-учительской семинарии. Известен он и как талантливый редактор журналов «Педагогический сборник» и «Детское чтение».

А. Н. Острогорский родился 25 января 1840 г. в Петербурге в семье чиновника. Образование получил во 2-м Петербургском кадетском корпусе и в Артиллерийской академии. Желание содействовать просвещению народа привело его в кружок молодых педагогов-энтузиастов, студентов Петербургского университета, открывших в 1860 г. известную Василеостровскую начальную школу. Здесь он работал с такими, ставшими в дальнейшем крупными педагогами, как В. П. Острогорский, В. В. Резенер, А. Я. Герд. Горячие дискуссии кружковцев по общим вопросам воспитания и образования, обсуждение актуальных проблем, которые выдвигались общественно-педагогическим движением того времени, способствовали формированию его педагогических взглядов.

На протяжении многих лет (1861—1906) А. Н. Острогорский работал в учебных заведениях военного ведомства: во 2-й Петербургской военной гимназии, Пажеском корпусе, Учительской семинарии военного ведомства (Москва), на педагогических курсах при Педагогическом музее военно-учебных заведений. Наряду с активной практической деятельностью занимался литературной работой и теоретическими исследованиями в области педагогики и психологии. Он пишет ряд статей — «Образцовый учитель» (1866), «Характеристика учеников» (1867), «Личность воспитателя в деле воспитания» (1868), «О влиянии умственного развития на нравственное воспитание» (1869), — оригинальных по замыслу и трактовке поднятых в них вопросов. Свой опыт работы в качестве преподавателя геометрии в Учительской семинарии военного ведомства А. Н. Острогорский обобщил в труде «Материалы по методике геометрии» (1883—1884).

А. Н. Острогорский основал журнал «Детское чтение», которым руководил многие годы (1869—1877). Этот журнал считался одним из лучших, его читали и в семье Ульяновых. А. Н. Острогорский привлек к работе в журнале прогрессивных писателей П. В. Засодимского, А. И. Левитова, А. Н. Плещеева, Е. Н. Водовозову и других. Он и сам писал для детей рассказы и научно-популярные статьи, которые знакомили юного читателя с разнообразными явлениями природы, с жизнью замечательных людей. Впоследствии (в 90-е гг.) его рассказы были напечатаны в нескольких сборниках—«В своем кругу», «У рабочих людей», «Среди природы», «По белу свету», «На досуге», которые благодаря богатому содержанию и мастерству изложения приобрели широкую популярность среди читателей.

С 1883 и по 1910 г. А. Н. Острогорский был редактором журнала «Педагогический сборник», издававшегося Главным управлением военно-учебными заведениями. Этот журнал тематически выходил за пределы своей официальной программы. В нем печатались работы по дидактике, общей и частным методикам и вопросам нравственного воспитания. Сотрудниками журнала были видные педагоги и методисты того времени П. Ф. Каптерев, К. Г. Житомирский, С. И. Лебединцев, А. П. Флеров, А. С. Вирениус и другие. И в годы реакции «Педагогический сборник» поднимал такие актуальные общественные вопросы, как воспитание широко образованного человека с твердыми нравственными убеждениями, способного самостоятельно и творчески работать, гуманное отношение к детям, тесное взаимодействие семьи и школы в воспитании, роль личности педагога. А. Н. Острогорский стойко защищал независимость журнала от давления официальных сфер, стремился сохранить его прогрессивное направление. Благодаря А. Н. Острогорскому «Педагогический сборник» стал одним из популярнейших педагогических журналов в России, самым читаемым в широких кругах передового учительства. Советский исследователь П. Н. Груздев так охарактеризовал место журнала в общественном движении того времени: «Реформы военного воспитания вызвали к жизни новый орган педагогической печати, которым и стал «Педагогический сборник». Официальный орган ведомства в силу ряда условий превратился в орган живой педагогической мысли в России. Этим он обязан и составу сотрудников, среди которых были выдающиеся представители русской педагогики: А. Острогорский, В. Острогорский, Водовозов, Каптерев и др. ... Особенно велика заслуга Алексея Николаевича Острогорского в истории русской педагогической журналистики»¹.

В этом журнале было напечатано большинство педагогических работ А. Н. Острогорского, в том числе «Нравственные привычки», «По вопросу о нравственности», «Образование и воспитание»,

¹ Груздев П. Н. Русские педагогические журналы до революции и некоторые вопросы современной школы.—Советская педагогика, 1945, № 7, с. 12.

«Дисциплина и воспитание» и другие, а также его многочисленные рецензии на педагогическую литературу.

Глубоко оригинальный характер имел изданный им в 1897 г. сборник «Педагогические экскурсии в область литературы». В нем автор поставил вопросы нравственного воспитания детей, индивидуального подхода к ним, взаимоотношений учителя с учащимися, общие проблемы образования и обучения.

В 1903 г. А. Н. Острогорский выступил с «Педагогической хрестоматией», в которую поместил выдержки из статей В. Г. Белинского, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, В. Я. Стоюнина и других выдающихся педагогов по вопросам воспитания. В это же время им были подготовлены материалы для 3-го тома «Педагогической антропологии» и биографии К. Д. Ушинского. В 1914 г. вышла отдельным изданием его книга «Н. И. Пирогов и его педагогические заветы», напомнившая русскому учительству об идеях выдающегося представителя педагогической мысли 60-х гг. В этой книге речь шла не только о Н. И. Пирогове. В ней анализировались взгляды на обучение и воспитание революционных демократов Н. А. Добролюбова и Н. Г. Чернышевского.

Умер А. Н. Острогорский 2 октября 1917 г.

Мировоззрение этого видного русского педагога формировалось под влиянием общественного движения 60-х гг. XIX в., в котором он принимал активное участие. Ненависть к крепостному строю, стремление содействовать подъему народного благосостояния и распространению просвещения нашли свое отражение в его деятельности. Так же как и значительная часть передовой молодежи, А. Н. Острогорский находился под влиянием идей Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова. В своей книге «Н. И. Пирогов и его педагогические заветы» А. Н. Острогорский с явным сочувствием приводит следующие слова Н. Г. Чернышевского: «Выше человеческой личности мы не принимаем на земном шаре ничего»; «Общая норма для оценки всех фактов общественной жизни и частной деятельности — благо человека»; «Справедливо то, что благоприятно правам человеческой личности»¹. А. Н. Острогорский писал, что Н. Г. Чернышевский поднимал знамя борьбы за освобождение человеческой личности. «В своих статьях об общине, народном хозяйстве и пр. он везде выдвигал интересы и права личности. Благо реальной личности было для него той точкой зрения, с которой он смотрел на вещи»². Вопросы воспитания личности А. Н. Острогорский вслед за Н. Г. Чернышевским понимал в широком социальном плане, связывая интересы личности, ее счастье с благосостоянием всего народа.

В названной выше работе о Н. И. Пирогове А. Н. Острогорский несколько раз обращается к педагогическим взглядам Н. А. Добролюбова. Последний, по его словам, как и Н. Г. Чернышевский, высказывался за права личности и ее счастье.

¹ Острогорский А. Н. Н. И. Пирогов и его педагогические заветы. СПб., 1914, с. 53.

² Там же.

А. Н. Острогорский отмечает, что, анализируя литературные произведения, отображавшие дореформенное время, Н. А. Добролюбов верно показал обезличивание человека крепостным режимом. «Жалкую бесцветность», «узость понятий и чувств» находил он в окружавших его людях, которые были тяжелы на подъем, неподвижны и жили только «формами и правилами», без убеждений, принципов и всякой самостоятельности. Участие Н. А. Добролюбова в педагогической литературе, писал А. Н. Острогорский, не прошло бесследно: он оказал большое влияние на нравственное самосознание общества, особенно на педагогов. «Он хотел служить обществу тем талантом, который дала ему природа,—словом,—писал А. Н. Острогорский о Н. А. Добролюбове.—А время указало ему задачу: воспитывать в людях сознание своих человеческих прав, призывать к устранению из жизни всего того, что гнетет личность, что лишает возможности мыслить и действовать самостоятельно, что связывает мысль: предания, авторитетные мнения, ходячая мораль долга и обязанностей, навязанных извне»¹.

Человек разносторонних и широких взглядов, А. Н. Острогорский временами чувствовал шаткость либеральных позиций, ощущал историческую силу и правомерность демократических воззрений Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова. Он уважал в них вождей общественного движения, направленного на переустройство русского общества. В 60-е гг., писал А. Н. Острогорский, перед русским обществом открывались две дороги. Одна—Н. И. Пироговым, другая—Н. А. Добролюбовым и его сотрудниками по журналу «Современник». «Интеллигенция разделилась,—читаем мы у А. Н. Острогорского,—одни пошли за Пироговым, другие—за «Современником», и за последним пошли более молодые и энергичные силы, а этим определилось ближайшее будущее литературного и общественного движения»².

Лучшие черты мировоззрения А. Н. Острогорского—идея о народном благе, глубокое убеждение в том, что личные интересы должны быть подчинены высоким общественным целям, и т. п.—сложились под влиянием Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова. Однако то, что было самым важным у них,—революционная направленность их общественно-политических взглядов, их философский материализм, не было усвоено А. Н. Острогорским. На него большее влияние оказали воззрения Н. И. Пирогова со всеми их сильными и слабыми сторонами (презрение к низменной морали, узости воспитания, стремление к светлым идеалам правды и добра, сочетавшиеся с утопическими надеждами на воспитание как главное средство обновления жизни, религиозно-этическая настроенность).

А. Н. Острогорский стремился подходить к решению вопросов воспитания всесторонне, рассматривать их во взаимосвязи с другими жизненными явлениями. Воспитание, по его мнению,

¹ Острогорский А. Н. Н. И. Пирогов и его педагогические заветы, с. 59.

² Там же, с. 94.

должно сообразовываться с условиями и потребностями данной эпохи, с прошлым каждого народа. В воспитании он видел дело большой жизненной важности, которое способно подготовить молодежь к деятельности, направленной на удовлетворение разумных человеческих потребностей, вытекающих как из личных интересов, так и интересов общества.

А. Н. Острогорскому была близка мысль о воспитании человека-гражданина, который стремится к изменению условий жизни. «Не философа-созерцателя желательно готовить из ребенка,— писал он.— Жизнь требует борьбы, а борьба невозможна без чувства горечи, недовольства, отвращения и даже злобы к дурному»¹. Честный, самоотверженный труд в интересах общества, способствующий подъему народного благосостояния,— вот, по мнению Острогорского, путь, которым должен следовать каждый человек, а воспитание обязано возбудить в молодом поколении стремление жить именно такой жизнью.

Основную роль в реализации идей воспитания А. Н. Острогорский отводил школе. Современную ему школу он подвергал резкой критике за мертвенность, формализм, чиновничье-бюрократическую систему учебной работы. В школе, писал он, царит иссушающая атмосфера, дети чувствуют себя придавленными. Педагог превратился в чиновника и знает только программы и предписания, помнит только об отчетности. Бумага заслонила собой личности, стала между учителем и учеником, в школе не слышно живого слова, не видно живого дела. Вот почему из школы выходят люди без убеждений, а нередко и с низменными интересами. Воспитание, которое дается школой, ведет к застою в жизни общества, тормозит общественное развитие: «Школа не то что консервативна, более того, она служит поддержкой рутины жизни»².

Однако А. Н. Острогорский не ограничивался только критикой. Он выдвигал идеал новой школы, построенной на началах народности. Школа должна быть воспитывающей, а содержание обучения в ней приближено к потребностям жизни. Вместе с тем А. Н. Острогорский настаивал на том, чтобы удовлетворялись культурные потребности всех национальностей, проживающих на территории России. Он считал важным приобщение нерусских народов к великой русской культуре, но с учетом их культурно-национальных особенностей и интересов.

А. Н. Острогорского глубоко интересовали вопросы дидактики и частных методик, особенно геометрии. Анализируя процесс обучения, он выделял в нем две стороны—образовательную и воспитательную, которые рассматривал в их единстве и взаимосвязи. Задачи обучения он видел в том, чтобы дать подрастающему поколению систему разносторонних знаний, развить способно-

¹ Острогорский А. Н. 10-летие журнала «Детское чтение».—Педагогический листок, 1878, № 3—4, с. 234.

² Острогорский А. Н. Н. И. Пирогов и его педагогические заветы, с. 111.

сти логического мышления, возбудить жажду знаний, приучить к самостоятельной работе, сформировать мировоззрение.

Преподавание должно раскрывать учащимся сущность и смысл изучаемых явлений, знакомить с важнейшими положениями науки: «Умный учитель сумеет внести мысль и в четыре правила арифметики: он найдет ее и в нашей системе счисления. Учитель географии, у которого ученик поймет, что река течет не зря, а выбирает себе место по определенному закону,— внес идею в свое преподавание. Идея есть в каждом физическом приборе, во всякой геометрической теореме, в строении растения и животного. Ученик, который сравнивает, находит сходные и различные признаки, классифицирует, ищет порядка и закона,— учится мыслить»¹. А. Н. Острогорский ставит таким образом задачу выяснения на доступном для учащихся материале важнейших положений науки. Так проникают учащиеся в сущность изучаемых явлений, так довольно рано выступает в образовании «идейный элемент». Все это должно развить мышление учащихся и подготовить их к восприятию более сложных вопросов идейного порядка, в частности к осмыслению явлений общественной жизни.

А. Н. Острогорский требовал изгнать из школы механическую зубрежку, вносить в преподавание живую мысль, будить умственные интересы учащихся, предоставлять им широкую самостоятельность в работе. Он неустанно подчеркивал: «Прочно усваивается только то, к чему ученик прилагал свои силы»². Надо, чтобы учащиеся приучились самостоятельно работать. Это ведет к действительному усвоению знаний, способствует развитию умственных сил, выработке трудовых навыков и формированию воли.

В духе этих принципов А. Н. Острогорский разработал конкретные вопросы методики геометрии, высказал ряд ценных положений, которые имеют общедидактическое значение. Он отмечал, что изучение геометрии может способствовать развитию логического мышления учащихся, поэтому рекомендовал проводить занятия по геометрии так, чтобы учащиеся могли рассуждать, искать доказательства теорем. С этой целью он выдвинул аналитический способ доказательства, который «дает направление уму», побуждает учеников искать математические зависимости, широко применять эвристический метод. Обязательный элемент урока — закрепление материала. Только правильно организованное обобщающее повторение поможет привести знания учащихся в строгую систему. Эти положения А. Н. Острогорский доказал на примере преподавания геометрии.

На первое место в учебной работе А. Н. Острогорский ставил руководящую роль учителя, требовал, чтобы учитель работал со

¹ Острогорский А. Н. К вопросу о том, что такое общее образование.— Педагогический сборник, 1892, № 2, с. 179—180.

² Острогорский А. Н. Материалы по методике геометрии. СПб., 1884, с. 143.

всем классом, а не с отдельными учениками. Им разработана методика опроса, рассчитанная на максимальную активность всего класса. При этом особое значение придается умению учителя формулировать вопросы. Они должны быть краткими, ясными, побуждать учеников к напряженной умственной работе. Характер вопросов должен меняться, усложняясь с расширением объема знаний учащихся.

Многие методические рекомендации А. Н. Острогорского о роли учебника в накоплении знаний, о порядке и культуре записей учителя на доске, работе учащихся с тетрадями, о домашних заданиях не утратили своего значения и в наше время.

В общей системе воспитания человека одно из первых мест А. Н. Острогорский отводил вопросам нравственного воспитания. Он посвятил им такие работы, как «О влиянии умственного развития на нравственное воспитание» (1869), «Нравственные привычки» (1869), «По вопросу о нравственности» (1887), «Педагогические экскурсии в область литературы» (1897). С юношеских лет увлеченный идеями сочувствия народу, А. Н. Острогорский остался верен им всю жизнь. Его мысли о народном благе, о задачах воспитания, о высоких идеалах жизни и нормах морали были далеки от официальных установок и потому имели положительное значение для педагогики того времени.

А. Н. Острогорский ставил нравственное воспитание в определенную зависимость от умственного развития, которое, по его мнению, в большинстве случаев положительно сказывается на нравственной культуре человека. Оно помогает человеку делать выбор между различными побуждениями, принимать решения, намечать цель и способы действия, вырабатывать способность осмысливать жизненные наблюдения. В образовании нравственных понятий, по А. Н. Острогорскому, существенную роль играют те же умственные процессы, которые ведут к формированию научных понятий (анализ, синтез, сравнение, обобщение). Поэтому, чем более развиты умственные силы, тем совершеннее нравственные понятия. Однако двигателем человеческих поступков является не только ум, но и сердце, чувства. Идеи лишь в том случае могут побудить человека к деятельности, если они подкреплены чувствами. Следовательно, надо заботиться не только о развитии ума ребенка, но и о воспитании у него благородных чувств любви к своей Родине, народу, чувства братства, собственного достоинства, глубокого уважения к человеческой личности, правдивости, честности, отзывчивости, сострадания и т. д. Однако связь умственного развития с нравственным воспитанием А. Н. Острогорский рассматривал в узкопсихологическом и морально-этическом плане, не учитывая в должной мере тех социально-исторических условий, которые как раз и определяют характер воспитания в классовом обществе.

Как и Н. И. Пирогов, он неоднократно указывал на необходимость воспитывать «внутреннего человека», глубокие чувства и убеждения, которые определяли бы его поведение. Надо воспитыв-

вать у молодежи критическое отношение к себе, умение подчинять личные интересы интересам общественным.

От Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова А. Н. Острогорский воспринял отрицательное отношение к авторитарности в воспитании, которая подавляла личность. Для него важно, чтобы человек имел твердые убеждения, разумные стремления, сильную волю. Обществу нужны деятельные, энергичные люди с твердым характером, способные претворять свои идеалы в жизнь. Чтобы воспитать таких людей, необходимо уже в школе ставить перед учащимися задачи, требующие усилий воли для их решения, предоставлять известную самостоятельность как в учебной работе, так и в быту, меньше опекать.

Волю, характер, привычки А. Н. Острогорский трактует в их взаимосвязи, не рассматривая ни одну из сторон личности изолированно. В ряде случаев он не ограничивается освещением вопроса только в психологическом и педагогическом аспектах, а стремится вскрыть физиологическую природу психических процессов, исходя из материалистического понимания психики. Так, говоря о привычке, А. Н. Острогорский определяет ее как усвоенный рефлекс. Он был знаком с учением И. М. Сеченова, с его работой «Рефлексы головного мозга», на которую ссылается в статье «Нравственные привычки».

Многие годы А. Н. Острогорский разрабатывал вопросы дисциплины, изучал ее роль в школьной жизни. Дисциплина для него — это средство успешного воспитания и обучения детей. «Она устанавливается прежде всего ради достижения удобств учения, ведения регулярной жизни, для гигиены и физического воспитания и проч., но в силу присущих ей качеств — постоянства и неизменности — она может приносить результаты, которые следует занести на баланс нравственного воспитания»¹. Дисциплина вырабатывает ряд привычек, которые дают о себе знать долгое время и по выходе юноши из школы. Дисциплина, наряду с другими жизненными факторами, оказывает воспитательное влияние, степень которого зависит от ее разумности и устойчивости. Твердый порядок вносит спокойствие в детскую жизнь. Дети предпочитают знать, что можно и чего нельзя. Беспорядок же порождает всякие недоразумения, раздражения, нервирует детей. «Шаткая, подверженная колебаниям и случайностям дисциплина их изводит, порождая множество ненужных раздражений, недоразумений, за которые им приходится расплачиваться своею спиною»². Твердость дисциплины совсем не требует суровости. При правильной постановке дела, при дружной совместной работе всех учителей строгие меры наказания становятся излишними. Дисциплина устанавливается легче и прочнее тогда, когда школьные правила и порядки вводятся обдуманно и затем держатся в течение долгого времени, когда соблюдение их требуется всеми,

¹ Острогорский А. Н. Педагогические экскурсы в область литературы. М., 1897, с. 272—273.

² Там же, с. 275.

ровно и согласно, когда воспитанники видят, что правила соблюдаются и самими наставниками. Если же правила часто изменяются и дополняются и среди наставников не существует определенного соглашения относительно дисциплинарных требований, то дисциплина очень часто нарушается. Единство действий педагогического персонала, постоянство требований, активное настойчивое стремление претворить в жизнь основные положения существующих правил, разъяснения учащимся дисциплинарных требований — важнейшие условия установления школьной дисциплины.

А. Н. Острогорский выступал за то, чтобы дисциплинарные требования разъяснялись ученикам. Бесспорно, то, что отвечает сознанию ученика, он выполнит лучше, и учитель хорошо сделает, если поможет учащимся понять требования школы. В то же время дисциплина не может исключительно основываться на сознании учеников. Требования дисциплины иногда могут быть не поняты даже учениками старших классов, поэтому нужно сформировать убеждение, что распоряжения школы следует подчиняться, если даже они противоречат личным взглядам, вкусам и привычкам. А. Н. Острогорский считал, что наложение дисциплинарных обязанностей на учащихся способствует сдерживанию себялюбия, эгоизма. Школа должна объективно подходить к нарушителям дисциплины и возлагать вину на учеников с учетом того, насколько она сама повинна в их поступках. Он советовал учителю быть осмотрительным, требовательным к самому себе: «К тому, кому мы доверяем право наказывать, мы должны предъявлять серьезные требования: знать детей и любить их, быть осмотрительным, чтоб не испортить дела, быть чутким и наблюдательным»¹. По наблюдениям А. Н. Острогорского, со стороны детей, проучившихся незначительное время в школе, нарушения дисциплины бывают редки. Поступающие в школу в большинстве своем обнаруживают полную готовность выполнить все требования, которые им предъявляет школа. Проанализировав причины такого поведения детей, «можно определить, какие качества обеспечивают возможную ненарушимость его. Это разумность правил, определенность и, так сказать, незыблемость их»². Нарушения дисциплины начинаются после того, как учащиеся, присмотревшись к заведенным в школе порядкам, увидят, что они не так уж постоянны и разумны, чтобы их всегда выполнять.

Среди учителей одной и той же школы возникают нередко разногласия во взглядах на дисциплинарные требования, и ученики чутко реагируют на это. Увидев непрочность школьного порядка, они стараются обойти его. В результате авторитет школы в глазах учащихся падает. Избежать этого можно только согласованными действиями педагогического персонала. Вслед за Н. И. Пироговым А. Н. Острогорский поставил вопрос о необхо-

¹ Острогорский А. Н. Педагогические экскурсии в область литературы, с. 283.

² Там же, с. 268.

димости коллегиального решения дисциплинарных вопросов на педагогических совещаниях.

В противовес чисто внешней дисциплине современной ему школы А. Н. Острогорский выдвигал задачу воспитания у детей «внутренней» дисциплины как результата развития своего человеческого достоинства, укрепления стремлений к правде, любви к труду и знанию. Он призывал чутко относиться к детским переживаниям, вникать во внутренний духовный мир детей, стремиться сблизиться с ними, чтобы «засыпать» пропасть между школой и жизненными интересами молодежи. Его мысли об организации школьного дела, задачах и средствах нравственного воспитания, учителя и его качествах имели большое значение для своего времени.

В наследии А. Н. Острогорского представляют интерес его взгляды на формирование человека. Наряду с влиянием на ребенка семьи и окружающей среды главную роль в воспитании он отводил учителю. Он говорил о высокой миссии педагога — ввести молодое поколение в мир науки, увлечь его, воспитать благородные черты характера. «Учитель-педагог не преподает только грамматику или арифметику, а учит людей уму-разуму, учит жить честно, разумно, по-человечески. Учитель-непедагог с гордостью говорит, что его ученики знают учебный курс и весьма удовлетворительно исполняют письменные работы; учитель-педагог достигает того, что ученики любят литературу, любят родной язык»¹. Невозможно заменить силу личного влияния педагога никакими уставами и инструкциями, никакими формальностями и дисциплиной. В школьной работе успех дела во многом зависит от личных качеств учителя, а именно от его нравственной силы, честности, преданности своему делу, логичности речи, такта. «Образованность, теплота сердца, участие и симпатия к чужим делам, стремление быть в некотором роде пропагандистом между детьми нравственных понятий, энергичность воли»² — такие черты А. Н. Острогорский хотел видеть в учителе. Это не ментор-надзиратель, не учитель-чиновник, не бесстрастный «передатчик» знаний. Педагог обязан расширять умственные способности и интересы своих воспитанников и вместе с тем влиять на характер ребенка. А это способен сделать лишь учитель, обладающий цельным мировоззрением. Только личность, имеющая твердые нравственные убеждения, может развить в ребенке интерес к знанию и стремление к самостоятельному труду. Важно, чтобы учитель своим примером, обаянием своей личности воздействовал на детей и учил их искать свой идеал. Впечатление, произведенное личностью воспитателя на ребенка, сохраняется долгие годы. Позднее, когда воспитанник, окончив школу, выберет самостоятельную дорогу в жизни, он вспомнит своего учителя, образ которого может дать ему возможность строже

¹ Острогорский А. Н. Личность воспитателя в деле воспитания. — Педагогический сборник, 1867, № 12, с. 1037.

² Там же.

отнестись к себе, уклониться от соблазнительного влияния более мелких личностей. Это чисто нравственное влияние трудно чем-либо заменить.

А. Н. Острогорский очень высоко ценил в учителе такие качества, как убежденность и умение строить свое преподавание на идейных началах. Для этого нужно, чтобы учитель приобщал своих учеников к ведущим проблемам науки, глубоко понимал и увлекался ими. Не меньшее значение, чем проблемы науки, имеют идеи нравственные, которые проявляются не только в преподавании, но и в процессе общения учителя с учениками. «Имеет значение каждая идея, лишь бы она являлась перед умственными очами учащихся в форме убеждения»¹.

Школа нуждается в высокообразованных учителях-философах, личностях с широким мировоззрением, способных стать руководителями юношества в научных изысканиях.

Ратуя за идейную убежденность учителя, хотя и без политической подчеркнутости (в силу цензурных обстоятельств и своего официального положения), А. Н. Острогорский протестовал против узости, безыдейности в преподавании учителей современной ему школы. Призывы к учителям вносить идейность в преподавание, воспитывать у молодежи высшие человеческие убеждения противостояли официальным установкам, возбуждали у учителей новые представления об их ответственности и долге. Они звучали резким диссонансом по отношению к правительственной педагогической доктрине и вносили свежую струю в деятельность учителей.

А. Н. Острогорский требовал от учителя любви к педагогической профессии и к своему предмету. Только тот учитель достигает успеха, кто всецело посвящает себя своей работе. Не строгого, карающего судью должны видеть ученики в своем учителе, а человека, который к ним сердечно расположен и предлагает все усилия к тому, чтобы воспитать из них порядочных, честных людей. «Мы лично никогда не посоветовали бы человеку, не любящему детей и юношей, посвящать себя педагогическому делу, потому что оно до такой степени трудно, что, только любя его, можно нести его тяготы»².

Успех воспитания во многом зависит от того, насколько учитель знает своих воспитанников, насколько он сумел проникнуть в их внутренний мир, понять их психологию. В школе, писал А. Н. Острогорский, должен работать учитель, знающий душу своего ученика, как свои пять пальцев, и умеющий играть на его способностях, как на клавишах фортепьяно, извлекая те звуки, которые ему желательны. Учитель обязан быть справедливым, строгим и требовательным, но не жестоким. Ему необходимо считаться с побуждениями и привычками ученика, которые

¹ Острогорский А. Н. Педагогические экскурсии в область литературы, с. 155.

² Там же, с. 60.

выражаются в его поведении, анализировать каждый его поступок. Важно не то, что воспитатель считает себя справедливым, а то, считают ли его таковым воспитанники. Через справедливость учитель может прийти к дружеским, сердечным отношениям со своими учениками.

А. Н. Острогорский видел, что современная ему школа обречена заполняться «лицами недостаточно сильными, чтобы бороться с чиновничьим формализмом учебной службы». Создание надлежащих условий привлечет для работы в школе даровитых людей. Те же, которые работают в ней, перестанут «обращаться» в чиновников-формалистов.

В условиях реакции 70—90-х гг. высказывания А. Н. Острогорского о роли учителя, о его моральном облике, равно как и требования об улучшении его материального положения, вселяли в учителя уверенность в свое высокое назначение в обществе.

А. Н. Острогорский по праву занимает одно из видных мест в истории русской педагогики. Заслуга его в том, что в мрачную эпоху царизма, в условиях самодержавно-полицейского режима он смело критиковал современную ему школу, пропагандировал и развивал прогрессивные педагогические идеи. Неоценим вклад А. Н. Острогорского в педагогическую и детскую журналистику.

Педагогическая деятельность и труды А. Н. Острогорского составляют одну из ярких страниц в истории русской прогрессивной педагогики.

М. Г. Данильченко

О влиянии умственного развития на нравственное воспитание

Нравственное воспитание человека, в смысле образования у него взгляда на самого себя и на отношения к другим людям и определения обычной деятельности, служащей выражением этого взгляда,—это воспитание совершается непрерывно у каждого человека, с самого начала его духовной жизни, под влиянием многочисленных обстоятельств. Темперамент человека, зависящий от его организации, степень развития в данное время тех сил, которыми он обладает для восприятия и переработки получаемых впечатлений, окружающая природа и люди с их верованиями, привычками, взглядами, обычаями—все эти условия так или иначе влияют на человека и работают над формированием его характера. Действие их, как мы уже сказали, начинается очень рано и продолжается в течение всей жизни человека. Впечатления, получаемые человеком из этих источников, теснятся нестройной массой и медленной органической работой духовных средств человека укладываются в понятия и суждения. Таким образом ребенок делается невольным свидетелем жизни, которою живут его семья и близкие люди, и, прежде чем может отнестись к ней критически, он просто привыкает к известным явлениям и сочетаниям их. Чем чаще повторяются на его глазах известные события, тем более он свыкается с ними, тем крепче связываются в его памяти различные комбинации причин и следствий. Трудолюбивая семья, где каждому члену приходится зарабатывать себе хлеб насущный, передает это качество своему молодому поколению. Другой привыкает видеть наполняющие всю жизнь происки окружающих его людей, идущие на удовлетворение честолюбивых целей, и он сам втягивается в эти стремления, входит во вкус их и не задумывается над строгим разбором средств для их достижения. Чем шире понятия и интересы семьи и окружающего общества, тем выше нравственные привычки растущего поколения. Поэтому самый существенный вопрос в воспитании есть строгость воспитателей (в обширном смысле слова) к самим себе, и это условие остается одинаково важным в применении ко всякому воспитанию, как семейному, так и общественному.

Это требование окажется еще более неизбежным, если приз-

нать, что воспитание не может ограничиваться тем, чтобы следить за дурными проявлениями уже образовавшихся наклонностей и бороться с ними, а должно иметь в виду главным образом предупреждение образования дурных наклонностей и привычек путем приобретения хороших. Карательная система, по сознанию ее защитников, не исправляет, а только удерживает учеников от неодобряемых педагогами проявлений. Основание для работы в этом предупредительном и образовательном направлении лежит в тех отношениях и условиях (работа, обстановка и проч.), которые окружают человека в первые годы его жизни. Такая атмосфера способствует тому, что человек усваивает не только нравственные взгляды, но и нравственные привычки, которые совершенно необходимы для его будущей сознательно-нравственной жизни. Недостаток внимания к этому требованию всегда оказывается крайним затруднением воспитания в позднейшие его периоды. Сознание, что воспитание должно искать опоры в разумном складе жизни, отчасти уже перешло в практическую сферу, и счастье испытать на себе раньше других более рациональное воспитание выпало на долю тех детей, недостатки которых резко бросаются в глаза. Заведения для идиотов и малолетних преступников теперь строятся на этом основании. Силы лиц, ведущих воспитание, здесь направляются главным образом на создание той здоровой обстановки, которая вовлекает питомцев заведения в здоровую, спокойную жизнь.

После строгости к самим себе работа родителей и воспитателей должна клониться к двум целям: образованию привычек* и умственному развитию. О первом вопросе я поговорю в другой статье, а на этот раз остановлюсь на втором вопросе и постараюсь разобрать, насколько силы, потраченные на умственное развитие человека, принесут пользы и для его нравственного склада. Правильное решение этого вопроса весьма важно, так как им определяется характер и направление деятельности воспитателя.

С первого взгляда может казаться, что вопрос об отношении умственного развития к нравственному воспитанию уже достаточно выяснен и порешен в том смысле, что влияние первого на второе громадно. Но нетрудно заметить, что такое мнение высказывается большею частью совершенно немотивированно, и это невольно заставляет подозревать, что значение этой связи не вполне понято и мнение о влиянии умственного развития на нравственное воспитание человека просто принято на веру и повторяется с чужого голоса. Чаще всего, приводя такое мнение, имеют в виду положения, высказанные Боклем¹ в его «Истории цивилизации». «Так как цивилизация есть произведение умственных и нравственных деятелей,—говорит он,—и так как это произведение постоянно меняется, то, очевидно, что она не может определяться неподвижным деятелем, ибо при неизменности окружающей среды неподвижный деятель может вести только к

* Мы разумеем как привычки нравственные, так и привычки, доставляющие удобства для деятельности (аккуратность, самообладание и проч.).

неизменяющимся результатам. Остается умственный деятель... Умственное начало действительно и способно применяться, чего, как я старался показать, совершенно достаточно для объяснения чрезвычайного развития Европы в последние века»*.

Слишком близорукое понимание этого положения могло привести к совершенному отрицанию пользы воспитательной деятельности и желанию заменить ее на практике одним умственным образованием. Но дело в том, что и сам Бокль через несколько страниц от вышеозначенного места говорит, что его «вывод не может быть приложен к отдельным личностям во всей его полноте». Действия отдельных лиц в значительной степени подлежат влиянию их нравственных чувств и страстей, но эти чувства и страсти, будучи враждебны чувствам и страстям отдельных людей, «уравновешиваются» ими. То есть высказанный им раньше закон проявляется в развитии человечества; он заметил его как историк, следивший за общим ходом общественного прогресса, упуская из виду те колебания от средней линии, которые совершаются в равной мере в обе стороны от нее и потому для общего вывода не имеют значения. Его вывод сделан, в сущности, на том основании, на каком разрабатывается общественная физика со времен Кетле², но из фактов не статистических, а исторических. А потому мы все-таки вправе спросить: насколько этот вывод историка-философа должен быть принят в расчет воспитателем, имеющим дело с отдельными личностями, насколько будет справедлива его надежда, что умственное образование его воспитанников** может заменить нравственное воспитание?

Поэтому прежде всего зададим себе вопрос: справедливо ли, что развитой человек всегда нравственнее неразвитого? Следует иметь в виду, что при единичном наблюдении, доступном каждому человеку, тогда было можно увидеть степень влияния образования на нравственное состояние человека, если б можно было найти людей, различаясь своим умственным развитием, во всех других отношениях (прошлое, средства организма и проч.) представляли бы совершенно одинаковые условия. Только при таком счастливом совпадении было бы возможно ожидать, что результат скажется очевидным образом. Иначе всегда будет можно предположить, что на высшее нравственное состояние известного человека имело влияние как его умственное образование, так и все другие условия жизни: семья, товарищи и т. п. Усложнение вопроса заставляет видоизменить его. Если справедливо, что развитие ума так благотворно влияет на нравственный склад человека, то можно предположить, что оно, парализуя неблагоприятное действие прошлых причин, все-таки дает в результате хорошую нравственность. Иначе сказать, что развитой ум будет всегда сопровождаться здоровым нравственным складом. Если справедливо это предположение, то из него можно

* Бокль Г. История цивилизации. СПб., т. I, ч. I, с. 136.

** Мы имеем в виду не столько накопление знаний, сколько процесс приобретения их и связанную с ним умственную культуру.

сделать вывод, что в жизни не должны встречаться умные, но безнравственные люди. Надо, однако ж, сказать правду, что умный и образованный человек не всегда бывает непременно и нравственным. Умные бестии в жизни кишат на каждом шагу. Многим образование, по-видимому, служит только для того, чтобы обдуманнее, искуснее преследовать свои корыстные цели³, правдоподобнее иезуитничать и т. д. Следствие в той абсолютной форме — мы его высказали при попытке проверить его наблюдением — оказалось не соответствующим действительности. Но это еще не говорит против первоначального предположения, не доказывает, чтобы образование не приносило той пользы для нравственного склада человека, какую мы приписывали ему, чтобы оно не изменяло к лучшему и этих людей. Все, что можно сказать в виду примера этих личностей, — это то, что на образование характера этих людей влияли и другие условия кроме умственного развития, условия, которые способны умалить значение какого угодно воспитания. Если существуют многие личности, подрывающие доверие к силе влияния умственного развития, то они во всяком случае скорее составляют меньшинство, чем господствующее явление. Напротив того, даже в обыкновенной практике можно на каждом шагу видеть примеры противоположного свойства. Это подтверждает и статистика. Поэтому пока следует признать только, что умственное развитие если и не обладает всемогуществом и не всегда пересиливает другие влияния, то оно во всяком случае не может не обладать нравственно просветляющей силой. Прямое наблюдение отдельных личностей с целью решения вопроса очень трудно, и мы, таким образом, находимся вынужденными перейти на психологическую почву.

Но прежде всего надо заметить, что эпитет «нравственный» мы придаем обыкновенно только тем качествам человека, которые проявляются в действиях. Мы удерживаемся от такого суждения до тех пор, пока человек таится и не обнаруживает ни своих достоинств, ни своих недостатков. Действия человека вместе с руководившими им побуждениями — только эти два условия в совокупности дают нам материал для произнесения приговора о человеке.

В каждом явлении духовной природы человека, точно так же как и в явлениях физической природы, существует одновременно несколько сторон. Разложение явления на его составные элементы представляет большое удобство для исследователя, но действительность большей частью не представляет такой простоты, и каждое явление бывает всегда очень сложно. Теоретику кажется удобным отдельное рассмотрение чисто умственных проявлений человека от тех чувствований, сопровождающих все душевные движения, которые делают приятными или тягостными для нас известные положения. Но в действительности эти две стороны идут нераздельно и одна другую возбуждают. Когда мы любимся красотой, то наше наслаждение является результатом сравнения формы предмета с формой других действительных или

привносимых воспоминанием предметов. Оттого эстетическое наслаждение развитого человека всегда полнее, так как он умеет находить больше мотивов для наслаждения, чем человек менее развитый. Недостаток образования почти всегда сопровождается грубым вкусом. То же нераздельное сопутствие можно заметить почти во всех других чувствах. Страх, злоба, испуг, удивление и проч. происходят от тех умственных процессов, которые возбуждаются в человеке при виде известных предметов и действий. Точно так же состояние духа человека влияет на поток его мыслей. С изменением хода мыслей изменяется и чувство, волнуящее человека. Удивление, возбужденное неожиданным явлением, сменяется тихой радостью, когда человек сообразит опасность и осознает необходимость выйти из неприятного положения. Это постоянное сопутствие ума и чувства в каждом душевном явлении производит то, что и в побуждениях к действию человека нераздельно участвуют оба эти элемента.

Ввиду совершившегося события у свидетеля его прежде всего обнаруживается порыв чувства. У присутствующего при возмутительной сцене кровь бросается в голову, и он готов броситься на виновника этого впечатления. Точно так же действует оскорбление, несправедливость, неожиданная весть, чужое страдание и т. п. Но вместе с этим тотчас начинается работа мысли, определяющая образ действия человека. Обсуждая поступок человека, мы дорожим в нем вниманием к доводам рассудка и осуждаем людей, которые действуют необдуманно, под влиянием первого впечатления. В этом сказывается невольное доверие к разуму человека. Вера в его силу до того сильна, что наше недовольство поступком человека бывает гораздо сильнее, когда он сделал его обдуманно, хладнокровно взвесив все последствия, именно вследствие обманутых ожиданий, неоправдавшегося доверия. Тем не менее при каждом новом случае мы вновь обращаемся к проверке разумом первоначальных чувственных побуждений.

Эти побуждения никогда, однако, не отстраняются совершенно из ряда доводов, решающих образ действия человека, но они обыкновенно считаются имеющими тем более прав на это влияние, чем более они осмыслены. Таким образом, взвешивая доводы за и против известного поступка, люди принимают в расчет ожидающие их по исполнению удовольствия или тягость. Распение личных страданий, боязнь огорчить другого или причинить ему вред и т. п. побуждения отклоняют человека от решимости на известный шаг, если с ним сопряжена одна из подобных неприятностей. Напротив того, ожидание наслаждений, удовлетворение самолюбия, возможность доставить другому несколько минут счастья вместе с другими причинами побуждают человека на известного рода действия. Но и здесь степень умственного развития, проявляющаяся в оценке ожидаемых ощущений, дает перевес в нравственном отношении поступкам одного человека перед поступками другого. На низшей ступени развития человек отличается близорукостью и не видит дальше сегодняшних

последствий. Мало-помалу горизонт расширяется: человек делается способен видеть и дальше, и больше и вернее может оценить различную важность всех элементов ожидаемого будущего. Сравните, например, брак первобытных народов, удовлетворяющий одной похоти человека, и большую заботливость нашего времени о дальнейшей судьбе членов семьи, воспитании детей и проч. Взгляните на совершенно личный характер благотворительности слезливой старушки, часто вредящей тому, на чью пользу она расточается. Здесь нет места соображениям о далеких последствиях ее действий. Вы не назовете ее безнравственной, но вы понимаете, что ее хорошие побуждения приводят к положительно вредным действиям. С большим уважением вы отнесетесь к действиям другого лица, предпринимającego дело, польза которого хотя и скажется позже, но вместе с тем будет и более существенной.

Все это говорит за то, что оба элемента, и умственный и чувственный, или эмоциональный, одинаково входят в мотивы действий, но не всегда первый, несмотря на предпочтение, оказываемое ему человеком, оказывается решителем, подавляющим внушения сердца человеческого. Поэтому мы считаем нужным обратить внимание и на эмоциональную сторону душевных явлений.

Мы пройдем возможно короче те начала духовных явлений, которые известны каждому образованному воспитателю, и напомним самое существенное. Психолог, рассматривая духовную деятельность, видит в ней главным образом две стороны: умственную (интеллект) и чувственную (эмоцию). Одно и то же впечатление на внешние чувства может действовать интеллектуально или эмоционально: рюмка вина, выпитая за обедом, сообщает чисто эмоциональное возбуждение; глоток того же вина во рту пробующего вино вызывает только сознание различия (Бэн.⁴ Об изучении характеров, с. 382).

Существенный признак умственной деятельности есть различение. Мышление состоит в разложении явлений на их простейшие признаки, в различении и сравнении их, отыскании общего и отвлечении этого общего в понятия или идеи. То же повторяется при образовании суждений и умозаключений. При всяком изменении наших ощущений, от каких бы причин оно ни происходило, возбуждается умственная деятельность. Ее основной характер различения сохраняется одинаково как при получении самых простых первоначальных мыслей, так и при построении сложных философских систем. Существование его на низшей ступени умственной жизни, когда человек приобретает самое начальное познание (цвета, осязания и т. п.) окружающей природы и черпает материал прямо из своих отношений к ней, хорошо формулировано Вундтом⁵. «Материальные процессы,—говорит он,—происходящие при ощущениях,—вот те признаки, которыми различаются ощущения, или, другими словами, те суждения, из которых состоят умозаключения, называемые ощущениями» («Ду-

ша человека и животных», т. 1, с. 70). Из ощущений строится все остальное здание мысли процессом, уже указанным нами выше. Мы не будем касаться спора о том, принадлежит ли эта работа к чисто умственной деятельности, совершающейся по ей присущим законам, или все ее элементы только преемственны физическим процессам, совершающимся в веществе нервной системы и последовательно вытекающим из первоначальных изменений, породивших ощущения. Для нас этот спор имеет мало значения. Достаточно заметить, что основание всей умственной жизни лежит в ощущениях, получаемых вследствие или деятельности наших внутренних органов, или внешних впечатлений, т. е., выражаясь словами Локка⁶, в нашем уме нет ничего, что бы не прошло через чувства.

Впоследствии идеи и чувства возникают без непосредственного возбуждения ощущения, при содействии памяти и воображения, но возможность такого возникновения основывается на следах, оставляемых в душе внешними же ощущениями.

Впечатления отдельных чувств вносятся извне раздельными. Умственной деятельностью мы собираем их и вместо несвязных впечатлений, полученных органами зрения, осязания от мускульного движения и т. д., получаем представление, слитный образ того предмета, который в данную минуту подвергается нашему наблюдению. Явление связывания в душе отдельных впечатлений называется ассоциацией. Ассоциация, как показывает наблюдение, может быть по смежности и по сходству. Смежные, одновременные или последовательные впечатления всегда идут в душе рядом и при возобновлении одного из них вызывают другие. Глаз получил впечатление острой формы иглы, нерв, осязавший ее в тот же момент, впечатление укола. С этих пор эти впечатления возбуждаются в душе одно за другим по закону ассоциации. Достаточно уколоться о невидимый предмет, чтобы представить его себе острым. Ребенок, сосавший раз грудь и утоливший чувство голода, потянется к ней, когда опять почувствует голод.

Все впечатления, получаемые нервной системой, и умственные операции над ними сопровождаются, как мы уже указывали, чувствованиями. Чувства возникают не только с внешними впечатлениями, но и вместе с течением умственной деятельности (наслаждение при искании истины, при творчестве и т. д.) и с ее результатами (при сравнении — изумление и др.). Они также могут быть не только реальными, но и существовать в идее и при отсутствии непосредственной причины могут возникнуть в душе человека по ассоциации со всем тем, что могло породить или сопровождать их, т. е. как с ощущениями, так и с понятиями.

При этом существует постоянное стремление поддерживать те состояния и изменения, которые доставляют удовольствие, и отстранять те, которые почему-либо неприятны. «Дитя, лежа в постели, чувствует болезненное ощущение холода. Это ощущение производит обыкновенное беспокойство, движения, может быть,

крик и слезы. Между разного рода движениями рук и ног, которые как-то сами собою совершаются, случится нечаянно такое движение, которое приведет дитя в соприкосновение с кормилицей, лежащей в той же постели; теплота ощутится в то же мгновение, и это облегчение болезненного ощущения холода тотчас же становится стимулом, поддерживающим движение, совершавшееся в то мгновение, когда дитя почувствовало облегчение. Узнавши это движение, дитя совершает его преимущественно перед всеми другими. Таким образом дитя научается связывать известные ощущения с некоторыми движениями и впоследствии, почувствовав холод, всегда прижимается к кормилице, даже и во сне» (Льюис⁷. Физиология обыденной жизни, т. 2, с. 177).

В этом явлении настолько обыкновенном, что едва ли кто-нибудь из свидетелей его задумывался над ним, есть, однако же, все, чтобы выяснить все главнейшие законы духовной жизни. Действие внешней причины (холодного воздуха) вносит в душу ощущение, которое нарушает обычное ее состояние. Неприятное чувство заставляет действовать с целью удалить причину его. Не сознавая, что именно нужно делать, ребенок начинает барахтаться. Одно из движений приносит облегчение. Следы того и другого остаются в душе как одновременные. В следующий раз, когда подействует холод, опять явится желание согреться, а с чувством тепла по ассоциации возникает представление движения, принесшего в прошлый раз облегчение. Результатом является уже произвольный акт приближения ребенка к теплоте тела кормилицы.

Каждый, знакомый с успехами психологического анализа, знает, что многое из рассказанного нами может быть разложено на еще более простейшие акты. Мы обошли или, лучше сказать, перешагнули через многие трудности и, не задаваясь дать полное понятие о самой начальной работе души, прямо начали с довольно сложных явлений. Для нас важно было только наметить законы духовной жизни, не касаясь приложения их во всей обширности.

Законы духовной деятельности, проявлявшиеся на заре жизни человека, когда он только что приобретал самые элементарные познания о природе, когда он учился локализовать свои впечатления, определять величины протяжений по своим мускульным впечатлениям, когда его чувствования почти не шли далее блеска света, изменений температуры, укола и т. д., эти законы остаются во всей своей силе во все время духовной жизни. Более сложный материал мысли и чувств, следы пережитого только отчасти усложняют формы проявлений законов, остающихся теми же в своей сущности. Здесь мысль работает не только над ощущениями от внешних предметов, но и над идеями, раньше добытыми. Одна идея производит появление другой по тем же законам ассоциации, и потом далее, выражаясь словами Бэна, в силу ассоциации дух образует комбинации, или агрегаты, отличные от всех представлявшихся ему в течение опыта. Таким образом, переходя от одной ассоциации к другой, дух образует

новые сочетания и этим процессом доходит до творческой мысли.

Явления душевной жизни, носящие этот характер, точно так же подлежат сознанию человека, как и все другие явления. Наблюдая проявления их как в самом себе, так и в других, человек подвергает их постоянному, часто невольному анализу, и в душе его по мере расширения опыта формируются нравственные понятия, связываемые в известные суждения.

Отвлекая признаки общие от частных, дух образует понятия, принадлежащие этой сфере духовной жизни. Умственная деятельность и здесь берет себе материал и приобщает добытое к запасу знаний, полученных от других источников.

Испытанные чувства, по закону ассоциации, связываются с предметами, породившими их или только подлежащими одновременно с ними умственному созерцанию. Высшие духовные волнения с помощью ассоциации возвращаются в идеи и оживляемые таким образом близко подходят по своей силе к действительному опыту.

Волнения нежности, самодовольства, раздражительности, страха, говорит Бэн, вызываемые неоднократно в присутствии какого-нибудь предмета, входят с этим предметом в духовное товарищество, и оба члена такой четы способны впоследствии оживлять друг друга: предмет вызывает волнение, и волнение восстанавливает предмет. Это, заметим кстати, указывает воспитателям, насколько важно заботиться о добрых отношениях к своим питомцам не только в интересе личном, но и в интересе той работы, которую они исполняют.

Нравственные понятия человека с одинаковым правом, как и чисто умственные соображения, влияют на его образ действий. Они служат тем элементом в ряду различных побуждений, на который по приговору большинства всего более ложится ответственности за действия человека. Значительное участие умственных процессов в образовании нравственности человека и заставляет искать опоры для действий воспитателя в умственном образовании, тем более что влияние его на другие элементы образования нравственных понятий сравнительно довольно мало. Изменить вполне совершающуюся на его глазах жизнь и ее органические условия воспитатель не в силах, и наибольшая его заслуга в деле воспитания в этом отношении может заключаться главным образом в сообщении силы отнестись критически и к жизни, и к органическим побуждениям.

Различные процессы внутренней личной деятельности человека дают начало особенным, своеобразным чувствам. Распадаясь и здесь главным образом на две широкие группы чувств, приятных и неприятных, они могут весьма многообразно видоизменяться. Наслаждение, возникающее при всяком упражнении своих сил мускульных, духовных и проч., достижение своих целей, промахи и неудачи, созерцание гармонии и конфликта (дисгармонии), интерес новизны, тягость стеснения, страх, нежное чувство, самодовольство, одобрение других, сознание бессилия, зложела-

тельство, творчество мысли, сознание долга, эстетические чувства—вот главнейшие из них.

Образ действий человека определяется чувством самосохранения в широком смысле. Чувства приятные стремятся к продолжению и усилению, а чувства неприятные—к ослаблению и прекращению вызывающих их движений или действий. Этим уже указывается, что главным образом стимулом наших поступков является, вопреки общему мнению, сердце, чувство, а не ум, расчет. Кажущаяся роль идей зависит от того, что они когда-нибудь стояли в душе рядом с чувством, способным возбудить деятельность; в ближайшем случае умственное побуждение по законам ассоциации стало на место забытого чувства и решило известное действие, так что с первого взгляда может показаться, что этим действием управляло известное соображение. Вследствие этого же закона может стать причиной действия подражательность, повиновение слову команды, страх наказания и т. п.

С увеличением этой силы человек все более и более расширяет область выбора в своих действиях. Начав с действий непроизвольных (детство), он с развитием своих духовных сил доходит до того, что, переходя от волнующих его в настоящий момент чувств и занимающих его ум мыслей к другим мыслям и чувствам, он вызывает определенную, осмысленную деятельность. Мускульная система дает ему возможность сдерживать естественный разлив чувств, вызываемых в данную минуту известным событием, и выиграть время, чтобы заменить порыв обдуманном шагом. В развитии этих побуждений повторяется та же борьба мотивов, какая совершается и при всяком объективном обдумывании.

«Занятый преследованием какой-нибудь цели,—говорит Бэн,—я нахожу возможным не давать хода мыслям, не относящимся к делу, хотя бы они и навевались потоком ассоциаций; моя сила не неограниченна в этом отношении, точно так же как и способность самообладания в подавлении внешнего чувства. Но в известной мере я владею ею, больше, может быть, чем одни, и меньше, чем другие. Мы можем привести себя в то или другое настроение духа, направляя внимание и течение идей на чувства, пережитые прежде, будут ли то проявления дружбы, обиды, некогда воспламенившие нас на мстительность, негодование и т. п. ...»

Может быть и другой, обратный случай. «Заслышавши какой-нибудь вопрос, я тотчас даю решение, от которого после отступаюсь, если имею время продолжить соображения. Зная все это из собственного опыта, мы замечаем, как опасно давать ход результату первого столкновения противоположных сил, и это понимание плохих последствий бывает стимулом воли, подобно всякому другому страданию». Предусмотрение вероятного зла от осуществления поспешного решения останавливает действие, хотя бы значительный перевес других побуждений говорил в пользу какого-нибудь его исхода. Таким образом вводится третий элемент, достаточно сильный во многих случаях, чтобы нейтрализовать преобладание сильнейшей из двух противоположностей.

Операция этого третьего элемента дает простор идеальной борьбе всех заинтересованных в деле мотивов.

Мы становимся, таким образом, все меньше и меньше рабами изолированных или частных побуждений, или, употребляя обыкновенное выражение, занимаем высшее положение — деятелей свободных.

Остановимся на минуту на оценке того, за какие из мотивов, влияющих на решение человека на известные действия, он может быть в самом деле ответствен.

К продуктам объективного мышления едва ли может быть приложен эпитет «нравственный». Результаты мысли, направленной на изучение окружающего человека мира, не заключают в себе никаких побуждений к действию, а только эти последние могут быть нравственными или нет. Идеи же и понятия, составляемые мыслящим человеком при наблюдении жизни, людских отношений и проч., не могут быть ответственными. Надо, чтобы человек вошел в положение другого, почувствовал испытываемые им ощущения как свои собственные, чтобы у него явилось желание подействовать в пользу изменения его положения. Тогда только радости или страдания другого станут нашими собственными и возбуждают в нас решимость к действиям. Чем ближе к нам стоит человек, тем легче нам понять его, стать в его положение. События из древней истории не возбуждают нас на дело, напротив, события более близкой эпохи и еще более настоящей минуты скорее способны наэлектризовать, возбудить нас. Движателем является, таким образом, не изучение предмета, а способность человека стать в положение людей, интересы и жизнь которых он наблюдает, способность, в свою очередь расширяющаяся вместе с увеличением умственного кругозора человека. Но самая мысль, взятая отдельно, не может иметь способности пробудить желания действовать, хотя при образовании решимости она может иметь большое влияние в ряду других побуждений, определяющих ее исход. Идеи и понятия могут быть стимулами действий только тогда, когда войдут в ассоциацию с каким-нибудь чувством, а сами по себе еще не составляют побуждений к действию. У каждого в его практике найдется немало примеров того, что люди носятся со своими убеждениями и взглядами, противореча им на каждом шагу или вводя разные посторонние соображения при проведении их в жизнь. Безусловная вера людей в последовательность человеческих убеждений приводит многих к признанию этого противоречия делом безнравственным. Но это явление должно показаться очень естественным всякому, знакомому с выводами психологии. Идеи, не связанные с эмоцией, не способны возбуждать человека, а потому самому несколько не ответственны.

Убеждения человека не ответственны и по другой еще причине. Мы указывали на способность воли задерживать внимание на известных, интересующих нас мыслях и, таким образом, противясь естественному наплыву их, отчасти управлять их течением.

Но кроме этих мыслей, произвольно возникающих и составляющих материал для процесса обдумывания, в душе каждого есть много результатов умственной деятельности, не только ускользающей от контроля, но и совершающейся вне сознания. Здесь душа работает совершенно произвольно, и человек не может влиять на ее выгоды. Он просто принимает их почти без всякой апелляции. Из многих явлений в сознательной душе можно заключить, говорит Вундт, о непрерывной работе мысли в той таинственной мастерской, которая лежит за пределами нашего сознания. Иногда в голове у нас блеснет новая мысль. Мы не знаем, откуда она явилась. Обстоятельства, которые ее возбудили, давно исчезли, но оставленные ими впечатления незаметно продолжали действовать в бессознательной душе. Разложив в ней прежние представления, они произвели новые комбинации и, наконец, вызванные новыми побуждениями, явились в сознании в другой форме*. Такая же внеконтрольная деятельность ума сказывается не только в проблесках мысли, но и при довольно сложном процессе мышления. «Часто случается,—говорит Юманс,—что мы следим за предметом до тех пор, пока нас не остановят препятствия, которых мы не можем преодолеть. Мы совершенно оставляем мысль, но когда после долгого промежутка времени мы возвращаемся к ней снова, то находим, что темнота и неясность рассеялись, что предмет является нам в совершенно новых отношениях и что совершился значительный умственный прогресс»**. Этого, по замечанию Юманса, нельзя объяснить себе простым возобновлением сил, потому что для таких результатов часто бывает нужно очень много времени. Ведь дело объясняется произвольностью выводов, получаемых деятельностью ума, совершающейся по законам духовной жизни...

Таким образом, сфера нашего вопроса естественным образом суживается. Приходится нравственность человека искать не в сумме его знаний, а в группе эмоций, доступных его душе. Рассмотрение статистических таблиц, наблюдение быта людей может привести человека к выводу о существовании беспощадно гнетущих массу экономических отношений. Было бы нелогично судить такое достойное мысли с точки зрения нравственности. Это две величины несоизмеримые. Иное дело—вопрос о чувстве, возбуждаемом в человеке несчастьем или несправедливостью, о его готовности помочь требующему помощи. Вопросы этого рода, касаясь действий человека по отношению к своим ближним, могут быть наделяемы эпитетом нравственных или безнравственных.

Какую же цель должно ставить себе воспитание и насколько умственное развитие может помочь делу воспитателя?

Прежде всего обратим внимание на то, что идеи и чувства входят в душу одним путем—путем впечатлений на нервную систему, и это дает возможность предвидеть, что развитие умственных способностей должно косвенно отразиться и на

* Душа человека и животных, т. I, с. III.

** О научном изучении человеческой природы, с. 311.

нравственной деятельности человека. Посмотрим, насколько это справедливо. Остановимся, например, на последнем моменте борьбы, решающей выбор действия. Доводы разума и страсти суть факторы, от перевеса которых, одного над другим, зависит поступок человека в данном случае. Где идеал человека нравственного? Большая часть привыкших к точному языку под словом «страсти» понимает всегда что-то порочное и потому спешит признать за умом право контроля над страстями. Но, положим, что не все они непременно порочны, что есть между ними и такие, которые будут признаны умом достойными стать побуждениями к действию; все-таки существование первых заставляет опасаться их господства и побуждает подчинить их контролю ума. Эти соображения могут склонить к признанию внушений сердца менее состоятельными, чем указания рассудка, тогда естественно будут считать нравственным то, что одобряется разумом, и полагать цель воспитания в образовании ума. В этом направлении высказывался, между прочим, и Локк. «Нравственное воспитание,—говорит он,—состоит в том, чтобы сообщить душе хорошее направление, чтобы она была расположена не делать ничего, что не соответствует достоинству и превосходству разумного создания. Принцип всех добродетелей состоит во власти подчинять страсти рассудку, так чтобы уничтожить все желания и антипатии, неодобряемые им. Этой властью надо наделить нашего воспитанника. Мы достигнем этого, дав ему привычки, которые укрепят ее и сделают легким пользование ею»*. Автор, из которого мы цитировали слова Локка, замечает, что, действуя по его принципу, мы можем, самое большое, достичь отрицательной добродетели, которая может быть сформулирована вкратце словами: не делай зла. Но это только низшая ступень желаемого результата воспитания: юноше предстоит пойти дальше и научиться делать добро из любви к человеку, возвышаясь в этом до героизма. Можно опасаться, что приложение принципа Локка к делу воспитания дало бы в результате измельчание и охлаждение сердца. Есть благородные порывы, есть святые увлечения, на которые рассудок не имеет никаких прав. Для человечества было бы великим несчастьем, если бы страстность природы охлаждалась бы в своем зародыше. Ей мы обязаны великими людьми и лучшими друзьями человечества.

Предоставляя самому читателю согласиться или нет с этими опасениями, мы еще раз заметим при этом, что едва ли согласно с законами духовной природы человека давать перевес одному фактору перед другим, уму перед сердцем. Отдавать всегда и безусловно первенство голоса одному предпочтительно перед другим будет по малой мере пристрастно. Воспитатель должен позаботиться о доставлении своему питомцу возможности испытывать различные душевные движения, и в его руках находится чтение, личный пример, общество и проч. Наблюдения, как

* *Thoughts in Education*. Взято из соч.: *Barrau Theod. Du rôle de la famille dans l'éducation*. ch. XIV. Culture morale.

читатель мог видеть из нашего очерка духовной жизни, указывают скорее на то, что эмоциональная сторона исключительно разрешается в действие. Но, отрицая право исключительной власти за указаниями рассудка и признавая за обоими, за сердцем и за умом, влияние на решение, мы тем не менее видим всю необходимость умственного развития, гарантирующего правильность умственных доводов. Другое преимущество, даваемое человеку его умственным развитием, состоит в образовании нравственных понятий, более глубоких, чем они могут быть у человека неразвитого, со слабыми умственными силами. Чем сложнее понятие, тем более оно предполагает развития в человеке, им обладающем, и потому доступно для большинства. Это и указывает на умственную работу в образовании нравственных понятий. Мыслительные силы в этом случае работают над душевными движениями, разлагают их на признаки, сравнивают, обобщают, возводят в идеи, — словом, совершают все то, что и при приобретении знаний, когда материалом служили ощущения и умственные продукты, из них добытые. Но и это приобретение не всегда, конечно, есть еще ручательство, что нравственная деятельность человека будет безупречна. Зрелые нравственные понятия суть признаки ума и не всегда совпадают с нравственной деятельностью. Дело просто объясняется опять-таки тем же, что последняя, в сущности, зависит от эмоций, а приобретение нравственных понятий, как дело ума, обнаруживает в человеке наблюдательность, силу ума и т. п. Зрелые нравственные понятия могут принадлежать человеку, далеко не нравственному. Но, во всяком случае, участие нравственных понятий в выборе образа действия показывает, как много выигрывает деятельность, когда эмоции соединяются с ясным, широким пониманием своих нравственных обязанностей.

Внимание большинства не идет далее этой роли умственного развития в нравственной деятельности человека. Но и здесь уже обнаруживается, что кроме забот об умственном развитии своего питомца воспитателю предстоит необходимость обратить внимание на другую сторону вопроса. Отдать преимущество уму перед сердцем оказалось делом пристрастным. Психологический вывод склоняется к тому, что первоначальным двигателем человека надо признать доступные ему чувства. Истину эту создавали многие и в противоположность крайним сторонникам умственного развития нападали на бесполезность того учения, которое не приносит пользы в нравственном отношении*. Эти нападки указывают на то, что многие давно уже заметили, что, возможно, и существует учение, которое несколько не способствует улучшению нравственности, что, следовательно, нужно еще нечто, чему учение может

* Болингброк⁸ выражался таким образом: «Учение, которое ни прямо, ни косвенно не делает нас лучшими людьми и лучшими гражданами есть по меньшей мере особый замысловатый вид праздности, и те сведения, которые мы через него приобретаем, не что иное, как невежество, принявшее на себя маску достоинства...»

помочь, но без чего оно может оказаться совершенно не оправдывающим возлагаемых на него надежд.

Какие же эмоции нравственны, т. е. сообразны с природой человеческих отношений, нормальны, а потому желательны? Такая постановка вопроса едва ли рациональна. Все эмоции, с какой бы стороны ни смотреть на них, оказываются строго органическими, естественными. Здравый смысл большинства различает между ними вредные и безвредные, и едва ли найдется кто-нибудь, кто бы поставил себе целью воспитание таких чувств, как лживость, эгоизм, зложелательство и т. п., ради этих самых чувств. Существование их в душе человека, конечно, не желательно, но нельзя сказать, чтобы оно было и неестественно. Никто не сомневается, что требования нравственности, прилагаемые к идиотам, возможны только в доступных им размерах. Необыкновенное устройство всего их тела, хрупкий скелет, вялые мышцы, неравномерное развитие двух половин лица, слюнотечение и другие признаки располагают вас верить, что все мировоззрение, темперамент идиота не могут быть такими, какие вы привыкли встречать у других. Вы верите, что уродство организма идиота деспотически властвует над его душевной жизнью. Невольно, безотчетно, может быть, вы, говоря о его злости, животной прожорливости и других качествах, не употребите эпитета «нравственный». Вы назовете их дурными в смысле вредных для других или просто непривлекательными, будете, может быть, беречься сношений с идиотом, но не обвините его за злость и слабоумие. Зависимость его душевных качеств от организации так очевидна в этом случае, что суждение о нравственности идиота само собой лишается смысла. Тот же взгляд безапелляционно принимается и в тех случаях, когда речь идет о душевнобольных, причина недуга которых большей частью есть органическое повреждение нервной системы, пищеварения и т. п.

Между тем в обыденных, часто повторяющихся случаях рассуждают так, как будто вовсе не существовало зависимости духовной жизни от органических причин. При большей последовательности пришлось бы признать, что мировоззрение человека, взгляд на свои отношения к другим людям, проявление своего «я» много обуславливаются его внутренними силами, качеством нерв, мускулов, желез и проч. Попытка построения темпераментов на основании различия органов была сделана еще Кабанисом⁹. Дальнейшие успехи науки опровергли его теорию, изменив только значение органов, но оставаясь на том же основании. И старые и новые теории одинаково согласны в том, что раньше всякого внешнего влияния самый организм определяет многое в душевном мире человека. Силы его в этом ограничены, и не может человек сделаться рассудительным, когда по натуре он раздражителен, вспыльчив, горяч, не может он любить людей, если его организм гнетет его душу и кажется ему сквозь мрачную призму людские действия. Понятно, что трудно судить одного за его раздражительность, а другого за озлобление. Из их темперамента, обуслов-

ленного организацией, вытекает много действий, которых не оправдает строгий моралист. Еще Руссо¹⁰ высказывался в этом же смысле: «Каждый человек при своем рождении имеет характер, наклонности и таланты, ему свойственные. Чтобы изменить их, надо изменить темперамент, от которого они зависят. Слышали ли вы когда-нибудь, чтобы вспыльчивый человек сделался флегматиком или чтобы методический и холодный ум приобрел воображение! По-моему, так же легко сделать блондина из брюнета или умного человека из глупца».

Раз порыв моралиста будет ограничен способностями каждого отдельного субъекта, поневоле придется задаться другой целью: развить те стороны организации человека, которые могут способствовать духовным силам его действовать успешнее в собственном им направлении. Подобного же рода задачу ставит себе и тот, кто берется руководить умственным образованием человека. Развитие сил есть общая цель как образования, так и воспитания. Таким образом, отстраняя совершенно вопрос о содержании нравственного воспитания, чтобы не запутаться в неразрешимых вопросах, мы остановимся на последней задаче развития душевных сил. Заметим при этом, что умственная и нравственная деятельность имеют один и тот же орган—нервную систему, образование и воспитание ставят себе одну и ту же цель; надо думать, что одинаковые средства должны способствовать ее достижению.

Далее мы покажем, что действительно все, что ведет к умственному развитию, способствует и нравственному усовершенствованию в пределах, определяемых организмом. Воспитание, надо прибавить к этому, должно иметь в виду отношения человека к другим людям, и это указывает, каким материалом надо пользоваться, чтобы, следуя правилам дидактики, достичь развития нравственного. Поэтому вопрос воспитания сводится к тому, чтобы приложить дидактические указания к действию всех тех фактов, которые вырабатывают в человеке его взгляд на свои отношения к другим людям. Эти факты—среда, фактически или в воображении окружающая человека.

Обратимся сперва к первому вопросу: средства, способствующие умственному развитию. Какого рода влияния оказывают они на нравственную природу человека? Переберем их по порядку.

Прежде всего на самой первой ступени умственного развития имеется в виду следовать тому же процессу, какой естественным образом совершается в уме человека. Изучаемый предмет должен подлежать наблюдению, главная цель которого состоит в различении его признаков путем сравнения с другими предметами. Представление о предмете тем полнее, чем внимательнее было наблюдение и сравнение. Отвлеченные понятия образуются только тогда, когда обилие изученного материала само наталкивает учащегося на вывод. Умственная работа с начала до конца, от наблюдения до отвлечения, вся совершается внутри человека.

Результат добывается им самим, а не воспринимается готовым от руководящего. Этим путем достигается прочность, самостоятельность убеждений, отсутствие фразы. Понятно, что эта устойчивость и самостоятельность очень уместны и в нравственной сфере. Человек, привыкший присматриваться, наблюдать, сравнивать, обобщать, вместе с большим знакомством с внешним миром, больше переживает, больше заметит проявлений душевных движений и не пропустит без внимания случаев изучить движения своего собственного сердца, определить побуждения, симпатию, страсти. Выгода этого самонаблюдения состоит в том, что человеку через него открывается возможность внести в свое сердце большой запас душевного опыта, просветленного умственным элементом, определить свои стимулы, оценить их и дополнить доводами. Равнодушие, беззаботность должны смениться чутким вниманием к голосу чувства.

На следующей ступени умственного развития идет расширение кругозора человека. Невозможность все испытать и увидеть заставляет принять опыт и уверение других очевидцев, оставляя за собой право проверки вероятия события. Круг знаний через это значительно расширяется. Человек, знакомящийся с опытом других, скоро увидит, что возможны неодинаковые взгляды на один и тот же предмет, на одно и то же событие. Безусловность знания теряет свой кредит. Вместе с этим утраивается авторитетность собственного мнения, является уважение к чужому убеждению, терпимость и проверка своих собственных выводов. Склад ума, приобретаемый этим путем, приносит пользу в нравственном отношении. Расширение круга знаний передает в руки человека власть над многими явлениями природы, возвышает его энергию для труда на свою пользу, гонит суеверные страхи. Несмотря на утверждения философов и историков, нельзя не видеть разницы нравственных сил у первобытного человека, с невольным трепетом ожидающего страшного для него вулканического извержения, и у современного нам властителя громоотводов, паровых машин и всех чудесных завоеваний науки. Проследите историю цивилизации, и вы увидите громадную разницу культа древнего, невежественного народа от мировоззрения просвещенной части современного общества. Сознание невозможности создавать силы природы, ставшее ныне достоянием всякого образованного человека, не подавляет стремления пользоваться ими на свою пользу, постоянно исследуя новые факты. Дух свободного исследования вдохновляет человека к труду, несомненно плодотворному для индивидуума и для всего общества, а вместе с этим все те нравственные качества, которые вытекают из признания непогрешимости и обязательности известных мнений, а именно, с одной стороны, суеверие, фанатизм и т. п. и, с другой, лицемерие, ханжество, молчаливость и т. п.

Переход от ограниченности понятий к более широкому пониманию окружающего приносит еще другую пользу. Человек вникает не только в мысли, но и в чувства другого, признает его право

огорчаться и радоваться и интересуется вопросом: какое впечатление должны производить его действия на других? Из грубого нахала, смотрящего на мир только с своей точки зрения, самоуверенно навязывающего свои мнения, не терпящего возражения, не понимающего, что его притязательный тон может оскорблять другого, под развивающим влиянием науки человек делается деликатнее, внимательнее к чужому мнению, более способным к спокойному спору, терпимее и менее деспотичным. Грубость, самоуверенность, деспотизм составляют следствие ограниченности*.

Умственное развитие и приобретение знаний влияет еще одной стороной на нравственное состояние человека. Во всякой житейской сфере умственное развитие делает человека более способным применяться к обстоятельствам, научает его усовершенствованным видам труда и вообще сообщает человеку большую ловкость и успехи во всех отношениях...

Если, как мы старались показать, влияние умственного развития велико даже в том случае, когда оно не было направлено к достижению нравственного усовершенствования, то оно должно быть еще более, когда выбором материала мы будем стараться удовлетворить второму условию. Мы остановимся на наглядности, опыте и законе ассоциации. Оговариваемся заранее, что желали бы, насколько возможно, обойти в своем изложении всякое нравственное содержание. Цель воспитания — развить естественные силы его питомца, чтобы дать ему возможность проявиться возможно самостоятельнее. Натура имеет свои права, и надо верить, что человек, нормально развившийся, сумеет не хуже другого составить себе нравственный взгляд.

Принципу наглядности служат личности, окружающие человека, его семья, родственники, соседи. Мысли, привычки, обычаи и поверья этих людей, а главное, их действия и взаимные отношения составляют доступную его наблюдению жизнь. В этих впечатлениях лежит основание для его понимания человеческих страстей и волнений. «Нет человека, — говорит Массон,¹¹ — который бы при всей силе своего характера и какой бы странствующей ни была его жизнь в своем зрелом взгляде на вещи не сохранил следов впечатлений, произведенных на него родными лицами, среди которых он в первый раз открыл глаза, семейными радостями и горем, над которыми он в детстве смеялся или плакал, семейными рассказами и преданиями, к которым он в детстве прислушивался»**. Эта среда может только тогда оказать развивающее влияние, когда она сама еще дорожит своим развитием, а не остановилась на принятых по наследству взглядах, поверьях, обычаях и не бережет их от всякой критики и всякого изменения. Чем больше признаются права разума в семье, к которой человек принадлежит, тем более вероятно, что мыслящие способности будут разбужены у ребенка. Чем более терпимо-

* Отсылаем к брошюре Эрдмана «О глупости».

** О воспитании в коллегиях и о самовоспитании (сб. Юманса, с. 274).

сти, доброжелательства, общественного интереса в среде, тем скорее она окажет влияние на пробуждение чувства человека. Роль среды в развитии человека чрезвычайно велика, и воспитатель, желающий успеха своему питомцу, должен бы озаботиться выбором окружающих его лиц. Совет быть строже к самому себе до того часто повторялся, что стал общим местом, к которому привыкли и в смысл которого редко кто вдумывается. Тем, кто имел случай следить за развитием юноши, вероятно, случалось замечать, что он подпадал чьему-нибудь влиянию и благодаря ему усваивал привычки и взгляды. В этом приобретении, конечно, может и не заключаться ничего, чему бы стоило радоваться, но это влияние может быть и чрезвычайно благотворно, будя дремавшие в душе образовательные нравственные силы. Сознание этого заставило Пирогова¹² выразиться так категорически, когда он разбирал устав одного из учебных заведений: «Первое и главное условие прогресса есть вера в образовательную, творческую силу человеческой личности. Без нее все хитросплетенные уставы — мертвая буква»*. Заменить это может только отчасти чтение биографий и исторических сочинений, которое даст возможность, хоть в воображении, присутствовать при действиях хорошей личности.

Понимание чужих движений доступно каждому только настолько, насколько в его собственном сердце залегли воспоминания о пережитых им самим подобных же движениях. В этом состоит личный опыт каждого. При сношениях с другими людьми мы желаем знать мысли и чувства их, возбуждаемые нашими действиями. Мы не довольствуемся уверениями их и ищем проверить правду их слов выражением лица и сличением с испытанными нами самими ощущениями при подобных же обстоятельствах. Основание того и другого — собственный опыт. Чем шире этот опыт, чем сильнее у него привязанности к известным движениям сердца, тем лучше поймет он многое, недосказываемое ни при каких обстоятельствах, потому что каждый раз в подобных обстоятельствах по ассоциации чувств и идей будет возникать в его сердце испытанное им чувство. Обставьте воспитанника любовью, справедливостью, разумностью, он станет ценить их и воздержится сам от всякого шага, который может нарушить пользование другим этим правом. Он знает, как тяжело не видеть любви и справедливости. Привыкнув к деликатности, он сам бережется грубого слова. Этим же путем поддерживаются целомудрие и многие другие качества.

Еще одно замечание нужно сделать по поводу применения средств умственного развития к нравственному воспитанию. Закон ассоциации должен послужить предостережением воспитателю. Избегайте, чтобы дурное чувство не стало в ассоциацию с удовольствием, а хорошее с неприятностью. Сила ассоциации велика и дает себя чувствовать на далеком расстоянии от случаев,

* Собрание литературных и педагогических статей Н. И. Пирогова, с. 22.

первоначально послуживших для образования такой ассоциации. «Давно установившиеся ассоциации и мнения продолжают жить и тогда, когда их опровергает разум: разубедите сегодня человека в заблуждениях, которых он держался всю свою жизнь, и завтра он будет опять повторять их — так сильно стремление мысли идти по своей давно привычной мозговой дорожке» *. Такое бессилие мысли в сфере, ей принадлежащей, вполне обнаруживает всю силу закона ассоциации. Физиология не опровергает этого и со своей стороны дает посильное объяснение такому явлению. Воспитатель, понявший все значение этого закона, может хоть отчасти влиять на образование одних ассоциаций и на недопущение других. Непонимание же этого приводит многих к действиям, портящим их питомцев на всю жизнь. Небрежность большинства в этом отношении доходит часто до изумительной безграмотности. Обратим внимание на две ассоциации. Одна из них удостоилась уложиться в известную поговорку: корень учения горек. Учение и скука идут рядом через большую часть уроков и поселяют неохоту, мало того — злобу к учению. На помощь является наказание, т. е. еще более неудачная ассоциация учения и страха. Результат выходит лучше, если смотреть на учение как на обязанность выучивать уроки в школе, но хуже, если задаваться несколько большим. Требование интереса от уроков учителя, вытекающее из научных оснований, старыми педагогами считается праздною выдумкой. Другая, столь же необдуманная, ассоциация является при введении школьной дисциплины. Воспитатель или учитель, желая заставить воспитанников исполнять известные правила, опирается не на любовь, а на свою силу. Он круто идет к цели, ломит непокорную волю, строго карает ослушание, — одним словом, вступает в борьбу. Победителем остается он, но самая борьба дает начало таким ассоциациям, которые в воспитательном отношении едва ли желательны. Всякий, бывавший в школе, знает, что во время этой борьбы ученики рады всякому злу, которое им удастся сделать учителю. Неуважение личности, обман, насмешка, иногда даже вред доставляют искреннее удовольствие воюющей стороне. И вот другая ассоциация, порожденная школой: удовольствие от зложелательства. Человек приобретает вкус к деланию зла другому.

Таким образом, все средства умственного развития при прочих равных обстоятельствах благотворно влияют на усовершенствование нравственных сил человека. Но для возможности воспользоваться ими вполне надо, кроме того, эти средства прилагать к известному материалу. Поэтому рядом с занятиями, посвященными изучению родного языка, естествознания и математики, идет знакомство с жизнью людей, и одни и те же средства умственного развития употребляются для наблюдения окружающих лиц, для понимания их сердечных движений, для возбуждения к деятельности, клонящейся к обоюдной пользе и удовольствию. Воспитатель

параллельно с умственным развитием своего питомца обращает его внимание на материал, взятый из жизни живых людей или представляемый историей вместе с литературой. Его главными орудиями будут наблюдение и ассоциации, и умение пользоваться ими служит порукой успеха воспитания...

В школах, где не существует лиц, посвящающих свое время воспитанию учеников, где главная забота в неклассное время состоит в сохранении внешнего порядка, там естественным образом наука является естественным фактором воспитательного влияния. К таким школам поневоле придется почти буквально применить слова Пирогова: «Если кто и воспитывает у нас, то это наука и жизнь». Там же, где есть возможность надзирателю, оставшемуся с учениками в неклассное время, стать воспитателем, надо, чтобы он был человеком наблюдательным и образованным. Чем более он опирается на науку и наблюдение натуры своих питомцев, тем менее остается места случайностям и находчивости и дело в воспитании идет вернее.

Я упомянул о находчивости потому, что мне случилось прочесть в книге, трактующей о воспитании, мысль, что отец может доверить другому лицу обучение детей, но не имеет права передать кому бы то ни было своей обязанности воспитать их, потому что воспитателем может быть всякий. В подтверждение приведено два случая, где удачным эффектом отцу, не обладающему особой ученостью, удалось остановить своего сына от дурного поступка. Один сын хотел убить отца. Узнав об этом, отец позвал его гулять с собою и, заведя в пустынное место, подал сыну нож, сказав: «Убей меня здесь, чтобы никто не догадался, что ты убил меня, а подумали бы на разбойников». Другой случай касался воровства. Отец, узнав, что сын хочет обокрасть его, отдал ему ключи от конторки и сказал: «Бери сколько хочешь, но не воруй!» Примеры такого рода, по моему мнению, вовсе не вразумительны. Во-первых, самые факты убить и обокрасть своего отца уже указывают на предшествующие нехорошие отношения и дурное воспитание, так как не внезапно же и беспричинно явились эти желания, а во-вторых, исправление прежних ошибок не может идти путем потрясения какой-нибудь театральной сценой. Что она может сильно подействовать на впечатлительного или суеверного человека, этого отрицать нельзя, но рассчитывать на это всегда невозможно. Всякая случайность должна быть отстраняема, и чем строже требование от воспитания, чем глубже смотреть на это дело, тем более требуется от воспитателя наблюдательности и научной подготовки.

Родители и родственники являются естественными воспитателями в первые годы жизни детей. Это обстоятельство указывает, что будущее их детей главным образом зависит от распространения в массе понимания требований, каким должно удовлетворять воспитание, от желания и умения удовлетворить их. Помочь в этом может кроме доброй воли изучение предмета, наблюдатель-

ность, вдумывание в свой образ действия и отношения к детям и желание поучиться хорошему у более сведущих и опытных людей. Распространение же мнения, что воспитание дело не хитрое, не требующее головной работы и состоящее просто в находчивости, мне кажется очень опасным, потому что клонится к поддержке невежества, вообще опасного, а тем более в воспитании, от которого много зависит будущее всего общества.

Этой причине, между прочим, следует приписать и неудовлетворительный результат школьного воспитания. Мы не касаемся ни пределов, полагаемых самим темпераментом, ни влияния общества, ни ошибок воспитателя и проч., а останавливаем внимание родителей на тех результатах, которые находятся в их руках. Небрежность и неумелость их отзываются всегда самым печальным образом, и писатели, говорившие о первой поре жизни, проводимой детьми на попечении родителей, всегда указывали на важность этого периода для всей последующей жизни.

Это обстоятельство обязывает родителей серьезнее взглянуть на свою роль в судьбах своих детей и, с другой стороны, указывает школе, что она не должна, выражаясь словами Пирогова, усыплять нерадение и беззаботность родителей, бессмысленно радующихся, что пристроили детей, тогда как нужно бы им прямо и откровенно заявить, что пора им самим заботиться об участи своего поколения и что ни одно общество не имеет средств к воспитанию без их прямого содействия. Упущение этого из виду приводит к тому, что, испортив детей, родители спешат сдать их в школу как в исправительное заведение, не подозревая, что успех всей работы школы обуславливается при прочих равных условиях дошкольным развитием всех сил ребенка, а это дело не легкое, в котором нельзя полагаться только на свой здравый смысл, без поддержки его наукой.

Научная же постановка вопроса приводит к необходимости изучения природы человека вообще, к определению через наблюдения индивидуальных способностей ребенка и направлению их к естественному развитию путем влияния всей его обстановки. Законы умственной жизни, действующие при нравственном воспитании над соответственным материалом, должны послужить критерием во всех подробностях дела.

Мы можем формулировать выводы своей статьи следующим образом.

Нравственное воспитание имеет предметом деятельность человека по отношению к другим людям и должно быть направлено на эмоциональную сторону с вытекающими из нее побуждениями. Цель воспитания — развитие прирожденных человеку сил, чувствующих и деятельных. Законы развития этих сил, в сущности, те же, как и для образования ума, а потому все средства умственного развития косвенно оказывают влияние на все нравственное достоинство человека. Рассчитанное же влияние состоит в употреблении тех же средств (наблюдение, опыт и ассоциация), но, во-первых, приложенных к другому материалу и, во-вторых, направленных к

возбуждению не только мысли, но и чувства. Деятельность в этом смысле требует от воспитателя как научной подготовки, так и наблюдательности. Степень успешности работы воспитателя обуславливается кроме его умелости органическими условиями и прошлой жизнью питомца. Этим еще более усложняется дело воспитания. Распространение в среде общества знаний человеческой природы должно помочь выяснению задачи и указанию средств деятельности воспитателей.

Нравственные привычки

Во всех формах человеческой деятельности элемент привычки играет очень видную роль. Нет, конечно, нужды много распространяться об этом, пока разумеются простейшие формы этой деятельности. Такие акты, как ходьба, глазомер, игра на фортепьяно, вязание чулок, множество других работ и точно так же разговор на иностранном языке*, правильное согласование слов в речи, простейшие математические выкладки и многие другие ежедневные действия каждого человека обратились уже в привычку, хотя первоначально ему нужно было употребить много труда и времени, чтобы научиться всему этому. Рядом с этим можно привести много других примеров, свидетельствующих о великой важности привычки, оказавшей значительное влияние на изменение органических условий, обыкновенно признаваемых неизбежными и общими для всех людей. Так, чистый воздух составляет естественную потребность каждого человека, и всякий входящий со свежего воздуха в помещение с душным, испорченным воздухом сразу чувствует себя нехорошо. В крайнем случае возможно даже головокружение, удушье и т. п. Но с течением времени человек привыкает к этому неприятному ощущению, не чувствует тягости дурного воздуха, хотя при этом опасность медленной отравы вовсе не прекращается. Развитие многих болезней поддерживается этой привычкой. При таком состоянии организма, вполне свыкшегося с заразой дурным воздухом, резкий переход к чистому воздуху может принести вред вместо пользы. Привычка имеет свои права. «Жители нездоровых местностей,— говорит Кабанис,— не всегда чувствуют себя лучше в более здоровом климате: люди, страдающие одышкой, которым может быть полезен вообще только чистый воздух, тем не менее могут иногда чувствовать необходимость в густом и тяжелом

* Доктор Ливингстон¹ говорит, что, прибыв на английский корабль после долгих странствий по Африке, он едва мог объясняться по-английски. Конечно, говорит он, я знал еще язык, но с трудом припискивал слова. Оставляя родину, я не имел в виду когда-либо возвратиться и занимался только африканскими языками; не удивительно, что я почти разучился говорить на родном языке.

воздухе, к которому они привыкли; в таком случае более живой воздух может усилить у них одышку и причинить жестокие припадки ее. Наконец, неоднократно замечалось, что преступники, вышедши здоровыми и крепкими из смрадных темниц, в которых они содержались за свои преступления, становились больны, чахли на свежем воздухе и получали снова свое здоровье только тогда, когда новые преступления возвращали их снова в прежнее жилище»*. Такой исход может казаться совершенно невероятным; но надо принять в расчет то, что хороший, здоровый воздух не есть чистый кислород, а смесь его с другими газами. Животные, дышавшие одним кислородом, единственно нужным для дыхания, необыкновенно оживлялись на время и затем скоро истомлялись от чрезмерного возбуждения внутренних процессов. Таким образом, организм приспособлен к воздействию на него только не вполне чистого кислорода, а потому совершенно возможно, что после продолжительного пребывания в дурном воздухе организм привыкнет переносить только эту степень разрежения кислорода и не будет в силах, по крайней мере в первое время, перенести сильного возбуждения более чистого воздуха. Точно так же сказывается привычка переносить недостаточность пищи. Истощение организма голодом гораздо чувствительнее для того, кто не привык отказывать себе в достаточном питании. Напротив того, человек, вынужденный поддерживать свою жизнь незначительными приемами пищи, гораздо дольше и мужественнее переносит страдания голода. Курение табака, как и употребление других наркотических веществ, также должно вызывать изменения в организме. Начиная курить испытывает на себе все дурные влияния нового возбуждения. Головокружения, тошнота и проч. дают чувствовать и вред, и силу действия курения, и, однако, с течением времени организм приспособляется, привыкает к этому действию, так что курение делается необходимостью и потребностью для привыкшего к нему человека. Даже к яду (как, например, к мышьяку) организм может привыкнуть.

Нетрудно заметить, что точно так же и в сфере духовных явлений привычка имеет большое значение. Образ действий человека в будничных обстоятельствах всего чаще определяется привычкой. Распределение дня, род занятий, общество и развлечения, которых мы ищем, обстановка—все это, первоначально образовавшись вследствие каких-нибудь органических или разумных причин, с течением времени складывается в привычки и поддерживается как таковое даже и по прекращении породивших их причин. Человек по привычке думает известным образом, т. е. признает известные доводы, считает такие или иные основания справедливыми, видит предметы с одной какой-нибудь точки зрения, охотнее замечает одни стороны явлений, не давая значения другим, и т. д. Он привязывается к людям, к тому или

* Отношения между физической и нравственной природой человека. Т. 2. СПб., 1865, с. 83.

иному комфорту, держится того или иного заблуждения и не скоро изменяет этим привычным спутникам. Как трудно бывает человеку перестать симпатизировать и верить известным людям или идеям, как трудно стать строгим к своему любимцу, которого мы привыкли баловать! Если мы станем разбирать нравственные действия добрых и честных людей, то точно так же увидим, что они чаще всего руководятся привычкой. Всякая попытка возвести к одному руководящему принципу их побуждения чаще всего оказывается односторонней. Ни эгоизм, ни симпатические движения, ни разумность не охватывают вполне всех побуждений человека. Прежде чем человек станет способен рассуждать зрело и основательно, чтобы выработать себе нравственные понятия, найти основание для оценки действий, он уже отвращается от одних действий и одобряет другие. У людей, стоящих на очень низкой ступени развития, нет и не может быть нравственных понятий, но уже есть обычаи, поверья, поговорки, в которых выражается мораль, выведенная из повседневной деятельности большинства, а последняя большей частью определяется далеко не разумными причинами. История заметила, что у людей, живущих охотой и рыболовством, нравственные требования ограничиваются мужеством, верностью, благодарностью, потом является признание прав собственности и уже позже выступает еще одно требование — уважение личности. Существование этого привычного элемента в сфере нравственных поступков человека производит то, что мы, не довольствуясь зрелыми нравственными понятиями, желаем видеть в воспитанном человеке и существование привычки жить сообразно с этими понятиями. Различение этих двух сторон может казаться искусственностью; но раздвоенность такого рода встречается весьма часто в действительности, и беспрестанно приходится замечать, что человек сознательно не сделал бы того, что он делает по привычке. И последняя, привычная деятельность вовсе не ничтожна по своему объему; она наполняет почти всю жизнь человека, потому что, помимо непривычки большинства к сознательной жизни, невозможно и требовать, чтобы человек постоянно обдумывал свои действия и проверял их в своей совести. Часто на это нет времени и не ждут обстоятельства, и человеку поневоле приходится, только сделав дело, обсудить его. Мало того, в некоторых случаях мы прямо осудили бы раздумье и колебание. Плохо, если человек задумывается, остаться ли ему честным, помочь ли ближнему и т. п. В исключительных случаях по своей важности или по необычности раздумье вполне законно и необходимо. Справедливо, что чем более разумно поступает человек, тем лучше, но затем все-таки останется много действий, где разумная деятельность уступит место привычной. Так как образование нравственных понятий составляет достояние более зрелого возраста, то вся забота первоначального воспитания должна быть обращена главным образом на образование нравственных привычек. Этот путь вполне соответствует естественному образованию нравственной

натуры человека. Привычки всегда предшествуют сознательному отношению к своим поступкам, и эта последовательность повторяется в развитии как отдельных личностей, так и обществ и народов.

Чрезвычайно громадная роль привычки во всех действиях человека, признание которой породило нашу народную поговорку: привычка — вторая натура, давно уже была замечена мыслителями и педагогами. Значение, которое они придавали воспитанию привычек, разделило их на два лагеря. Локк, признав, что душа может усваивать привычки, объяснял ими почти все душевные явления и хотел основать все воспитание на привычке. Противники ее видели в ней оковы, наложенные на свободное проявление человека, тормоз, задерживающий развитие; привычка приводит к неподвижности, косности, рутинности. Руссо прямо говорил, что он желает, чтобы его Эмиль не имел никакой привычки. Кант² замечал в привычке отсутствие сознания и относился к ней с презрением. Но, заметим кстати, жизнь самого Канта, как она рассказывается его биографами, совершалась совершенно регулярно, и он мог на себе испытать всю силу привычки. Он родился и всю жизнь прожил в Кёнигсберге. Ежедневно, зимой и летом, он вставал в 5 ч утра, выпивал чашку чаю, выкуривал трубку и собирался с мыслями для предстоящей лекции. Возвратясь с лекции, он садился за стол и работал до 12 ч 45 мин. Окончив занятия, он одевался к обеду, выпивал стакан вина и поджидал гостей. «Он никогда не обедал один, — рассказывает Эл. Реньо, — завтракать, напротив, он так привык в уединении, что, когда однажды один из его друзей зашел к нему утром в намерении позавтракать с ним, Кант совершенно растерялся и кончил тем, что попросил своего друга поместиться таким образом, чтобы последнего не было видно, потому что уже полвека он никогда не видел возле себя во время утреннего чая ни одной живой души. Обедать, однако же, он не мог один; постоянно заботился он пригласить двух-трех друзей, и когда однажды один из приглашенных не явился, то он послал слугу пригласить с улицы к своему столу первого встречного».

Так же сложилась и вся его жизнь.

Ввиду мнений против воспитания привычек следует сказать, что опасный пункт здесь вовсе не в самой привычке, а в том самообольщении, с которым человек относится ко всему своему нравственному достоянию. Трудно было бы в самом деле отказаться вовсе от привычек. Если бы человек разучился делать, что ему стало уже привычно, то он сделался бы не умнее малого ребенка и все, что им делается теперь так просто, пришлось бы обдумывать, пробовать и с величайшим трудом добиваться того, чтобы опять прийти в прежнее состояние. Вопрос сводится к экономии труда и времени, и поэтому отказываться от привычки было бы нерасчетливо. Но совершенно справедливо, что иной человек охотнее будет держаться привычного, а потому более легкого способа действий и уклонится от самостоятельной

разработки, от употребления своих активных сил. Человек легко может чувствовать вкус к недеятельности, дорожить ею как комфортом и может дойти до такого состояния, что сочтет своим врагом всякого, кто захочет попытаться расшевелить его уснувшее сознание. История немало представляет таких примеров. Масса всегда привязана к своим заблуждениям и неохотно допускает заменить их. Невежественный народ воздвигает гонения против учителей и дорого оплачивает за высокомерие к их верованиям, обрядам, обычаям. Вспомните смерть Сократа и многих других учителей народа. Но и более мыслящая часть общества, доверяющая разуму, нелегко оставляет свои привычные заблуждения. «Свойства человека таковы,—говорит Дрепэр³,— что еще долго после того, как он заметит неверность преобладающих вокруг него понятий, он боится открыто освободиться из-под их власти и, вынуждаемый силой обстоятельств, живет лицемером, одобряя наружно то, что отвергает его личный рассудок. Когда народ вступает в этот период, то подобный образ действий становится до того общим, что лицемерие, можно сказать, организуется в систему. Иногда в этом плачевном состоянии живут целые общества»*. Это обстоятельство, конечно, свидетельствует о том, что контроль ума не производит немедленного улучшения нравственности людей; прогресс этого рода совершается медленно, сопровождается борьбой, попытками всякого рода сделок с совестью, примирением противоречий и проч. Но это несколько не доказывает отсутствия прогресса, которое может прийти на мысль наблюдателю—современнику такой эпохи. Оно указывает только на необходимость обратить внимание на воспитание воли вместе с образованием ума. Руссо вследствие именно такого сознания говорил о своем желании уединить своего Эмиля от влияния общества, чтобы он не увлекался страстями и предрассудками людей и был способен чувствовать своим сердцем и мыслить своей головой, чтобы его собственный разум управлял его решениями. «Все дело в том, чтобы не испортить естественного человека приурочиванием его к общественной жизни». С этим желанием, конечно, нельзя не согласиться, но едва ли уединением человека от общества и людей можно сего достигнуть.

В физиологическом отношении привычка есть усвоенный рефлекс. Действие, требовавшее первоначально обсуждения, попыток и решимости, при частом повторении обращается в машинальное, рефлективное, совершаемое без всякого напряжения сознания. Такие рефлексы могут быть и приобретенными, и определяемыми самой организацией. Человек вместе с тем обладает способностью, если намеренно следить за собой, задержать рефлекс и произвольно направить движение в ту или иную сторону. Вы рефлективно вздрогнете при неожиданном стуке, но можете остаться спокойны, если будете ожидать его, хотя бы

* История умственного развития Европы, т. I, с. 46.

самый стук был и не слабее того, который так испугал вас в первый раз. То же самое повторяется во всей области невольных и привычных движений.

«Если человек приговорен к какому-нибудь внешнему влиянию на его чувства, то независимо от окончательного эффекта этого влияния в нем всегда родится противодействие этому влиянию»*. Но искусство управления этим противодействием образуется воспитанием. Чем ниже духовное развитие человека, тем более он податлив влияниям, невольнее и скорее проявляет волнующие его чувства. Напротив того, умение быть настороже своих чувств, способность управлять своими действиями, вызываемыми ими, всегда служат признаком нравственной силы человека. Наше уважение обращается на того, кто постоянно владеет собой, может переломить влечение действовать бессознательно, невольно или по привычке. Оттого плаксивость, раздражительность, неумеренная радость, горе, разбалтываемое всем,— все эти невольные, несдержанные проявления помимо содержания их роняют человека в наших глазах. Привычки совершенно необходимы в нашей будничной жизни; но, чтобы они не служили помехой, когда человеку надоит надобность выйти из обычной колеи, надо заранее озаботиться развитием его ума и воспитанием его воли.

Придя таким образом к тому, что воспитание вместе с образованием ума не должно брезгать приобретением привычек, мы должны задать себе вопрос о том, какие же привычки должны войти в планы воспитания. Надо сказать правду, что чем прямее ставится этот вопрос, тем труднее на него ответить. Если образование привычек определяется свойствами нервной системы, то их содержание вполне зависит от впечатлений окружающей жизни, повторяющихся с неизменной правильностью. Оттого с изменением обстановки, при прочих одинаковых условиях, меняются и привычки, желаемые и признаваемые законными в кругу людей. Экономия труда или времени производится во имя одного и в ущерб другим. Оценка того и другого зависит часто от времени выдвигающихся нравственных требований. Невозможность определить будущие условия, среди которых придется жить нашим питомцам, и вызывает ту осторожность, с которой приходится отвечать на вопрос, какие привычки следует поддерживать.

Конечно, для решения его возможна и другая точка зрения. Отказавшись соображать воспитание с течением жизни, можно обратиться за разрешением вопроса к изучению натуры воспитуемых. Такое обращение вполне правильно и потому желательно. Но справка в науке возможна в одном только смысле: какие привычки, способности и силы развиваются в человеке естественным образом, в силу органических требований самой натуры, и как они развертываются и развиваются, чтобы помощь, которую человек намерен предложить природе, не была медвежьей услу-

* Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга. СПб., 1866, с. 19.

гой. Но чем сильнее у человека готовность руководиться наукой, тем более затруднений встречает он при своих попытках найти абсолютную формулу. Наука не решает вопроса гуртовым образом, а только применительно к индивидуальным свойствам каждого отдельного лица. Следовательно, вывод один: наблюдайте, изучайте, думайте.

Но если невозможно указать ту окончательную форму, в которую должен вылиться будущий человек, то все-таки воспитателю остается забота дать в руки своего питомца средства определиться самостоятельно впоследствии, при большей зрелости и жизненном опыте. Наблюдательность, способность мыслить, интерес к знанию, трудолюбие, твердость воли, любовь к ближнему составляют задачи воспитания, подготовляющего человека к самостоятельной выработке своего характера в течение всей его жизни. Работа воспитателя при этом ограничивается развитием способностей, предоставляя употребление их самостоятельности питомца. Интересуясь развитием в нем трудолюбия, воспитатель оставляет ему выбор занятий и помогает в работе только советом более опытного человека. Дорожа симпатичными инстинктами, он не должен навязывать ему друзей, руководить проявлениями чувства и т. п. Будя мысль, он ставит ему вопросы, не давая и даже не подсказывая ответов. Одним словом, для него важнее привычка трудиться мыслить, любить в обширном смысле слова, чем приурочение именно к известной деятельности, сообщение определенных выводов научных и практической жизни, привязанность к своим идолам и т. д. Чтобы дать возможность выбирать, воспитатель должен не стеснять своего питомца в свободном проявлении своих инстинктов и в то же время открыть ему запас, из которого можно было бы сделать выбор. Поэтому вместо приискания подростка,—к чему у нас часто прибегают, особенно там, где ребенок в своей семье не имеет сверстников,—лучше пускать его туда, где собирается много детей (в детских и общественных садах). Точно так же важно, чтобы в раннем возрасте ребенок сам выбирал себе игры, занятия и т. д. Наблюдательный воспитатель должен зорко присматриваться, как проявляется ребенок, и помогать его естественному развитию облегчением возможности упражнения своих способностей. Такова наиболее научная постановка вопроса.

Чем чаще и охотнее будут повторяться одни и те же занятия, тем сильнее привыкнет к ним дитя. Чем чаще на него действуют те или другие впечатления, тем скорее он свыкнется с ними, почувствует в них потребность, будет отзывчивее к ним. Склад жизни, пример окружающих, все, что непосредственным, так сказать, неизбежным образом, наталкивает его на известный род действий, воспитывает гораздо сильнее всякой морали и проповеди. Трудовая жизнь семьи, проистекающая от нужды ли, от привычки ли, наложит свою печать на дитя и сделает ненужным увещание его трудиться из какого-нибудь придуманного побуждения.

Путь этого воздействия, в сущности, тот же, как и путь образования приобретенных рефлексов. Сперва действие определяется произвольным выбором: охотой, подражанием, необходимостью и т. д. Повторяясь беспрестанно, действие становится ежедневным, привычным, обращается в потребность. Воспитатель, желающий образования привычек у питомца, должен действовать таким же образом. В первом периоде желательно возбудить в питомце решимость поступать известным образом, во втором — постоянная поддержка этой решимости.

Затруднительность указания тех привычек, развитие которых может быть признано бесспорно обязательным для воспитателя, видоизменяет и нашу задачу. Мы стараемся ограничиться самым существенным, останавливаясь на тех привычках, которые, как нам кажется, прочнее сохраняют равновесие среди колеблющихся требований различных эпох, или же, не имея за собой векового прошлого, выдвинулись наиболее очевидным образом с изменившимися условиями нашей жизни. Сюда относятся: привычка к наблюдательности и труду, правдивость, власть над своими чувствами, энергия воли и проч. Несмотря на эти указания, воспитателю на практике останется еще широкое поле для самостоятельного наблюдения, обсуждения своих мер и т. д.

Такова участь всех педагогических указаний, что они большей частью не способны непосредственно облегчить труд воспитателя в частных случаях его практики, а служат к просветлению его понимания вообще, дают ему силы для лучшего уразумения тех наблюдений и опыта, которые он приобретает в своей ежедневной практике.

Прежде всего мы укажем влияния, вообще действующие на образование характера. В ряду причин, производящих в человеке те или иные взгляды, есть много таких, которые действуют на него не прямым образом, а внося в общество известную мысль, обычай и т. д. Это причины, так сказать, общие. Беспредельные столкновения с другими людьми знакомят человека с господствующими в обществе мнениями, страстями, идеалами, вкусами, стремлениями. Большой частью ему приходится быть не только равнодушным наблюдателем, но и действующим лицом. Чаше всего человек втягивается в эту колею с самых ранних лет, благодаря как невольной тяге к подражанию, так и старанию взрослых ввести детей по возможности скорее в обрядную жизнь общества. Наши дети делают визиты, ходят с поздравлениями, шаркают ножками и проч. и проч. Точно так же пассивно воспринимаются мнения, взгляды, поверья, весь вращающийся в обществе умственный капитал и житейская мудрость. У каждого человека не все его взгляды вырабатываются самостоятельно, у каждого найдется немало таких, которые он усвоил себе по привычке, беспрестанно слыша около себя повторение ходячих мнений, всеми признанных за бесспорные, и к которым у него никогда не являлось охоты приложить критику. Безапелляцион-

ное признание таких традиционных взглядов приводит к тому, что, как свидетельствует Джон Кэмпбелль, лица, обреченные на сожжение при жертвоприношениях весьма редко бегают для спасения своей жизни. Предрассудок, запрещающий всякое уклонение от своей участи, так силен, что он подавляет инстинкт самосохранения и материнскую любовь. Иногда зародившееся сомнение будит анализ, человек начинает вдумываться, видеть несостоятельность своего недавнего мнения и, дойдя до этого, все-таки держится его не ради разумности, а по сознанию трудности борьбы и т. д.

Это влияние сожительства в широком смысле слова производит целый ряд хорошо знакомых каждому явлений, и признание его породило тот взгляд на великих людей, по которому они признаются только выразителями своего времени, своего общества. «Великие люди,—говорит Эмерсон⁴,—скорее отличаются своей высотой и обширностью, нежели оригинальностью. Если мы станем требовать такой оригинальности, которая, подобно пауку, выплетала бы ткань из собственной внутренности или открыла бы свойство глины, вымыслила кирпичи и тогда бы уж построила дом, то ни один великий человек не окажется оригинальным».

Влияние, указанное нами выше, можно проследить, идя далее, в образовании своих типов в каждом из более мелких разделений общества. Вспомните Чичикова, Большова с Подхалюзинным, Молотова, Беловодову. Потом, идя еще далее и спускаясь в семью и тесный круг друзей, заметим, что оно продолжается и здесь; так, слабые и нервные женщины (и не они одни) невольно принимают мимику людей, энергически и сильно воплощающих свои идеи. Почерки мужа и жены делаются сходными через несколько лет сожительства, хотя вначале были совершенно различны; между супругами образуется некоторое сходство в мимике. В обществе заик дитя часто делается само зайкой. Этим влиянием отчасти объясняется появление повальных душевных болезней. Самые сильные умы не остаются вне этого воздействия на их понятия господствующих в обществе взглядов, страстей и стремлений. Кеплер⁵ долго верил во влияние небесных светил на события всякого рода, и в одном из своих писем он прилагал свои начала к определению судьбы сына своего учителя Мэстлина (см. биографию его, составленную Бертраном). Такие черты можно найти в характере многих писателей и общеизвестных личностей, обладавших, по-видимому, наиболее самостоятельными умственными средствами. Дети по своему возрасту еще не имеют сил относиться сознательно к явлениям жизни. В их складывающийся характер многое входит путем влияния всей окружающей обстановки с ежедневной моралью, правилами, приемами действий, заботами. В это-то время и кладется основание нравственным привычкам, которые служат исходной точкой для дальнейшей самостоятельной выработки симпатий и убеждений человека. Ожидания общества, что школа воспитает молодое поколение,

легко могут не сбыться, если его собственные нравы не удовлетворяют тем требованиям, которые оно предъявляет школе. По крайней мере большинство не укатится далеко от яблони и сохранит в себе семья отцовских недостатков для передачи его внукам. Поэтому самый действительный прием воспитания для массы есть переработка своих нравов, самовоспитание*.

К этому выводу неизбежно приходится возвращаться каждый раз, когда является охота взглянуть на дело глубже, заняться исследованием причин, определяющих тот или иной склад характера человека. Самовоспитание взрослого общества есть лучшая воспитательная школа молодости, освобождающая от бесплодной и нелегкой борьбы с детьми, к которой часто сводится теперь их воспитание. Такие реформы, как крестьянская и судебная, вносящие в жизнь общества новые условия, порождающие новые нравственные понятия, оказывают большое влияние на ведение воспитательного дела в учебно-воспитательных заведениях.

Далее следует указать влияние условий жизни на образование распространенных в обществе понятий о различных нравственных вопросах. Понятно, что люди, пользующиеся различными удобствами жизни, будут относиться к нарушениям нравственных требований совести с различной степенью строгости. Допускаемое или извиняемое обстоятельствами одними покажется другим тяжким делом. Вопрос в том, насколько часто условия жизни заставляли человека подавлять в себе внушения совести и сдвигали для него привычным тот или иной способ действия. Дикарь под гнетом нужды продает в рабство детей, которые не могут помочь ему снискать средства пропитания. Северный индеец, отправляясь со своим племенем в странствие, оставляет беспомощных стариков на месте, снабдив их небольшим запасом провизии и обрекая на неизбежную смерть. Со слезами расстаются дети с родителями, и часто последние выпрашивают себе как милости немедленного лишения жизни. Точно так же там, где рабочая сила человека приобретает цену, поступают с женщинами. Бесплодная женщина у негров предается поруганию и часто бывает вынуждена на самоубийство. Индейцы прогоняют от себя таких жен или обращают в служанок.

Джон Кэмпбелл говорит о распространенном у индейцев обычае убивать новорожденных дочерей. Матери относятся к убийству своих детей с поразительной апатией: они не чувствуют ни малейшего угрызения совести. Наши мужья требуют этого, говорят они, да и как, в самом деле, прокормить такое большое семейство**.

В наших обществах подобные проявления повторяются не так часто, хотя, помнится, с год тому назад мы читали в газетах о матери, заведшей свое дитя в лес и бросившей его там по невозможности прокармливать его своими средствами.

* В Америке школы большей частью отказываются от воспитания, ограничиваясь одним образованием.

** См.: Всемирные путешествия. СПб., 1867, вып. 21.

Таким образом, и теперь бедность кладет свою печать на нравы людей. Необразованность, суеверие со всеми его хорошо известными последствиями, неподвижность служат и теперь почти повсеместным спутником даже трудовой бедности. Тяжелый труд, плохо гарантирующий удовлетворение самых скромных требований, всего чаще отупляет человека и заставляет его искать отдыха или в праздности, или в грубых развлечениях. О воспитании детей при таких обстоятельствах едва ли может быть речь. Беззащитные, чаще всего дети, служат предметом, на котором срывается всякое озлобление и неудача. Каждый шаг ребенка, который вызывает необходимость надзора за ним, оплачивается или бранью, или побоями. Ребенок расшалился, расплакался, полез куда не следовало, мать беспокоится и бьет его. Такое обращение не может развивать особенную мягкость нрава и при небольших задатках зарождает жестокость. Вспомните процесс умецкой девочки 15 лет, вынужденной обращением с ней ее родителей на неоднократные поджоги. Обвинительная власть сочла своей обязанностью привлечь к ответственности не одну преступницу, но и родителей, доведших ее до такого озлобления.

Мне самому не раз случалось видеть летом подобное обращение с детьми в семье моих дачных хозяев. Мальчик лет 8—9 проходил через школу частых наказаний его вовсе не злой матери. Каждый день по несколько раз его били, драли за уши и за волосы, причем он кричал благим матом. Раз его маленькая сестренка, еще моложе его годами, закапризничала, и мать делала ей выговор. «Эх, я бы тебя выпорол,— сказал мальчишка,— задал бы десяточек горяченьких». Он тотчас же сорвал хлыст, очистил его и стал с наслаждением стегать землю, отсчитывая до десяти. «А вот тебе и одиннадцатая на придачу»,— окончил он.

Вкус к жестокости, заметим кстати, развивается грубым обращением как людей между собой, так и с животными. Подобная школа вместе с другими причинами, по свидетельству Курбского⁶, воспитала Иоанна Грозного. Оставшись сиротой, он попал в руки бояр, которые всячески угождали ему. Двенадцати лет он начал проливать кровь бессловесных, не встречая осуждения или запрещения со стороны своих воспитателей. Достигнув 15-летнего возраста, он собрал «четы юных около себя детей по стогнам и торжищам начал на конех с ними ездить и всенародных челоуеков, мужей и жен, бити и грабити, скачуще и бегающе всюду не благочинне»*.

Понятно, что жизнь, едва удовлетворяющая первым скудным потребностям, должна была возбуждать в людях охоту искать лучшего. Это стремление улучшить свое материальное благосостояние проходит через всю историю и породило неустанную борьбу сперва человека с природой, а потом и людей между собой. Насколько борьба с природой—или возбуждающая энер-

* В этих видах было бы недурно удерживать воспитанников от слишком усердного набирания коллекций насекомых, рекомендуя, поймав экземпляр для наблюдения, выпускать его на свободу по мере ненадобности.

гию ума и воли, или гнетущая и пугающая фантазию,— насколько эта борьба отражается в складе народного характера, мы повторять здесь не станем, отсылая читателей к труду Бокля*. Но и перейдя в сферу настоящего положения вещей, мы найдем ту же борьбу человека как с природой, так и с условиями жизни, исторически созданными человечеством. Личным интересам трудящегося человека беспрестанно приходится сталкиваться с интересами других рабочих. Ищущий заработка при малейшей конкуренции понижает задельную плату, чтобы не остаться без куска хлеба. Став в зависимость от предпринимателя-капиталиста, рабочий в какой бы то ни было сфере труда встретит много случаев, когда от него потребуется много выносливости ко всяким подслушиваниям, оскорблениям и т. п. Иногда приходится идти далее и заниматься происками, шпионством, плутовством, чтобы заручиться верным местом, став приятным или нужным тому, от кого зависит дать нам работу. Такое же столкновение личных интересов встречается и в других сферах деятельности, во имя чего бы ни пришлось бороться человеку. Литератор, художник, актер, политик, педагог—каждый, кто чем-нибудь занимается, неминуемо вступает в борьбу с теми, кто становится поперек его дороги. Даже в сфере, наиболее далекой от материальных или умственных интересов, идет та же борьба: высокое положение в обществе, определившееся происхождением, порождает честолюбивые заботы, заставляющие встречать недружелюбно всякого соперника.

Характер этой борьбы может быть весьма различен, смотря по личным качествам лиц, участвующих в ней, по их взаимным отношениям, положению в обществе, численности сторонников, предмета борьбы и проч. Жизненные столкновения Роберта Овена⁸, Линкольна⁹, мелкого чиновника, школьного учителя и т. д. не похожи друг на друга. Какова бы борьба эта ни была, она во всяком случае знакомит человека с людскими деяниями, вырабатывает новые взгляды на свои обязанности, образ действий, принудит сделать уступки в прежних мнениях и т. д., одним словом, она не пройдет бесследно. Ей принадлежит право сообщать последнюю редакцию того общественного культа, который отец стремится передать своим детям. Впечатления, пережитые последним поколением, еще так свежи, что им дается большая вера сравнительно с давно минувшим опытом.

Изучение этой атмосферы будничных взглядов разных групп общества очень важно для воспитателя. Ею объясняется большая часть душевного достояния, приобретаемого молодым поколением на первых порах в родной семье. Часто человек не расстается с этим наследством во всю жизнь, несмотря ни на анализ, ни на уроки жизни. Зная те опасности, каким подвергается характер человека, поставленного в известные условия, он, может быть, останется настороже, чтобы мало-помалу невольно не стать таким, каким не может одобрить его совесть. Эта осторожность,

* Опыт приложения взгляда Бокля к русской истории читатель может найти в ст. Шапова⁷, напечатанных в «Деле» за 1867 г.

чуткость к опасности тем более обязательны, что оберегая себя, человек тем самым бережет молодое поколение. А уберечься от подобных опасностей возможно только тогда, когда отчетливо сознаешь все влияния, каким может подлежать наше убеждение, когда знаешь все скользкие пункты, на которых легко оступиться. Поэтому-то нам кажется таким важным изучение того пути, каким образуется эта мораль, определяющая привычную, ежедневную деятельность человека. Как бы ни хотелось воспитателю сделать своих питомцев разумно сознательными существами, чтобы каждый шаг их определялся доводами разума, такое желание едва ли может вполне осуществиться. Чем большую область отмежует себе разум, тем лучше, успешнее было бы ведено воспитание. Но во всяком случае в ежедневных обстоятельствах жизни его действия будут определяться привычкой, подвергаемой, может быть, критике, но все-таки привычкой, и пренебрежение этой стороной воспитания будет педагогической ошибкой.

Переходя опять к указанию тех условий, которые вырабатывают те или иные нравы людей, мы остановимся на двух наиболее интересных чертах: человеколюбии и самообладании. Опять-таки и здесь, как и прежде, мы будем говорить о возможности, о наибольшей вероятности образования таких или иных черт характера, а не об их непременно осуществлении. Там, где действует одновременно много причин, всегда следует ожидать больших или меньших отклонений от того, что предсказывает рассуждение.

«Человек, живущий в довольстве,—говорит Адам Смит¹⁰,—имеет больше досуга обратить внимание на нужды прочих людей, а человек, более других подверженный житейским невзгодам, легче привыкает к господству над самим собою»*. Чем более приходится переносить лишений, завоевывать себе каждое улучшение в своем положении, тем более воспитывается мужество, сила характера, необходимая для подавления назойливо заявляющих о себе требований, за невозможностью всегда удовлетворить их. Вместе с тем, проходя через опасные столкновения, человек часто должен бывает заглушать голос человеколюбия и с каждым разом делается все более и более равнодушным к его указаниям. Человек, еще не дошедший до такого состояния, в решительные минуты борьбы, когда от него требуется смелый шаг, под влиянием внушений человеколюбия колеблется, отступает, страшится быть причиной несчастья своего врага. Напротив, человек, привыкший к самообладанию, не бледнеет перед опасностью, смело идет на борьбу и в это время весьма часто оставляет без внимания требования человеколюбия и справедливости ради других интересов. Опасности, сопряженные с этой борьбой, заставляют желать, чтобы частные интересы членов общества решались иным, более мирным путем. Чем более удается достигнуть этого, тем реже является необходимость владеть собой ради

* Теория нравственных чувств. СПб., 1868, с. 197.

презрения к опасности, терпения в усиленном труде и тем более открывается досуга для удовлетворения своих симпатических стремлений. Оттого между образованными народами более уважаются добродетели, основанные на человеколюбии и справедливости, чем вытекающие из умеренности и самообладания. Одним словом, уважением пользуются те качества, которые необходимы людям при данном состоянии общества.

В среде наших обществ можно увидеть людей, занимающих как то, так и другое положение, но, конечно, последствия вышеуказанных условий могут быть легче замечены там, где самая жизнь проще, т. е. у народов диких.

Жизнь дикаря вся проходит среди опасностей, в борьбе с голодом и нуждой. Он поневоле приучается ко всяким лишениям и не обнаруживает чувств, порождаемых страданиями, не ожидая от других ни участия, ни снисхождения к слабостям. Североамериканские дикари постоянно сохраняют невозмутимое хладнокровие и считают малодушием всякое проявление чувства. Это же наблюдал и Ливингстон во время путешествия по Африке. Вот что он говорил о своей медицинской практике: «В тех операциях, которые мне случилось делать, мужчины и даже женщины показывали себя необычайно терпеливыми. Женщины в особенности считают своей обязанностью выказывать в подобных случаях терпение; мужчины же никогда не плачут. Однажды во время путешествия моего через степь Колохари, проходя мимо одного глубокого колодезя, я видел старика, маленький сын которого, играя, упал в воду и потонул. Потеряв всякую надежду спасти сына, старик разразился безнадежным рыданием. Это был невольный крик отчаяния.

Только один этот раз во все время моего пребывания в Африке я был свидетелем слез мужчины»*.

Слабость, вытекающая из любви, считается дикарями малодушием. Дикарь скрывает предпочтение к одной женщине, стыдится брачной связи с нею, часто живет врозь и видится только тайком. Попав в плен, он спокойно выслушивает свой смертный приговор, переносит самые жестокие муки, не обнаруживая страдания, не жалуясь на судьбу. С раннего детства он привык считать такую смерть естественным исходом своей жизни, и если бы он сам был победителем, то не с меньшей бы жестокостью лишил жизни своего врага. Власть над проявлениями своих чувств, кладя на дикаря печать этой невозмутимости, вместе с тем ведет к притворству и лицемерию.

Эти черты заменяются противоположными по мере развития цивилизации. Просвещенные люди способнее на сочувствие ближнему, легче понимают, до чего доводит другого страх, и охотнее извиняют такие проявления. В отношениях их между собой устанавливается больше сообщительности, прямоты и искренности, речь их становится оживленнее, мимика лица выразительнее,

* Всемирные путешествия. СПб., 1867, вып. 35.

мужество их менее бурно и кровожадно, страсти шумливее.

Таково различие в нравах, определяемое несходством условий жизни дикаря и человека просвещенного в наиболее крупных чертах. Между этими двумя ступенями размещается все человечество. Жизнь одних приближается более к дикой, чем к цивилизованной, жизнь других — наоборот, и сообразно с этим и нравы их окрашиваются тем или иным колоритом. Лица, спокойно пользующиеся своими правами, могут видеть нарушение или непризнание их со стороны ограниченной части общества, и тогда в их нравственных взглядах происходит раздвоение. Являясь человеком мягким в среде своих, он делается варваром относительно врагов. В таком положении могут быть семьи, партии, государства и т. д.

Род занятий имеет также большое влияние на нравственные воззрения людей. Различие, определяемое этого рода причиной, замечается в нравах людей одной эпохи, одного общественного положения, мало различающихся во всех прочих отношениях. Оно рельефнее всего бросается в глаза опять-таки у народов варварских, для которых это условие является почти единственным, по которому они могут различаться между собой. Возьмем для примера состояние культуры кочевых и земледельческих народов.

Номад переходит с места на место со своими стадами. Он останавливается там, где находит корм для стада, и должен быть готов прогнать того, кто раньше его пришел на пастбище. В его интересах быть сильнее, и потому он охотно соединяется с другими для совокупных нападений и для присмотра за обширными стадами в мирное время. Организация, образовавшаяся из таких потребностей, поддерживается военной дисциплиной. Измена племени, неповиновение начальнику, которые, впрочем, случаются редко, считаются тяжкими преступлениями и подлежат жестоким наказаниям. Монгол безусловно повинуется своему вождю, которому принадлежит жизнь каждого отдельного лица, оттого он не дорожит ею, храбро идет в бой, не заботится ни о каких удобствах жизни. В сношениях с неприятелем, во время войн, они известны вероломством и жестокостью.

Африканский негр, перешедший уже к земледелию, при всей грубости уже отличается от номада. В его жизни больше регулярности. Он ест не тогда, когда голоден, а в определенное время дня. Негр почти нигде не ходит голым, хотя климат и не мешает этому. Зарождаются ремесла, нужные для его домашнего обихода, возводятся постройки, собственность приобретает цену. За воровство он платит воровством и если не знает вора, то обкрадывает кого случится, тот третьего и так далее, и воровство распространяется по всей деревне, пока кто-нибудь не созовет собрания для восстановления порядка. «Этот обычай или этот порок, однако же, в сущности зависят от слишком сильного чувства права собственности, которое еще не знакомо скитающемуся дикарю. Страсть к собственности получила в душе негра

такую преобладающую силу, что заглушила собой естественное чувство независимости. Имущество для него дороже свободы. В нужде, а иногда и без нужды он продает в рабство себя и своих близких. Осел, пасущийся на чужом лугу, становится собственностью владельца этого луга. Бесплатный должник делается рабом заимодавца. В стране, где каждая работа совершается человеческими руками, человек как живая рабочая машина должен был сделаться одним из драгоценнейших имуществ. Так возникла торговля невольниками»*.

Из различий в нравах современных классов общества, объясняемых влиянием рода занятий, интересно сравнение между литераторами и учеными, которое Адам Смит приводит в своей «Теории нравственных чувств».

«Согласие или несогласие чувствований и суждений прочих людей с нашими собственными о нас самих беспокоят нас более или менее,—говорит он,—смотря по большей или меньшей уверенности в законности наших чувствований и в верности наших суждений» (с. 163).

Таким образом, успех поэтического произведения зависит от развития вкуса его ценителей, и автор не может с уверенностью ожидать той оценки его произведений, на которую он рассчитывает. Он чутко прислушивается к отзыву, радуется, если он благоприятен, и раздражается каждым замечанием. В его глазах оно чуть не посягательство на его славу, от которой зависит успех всей его дальнейшей деятельности. При большей впечатлительности всех людей к горю, чем к радостям, и литераторы, даже имеющие наибольшее доверие к себе вследствие предыдущих успехов очень чувствительны к мало-мальски неблагоприятному отзыву об их произведении. «На Расина¹¹ так сильно подействовал слабый успех Федры, быть может, лучшей трагедии, какая только существует на каком бы то ни было языке, что, несмотря на то что автор был в полном цвете сил и таланта, он решился ничего более не писать для театра. Великий художник неоднократно повторял своему сыну, что неудовольствия, причиняемые ему самыми глупыми и нелепыми неблагоприятными отзывами, были всегда чувствительнее для него, чем удовольствия, доставляемые самыми справедливыми и лестными похвалами. Всем известна крайняя впечатлительность Вольтера¹² к самому легкому осуждению Дунсиада (т. е. Глупиада). Поле¹³ останется на вечные времена памятником того, что самый изящный, самый сладкозвучный, самый совершенный из английских поэтов мог быть оскорблен критическими отзывами самых невежественных и презренных писателей...» (с. 166).

Математики, уверенные в истине и значении своих открытий, менее ищут одобрения публики и не падают духом, если не успевают стяжать себе громкой славы. Их служение истине более бескорыстно и чуждо честолюбия. Ньютоновы «Начала есте-

* Вундт В. Душа человека и животных, т. 2, с. 176.

ственной философии» в течение многих лет были не известны, но спокойное состояние духа великого человека нисколько не возмущалось этим.

Этим самым обуславливается различие и в дальнейших подробностях между литераторами и учеными. Математики держат себя независимо, они отличаются кроткими нравами и безыскусственным обращением, живут дружно, интересуются трудами других, но никогда не интригуют с целью уронить репутацию противника. Нравы литераторов совершенно противоположны: они смыкаются в кружки, делают людей на своих и чужих, заискивают, интригуют, стараются уронить противника, снискать любовь читателей. «Во Франции Расин и Бюало¹⁴ не погнушались стать во главе интриги, чтобы унижить сначала Кино¹⁵ и Перро¹⁶, а потом Фонтенеля¹⁷ и Ламота¹⁸; они позволили себе отнестись с оскорбительным пренебрежением даже к честному Лафонтену¹⁹. В Англии приветливый Аддисон²⁰ не постыдился, несмотря на скромность своего характера, составить такой же заговор с целью задушить возникавшую репутацию Попе. Рисуя характер и жизнь членов академии наук (общества, состоящего исключительно из математиков и естествоиспытателей), Фонтенель часто отдает хвалу их приветливому, простому обращению и замечает, что качество это до такой степени часто встречается между ними, что составляет более характеристическую черту всего этого класса ученых, чем каждого его члена. Но Даламбер²¹ не делает того же замечания в похвальных словах членом французской академии, состоящей из поэтов, литераторов, великих прозаических писателей или считающихся великими» (с. 167).

Мы удовольствуемся пока этими указаниями, хотя и знаем, что они далеко не представляют желаемой полноты, удовольствуемся потому, что в наши цели входили не столько эти указания, сколько приведение читателей к убеждению в необходимости изучения этого рода причин, влияющих на образование характера.

Если читатель убедился в том, что такие обстоятельства, как условия жизни, занятия, понятия окружающих людей и т. д., оказывают своего рода действие на массу, то он не должен считать себя вправе уклоняться от исторического изучения общества, чтобы в нем почерпнуть назидание для своей деятельности. Приглядевшись к характеру действий этих причин и применяя свои выводы к осмысленному воспитанию, он должен будет прийти к заключению, что воспитательные влияния и на отдельные единицы действуют так же медленно, постепенно, как и эти жизненные условия. Подтверждение этому он найдет и в психологии. А потому воспитание — после умственного образования питомца — состоит в соображении обстоятельств, определяющих его жизнь, и чем они приносят меньше переломов, борьбы, чем воспитание идет, так сказать, органичнее, тем оно идет и правильнее. Обыкновенно мы любим тешить себя грандиозными, видными и быстрыми результатами и, торопясь подействовать

скорее, достигаем совсем не тех результатов, к которым так усердно стремились.

Затем перейдем к частностям.

Нравственные привычки, образующиеся у человека, зависят от двух факторов: от внешних влияний и от качеств субъекта, воспринимающего и перерабатывающего впечатление окружающего мира. Начнем с последнего.

Возможность спокойного восприятия внешних впечатлений определяется отсутствием причин, нарушающих равномерное течение внутренних чувств. Человек обыкновенно до того свыкается с ощущениями, получаемыми изнутри, что вовсе не замечает их. Этому способствует и слабость их напряжения. Но когда расстройство в отправлениях каких-нибудь органов внесет новые ощущения или усилит прежние, то делается невозможным обыкновенное безразличие, и внимание человека привлекается к внутренним чувствам. Спокойствие его нарушается, мысли приобретают направление, вызываемое настроением духа, и беспристрастное, обыкновенное мышление делается затруднительным. У ребенка эти физические внутренние чувства имеют наибольшее влияние на все его действия. Чем крепче дух человека, тем он более свободен от влияний физических чувств и имеет силу подавлять слабые чувства постоянно, а более сильные хоть на время. Это устранение физических ощущений открывает доступ в его душу тем впечатлениям, которые служат для обогащения его познаниями. При податливости физическим ощущениям человек легко впадает в ипохондрию. Его наблюдения и мысли в таком случае постоянно обращены на состояние его собственного тела. Как и всегда бывает при увеличенном внимании, он чутко замечает малейшие неприятные ощущения, утрирует их значение, беспокоится, делается равнодушен ко всему внешнему миру или смотрит на него сквозь призму своего болезненного настроения. Состояние его духа унылое, подавленное, энергия воли слаба. Эта неспособность наблюдать внешний мир вследствие усиленного внимания к внутренним чувствам может достигнуть таких пределов, при которых она уже составляет душевную болезнь*. Для противодействия образованию излишней впечатлительности к внутренним чувствам необходимо возможно чаще отвлекать внимание к другим, по преимуществу умственным, интересам. Пустота проведения времени, безделье, праздное шатание, отсутствие товарищей одного возраста, с которыми делились бы игры и проч., все подобные причины вредны тем, что не дают уму пищи из внешнего мира и поневоле обращают его на наблюдение своих внутренних физических чувств.

Таким же правом на внимание педагога должна пользоваться привычка наблюдать совершающееся вокруг нас. Она приобретает больше всего упражнением, и воспитатель должен пользо-

* Из причин, ее производящих, напомним частое сообщество с ипохондриками и чтение медицинских книг при недостаточной для сего подготовки.

ваться каждым удобным случаем, чтобы возбуждать наблюдательность ребенка. Он обращает его внимание на окружающие предметы, на перемены, происходящие в них с течением времени, заставляет соединять, сравнивать, подмечать признаки и характеристические черты и т. п. Упражнений для развития наблюдательности всегда можно много найти под рукой*. Изощрение наблюдательности, приложенной к явлениям, дающим материал для умственной жизни, должно отзываться благотворно и на способности подмечать те движения, которые составляют субъективную сторону человека. Случаев прилагать эту способность к делу, конечно, встретится немало и в детской практике. Помогая своему питомцу, воспитатель обращает его внимание на впечатления, производимые на других его действиями, на их личные ощущения и т. д., насколько все подобное может быть замечено и понято детьми.

Вопросы о доброжелательстве, обнаружившемся в известном действии, об оскорблении, радости, участии к другому и т. д., кстати предложенные, могут возбудить наблюдательность воспитанника. Род вопросов зависит, конечно, от развития ребенка. Материал, собранный наблюдением, должен подлечь обработке, состоящей как в прочувствовании, так и в обсуждении. Ближайшим действием всякого впечатления бывает какое-нибудь чувство: удовольствие, гнев, страх и т. д. Чувство это может охватить всего человека и тотчас же возбудить к деятельности. Оно может также уступить место разуму, войдя в число мотивов, влияющих на его решения. Понятно, что идеально цельная личность в процессе выбора действий пройдет и через чувство, и через рассудочную деятельность, и всякого рода скачок здесь был бы недостатком. Мы не признаем нормальным ни бесстрашие, ни податливость чувству, ни слабоумие, ни исключительно умственную жизнь. Потому воспитатель должен поддерживать в воспитаннике способность отзываться как на чувствительные, так и на умственные мотивы.

Доступность чувству воспитывается только в сообществе с людьми, и характер отношений, устанавливающихся между ними, вызывает частое повторение тех или иных настроений, делает их для нас привычными, составляющими ясные черты нашего характера. Воспитатель, боготворящий своего питомца, постоянно удивляющийся его способностям, хвалящий его за каждое действие, воспитывает в нем любовь к похвалам и легко может сделать его тщеславным эгоистом, все делающим из-за чужого одобрения и падающим духом при мало-мальски серьезном отношении к нему его ценителей. Часто очень хорошие воспитанники, но избалованные фимиамом своей репутации, совершенно падают духом и кажутся обиженными, когда вы не обращаете на них исключительного внимания и не нянчитесь с ними. Из них образуются те деятели, которые ищут громких дел и тяготеют

* Обращаем внимание читателей на статью г. Герда²² «Изощрение внешних чувств» («Учитель», 1866).

какой бы то ни было черной работой. Точно так же постоянно суровое обращение, подавление чувств, оскорбления, насмешки над проявлениями привязанности и т. п. не остаются без последствий и, смотря по складу наклонностей, могут привести или к загрубелости, или к замкнутости и скрытности характера. Чувства воспитываются упражнением. Поэтому воспитателю следует очень внимательно обдумать, какого рода чувства будут возбуждаться в его питомце окружающими его людьми, чтобы знать, будет ли его развитие односторонне или нет. Вопрос о том, найдет ли питомец себе друга, будет ли он уважать кого-либо, вызовет ли кто в нем участие к себе и т. д., есть вопрос о том, как сложится его характер. Только пережитый самим опыт дает человеку возможность понимать и ценить в себе и в других проявление чувств.

Когда у человека уже сложилась привычка к известным отношениям, то воспитателю предстоит работа, которая должна удовлетворять одному из двух условий. Или его действия должны клониться к тому, чтобы не давать пищи привычным возбуждениям, отвлекать его внимание от всего, что настраивает его известным образом, прискивать ему постороннее занятие, лишенное возможности раздражать его. Или же, при неуспешности или невозможности такого способа действия, дать ему испытать все последствия его отношений к другим людям. Образцом первого способа действий могут служить воспитательные меры, принимаемые в исправительных колониях для малолетних преступников, в школах оборвышей и т. п. Вместо суровой кары, третирования, недоверия и т. п. здесь окружают загрубелых и преступных людей любовью, снисхождением, заботливостью, участием, кротостью (но не слабостью), развивают в них вкус к дружелюбным и честным отношениям и к трудовой жизни. Попавший сюда невольно увлекается общим настроением и скоро отказывается от желания вернуться к прежней разгульной, беспорядочной и беззаботной жизни. Случаи бегства из колоний очень редки, хотя никаких препятствий к этому не существует. В обыкновенной практике такой предупредительный способ действий приносит несомненную пользу, если только воспитатель согласится подождать результатов. Таким образом, руководясь этим правилом, легко отвращать вспышки раздражения, каприза, упрямства и многих других проявлений. Если постоянным осторожным обращением уберечь своего питомца от подобных возбуждений, то он мало-помалу будет раздражаться реже, и характер его сделается ровнее и спокойнее. Мне часто случалось наблюдать эти перемены в том периоде, когда воспитанник, еще сохранивший прежнюю традицию и признающий права таких выходов, начинает уже отвыкать от них и в своих действиях беспрестанно обнаруживает колебания, меньшую уверенность, силу и продолжительность. Напротив, пренебрежение этим всегда портит характер. Заметив впечатлительное самолюбие, иногда стараются как можно чаще уничтожить его и делают воспитанника таким нестерпимым и

заносчивым, что он делается способен на действия, на которые прежде он никогда не решался. Трактование недостатков, как не имеющих права на существование, простое непризнание их, особенно если воспитатель не успел приобрести авторитета, точно так же часто оканчивается усилением недостатка вместо его смягчения. Другой способ действий, так называемая дисциплина опыта, конечно, есть также очень действительное средство. Конечно, он не всегда улучшает характер и иногда может испортить его совершенно. Но в нем есть одна хорошая сторона: его безыскусственность, естественность, он чаще всего имеет вид справедливости. Участие к воспитаннику во многих случаях заставит воспитателя позаботиться отклонить от воспитанника слишком суровые и жесткие последствия, хотя бы они были совершенно естественны, и поискать иного способа действия.

Подтверждений этому можно найти много в частной практике каждого воспитателя.

Хотя полнота понимания задачи воспитания и требует со стороны воспитателя заботы о доступности его питомца чувству, но это не отстраняет необходимости осторожного обращения с этого рода мотивами действий. Бесспорно, побуждения, вытекающие из стимулов чувства, каковы наслаждение, самолюбие и т. п., имеют влияние на решения человека, но, даже не касаясь других сторон дела, желательно образовать им противовес в лице более солидного решителя, каковым следует считать разум. Моральные ощущения всегда относительны. То, что нас радует сегодня, будет спустя некоторое время считаться обыденным, должным, нормальным, а вместе с этим изменится и сфера желаемого. Оскорбление, невыносимое при настоящем положении вещей, сочтется делом вполне законным, когда человек свыкнется со своим положением. То же самое во всем остальном. Честолюбие, материальный комфорт и другие побуждения носят в себе задатки той же применимости к временным условиям существования, так же изменчивы, непрочны и нуждаются в контроле рассудка.

Из чувств всего ближе человеку чувство самосохранения. Но оно до такой степени врождено каждому, что воспитателю не приходится тратить на развитие его. Помощь его может быть действительнее, если он обратит свое внимание на средство к наилучшему способу достижения самосохранения, т. е. на умственное развитие питомца и изучение организма его.

Рядом с этим следует поставить то, что всего удобнее назвать самомнением. Существенная, характерная черта всего органического есть развитие, поэтому и взгляд на самого себя будет наиболее правильным тот, который наиболее способствует прогрессу, самоусовершенствованию человека. Без самостоятельности в характере, при подражательности, при пассивной восприимчивости традиционных понятий развитие невозможно. Усовершенствование возможно только при работе над своими взглядами. Точно

так же неблагоприятно для развития самодовольство, при котором человек замыкается в свое мнение, не признает чужой критики, верит в свои только силы и становится рутинером. Самым прогрессивным представляется то сомнение, при котором человек считает нравственным кодексом им самим выработанные мнения, но вместе с тем, не считая себя непогрешимым, интересуется, вслушивается и взвешивает мнения окружающих людей для возможности проверки своих собственных. Степень внимательности и доверенности, уделяемой различным лицам, зависит, конечно, от уважения к ним.

Мнение о самом себе выразится в различных видах: самодовольство как привычка тешиться своими достоинствами, успокаиваться настоящим состоянием, быть всегда довольным собой. Самолюбие—высокое понятие о своих качествах и заслугах. Завистливость есть большей частью результат самолюбия, оскорбленного превосходством другого. Любовь к одобрению или своему собственному (гордость) есть признак силы характера, или к чужому (тщеславие)—слабости характера. Забитость, считающая себя потеряннм, неспособным.

Интерес к мнению о нас других существует в большей или меньшей степени у каждого человека. Все дорожат одобрением других и бегутся осуждения, но одни дорожат выражением этого одобрения, другие ценят свое право на него, хотя бы по каким бы то ни было причинам это одобрение и не существовало в действительности. Поэтому для последних не имеет значения незаслуженная похвала или непризнание людьми наших прав на добрый отзыв. Если бы люди могли знать весь внутренний мир наш, если бы могли оценить все мотивы и побуждения, руководившие нами, они были бы справедливее, говорят они со спокойной совестью. Еще горше переносится незаслуженный упрек, подозрение, тяжело сознавать, что действия и характер человека, бывшие на виду у всех, не спасли его от упрека и что на него не смотрят так, как бы ему хотелось, но считают способным на то, в чем теперь обвиняют. Легко может быть, что и другие поверят обвинению и осудят его. А ему самому приходилось осуждать другого, презирать, чувствовать отвращение. Теперь эти чувства питают к нему многие честные люди. Впечатление смягчается внутренним сознанием своей правоты, и, если упрек справедлив, неиспортившаяся натура может уступить давлению тяжелого чувства и искать искупления в полном раскаянии. Добровольное сознание под влиянием таких побуждений имеет большое значение.

Во всем этом много назидательного для воспитателя. Пристрастие к похвале вносит пустоту вместо душевной работы. Если же питомец остается бескорыстным, то воспитателю предстоит быть очень осмотрительным, чтобы навязчивостью, торопливостью осуждения, подозрительностью не утратить уважения к себе в глазах его. Чем лучше, любящее и искреннее будет казаться воспитатель в минуты борьбы воспитанника с самим собой, тем

сильнее будет его отречение от заблуждения, тем строже он осудит себя и тверже решится удержаться от повторения.

Всякая сделка с самим собой сильно портит дело. Справедливо замечает Ад. Смит, что ничто так не вредит человеку, как присутствие снисходительного ценителя. От похвал, расточаемых даром, человек привыкает довольствоваться малым, успокаивается и легко делается тщеславным. Всякую попытку другого быть строгим к нему он объяснит себе завистью, недоброжелательством или ограниченностью, бездарностью ценителей. Его собственная мерка благодаря усердию хвалителей становится очень узкой. Он хвастается пустяками, легкими успехами и делается неспособным понять, до какой степени они должны казаться ничтожными людям сохранившимся. «Ничто не служит таким очевидным доказательством малодушия и легкомыслия, как тщеславие незаслуженными похвалами. Оно служит источником смешных и самых презренных пороков, оно порождает то притворство, ту постоянную ложь, которые составляют содержание светской жизни, для воздержания от которых, казалось, достаточно было бы самого незначительного количества здравого смысла, если бы ежедневный опыт не доказывал нам противного. Бессмысленный хвастун, силящийся возбудить удивление к себе в гостинной рассказом о небывалых с ним приключениях, дерзкий нахал, рисующийся значением и достоинствами, которых, он хорошо знает, что не имеет, упиваются оба похвалами, вынужденным обманом. Тщеславие их порождается таким грубым самообольщением, что трудно понять, каким образом разумное существо может быть жертвой подобного обмана» (Ад. Смит, 155).

Воспитатель, имея это в виду, должен остерегаться хвалить природные качества (красоту, грацию и проч.) и то, что дается человеку с небольшим трудом. Также следует избегать всяких выставок детей напоказ, восхваления их перед другими и проч.

Иную опасность представляет слишком низкий взгляд на себя. Человек боязливо берется за всякое дело, заранее отказывается от него, не доверяет своим силам, мучается сознанием этой немощи и легко может дойти до такого состояния духа, что признает законным неуважение к себе других людей, не будет тяготиться своей жалкой ролью и не пожелает сбросить ее с себя. Упав так низко, трудно бывает подняться на ноги. Такая подавленность может зависеть от разных причин: от болезненности организма, забитости, даже от самолюбия и т. п.

Воспитатель должен всячески избегать оскорбительных порицаний, не позволять себе насмешек, стараться поддержать всякую хорошую попытку, по возможности соразмерить ее со средствами, не увеличивать число ненужных страданий самолюбия и проч. Злопамятность воспитателя и его желание подействовать сильнее продолжительностью или унизительностью положения воспитанника может окончиться таким же результатом. Воспитанники охотнее мирятся со строгостью и даже вспыльчивостью воспитателя, чем со злопамятностью, когда воспитатель долго помнит

проступки и напоминает о них при всяком удобном случае. Привычка быть шельмованным часто приводит или к совершенной утрате стыда, или к состоянию подавленности, если воспитанник был хоть отчасти расположен к ней. Случалось, что воспитатель имел неосторожность пообещать, что ни одна вина воспитанника не пройдет безнаказанно. После двух, трех, одно за другим следовавших наказаний воспитанник осваивался со своим положением, и все дальнейшее его поведение составляло одну браваду. Он тешил товарищей своими выходками, нагло смеялся над пристыжениями и взысканиями, нарочно шел на них и доводил воспитателя до необходимости искать выхода в употреблении исключительных мер. Как пример второго укажу следующий случай.

У меня был на руках один воспитанник, требовавший чрезвычайной осторожности в обращении с собой. Он был очень самолюбив. Способности его были не из блистательных: его ответы у доски более чем обнаруживали, что он урок готовил, но он беспрестанно сбивался, выражался неточно, не находил и еще более путался, краснел и сердился, когда его поправляли. С глазу на глаз он отвечал мне всегда лучше, чем на другой день у доски, перед учителем и всем классом. Он был в старшем классе и благодаря своей застенчивости иногда говорил бессмыслицы, непростительные и для ученика первого класса. Раз после нескольких неудачных ответов ему пришлось решить простую арифметическую задачу (не на лекции математики), и он не смог сделать ее. Учитель хотел облегчить ему дело и, чтобы показать, как проста задача, спросил его о самом существенном в ней: во сколько раз 3 более 2? В $1\frac{1}{2}$ или $\frac{1}{2}$ раза? Ученик не мог удержаться и вдруг разразился слезами. «Я в первый раз вижу плачущего воспитанника,— заметил учитель.— Вам досадно, что в $1\frac{1}{2}$ раза более, вы этому плачете?» Он должен был, однако, дать воспитаннику время уняться и потом обратился к нему со словами: «Ну-с, кончили? Можете продолжать?» На воспитанника это сильно подействовало. Вся сцена происходила на моих глазах, и большого труда мне стоило успокоить воспитанника, когда он, не ответив ни слова учителю, в часы после классных занятий отказался готовить урок. Отвечать еще раз тому же учителю, рискуя слушать новые колкости, или выйти и не ответить ни слова было в его глазах так тяжело, что он охотнее обрекал себя на нуль, лишь бы избежать новой пытки. Положение воспитателя в таких случаях бывает очень двусмысленное. Хочется смягчить впечатление, не роняя учителя, а в душе сознаешь, что не следовало ему быть таким безучастным, что дело не в одном ответе урока, а и в нравственном влиянии. Конечно, учитель не может знать воспитанников настолько хорошо, чтобы предвидеть такие результаты, так как он видит их часа по три в неделю и перед ним проходят их сотни, но все-таки от его ошибок характер воспитанников может сильно портиться.

Жизнь человека была бы неполна, если бы симпатичные

интересы не находили в ней своего выражения. Воспитание не может миновать этих интересов как по потребности в них самой природы, так и потому, что единственно этим путем возможен доступ для выработки взгляда воспитанника на его отношения к людям и на его роль в жизни.

Существует мнение, что маленькие дети бывают чаще жестоки, чем милосердны, и что нежность приобретает воспитанием. Это указывает на необходимость ласковых, любящих отношений, чтобы дать пищу для образования симпатичных наклонностей. Но любовь к старшим, к которой примешивается уважение и благодарность, не может заменить дружбы к равным себе. Последняя справедливо считается одним из сильнейших воспитательных влияний. Близкие отношения к другому открывают человеку чужое сердце, заставляют жить, так сказать, двойной жизнью, смягчают самоуверенность, заставляя прислушиваться к чужому мнению, поверять свои взгляды и побуждения, делают приятными жертвы для другого. Опыт, приобретаемый дружбой, не может быть заменен ничем и с умственным развитием служит основанием приобретения более широких симпатий к людям, не только к тем, с которыми мы связаны наиболее тесно, но и к людям вообще. Но при неразвитости детей дружба легко может принять уродливые формы, завязаться на предосудительных интересах; но это может пройти со временем или просто с изменением школьных условий на жизненные, а польза самой дружбы все-таки окажется в том следе, который она оставит в душе человека. Но не следует, конечно, оставлять без внимания такой дружбы и необходимо поискать средств дать ей другой оборот.

Трудно основать правильные отношения воспитанников между собой на чем-нибудь, кроме этой потребности в дружбе. Сознание справедливости есть только низшее требование, которое можно предъявить как критерий для этих отношений. Справедливость указывает возвращение того, на что человек имеет право. Побуждением для соблюдения справедливости может служить как обеспечение себя от такой же несправедливости, которую может оказать нам другой, так и сознание чувств другого от неисполнения нами наших к нему обязанностей. Последний мотив уже составляет переход к более высшему побуждению.

Часто представляются случаи, где человек, смотрящий на дело с точки зрения справедливости, не считает себя обязанным сделать тот или другой шаг. А между тем нравственное чувство возмущается такой уклончивостью человека и ясно указывает, что одной справедливости иногда бывает и недостаточно. Справедливость не заставит броситься в воду спасать утопающего, пожертвовать временем, покоем, средствами и т. д. Точно так же трудно удовольствоваться и полезностью как руководящим принципом в отношениях людей между собой. Моя польза может послужить во вред другому, и личным интересом иногда бывает нужно пожертвовать не во имя справедливости только, а еще более — любви.

Такое состояние достигается способностью становиться в положение всякого другого человека, чтобы почувствовать вместе с ним волнующие его чувства, отнестись к нему доброжелательно и захотеть помочь ему. Способность войти в положение другого существует у каждого человека, и в таких случаях большей частью мы чувствуем то, что почувствовали бы мы сами, если бы были на его месте. Оттого, глядя на Блондена, мы пугаемся, когда он оступается, хотя он больше уверен в себе и не испугался бы, если бы оступился и в самом деле. Оттого же мы оплакиваем покойницу, рано вырванную смертью из рук счастливой жизни, точно она, а не мы, чувствует, чего она лишилась. Потому-то мы переживаем оскорбление, гнев и другие чувства вместе с актером, на которого они направлены на сцене.

Отвлечься от своего собственного впечатления и понять действительные чувства другого может не всякий или по крайней мере не с одинаковой степенью полноты. Это приобретается наблюдательностью, образованием, вообще умственным развитием. Оттого это доступнее для взрослого, чем для детей. Но доброжелательность, если она происходит не от природной доброты сердца, зависит от того, насколько дружеские отношения вообще стали потребностью человека вследствие привычки находить удовлетворение им. Жизнь в дружном сообществе с живыми людьми есть вернейший источник приобретения такой привычки.

Между тем часто приходится видеть, что дети проявляются очень злорадно. Один кажется совершенно бесчувственным и смеется над несчастьем своего ближнего, другой нарочно сердит приятеля или хохочет над смешной стороной происшествия, не обратив внимания на печальную. В школах ради товарищества бьют фискалов, преследуют слабых и т. д. Что же тут делать?

Если речь идет о таких проявлениях у питомца, живущего дома, то важнее всего предостеречь родителей от поспешного заключения о бессердечии субъекта. Мне случилось слышать такое радикальное заключение о детях: «Он ни с кем не сходится, ни к кому не привязывается». Это совершенно возможно при замкнутой жизни детей в большей части семей, при которой выбора нельзя делать. Может быть, если бы ваш питомец видел больше, чем двух, трех сверстников, которых он встречает в семьях ваших знакомых, он, может быть, и нашел бы себе друга. Это приобретение было бы очень благотворно, и пренебрежение этим будет отзываться все большим вредом, особенно если отношения к наличным сверстникам не только безразличны, но и недружелюбны. Опасно в этом положении то, что юный субъект может находить удовольствие в причинении неприятностей, враждовании, ссорах и т. п. Тогда злорадное чувство вступит в его душу в ассоциацию с удовольствием и он приобретет таким образом вкус к дурным отношениям.

Школа не имеет этих недостатков. Дружелюбие находит себе здесь пищу, и уродливость товарищества зависит от других причин. Я уже указывал на них во второй статье о личности

воспитателя и тогда же высказался, что интенсивность этого уродства должна ослабевать с улучшением отношений воспитателей к воспитанникам и усилением в среде последних умственных интересов. Но во всяком случае будут встречаться неуживчивые характеры, вечно ссорящиеся с товарищами. Эта любовь к ссорам может зависеть от разных причин, и воспитатель, желающий смягчить такую склонность, должен наблюдать мотивы, предметы ссоры, чтобы знать, отчего она зависит. Иногда человек ссорится по раздражительности своего характера, иногда ради удовольствия борьбы или связанного с ней успеха, также для защиты правого дела и т. п. При частом повторении ссор можно заметить, выбирает ли зачинщик таких людей и такие предметы ссоры, что всегда вперед уверен в счастливом исходе ее, или он не делает выбора. Найдя эти побуждения, следует обратить на них внимание. Мне случалось видеть воспитанников, которые не уживались с товарищами вследствие, например, крайней впечатлительности их натуры. Стоило оскорбить такого воспитанника каким-нибудь намеком, несправедливостью, чтобы он решился на какую-нибудь выходку. Раз такому субъекту товарищ шутя сказал, что, верно, он украл у него карандаш. Он бросил чем-то в него и кинулся на него, чтобы избить, но другие схватили его и удержали. Он стал биться ногами, так что пришлось удерживать ему ноги, и таким образом он очутился на руках товарищей. Сперва он пытался вырваться, но, не достигши этого, стал угрожать, что не век же будут держать его и что он наверстает, когда отпустят; потом начал смеяться, что ему очень удобно так лежать и мало-помалу совершенно стих и успокоился. Тогда терпеливые товарищи оставили его, и он спокойно сел на место. В другой раз он стал шалить на гимнастике. Я был занят в это время другим и когда освободился, то подошел сказать ему, чтобы он в другой раз не шалил. Он между тем успел забыть о своей шалости и жестоко обиделся на мое замечание. Дерзости посыпались градом. Я уже знал его и потому велел ему уйти от меня подальше, даже совсем из гимнастической залы, и через пять минут он сам пришел извиняться. В такие минуты он совершенно примирял со своим характером.

В отношениях людей между собой важна еще одна сторона: искренность, правдивость. Мы понимаем утопичность вполне прямых отношений в жизни, знаем, что могут встретиться серьезные мотивы не всегда быть откровенным. Но привычка к правдивости, к прямоте действий все-таки останется хорошим украшением человека. Опытность научит его владеть этой привычкой, и чем реже придется отступить, тем с большим уважением отнесется к нему каждый. Если же воспитатель начнет рано предостерегать его от излишней прямооты, то он легко может достигнуть противоположной крайности и оправдать притворство и хитрость. Но при этом ему придется иногда уважить некоторые из случаев, когда его питомец ради каких бы то ни было побуждений решает на одну из форм скрытности — молчание.

Откровенность приобретается, но насильно не может быть взята.

Привычка быть правдивым приобретается вследствие характера отношений людей окружающих, условий жизни, в которые поставлен ребенок, и других причин. Если в среде взрослых допускается ложь в какой бы то ни было форме, то ребенок привыкнет считать ее делом простым, извинительным, житейским. Если ему предъявляются требования, несоразмерные с его силами или невозможные почему бы то ни было, и исполнение их будет требоваться настойчиво, то он вынужден будет лгать, исполнять для видимости одну только формальную сторону. Это часто случается при обилии задаваемых уроков.

Точно таким же развращающим образом действует на детей, когда приходится им самим видеть других, так или иначе играющих роль. А это случается очень часто. То папенька говорит при ребенке как понимающий светские условия, когда он полчаса тому назад высказывался иначе, прямее и энергичнее, по-домашнему. То маменька является благотворительницей или радушно принимает гостей, а потом преаппетитно зевнет, спровадив этих скучных и несносных людей. То воспитатель прикидывается строгим, сыплет угрозы, страшает или усердно отбывает службу, сбрасывая эту обузу, как только представится возможным. Много других ролей может насчитать сам читатель. .

Воспитатель прежде всего сам должен избегать всякой лжи, а сделав ошибку, не маскироваться непогрешимым. Ему необходимо заботиться об установлении между ним и воспитанниками прямых и бесхитростных отношений, чтобы не могло быть подозрений в неискренности. Также вредны всякие преувеличения как в оценке действий, так и в указании последствий. Случается, например, обвинять в лени неуспешного по малым способностям, называть ошибку ложью, бранить глупым за неумелость, вором за всякое пользование чужой вещью. Исполнение слова должно быть соблюдаемо, и лучше всего удерживать от легкомысленных обещаний, на которые так щедры наши воспитанники, чтобы невольно не сделаться нарушителем. Также важна осмотрительность в словах и действиях.

По отношению к воспитаннику желательно устранить приятность лжи, возможность привыкнуть к положению лгуна. Поэтому лучше всего обнаруживать ложь и не дать возможности пользоваться ее плодами. Вместо допроса, при котором воспитанник может колебаться, солгать ему или нет, лучше прямо указать, в чем ложь заключается (если она выяснена). Впрочем, могут быть характеры, на которых лучше подействует прямое обращение к их совести, чем подозрительность воспитателя. Таким образом, и здесь приходится сказать, что воспитателю необходимо различать характер и побуждения: лжет ли человек из страха, по бесхарактерности, или из корыстных целей, из желания помочь товарищу или повредить ему клеветой, из самолюбия, желания казаться большим или по другим побуждениям. Подробности приемов определяются этими условиями.

Для постановления решения человека на тот или другой шаг в возможно благоприятные условия необходима еще одна привычка: умение побороть первый порыв и хладнокровное, беспристрастное обсуждение дела. Второе зависит от умственной силы человека; о первом мы будем говорить теперь.

Борьба со страстью вообще дело нелегкое. Многие из страстей совершенно затемняют рассудок и делают человека неспособным трезво и спокойно обсудить свое положение. Даже такое спокойное чувство, как горе, и оно оупяляет человека и отнимает силы рассуждать спокойно. Когда боль притупляется, человек свыкается со своим положением, тогда он может взглянуть на дело с беспристрастием постороннего человека и оценить свои побуждения более спокойно и разумно. Но отрешиться совершенно от испытанной страсти бывает очень трудно. Большей частью мы стараемся оправдать себя, будим погасшую страсть, снова раздражаемся и снова впутываемся в то состояние, когда нам так трудно было судить спокойно. Но даже если бы наше желание быть беспристрастным к себе и увенчалось успехом, все же это было бы плохой гарантией на будущее время. «Наше мнение,— говорит Ад. Смит,— тогда имеет незначительное значение сравнительно с тем, какое мы имели до того, как решились на поступок: оно вызывает только бесполезное сожаление и раскаяние, к тому же не предохраняющее нас в будущем от подобного же заблуждения» (с. 204). Это упорство страстей лежит в натуре человека, и оно обрекает воспитателя видеть много раз повторяющиеся порывы воспитанника, несмотря на его усилия и желание владеть собой, высказываемое им в спокойную минуту.

Бэн видит могучее средство самообладания в скрытности (Об изучении характера, с. 128). Гораздо глубже смотрит на это Гринингер²³ (Душевные болезни, с. 540), говоря о предохранительных мерах в душевных болезнях: «Относительно индивидуальных предохранительных мер нужно обратиться главным образом к правильной психической и физической диететике для predisposed лиц. Уже при самом воспитании следовало бы избегать всякого излишнего напряжения мозга и, наоборот, развивать и упражнять физические силы. Все, что может вызвать преобладание фантазии, телесной и душевной изнеженности, раннее развитие полового стремления, должно быть тщательно избегаемо. Следует заботиться по возможности о самых простых правильных условиях жизни, об избежании сильных страстей, о привычке подчиняться объективно поставленным условиям. Под этим, как справедливо замечает Флемминг, нужно понимать не отвлеченное преподавание советов мудрости, которые крайне неустойчивы, когда поднимется буря из взволнованной души,—сила противодействия страсти и душевному страданию основана главным образом на здоровой, сильной организации. Следовательно, главная задача состоит в поддержании физического здоровья, в заботливом устранении всего, что может вести к хроническим болезням...»

Когда человек решился на что-нибудь, то он приступает к выполнению. Кроме умения, приобретаемого познанием и навыком, для успешного исполнения нужна воля. Препятствия, встречаемые во время работы, неудачные попытки, недостаток терпения и аккуратности могут замедлить дело, внушить опасения за успешность окончания, одним словом, парализовать ту энергию, с которой человек принялся за дело. Вместо изыскания своих ошибок, иных приемов и т. д. часто бросают дело, впадают в отчаяние, апатию и проч. И для самого дела, и для характера деятеля последствия этой слабости воли очень печальны. Этой же слабостью воли объясняются и многие другие явления: неустойчивость нравственных взглядов многих людей, их распушенность, неспособность переносить тяжелые испытания, легкое, бесконтрольное подчинение чужой воле, господствующему направлению мыслей и проч.

Воспитание воли составляет едва ли не самый слабый пункт нашего (не одного только русского) воспитания. Заботливость воспитателей и родителей о своих питомцах простирается так далеко, что самоопределению питомца остается очень мало места. Ему преподается мораль, выбираются друзья, связи, будущность. Индивидуальные свойства шлифуются для всех под одинаковую мерку. Повторяя с чужих слов о необходимости применяться к личным свойствам, мы пользуемся этим правилом очень редко. Кто любит сласти, того мы лишаем их, кто любит гулять, того не выпускаем на прогулку, и таким способом действий думаем поладить с этим принципом педагоги. Если наши питомцы оказываются безличными, ветреными, легко кидающимися и на дурное, и на хорошее, то в этом мы видим само юношество. Но Кюнер²⁴ справедливо говорил об этом: «Наше юношество страдает не от внешней необузданности, а от недостатка узды внутренней. Его пороки суть проявления не дикости, а слабости, испорченности»*.

Воспитание воли связано с предоставлением самоопределяющей деятельности. Еще Песталотци²⁵ говорил: «Истинное воспитание должно устранять препятствия, оно должно действовать более отрицательно, чем положительно». На воспитание самостоятельности уже обращается некоторое внимание при учебных работах. Преподаватели, понимающие свое дело, заботятся возбудить самостоятельную работу детской головы, вместо того чтобы давать готовые положения, понятия, выводы. Точно так же и воспитателям следовало бы более заботиться о том, чтобы решимость действовать так или иначе возникала в собственной голове питомца, чтобы она имела основание в его наклонностях, привычках, симпатиях, взглядах. Устранение возможности проявиться самостоятельно только оттягивает благотельный опыт. От боязни падения, ошибок и заблуждений можно уберечь питомца, пока он останется под нашим присмотром. С выходом

* Пределы самостоятельности в воспитании.— Журн. Мин. нар. просв., 1857, т. 94.

из-под опеки он все-таки развернется по-своему и проявится так, как будет для него всего приличнее. Дурень он— проявится дурно, хорош он— проявится хорошо. От опыта он не уйдет, и лучше ему испытать его в то время, когда он может найти в вас опору, поддержку и совет, чем в то время, когда он затрется в толчее жизни.

Каков бы ни был выбор действий воспитанника, лучше всего, если возможно*, дать ему собственным опытом убедиться в его несостоятельности. Путь пройденных им ошибок научит его лучше, чем предупредительное указание всего того, что может препятствовать успеху задуманного решения или обнаружить его вред. Надо только быть терпеливым к странностям такой самостоятельной работы. Конечно, недостаток времени или боязнь слишком жесткого урока могут заставить воспитателя отсоветовать какие-нибудь эксперименты, но совершенно обойтись без них нельзя. Справедливо говорят, что ради успеха воспитания необходимо рисковать. С другой стороны, и успех выполнения имеет большое воспитательное значение. Он поселяет доверие к своим силам, возбуждает охоту. В этом отношении полезно осторожнее браться за дело, не сулить многого, с тем чтобы, принявшись за дело, довести его до конца, не оправдывая отступлений ради каких бы то ни было причин.

Сила воли по своему происхождению бывает двух родов. Одна зависит от склада самого организма, проявляющаяся в безразличной потребности в какой бы то ни было деятельности, то, что Бэн называет мимовольной энергией. Если эта способность развита за счет других способностей, то она, вообще говоря, вредна своей односторонностью, хотя это качество может быть и очень полезно для некоторых профессий, в которых требуется много машинальной деятельности. Работа этих людей определяется не по свободному выбору, а вследствие потребности не сидеть без дела. Устойчивость работы не всегда бывает соединяема с этими качествами, полезность ее— дело случайное. Происхождение этой энергии из органических условий делает невозможным для воспитателя влиять на ее зарождение прямым образом, хотя физическое воспитание, сообщающее крепость тела, и должно вызывать ее наружу. У здоровых детей много этой энергии, и от нее зависит их подвижность, шаловливость, потребность в играх, беганье и т. д. При существовании ее воспитатель принесет большую пользу питомцу, если даст ему средства употреблять ее более осмысленно. Наблюдение наклонностей, устранение препятствий, предложение средств, сообщение, если можно, интереса— вот приемы, которыми воспитатель может достигнуть вышеуказанной цели. У нас это особенно применимо при выборе необязательных занятий.

* Выше мы указывали несколько примеров, когда осторожность требует предупреждения. Оговариваемся во избежание недоразумений, что иногда может быть надобность и в механическом удержании воспитанника от совершения проступка.

Другой, более высший стимул воли — интерес к делу. Мы охотнее беремся за ту работу, которую успели полюбить, — это факт, который каждый, вероятно, наблюдал на себе. Но то же самое происходит и в области как мысли, так и чувства. Интересуясь какой-нибудь мыслью, мы так сосредоточиваемся на ней, что из массы фактов и соображений, вереницей врывающихся в наше сознание во время соображений, замечаем только те, которые имеют отношение к занимающей нас мысли. Благодаря этой способности мы можем, не рассеиваясь посторонними впечатлениями, сосредоточенно обдумать вопрос, найти решение. Точно так же, дорожа известными чувствами, мы можем разогнать все другие возбуждения, получаемые душой, и с неизменным постоянством возвращаться в высокоценное нами состояние духа. «Если мы станем часто думать о несправедливости, свойственной людям, и о том, что лучшее средство победить ненависть вовсе не ненависть, а любовь и великодушие, то между образом несправедливости и этим правилом установится такая связь, что как только нам будет сделана несправедливость, так и это правило предстанет нашему уму» (Спиноза²⁶). Таким образом, эта форма проявлений воли тесно граничит с образованием способности сосредоточивать внимание на избранных нами мыслях и чувствах, и о том, что еще раз указывает на значение, которое имеют нравственные привычки для преследования целей, которым они служат выражением.

Вместе с тем это указывает также на то, в чем почерпает свои силы привычка как руководительница действий человека, дающая им известную окраску. Привычка приобретает свое значение и сохраняется прочно настолько, насколько чувствуется интерес к ней. Когда условия жизни заставляют человека принять определенный образ действий и он подчиняется ему неохотно, то у него всегда будет желание освободиться от неприятных условий, чтобы устроить свою жизнь по своим личным видам. Напротив, при возможности расположиться комфортабельнее он применяется к условиям жизни и, цenia свой выбор, более дорожит своими отношениями, порядком, им устроенным, и складывающимися вследствие этого нравственными привычками. Это еще раз подтверждает ту роль самоопределения, на которую мы указывали выше.

Оттого так безуспешна бывает деятельность воспитателя, когда он, наставляя воспитанников, не соображает вместе с тем склада жизни. «Будь прямодушен и искренен, — говорит он, — делай дело для дела» и т. д., а между тем стоит ему раз не обратить внимания на действительную потребность воспитанника, чтобы последний вывел заключение о необходимости схитрить или даже просто обмануть. Воспитанники очень быстры на такие выводы.

Широкое развитие этому самоопределению дано в английских школах. «Нам, — говорит один из учителей, — приятнее видеть в наших воспитанниках некоторое злоупотребление свободой в

ущерб их обязанностям, чем лишать молодежь возможности научиться пользованию свободой». В пансионах, устроенных при школах, каждому отводится свой угол. С окончанием классных занятий ученики совершенно свободно располагают своим временем, могут уходить из дому и возвращаться во всякое время домой, лишь с условием не пропустить часов обеда, классов и вернуться не позже 9 ч вечера летом, а зимою — наступления ночи. За то они обязаны к сроку кончить все заданные работы, и всякая забывчивость и упущение наказываются строго. Школьная дисциплина складывается главным образом из двух начал: из повиновения правилам и из уважения к представителям школьного закона. Первое составляет почти врожденное чувство малолетнего англичанина, укрепляемое в нем обычаями и жизнью взрослого общества. Второе достигается выбором личного состава учебно-воспитательной корпорации. Надзор в свободное время лежит на воспитанниках старшего класса, которые сами водворяют благочиние в случае его нарушения.

Нельзя сказать, чтобы в английских школах все подробности были хороши и достойны подражания. Кроме того, пересаживание их на русскую почву было бы ошибкой, так как в русских нравах нет тех сторон, которые существуют в английских, а школа тогда только может быть хороша, когда она применена к обществу, интересам которого она служит. Но нельзя не позавидовать англичанам в том, что они могли ввести в свои школы те рациональные черты, которых нет в наших школах, и не пожелать, чтобы в воспитании нашего молодого поколения не были упущены те недостатки, которые существуют в обществе. Отсутствие чувства уважения к себе и к закону вызывает настоящую потребность воспитания этого чувства.

Материалы по методике геометрии

Считаю необходимым делать с самого начала несколько оговорок по поводу предлагаемой книги.

Я не имею времени и не считаю себя достаточно подготовленным, чтобы составить методику геометрии. Руководя в течение нескольких лет молодыми людьми, готовящимися в учителя, я постоянно делал заметки как после своих лекций, так и после уроков практикантов. Эти заметки я привел в порядок, расположил в системе и выпускаю их в свет. Понятно поэтому, что издаваемый мною труд есть действительно не более как только материалы для методики. Опытные преподаватели, вероятно, не найдут в них ничего для себя интересного, но начинающим и неопытным будет полезно узнать, какого рода затруднения встречает преподаватель, какие вопросы его занимают, на что он обращает внимание. Предлагаемая книга отчасти заменит новичку беседу со старым и уже опытным товарищем по профессии. Не считая себя авторитетом и полагая, что не только новичку, но и имеющему уже несколько лет практики надо прежде всего советоваться учиться и учиться, я очень часто не даю окончательного решения вопроса, предоставляя читателю понаблюдать, подумать и тогда уже составить свое мнение, и, кроме того, везде делаю ссылки на сочинения других авторов, весьма часто высказывающих взгляд, прямо противоположный моему. Наконец, может показаться, что многие вопросы, затронутые мною, не относятся к области методики. Замечу по этому поводу, что преподавателю прежде всего необходимо уяснить самому себе науку, которую он намерен преподавать, а потому я иногда пытался затронуть вопросы ради выяснения самому преподавателю, рассчитывая, что ясность понимания их если не прямо, то косвенно отразится на его преподавании.

Я предназначаю свою книгу главным образом для преподавателей кратких элементарных курсов, но для разъяснения своих мыслей часто должен был брать примеры из более обширных курсов. Преподаватель даже и краткого курса геометрии должен быть знаком с подробными курсами, потому что они способны в значительной степени содействовать отчетливому пониманию того объема науки, который ему предстоит преподавать.

1. Определения

...§ 1. Геометрия имеет дело не с реальными предметами, а с отвлеченными понятиями, и только в практических приложениях ее мы применяем выводы ее к действительно существующим физическим телам. В научном отношении точное определение понятий имеет весьма важное значение, только определив с самого начала ясно и точно признаки, свойственные понятию, мы можем избежать в дальнейших выводах каких-либо ошибок. Но точное определение понятия вовсе не легкое дело, поэтому, как увидим далее, составители геометрических учебников еще не достигли полного соглашения относительно определения некоторых геометрических понятий.

Признаки или свойства геометрических понятий стоят в известной зависимости между собой, так что, зная одно из них, мы можем вывести из него все остальные свойства. Поэтому в геометрии нет нужды перечислять все свойства или признаки понятия, а совершенно достаточно указать только то из них, из которого путем рассуждения можем вывести другие. Так, определяя треугольник, мы не перечисляем всех его свойств, не говорим, что это такая фигура, у которой сумма внутренних углов равна $2d$, каждая сторона которой меньше суммы и больше разности двух остальных сторон и т. д. Все эти свойства мы выводим из того признака, который указан в общепринятом определении треугольника как фигуры и притом о трех сторонах. По той же причине, определяя окружность как линию, все точки которой равно отстоят от центра, нет нужды упоминать, что эта линия кривая и притом выпуклая, ибо из самого указания свойства окружности следует и может быть доказано, что точки ее не могут лежать на одной прямой. Если б мы определили окружность как кривую линию с известным свойством точек, то этим самым высказали бы предположение, что тем же свойством могут обладать точки, принадлежащие и не кривой линии. Очевидно, что в основании такого выделения в определение одного и лишь ограниченного числа признаков лежит не одно желание сэкономить на труде и времени и сделать определение короче. Соединяя признаки в понятие, можно связать *признаки совершенно несовместимые* и составить из них невозможное понятие. Кроме того, вследствие взаимной зависимости свойств геометрических понятий совершенно достаточно отобрать ограниченную группу признаков, чтобы по ним судить, принадлежит ли, положим, данная фигура определенной категории или нет, потому что мы знаем, что если в ней есть известные свойства, то неизбежно должны быть и другие свойства и не было бы других. Подобными фигурами мы называем такие, у которых соответственные углы равны, а сходственные стороны пропорциональны. Для подобия треугольников совершенно достаточно одного признака: равенства соответствующих углов. Теорема: в подобных треугольниках сходственные стороны пропорциональны, убеждает нас, что при

существовании первого признака второй всегда присутствует. Поэтому для обнаружения подобных треугольников его совершенно достаточно, и в определение подобных треугольников мы его только и включаем.

Вопрос о том, *какое свойство считать основным, не всегда решается одинаково*. Есть случаи, когда его можно решить так или иначе, и, рассуждая теоретически, нет ошибки ни в том, ни в другом решении. Так, параллелограмм определяют как четырехугольник, имеющий противолежащие стороны или параллельные, или равные. Очевидно, выбор в таких случаях определяется соображениями особого рода (например, системой курса). Есть, с другой стороны, немало случаев, когда такого разногласия не существует. Все принимают одинаковое определение, включая в него признак более характерный, которым, однако, не пользуются, когда бывает нужно решить, подходит ли под определение данное протяжение или фигура. Равенство углов наклона влечет за собой параллельность линий, и, наоборот, параллельность линий влечет за собой равенство углов наклона. Определить параллельные можно двояко: или как прямые, не встречающиеся, или как образующие с пересекающей их прямой равные углы наклона. Приняв то или иное определение, мы могли бы вывести из него другое свойство параллельных линий. Все, однако, ставят в определение параллельных их свойство не встречаться, сколько бы их не продолжали, потому что этот признак действительно характерный, наглядный. Тем не менее мы судим, параллельны ли прямые не потому, встречаются ли они или нет, а потому, какие углы наклона они образуют. Замена одного признака другим здесь понятна. В общепринятое определение параллельных входит понятие о бесконечном расстоянии, что лишает нас возможности проверить, пересекаются прямые или нет. Укажем еще пример. Линией, перпендикулярной к плоскости, называем такую, которая перпендикулярна ко всем прямым, проведенным на плоскости через ее основание: для определения же перпендикулярности прямой к плоскости достаточно обнаружить, что она перпендикулярна к двум прямым, проходящим по плоскости через основание этой прямой. Известная теорема освобождает нас здесь, как в параллельных линиях, от необходимости иметь дело с бесконечным числом прямых, проведенных по плоскости через основание перпендикуляра. Но не всегда замена эта производится только по этой причине. Можно указывать примеры, где в определение берут признак по другим соображениям. Для определения ромба совершенно достаточно было бы равенства двух смежных сторон, если уже известно, что фигура представляет параллелограмм, ибо последнее дает нам возможность вывести, что и остальные стороны его равны, но мы определяем ромб иначе: не как частный вид параллелограмма, а самостоятельно: как четырехугольник, у которого все стороны равны.

§ 2. Для образования понятия *необходимо наблюдать факты*

или предметы и сличать их между собою. Это сличение дает возможность видеть их признаки как сходные, так и те, которыми они разнятся. Результатом такой умственной работы и является образование понятий. Отсылая интересующихся процессом образования понятий к сочинениям по логике, мы ограничимся только указанием, что понятие идет за наблюдением, что оно имеет в основании своем мир реальный, существующий. Но понятие может получиться и иным путем. Выведа из наблюдений существование известных признаков предметов или явлений, человек соединяет их в такие группы, которых он не встречал в действительности, но которые он считает возможными. Является произведение фантазии, воображения. В науке такие плоды воображения играют немалую роль. Механик исследует движение точки, не имеющей массы, движущейся равномерным движением под влиянием инерции и не испытывающей никакого сопротивления. Таких условий в действительности не существует, их создало воображение ученого, но разобраться иначе в сложных условиях движения физического тела не представляется возможности. И не только прикладная математика, но и чистая не чужда таких созданий воображения. Математик может соединить в одно понятие сумму известных признаков, не справляясь, существует ли такое сочетание в природе, и исследовать, что было бы, если бы такое сочетание осуществилось. Такое исследование представляет интерес научный, теоретический, но оно может принести иногда и практические результаты. Для такого широкого полета воображения большей частью необходим гений, да, кроме того, скромная область элементарного курса и не представляет для этого достаточного материала. Геометрия воспитывает и воображение и не должна отрезаться от этого, но может делать это лишь в тех пределах, какие указывают ей и содержание курса, и силы учеников, только начинающих знакомиться с наукой. Подробнее мы поговорим об этом в другом месте, здесь же, пока речь идет об образовании понятий и определении их, скажем, что начинающие только и могут выводить понятия из материала, добытого наблюдением, только и могут изучать те отвлеченные понятия, которые связаны с действительными предметами. На начальной ступени обучения работа отвлечения понятий от реальных предметов и посильнее, и нужнее, потому что другая работа требует уже известной подготовки, запаса отвлечений, которых не имеет начинающий.

Подготовкой к работе над отвлеченным материалом и должна служить пропедевтика¹, т. е. она должна привести ученика к тому, чтобы он, исходя от наблюдения тел, граней, ребер, пришел к отвлеченному представлению поверхностей, линий, точек и т. д. Но точно так же и в систематическом курсе мы идем от наблюдений и умственных выводов к образованию понятий и самые понятия определяем тогда, когда оно уже образовалось. Рассмотрев в пропедевтическом курсе грани куба, мы не можем еще сделать с учениками вывода о четырехугольнике, потому что

они легко могут смешать признаки квадрата с признаками четырехугольника вообще. Сравнив же грани куба с гранями прямой четырехугольной призмы и, еще лучше, неквадратного сечения, учащиеся увидят, что равенство самих граней, а также равенство прямых, ограничивающих грань, не могут быть признаками, общими для фигур этого рода, и составят понятие о четырехугольнике, относя к нему только один признак, общий для всех граней этих тел, что четырехугольник есть часть плоскости, ограниченная четырьмя сторонами. В систематическом курсе точно так же мы сперва выводим, что *сочетание известных признаков возможно*; так, мы сперва доказываем, что в четырехугольнике все четыре угла могут быть одновременно прямыми, и тогда уже называем такой четырехугольник прямоугольником. Мы доказываем, что в треугольнике может быть прямой угол, и притом один, и после этого называем такой треугольник прямоугольным. Было бы неправильно делить фигуры на виды в самом начале главы о них, когда ученики не представляют себе ясно, могут ли существовать такие виды и нужно ли их различать.

Отступление от этого приходится, однако, сделать, и притом в самом начале курса. Строго говоря, нельзя сказать, чтобы прямая линия, как ее принимают в геометрии, была понятие несомненно реальное. Академик Остроградский² в своем курсе поступает очень осторожно, говоря о прямой: «Допустим, что такая линия действительно существует». Этим характером самого понятия о прямой, может быть, и следует объяснить трудность избрать такое определение ее, которое стало бы общепринятым. Понятно, с другой стороны, что раз понятие о прямой составилось, мы уже можем говорить, и притом гораздо определительнее, о различных комбинациях, в которые входит прямая, ограничивая углы и фигуры. С тем же самым затруднением встречаемся и в определении плоскости: оно, очевидно, строится на допуске, сделанном относительно прямой.

Для обозначения известных понятий мы употребляем определенные термины. Понятно, что, употребляя какой-либо термин, ученик должен связывать с ним определенное понятие, и поэтому термин может быть дан лишь по выработке соответственного понятия. Объяснение происхождения терминов не всегда может быть дано. Большая часть терминов происхождения иностранного и нуждается в переводе. Но и в том случае, если смысл термина понятен ученикам, не всегда можно объяснить им, почему понятию присвоен именно такой термин. Почему треугольник и другие фигуры получили свое название по числу углов, а не по числу сторон, между тем как площадь ограничивается прямыми линиями, а не углами. Объяснение, если б даже его и подыскать, потребовало бы со стороны учителя во всяком случае труда сомнительной пользы. С другой стороны, неточность иных терминов делает бесполезным их объяснение. Слово «перпендикуляр» происходит от *pendere* — «висеть». Очевидно, что, основываясь на прямом смысле слова, этим термином следовало бы обозначать

вертикальную линию, которая представляет только частный случай линий перпендикулярных. Нам кажется поэтому, что объяснение терминов не может иметь места в элементарном курсе геометрии.

Следует, однако, заметить, что когда встречается несколько видовых понятий, то правильнее всего такую связь их выразить, давая им одно общее родовое название и различая виды соответственными прилагательными, прибавляемыми к родовому названию, а не новыми названиями, отличными от родовых. Геометрия следует этому правилу, разделяя треугольники на прямоугольные и косоугольные, на равносторонние, равнобедренные и разносторонние, но она грешит против него, давая разные названия видам четырехугольника. Нарушение этого же правила порождает иногда разногласие терминов...

... § 3. Представление о прямой, которое есть у ученика,— представление, полученное им на уроках пропедевтики, рисования, наконец просто выведенное из своих обиходных наблюдений, скорее всего основано на впечатлении неизменности направления этой линии. Конечно, те же наблюдения приводили, вероятно, ученика к мысли, что прямая короче всякой другой линии, если последняя проведена между одними с нею концами. Поэтому-то и возможно принимать это свойство прямой за аксиому, хотя это и не вполне точно, но принять его за признак, определяющий прямую, нельзя, потому что оно не указывает вида линии. Здесь же уместно указать, что еще Евклид³ не считал возможным принимать это свойство прямой за аксиому: он ставил его теоремой.

Кроме того, необходимо сделать по поводу этого свойства прямой еще одно замечание. Точное определение прямой важно между прочим и в том отношении, что ею, ее свойствами определяется впоследствии и плоскость как поверхность, с которой прямая может совмещаться по всем направлениям. Принимая такое определение плоскости, мы в своем месте должны доказать, что такой вид поверхности возможен. Но при этом мы пользуемся вовсе не этим, а другим свойством прямой. Очевидно, что его недостаточно для этой цели. В самом деле, представим себе, что мы изучаем геометрию на шаровой поверхности, в сферической геометрии определению «линия, которая представляет кратчайшее расстояние между двумя точками», соответствуют дуги больших кругов, а нашему определению плоскости вполне отвечала бы шаровая поверхность. Это еще довод, чтобы признать упомянутое свойство прямой непригодным для ее определения: необходимо устранить возможность такой двойственности. Свойство дуг большого круга указывает нам кроме того, что представление кратчайшего расстояния не вызывает неперемennого следствия, что оно и единственное. Если мы возьмем две точки на шаровой поверхности, лежащие на противоположных концах одного и того же диаметра, то кратчайшее расстояние между ними будет идти по меридиональному сечению и их будет столько же, сколько и меридиональных сечений, т. е. бесчисленное множество. Понятно,

что сомнение в том, что кратчайшее расстояние между двумя точками есть непременно и единственное, не может явиться у учеников, тем более не могут они поддержать его указанием на приведенный выше пример. Но раз положение это шатко логически, мы не должны сообщать его ученикам. Оба признака, приписываемые так называемой прямой линии, независимы одно от другого, и, как мы знаем, один из них доказывается в некоторых геометриях как теорема.

... § 5. В научном отношении точное определение понятий и правильная классификация их весьма важны. Понятно, что если исследуемые свойства предмета стоят в тесной зависимости между собой, как в геометрии, то определение его должно быть сделано с особою тщательностью. Здесь самая незначительная разница в условиях вопроса может существенным образом отразиться на результатах исследования. Из нашего краткого очерка определений двух основных понятий видно, насколько дело это трудно. Люди, обладающие бесспорным знанием предмета, постоянно наталкиваются на затруднения, то научные, то педагогические. Очевидно, что нам не приходится рассчитывать на самостоятельность учеников при выработке определений, по крайней мере некоторых и главным образом основных, стоящих в начале курса. Впоследствии, владея большим материалом, имея перед собой ряд определений, могущих служить ему образцами, учащийся, может быть, в состоянии будет справиться с работой, особенно если ему известны уже понятия, аналогичные с определяемым (четыреугольники после треугольников и т. п.). Во многих же случаях забота учителя будет клониться единственно к тому, чтобы его ученики хорошо восприняли готовое определение, указанное учителем, поняли смысл каждого слова, каждой фразы, в него входящих. Можно ли, например, требовать от учеников, чтобы они определили внешний угол фигуры. Продолжив одну из сторон, учитель может заставить учеников определить признаки вновь образовавшегося угла и, достигнув этого, дать такому углу название внешнего. Но если ученики продолжат и другую сторону того же внутреннего угла, то около данной вершины образуются три угла, и тот из них, который составлен продолжением обеих сторон, по самому положению своему вне фигуры, будет казаться им также внешним. Почему же учитель, будут думать они, выводя определение внешнего угла, не ввел в него признаков этого угла, а составил определение внешнего угла так, что ему удовлетворяет лишь пара углов, составляемых одной стороной и продолжением другой? Если бы ученики последовали своему разумению, то, может быть, дали бы иное определение внешнему углу, и растолковать им, почему не следует обращать внимания на угол, составленный продолжением обеих сторон, было бы нелегко. Взятый из обычной речи термин «внешний угол» во всяком случае нельзя признать выбранным удачно. Кроме того, если фигура имеет входящий угол, то соответственный ему по определению внешний угол будет лежать внутри фигуры.

Мы указывали, что аналогия облегчает дело ученикам. Пройдя треугольники, они по аналогии фигуру о четырех сторонах называют четырехугольником, о пяти—пятиугольником и т. д. Но тут они встречаются с многоугольником. Им говорится, что «плоская фигура, имеющая более четырех сторон, называется вообще многоугольником или полигоном». Такое объяснение термина вовсе не соответствует действительному положению вопроса. Употребляя в теоремах термин «многоугольник», мы указываем, что в них речь идет о фигурах какого бы то ни было числа сторон, о фигурах вообще. Свойства многоугольников принадлежат не только фигурам о пяти и более сторонах, но распространяются также на треугольники и четырехугольники. Только особая важность и обилие свойств, принадлежащих исключительно треугольникам и четырехугольникам, заставляет нас заняться подробнее и выделить эти фигуры в особую главу. В главе о многоугольниках мы выпускаем некоторые свойства по их неважности для дальнейшего изложения, хотя о подобных же свойствах и была речь, когда дело касалось треугольников. Мы не упоминаем, что каждая сторона многоугольника менее суммы всех остальных; хотя это же свойство указывали для треугольника. Мы не говорим ничего о многоугольниках, имеющих стороны попарно параллельные... Дело в том, что, как мы уже сказали, свойства многоугольников не исключительно принадлежат фигурам о пяти и более сторонах; все дело в том, что в этой главе изменяется самый характер исследования, и понятно, что ученики не могут сами додуматься до такого толкования понятия о многоугольнике. Разъяснение его лежит на обязанности учителя.

...§ 6. Углы и стороны фигуры обыкновенно называют частями ее, и называют неправильно: часть соизмерима с целым, чего нельзя сказать про фигуры, с одной стороны, и стороны или углы—с другой. Термин «элементы» ближе выражает сущность дела. Замена его названием «части» в элементарном курсе может быть оправдана лишь стремлением избежать употребления иностранного, непонятного ученикам слова. Также неправильно считать в числе элементов фигуры ее вершины. Вершина угла фигуры есть вершина и самой фигуры, и положение ее вполне определяется данными, относящимися до сторон и углов ее. В состав понятия об угле входит, правда, представление и о его сторонах, но граница та, что стороны угла беспредельны, а стороны фигуры ограничены. Поэтому-то их и следует считать особыми, сверх углов, элементами ее.

При классификации понятий необходимо ясно обозначить, какое основание принято при делении, тогда ученики будут в состоянии видеть, как с расширением содержания понятия уменьшается объем его и какое место занимает данное понятие в ряду других. Удобный случай для этого представляется при перечислении видов прямолинейных фигур, воспользоваться им тем необходимее, что ученики, как можно судить по опыту, часто неясно представляют себе взаимное отношение различных видов тре-

угольников и четырехугольников. Случалось слышать от них, например, что квадрат не параллелограмм. Остановимся, для примера, на четырехугольниках. Необходимо, чтобы ученики понимали, что если мы принимаем во внимание только число сторон фигуры, не беря в расчет ни относительной величины этих сторон, ни их взаимного положения, то называем ее просто четырехугольником. Если же различаем положение противолежащих сторон, то по числу пар параллельных сторон называем четырехугольник параллелограммом, трапецией или неправильным четырехугольником.

...Говорят, что определение не должно ставиться в отрицательной форме. Это вполне справедливо, и определение вроде «точка есть то, что не имеет частей» не имеет содержания. Но, определив одно понятие, можем определить другое, однородное с ним и в отрицательной форме. Мы говорим: прямой призмой называется такая, у которой все двугранные углы при основании прямые. Призмы, у которых не все двугранные углы при основании прямые, называются наклонными призмами. Такие же отрицательные определения мы даем кривой линии, наклонной линии и проч.

Замечания о других определениях мы сделаем в своем месте, когда речь будет идти о распределении материала в учебном курсе. Здесь же мы имели в виду лишь дать главнейшие руководящие начала, которые должны лечь в основание при составлении геометрических определений, и указать некоторые затруднения, встречаемые учителем при сообщении определений ученикам. Преподавателю предстоит самому выбрать решение вопроса и явиться в класс уже с определенным воззрением.

II. Аксиомы

§ 7. Аксиомами обыкновенно называют истины, не требующие доказательств. В понятие об аксиомах входит, таким образом, два положения: 1) известное суждение есть истина и 2) эта истина не требует доказательства. Оба эти положения представляют известный интерес для преподавателя. Для него важно знать, каким образом люди являются с таким готовым убеждением, которое они признают аксиомой, и какой критерий можно установить, чтобы решать, требует данная истина доказательства или не требует его.

Решения первого вопроса необходимо искать в психологии. Она скажет, что аксиомы не составляют умственного материала, прирожденного душе человеческой. Содержание их вырабатывается постепенно и теми же процессами, как созидается и все достояние ума человеческого, т. е. аксиомы представляются выводом из ряда впечатлений, получаемых каждым человеком при его опытах и наблюдениях природы. Но этот процесс (выработки аксиом) совершается в ранний период умственной

жизни человека, о котором он почти не сохраняет никаких воспоминаний. В школьном периоде человек уже имеет в душе довольно большой запас истин, считаемых им за аксиомы и принадлежащих к области не только математики, но также и физической природы, общественной жизни и проч. Не вдаваясь в подробности, заметим только, что учителю необходимо иметь в виду такое происхождение аксиом в тех случаях, когда ему нужно заставить учеников припомнить аксиому и ясно формулировать ее. В чем это должно сказаться — об этом позже.

Что касается признания истины не требующей доказательства, то установление какого-либо критерия для этой цели, по-нашему, невозможно. Мы признаем истину аксиомой совершенно условно. Если содержание аксиомы (суждение в ней высказываемое) вырабатывается в сознании человека тем же рассудочным процессом, как и всякие другие истины, то, очевидно, они могут быть и доказываемы. Действительно, зрелые, критические умы ищут доказательства каждой известной им истины и стремятся к тому, чтобы принимать без доказательства возможно меньшее число положений. Напротив, ученики, только что начинающие заниматься, положим, геометрией, особенно подготовленные пропедевтическим курсом, легко схватывают на глаз соотношения геометрических протяжений в простейших случаях и затем не сомневаются в верности своего наблюдения, не ищут доказательства справедливости своего вывода. Поэтому учителю приходится в начале курса убеждать учеников в необходимости доказывать то, что кажется им истинным. Но так как все-таки остаются истины, чья очевидность трудно поколебать или сущность доказательства которых не может быть понята учениками, то такие истины большей частью просто принимаются за аксиомы. Отсюда условность понятия об аксиомах и в методическом отношении. То, что один преподаватель считает аксиомой, другой ставит теоремой, то, что один доказывает как теорему, другой признает аксиомой. На выбор может иметь влияние не только назначение курса (элементарный он или назначается для среднеобразовательного учебного заведения), но и личный взгляд преподавателя (какие доказательства он считает недоступными ученикам, какие истины может признавать основными, бесспорными). Теорему «прямые углы равны между собою» многие признают за аксиому. Теорему «прямая есть кратчайшее расстояние между двумя точками», как мы видели, не признавал за аксиому Остроградский.

Довести учеников до серьезного убеждения в необходимости доказывать каждую истину, которая представляется их уму, вовсе не легкое дело, как мы постараемся разъяснить это ниже. Это обстоятельство вместе с другими причинами вызвало предложение подвергнуть изменению самые программы курса геометрии так, чтобы материал располагался не исключительно по содержанию теорем, а также, и притом в значительной мере, и по приемам доказательства их. Таким новым расположением геометрического материала можно достигнуть того, что перед учениками последо-

вательно и все полнее и полнее будет разворачиваться картина геометрических доказательств, идя от простейших к более сложным.

В частности, первое ознакомление учеников с теоремами и их доказательствами должно при этом принять иной характер, чем практикуемый ныне...

Можно сообщать ученикам геометрические истины, не встречая с их стороны, по крайней мере вначале, требования доказать их. Ум их житейской практикой приучен к тому, что одно принимается на веру, другое складывается в убеждение таким незаметным путем, что он и не чувствует необходимости доказывать правоты этих убеждений, в третьем его убедили доводами. Но ведь убеждать еще не значит доказывать. В убеждении могут участвовать воображение, чувства, разные индивидуальные качества и проч.; научное же доказательство объективно и для всех обязательно. Научить доказывать — формальная цель геометрии, у начинающих учиться нет не только умения доказывать строго логично, нет большей частью и потребности в таком доказательстве, они не подозревают, в чем оно может состоять, потому что не чувствуют недостатков своего способа мышления.

§ 8. Геометрия широко пользуется арифметическими аксиомами, и в некоторых учебниках эти аксиомы перечисляются рядом с геометрическими. Поэтому и мы сделаем несколько замечаний, прежде всего об арифметических аксиомах.

Аксиомы эти суть следующие:

1. Если к двум равным величинам придадим поровну, то равенство не нарушится.

2. То же — если отнимем поровну. Очевидно, что обе эти аксиомы могут быть приняты за одну, если разуметь, что придать можно как величину положительную, так и отрицательную.

3 и 4. Если величины равны, то, умножая или деля их обе на одно и то же количество, получим величины равные. Эти аксиомы суть прямое следствие двух предыдущих.

5. Две величины, порознь равные третьей, равны между собою.

Эту аксиому можно доказать следующим образом:

Пусть дано:

$$A = B$$

$$B = C$$

на основании 1-й аксиомы $A + B = B + C$

отнимем по $B \quad B$

на основании 2-й аксиомы $A = C$

6. Если к двум неравным величинам придадим поровну, то неравенство не нарушится.

7. То же, если отнимем (см. замечание о 2-й аксиоме).

8. Целое более своей части.

Если $S = A + B$

отнимем $O \quad A$, причем A больше O ,

получится S больше B .

Таким образом, аксиомами в строгом смысле можно признавать только 1 и 6. Остальные суть истины, справедливость которых может быть доказана: эти аксиомы, собственно говоря, суть также теоремы, принимаемые за аксиомы. Разъяснение причинной связи, существующей между этими аксиомами и 1-й и 6-й, может быть признано трудным для учеников того возраста, когда начинается геометрия, но оно могло бы иметь место в старшем классе при повторительном курсе арифметики.

Ученики, как мы говорили выше, знают эти истины, не сомневаются в их справедливости и только, может быть, выражают их своим языком (большей частью в описательной форме) не точно, не строго. Нельзя требовать от них, чтобы они, начиная курс геометрии, припомнили и перечислили все аксиомы, которыми они пользовались в арифметике, потому что такой работы они не производили в свое время, да требовать ее и ни к чему, потому что им еще не понятно значение аксиом как основание нашего мышления; поэтому мы не одобряем перечисление аксиом, встречаемое в некоторых учебниках или почти в самом начале курса. Значение аксиом всего лучше выяснится учениками тогда, когда последние ознакомятся с истинами, требующими доказательства, и увидят, с другой стороны, что в этих доказательствах мы ссылаемся на истины, принимаемые нами за бесспорные, стоящие вне сомнения.

Встречаясь впервые с аксиомой, уместно проработать с учениками точную редакцию ее, потребовать от них примера, разъясняющего аксиому. При дальнейших случаях приложения аксиом в доказательствах ученики должны уже указывать, какой из них и как они воспользовались в данном случае. Часто ученики, усвоив доказательство, при ответе говорят уже механически: так как две величины, порознь равные третьей, равны между собою, то и т. д. Необходимо чаще требовать от них указания, какие это две величины и какая третья, чтобы ответ их был вполне сознательным.

Иногда, имея в виду воспользоваться при доказательстве аксиомой, которая прежде не упоминалась, бывает необходимо напомнить или указать самую аксиому, прежде чем приступить к доказательству теоремы.

Учитель средней школы, вероятно, не ощутит потребности в особом приеме, для того чтобы указать ученикам нужную ему аксиому. Но в школе элементарной или начальной, где учитель не может рассчитывать на то, что знания учеников его хотя частью уже систематизированы, ему могут представляться случаи, когда приходится остановиться и заняться выяснением основы того, на чем зиждется предстоящая работа. Слабое же развитие учеников потребует, чтобы и прием, для этого употребленный, был элементарный и ближе всего тот, которым мы идем при естественном образовании аксиом в нашем сознании, т. е. к опыту, в частности, обратиться к решению какой-либо практической задачи и иногда даже просто к прямому счету предметов. Отсчитав в две кучки по ровному числу кубиков, перьев, черточек на доске,

можно прибавлять к обеим кучкам один за другим по одному предмету и каждый раз решать вопрос, будет ли в обеих кучках поровну. Достаточно сделать такую прибавку один раз, чтобы ученики вспомнили аксиому. Вероятно, что они выскажут ее в общей форме, а не в виде решения только отдельного, данного случая. Учителю останется только обратить внимание на форму, в какой ученики ее выскажут.

Мы потому считаем полезным в указанных случаях несколько остановиться на арифметических аксиомах, что ученикам придется применять арифметические аксиомы раньше, чем геометрические. В самом начале курса им сообщаются, правда, свойства прямой в форме аксиом, но пользование этими аксиомами при доказательствах теорем отодвигается на более отдаленный план; раньше же того ученики применяют арифметические аксиомы. Воспользоваться ими для сильного объяснения ученикам значения аксиом тем более возможно, что они понятнее ученикам, знакомее, так как применялись ими часто в арифметике. Разъяснение понятия об аксиоме на числовых примерах облегчит им понимание, что и свойства прямой суть также аксиомы, когда придет время обратить на них их внимание с этой точки зрения.

... § 10. Геометрия на первых же порах по самому свойству своих исследований встречает надобность установить свое определение равных величин, отличное от арифметического, потому что в ней оказывается возможным и необходимым сравнение геометрических величин независимо от измерения и выражения их числом. Подобно тому как и в арифметике, равными величинами мы признаем только такие, которые могут замещать друг друга, и выражаем это определением: равными мы называем такие геометрические величины, которые при наложении совмещаются всеми своими точками. По установлении такого определения и признав за ним логическую верность, необходимо еще удостовериться, что определение это может служить для той цели, ради которой образуются определения, т. е. что, пользуясь им, мы можем узнавать, равны или неравны величины, должны убедиться, что требуемое наложение возможно. Но это положение и есть та аксиома, о которой обыкновенно умалчивается.

В самом деле, возможно ли производить наложение одной фигуры на другую? Если мы в своем воображении представим себе некоторую фигуру, затем перенесем ее на другое место и начнем накладывать ее на другую фигуру, то не изменится ли при этом расположение ее частей? Такой вопрос вполне закономерен. Решить его мы можем не иначе, как рассматривая накладываемые одна на другую фигуры в связи с поверхностью, на которой они существуют. Пусть на поверхности яйца существуют два треугольника: один — на тупом, а другой — на остром конце его. Перенеся в воображении треугольник с тупого угла на острый и начав накладывать его на треугольник, там уже бывший, мы совершенно изменили бы и кривизну его сторон, и их взаимное положение, словом, мы наложили бы не тот треугольник, кото-

рый хотели. С другой стороны, возможность производить перемещение фигуры, не нарушая ее формы, по плоскости и шаровой поверхности представляется нам с такой очевидностью, что мы бесспорно причислим ее к аксиомам. В определении плоскости этого свойства ее не упоминается; плоскостью мы называем такую поверхность, с которой прямая может быть совмещена по всем направлениям. Очевидно, что если в наше понятие о плоскости входит в виде аксиомы и то свойство ее, о котором здесь идет речь, то основание такой уверенности следует искать в основном понятии, которое ее определяет, т. е. в прямой линии, в ее свойствах.

Из свойств прямой: 1) между двумя точками можно провести одну только прямую (а следовательно, если две прямые имеют две общие точки, то они сливаются) и 2) отрезок прямой есть также прямая, можно заключить, что отрезок ее может быть перемещаем вдоль прямой и везде будет сливаться с нею. Но ради важности этого свойства, ради того, чтобы обратить на него внимание учащихся, можно не ограничиваться тем, что оно явится как следствие указанных уже выше свойств прямой, а выставить его особо... Этого свойства не имеют ломаные и кривые линии. Они могут быть совмещены в некоторых своих частях, расходясь в других, могут быть и вовсе не ~~совместимы~~, хотя бы и имели равную длину. Отсюда и происходит необходимость различать геометрические величины равные и равновеликие. Иногда такое совмещение возможно лишь при известном условии. Так, дуги, принадлежащие окружностям, описанным равными радиусами, могут быть накладываемы одна на другую, могут перемещаться одна по другой, постоянно сливаясь своими точками, но лишь при условии совмещения их центров. Ломаные линии также могут иногда совмещаться, но опять-таки только тогда, когда наложение произведено определенным образом,—мы разумеем периметры равных фигур. Прямая обладает тем же свойством вне всякого ограничения.

Разъяснение содержания этой аксиомы можно признать недоступным для начинающих учеников. Место его в повторительном курсе и притом для учеников более зрелого возраста. Учителю же необходимо иметь в виду это свойство прямой и плоскости, чтобы не впасть в ошибку при наложении фигур, при определении равенства и т. п.

III. Теоремы

§ 11. Теоремой называется истина, которая доказывается на основании других известных уже истин. Она состоит из:

а) *предположения*, в котором высказывается условие или условия, при коих существует какое-либо сочетание геометрических протяжений;

б) *заключения*, в котором указывается это сочетание;

и в) *доказательства*, в котором высказываются основания, подтверждающие заключение и причинную связь его с условиями теоремы.

Содержание теорем надо признать вообще более тесным, чем содержание аксиом. Истина, высказываемая в теореме, имеет лишь частное применение, она справедлива только при наличии некоторых, вполне определенных условий. Строго говоря, и в аксиомах следовало бы отличать предположение или условия от заключения. Так, можно сказать: если линия прямая, то она есть кратчайшее расстояние двух точек, между которыми проведена. Но заключение аксиомы так тесно и так очевидно связывается в нашем представлении с условием ее, что мы не чувствуем потребности разделять их. В некоторых простейших теоремах связь эта так же тесна, но уже не так очевидна, как в аксиомах, а в большинстве ее приходится раскрывать путем рассуждений. Форма, в которой теорема выражается, должна указывать этот частный характер истины: она поэтому и делится на две части. Когда мы говорим: диагонали ромба взаимно перпендикулярны, то указываем, что не всякая пара диагоналей вообще и даже не всякая пара диагоналей, проведенных в каком-либо четырехугольнике, будет взаимно перпендикулярна, а именно пара диагоналей только в ромбе. В этой теореме части ее не разделены, но в других теоремах разделение частей проводится, как мы знаем, резче. Мало того, связь частей теоремы, разумеется, не случайная, а причинная. Истина не совпадает только с условиями, а связана с ними настолько, что если условие теоремы признать причиной, то заключение является ее следствием. Понятно поэтому, как важно правильно разделить в теореме обе ее части и выразить каждую из них точно и верно. Никаких пропусков и недоговорок в теореме не должно быть допускаемо; чего-либо лишнего — также. Формулируя теорему, ученики должны учиться выражать свои мысли кратким и точным языком. Если в теореме допущены какие-либо сокращенные выражения, ставшие уже общеупотребительными, то обязательно восстановить ее в надлежащем виде, особенно если сокращенная форма теоремы может повлечь за собою какую-либо неточность понимания ее...

IV. Доказательство теоремы

... § 18. Ученики, начинающие геометрию, часто не чувствуют потребности в доказательстве тех истин, которые они встречают в начале курса геометрии. Ученик, прежде чем начал учиться геометрии, привык уже к вопросу: почему вы так думаете? Да и самому преподавателю геометрии приходилось не раз задавать ему этот вопрос, прежде чем он признал своевременным приступить к объяснению, что такое теорема и что такое доказательство. А поэтому при таком объяснении учителя главное дело заключается в том, чтобы указать преимущества умозрительного

доказательства перед другими, его обязательность при решении геометрических вопросов. Преподавателю предстоит избрать какую-либо из теорем, стоящих в начале курса, и воспользоваться ею для разъяснения значения и цели геометрического доказательства.

Предлагают избрать для этого такую теорему, справедливость которой для учеников может быть не вполне очевидной, и, пользуясь этим, возбудить сомнение как в самой истинности ее, так и в непригодности тех способов решения вопроса, какие известны учащимся, и таким образом привести их к необходимости искать подтверждения или опровержения ее в ином способе доказательства. Как мы видели, есть даже мнение, что было бы еще правильнее ожидать, пока ученики сами не натолкнутся на сомнение при решении какого-либо геометрического вопроса, и тогда уже приступать к толкованию о теореме. Такое предложение, как мне кажется, основано на недоразумении. Дело стояло бы так в том случае, если б, повторим еще раз, учащиеся до того времени не доказывали истин, принимали бы все сообщаемое им учителями за аксиомы. На самом же деле ученики понимают различие между истиной и не истиной, различают даже истины, требующие подтверждения, от аксиом. Признавая что-либо истинным, они высказываются при этом по убеждению, могут представить доводы в пользу своего мнения. Но, начиная геометрию, они еще не знакомы с более точным доказательством, примеры которого в учебном курсе они впервые встречают в геометрии. Мало того, они еще не признают, может быть, самой необходимости найти более точные приемы доказательства, чем те, которые они употребляли. Поясним это примером. Ученик может принимать равенство всех прямых углов за аксиому, т. е. вполне довериться при этом своему непосредственному впечатлению и не сомневаться, что в мнении о величине прямых углов все сходятся, что в этом никто не сомневается. Но если б вы усомнились и потребовали доказательства, то он нашелся бы и произвел наложение их, как он это делал на уроках рисования и в пропедевтическом курсе. Тот же прием он употреблял и в систематическом курсе: смерив две прямые, он говорил, которая из них больше, и, поступая так, был убежден, что это измерение служит доводом, доказательством справедливости его вывода о сравнительной длине двух прямых. Это-то убеждение и составляет тот пункт, на который в данном случае должен обратить все свое внимание преподаватель. Для него важно не поселить сомнение в справедливости содержания теоремы, — ученики признают такое сомнение законным и не удивятся вопросу учителя: почему? докажите! — а внушить ученикам, как важно иметь возможность *обобщить* истину, найдя для нее умозрительное доказательство. Если речь идет о двух прямых, то, решая вопрос об их сравнительной длине, вполне возможно или довериться впечатлению глаза, или, если этого недостаточно, смерить их. Но геометрия имеет в виду не такие *практические* потребности: она

как наука интересуется не какими-либо произвольно взятыми прямыми, а прямыми, величина которых определяется известными условиями. Истинны, принадлежащие геометрии, имеют известную долю общности, но справедливы лишь при существовании определенных условий. Выбор темы для показания значения умозрительного доказательства определяется поэтому тем, удобно ли ее доказательство для уяснения характера и ценности его, а не тем, можно ли возбудить в учениках сомнение в справедливости самого содержания теоремы.

Чтобы сделать яснее свою мысль, предположим, что нами выбрана теорема: каждая хорда меньше диаметра одного с нею круга, и отметим главные части урока, посвященного убеждению учеников в необходимости доказательства.

1. Проводится диаметр и хорда в одном и том же круге. На вопрос, которая из этих линий длиннее, ученики с убеждением скажут, что *этой* диаметр больше *этой* хорды. Если в том же круге проведем еще несколько хорд, то заключение о том, что *вся она* будет короче диаметра, получится с той же легкостью и с той же степенью верности. Можно, конечно, потребовать, чтобы сравнение было произведено точнее, т. е. не на глазомер, а путем измерения.

2. Далее решается вопрос: можно ли теперь сказать, что и все хорды также меньше диаметра? Предстоит убедить учеников, что такое обобщение невозможно. С одной стороны, нельзя перемерить все хорды, ибо их бесчисленное множество (а не потому, что потребовалось бы много времени), а с другой, если нельзя все перемерить, то всегда возможно сомневаться, не встретилась ли бы в числе неизмеренных такая хорда, которая окажется больше или хотя бы равна диаметру. Если из конца диаметра провести хорду под весьма малым углом к нему, то нетрудно дать почувствовать ученикам, что сравнение измерением может повести нас к неверному заключению, вследствие возможности ошибки при самом измерении, которая может иметь очень большое значение, когда сравниваемые протяжения весьма близки между собой по величине. Отсюда вывод о необходимости приискать другой способ решения вопроса, который дал бы возможность распространить наш вывод на все хорды.

3. Общность рассуждения или умозрительного доказательства выводится не из повторения его на нескольких чертежах, а из разбора частей доказательства. Можно ли концы каждой хорды соединить с центром? Всегда ли в таком случае хорда будет прямой, а радиусы образуют ломаную, опирающуюся на одни с прямой концы? Всегда ли эта ломаная будет состоять из двух радиусов и будет, следовательно, равна диаметру? Разобрав таким образом доказательство, мы вправе сказать, что, говоря об одной хорде, мы разумеем все хорды. Если б в нашем доказательстве хотя одна часть не могла быть применима к каждой хорде, то доказательство утратило бы всю свою цену. Повторение доказательства на другом чертеже имеет значение как повторение, как

прием лучшего усвоения его, а не как подтверждение его *общности*. Следует оговориться, что нельзя ожидать, чтобы ученики сразу вполне поняли эту сторону геометрических доказательств. При дальнейшем изложении курса необходимо будет возвращаться к этой стороне дела и с этой целью заставлять учеников проверять доказательство шаг за шагом, все ли его части имеют общий характер, не ввели ли в него чего-либо справедливого лишь случайно, вследствие особенностей чертежа.

Для полного выяснения значения теоремы и ее доказательства необходимо остановиться на стоящих в теореме словах: хорда и диаметр *одного* круга. Лучше всего, следуя тому же пути, который указан выше, сослаться на то, что ломаная в данном случае равна двум радиусам, а следовательно, и диаметру *того же* круга, в который вписана и хорда, что если взять хорду одного круга, а диаметр—другого, то упомянутого равенства существовать не будет, и если бы мы в своем рассуждении упоминали о нем, то само рассуждение было бы неверно. Ссылаясь же в подтверждение прибавляемых слов на чертеж (взяв хорду большого круга, а диаметр другого—маленького) значило бы возвращаться к непосредственному впечатлению, тогда как формальная сторона урока и заключается в том, чтобы убедить учеников в необходимости пользоваться умозрением...

В. Проработка теоремы в классе

§ 36. Прежде всего остановимся на вопросе, в какой форме предлагать ученикам теорему. Учитель делает чертеж на доске и указывает, что дано. Далее можно пойти различными путями: или указать заключение самому, или поставить заключение вопросом, или, наконец, самую теорему обратить в задачу. Первые две формы можно рассматривать как дополняющие одна другую. Положим, преподаватель соединяет вершину равнобедренного треугольника с серединой его основания. Он может затем или предупредить учеников, что требуется доказать, что эта линия есть равноделящая угла при вершине, или предложить ученикам определить на глаз положение прямой внутри угла. Ученики могут, хотя и не сразу, высказаться, что она равноделящая. Тогда учитель требует от них доказательства равенства частей угла при вершине.

Заметим прежде всего, что в том и другом случае ученики знают, что именно они должны доказать. Эта оговорка будет нужна нам для последующего изложения. Разница же между ними состоит в следующем:

1. Если заключение теоремы дано учителем, то ученик знает, что оно верно и что весь вопрос сводится к тому, чтобы приискать доказательство. Если заключение предложено учащимися, то оно пока только вероятно и станет истинным лишь после того, как подтвердится. Ничто не мешает, конечно, учителю

подтвердить такое предположение, если он хочет, чтобы ученики не сомневались в верности своего заключения. Но в таком случае у них часто будет возникать вопрос: к чему же доказывать, если это известно? Напротив, в другом случае доказательство является проверкой того, что выведено ими из наблюдения, и понять значение доказательства, его цели им будет легче.

2. Самое это определение вероятного решения вопроса на глаз имеет свою цену. Решая задачи, ученики часто будут иметь надобность схватывать отношения величин на чертеже, и воспитывать в них эту способность следует. Это полезная работа воображения, на помощь которому должен приходиться разум, но без которой в той или иной форме нельзя обойтись при сколько-нибудь самостоятельной работе. Вопрос в том, чтобы она была производительной, чтобы глаз приучался судить по возможности ближе к истине, чтобы развивался особого рода глазомер. Опасности в этой работе нет, если ученик поймет значение этой работы, поймет, что результат ее — предположение, которое надо еще проверить, и не будет считать знание, добытое этим путем, вполне достоверным. Во всяком случае, повторим, способность всматриваться в чертеж, схватывать отношение его частей следует воспитывать, не останавливаясь на том, что элементарная геометрия дает лишь несложные отношения, легко подмечаемые учениками. Воспитавшись на доступном, ученики привыкнут к этой работе и без труда перейдут к более сложным соотношениям.

3. Легко может случиться, что, несмотря на это, и в элементарной геометрии встретятся чертежи, которые наведут учеников одних на одно решение, других — на другое. Такое разногласие может также послужить на пользу учащихся. Пусть они попробуют доказать то и другое. Вывод получится определенный и укажет им на необходимость доказательства предположений, добытых таким путем.

Третья форма — обращение теоремы в задачу — состоит в том, что заключение остается неизвестным ученикам до самого конца их выводов. Положим, вместо того чтобы говорить, что сумма внутренних углов треугольника равна $2d$, мы ставим задачу найти, чему равна сумма внутренних углов треугольника. Разработка теоремы в таком направлении может иметь значение прежде всего в смысле повторения пройденного. Ученики знают, как находится сумма углов. Вопрос будет заключаться в том, каким образом строить смежные углы, сумеют ли они воспользоваться свойствами углов, образуемых двумя прямыми, пересеченными третьей...

§ 37. Доказательство теоремы может быть либо сообщено преподавателем в форме связного рассказа, либо выведено самими учащимися при помощи учителя, руководящего ими в приискании доказательства путем катехизации⁴. Защитники катехизации указывают, что она дает возможность возбуждать самостоятельность учащихся. Защитники связного рассказа учителем урока говорят, что учащимся нужно слышать научное изложение

предмета, при котором только и возможна ясная и точная передача научных истин. Бесспорно, что в результате занятий геометрией должна получиться способность учеников не только слушать связную речь учителя, но и следить за нею, т. е. думать вместе с учителем, ценить его доводы. Учитель, достигший такого результата, в состоянии при дальнейшем изложении курса выиграть время и сообщить ученикам то, что иначе ему пришлось бы пропустить за недостатком времени. Понятно, что эта способность имеет большое значение вне школы. Кроме того, правильное, логичное построение речи учителя может служить ученику образцом, как он должен вести свой рассказ. Но и понимание речи, и тем более оценка в ней тех ее качеств, которые делают ее образцовой и достойной подражания, могут быть воспитаны, но не могут быть предполагаемы в начинающих учиться. Напряженное и постоянно внимательное слежение за изложением мыслей другого, необходимое для этого, не в натуре детей и не соответствует их развитию. Можно сказать с уверенностью, что, чем более строг и выработан язык учителя, чем логичнее его речь, тем труднее ученикам следить за ним. Уже ради поддержания внимания учеников учитель должен чтение лекций заменить живой беседой, в которой возможно чаще обращаться к ученикам с вопросами... Ученики могут отлично понимать учителя и путать самым безграмотным образом, когда им придется самим рассказывать урок. Недаром опытные преподаватели считают «спрашивание» учеников весьма важным актом своей работы. Кто может спрашивать часто, тот спокойнее за успех учеников. Если же курс велик, времени на него дано мало, спрашивать приходится редко, учитель знает, что его ученики будут слабы, хотя бы сам он объяснял уроки и вполне хорошо. Эти факты назидательны в том отношении, что показывают, как важен для усвоения предмета самостоятельный труд учащегося, приложенный им к делу. Прочно усваивается только то, к чему ученик прилагал свои силы. Заставить его пробовать свои силы совершенно необходимо, и учитель не должен пренебрегать этой задачей.

Но предоставить ученика вполне своим силам также значило бы рисковать своим успехом, если ученик не приобрел некоторых навыков, не узнал, как следует приступать к делу, не имеет нужных знаний. Необходимо руководство учителя, иначе, предоставленный самому себе, ученик легко может потратить много времени и труда и, увидев свое бессилие, отказаться от попытки употребить в дело свои силы. Утрата веры в свои способности — такое несчастье, от которого учитель должен всячески оберегать своих учеников. В практике учителя встретится немало случаев, которые могут вполне обеспечить его от развития в учениках излишней самонадеянности. Пользуясь ими, учитель даст ученикам понять, что есть граница, за которой они только учатся, но что внутри этой границы они могут добывать себе знания самостоятельно, если будут правильно наблюдать и верно судить о наблюдаемом. Вопрос, таким образом, сводится к тому, чтобы

требовать от учеников самостоятельной работы в том, что им по силам, и, напротив, не заставлять их искать того, что вызовет лишь бесплодные, случайные догадки, не ведущие к цели.

Очевидно, что степень руководства учителя вполне зависит от подготовки и зрелости его учеников и должна быть сообразна с уровнем способностей учеников, с объемом пройденной части курса. То, что уместно в начале класса, не годится, когда пройдены один, два отдела курса.

... Не можем пройти молчанием одного вопроса, естественно рождающегося, когда ставится требование развития самостоятельности учащихся. Силы учеников, собранных в одном классе, обыкновенно бывают очень неравномерны. Учитель, ставя вопрос, дающий работу классу, не может рассчитывать, что эта работа будет исполнена всеми и притом одновременно. Ученики, медленно думающие, не дойдя до вывода, услышат ответ более развитых товарищей и, убедясь, что им не сравняться с ними, сложат руки и откажутся от общей классной работы. Нельзя не согласиться, что такое опасение серьезно и требует от учителя известной заботливости о учениках слабых. Вовлечь их в общую работу было бы очень желательно, но это и трудно. Даваемую работу учитель должен рассчитывать на средние силы, хотя мы допускаем случаи, когда он прямо имеет в виду лишь более способных. Трудно оделить всех учащихся одинаковой долей знаний и развития. Всегда одни приобретут больше, другие — меньше.

Дав классную работу, поставив вопрос, учитель не должен торопиться вызывать для ответа тех, кто заявляет, что он обдумал, чтобы дать подумать и другим. С вызовом товарища к доске остальные перестанут обдумывать вопрос потому, что должны будут слушать его ответы. А между тем для успеха дела желательно, чтобы в обдумывании принимала участие масса. Те, кто успел придумать свое решение, будут заинтересованы выслушать товарища и, сравнивая его ответы с теми, что сказал он сам, отнесутся к нему критически. Не придумавшие решения, не справившиеся с вопросом, но подумавшие над ним почувствуют, в чем трудность вопроса, и, вероятно, пожелают узнать, как справился с нею товарищ.

Вызвавшийся отвечать дает иногда вполне удачное доказательство, и если ответ его не вызывает замечаний со стороны учеников, то учителю остается только удостовериться, отчетливо ли, сознательно ли он говорит, т. е. может ли рассказать, как дошел до него, подтвердить доводами каждое свое слово и т. д.

Чтобы рассказ его принес пользу остальным, следует удостовериться, понят ли он его товарищами. С этой целью можно удовлетворяться рассказом вызванного к доске о построении, сделанном им, и общем плане доказательства, а затем, начав повторять теорему с классом, перебрать вопросы вроде указанных выше. Для активного участия класса в обсуждении таких вопросов желательно дать ученикам время подумать, чтобы у каждого были свои мысли в голове.

Нередко случается, что вызвавшийся дает ответ, который нельзя признать удовлетворительным, и с первых же его слов обнаруживается, что он стал на ложный путь. Для учителя должно быть очень интересно узнать, отчего могло произойти это. Ошибка ученика может оказать большую услугу учителю, обнаружив, что ученики не понимают того, что казалось вполне усвоенным ими при повторении теоремы. Излагая прежде пройденную теорему, они отвечают иногда хорошо просто потому, что заучили доказательство. Применяя ту же теорему или тот же прием, какой встречался в доказательстве, и притом применяя вполне самостоятельно, они делают ошибки, и неясность понимания ими пройденного выступает здесь вполне рельефно. Игнорировать ошибки учеников никоим образом нельзя. Только в крайних случаях, когда учителю ясно, что исправление его ошибки в данную минуту отнимет много времени от всего класса и отвлечет его далеко в сторону от прямой цели—вывода нового доказательства, он отлагает разъяснение до другого времени и отстраняет ответ без всякого его разбора.

Может также случиться, что кто-либо из товарищей придумал другое доказательство или что придуманное учениками не соответствует видам учителя. Является вопрос, отвергать такие доказательства или нет и как смотреть на то, что ученики узнают не одно, а несколько доказательств. Конечно, нет никакой беды, если даже одни ученики примут одно, другие—другое доказательство, но нет также нужды и хлопотать об этом. Если доказательства придуманы учениками, то пусть они остаются в обращении, предполагая, что все они имеют одинаковые достоинства. Если же этого нет, то, может быть, было бы полезно разобрать и сравнить оба доказательства: которое из них короче и проще, какую вспомогательную линию легче провести и т. п. Ученики, поработавшие в этом направлении под руководством учителя, помимо очевидной пользы для их развития тверже и сознательнее усвоят самое доказательство, приучатся ценить в нем такие качества, как простота, экономия времени и проч.

... § 41. Сделаем несколько замечаний о *разучивании* учениками *вне класса уроков* по геометрии.

Задаваемый для внеклассного приготовления урок должен быть прежде всего выполнен как в отношении соответствия со знаниями и способностями учеников, так и в отношении имеющегося в их распоряжении времени для исполнения заданного урока. Упущение из виду последнего чаще всего ведет к спешному, небрежному выполнению урока.

Если учитель сочтет нужным добавить или изменить что-нибудь в учебнике, то должен принять меры, чтобы изменения, им сделанные, не прошли для учеников бесследно, не забылись со временем. В этих видах, проработав что-либо, не заключающееся в учебнике, полезно дать ученикам время сделать заметки в своих тетрадях и проверить, так ли это ими сделано как должно. Диктование таких вставок в курс требует много времени и не

гарантирует от неправильных записей. Доверяя тому, что им записано под диктовку учителя, ученик, сделав ошибку, легко может усвоить ее себе. Следует отдать предпочтение краткой записи, состоящей в буквальном списывании в тетради того, что было на доске. Конечно, не следует запрещать ученику делать в своей тетради и другие заметки. Употребляя самостоятельный труд для того, чтобы разобрать краткую запись в тетради, он, припоминая происхождение и значение каждой строки, тверже, лучше усвоит и самый ход доказательства.

Задав урок, необходимо удостовериться, что ученики поняли, что им задано и как заданное должно быть выполнено. Так как язык учебника по своей сжатости, обилию терминов и оборотов книжной речи, часто своеобразной в каждом учебном предмете, может оказаться непонятным для не привыкшего пользоваться им ученика, то необходимо, особенно в начале курса, заставлять учеников прочитывать в классе по книге заданный урок. При этом надо будет указать им, как пользоваться чертежом (например, самому вычерчивать его), ссылками на предыдущие параграфы, словом, научить их читать учебник в широком смысле слова.

Педагогические экскурсии в область литературы

II

I

Почтенный представитель фирмы Домби и сын¹, наверное, хорошо известен нашим читателям. Всей своей особой он постоянно олицетворял величие этой фирмы. Его помыслы и желания всегда клонились к поддержанию ее авторитета и значения. Недоступный человеческим слабостям, гордый своей представительностью, он умел держать от себя вдали всех, имевших с ним дело. Таким же он был и в своей семье. Никто не должен был приближаться к нему ни с советами или даже просто со своими мнениями, ни с излияниями своих чувств. Приличие, уважение к его особе должны были служить постоянным руководством для поведения его друзей, жены, дочери. К несчастью, окружающие не всегда стояли на высоте своей задачи и часто нарушали тот строй жизни, какой, по мнению Домби, должен был установиться в семействе «Домби и сына». Понятно, что лица, не умевшие ценить выпавшего на их долю счастья—разделять судьбу достойного представителя фирмы, не могли¹ пользоваться его уважением. Даря их равнодушием, а чаще и прямо презрением, он лелеял надежду воспитать в сыне то, что было ему нужно для сохранения блеска своего имени. Естественная в отце привязанность к первенцу заменялась в нем чувством невольного уважения к тому, кто должен был в зрелых летах делить с ним славу фирмы, тем более что и самое название фирмы давно уже было пустым звуком. Сына-то в действительности не было. Понятно, что первенец был тем более кстати. Оставалось позаботиться, чтобы сын получил соответственное воспитание.

В наши цели не входит рассмотрение содержания и развития того типа людей, к какому принадлежит Домби-отец. Мы заговорили о нем лишь потому, что деятельность его в педагогической сфере представляет известный интерес. Мать его первенца умерла от родов, и для кормления его была приглашена кормилица—жена кочегара. Насм ее в эту должность состоялся на условиях, которые Домби считал необходимыми для достижения своих целей. Кормилица должна была во все время пребывания в доме Домби прозываться Ричардс, «это обыкновенная и очень приличная фамилия», как можно реже видется со своим семейством, и

затем, когда услуги ее сделаются бесполезными и денежные счета покончены, всякие сношения между ею, Полли, и домом Домби должны быть прекращены. Кормилица приняла эти условия, долго крепилась, но наконец уступила доводам одной девушки, служившей при дочери Домби, и предприняла с детьми прогулку, кончившуюся посещением своей семьи. Когда этот проступок обнаружился, кормилицу рассчитали, и ребенок «должен был лишиться своего естественного пропитания». Другой кормилицы Домби не взял. Это лишение отозвалось на ребенке дурно. Он захирел и во всю свою краткую жизнь оставался хилым и слабым. Тем не менее учение наступило для него раньше, чем наступает оно для детей с более крепким организмом. Заботясь о том, чтобы соответственно исключительному положению своего преемника он созрел раньше, мистер Домби выбрал вполне соответствующее его целям учебное заведение. Учебное заведение доктора Блимбера было, собственно говоря, ни больше ни меньше как огромная теплица, где беспрестанно пускались в ход всевозможные аппараты для произведения скорейшего плода. Умственный зеленый горох обыкновенно поспевал к рождеству, а духовную спаржу можно было добывать во всякое время года. Математический крыжовник, насаженный опытной рукой Блимбера, мгновенно доставлял плоды, немножко кислые, но все-таки годные для употребления. Каждое прозябание, греческое или латинское, мигом вырастало на сухих ветвях под всеми широтами и поясами детского климата. Природа тут была ничем. Доктор Блимбер, и не соображаясь с природой, так или иначе заставлял всякую почву произрастать какие угодно плоды. В данном случае природа, однако протестовала самым беспощадным образом против игнорирования ее. Маленький Домби не вынес учения и умер к великому огорчению отца.

Надежды, которые питал отец, не сбылись. Воспитание сына по своему плану не удалось. Смерть мальчика подвела такой итог педагогической деятельности мистера Домби, за которым всякие толкования становятся излишни. Но и до этого сведения счетов Домби получал достаточно внушительные уроки. Почтенный представитель торгового дома твердо верил в значение богатства. Он и с людьми, за немногими лишь исключениями, допускал одни коммерческие сношения и в этом отношении считал свое положение весьма выгодным. Материальное обеспечение давало ему громадное преимущество перед остальным людом, входившим с ним в разного рода отношения. Ему могли удивляться, боготворить его, подражать ему; было естественно, что каждый рад был служить ему. Понятно, что он мог ожидать, что сын, видя себя окруженным почетом, испытывая полный комфорт, также знает силу и могущество денег. Домби-отец ничего не делал для того, чтобы у сына сложился тот или иной образ мыслей; он, может быть, и сам не думал, как это все произойдет, но он верил, что результат будет именно таков. Вообще он мало думал о воспитании сына и, скорее, ограничивался изумлением, когда что-нибудь

выходило не так. В этом отношении чрезвычайно интересна одна сцена, которую Диккенс описывает со свойственным ему мастерством.

В одно прекрасное «после обеда» оба Домби сидели у камина. Отец обдумывал различные планы будущего, в которых сын, как всегда, играл видную роль. Пятилетний Павел сидел в своем маленьком креслице и тоже мечтал. Бледный, худощавый мальчик напоминал собой в таких случаях столетнего старичка, утомленного мирской суетой. Долго они красноречиво безмолвствовали, пока Павел не прервал молчание вопросом:

— Папа, что такое деньги?

Мистер Домби был совершенно озадачен таким вопросом, переспросил сына и, услышав вторично то же, что такое деньги, стал в крайнее затруднение. Он был бы рад дать ответ в том смысле, что деньги суть мерило ценности вещей, но сообразив, от кого шел вопрос, сказал только: «Золото, серебро, медь, гиней, шиллинги, полупенсы. Знаешь теперь, что это такое?»

— Ну да, я знаю, что это такое,—отвечал Павел,—но я не об этом думаю, папа. Я хочу знать, что такое деньги.

— Да, папа,—продолжал он,—я хочу знать, что деньги могут сделать.

— Со временем ты лучше узнаешь эти вещи,—отвечал отец,—деньги, мой милый, делают всякие дела.

Говоря это, мистер Домби взял маленькую руку сына и слегка начал хлопать ею по своей. Но сын при первой возможности высвободился из этой позы и с нетерпением стал тереть ладонью о кресло, как будто ум заключался в ладони и надо было наострить его. Потом еще раз он взглянул на камин, как будто огонь был его советником и суфлером. Наконец после этих приготовлений он сказал:

— Деньги, говоришь ты, делают всякие дела?

— Да, почти всякие,—отвечал м-р Домби.

— Всякие... ведь это то же, что деньги делают все: не так ли, папа?—спросил сын, не замечая или, быть может, не понимая разницы между этими словами.

— Да, деньги могут все сделать, мой милый.

— Так почему же деньги не спасли мою маму?—с живостью возразил ребенок.—Не жестоко ли это с их стороны?

— Жестоко!—сказал м-р Домби, поправляя галстук и собираясь с мыслями.—Нет, хорошая вещь не может быть жестокой.

— Деньги—хорошая вещь и могут сделать все,—глубокомысленно заметил маленький собеседник, обратив глаза на камин,—удивительно, однако ж, почему они не спасли мою маму?

С этим вопросом он уже не обращался к отцу...

М-р Домби был не то чтобы взволнован, однако ж крайне изумлен странной пытливостью ребенка. Оправившись от изумления, он долго толковал ребенку, что хотя деньги не могут спасти человека, если ему пришло время умереть, но что они доставляют

нам всеобщий почет, уважение, удивление других людей. С деньгами мы можем прославиться и навести страх на все, что нас окружает, а случается, и очень нередко, что можно удалить от себя самую смерть на весьма долгое время, воспользовавшись услугами сведущего врача. Ребенок слушал внимательно и, казалось, понимал почти все, что ему говорили.

— А ведь вот, папа, деньги не могут меня сделать здоровым и сильным,— сказал Павел после короткой паузы, потирая руками.

Вопросы сына сильно заинтересовали отца. Он призвал на совет м-с Чикк, мисс Токс и в разговоре с ними обнаружил характерное понимание самой сущности дела. Почтенные дамы подтвердили, что мальчик и в их присутствии высказывал странные мысли по поводу похорон и т. п. вещей.

Кто смеет говорить моему сыну о похоронах? Мы не гробовщики, я думаю, и не могильщики! Кто смеет внушать моему сыну такие черные мысли?

Вопрос этот решили без особых прений, в том смысле, что черные мысли внушены нянькой.

Для непредубежденного читателя ясно, что плаксивая нянька тут почти ни при чем и корень настроения ребенка лежит гораздо глубже. Основа его—в болезненном состоянии, которое делало особенно острым его потребность ласки, участия, материнской любви. Мысли его должны были часто обращаться на то, что смерть лишила его матери и что она же может постигнуть и его. Самоуверенность, вера в себя, спокойное пользование жизнью, бодростью духа в большинстве случаев суть спутники здорового организма. Пока человек дышит здоровьем, он редко думает о смерти. Наоборот, болезни, слабость организма очень часто делают мирозерцание человека мрачным, развивают мнительность и невольно наталкивают человека на мысли о смерти. Маленький Домби естественно пришел к вопросу, к чему служит богатство, если оно не обеспечивает человеку здоровье, уверенность в жизни, т. е. самых высших благ, при которых другие блага жизни только и имеют цену. Понятно, что такие мысли не могли составлять у него стройного мирозерцания и являлись лишь в виде сомнений, вопросов и проч. Но старческая складка в нем для нас совершенно понятна.

Для мистера Домби вопросы сына о деньгах имели совсем иной смысл. Здоровый, крепкий, самоуверенный, счастье которого все группировалось около величия, сопутствующего богатству, он увидел противоречие всему своему мирозерцанию. Его сын не должен был думать и говорить о ничтожестве денег. С другой стороны, и мысль о болезнях и смерти также казалась ему совершенно неуместной у сына мистера Домби. Мы не гробовщики, не могильщики, говорит он, выражая этим, что сюжет этот только и может иметь место в разговоре между людьми известных профессий, отнюдь не для беседы, хотя бы и с отцом.

Этот разговор отца с сыном составляет только эпизод, правда очень характерный, но все же эпизод. Затем вся эпопея воспита-

ния мистером Домби своего преемника служит уже полной картиной того, как действия его вели все более к результату, прямо противоположному тому, какой был ему желателен. Смерть маленького Домби увенчала здание.

2

Заглянем в другую семью, на этот раз уже русскую, где тоже встретимся с неоправдавшимися надеждами отца. Обратимся с этой целью к повести В. Крестовского (псевд.)² «Первая борьба». Повесть эта при появлении в печати не возбудила внимания к себе со стороны читателей, прошла малозамеченной, но, по нашему мнению, она вполне стоит того, чтобы читатель остановился на ней и подумал над ее содержанием.

Повесть написана в форме записок, составленных героем рассказа много спустя описанных в нем событий. Отец Сергея — так звали автора записок — остался вдовцом с малолетним ребенком. Жил он в уездном городе, жил бедно. Смерть любимой жены сильно потрясла его. Он никого не хотел видеть, даже сына, бросил службу, которая давала ему средства к жизни, совсем растерялся. Какие-то купцы, знавшие его за честного человека, предложили ему ехать по их делам в дальние губернии, и один из них предлагал отдать мальчика ему, обещаясь определить его потом в уездное училище. В это время подвернулась богатая родственница, которая уговорила отца отпустить сына к ней, говоря, что позаботится о нем и даст ему основательное образование. Отец долго и упорно отказывался и уступил только ввиду перспективы основательного образования, которое, вероятно, думал он, ему самому дать будет трудно. Отец и сын расстались. Свиделись они через восемь лет, когда Сергею было уже 13 лет.

Понятия об основательном образовании оказались различны у отца и воспитательницы. Иностранные языки и искусства, умение быть интересным в обществе и т. п. — вот что разумела под основательным образованием тетка. Неглупый от природы мальчик скоро стал любимцем ее и занял такое положение, которое не давало ему чувствовать, что он бедный родственник, почти приемыш, обязанный помнить разницу в положениях. Мальчик не только вкусил все прелести привольной и шумной жизни, но и блистал на вечерах, влюблялся и дурачился. Способности его пошли на то, что может доставлять обществу удовольствие. Он сочинял стихи, экспромты, читал их гостям тетки, упивался общими похвалами и начал думать, что он незаурядная натура, талант. Впереди мальчику рисовалась блестящая жизнь избранного кружка молодежи.

В таком настроении застал его отец, возвратясь на родину после деловой поездки. Первое же свидание показало, что отец с сыном — чужие. Мальчику стало стыдно отца, фигура и весь склад которого так не гармонировали с тем, что было в теткинском доме. Он видел впечатление, какое произвел отец на двоюродных

братьев и их товарищей и нашелся представить его как чудака — чуть не миллионщика. Отец также видел, что его сына совсем испортили, и решился увезти его с собою.

В глазах отца тринадцатилетний сын был мальчик, который не прочь побегать, пошалить. Больше всего при первой встрече его интересовал, здоров ли его мальчуган. А этого мальчугана уже корбило, что отец так сильно поцеловал его в голову, что ему стало больно, корбило, когда отец спутал ему волосы, и т. д.

Когда при дальнейшем разговоре отец захотел знать, силен ли мальчик в математике, сын думал: ему нет дела ни до чего изящного. Он не заметил ни моего умения вести разговор, ни моего такта, ни моей грации; он не обратил внимания на то, что сказали ему о моем таланте; он спросил — знаю ли я цифры!..

День, проведенный вместе, разъяснил окончательно разницу в миросозерцании отца и сына. Отец говорил о труде и независимости, осуждал светскую жизнь, сулил сыну гимназию и университет. Сергей мечтал поступить юнкером и потом служить офицером в кавалерийском полку. Понимая, что объяснение с отцом могло иметь решительное значение для будущего, Сергей просил отца позволить высказать, почему он не хотел бы ехать с ним: он представлял отцу, как тяжела будет для него разлука с теткой, ее семьей, ее обстановкой, как стеснительна обстановка казенного заведения, провинциальной жизни; он просил его вообразить, как смешны учителя в каком-нибудь N, когда из порядочных трудно найти и в Москве; он говорил, что не вынесет общества мальчишек, которые в классную перемену едят черепенники за воротами, и т. д. и т. д.

Ни эти доводы Сергея, ни предстательство тетки не изменили решения отца. Он, как сказано, увез Сергея с собой.

Забегая вперед, скажем, что совместная жизнь с отцом и была для Сергея его «первой борьбой», которая, по его собственному отзыву, закалила его характер, окончательно сформировала его. Читая описание этой борьбы, невольно становишься на сторону отца. Здесь нет места тому невежеству, которое так часто выставляется в объяснение или оправдание разлада, пошедшего между отцами и детьми. Сам автор говорит про отца: «Я должен отдать справедливость отцу, он был постоянно кроток, заботлив, у него не было грубых привычек, грубых наклонностей, у него даже не было никаких привычек, но весь склад его жизни был для меня невыносим».

Прежде всего отец не тяготился бедностью. Потребности его были очень скромны и умеренны, «у него даже не было никаких привычек», отозвался о нем сын, хотя и не совсем верно. Он вставал рано, сам убирал свою комнату, не любил тратить даром времени, много работал дома и в девятом часу уже шел в должность. В пище он был очень нетребователен. Сын долго считал отца необразованным; оказалось, что он знает языки и много читал. Склад его жизни после нескольких годов, проведенных в доме тетки, казался сыну просто невозможным. Ему не

могло прийти в голову, что его-то именно жизнь и есть пустая, бессодержательная. Он, напротив, считал, что она отвечает высшим потребностям человека, что жизнь отца груба, что она дает удовлетворение лишь низменным запросам. Но он должен бы был задуматься над средствами, которые нужны для того, чтобы вести жизнь, какую он видел в доме тетки. А средств не было у отца и не предвиделось никакого наследства или чего-либо в этом роде, которое вдруг, независимо от личного труда, дало бы ему средства жить широко. Но вопрос о средствах как будто и не ставился, а если и ставился, то разрешался очень легко и просто. Нашему юноше прежде всего было ясно, что жизнь надо провести весело и привольно, а средства для этого стояли на заднем плане. Не было поэтому и щекотливости относительно добычи их. Ему казалось, что другие должны заботиться о том, чтобы жилось хорошо и легко тем, кто носит в себе высшие дары природы, бросающие свет и согревающие жизнь большинства темной массы неодаренных этими дарами.

Когда Сергей собирался уезжать с отцом, тетка обещала высылать ему маленькую сумму для его удовольствий. «И твой отец этого не узнает»,—добавила она. За что такая щедрость и какое право имел Сергей на эту пенсию? Надо напомнить читателю, что наш тринадцатилетний юноша был поверенным тетки в ее любовных делах, знал все ее тайны, передавал записки, исполнял поручения, предупреждал неприятности. «Мое присутствие,—говорит он,—отклоняло подозрения не только глупого мужа, но и домашних и посторонних». При расставании тетка передала ему 25 рублей. «Глядя, как она была расстроена, неловка, как она становилась одинока, я подумал,—пишет Сергей.—что моя пенсия хорошо заслужена». В дороге отец встретил одного извозчика, с которым его связывало воспоминание о пережитой общей опасности. За ними гнались разбойники, от которых они едва ускакали. Сергей, описывая эту встречу, говорит: «Было забавно слушать, что они вспоминали не свою собственную опасность, а опасность купеческих 30 тысяч (которые вез отец Сергея); помнили, как хитро застегивалась сумка, в которой они лежали, помнили, с какой радостью они вручили их Нырковым.

Что ж это вы,—сказал я,—пропустили такой хороший случай? Оставили бы деньги у себя да сказали на разбойников. Нырковы бы не разорились». Впоследствии Сергей обнаружил, что он не шутил в этом случае. Неразборчивость его в средствах добывания денег была очень велика: он играл, он пользовался простотой товарищей, он обирал вдовушку, которой нравился.

Связь Сергея с семьей была порвана. К отцу любви он не чувствовал. С материальным его положением не мог свыкнуться, интересов отца не понимал, был чужим и в семье, и в том обществе, в котором приходилось ему жить. На что мог рассчитывать его отец? Действовать убеждениями на убеждения не представлялось возможным. Слишком уже велика была пропасть

между воззрениями на жизнь одного и другого. То, что казалось бесспорным, совершенно логичным выводом для отца, казалось нелепостью сыну. Отец несколько раз заговаривал с ним, но результата не выходило никакого. Сговориться было нельзя. Отец ставил иногда вопросы ребром, припирали сына, что называется, к стенке. Случалось даже, терял спокойствие и невольно выражал не одну нелогичность, но и всю гнусность его воззрений. Но ничто не помогало. На эти собеседования отец, видимо, много и не рассчитывал. Он надеялся на время, на уроки жизни, которые всегда действуют сильнее и убедительнее слова. Роль последнего главным образом в разъяснении тех явлений жизни, которые производят впечатление сами собою.

Блестящий юноша был принят только в первый класс гимназии. Отец не удивился этому, потому что знал, как мало сведений у его сына. Сын разразился насчет тупости местных педагогов. Началось посещение классов и регулярная домашняя жизнь. Отец приносил из библиотеки книги и либо сам читал вслух, либо заставлял читать сына. Ни романов, ни драм не читалось. Сергей так характеризовал эти чтения: «Изучение сил природы — выше сил человеческого терпения, изучение человечества — в его подонках. Изучение изящного — в нравах дикарей Нового Света». Читателю понятно, какого рода был выбор отца; очевидно, он рассчитывал сделать взгляд сына трезвее, шире, вывести его из тесного круга себялюбия. Отзыв сына ясно показывает, как он отнесся к тем знаниям, которые хотел дать ему отец.

В новой жизни Сергей изнывал от скуки, а воображение рисовало ему веселые вечера, которые проводят его сверстники в доме московской тетушки. С товарищами он не сходиллся, учился рассеянно. На масляной был бал в соборании. Знакомое развлечение манило к себе Сергея. Он взял билет, так как у него были деньги (от тетки), а отцу сказал, что билет подарил ему в числе прочих директор. На балу он успел сблизиться с молодежью «его воспитания» и таким образом порвал ту паутинку, которой опутывал его отец. В жизни юноши началась двойственность: с одной стороны — отец, его склад жизни, с другой — кружок местной аристократии. Стремления Сергея обратились на борьбу с отцом, чтобы отвоювать себе право бывать у своих новых знакомых, на борьбу с обстоятельствами, чтобы тянуться за этими знакомыми, принимать участие в их развлечениях, для чего прежде всего были нужны деньги и деньги. Расчет отца на отсутствие соблазнов, привычку, время оказывался, таким образом, несбывшимся. Положение даже ухудшилось. Сыну приходилось изощряться в лукавстве и хитростях, практиковать свои инстинкты к нецеремонным способам добычи денег, раздражаться больше прежнего против жизни, предлагаемой отцом, потому что он видел возможность для себя иной жизни и в уездном городе N. Надо еще добавить, что если в Москве он мог чувствовать себя все же на втором плане, будучи всего только бедным родственником, живущим из милости у богатых, то в новом его положении

этот мотив не имел уже места. Он и отцу высказывал, что, будучи беднее других, он основывает свое право занимать между ними не последнее место вследствие богатства своей натуры, талантов, которые нужны этому обществу, освежают и развлекают его. И он действительно давал чувствовать своим новым друзьям свое превосходство над ними, учил их порядочности, руководил и оживлял их собрания. Он не только получал здесь пищу, отвечающую его вкусам, но получал ее даже больше прежнего. Первенствующая роль, с одной стороны, необходимость борьбы с отцом, с другой, укрепляли и закаляли его.

Но неужели отец не видел этого, неужели он не мог помешать тому, что совершенно разрушало его планы? Как уже сказано выше, дело началось с обмана. Сын уверил, что билет подарен ему директором. «Нашел чем награждать мальчишку!» — сказал он. Впрочем, отпустил сына на бал и даже выразил сожаление, что не на что купить перчаток. Сын очень удивился, что отец признал необходимость перчаток. Отец рассчитывал на общество товарищей. Сын, попав на бал, сумел втереться в общество директора и губернатора. Он шел напролом и завоевывал себе положение. Опасность, являвшаяся вследствие такой храбрости сына, опасность, происходившая от того, что сын снова попадал в обстановку, из которой отец его вырвал, представлялась последнему, по-видимому, с полной ясностью. Он не пустил сына на бал к губернатору. Взамен этого он брал его с собой в свое общество; удовольствия Сергей не получил здесь никакого. Он и сам заметил, что «не провел он и двух часов среди знакомых отца, как здесь в отношении к нему завелся какой-то лукавый, учтиво-насмешливый тон». Что касается собственно отказа отца пустить его на губернаторский бал, то результат его сказался в двух фактах.

Отсутствие его на бале вызвало расспросы товарищей. Не желая открывать настоящей причины, он сослался на нездоровье, но видевшие его с отцом в гостях уличили его и подняли на смех. Впоследствии он понял, что насмешка есть «бедное плебейское орудие, которым этот народ бессильно отбивается от тягостного для него превосходства». Но это убеждение явилось впоследствии, а в то время насмешки товарищей были ему еще тяжелы. Но рядом с таким результатом отказа отца получился другой, совершенно противоположного значения. Сергей благодаря именно этим неприятностям узнал в толпе своих людей тех, кому он мог протянуть руку, кто мог понимать его. Им он объяснил характер отца, разлад с ним, борьбу. Они смеялись, обещались быть осторожными, бывая у него. Сергей находил в них союзников. Он был теперь не один, а союзники всегда увеличивают силу. Этот второй результат имеет для нас чрезвычайно важное значение. Отец, очевидно, не рассчитывал на него, упускал из виду сложность жизненных явлений, производящих то, что если жизнь одних учит одному, то других она учит совсем иному, что если один останавливается перед известным жизненным явлением,

то другой шагает через него и умеет находить в ней именно то, что ему нужно. Во всяком случае для отца положение стало труднее еще труднее от того оборота дела, который оно приняло.

Прошло четыре года. «Наружно, кругом нас,—пишет Сергей,—ничто не изменилось, но внутренно, я не сумею проследить, как постепенно я избавлялся от его тяготеющей власти. Конечно, это было следствием моей собственной сильной воли, но иногда мне казалось, что отец как будто утомился и отступал». Когда между отцом и сыном завязывался разговор о каком-либо из жгучих в их положении вопросов, Сергей объявлял, что он не понимает отца. Он делал всегда так, «чтобы отвязаться», и отец пробовал было объяснять ему его «непонимания», но наконец отступился. А между тем Сергей, оградившись от отца, проводил вечера у одного из товарищей и принимал участие в карточной игре. Недостаток средств заставлял его не раз удерживаться от игры. «Это была новая мука, новое лишение: жаркое волнение игры одушевляло и вдохновляло; возвратясь от товарища, он проводил ночи с пером в руках, он был счастлив, возбужден, жил полной жизнью. Ему мерещились волшебные сны, и он ставил себе задачей жизни перевести их в действительность...»

Отец не отступался, как думал Сергей. Он только утратил, по-видимому, веру в пользу разговоров с ним. Он знал, где и как проводит время сын, откуда получает деньги, и решился поэтому написать тетке. Этот источник доходов иссяк для Сергея. Последовало объяснение, вследствие которого сын решился уйти из дому. Пробродивши где попало, он испытал голод, наварлся на младшего гимназиста, от которого ловким мошенничеством захватил 5 рублей и т. д.; но в конце концов вернулся домой. Отчаяние стало овладевать им. Другие веселились, а он должен был сидеть дома, в низкой комнате, освещаемой сальным огарком. Неужели его молодость должна завянуть напрасно? Неужели его кудрявая, вдохновенная голова должна облысеть над какими-нибудь логарифмами, чтобы потом передавать их каким-нибудь неумелым мальчишкам? И т. д.

Отец нашел ему уроки. Нужда заставила Сергея согласиться. Вместо пользования чужими средствами представлялась возможность заработать их. Сергей становился в положение труженика. Отец кстати воспользовался случайностями жизни и сделал крупный шаг вперед.

А обстоятельства складывались благоприятно. Товарищи его кружка, узнав о его неблаговидном проступке, отшатнулись от него. Нечто подобное раз уже было с ним: в доме тетки от него тоже отшатнулись, когда узнали, что он беден. Теперь от него отворачивались, потому что он не честен. Его уже не звали к себе, к нему не заходили. Он просил передать, что это была шутка, занял и возвратил эти 5 рублей, но отношения не восстановились. «Мое общество распалось, у меня было отнято последнее, что было. Надо было искать новых средств, новых

путей... Я терялся. Минутами я малодушно приходил в отчаяние...» Сергей взялся давать уроки.

Обстоятельства, повторяем, складывались очень благоприятно. Нужда, трудовой хлеб, сближение поневоле с простыми хорошими людьми... Но Сергей не сдался. На этих уроках он сошелся с богатенькой вдовушкой, забрался в ее карман и порядком обчистил его. В это же время умер и отец, изнуренный той нравственной мукой, которой стоил ему сын. А сын окончательно вышел на дорогу, где он чувствовал себя вполне на месте... Следить за его дальнейшими успехами нам, конечно, нет надобности.

3

Остановимся несколько на только что рассказанном факте.

Юноша, принадлежавший к порядочной скромно живущей семье, попал в иную обстановку, втянулся в нее до того, что стал отрезанным ломтем. Конечно, мировоззрение юноши, вкусившего обеспеченной, праздной жизни, стало другое, не то, каким отличался отец. Все это в порядке вещей, и увлечение обеспеченной жизнью, и новые взгляды на жизнь — все это очень естественно и встречается в действительности вовсе не редко. Тем не менее простой и обычный факт этот может представить для педагога значительный интерес.

В самом деле, что может быть законнее желания быть материально обеспеченным? Каждый ищет работы, чтобы иметь кусок хлеба, ищет работы постоянной, чтобы кусок хлеба был у него верный. Далее, каждый живущий работой вполне понимает, как тяжело отзывается на человеке неуверенность в завтрашнем дне, всякие колебания заработка и проч. Понятно также, что безработица и приучает человека к праздной жизни, и представляет тысячи соблазнов для разного рода преступлений и проступков. И общество в лице своих лучших представителей и государство ищут средств и готовы принять меры к тому, чтобы обеспечить по возможности каждому насущные по крайней мере потребности.

Повторяем, потребность обеспечения, стремление достичь его вполне естественны и законны, и, когда отдельные единицы, отдельные семьи долгим трудом иногда нескольких поколений добиваются прочного материального положения, свидетель их торжества может только радоваться их успеху. У Помяловского³ в его романе «Молотов» есть картинка такой семьи. «Чего хотели эти люди? — пишет он. — Они из сил бились-выбивались, чтобы заработать себе благосостояние, которое состояло не в чем ином, как в спокойном порядке, с расчетом совершающемся существовании, похожем на отдых после большого труда, так, чтобы можно было совершать обряд жизни сытно, опрятно, честно и с сознанием своего достоинства. Такой идеал у них определялся словами «жить, как люди». Они справедливо думали, что до сих

пор только работали, а не жили»... Начинать жизнь снова семье было уже поздно, но «хотелось на ком-нибудь из своих попробовать того идеала, который им был так любезен, прочувствовать день за днем, какое есть на свете существование хорошее, и вот вся страсть к жизни нашла исход окончательно завершённый при появлении Аннушки, к дню рождения которой отец, мать, братья и сестры доработались своего благосостояния. Все заботы выпали на долю последнего дитяти; все любили это дитя, наперерыв ухаживали за ним... жизнь этого ребенка была произведением многих рук, непокладно работавших 20 лет, потому он и был гордостью семьи... Когда Аннушка стала понимать, ей родные рассказали, как они бедствовали, терпели нужду, не спали ночи над срочной работой, копили деньги; они дали понять ей, какая страшная сила в деньгах и показали ей много денег. Они говорили, какая у них была квартира, каким пьяным, грязным, воруящим соседством они бывали окружены, какое у них было знакомство, и при этом обнаруживали искреннюю радость, что она ничего подобного не испытает. Прежний быт казался Аннушке противным и тягостным; в то же время она чувствовала, что еще недавно все успокоилось после долгого выбивания на свет божий, и убедилась, что цель достигнута, дальше некуда стремиться, до предела дошли. У нее под влиянием таких условий выработался склад души вполне ясной, определенной, удовлетворенной. Она любила своих родных, свое хозяйство, свое благосостояние». Автор говорит, что это «мещанское счастье». Не будем спорить против мысли, что у человека, даже и не вполне обеспеченного, идеалы могут быть возвышенные, цели жизни более широкие; для нас вопрос теперь не в этом. Нам хотелось только воспроизвести перед читателем картинку долгой трудовой жизни, в конце которой как венец ее благосостояние и ясное, удовлетворенное душевное настроение.

Но не то видим мы в повести Крестовского. Юноша вкусил только плодов привольной жизни людей со средствами, вкусил за чужой, так сказать, счет, потому что сам-то он в сущности оставался человеком без средств. Кроме того, благодатная жизнь, которая досталась ему в юности, явилась не результатом долгого труда его или его семьи, а пришла нежданно-негаданно, пришла сразу во всей своей красе. Это сочетание обстоятельств может быть признано очень неблагоприятным для юноши с неустановившимися нравственными воззрениями.

Гоголь, рисуя Чичикова в его молодые годы, отмечает следующие факты: «Жизнь взглянула на него как-то кисло, неприятно, сквозь какое-то мутное, занесенное снегом окошко: ни друга, ни товарища в детстве! Маленькая горенка с маленькими окнами, не отворявшимися ни в зиму, ни в лето; отец — больной человек, в длинном сюртуке на мерлушках и в вязаных хлопанцах, надетых на босую ногу... вот бедная картина первоначального его детства, о котором едва сохранил он бледную память».

«Когда отец отвозил Павлушу в училище, при расставании

слез не было пролито из родительских глаз, дана была полтина меди на расход и лакомства и, что гораздо важнее, умное наставление. «Смотри же, Павлуша, учись, не дури и не повесничай, а больше всего угождай учителям и наставникам... С товарищами не водись: они тебя добру не научат, а если уж пошло на то, так водись с теми, которые побогаче, чтобы при случае могли быть тебе полезными... Больше всего береги и копи копейку: эта вещь надежнее всего на свете. Товарищ или приятель тебя надует и в беде первый выдаст, а копейка не выдаст, в какой бы беде ты ни был. Все сделаешь и все прошибешь на свете копейкой».

Отцовское наставление «береги и копи копейку» пошло впрок. Но в Чичикове не было привязанности собственно к деньгам для денег, им не владели скряжничество и скупость. Нет, не они двигали им; ему мерещилась впереди жизнь во всех довольствах, со всякими недостатками; экипажи, дом отлично устроенный, вкусные обеды — вот что беспрерывно носилось в голове его.

Чтобы, наконец, потом вкусить непременно все это, вот для чего береглась копейка, скупю отказываемая до времени и себе, и другому. Когда проносился мимо его богатч на пролетных красивых дрожках, на рысках в богатой упряжи, он как вкопанный останавливался на месте и потом, очнувшись как после долгого сна, говорил: «А ведь был конторщик, волосы носил в кружок!» И все, что ни отзывалось богатством и довольством, производило на него впечатление, непостижимое им самим.

В советах отца Павлуше один мотив таков, что его повторяют очень многие родители в недостаточных семьях. У Дороховых тоже берегли копейку, потому что она была трудовая и далась нелегко. Но в то время как семья эта шла дружно к цели, поддерживая друг друга, Чичикову предстояло пробиваться самому, без поддержки лиц близких. В самых советах отца сказало это сознание одиночества и недоверия к людям. Для него вопрос был в том, чтобы приобрести силу. Отец юноши в повести Крестовского благодаря своему развитию не мог дать сыну советов вроде тех, какими напутствовал Павлушу его отец. Но сам юноша также провел раннее детство, не пользуясь счастьем братской любви, также видел нищету и горе и знал, значит, цену копейки. Чичикова очень смущали примеры быстрых превращений конторщика в богатого человека, служа ему указанием, что обеспеченность может быть добыта не одним долгим трудом. Сергей тоже должен был видеть такие примеры и по времени, к которому относится повесть, мог даже видеть примеры людей, пользующихся всеми прелестями жизни, живущими на богатую ногу, вовсе не имея к тому средств. У того и другого естественное стремление к обеспеченности приняло крайне несимпатичные формы, оба не задумывались над средствами.

Но неужели же указанное стремление должно неизбежно вести к порче людей? Наблюдение над живой действительностью вовсе не подтверждает такого заключения, и семья Дороховых

может служить примером этого. Да мы вовсе и не хотим утверждать ничего подобного, зная, что естественное желание может находить для своего осуществления и вполне законные, нравственные средства, но в таком случае в чем же дело?

4

П. Д. Боборыкин⁴ в своем этюде народившегося в последнее время в Европе, а затем и у нас особого рода «позитивиста» указывает целый ряд своеобразных толкований разных хороших слов, вошедших в обиход у таких позитивистов, и затем прикрывания им своих нечистых делишек. Философия заговорила об относительности, и принцип этот был быстро усвоен практиками-позитивистами. «Так как ничего нет безусловного в человеческих понятиях и даже самых точных знаниях, то как же можно, говорят они, что-либо безусловное признавать и в идеях, правилах, идеалах, началах нравственности! Все относительно! Ничего, стало быть, не обязательно; на все можно привести оправдание и все смерить на аршин относительности». «У Канта и Спенсера⁵ они взяли только то, что на жизнь человечества нужно смотреть как на развитие огромного организма, в котором все делается по неизбежным законам, а стало быть, нет ни добра, ни зла, ни добродетели, ни порока, ни заслуги, ни того, что наивные люди считают грехом». Из дарвинизма был сделан вывод, что только сильный и здоровый заслуживает имени человека, все же остальное должно быть устраняемо. И во имя «борьбы за существование» люди стали, смеясь, откровенно творить деяния, клонящиеся ко вреду ближних, обделенных средствами для такой борьбы... Сколько злоупотреблений делается из положений, ограничивающих свободу воли, из наследственности, из связи духовных отпавлений с физической природой человека! Как часто эти «хорошие слова» служат в устах дрянных натур оправданием своих страстишек; стоит ли, можно ли бороться со своими инстинктами, когда они определены природой, когда они будто бы неизбежны. Читатель, вероятно, встречал таких субъектов. Не будем поэтому плодить примеров и в дополнение к приведенным образцам ограничимся общим замечанием, высказанным в той же статье: «Заметьте, однако, что выбирают из научных положений все им пригодное одни только мыслящие, самые образованные хищники и эпикурейцы. Читает книжки или даже популярные статьи на эти темы ничтожное меньшинство. Но рассуждают так тысячи. Эти позитивисты уже понаслышке и традиции повторяют то, что те сами вычитали, обдумали и применили по-своему. Глядишь, в какие-нибудь 10-15 лет известные афоризмы уже носятся в воздухе, делаются модными присловиями, превращаются в общие места практической светской морали. И вы, приглядываясь особенно к некоторым слоям западного (да и нашего) общества, можете убедиться в том, как то, что у людей, действительно мыслящих, глубоко честных, строгих к себе

составляет прочную основу, у хищников и эпикурейцев служит лжедостоинством, превращается в новый способ давать ход и прелестно освещать все свои беспробудно-эгоистические привычки, поползновения и затеи, с торжествующим видом практиковать свою циническую философию».

То же самое превращение произошло и по вопросу о материальных средствах, необходимых человеку для его существования. Медицина с гигиеной с большой основательностью разработали положение, что здоровье, силы, а потому и счастье человека стоят в зависимости от питания, гигиенических условий помещения, соразмерности работы с силами и других физических условий. Признавалось, что если в настоящее время одни пренебрегают этими условиями и живут хуже, чем могли бы жить, по незнанию, по невежеству, то все же масса легко поняла бы свою пользу, если бы получила возможность пользоваться всеми этими элементарными благами. Забота о доставлении наибольшему числу людей возможности жить гигиенически правильно все более становится настоятельной. Настоятельность эта тем более устанавливается твердо, что здоровье плательщиков податей, их способность работать являются в числе других факторов одним из надежнейших средств, обеспечивающих правильность отправления общественных и государственных функций. Вот почему экономические вопросы и стали наиболее насущными в сфере общественной деятельности государственных людей Европы. Кроме того, статистика цифрами убеждает, что преступления против собственности, нравственности и проч. чаще в тех слоях общества, где царят нищета и невежество. За народными бедствиями, как неурожаи, падежи, пожары и т. п., число преступлений увеличивается. Явились попытки найти здесь своего рода закон природы, указать некоторую фатальность этих печальных явлений общественной жизни. Наука стала говорить, что надо отделять преступника от преступления, и, устанавливая меры борьбы с последним, требовала гуманного отношения к человеку, впадшему в преступление. Против таких выводов науки возражать, конечно, не приходится. Но и в этой области случилось то же, что замечено и в других. Люди, и без того склонные к практичности, нашли в этих положениях оправдание и поддержку откровенно стать практиками, дельцами, пустив в ход одностороннее толкование принципа, преувеличение и применение его к тому, к чему наука вовсе и не думала применять его. И гигиена, и статистика, и политическая экономия, понятно, трактуют вопрос точки зрения своих интересов, в пределах подлежащих их решению вопросов. Но и этика имеет свои права и обязанности и выводы других наук должна принимать лишь к сведению, отнюдь не давая им решающего значения. Между тем она не выдержала этой роли и сделала уступки, в которых позже ей пришлось раскаиваться. Политическая экономия могла трактовать вопрос о материальных средствах с точки зрения *пользы* общественной, указывая, что нищета, слабосилие отдельных единиц служат во вред обществу,

что забота о единицах составляет основу общего блага. Этика могла бы поддерживать те же требования во имя *любви и справедливости*, не сдаваясь на то, чтобы вслед за другими науками заменить их разумностью, полезностью и подобными мотивами. Для практической жизни эти замены оказались очень фатальными, когда учения подобного рода перешли через третьи руки в массу общества. Общее благо, которое должно явиться результатом мер к улучшению быта неимущих классов общества, чаще всего может оказаться через десятки лет. Если оно окажется раньше и я доживу до них, то от общего блага на мою долю достанутся крохи. Понятно, что трудно, а пожалуй, и нельзя рассчитывать, чтобы я мог подвинуться на деятельность в этом направлении, расчетом на ее полезность вследствие доводов своего разума. Побуждением в этом случае может служить сознание обязанностей к обществу, бескорыстное стремление быть полезным людям и т. д., т. е. мотивы нравственного свойства. С другой стороны, наука, и опять-таки в своем праве, указывает, что меры должны быть коренные, такие, какие под силу правительству, обществу, а не личной инициативе. Общественная польза подачи милостыни весьма невелика и никак не может служить для искоренения бедности в массе. Все это верно, но вместе с тем это с руки тем, кто имеет инстинкт быть практиком. Из всех положений, высказываемых серьезными учеными, они твердо запоминают только то, что каждый человек имеет право желать материального обеспечения и, пропуская мимо ушей, что речь идет о неимущих, об удовлетворении первых потребностей, применяют указанные выше рассуждения в пользу наживы себе состояний всякими, дозволенными и недозволенными, средствами. А тут после освобождения крестьян и сфера стала шире, и средств оказалось больше.

Наука тут, само собой разумеется, ни при чем. Чтобы обратиться в хищника, надо забыть совесть, а не заниматься науками. Хищники всегда были, всегда и будут, побуждения их не имеют с наукой ничего общего, и не она ими двигает. Сама наука может быть двигателем только для людей, которые прежде всего способны читать и понимать научные сочинения, обладают зрелостью ума, знают цену указаниям истории, способны вырабатывать принципы и следовать им. Иное дело, когда наука популяризуется и выводы ее пускаются в обращение среди полуобразованных людей.

В этом случае одни читатели усваивают сущность дела, другие вносят своеобразное толкование популяризуемых положений, и вот осторожная гипотеза ученого обращается в доказанное положение науки, намеченный ученым закон, требующий проверки и подтверждения, становится непреложной истиной, развязно применяемой к явлениям, о которых экспериментатор и не думал. Люди науки не раз приходили в ужас от выводов, которые делали из их трудов различные популяризаторы. Фраза «Это доказано наукой!» слышится часто в разговоре людей, не имеющих с

наукой ничего общего и бесцеремонно, может быть, не сознавая этого, клеветующих на нее. Все это в порядке вещей, и нравственного зла в этом еще нет. Но иные из таких якобы доказанных наукой положений пришлось очень на руку нечистым людям особенно потому, что сдерживающий нравственный догмат о совести оказался в ту пору замененным другим, более для них удобным. Когда толпа, позаимствовавшись из третьих рук, стала говорить, что наука доказала, что нравственность—условная вещь, что эгоизм—основа всех побуждений человека, что в жизни идет борьба за существование, что хорош человек постольку, поскольку в том его польза, что каждый должен прежде всего хлопотать за себя, надеяться на свои силы и проч., хищники подняли головы. В прежнее время они осторожно протягивали руку к чужому добру, лицемерно одевая личину друга людей. В недавнее время они стали смелее и откровеннее на соблазн людей слабых. Откуда взялось его богатство, он не станет рассказывать, но прежде он припрятывал его, зная, что человек, быстро нажившийся, всегда может возбудить подозрение, а теперь он кладет свой капитал на стол, пускает его в обращение, жуирует и даже, может быть, хвастает, что было время, когда и он свои капиталы считал, как Любим Торцов⁶, франками. Он не был доверчивым дураком, пробивался в жизни своими силами, обязан только себе и проч. и проч. Хорошие слова, которые достались нам из третьих рук, дошли и до его слуха, и, переделав их еще раз по-своему, он в них находит себе поддержку, чтобы бодро поднять голову, смело и властно глядеть всем в глаза. Многие, очень многих сдерживает совесть, когда нужда и лишения толкают на дурное дело. Если своя совесть колеблется, готова поступиться—может сдерживать стыд, мысль, что стыдно будет взглянуть в глаза честному человеку. Своя совесть ищет поддержки в чужой совести, и когда общество, чувствуя разлад между тем, что говорит ему внутреннее чутье добра и правды, и теми отдельными мыслями, которые ходят в обращении под именем выводов науки, смущается и не решается постоять за то, во что в сущности верит. Слабый, колеблющийся не чувствует тогда присутствия чужой совести, точно она вымерла, упразднена, а потому переживает свои сомнения без особой борьбы и легко сбивается на дорожку, проторенную для них хищниками.

Жить ведь каждому хочется, а на глазах вертятся люди, еще вчера ходившие в поддевке или в стареньком поношенном сюртуке, а сегодня широкой рукой бросающие деньги, ни в чем себе не отказывающие. Мысли, которые бродили в голове молодого Чичикова, бродят теперь у многих. Выбиваться годы из нищеты к достатку, как в семье Дороховых, вовсе не соблазнительно. Можно достичь этого скорее. Примеров с каждым годом становится больше. Нравственность, конечно, условна, но все-таки голоса совести не заглушить; остается пойти на сделки, искать счастья от выигрыша, игры, пари и проч. И вот создаются картинки в таком роде.

«Скачки. У тотализаторов толпа. Играют не только взрослые и состоятельные люди, играют бедняки, рискующие последним заработанным грошом, старые и малые, даже дети, гимназисты и девочки ростом не выше барьера лож, из-за которого они сверкающими от возбуждения глазами следят за ходом скачки. Шум, гам, давка, радостные восклицания выигравших и проклятие проигравших, толкотня, сутолока и нередко громко заявляемые подозрения насчет добросовестности расчета— вот финал каждой скачки, каждого бега... В особенности странно видеть в этой массе играющий рабочий люд... Еще более странно, даже дико слышать, как крохотный гимназист или крошка девочка упрекают своих родителей за неудачный выбор ими скакуна или рысака. Родители сами толкают детей в азартную игру, сами руководят ими на этом скользком пути! Играют дети и самостоятельно без родительского руководства,—откуда же у них деньги?..»

«Здесь [в одном провинциальном городе] весь разговорный кодекс вертится на трех китах: это стучать, винтить да пить. С легкой руки папенок, провинчивающих целые ночи напролет, современные деточки за отсутствием сколько-нибудь разумных развлечений ревностно постукивают и развинчивают родительские капиталы в их основании».

Конечно, такие явления при всей своей характеристичности все же явления незаурядные, скорее исключительные, чем обычные. И хуже всего в них то, что дети выводятся из сферы свойственных им интересов и наравне со взрослыми ждут счастья получить в свои руки лишние рубли и копейки. Но в этом пункте повинны не одни те, которые водят детей своих на скачки с тотализаторами. В семьях нашего круга так много разговоров о том, что денег не хватает, что жить трудно и проч., что дети наши должны рано познавать цену денег, видеть, как все бьются добыть их ради удовлетворения своих нужд и потребностей. И в крестьянской семье дети рано узнают цену денег, знают, что они нелегко достаются. Но там не мечтают, не говорят об этом, а просто работают, кричат, тратя деньги. И во всяком случае бьются из-за удовлетворения самых первых потребностей. Оттого у них это явление естественное, у нас—ненормальное, опасное для растущего поколения. Жалобы наши, конечно, не всегда дают в результате уклонение с прямого пути, но они во всяком случае выдвигают на первый план то, с чем можно бы было мириться, ради сохранения других благ нравственного свойства. Доброе имя теперь на общественной бирже уже не в такой цене, чтобы могло заполнить все помыслы человека, заставляя его забыть недочеты в материальных средствах. Мысль о достатке стала назойливее, она заявляется громко, вызывает в каждом сочувствие. Понятно, что та же мысль раньше втискивается в обиход помыслов наших детей, отодвигая на задний план всякие идеальные стремления, свойственные юности. Если блага не даются в руки, являются недовольство, скука жизнью и другие душевные болезни.

5

Деньги—сила, говорил мистер Домби своему сыну, гордый тем, что ему, в руках которого была эта сила, преклонялась толпа. За спиной его стояли предки, семейные предания, вера в эту силу была так крепка, что он удивился сомнению слабенького, тщедушного Павла, поставившего ему вопрос, почему же эта сила не спасла от смерти его матери. Деньги—сила, говорили Дороховы счастливой девочке, родившейся в достатке, и рассказывали ей о трудном и долгом пути, по которой шла вся родня, дружно помогая один другому карабкаться по крутой лестнице, ведущей к достатку. Деньги—сила, говорил Павлуше Чичикову его отец, и шустрый мальчик, вняв советам отца, отыскал другой путь к достатку, более скорый и более легкий. Дороховы работали долго, и труд их скрашивался мечтой о том, что будет же когда-нибудь Дорохов, который и родится, и проживет без лишений. Чичиков не был мечтателем, не хотел трудиться для потомства, а рассчитывал пожить сам и добился своего. Отец Сергея не говорил сыну, что деньги—сила, но сын его узнал эту истину помимо его и ушел от отца, чтобы предаться культу этой идеи. Стоило ему только увидеть жизнь с достатком, и он понял, в чем дело, и стал в отношении к отцу отрезанным ломтем, а отрезанному ломтю не прирасти уже к своему месту.

Сочинения, которые мы взяли на сей раз для иллюстрации нашей темы, писаны давно, изображают не вчерашние события. Всегда были люди, способные естественную в человеке потребность материального обеспечения обращать в цель жизни, не стесняясь средствами. В недавнее время, считая его, впрочем, десятилетиями, круг лиц, уходящих в это стремление, расширился, расширился и круг средств, на это употребляемых. Явление стало бить в глаза, возмущать людей, сохранивших совесть. Литература в изобилии стала разрабатывать эту тему в сатире, в комедии, в очерках и сценах, в больших романах. Невольно является мысль, что *в нездоровой атмосфере растет наше юношество*, при отсутствии или слабости в обществе высших интересов, литературных, научных, эстетических, слыша постоянные жалобы на недостаток средств, видя, как быстро создаются состояния, создаются и часто так же быстро лопаются, слыша затем толки, что ловкие люди и после приговора суда уходят в Сибирь с деньгами и благополучно живут там с завидным комфортом.

Да, деньги—сила, должны они думать и с этой мыслью вступать в жизнь.

Что же, однако, делать школе?

Выступать в роли пророка, указывающего пропасть, в которую стремится общество, уже поздно, потому что явление, взятое нами темой, стало уже старым. И осуждение ему давно высказано и литературой, и обществом. Кажется даже, что нарыв назревает и надо ждать перелома болезни.

Около четырех лет тому назад в Москве на пушкинском празднике покойный Ф. М. Достоевский прочел речь. В ней он коснулся некоторых нравственных вопросов в той части ее, где говорил об отношениях Татьяны к Онегину при вторичной их встрече, когда первая уже была замужем. Она по-прежнему любила Онегина, но, когда Онегин заговорил с ней о своей любви, она ответила: «Но я другому отдана и буду век ему верна». Достоевский в оценке этого факта разошелся с приговором, определявшим Татьяну как «нравственный эмбрион» и ставил ее очень высоко в нравственном отношении. «Пусть,— говорил он,— она вышла за него с отчаяния, но теперь он ее муж, и измена ее покроет его позором, стыдом и убьет его». *А разве может человек основать свое счастье на несчастье другого?* Счастье не в одних только наслаждениях любви, а и в высшей гармонии духа. Чем успокоить дух, если позади стоит нечестный, безжалостный, бесчеловечный поступок?.. Нет, чистая русская душа решает иначе: «Пусть, пусть я одна лишусь счастья, пусть мое несчастье безмерно сильнее, чем несчастье этого старика, пусть, наконец, никто и никогда, а этот старик тоже, не узнают моей жертвы и не оценят ее, но не хочу быть счастливой, загубив другого!» Этот отрывок, по нашему мнению, очень характерен как иллюстрация к общей мысли, легкой в основу речи Достоевского о русских скитальцах, о смирении или признании жизни, о всепрощении и общей работе (славянофилов и западников) на пользу своего народа. Читатели помнят, конечно, что речь Достоевского вызвала сперва горячее сочувствие, потом такое же осуждение вслед за статьей Градовского⁷, напечатанной в «Голосе». Последний указывал необходимость различать личную нравственность от общественной, говорил, что хороший христианин может быть дурным гражданином, например иметь рабов и т. д. Ставился вопрос, о чем следует заботиться: о нравственном самосовершенствовании или об улучшении общественных учреждений, составляющих воспитательную силу, более надежную, чем отдельные усилия человека? Достоевский не оставил без возражения статьи Градовского и в своем ответе напоминал о значении, которое имеют для общества люди с высокой нравственностью, сильные своим словом, твердым и независимым, значении, определяемом тем, что в массе хороших инстинктов все же больше, чем дурных, надо только, чтобы она видела светоч правды, непогасшим в твердой руке уважаемых ею лиц, чтобы внутренний голос ее совести находил себе поддержку во внешнем признании прав этого голоса.

Впечатление, оставшееся после этого эпизода в публике, было все же смутное. Потребность обеспечения осталась и, спешим добавить, всегда будет существовать; жалобы на трудность жить продолжают раздаваться. Хотелось бы верить в совесть, и в то же время как кошмар давила мысль, что хищения суть своего рода продукт «общественного темперамента», что Молох⁸, как смертность, несчастья и проч., имеет свой бюджет и свою статистику и так будет продолжаться до тех пор, пока не изменятся к

лучшему условия жизни. В чем должны состоять эти изменения—это нас не касается. Решения вопроса ищут политическая экономия, юридические науки и т. д. Остается ждать, терпеливо ждать, пока экономическая неурядица не уляжется, пока распространится образование настолько, чтобы большее число людей было в силах черпать научные знания из первых рук, а до тех пор в ожидании бережно хранить чуть брезжащий огонек в своем светильнике. Проповедь бессильна, школа должна идти за жизнью.

Огонек, однако, не гаснет, а по временам вспыхивает, пытается осветить полумрак, среди которого он чуть брезжит. Чаще и чаще слышится и в обществе, и в печати голоса, недовольные тем смрадом, который идет из темных углов общества. Они и всегда слышались, но они бывают то слабые, смущенные, робкие, боящиеся как бы не попасть не в тон, то более смелые, негодующие, когда дурные инстинкты выступают откровенно, цинично и нравственное чувство порядочных людей, теряя терпение, возмущается. Чужая совесть готова явиться на поддержку колеблющихся, она рада бы заставить и хищников бросить свою развязность и перестать быть соблазном для слабых людей. Мы могли бы указать много голосов этой категории, если бы сомневались, что читатели не знают их и без наших указаний, но не можем отказать себе в удовольствии выписать несколько мест из статьи К. Д. Кавелина⁹ «Задачи этики».

«Кто хоть сколько-нибудь следил за движением умов в последнюю половину нынешнего столетия,—пишет он в начале своей статьи,—того не могли не поразить странные судьбы этики в наши дни—внезапные крутые повороты и скачки во взглядах на учение о нравственности и на роль нравственной личности в устройении человеческих дел. Лет 20—30 тому назад об этике и нравственной личности, казалось, совсем забыли, теперь интерес к ним недуманно-негаданно вдруг возник снова, точно вырос из-под земли...»

«Поборники преданий и добрых старых нравов, кто с злорадным торжеством, а кто с сердечной горечью указывают на растление современного общества и ничтожество, бессилие современных людей как на неизбежное, роковое последствие отступничества от веры и преданий отцов и дедов—последствие, которое они предвидели и предсказывали заранее. Люди, ратующие под знаменем науки, убежденные в непреложности ее метода и непогрешимости ее выводов, твердо верившие в ее всемогущество, смущены явлениями действительности, так мало отвечающими их, казалось бы, несомненным соображениям. И в самом деле, кто же из поборников науки не был лет 30 тому назад непоколебимо убежден, что знание, просвещение, хорошие общественные порядки сами собой воспитают нравственность и добродетель в сознании и сердцах людей? Кому из них не думалось, что культура, основанная на знании, должна навсегда упразднить и предания, и этику, делая их ненужными? В сознании торжествующей силы

европейской цивилизации, которая захватывает все больший и больший круг людей и распространяется чуть ли не на весь мир, мы привыкли смотреть на учение о нравственности как на рассказ старухи, удел детского возраста и невежественного простонародья. Теперь приходится убеждаться, что цивилизация и культура только дрессируют и полируют людей снаружи, в их сношениях с другими людьми и обществом, что вне этих отношений и бок о бок с культурой и цивилизацией могут уживаться самые чудовищные страсти, самые гнусные и отвратительные пороки, самые зверские инстинкты, которые нет-нет да и прорываются в неслыханных злодействах, останавливающих кровь в жилах? Где же после этого всемогущество культуры и цивилизации?» *

Пусть люди науки выясняют задачи этики, пусть они делают и свои попытки решить основные вопросы этики и дадут нам понять происхождение и содержание нашей совести. Мы в предыдущих строках найдем подкрепление своей веры, что нравственное совершенствование человека не пустой звук, что нравственные инстинкты не атрофируются, а обладают живучестью и требуют поддержки и ухода. Проповедь бессильна прежде всего потому, что она трудна. Но человек, верующий в совесть, всегда найдет внутри себя и возмущение против дурного дела, и силу, которая даст его слову вес и значение. Приглаживаясь к явлениям жизни, думая над ними, он в своей бодрствующей совести¹⁰ найдет и чуткость к явлениям, требующим его вмешательства.

* Вестник Европы, 1884, октябрь.

По вопросу о нравственности

1

Все жалуются нынче на упадок нравственности. И нам вовсе нет надобности приводить здесь те факты, которые служат основанием для такого заключения, потому что каждый говорит на эту тему очень охотно и имеет у себя в запасе всегда достаточное количество подходящих аргументов. Толки этого рода сами по себе еще не внушают доверия, жалобы на нынешнее время слышались всегда и раздавались и в то доброе старое время, по сравнению с которым нынешнее кажется особенно дурным. Кроме того, иногда отзывы этого рода исходят от такого рода личностей, что невольно является сомнение, было ли прежнее хорошее действительно хорошо и стоит ли жалеть, что оно миновало, если только справедливо, что оно уже отошло в воспоминания, а не приняло другие формы. Наконец, надо иметь в виду и то, что, высказывая свой приговор нынешнему времени, часто судят односторонне, принимая во внимание только его дурные стороны и совершенно игнорируя, что если и «растет зло, то растут и добрые силы на борьбу со злом». Вот почему ходячие фразы о нынешнем времени не внушают особого доверия, не представляя никаких гарантий того, что являются результатом зрелого суждения о фактах действительной жизни. Гораздо больше интереса возбуждают встречаемые в научных сочинениях по этике и философии объективные изображения нынешних нравов общества в их связи с прошлым, выяснение и оценка нравственных идеалов, выставляемых этикой в настоящем моменте ее развития, сравнение действительности с научными выводами и т. п. Обратимся же к этого рода источникам.

Здесь, прежде всего, мы должны отметить, что многие авторы, принадлежащие к самым разным школам и по своей солидности внушающие к себе полное доверие, свидетельствуют о чрезвычайной путанице нравственных понятий, господствующих среди массы современного общества, о господстве в жизни таких идеалов, что приходится признать в ходячем мнении известную долю правды. В дальнейшем изложении нам не раз придется приводить мнения более или менее авторитетных лиц о современном нравственном строе общества. Здесь же пока напомним, что и

К. Д. Кавелин в «Задачах этики» констатировал прежде всего поразительную разнородность в суждениях, циркулирующих в нашем обществе по такому основному вопросу, как нравственность. Двух людей не встретишь, говорит он, которые бы думали о ней одинаково: каждый судит и рядит по-своему. В пестрой сумятице мнений выражаются взгляды, давно и бесповоротно осужденные, рядом с выражениями глубокого страдания, порожденного неудовлетворенностью и пустотой. Запросы, требования, системы и теории перемешались и перепутались до того, что невозможно различать лагерей, и в общей свалке борющиеся зачастую бьют своих, принимая их за врагов. Рядом с этим бессмысленным хаосом замечается другое, еще более горестное явление. Огромное большинство людей, скучая бесплодной и бестолковой борьбой и не находя в ней ответа на свои сомнения и вопросы, отворачивается от нее, изнемогает, теряет силу и бодрость, впадает в уныние и напоследок становится совсем равнодушным ко всяким вообще вопросам, пробавляясь изо дня в день непосредственными ближайшими интересами и удовлетворением житейских материальных потребностей. С разных сторон указывают на это явление как на признак разложения и тления. В данном случае Кавелин понимает, конечно, тот интеллигентный слой общества, в котором неожиданно-негаданно встал вопрос о нравственности. Попробовав решить его, масса людей оказалась в положении школьника, не знающего свой урок. Все же в положении этой растерявшейся массы есть стороны, возбуждающие в наблюдателе участие к ней, стороны, в сущности, глубоко трагические. Нравственный запрос есть в действительности ведь вопрос о смысле жизни, о самооценке, о спокойствии совести. Не знать, хорошо ли я живу, то ли делаю, что следует, правильно ли понимаю свои отношения к людям, не уметь решить для себя вопроса, кто я, честный или слабый человек, шел ли в жизни твердо или самообманывался,— значит, потерять веру в самого себя. Понятно, что сомнения, неуверенность в этом крайне тяжелы для человека, потому что лишают его духовного мира. Но в общественном смысле эти поиски, даже оплачиваемые дорогой ценой личного счастья и спокойствия ищущих, все же имеют свою цену. Искомое решение, надо думать, будет найдено общими силами и даст успокоение, хотя, может быть, и вовсе не тем, кто наиболее затратил сил на решение основных нравственных вопросов. Выигрыш для общества в этом деле заключается во внесении в сознание людей более ясных нравственных понятий. Но ищущие все же составляют меньшинство. Масса общества или пробавляется тем, что передает им от первых, через третьи или четвертые руки, или остается совершенно равнодушной ко всякого рода нравственным вопросам. Последних, может быть, даже больше, чем вторых, и замечание Кавелина о том, будто бы нравственные вопросы так уж сильно тревожат общество, кажется, пока еще преждевременно. Очень часто встречаются люди, которые вовсе и не интересуются нравственной стороной того факта, о котором

они высказывают свое мнение, а если и интересуются когда той или другой этической задачей, то чисто теоретически, как чем-то стоящим совершенно особняком от жизни. Когда с год тому назад сгорел один пароход, то говорили о том, что администрация общества пароходства доверяет управление пароходами людям невежественным, не знающим своего дела, и толковали о необходимости учреждения школ для приготовления шкиперов. Между тем оказалось, что существуют и школы шкиперов, и обстоятельные, и очень резонные инструкции с запрещением употреблять для освещения кают такие осветительные материалы, которые опасны в пожарном отношении. Дело сводилось к тому, что инструкции эти не исполняются, что невежественные шкиперы нанимаются потому, что они стоят дешевле и что корень зла заключается в людской недобросовестности, в том, что личная выгода ставится выше обязательств, чужих интересов, самых элементарных требований общественной деятельности. Тот же индифферентизм к нравственной стороне дела обнаружился и в следующей форме. Юноша 17 лет имел место, получал заработок, но любил выпить и за пьянство был прогнан с места. При расчете он получил на руки 25 рублей и задумался, что же ему теперь делать. Единственно, что он понимал,—это торговлю. «Но на 15 рублей, оставшиеся от покупки платья, торговли не заведешь, а жить надо»,—как пояснил он потом. Поломав голову над тем, что же ему предпринять, он додумался до грабежа и убийства и, придя к такому решению, почувствовал себя спокойным. На этот случай точно так же можно взглянуть с двух точек зрения. С одной—социальной—интересны черты, как стремление 16—17-летнего юноши в столицу, когда он знает одно только дело—торговлю, т. е. в сущности ничего не знает; и вот он променивает земледельческий труд, деревенскую жизнь на торчанье за прилавком, дающее ему, однако, некоторый достаток и доступные ему развлечения столичной жизни. Любопытен факт значительного превышения предложений этого рода труда перед спросом на него, это стремление деревенской молодежи в города. С другой—нравственной—интересно то, что человек после борьбы с собой находит успокоение в решении ограбить меняльную лавку, интересно равнодушие к нравственной оценке этой «меры» увеличить свой капитал. Поразительна та пустота, которая оказывается в сердце этого юноши относительно каких-либо нравственных вопросов...

Случаи, в которых на сцену выступают такие личности, очень бедные элементами, нужными для общественной жизни, обыкновенно вызывают в свидетелях полное недоумение. Как могли сложиться такие личности, как могли они остаться до такой степени не тронутыми жизнью, что, кажется, они либо совсем не задумываются, либо решают уже очень просто всякие вопросы, касающиеся отношений их к другим людям. Нужны деньги—взять их у другого, не дает, так отнять, будет сопротивляться—убить. Уж очень это просто! В толках, возбуждаемых подобными

случаями, чаще всего приходится наблюдать, до какой степени и само общество равнодушно и невежественно в нравственных вопросах. Не возмущаться уродливостью подобных субъектов нельзя, но это возмущение и не идет далее лирических излияний. А затем начинаются толки об экономических затруднениях, о мягкосердии и слабости суда присяжных, изредка о недостатке здоровых развлечений для простого народа и т. п. Нравственная оценка, как мы сказали уже, делается, но не она останавливает на себе главное внимание взволнованной такими резко безобразными фактами толпы. Общество вслед за руководителями общественно-го мнения особенно охотно начинает перебирать условия жизни, ища в них объяснения таких явлений и веря: в них же, в этих условиях, найдет оно средство для борьбы со злом. Закон, полиция, суд должны взять на себя перевоспитание таких личностей или прямо воздействуя на тех из них, кто обнаружит свои антисоциальные инстинкты в известного рода проявлениях, или влияя косвенным путем на тех, кто своих инстинктов еще не проявил. Жизнь, однако, беспрестанно дает людям уроки в том, что эти факторы общественной жизни далеко не так могущественны, как их считают. Уверенность в них, возлагаемые на них надежды вполне естественны и объясняются тем, что к организации их всегда призываются лучшие силы общества, и значение им дает соединение на их стороне авторитета, и знания, и власти. Значения их не ослабляет и та доза консервативности, которая им свойственна. Нетерпеливые люди часто упрекают те или иные учреждения за отсталость против науки и торопят внесение в них различных поправок, изменений и проч. Но общественные формы развиваются постепенно, имея в виду массу, и при всей неизбежности их консерватизма они все-таки стоят обыкновенно выше понятий массы и могут давать ей указания на нормы жизни. Оттого честные люди и чувствуют в них доверие, верят в их силу. Действительность, однако, нет-нет да и выкинет на свою поверхность субъекта, который зло насмеется над доверием людей к обычным формам борьбы общества со злом. Читатель вспомнит, конечно, некоторые из наших *causes célèbres*¹, в которых правосудию так и не удалось раскрыть и уличить преступника. В такие моменты приходит в голову, что честные люди, наверное, гораздо хуже знают закон, чем те, кто намерен эксплуатировать в свою пользу его слабые стороны. С другой стороны, становится очевидным, что закон, в котором ищут себе гарантий опять-таки честные люди, сдерживает и отчасти руководит колеблющихся, нетвердых и т. п. и служит для людей с действительно злой волей только одним из факторов, которые приходится брать в расчет, обдумывая преступление. Когда один из подобных субъектов попадает в руки правосудия, то суду обыкновенно отводится какая-то не отвечающая святости его роль. Ловкий, опытный и нисколько не стесняющийся совестью преступник является загадкой, ключа к решению которой не могут найти честные и добросовестные люди. Понятно поэтому, почему чаще и насто-

ятельнее становится в их сознании мысль о том, что юридическая ответственность не исчерпывает вопроса, что суд и не может ведать нравственности, а стремится отправлять правосудие, т. е. привлекать к ответственности лиц, совершивших проступки, запрещенные писаным законом, возможно беспристрастно обсудить причины такого нарушения закона, определить меру взыскания из числа установленных законом и т. п. Воспитательное влияние закона и суда, очевидно, имеет свои границы. Мысли этого рода являются тем чаще, чем чаще приходится сталкиваться с несоциальными людьми. Порядочные люди, которым выпадает судьба предстать на суд, считают себя обязанными дать ему чистосердечный отчет в своем проступке, ища в решении его или оправдания, или смягчения своей участи, и во всяком случае выражают полное к нему уважение. Такое уважение, однако, далеко не всегда ему оказывается, и, конечно, нисколько не удивительно, что приходится встречаться на суде с запырательством, стремлением обмануть и провести своих судей. Все это вполне естественно со стороны несоциальных людей...

Самая примитивная форма ответственности выражается в признании человеком прямых последствий своих деяний. Совершая что-либо, он видит, что за его действиями следуют другие неизбежные действия, стоящие вне его воли, изменить или устранить которые он не может. В основе такого рода ответственности лежит наблюдение определенной связи событий, зная которую человек может известным образом эксплуатировать их в свою пользу. Посеяв семена в землю, он собирает потом жатву. Такое же соображение связи событий может лежать в основании и поведении человека. Он предпринимает одни действия, остерегается делать другие, зная, что за одними следуют желательные ему последствия, за другими — нежелательные. Этого рода расчеты не имеют ничего общего с нравственной ответственностью, потому что здесь нравственного-то элемента и недостает. За злоупотреблением пищей следует расстройство здоровья; болезнь в данном случае является естественным наказанием человека за его чревоугодие, но от этого мы еще не признаем осторожности в пище поступком нравственным. В нравственном отношении и воздержанность в пище, и обжорство одинаково безразличны. Справедливо замечает Леви-Брюль², что люди, руководящиеся в своем поведении только соображениями о возможных последствиях их, встречаются и среди современного общества. Для людей этой ступени развития преступление не есть преступление, а просто рискованный акт. Для них наказание не заслуженное возмездие, а прежде всего случайность, конечно, очень печальная в том случае, если не удастся избежать ее. Таких лиц, прибавим от себя, юридические знания не воспитывают, не морализуют. Они входят только лишним элементом в сферу мыслимых порочным человеком случайностей. Мы до такой степени уверены, что человеку естественно прятаться от правосудия, что наличность плохо спрятанных концов часто служит нам доводом в

пользу подсудимого. Говорят, очевидно, это сделал не подсудимый. Если бы сделал он, он не оставил бы улики против себя. Очевидно, что у таких субъектов перспектива осуждения вызывает не угрызения совести, а расчет, как лучше побороться с врагом в лице полиции и суда.

Вторая ступень ответственности характеризуется признанием наказания заслуженным, но лишь, так сказать, в легальном смысле. Нравственной оценки своего поступка нет и на этой ступени. Кара приходит не изнутри, а извне, из писаного закона. Это точка зрения юридическая. Ответствен,— значит, наказуем. Что ненаказуемо, за то человек не ответствен. Здесь нет речи о помыслах человека, о его сердечных движениях, имеются в виду только поступки, и наказания, назначаемые за некоторые из них, имеют в виду воздействие на волю с целью воздержать ее от проявлений, не отвечающих условиям общежития. Законодатель не имеет в виду людей нравственных. Угроза его обращается к тем, кто способен нарушать общественные условия. Если угроза наказанием удержала человека от проступка, предусмотренного законом, то последний его и не трогает. Вопрос сводится единственно к защите известных, очень определенных условий общественной жизни, которые законодатель признает необходимыми. Добавим к сказанному, что Леви-Брюль не признает в законе выражения справедливости, он считает его просто своего рода «полицейской мерой». Справедливость, по его мнению,— понятие нравственное. Идея справедливости, говорит он, только выигрывает в чистоте и красоте, если мы поставим ее вне недостойного ее осуществления, на какое мы часто бываем способны. Наделяя ее внешней принудительностью, мы понижаем ее достоинство, так сказать, материализуем ее.

Наконец, высшая форма ответственности, уже чисто моральная,— это ответственность перед своей совестью. О ней мы будем говорить позже.

Мы хотели только сказать, что в сознании мыслящих людей все более выясняется, что есть обширный круг деяний, стоящий вне влияний закона, полиции, суда и проч., что при самом лучшем функционировании последних в обществе всегда находятся люди, искусно обращающие в свою пользу их слабые стороны, что все более и более настоятельно заявляется необходимость обратить внимание на источник поведения людей, их убеждения, привычки, взгляды и выдвинуть на первый план вопрос нравственный.

Точно так же нравственный вопрос напрашивается на самостоятельное решение и при попытках найти его в сфере экономических и других общественных явлений. Существует тенденция дурные проявления людей объяснять бедностью и невежеством, а в достатке и учении видеть вернейшее средство уменьшить зло. Статистика не подтвердила такого заключения. Проступки и преступления идут в общество не из беднейших классов общества в более достаточные, а, скорее, наоборот. Наиболее преступлений совершается в столицах, в больших городах, в фабричных центрах

и от них расходится во все стороны, все более ослабевая. Достаток и просвещение прежде всего имеют свою цену. Влияние их на нравственность скорее всего второстепенное. Случаи, когда человек крадет с голоду или совершает преступление по невежеству, конечно, всегда возможны, но они встречаются гораздо реже, чем преступления, вовсе не вызванные нуждою. И не первые тревожат моралистов, а вторые. Мужичонко, отсиживающий свой срок в тюрьме за то, что поднял на улице и унес чужую, часто грошовую вещь, скорее вызовет сожаление к себе, чем возбудит негодование. Справедливо говорит один из известных французских криминалистов—Тард³, что дело вовсе не в воровстве и даже не в убийствах. В высших и средних слоях общества дурные инстинкты часто заглушаются достатком, сдерживаются влиянием общественного мнения, пока не отыщутся для них подходящие формы, в которые они могут вылиться, не вызывая осуждения ни суда, ни общества. Формы эти часто по внешности вполне легальны и потому терпимы, но это несколько не делает самих побуждений более чистыми в нравственном отношении. Вместо грабежа являются вовлечения простоватых людей в рискованные предприятия, вместо воровства—банковые операции, обман принимает формы реклам, клеветы, доносов и проч. Повторяем, моралистов тревожит не мужичонко, укравший подкову, а страсть к наживе, не стесняясь средствами, прожигание жизни в вечной погоне за удовольствием, всякий обман, себялюбие, нравственная дряблость и проч. Они часто останавливаются на вопросе, смягчаются ли нравы с развитием цивилизации, облагораживаются ли отношения людей и т. д. На такой вопрос приходится слышать неутешительное замечание, что сумма злых сил, свойственных человеческим обществам, изменяется почти незаметно, изменяются лишь те средства, которыми зло пользуется для своих целей. За последние века среди цивилизованных обществ, указывает статистика, уменьшилось число кровавых преступлений (убийства, саморасправы из мести и т. п.), но зато возросли в числе преступления лжи, обмана, коварства, половой распущенности. Тард, приводя эти наблюдения, высказывается, что вовсе не разделяет восторгов итальянских криминалистов по тому поводу, что в Италии стали реже случаи кровавых расправ за обиду семьи, за оскорбления предков и т. п. В этих жестоких проявлениях все же выражалось, по его мнению, что для человека есть нечто святое, что он может сильно вознегодовать из-за такого бескорыстного побуждения, как доброе имя умершего отца. Формы многих преступлений, замечает он далее, стали мягче, но не потому, что сердца наши смягчились, а по другим причинам. Мы дорожим теми благами, которые предоставляет жизнь, и ради них готовы махнуть рукою и на обиду, и на свое доброе имя. То же в сущности стремление без помехи пользоваться в свое удовольствие жизнью, а вовсе не стыд вызывает увеличение случаев детоубийств. На нас пахнула струя какой-то развращающей похотливости, говорит тот же Тард, а

вовсе не сердечной мягкости. Понятно, что жизнь, в которой главное составляет себялюбие и погоня за удовольствиями, представляет известный соблазн для каждого слабого человека, особенно если при этом дело обходится без протестов со стороны совести, и погоня не вызывает ни с чьей стороны осуждения. Успех всегда соблазнителен, и подражательность тем, кто успешно устраивается в этой жизни, всегда определяла поведение слабых людей из массы. Начинают с опыта, с подражания, потом входят во вкус, и мало-помалу нравственность обращается в смешной ненужный термин.

Дело, очевидно, не в одних экономических условиях. Часто преступление совершается человеком, худо ли хорошо ли обеспеченным, и предпринимается им ради того, чтобы расширить свои средства на такие удовольствия, к которым бедняк вовсе даже не чувствует вкуса. Краденые деньги идут на вино и на женские ласки. Рядом с этим широко практикуются такие отношения людей между собой, которые никакому суду не подсудны и подлежат только нравственному осуждению самого же общества, как продажность, лесть, нетерпимость.

Мы не пойдем далее и не будем входить даже и в самое краткое рассмотрение значения политических форм. Себялюбивые стремления политических партий, подкупы на выборах, господство массовых вкусов и многие другие стороны дела показывают, что дурные инстинкты людей и здесь находят себе применение и часто в таких размерах, что вызывают возмущение в беспристрастных людях. Очевидно становится, что надо, чтобы и сюда входили люди уже честные, так как надежды, что нечестный сделается здесь чистым, далеко не оправдываются.

Раньше мы указывали, что не разделяем убеждения К. Д. Кавелина, что нравственный вопрос уже назрел в обществе. Если бы он уже назрел, это отразилось бы и на нравах общества. Вернее сказать, что среди мыслящих людей складывается уже убеждение, что нравственный вопрос напрашивается на самостоятельное решение его в том смысле, что нравы общества определяются не одними экономическими, юридическими и другими условиями жизни, которые имеют свое значение. Но круг мыслящих людей не составляет всего общества. Голоса мыслящих людей раздавались уже давно, раздавались и негодуя, и предупреждая, и в серьезном, и в юмористическом тоне, но как-то до сих пор были малодействительны. Будем надеяться, что близко уж время, когда будут не только выслушивать их слова, но и задумываться над ними.

2

Здесь уместно остановиться на одном крайне интересном для нас мнении. Франция представляется страной, где опыты всякого рода форм общественной жизни предпринимаются раньше чем где-либо и производятся широко и радикально. Менее чем

кто-либо другой, французы имеют право жаловаться, что их общественная практика сильно отстает от теории. Одним из таких опытов, прямо входящих в интересующую нас область, была замена религиозного воспитания в школе уроками морали. Основным побуждением к принятию такой меры служило вовсе не намерение изгнать религию из житейского обихода, а желание передать религиозное воспитание в руки семьи и избавить детей от давления государства в интересе господствующей церкви. В наши цели не входит делать оценку этой меры. Но мы считаем полезным указать на тот факт, что, как ни коротко время, протекавшее со времени введения этой меры, среди серьезных людей Франции снова высказываются опасения за ее последствия, подкрепляемые новейшими наблюдениями. Вессю*... высказывая свои опасения, дает вместе с тем и любопытную характеристику нравов французского общества...

Автор приходит к заключению, что воспитательное дело в школе должно вестись энергичнее, так как лишенное религиозных влияний и предоставленное самому себе общество может существовать только при условии хорошего нравственного воспитания...

Напрасно думают, что между Европой и Россией нет ничего общего. Нет и не может быть тождества, но идеи, стремления, общие черты и т. п. там и здесь часто поражают наблюдателя поразительным сходством. Какой-то нравственный индифферентизм, утрата религии без замены каким-либо цельным мирозерцанием, ничем не сдерживаемые проявления очень низменных, почти животных инстинктов, а равно и признание, что вне правосудия есть обширная область проявлений человеческих, где суд и кара определяются только совестью,—такие черты общи и русскому, и французскому, и всякому другому обществу. И рядом с такими явлениями все более громкие голоса честных людей, восстающих, предостерегающих и негодующих против замечаемого зла.

Тот же Вессю останавливается на значении философии и философских школ в наше время и в древние времена. «У греков и римлян философ учил, так сказать, на улице, показывался всюду с толпою своих учеников, наблюдал жизнь, толковал ее им, вел беседы и прения с массою, был общественным деятелем. Теперь философ—исключительно книжный человек, чаще всего теоретик. Мы редко слышим его живое слово, еще реже беседуем с ним; большинство же только читает его произведения, если философ позаботился изложить и издать в свет свою систему. Последователей древних философов можно было узнать по их жизни, потому что быть стоиком или софистом и т. п. значило жить известным образом. В настоящее время не только я или вы можете и не подозревать, что ваш знакомый—позитивист, но и два позитивиста, встречаясь часто в обществе, могут и не знать,

* Vessiot. De L'éducation à L'école⁴.

что оба они держатся одной философской школы. Философия нашего времени исключительно имеет дело с разумом, с пониманием человеком явлений жизни, не влияя на его поведение, не определяя и не стимулируя его деятельности».

В этих замечаниях есть своя доля правды, и доля очень большая. Но автор недостаточно оценил то влияние, какое оказывает печать. Из нее общество всегда имеет возможность черпать сведения по вопросам философии и этики. Популяризация капитальных философских трудов всегда находит себе место сперва в серьезной периодической печати, потом в легкой прессе и газетах. Интеллектуальное состояние читателя определяет источник, откуда он черпает свои сведения, получает ли он их из первых рук, или из десятых, значительно искаженные толкованиями и объяснениями какого-нибудь доморощенного философа своей газеты. Понятно, что философия ничего не выигрывает от мелочной торговли, напротив, страшно много теряет. В ее интересах было бы скорее желать, чтобы философ снова вышел на улицу и стал лицом к лицу с тем пониманием его учения, какое сложилось в головах массы. Последняя не читает серьезных книг, но многие из этой массы читают то, что является популяризованным, или, вернее, вульгаризованным, знает некоторые имена философов и простодушно верит, что «наука доказала, что бога нет», или что «собственность—кража». Среди массы всегда есть люди с прочно установившимися взглядами, но здесь же вы встретите и множество людей без убеждений, легко расстающихся с своими мнениями, которые они без колебаний меняют на другие, иногда прямо противоположные, если они представляются им более удобными в практической жизни. В своих «*Sauverains d'enfance*»⁵ Ренан⁶ говорит: «Из того, что уличный мальчишка Парижа легко бросает верования, от которых ум Паскаля⁷ не успел освободиться, еще не следует, что этот мальчишка выше Паскаля». А между тем для людей без серьезного образования известные идеи тем и соблазнительны, что они служат признаком высшей цивилизации, представляют будто бы «последнее слово науки». То, что дается ученому с великим трудом, что он высказывает с множеством оговорок, что ставит как предположение весьма вероятное, но требующее еще долгой и кропотливой проверки, что признается им лишь очень удобной гипотезой для объяснения тех или других явлений, то высказывается необразованным человеком в решительном тоне, без колебаний и сомнений. «Наука доказала»,—безапелляционно решает он. Такое фамильярное обращение с наукой представляет свои опасные стороны. Эти опасные стороны проявляются иногда даже и в самих служителях науки. «Знание,—писал Пирогов в своих записках,—и тем более научное, делает человека до того самодовольным, что он, приобретя это знание, тотчас старается распространить его на все области своей духовной жизни, отвергая, что между ними есть и некоторые, имеющие мало общего с научным, т. е. приобретенным путем анализа, знанием». Читавшие посмер-

тные записки почтенного автора помнят, конечно, по какому поводу он говорил эти слова. Он указывает на существование области философских вопросов, где научное знание должно высказываться с особой осторожностью. Эта осторожность весьма уместна и в этических вопросах. Больше чем какая-либо другая область знания, этика благодаря своему содержанию наиболее доступна массе и легко вносится в практику жизни. Понятно, что разработка науки совершается именно благодаря тому, что в нее вносятся самые разноречивые теории, взаимно исправляющие свои ошибки, крайности, односторонности, и ложная мысль после более или менее долгих прений будет отвергнута, и в науке вовсе не редко явление, что и сам автор отказывается от своего заблуждения перед неопровержимыми доказательствами своих собратьев-противников. Споры ученых и в то еще время, когда они ведутся, проникают в массу, и не всегда сочувствие ее становится на сторону правды. Уверенный тон автора, понятность его теории, удобство ее для руководства в практической жизни могут склонить массу к мысли, что «наука доказала то-то», когда и сам горячий защитник этого «то-то» не признает, что спор склоняется в его пользу. Такие насущные жизненные вопросы, как свобода воли и ответственность человека за свои поступки, как выбор основного побуждения к действиям (удовольствие, польза, долг) и проч., всегда волновали людские умы и побуждали их искать правильное решение их и жадно ловить все, что высказывается в пользу того решения, к которому он более или менее уже расположен. Понятно, что с особенным доверием прислушиваются к голосам, имеющим научный авторитет, ссылаются на Спенсера, Конта⁸, Милля⁹, Бэна и других. Между тем философия и этика, по признанию самих ученых, посвящающих свои труды на их разработку, переживают кризис. Первое впечатление от этих цельных в своем роде грандиозных систем этики уже прошло. Доля истины, в них заключенная и располагавшая мыслителя в пользу этих систем, начинает сменяться сомнениями, опровержениями, указаниями на ошибки в выборе метода и проч.

Понятно, что и в массе так называемого образованного общества этот кризис в науке должен отражаться шатаньем от одного философа к другому, насколько отголоски научных споров достигают этого общества.

«Кто теперь не говорит о Дарвине¹⁰ и Спенсере? — замечает В. Модестов¹¹ в одной из своих статей о системе всеобщей эволюции. — Кто не старается так или иначе примкнуть к учению этих двух столпов английского натурализма, чтобы объяснить им и происхождение природы, и происхождение человека, и явления истории, и все существующее в мире видимом и невидимом?.. Не так давно у нас все бредило позитивизмом: имена Конта, Литтре¹², термины: позитивизм, альтруизм и т. п. — мелькали на каждой странице журналов, слышались в каждом серьезном разговоре... И что стало теперь с русским позитивизмом?

Позитивисты превратились большей частью в эволюционистов, от Конта и Литтре перешли к Спенсеру. Куда они перейдут от Спенсера, конечно, сказать трудно, но что через десять лет слово «эволюция» перестанет мелькать в книгах и газетах, это несомненно. Кто теперь говорит о Бокле? А все мы живо помним время, когда без Бокля не обходился ни один разговор об истории или политике, и все наперерыв старались повторять, что развитие человеческих обществ целиком зависит от климата, почвы, а главное, от способа питания...»

Люди науки очень часто, решая насущные вопросы этики и философии чисто научно, относятся к ним вполне объективно и лично сохраняют и свою веру, и свою нравственную чистоту. Человек обыкновенный ищет в научных решениях разъяснения своих сомнений, думает найти в них руководящие указания для жизни. В лучшем случае он верит науке и не может быть судьей, вращается ли ученый в доступной ему сфере, правилен его метод и проч., и, веря тому, что рассказывают ему «в доступном изложении» о выводах науки, хватается то за Конта, то за Спенсера. Получает он здоровую пищу или нет—это еще вопрос...

Наука или, лучше сказать, та область ее, которая имеет в виду свойство людских отношений, едва ли и будет когда в состоянии стать серьезным авторитетом для массы людей. С именем науки не связываются здесь какие-либо определенные выводы. Наука—это постоянное движение. Цель ее прежде всего и главное всего—объяснение действительности. С улучшением своих средств и метода она будет давать все лучшее объяснение, но едва ли можно сказать, чтобы она когда-нибудь дошла до конца и выполнила сплошь свою задачу. Жизненные явления тоже ведь не выливаются в окончательную форму, и тот принцип, который был хорош для объяснения прошлого, может быть, потребует новых поправок, оговорок, а может быть, окажется и совершенно негодным. Найдет ли наука когда-нибудь средства проникнуть в тайны того, что теперь составляет области, стоящие вне ее сферы, это едва ли можно с уверенностью решить теперь же утвердительно. И нам кажется, что наука обречена на то, что в ней всегда будет та смена теорий разных авторов, какую она представляла и до сих пор. Конта давно оставили. Внимание привлекали последовательно Конт, Спенсер, Дарвин; теперь опять возвращаются к Канту. Можно ли ждать от нее окончательной теории, которая сказала бы нам, как же нам жить, сказала бы властно, авторитетно. Может ли наука стать авторитетом для массы? Вот вопросы, которые невольно являются в уме практика. Жалуются на упадок нравов и советуют обратиться к науке. Но теоретики говорят, что и сама этика как наука переживает кризис, являются попытки снова перебрать и указать ей ее задачи, метод и проч. Жизнь не может ждать, но если бы и в ее власти было остановиться и выждать тех указаний, которые она желает иметь от науки, то получила ли бы она их—это, конечно, вопрос очень

интересный в смысле определения области, задач и методов этики, но для настоящей минуты не имеющий серьезного значения. По признанию самих исследователей этических вопросов, в их области в настоящее время многое основное поколеблено и расшатано и почти ничего нет установленного и признанного. Наука пока не может взять в свои руки авторитет и своим властным словом заставить признать обязанности человека, указать ему цель жизни. На сомнение ищущего человека она отвечает пока тоже сомнениями, попытками решений и едва ли возьмет на себя руководство жизнью масс.

3

Предыдущими рассуждениями мы отчасти уже наметили основные точки нашего воззрения по нравственным вопросам. В практической жизни нравы людей определяются как равнодействующая многих сил экономического, юридического и других порядков, равнодействующая, выражающаяся в верованиях и убеждениях людей в том, что составляет их мирозерцание. Каждая из этих сил сама по себе не обладает решающим и господствующим значением, потому что действует на объект, имеющий свои собственные традиционные тенденции. Точно так же этика как теория нравственности не может допустить никакой односторонности в смысле окраски ее той или другой доктриной, взятой из какой-либо одной общественной науки. Этические вопросы, как сказали мы, напрашиваются на самостоятельное решение. Само собой разумеется, что при решении их она должна принять к сведению и факты, и выводы как политической экономии, криминалистики, статистики, так психологии с психиатрией и других наук. Но решит она свои вопросы по-своему. Можно, далее, судя по характеру ее теперешнего кризиса, с большей вероятностью предугадать, что она не обойдется без постулатов, т. е. примет некоторые из положений за внеспорные и от них будет исходить в своих дальнейших построениях. Вероятно, что таким постулатом будут приняты учение о свободе, или, как теперь начинают говорить, об автономии воли*, и признание человека «животным общественным», из чего само собой следует, что у него есть известный долг по отношению к этому обществу. Другие науки, и самые точные, смело ставят некоторые недоказанные ими истины вне споров, нисколько не боясь таким ограничением области доказываемого вызвать упрек в принижении естественной пытливости духа человеческого. Этика точно так же имеет право признать некоторые свои положения вне спора. И автономность воли, и предназначение человека жить в обществе могут быть признаны фактами, отрицать которые не приходится. Мы видим, что человек если не

* То есть выражая этим, что она все же подчиняется своим собственным законам.

может всего, то может очень многое, и признание автономности воли ничуть не противоречит общему, веками признанному наблюдению. Точно так же самое элементарное размышление над действительностью свидетельствует, что человек органически создан для жизни с себе подобными (членораздельная речь для обмена мыслями и т. п.). Признать эти два пункта фактами вовсе не представляется поэтому насилием над разумом человека. С другой стороны, стремление подыскать взамен их другие основы, из коих они вытекали бы как следствие из причины, не приводило к цели и, что очень важно, может быть для практической жизни не безопасно. Вопрос в том, что именно признать за аксиому, так как психология и до настоящего времени не могла обойтись вовсе без своего рода постулата. За таковой принималось стремление человека к счастью или к разумности, причем говорилось, что человеку свойственно принимать меры к тому, чтобы приятное чувство, им испытанное, продлилось или возобновилось; говорилось, что ему свойственно упражнять свои органы, а следовательно, вызывать разумную деятельность, которая отличает его от животных. Все такого рода аксиомы объясняют многие явления духовной жизни человека, но далеко не все, и этике, как мы покажем далее, может быть, и не следует выдвигать этих положений в качестве критериев для оценки деятельности человека в нравственном отношении. Здесь моралист прежде всего остановится на том соображении, что такие побуждения оказываются недостаточными к тому, чтобы, опираясь на них, можно было ожидать общественного устройства. Принцип долга ему приходится выдвигать не вследствие, а вопреки стремлению к счастью. Ему приходится сказать и, может быть, особенно под влиянием многих грустных фактов живой действительности: стремись к счастью, к разумности, это естественно, старайся взять от жизни возможно больше, но помни о твоём долге к другим людям, ибо ты не один, а живешь в сообществе с другими.

...Сопоставим рядом с этим выражения, которые приходится иногда слышать: юридически он прав, но нравственно — нет; в экономическом отношении это выгодно, но нравственное чувство против этого. Такие выражения свидетельствуют, что нравственная оценка в действительности безмолвно признается во многих случаях стоящей выше всякой другой, и в мнении моралистов, ставящих этику в такое исключительное положение, нет ничего противоречащего здравому смыслу.

Чтоб пояснить свою мысль еще более, мы переберем несколько частных вопросов.

4

Раньше мы оговорились уже, что не следует считать философские системы виновными в тех или иных неурядицах нашей жизни. Мы различаем прежде всего самые системы от их популяризации. К первым мы относимся с полным уважением и

признаем их полное право на существование. Мыслящий человек, живя в обществе, не может быть чужд запросов жизни, ищет их решения, подводит эти решения к единству, создает систему. Сильный ум создает ему возможность сделать то, что не по силам другим, более ординарным умам. Понятен, с другой стороны, интерес этих ординарных умов к выводам и обобщениям философов и естественно также, что, поучаясь у них, масса берет только то, что ей понятно и доступно в передаче популяризатора. Кажется нам поэтому вполне естественным, что философ становится для массы авторитетом лишь настолько, насколько он отвечает ее запросам, лишь в тех частях своего учения, которые разъясняют и узаконяют ее собственные смутные воззрения. Не масса проникается сущностью учения философа, а это учение перекраивается ею на свой образец, чтоб оно стало впору и по плечу читателю. Настоящая философская мысль проникает в массу крайне медленно, с односторонними извращениями, проходя через различные стадии, а потому зачастую служит и на добро, и на зло.

Главный вопрос — в людях, в их мировоззрениях, складе жизни, нравственном настроении и проч.

Когда же речь заходит об общественных нравах, то не приходится рассматривать их только по отношению к сегодняшнему дню. Здесь сегодняшнее тесно связано со вчерашним, и, как бы ни казалась на первый взгляд резка перемена в нравах данного времени, с уверенностью можно сказать, что она подготовлялась давно, имеет свои корни в прошлом и является скорее неизбежным исходом предшествовавших ей течений, чем неожиданным сюрпризом. Разного рода печальные явления, которые разумеются, когда говорят об упадке нравов настоящего времени, имеют свои причины в нашем прошлом. Причины эти разнообразны и многочисленны, и нам, близким потомкам предшествующих эпох, пока еще трудно разобраться в них и высказаться вполне беспристрастно и с должной основательностью. Пока мы остановимся только на одной из причин, как нам кажется достаточно важной, чтобы признать ее заслуживающей полного нашего внимания. Мы разумеем признание прав личности. Читатель согласится, вероятно, с нами, что для настоящего столетия принцип этот может служить характеристичным. Проведение его в жизнь составляет заботу лучших умов Европы, влияние его сказывается в ряде мероприятий политических, экономических, юридических, педагогических и проч. Следы его видны во многих общепринятых ныне положениях и теории, и практики. Мы разумеем освобождение крестьян, гарантии каждому правильного суда над ним и проч. Мы не будем говорить здесь о положительной стороне признания прав личности, полагаем, что читатель и без нас знает все, что следует сказать за него. Но взамен того мы остановимся несколько подробнее на отрицательной стороне, которая неизбежно должна сказаться на проведении в жизнь каждого принципа, как бы теоретически он верен ни был.

Осуществление на практике принципа о правах личности возлагает на эту личность известную ответственность за самого себя. Ответственность эта возрастает по мере того, как принцип проводится в жизнь полнее, потому что на нее переносится та часть ответственности, которая прежде ложилась на общество. По мере того как личность становится свободнее, она чувствует к себе больше уважения и усиливает производительность своих духовных сил, предполагается, чтобы заслуженно сохранить свои права на уважение к себе других.

Присматриваясь к явлениям текущей жизни, невольно наталкиваешься на вопрос: справляются ли люди с той задачей, какая поставлена им данным принципом?

Лет пятнадцать тому назад психиатры отметили возрастание особого вида душевной болезни, которую они называли горделивым помешательством. Помешанный воображает себя гением, великим человеком, способным устроить крупные дела, решающим великие задачи, благодетельствующим мир. Прошлые этих несчастных показывало, что громадное самолюбие их постоянно терзалось недостатком наличных сил для выполнения того, что они затевали, движимые своим самолюбием. Примем во внимание, что господствующие душевные болезни являются всегда выразителями общественных настроений. Напряженность этих настроений у отдельных личностей не у всех одинакова, и в массе она может быть не настолько сильна, чтобы можно было признать ее сплошь сумасшедшей, но она достаточна, чтобы испортить ей всю ее жизнь.

В данном случае становится весьма вероятным, что в массе общества нарушилась гармония между самолюбием и силами на удовлетворение своего самолюбия. Недавно в Вене лишил себя жизни профессор, специалист по лесоводству. Ему предстояло на одной из своих лекций выставить какое-то положение, нуждающееся в математическом доказательстве. Это доказательство никак не удавалось ему. Он рылся в книгах, пытался сделать нужное вычисление и не мог сладить с ним. Он очень боялся скомпрометировать себя перед слушателями и в день своей смерти сказал жене: «Через каких-нибудь четыре часа я, пожалуй, уже буду померкшим светилом». Известие о его самоубийстве прибавляет, что вскрытие обнаружило серьезное хроническое страдание мозга, при котором количество серого вещества значительно уменьшилось, так что профессор должен был чувствовать ослабление умственных способностей. Вероятно, ослабление сил давно уже терзало несчастного профессора, но с точки зрения объективного свидетеля разве ослабление способности к математическим выкладкам не оставляет еще достаточно сил для других профессий, разве резонно считать свою жизнь уже бесплодной, если бы профессору пришлось променять на более скромную роль? Так мог бы рассудить посторонний человек, но не мог сам профессор, для которого это было вопросом самолюбия—этого страшного чувства, когда оно болезненно раздражено.

Нам кажется, что самолюбие, которое не в силах отстоять себя, может служить объяснением многих явлений, делающих нашу жизнь тяжелой, ссорящих нас с окружающими, даже прямо приводящих нас к проступкам против совести. Силы наши и вообще ограничены, но, кроме того, мы ведь дети прошлого, с его барскими привычками и запросами от жизни, с привычкой к авторитету, часто превышающей наше достоинство, с полубразованием, умением распорядиться другими, а не научить их. Самолюбие наше ушло далеко вперед того, что мы можем дать. Как часто видим людей, взявшихся не за свое дело, занявших не свое положение и никак не могущих понять, что их неудачи идут не извне, не от посторонних причин, а изнутри, из несоответствия их сил и достоинств занятому ими положению. Человек редко судит о себе правильно, а когда самолюбие его болезненно развито, это делается совершенно невозможным для него. Грандиозные мечты о жизни стали явлением очень частым среди лиц с очень ординарными средствами. Невольно вспоминаются слова Гёте: «Большая ошибка мечтать о себе больше, чем следует, и ценить себя меньше, чем стоишь». Припоминается мне по этому поводу такой случай.

На похоронах одного учителя нам привелось услышать упрек жене его, что она не могла сберечь такого хорошего человека. Такой отзыв заинтересовал меня, но расспросы привели лишь к заключению, что никакого злодейства тут не было, что жена была в сущности хорошим человеком и данная семья не представляла ничего такого, чего не было бы во всякой другой семье. Жена вступила здесь в семью равноправным членом, веря, что бог не обидел ее своими дарами, что она призвана быть помощницей и советницей мужа и проч. и проч. Сообразно с такой верой в себя у нее, конечно, и в мыслях не было завоевывать себе положение, а тем более такими средствами, какие пускали в ход ее бабушки: ласкою, кокетством, лукавством и проч. Она просто и не думала ни о чем подобном, а чувствовала себя в праве и в силе. Скоро, однако, оказалось, что ее разумные доводы не убеждали мужа, не доставало в них ни логики, ни знания жизни и пришлось перейти к наставлениям, к упрекам, к ссорам и проч. Много пошло на это сил и духовных, и физических, а в результате вдовство от 40-летнего мужа, недостаток, надломленные силы и т. п. В основе лежало то же несоответствие самолюбивого предъявления прав своих и недостаток умения и сил поддержать их. Такие явления знакомы более или менее каждому, и не мудрено, что в печати высказывается мнение, что «семейная организация европейского общества гораздо ниже того, чем должна бы быть при успехах науки и философии». И у нас «муж и жена фактически уже равноправны, если только не большими правами в супружеских отношениях пользуется жена, для которой муж стал скорее работником, чем главным членом супружеского союза; но пока семейная гармония или семейное счастье от этого мало выиграли»*. Примеры семейных разладов

вызвали как естественное следствие ослабление стремления в молодых людях к брачному союзу. Автор свидетельствует таким образом, что так называемая эмансипация женщины отразилась на первых порах невыгодно на семейной гармонии. Приписывая это явление разнице образования полов, он высказывает надежду, что распространение в будущем образования среди женщин сделает возможными браки равных по умственному развитию лиц. Надежды эти, скажем от себя, вполне законны. Истинное образование должно принести с собою и сознание своих сил, и способность правильной оценки самого себя, и, главное, не только уважение к своей личности, но и к чужой. Иначе не только сожитие двух будет отравлять существование обоих, но и одинокому человеку трудно будет ужиться с самим собою. Жизнь с человеком, ценящим себя выше меры, тяжела для окружающих, но она может служить и источником личных душевных страданий, все равно, на чем бы ни получил он урок: на ученых ли занятиях, на устройстве ли своих семейных или иных отношений.

Если мы присмотримся к другой стороне семейной жизни, то мы встретимся с тем же фактом, но в другой только форме. Индивидуальное воспитание тоже едва ли не оказалось нам не по плечу. Оно требует и психологической наблюдательности, и известного такта, и выдержки, и сознательности действий воспитателя. Давая ребенку свободу развиваться по своим наклонностям, воздерживаясь стеснять его в проявлениях своей личности, мы рассчитывали, что получим разумное существо, которое, придя в разум, признает основательными наши идеи, стремления, примет их добровольно и сохранит в себе благодарное чувство к своим воспитателям. Действительность обыкновенно не давала таких прекрасных результатов. Получалось балованное, эгоистическое дитя, требовательное и к своим родителям, и к прислуге, и чаще всего с такими вкусами, каких вовсе не одобряют родители. Часто, особенно часто в последние годы, приходится слышать примеры того, как у хороших родителей выходят дурные дети. Нам кажется, что причина здесь та же, что и в разладе семейном. Выросши сами в суровых условиях жизни, познав себя с педагогическими теориями, родители решаются повести дело так, чтобы дети не могли упрекнуть их в том, в чем им приходилось попрекать своих. Начинается разумное, индивидуальное воспитание. Пока ребенок не может стоять на своих ногах, все идет хорошо, но, когда он начинает оперяться, оказывается, что авторитет наш недовольно силен, слово наше малоубедительно, пример наш недостаточно внушителен. Многие не приходят к выводу, что виновата их собственная непоследовательность и нелогичность, и винят детей, но ведь от этого не легче. Вместо дружного союза двух поколений выходит все же разлад, взаимное недовольство, стремление обособиться.

Надежды возлагались, видимо, на то, что известные нравственные принципы имеют свою внутреннюю силу, достаточную, чтобы подчинить личность своему авторитету. Предполагалось, что личность всегда подчиняется доводам разума и свободное развитие должно привести к торжеству нравственно разумных принципов. Вероятно, принципы эти не были представлены достаточно разумно, да, может быть, и самый разум представился не в достаточном ореоле, а кроме того, сказалась наследственность, дурные инстинкты и проч., и дело оказалось проигранным.

Читателю может показаться, что речь наша пошла не о том, о чем мы повели ее сначала. Но это кажущееся уклонение от прямой цели нашей статьи имеет свои основания. Мы оговорились уже, что не приходится говорить об общественных нравах, ведя их чуть не со вчерашнего дня. Семейный разлад в двух его формах не может оставаться без влияния на нравы общества. При каждом разладе человек непременно эгоистично обособляется и, входя в роль защитника своих прав, все более и более не церемонится. Семейные ссоры часто бывают беспощадны. Когда разлад имеет место между отцами и детьми, то он точно так же обостряется, и эгоистические побуждения выступают с достаточной рельефностью, чтобы стать нравственно несостоятельными. Являются взаимные оскорбления, несправедливость, прямо враждебность, часто и с той, и с другой стороны. Все это, полагаю, достаточно знакомо каждому.

Но спуститесь ниже, в среду менее обеспеченную и менее образованную, и вы встретитесь с проявлениями, прямо нелегальными и, очевидно, уже в нравственном отношении очень низкими. Прямой потомок человека, испытавшего в свое время суровую действительность, начинает свою жизнь в более мягкой атмосфере, видит признание его, прав личности и бодро выступает на жизненный путь. Счастье для всех возможно, всем доступно, не обижен я судьбой. Он выходит с большими запросами от жизни, а она, эта жизнь, встречает его сурово. «Найди свое место,— говорит она,— и работай, неустанно работай, и счастье тебе обеспечено». Легко сказать: найди свое место, трудись. В этом и заключается весь секрет. Рыба ищет, где глубже, человек ищет, где лучше. Довольствоваться скромным положением, отказывать себе в том, чем пользуются другие, не всякий сможет. А самолюбие говорит: чем я хуже других, почему одни могут, а я нет? Раньше мы заметили уже, что внимание моралиста особенно привлекают не мужичонко, берущий чужую подкову, а те, кому мало того, что дала им судьба, и кто тянется за большим, хотя на жизненном рынке труд его не ценится так высоко, как бы ему хотелось. В основе и здесь лежит самолюбие, неумеренные запросы от жизни, а затем разрешение себе отложить в сторону какие бы то ни было внушения совести.

Дело в том, что одной из коренных задач всякой формы общежития является установление, урегулирование отношений, интересов личных и общественных. Личная жизнь всегда имела и

имеет для людей вполне законное и очень сильное значение, и нельзя требовать ни от кого полного отречения от личного благосостояния и счастья. Всякое общежитие предполагает, что человек что-либо от этого выигрывает, но и нечто теряет. Стеснения, налагаемые на человека обществом в виде законов и обычаев, могут быть иногда и очень тяжелы, и естественно, что люди издавна ищут так устроиться, чтобы общежитие вело к наибольшему счастью составляющих его лиц. Попытки в этом направлении никогда еще, однако, не удовлетворяли людей. С другой стороны, человек и не может отказаться вовсе от общежития, которое не только доставляет ему известные материальные удобства, но и создает ему интересы, потребности, от которых человеку теперь трудно уже отказаться. Практика приводит к указанию, что счастье человека зависит от равновесия между его личными запросами и теми жертвами, которые приходится нести ради жизни в обществе. Понятно, что это равновесие в сущности есть дело субъективное и зависит от широты умственного кругозора, от нравственных воззрений лица и проч. Нравственный закон и говорит о том, что индивидуум не только чувствует на себе влияние среды, но и в свою очередь так или иначе своим поведением затрагивает интересы других индивидуумов. Его поступки могут или только стеснять, или даже служить во вред другим. То же значение может иметь в известных случаях и его недеятельность. Сочувствие, помощь других суть такие стороны общежития, которых в известных случаях мы вправе ждать от общества. Эта, так сказать, взаимность интересов лиц одного общества может быть и продумана, и прочувствована, и может быть воспринята инстинктом, натурой человека. Но она составляет основу общежития. У историков мы встречаем мысль о том, что сожительство людей явилось даже раньше семьи.

Когда в массу проникает сознание прав личности, то является вопрос о том, при какой степени личного счастья человек установит упомянутое равновесие, как далеко зайдут его жертвы, чем он поступится, что будет отвоевывать и какими средствами будет отвоевывать, насколько, наконец, он потрудится на установление нормальных, здоровых отношений между людьми. Нравственно развитые и умственно зрелые люди, конечно, смогут сами найти равновесие между требованиями личности и требованиями общества. В их стремлениях, в их запросах, может быть, выше всего стоят их духовные интересы, они могут быть очень чутки к оскорблению их личности, но они точно так же оберегутся от оскорбления других. Но рядом с ними всегда будут люди, и такие в известные эпохи могут оказаться в подавляющем большинстве, которые едва ли сумеют остановиться на должных границах и легко, сознательно снесут жертвы на пользу общества. Особенно опасно, когда, не видя возможности удовлетворить свои запросы от жизни, они станут во враждебные отношения к обществу, сочтут себя вправе брать от него насилием, хитростью, обманом то, чего оно не дает им.

В этом смысле многие этики не без основания признают тревожными в смысле нравственной оценки такие явления, которые свидетельствуют об утрате людьми чутя в определении границ прав личности. Такими тревожными явлениями они признают не одни воровства и убийства, но и весь тот ряд проявлений в семье и в обществе, который свидетельствует о том, что сожительство всякого рода нарушается легко ради личных выгод. Являются опасения, что самолюбие начинает вырождаться в себялюбие, что личное благо приобретает в глазах людей доминирующее значение, что в обществе больше сочувствуют вражде, чем дружелюбию. Очень хороший американский принцип «надейся на свои силы», побуждающий его работать над собою, чтобы, требуя уважения к себе, представлять собой нечто, некоторую силу, часто мотивируется у нас вовсе не этим мотивом, а соображением, что помощи от людей ждать нечего, надо взять жизнь с бою и проч. В фактах частной благотворительности мы очень часто усматриваем дурной воспитательный пример, развращающий человека расчетами на благодетелей, а не на самого себя, тогда как в филантропии дурна ее неискренность, тщеславие, требование благотворительности и проч. Если же в основе ее лежит сочувственное сердечное движение, то что же в ней развращающего? Мы здесь опять встречаемся с обоюдоострым орудием и побоялись бы очень решительной проповеди такого рода принципов ввиду того, что они ведут не к общению людей, а к их разделению.

В этиодах о ходе цивилизации мы встречаемся с другим выражением той же мысли. Говорят, и дикарь, и испорченный современный человек признают для себя обязательными известные нравственные качества, необходимые для общежития. Своих берегут, не обижают, не грабят, не убивают. Чужих, и особенно тех, кого считают своим врагом, можно обманывать, отнимать у него добро, лишать жизни. Вопрос цивилизации отчасти сводится к тому, кого известный круг людей, будет ли то семья, племя, государство, считает своими и кого — чужими. Развитие взаимных сношений, торговых и всяких других, порождает общие интересы, коммерческие и духовные, сближает людей разных наций, дает возможность узнать друг друга, завязать связи и проч. Если б, говорят, какой-нибудь переворот уничтожил сразу все железные дороги и телеграфы, Европа вскоре же одичала бы, т. е. замкнулась бы в свои обособленные интересы и получила бы больше поводов враждовать с соседями. Такое мнение в своей исключительности, конечно, не может быть принято. И сношения людей не уничтожают вполне враждебности разных групп общества. Но общение людей все же первая основа общественной жизни и скорее содействует дружелюбным отношениям, чем враждебным. Здесь важно именно то, чтобы общение вело к признанию большей массы людей «своими», чтобы оно вызывалось не исключительно соревнованием из-за более низких, хотя и необходимых, побуждений, как торговые, но и ради

интересов высших, духовных. Проповедь замкнутости выражает собою упадок общественных интересов.

Читатель, вероятно, без труда согласится, что ныне стали как-то особенно часты и резки явления, свидетельствующие о том, что общественные связи порываются, что люди идут вразброд и замыкаются в своей личной жизни. Но он, может быть, не легко согласится с тем объяснением, какое мы им дали. Едва ли, однако, возможно отрицать, что себялюбивое самомнение очень может приводить к указанным нами последствиям, к розни, к обособлению себя, к заглушению в себе потребности дорожить добрым мнением своих ближних. Мы склонны удовлетвориться и такой уступкой со стороны читателя, потому что вовсе не имели в виду в неуравновешенном со своими силами уважении к себе видеть единственную причину всяческих грустных явлений. Мы признаем и другие причины и на некоторые из них укажем в дальнейшем изложении. В настоящем же месте мы считаем нужным сделать еще одно-два замечания ради примирения читателя с мыслью, что и такое хорошее слово, как уважение личности, может вести к практике вовсе нехорошей. Такова вообще участь всяких слов человеческих, как хороших, так и дурных. История дает немало примеров этого. Редкая идея, могущая иметь практическое приложение, встречается сразу сочувственно. Чаще всего она вызывает полемику, которая, ожесточаясь, доходит иногда до брани, а иногда и до преследований. Но затем, когда она входит в жизнь, становится общепризнанной, очень часто оказывается, что ею начинают злоупотреблять, извращая ее истинный смысл...

Читатель, может быть, задумается признать принцип личности нуждающимся в каких-либо ограничениях и скажет, что он далеко еще не осуществлен в нашей общественной жизни, а потому и не мог оказать влияния на сферу частных отношений. Не имея в виду говорить об общественных отношениях, мы не будем возражать против первой половины данной посылки. Заметим только, что, по нашей мысли, регулирование общественных отношений оказывает главным образом внешнее влияние и что за ними всегда стояло и будет стоять нечто внутреннее, душа людей, их личная интимная жизнь, их мирозерцание, меняющееся гораздо медленнее, чем какие бы то ни было формы общественной жизни. В недавно изданном сборнике «Степь» помещено описание одного села Елисаветградского уезда, бывшего военного поселения, пережившего много общественных экспериментов и все же сохранившего черты старинного бытового устройства. Давая отчет об описании этого села* и останавливаясь на живучести старины, Д. Куликовский¹³ говорит: «Когда речь идет об умирающих остатках старины, то, мне кажется, не следует думать, чтобы эти остатки представляли собою нечто до последней степени брэнное и ничтожное, долженствующее не сегодня-завтра исчезнуть с лица земли. Человек страшно консервативен,

* Одесские новости, 1887, № 603.

старина обладает огромною живучестью, и ее остатки могут вымирать в течение долгого времени... Здесь в селе Большая Выська, «насколько старые общественные порядки уступили место новым, ведущим свое начало от аракчеевских правил, настолько же в интимной, личной жизни почти все осталось по-прежнему. Итак, старина, изгнанная из одной сферы, сохраняется в другой, и притом той именно, из которой ее труднее всего выжить; это сфера интимных, личных отношений, область нравов и этических воззрений. Нужна долгая и упорная работа как разлагающих, так и созидających сил цивилизации, чтобы окончательно выжить старину из этой интимной сферы». Рядом с этими мыслями, вызванными наблюдением, в сущности, незначительного явления, мы напомним и об устанавливающемся взгляде на такое крупное явление нашей исторической жизни, как петровская реформа. Читателю известно, конечно, что и такая крупная личность, как Петр Великий, по взгляду историков, был сыном своего века, и его деяния вовсе не явились и не произвели резкого переворота в нравах и обычаях не только современников, но и позднейших потомков петровской эпохи. В интимной жизни послепетровские русские люди долго оставались теми же дореформенными россиянами.

Приведу еще один пример, пользуясь новым сочинением об эволюции нравственности*. Автор его указывает на крупные изобретения в области техники и промышленности, бесспорно очень ценные в смысле успеха цивилизации и придавшие совершенно особый характер эпохе европейской истории, начавшейся после 1815 г. В это время изобретена ткацкая машина, введены в употребление пар и каменный уголь. Эти улучшения производства должны бы были сослужить пользу всему трудящему человечеству, но «изобретения ценны по тому употреблению, какое им сделано», а в данном случае они скорее ухудшили положение массы и дали последующему периоду тот острый, меркантильный характер, который тяготеет над Европой и в настоящее время. Автор считает характеристичным для этого периода времени такие явления, как образование чуть не миллиардных состояний в руках отдельных лиц, состояний, нажитых нередко в период жизни одного лица, и взгляд на наемного производителя как на рабочие руки, которые сегодня нанимаются одни, завтра — другие, не вызывая забот о том, чтобы этого рода инвентарь был крепок и прочен. Полезное изобретение послужило во вред людям, и в этом факте автор видит еще одно подтверждение мысли, что успехи культуры не всегда служат нравственному прогрессу общества и водворяют справедливость и гуманность в отношения людей между собою. Ничто не совершается так медленно, как изменение нравов людей, особенно их улучшение, говорит наш автор, потому что всякое сколько-нибудь серьезное улучшение предполагает более тонкую способность чувствовать и мыслить.

* *Tetourulan. L'évolution de la morale, 1887.*

Нам кажется, и в трактуемом частном виде людских нравов многое может быть воспринято чисто внешним образом, и люди, как гордящиеся жизненным успехом принципа личности, так и жалующиеся, напротив, на слишком слабое осуществление его в сфере общественных форм, может быть, судят односторонне и не замечают, что в частной, личной жизни хорошее слово произвело свое действие. Люди, способные глубоко чувствовать и мыслить, и хорошее слово поняли как должно. Другие носятся с этим же самым хорошим словом, оставаясь в душе по-прежнему себялюбцами, не уважающими чужих прав... В результате получается не улучшение взаимных отношений людей, а разъединение их и проявление антиобщественных инстинктов. Способность людей извращать смысл прекрасных доктрин была бы способна иной раз привести в отчаяние для борьбы со злом со стороны нравственно здоровых членов общества.

«Уважая себя, учись уважать и других»,— говорят они устами одного мыслителя.

5

Если читатель согласится признать вместе с нами довольно общим и едва ли не самым характерным для нашего времени явлением болезненно-самолюбивое ношение со своей личностью и происходящую отсюда неурядицу людских отношений, то он признает вполне уместным и целесообразным вопрос: где же и в чем заключается регулирующий эти отношения принцип?

Говоря о целом обществе, нельзя упускать из виду, что оно всегда и везде состоит из людей весьма неодинакового умственно-го и нравственного склада. Было бы очень печально, если бы в обществе не было совсем хороших и светлых личностей; к счастью для нас, такие личности существуют и среди нашего общества, хотя мы вообще знаем их весьма мало. Иной раз прочтешь в газетах или услышишь устно о каком-нибудь очень хорошем деле, удивишься, как тихо и незаметно оно назрело, и невольно придут на память слова Клеанта в «Тартюфе» Мольера:

Не клевети на целый род людской,
Не так же скверен он, как ты предполагаешь...

Есть личности, помыслы которых почти целиком направлены на благо ближних. Главное содержание их жизни составляют заботы об улучшении материального и нравственного быта немощных и страждущих людей, включая в их число детство и дряхлую старость. Личные потребности их всегда очень скромны, в их мысли вовсе не входят расчеты на благодарность, на удовлетворение самолюбия и т. п. Они не выставляются со своей деятельностью, и окружающие очень часто только после смерти их узнают всю массу сделанного ими добра, хотя при жизни не раз имели случай испытать доброту их сердца. Это филантропы в лучшем значении этого слова.

Другие вовсе не ищут обиженных судьбой людей, не чувствуют потребности облегчать чужие страдания, помогать и проявляют свое доброжелательство к людям, только наткнувшись, так сказать, на случай, когда в нем оказывается надобность. Но зато каждый раз, когда представляется случай помочь человеку, хотя бы к помощи их и не было прямого обращения, они с полной готовностью делают все, что в их силах. Не ища, но и не избегая случая помочь ближнему, они искренне счастливы, когда им удастся сделать что-нибудь хорошее, и далеки от какой бы то ни было рисовки, самодовольства и т. п. проявлений, свидетельствующих всегда о неискренности побуждений человека. Таких больше, чем первых, но и такой доброжелательностью надделено далеко не большинство.

Мы предполагаем при этом лишь вполне искренние проявления, прямо вытекающие из сердечного движения. О людях, надевающих на себя маску доброжелательства по каким бы то ни было посторонним побуждениям, мы говорить не будем. Что касается искренне доброжелательных людей, то останавливаться на них подробно не входит в наши задачи. Скажем только, что доброжелательство, по нашему мнению, исключает какие-либо посягательства на чужую личность; признание прав личности входит в понятие блага, которого доброжелательный человек желает каждому. Цель действий такой личности — прямая помощь своим трудом и временем, часто и материальными средствами, затем совет, вразумление и т. д. Навязывания другому счастья в том виде, как понимает его дающий, не справляясь о том, желает ли его получающий, столь часто расстраивающего взаимные отношения и ведущие поэтому не к добру, а к злу, мы тоже не предполагаем в личностях этого рода. Такого рода действия являются спутниками самбuverенности, считающей, что ее разумение жизни выше чужого, что двух мнений тут быть не может и что правое мнение — его, не чужое. В таком случае было бы сомнение по самому существу своему несправедливое по отношению к другим.

Было бы очень желательно найти средство делать людей доброжелательными, но это очень трудно. Всего чаще оно представляется свойством натуры человека, результатом темперамента, а не плодом убеждений. Вырастая на почве наследственности, оно питается добрыми семейными и другими отношениями. Справедливо говорят, что эта форма альтруизма, признаваемая высшей формой, есть в эволюционном смысле самая молодая и менее всех устойчивая. Эстетические побуждения, материализация потребностей — качества, которые практиковались многими веками и крепко как наследие предков сидят в каждом из нас, став почти инстинктами. Дружелюбное сожительство гораздо позже стало входить в практику. Поэтому и инстинкты этого рода далеко еще не стали второй натурой, по крайней мере для большинства. Поэтому, говорят моралисты, их надо воспитывать, ухаживать за ними, тщательно оберегая человека от мизантропии

и озлобления, чтобы зерна его, лежащие в душе человеческой, не пропали, не были заглушены сорной травой. Воспитывать же в других любовь может только тот, кто сам много любит. Любовь согревает сердце, располагает верить не тому только, кого любишь, а человеку вообще, верить в натуру человека. Редки добрые люди, а недобрым людям обыкновенно не дается роль проповедника доброжелательства, когда они почему-нибудь берут ее на себя; не греют они и, проповедуя добро, скорее всего, приводят своих слушателей к совершенно противоположному результату, к мысли о фальшивости и лживости людей, о том, что надеяться на них, доверять им не следует, т. е. к чувствам, совсем неальтруистического свойства.

Но если трудна и не всякому по плечу роль проповедника любви, то это еще не значит, что человеку, стремящемуся к нравственному просветлению других, нечего уже и делать. Другая форма альтруизма — справедливость теснее примыкает к убеждениям и потому скорее может быть внушена другому, чем первая. Справедливость к другим — такой мотив, законность которого мы можем признавать вопреки тому, что натура тянет нас к самолюбию. Во всяком случае, он является задерживающим наши эгоистические побуждения, а потому морализующим человека.

Понятное дело, что и здесь дело не в одних хороших словах морализующего проповедника, рядом со словом должно идти и дело, чтобы внушить мысль, что справедливость осуществима, что она если и является ограничивающим нашу волю элементом, то таким, который требует только неизбежных при всяком общении жертв, надо самому ставить для себя справедливость руководящим принципом при установлении своих отношений к людям. Справедливость указывает, что нравственного удовлетворения следует искать в сознании, что я по крайней мере никому не сделал зла, не был виновником ничего горя или несчастья.

В действительности, трудно, однако, представить себе человека, мораль которого вполне исчерпывалась бы одним понятием справедливости. Возможно ли ограничиться тем, чтобы дать другому только то, что ему следует, будет ли даваемое благом материальным или духовным? В натуре человека — давать излишек, жертвовать своим в пользу другого, и вопрос может быть только в том, кому и что именно давать. Жертвовать тому, кого любишь, до того естественно, что моралисты и не говорят о доброжелательстве в сфере, например, семьи, члены которой связаны узами любви и общности интересов. Самый закоренелый вор или убийца часто тащит награбленное добро своей семье, ласкает жену, балует своих ребятишек. Нравственность начинается за пределами семьи, и вору не ставится в счет его добродетелей то, что он в некотором роде хороший семьянин. Дружные семьи, говорят, стали теперь редки. Но ведь если в семье нет лада, идет вражда, то можно ли считать ее семьей, не правильнее ли назвать ее простым сожительством? Моралисты, вынося

нравственность за пределы семьи, разумеют идеальный семейный союз.

Но и за пределами семьи редко у кого не найдется людей, к которым бы он относился доброжелательно. Есть друзья, сотрудники и проч. Вот почему мы и думаем, что справедливость, служа руководящим нравственным принципом для многих лиц, вовсе не выражает собою полностью действительный характер их отношений к другим людям. Только это доброжелательство определяется здесь личными симпатиями, а не распространяется на человека вообще*.

Если же рассматривать решимость человека лишь самому не творить зла как руководящий принцип, то не придется признать его достаточно высоким даже и в обществе, вообще довольно хорошо настроенном. Может казаться, что если бы все люди прониклись им, то жить было бы хорошо. Не было бы насилий, оскорблений и проч. Это, конечно, справедливо, но ведь рядом с несчастьем, которое люди причиняют друг другу, есть несчастья, падающие на нас помимо какой-либо людской воли. Бывают пожары, наводнения, неурожай, болезни, есть детство, старость, слепота и проч.

Ввиду несчастий подобного рода, несчастий, которые всегда вызывают просьбу о помощи, принцип «лишь бы самому не творить зла» не способен удовлетворить нравственное чувство сколько-нибудь порядочного человека. Человек, прошедший мимо просящего помощи, не найдет себе утешения в том, что не он произвел поджог, что не он виноват в беспомощности слепца, в страданиях больного и т. п. Редкий человек откажет в помощи просящему ее, и разница скорее всего обнаружится в том, что один окажет эту помощь с радостью, охотно, войдет в положение, подумает, как помочь лучше, радикальнее; другой отнесется формально, признает помощь своим долгом, может быть, пожалеет, что исполнение этого долга выбило его из колен, взяло много времени и если откажет в помощи, то мотивирует свой отказ возможностью обмана, бесполезностью помощи, другими обязательствами, но никоим образом не ссылкой на принцип справедливости.

Справедливость, как мы сказали уже, доступна разумению, и о ней уместно говорить с другим, так как есть возможность убедить человека в ее необходимости. Но можно и следует желать установления другой, более высокой формы альтруизма — доброжелательства, любви. Мы указали только исключительные случаи, когда человек силой вещей выталкивается за границы справедливости, но подобных случаев вовсе не исключительного характера можно насчитать множество.

Не мудрено поэтому, что при всем разноречии этических систем, как завещанных нам веками минувшими, так и предложен-

* О человеке вообще, о нашем ближнем мы будем говорить позже в этой же статье.

ных в ближайшее нам время, конечный вывод, к которому все они более или менее приходят, заключается все в том же «любви ближнего», которое давно уже известно миру. Разница заключается главным образом в том, что верующий считает эту истину заветом бога, а философ стремится найти всеми одинаково признаваемое побуждение и затем из него вывести логически ту же истину в расчете, что таким образом он даст возможность каждому доказать, что любить ближнего и помогать ему надо. Если он считает, что основное и каждому понятное побуждение есть удовольствие, то далее он доказывает, что удовольствия могут быть разные по своему внутреннему достоинству, что высшее из них должно предпочитать низшему и что самое высшее побуждение—это любовь к ближнему. Другой за основное побуждение признает расчет личной пользы и признает, что от счастья и блага ближних зависит и наше личное благо. Вопрос сводится главным образом к тому, каким путем преподается указанное положение этики.

Читатель из изложенного раньше, вероятно, уже усмотрел, что мы не рассуждаем много на убеждение в сфере нравственных вопросов: рассудочной деятельности принадлежит сравнительно небольшой круг. Она разъясняет то, что есть, и не может создать то, чего нет. Любовь может быть слепа и неразумна, и ее можно и должно просветить, дав ей в спутники разум. Но если любви нет, если жизнь расположила человека обособиться, если она озлобила его, то доводами разума не уредишь его любить ближнего. Быть доброжелательным из расчета, что в этом моя выгода, нельзя. Любовь—чувство и может быть возбуждена только чувством же, созданием той атмосферы, в которой любитса само собой. Это трудно, иной раз и невозможно, но того, что нужно для успеха, нельзя заменить никаким суррогатом. Другое дело—справедливость, и, может быть, начав с нее, легче дойти до тех сокровенных уголков души человеческой, где лежат чуть заметные зернышки любви к человеку. Возможно, что за справедливость человек ответит любовью...

Сочинения, трактующие о культурном развитии общества, изображают нам историю развития чувства любви, легшую в основу брачного союза. Они представляют факты, говорящие, что половые отношения стояли сперва вне связи с любовью и что любовь лиц разных полов явилась позже других привязанностей; ранее образовалось сближение между собой членов одной общины, потом любовь к детям и уже позже их любовь к женщине и потребность в семье. Они показывают, что в половых сношениях некогда видели только физиологические отправления и совершали их так же откровенно, как еду и питье, не соединяя с ними чувств самой чистой любви к избраннику своего сердца. Указывалось далее, что моногамия выросла на почве своего рода жадности, вызвавшей прежде всего обращение женщины в собственность, а затем уже впоследствии и собственность неотчуждаемую. Фактами такого рода полны описания путешествий, этюды о цивилиза-

ции и т. п. Как далеки эти нравы от наших! Но следует ли из этого, что те нравы естественнее, ближе к природе, чем наши? Прежде всего, что значит это «ближе к природе», желательно ли оно и осуществимо ли? Наши понятия образовывались в течение долгих веков, идя вслед за усложнением условий жизни. С последними являлись новые обязанности, которых не знает дикарь, почему и нравственные понятия его совершенно почти несоизмеримы с нашими. Ни одного частного нравственного вопроса не вырвешь из той сети, в которую он вплетен нашей сложной жизнью. Нет семьи, нет и воспитания, нет в семье согласия между отцом и матерью, и это тотчас отражается ущербом в воспитании детей, которое одинаково нуждается в голосе и отца, и матери, хотя бы они (голоса) и служили коррективом один другому. Возьмите другие стороны вопроса. Возможны ли в семье отношения, определяемые признанием жены собственностью мужа? Возможно ли сведение отношений на чисто физиологическую почву и признание целомудрия ненужным остатком старины? В целомудрии выражается стыд перед людьми, опасение за свое доброе имя. На разных ступенях общества мы встречаемся с личностями, освободившимися от предрассудков этого рода, и всегда видим, что утрата стыда никогда не ограничивается одной данной сферой, а делает человека вообще нравственно разнузданным...

Большинство людей нуждаются в внешнем авторитете, который заставлял бы их сдерживаться, заботиться о своем душевном благообразии, дорожить вниманием существа, признаваемого лучшим. В вопросах нравственных всегда играют роль взгляды и понятия окружающих, и дурное, легкомысленное общество неизбежно понижает камертон, по которому строится нравственный тон его членов. Звучит он высоко, и каждый невольно подбирается, старается быть лучше, чище. Роль камертона, поднимающего нравственный тон общества, может принадлежать, конечно, и мужчине, но она легче дается хорошей женщине, потому что сохранение порядочности в ее обществе стало уже обычаем.

Предыдущими строками мы хотели сказать, что, признавая эволюцию нравственности, неизбежно принять, что данный век и данное состояние общества имеет свою нравственную норму, ниже которой нельзя опускаться, не вызывая осуждения окружающих нас лиц.

6

Если б мы задали себе вопрос: нужно ли доказывать людям, что надо жить нравственно, то должны бы были ответить на него в том смысле, что нет, не нужно, потому что нравственное чувство присуще каждому, и ввиду совершенного другим преступления в сердце этого каждого подымается голос возмущенной совести. Вопрос только в том, что именно считает человек преступным и что дозволительным. Этого рода оценка поступков

делается все более требовательной по мере развития чуткости нравственной натуры человека. В разные времена и в разных классах одного и того же общества могут одновременно существовать разные ступени нравственного сознания, и более высокие, и более низкие...

При сношениях людей между собой разность нравственных понятий может служить источником тысячи неприятных и тяжелых столкновений. Я доверяю вам, вашему слову и поручаю вам дело, а вы радуетесь, что попали на такого простака, общаетесь, даете слово и обманываете. Если при этом нам нанесен ущерб материальный, то какое-либо третье лицо, даже нравственно менее вас развитое, поймет ваши жалобы на обман. Но попробуйте сказать ему, что вы оскорблены за человека, и огорчение ваше вызовет улыбку на счет вашей наивности. В человеке более тонкой организации совершенно понятно возмущение безнравственностью таких поступков, которые в глазах массы не представляют ничего печального. Понятно с его стороны вмешательство с целью расстроить затеваемое дело, заставить людей раскрыть свои карты, уличить их. С другой стороны, это вмешательство не может нравиться тому, кого уличают, особенно если, по его пониманию, он не затевал ничего дурного, а тогда ваша критика его поступков или даже намерений может казаться ему несправедливой.

Но случаи такого рода столкновений людей не столь жгучи, как случаи другого рода. Нравственность всегда предполагает своих и чужих. Дарвин совершенно верно замечает, что в основе разделения людей на своих и чужих лежит известная общность происхождения, обычаев, интересов и проч. Особенно резко это обнаруживается, когда различие достаточно глубоко, когда люди принадлежат разным расам или хотя бы только народностям. Но оно точно так же сказывается и в нашей обыденной жизни. Вспомните характеристику Вронского у гр. Л. Толстого: «В петербургском мире, где вращался Вронский, все люди делились на два противоположных сорта. Один, низший сорт: пошлые, глупые и, главное, смешные люди, которые веруют в то, что мужу надо жить с женою, с которой он обвенчан, что надо воспитывать детей, зарабатывать свой хлеб, платить долги и разные тому подобные глупости... Но был и другой сорт людей, настоящих, к которым они все принадлежали, в котором надо быть, главное, элегантным, красивым, великодушным, смелым, веселым, отдаваться всякой страсти, не краснея, и над всем остальным смеяться... У него был свод правил, определяющих все, что должно и не должно делать. Правила эти несомненно определяли, что нужно заплатить шулеру, а портному не нужно, что лгать не надо мужчинам, но женщинам можно, что обманывать нельзя никого, но мужа можно, что нельзя прощать оскорблений и можно оскорблять». Характеристика эта, может быть и несколько утрирована, но в основании своем она совершенно верна. Свои и чужие всегда имеют место в нравственном обиходе людей. На

первом плане в числе своих стоит семья. Для нее нужно добывать средства существования, чужие могут умирать с голоду или жить впроголодь. Своих детей надо воспитывать, чужие могут оставаться неграмотными. Мы приводим эти примеры не ради протеста, но для примера. Мы хорошо понимаем и естественность забот о своей семье, и даже предпочтение семейных интересов общественным в известных границах. О моей семье некому позаботиться, кроме меня. Эта забота — моя прямая обязанность. О других должно заботиться все общество, и в этих заботах я участвую лишь как одна очень дробная часть. Но есть границы, за которые и здесь нельзя переходить, не возмущая нравственного чувства. Чувство справедливости должно служить охраной интересов той и другой стороны.

Помимо, однако, этого примера можно было бы указать и массу других, в которых чувствуется различие человеком своих от чужих. Что можно позволить себе с одними, того человек ни за что не сделает своим близким. Особенно откровенно это ставится тогда, когда в отношения людей вносится вражда и чужой обращается в неприятеля. Человек, при обычных условиях человеколюбивый, может смотреть очень спокойно, иногда даже злорадно на смерть врага, будет ли то неприятель, с которым мы ведем открытую войну, или преступник, возмущивший нравственное чувство общества, пораженного его злодеяниями...

Мы не будем останавливать внимание читателей на таких зверских преступлениях, которые заставляют человека забывать, что виновник его — наш ближний. Для наших целей интересны не самые проявления, а то, что порочность передается из рода в род, истощая и вырождая потомство, опускающееся все ниже и ниже в нравственном отношении. Такой исход, конечно, не может быть признан неизбежным. Возможны случаи, что брак вырождающегося потомка с более здоровым субъектом замедлит или остановит дальнейшее вырождение. Но такие случаи, вероятно, не часты. Гораздо, как нам кажется, ближе к норме тот результат, пример которого дает Галь¹⁴: «В Америке приблизительно шестьдесят лет тому назад жила молодая женщина, чрезвычайно развращенная. Приговоренная уже в ранней молодости к повешению, она избегла наказания, вышла замуж и имела много детей. В настоящее время от нее остается 80 потомков по прямой линии. Из них четверть подвергалась каре закона, остальные три четверти состоят из пьяниц, помешанных, идиотов и нищих. Другой пример не менее интересен: в семействе Юк, происходящем от одного родоначальника, в течение 75 лет проявилось 200 воров и убийц, 90 проституток и 288 болезненных субъектов. Среди таких нравственно вырождающихся личностей встречаются часто вполне закоренелые в своих пороках люди...»

Различение между ближними более или менее близких допускаемо, как мы видели, и христианской моралью и выясняет вместе с тем и содержание той любви к ближнему, о которой говорит этика. Один из героев Глеба Успенского испытал боль-

шой конфуз, когда, столкнувшись с действительностью, не нашелся, как поместить переполнившую его сердце любовь к ближнему. Пока он сидел в кабинете, почитывая хорошие книжки, не было, казалось, границ, до которых простирается его готовность служить своему ближнему. Но когда он попал в среду ближних иного, чем он, круга, когда он узнал его нужды, увидел мозолистые руки, нищету, грязь, невежество и т. д., в нем шевельнулось чувство брезгливости к этому ближнему. Нечто подобное возможно с каждым из нас в той или иной форме и степени.

Мы указывали, что объяснение впечатления, производимого нашим поступком на других, следует искать в чувствах, которые руководили нами в нашем действии, а не в самом действии. Возможность судить действия является лишь на более высокой ступени нравственного развития. Поэтому и здесь нравственной оценке подлежат прежде всего ваше участие, сочувствие, готовность помочь независимо от тех форм, в каких они реализуются. Очень часто мы и не в состоянии сколько-нибудь действительно помочь ближнему в его горе или несчастье. Помощь часто не в нашей власти или мы не умеем сделать то, что нужно. И ищущий помощи нередко и сам хорошо понимает нашу бесполезность и дорожит выраженным нами участием, нравственной поддержкой и т. п. Никто и не требует от другого невозможного или каких-либо жертв, граничащих с самоотречением. Каждому понятно, что он может рассчитывать лишь на ту меру помощи, которая определяется его степенью близости к лицу, и что те, кто всем одинаково радушно раскрывает свои дружеские объятия, никого не любит и никто от него добра не видит. Но чего никогда и никому не прощает человек — это бессердечия, равнодушия.

Прием общественного воспитания вытекает из существа тех двух добродетелей, которые входят как составные элементы в понятие о нравственности, — человеколюбия и справедливости. Можно сказать, что воспитание человеколюбия есть достойная исключительно хороших личностей... Воспитывать справедливость возможно, потому что справедливость доступнее каждому. Здесь дело сводится к тому, чтобы самому быть справедливым, а это в свою очередь значит ценить в человеке то, что есть в нем хорошего, помогать ему понять его заблуждения и поддерживать в нем иной раз и слабо говорящий голос совести. Каждый из нас тоже ведь не в одном, так в другом нуждается — и в прощении, и во вразумлении, и в дружеской поддержке.

Раз в обществе одновременно уживаются разные градации нравственного сознания, столкновения между людьми неизбежны. Жизнь не может обойтись без борьбы, надо только знать, с кем бороться и какими средствами бороться. Вражда с вырождающимися понятна, борьба с теми, кому доступны угрызения совести, никогда не должна переходить во вражду, ибо последняя неизбежно послужит во вред и той, и другой стороне, и притом вред не всегда только материальный, но и нравственный. Вражда

притупляет нравственную чуткость, под влиянием вражды человек разрешает себе многое, что считает при других условиях дурным. Между той и другой сторонами воздвигается стена, и лучший человек, некогда служивший для худшего путеводной звездой, подвергается нередко предубежденной, беспощадной критике, распространяющейся не только на личность, но и на нравственные идеалы, которых он служит выразителем. Дурной человек остается наедине со своими дурными инстинктами или ищет общества себе подобных (не лучших), чтобы с ними отвести душу. Хороший человек, вступая во вражду, забывает, что за борьбою должно последовать перемирие, что ради нравственного подъема общества надо давать практику доброжелательству и справедливости, а не низким инстинктам, которые всегда прочнее первых сидят в человеке. При разобщенности и вражде хорошие люди перестают быть тем, чем они должны быть: светочем, ведущим других в более высокие сферы нравственной жизни...

8

Что же, однако, делать ввиду общего упадка нравов?

У нас нет готового рецепта, да, мы думаем, что его и быть не может. Мало ли какие случайности и осложнения встречаются в живой действительности! Для инициативы человека всегда и везде должно оставаться свое место. Ведь и медицина, предписывая известный способ лечения, требует от врача внимательного изучения субъективных качеств пациента. Но если нельзя ждать указаний, как поступить в каждом частном случае, представляющемся на практике, то можно и должно требовать, чтобы педагогика высказалась по крайней мере, в каком направлении идти.

Еще недавно литература наша переполнялась произведениями, в которых чувствовалось стремление отыскать человеческие черты в самых неприглядных своей нравственной физиономией личностях. Самая симпатичная сторона Ф. Достоевского заключалась именно в таком характере его авторской деятельности. Растянутость, неподделанность его письма, даже жестокость его таланта—все это прощалось ради той гуманной жилки, которая билась в каждой строке его произведений. То же направление чувствовалось и в творениях других крупных наших талантов—Тургенева, Некрасова, Островского и др. Читающая публика шла за своими учителями и была добродушно настроена. Найти нечто человеческое среди мусора и грязи житейской составляло для нее истинное наслаждение. Теперь испытанные некогда наслаждения почти позабыты. Мы не ищем человеческих черт в личности, а ужасаемся, негодуем, видя, до какой пошлости и грязи действительно опустились некоторые из наших ближних.

Доверчивое, почти детское добродушие оставило нас, и, надо думать, безвозвратно. Но и то мрачное настроение, результат

слишком светлых надежд и последовавшего затем разочарования, в какое многие ныне впадают, не может считаться установившимся. Прежде всего тут много лицемерия, праздных слов на модную тему, и, конечно, придется рано или поздно взять на себя какую-нибудь другую роль, либо пережив горячку, либо наскучив носить маску. Такого рода превращения уже бывали. За горячкой обыкновенно наступает период покаяния, за началом игры в открытую часто следует то, что выражается пословицей: повадился кувшин по воду ходить, там ему и голову сложить. Запутывается человек в таких случаях до того, что выдает себя с головой. Но и беря только искренне негодующих людей, все же, думается, исход будет найден. Сильная умственная работа должна же чем-нибудь разрешиться. Недаром общество так жадно ищет «учителя» и то набрасывается на Ф. Достоевского, то зачитывается гр. Л. Толстым. Не в одной моде тут дело, и если многие толкнутся среди этой растерянной и смущенной толпы, только подчиняясь чисто стадному чувству, то должны же быть причины этого. Но ни Ф. Достоевский, ни Л. Толстой уже не удовлетворяют, не разрешают наших сомнений. Чувствуется, что ни добродушная гуманность, все и всем прощающая, ни принцип «не борись со злом» не обещают благополучного исхода из того хаоса, в котором мы бесплодно толчемся, хотя и там, и тут чувствуется нечто симпатичное, заставляющее прислушаться к доводам проповедников каждого такого учения. Да, думается, у каждого есть в душе искра божия, хотя она, может быть, еле-еле тлеет под толстым слоем лежащего на ней пепла. У каждого есть совесть, и угрызения совести составляют тяжкие муки. Но надо ведь еще, чтобы у этой совести был свой будильник, иначе и она может почувствовать потребность соснуть под сладкий шепот какой-нибудь успокоительной песенки. Конечно, уснуть — не значит умереть, совесть, хоть и спросонья, заговорит же когда-нибудь. Нет, надо будить совесть, надо вразумлять, просветлять ее, чтобы она становилась более чуткой, делалась способной видеть и глубже, и шире. Но где тот пророк, который сделает это? И вспоминается человеку, что и Плюшкин верил в силу душеспасительного слова, и чувствует он, что от этого слова, раз его возьмут в свои руки такие дешевые пророки, — всего один шаг до «не борись со злом». Как же не бороться, возмущается в нем его чувство. Если б можно было представить себе, что вот несется среди нас мутный поток, всколыхнувший своим течением много-много грязи, которая без него спокойно лежала бы в прахе, попираемая ногами снующего взад и вперед народа, но придет время, когда он и проснется; тогда можно было бы отойти от него подальше и выждать, пока он пронесется, путь, по которому он шел, высохнет, и грязь снова обратится в прах, который топчут ногами прохожие. Но ведь поток не только катит свои мутные воды, но и брызжет грязью в тех, которые стоят не на пути его, а в сторонке, только поблизости от него. Райский¹⁵, собираясь писать роман «Вера», задумывался о том, а что как «русские девы

примут ошибку за образец да как козы одна за другой пойдут скакать с обрывов».

В свое время почтенному романисту попеняли за эти слова, вложенные им в уста Райского. С тех пор много воды утекло, и не раз приходилось замечать, что и молодые и старые кавалеры, может быть, даже более, чем девы, нетвердо стоят на ногах и в иных случаях чувствуют точно какую-то потребность прыгнуть с обрыва... Пусть бы поток несея и несея, не увлекая за собою никого, а то нет-нет да и увидишь в его мутных волнах юную голову, которой следовало бы быть далекой от всякой пошлости и грязи. Нет, как же не бороться со злом, когда под этой грязью начинают усматривать нечто увлекательное? Вопрос в том, в чем средства для борьбы, каков должен быть ее характер. Та доля правды, которая содержится в гуманном взгляде на нравственно падшего человека, подсказывает, что и борьба может быть гуманной, что есть границы, в которых борьба и остается борьбой, не переходя во вражду. Можно быть очень строгим в своих нравственных требованиях, в своем осуждении и рядом с этим внушать падшему сознание, что он может стать на ноги... что дурное прошлое может смениться хорошим настоящим, была бы охота и решимость содержать себя в узде. Без узды над собой, без проверки себя судом честных людей, так легко уйти по уши в грязь. Обольщать себя мыслью, что в человеке так уж прочно сидят семена добра, что зло непременно должно согнуться,—обольщать себя этим не приходится. Добро надо растить и холить, запустишь его, и оно заглохнет. Чем позжехватишься вырывать сорные травы, тем труднее будет расчистить поле.

Еще одно соображение приходится иметь в виду. Неестественно человеку уходить от человека. Нравственность родилась и выросла среди людей. Некоторые психологи замечают, что в одиночестве человек очень опускается и всегда катится вниз по наклону ко всему зверскому, низкому. Может быть, конечно, что человек, раз пойдя по наклону, станет искать себе и компанию подходящую. Но такое опасение при всей его резонности не может иметь всей своей силы в отношении к молодости. Молодежь так свойственно тянуться к свету, и надо, чтобы около нее были хорошие люди. Пусть они будут строги, лишь бы они были справедливы и доброжелательны, а главное, пусть они внушают доверие к тому светлому и высокому идеалу, который носят в сердце своем. «Не душеспасительного слова» вправе ждать от них молодежь, а искренней, хорошей жизни, способности давать большую цену спокойной совести, вознаграждающей за материальные и другие недочеты.

Но ведь среди молодежи проявляются наши же слабости, наши пороки, доставшиеся им от нас по наследству. Мы говорили уже о вырождающихся типах, внушающих безнадежное чувство. О них мы не будем говорить ни здесь, ни в последующем изложении. О здоровых, но нравственно испорченных приходится говорить уже иначе. Да, наши недостатки переданы нами нашим

детям, и благодаря разным обстоятельствам эти недостатки либо, так сказать, повышаются в градусы, либо принимают такие новые резкие формы, что становится жутко. Может быть, многое из этого вовсе и не так страшно, как кажется, может быть, поражает резкость формы, а не существо. Многое перегорит, уляжется. Мы забыли свою молодость, забыли, что и нам приходилось браться за разум. Чем негодовать и враждовать, было бы полезнее вспомнить, как мы поборолись сами с собой, чем победили, кто и как поддержал нас и проч. Важно выяснить себе, с чем можно и должно бороться и от какого наследства никак и ничем не отделаешься.

Вопрос этот много раз ставился на разрешение и так или иначе решался. Но решение его никогда не придется признать окончательным. Житейский опыт и новые открытия в науке умудряют человека, и он время от времени снова берется за пересмотр решений такого рода основных вопросов жизни.

9

В предыдущей статье мы высказались, что, кладя в основу морали возможно широкое толкование учения о любви к ближнему, признаем вместе с тем и полную естественность различения степеней близости к нам людей. Близость эта кроме кровных и т. п. связей определяется родством духовным, общностью интересов, одинаковостью нравственных и умственных потребностей. В своем месте мы привели пример, когда и самый гуманный человек может колебаться признать своим ближним существо одного с ним зоологического вида именно потому, что критерием для этого ставит прежде всего духовные качества данного субъекта. Но, высказавшись в этом смысле, мы были далеки от мысли, чтобы этим оправдывалась враждебность отношений к субъектам, стоящим по духовным свойствам своим далеко от нас. Мы хорошо понимаем также, что, усвоив это положение, легко можно впасть в крайность и оказаться несправедливым к очень многим из своих ближних. Определяя качества людей, мы слишком часто оказываемся близорукими и не замечаем в них того, что есть в них человеческого.

В самом деле, трудно представить себе порочного человека, который хотя бы временами не чувствовал угрызений совести, потребности, хотя в мечтах своих, заглянуть в идеальный мир нравственной чистоты. Человек, ступивший на скользкую дорогу, борется с угрызениями совести, старается заглушить в себе ее голос, пускается в софизмы, оправдывающие его, проходит по этому пути все градации от стыда до наглости и часто достигает в своих усилиях отвязаться от докучной совести поразительно печальных результатов. Но и в применении к таким личностям остается справедливо замечание, что обращение к достоинству честного человека всегда имеет некоторые шансы на успех. Мы хорошо понимаем, что мизантроп посмеется над доверием к

человеку, сказывающемуся в таком убеждении, но ведь с мизантропами вообще спорить трудно. Мы готовы допустить, что среди многообразных разновидностей, представляемых людьми, встречается, может быть, и немало таких, будить совесть которых не под силу человеку, если он не гений, не пророк. Но остаемся при убеждении, что совесть может заговорить и у таких людей и в таких обстоятельствах, когда на это, казалось, всего менее можно было рассчитывать.

Такое явление многими считается в своем роде органическим, так как человек рожден для общества и снабжен органами, функции которых требуют сближения с другими особями, вызывают альтруистические чувства. Не будем останавливаться на таких соображениях, потому что встретим здесь много неясного, спорного. Факты и соображения другого рода также свидетельствуют в пользу нашего убеждения. Каждый человек рождается на свет с большим багажом наследственности, в котором собраны сокровища, скопленные не только отцом, но и дедом, и другими более ранними предками. Часто эти сокровища обнаруживаются в человеке при совершенно исключительных условиях, и, не считаясь последних, наблюдатель и не предполагал бы их в нем. Альтруистические чувства, совесть, идеализм могут храниться в зерне, сокрытые глубоко в недрах сердца человека, долго не проявляя себя ничем. Прожитые века, когда люди точно так же, как и в наше время, колебались между идеальными и практическими стремлениями, не могли оставить следов и в тех, кто склонялся в пользу того, что идеалы не практичны и, чтобы найти счастье, следует вести себя так, чтобы жилось хорошо. Если мы представим себе человека, который в ряду предков своих не имеет честных людей, то мы вместе с этим встретимся и с признаками вырождения, на которые указывали ранее. Если нет вырождения, а есть только нравственные поступки, то справки в родословной будут наверное утешительные. С наследственным багажом человек вступает в жизнь, и прежде, чем он приходит в пору зрелого самосознания, прежде, чем в нем заговoryт житейские вопросы, сомнения и проч., он проходит детство. А в детстве сильно влияют склад семьи, фамильные традиции, обычаи, внушения старших и проч. От многого, чем жил человек в детстве, он отказывается в зрелом возрасте, думая устроить свою жизнь рациональнее, чем она была у его предков, много тратит на это сил и чувствует, что детские впечатления сидят в нем крепко, что наследство предков дает себя чувствовать...

И здесь мы встречаемся с теми же глубокими следами наследственных свойств и впечатлений раннего детства, которые дают себя чувствовать иногда и против воли человека. В этих же следах мы находим причину того факта, что человек, дурно проводящий свою жизнь, всеми презираемый и сам себя презирающий, может быть доступен впечатлениям совершенно идеального свойства. Горький пьяница, развратник, душегубец может с умилением слушать... горячую проповедь, задушевный

рассказ, может толковать о правде, о любви, о совести, и толковать совершенно искренне и серьезно. Недаром говорят о двух натурах в человеке. Действительно, жизнь человека представляется постоянной борьбой между его эгоистическими побуждениями и страстями, определяемыми его физической природой, и высшими внушениями разума, долга, чести и проч. Достоевский в некоторых своих произведениях с особенной тщательностью вырисовывал эту сторону натуры человеческой. По свойству своего таланта он прибегал к крайнему выражению этой, так сказать, двуличности человека. Его Карамазов сам говорит о себе, что он способен сразу созерцать две бездны: и вверх, и вниз. То же почти высказывает и Версиров-отец («Подросток») в сцене, когда он раскалывает образ полапам и указывает, что то же совершается теперь и в душе его: уживались две половинки и составляли одно целое, а теперь они раскололись... И Карамазов и Версиров, конечно, представляют крайности; большинство, кроме того, созерцает не бездну, а просто небольшие лощинки, да, может, и лучше владеет собой, чем герои Достоевского, но созерцать две перспективы—вверх и вниз свойственно человеку.

Человек с мизантропическим складом мыслей останавливает свое внимание главным образом на способности людей смотреть в бездну вниз и приходить в отчаяние за будущее человечества. Но мизантропам и не следует браться за воспитание детей. Воспитание только и возможно при вере в будущее, без которой никакая педагогическая работа невозможна. Педагог должен знать, что каждый человек может найти побуждения не только заглядывать, но и опускаться в темную бездну всяких дурных проявлений. Добродушная, недальновидная доверчивость была бы недостатком в нем. Но, сдерживая своего питомца, когда он скользит вниз, зовя его вверх на свет божий, он только в вере в способность созерцать бездну вверх может найти силу для своей работы.

10

В воле различают два элемента: определение и исполнение. Первое предполагает, что в сознании человека происходят противоречивые побуждения. Человек может относиться к ним совершенно объективно, вполне бесстрастно, делая их объектом своего мышления. Но он может почему-либо признать какое-нибудь из них в первоначальном или в измененном виде мотивом для действия, и это признание, это определение цели или характера действия есть уже акт воли. Как этот мотив будет выполнен—это опять-таки есть акт воли. Далее, только при наличности этих двух элементов—борьбы побуждения и определения мотива—поступок человека может, говорят, подлежать нравственной оценке. Мало ли каких побуждений не подсказывают человеку его инстинкты! Если он относится к ним только объективно и не дает им места в своей деятельности, его не приходится судить за безнравственность их, хотя бы эти инстинкты были и очень

низменного свойства. Только тогда, когда благодаря ли назойливости их, или незаслуженному вниманию к ним субъекта, они начинают толкать человека к удовлетворению их, вступают в борьбу с другими внушениями, человек может упрекать себя за такие поползновения, за хотение того, что, будучи выполнено, заслужило бы человеку нравственный упрек.

В настоящем случае нас интересует только первый акт воли — определение. Каждый человек возмущается несправедливостью, ложью, насилием, признавая их безнравственными, и так или иначе выражает свое возмущение: осуждением, бранью, побоями и т. п. Есть личности, очень быстро переходящие от впечатления к суждению, натуры вспыльчивые, но есть и такие, которые по своей сдержанности не дают себя во власть первому впечатлению, а стараются определить, была ли действительно оказана несправедливость, или человек, сделавший ее, и не подозревал, что он поступает несправедливо. Признав же, что человек поступил сознательно несправедливо, для колебаний уже не остается места. Несправедливость возмущает... Всматриваясь в подобные явления, видим, что нравственное чувство само по себе бесспорно в глазах людей, оправдывающих человека, если он под влиянием его решается действовать, но что ему предшествует акт мышления, прибавим, у иных очень примитивный, и чувство человека в подобных случаях определяется тем выводом, который дает это мышление. Оттого человек дурной нравственности, не будучи сам в силах поступать как должно, все же признает, что нравственность обязательна для всех, и для него в том числе. Стыд вызывается в человеке, если он нравственно ответствен, осуждением его другими или даже и просто представлением о возможности такого осуждения. Он беспokoится, даже задумав что-нибудь дурное, старается обделать дело скрытно и, совершив его и попавшись, начинает оправдываться. Трудно представить себе человека, который так-таки и признается всем, что он ворует, лжет и т. п. Бывают, конечно, люди, которые способны и на это, бывают эпохи, когда общество снисходительно выслушивает такие признания, не видя ничего дурного в казнокрадстве, эгоизме, распутстве, но и в таких случаях обыкновенно остаются неприкосновенными нравственные истины, а стараются вывести данные проступки из категории неодобрительных. Являются на сцену софизмы. Говорят, что воровство дурно, но казнокрадство не воровство, что распутство не распутство, а что-нибудь другое. Точно так же и при здоровом настроении общества нарушающий нравственные законы оправдывается разными доводами, вроде того, что он не видит несправедливости там, где ее видят другие, говорит о борьбе, о невозможности побороть влечение, естественное и очень сильное, и т. д. Являются ложь, лицемерие, и человек, может быть смеясь в душе, толкует о совести, чести, правде. В нравственном отношении это очень дурно, и дурной поступок усугубляется ложью и неискренностью, для которой у человека тоже есть свои оправдания. Но для нас в настоящем

случае важно то, что дурные люди верят, что чувства не обманывают, что, если человек признает в действии другого обман, эгоизм и проч., он возмутится и осудит, и что обмануть или оправдаться можно, только обращаясь к уму человеческому. В теоретических рассуждениях об основных принципах морали ставится вопрос, почему нравственный закон обязателен, но в практической жизни таких вопросов не ставят. Они признаются решенными. Человек, дурно ведущий себя, нарушающий на каждом шагу нравственный закон, чувствует, что в глубине души его лежит что-то протестующее против откровенного заявления своей безнравственности, какое-то смутное желание иметь право смотреть прямо в глаза честным людям. Такое желание самому субъекту может казаться смешным, досадным, он может признать его глупым и не заслуживающим внимания, но отрицать его существование невозможно...

Борьба побуждений, происходящая в душе человека, прежде чем он решается сделать что-либо, очень важна для характеристики поступка в нравственном отношении. Там, где нет такой борьбы, нет и нравственной оценки поступков. Такие действия, как утолить голод, укрыться от непогоды, почитать книжку и т. д., не приходится и судить с нравственной точки зрения. Если удовлетворение таких побуждений не вызывает никаких возражений ни в самом человеке, ни в других людях, то соответствующие поступки становятся вне области нравственности. Если я думаю, что, делая что-либо, человек должен был подумать о том-то и том-то, а он и не предполагал возможности каких-либо сомнений и творил свое дело ничтоже сумняшеся, то это обнаруживает непривычку или неумение давать себе отчет в своих действиях, предвидеть их последствия и проч. Самый доброжелательный, но недальновидный человек иногда может таким образом сделать очень дурное дело. Вполне отвечает за свое дело человек только тогда, когда он думал, выбирал между побуждениями и сознательно отдал предпочтение тому из них или другому. Вопрос о разумении дела весьма важен.

Присутствие умственного элемента в определении мотивов действий человека, невозможность заменить личное участие в этом субъекта чем-либо посторонним вполне объясняют и оправдывают поэтому теоретические рассуждения о вопросах нравственности. Если мы хотим, чтобы люди были нравственнее, надо просветить их сознание, облегчить им выбор между различными побуждениями, указать им руководящие начала такого выбора и проч. Понятно стремление найти принцип, и достаточно высокий, и настолько говорящий сам за себя, чтобы можно было рассчитывать, что обязательность его была легко признана всеми. В поисках такого принципа философы останавливались, как мы указывали раньше, и на пользе, и на удовольствии, и на других побуждениях. Но затем, увидев, что масса выхватывает из цельных систем только обрывки, которые умышленно или по неведению могут давать повод к злоупотреблениям, некоторые

философы сами забили тревогу. Опасение за настоящее отнюдь не закрыло им глаза на то добро, которое следует поставить на счет теоретиков-этиков. Указывают, что наука выдвинула и пропагандировала вопрос о рабстве, об уважении к личности, о терпимости и проч. Но это не мешает им обратить внимание и на другую сторону дела...

Читатель мог видеть из наших предыдущих соображений, что нравственно здоровым людям нет нужды доказывать, что надо жить по правде. В это каждый более или менее верит. Колебать эту веру не безопасно... Критика же уместна лишь по отношению оценки побуждений, составляющей то, что мы назвали определением.

Определение в сильной степени зависит от мирозерцания человека, от его умственной зрелости. Мы разумеем не целесообразность определения, не выбор средств, отвечающих цели, а именно ту оценку побуждений, которая делает возможным судить о поступке не как о глупом или умном, а именно нравственном и безнравственном. Вполне естественно возникают в человеке побуждения любви к сыну, гордости им, надежды на то, что он будет служить нам опорой в старости. Но когда возникает в душе человека борьба этих побуждений, то каждый раз они являются с таким антуражем самых многообразных жизненных влияний, что оценка этих побуждений является делом очень сложным и на нем непременно отражается весь нравственный и умственный склад человека, все его мирозерцание...

Сложность жизни производит то, что борющиеся между собой побуждения такого свойства, что человеку трудно отдать предпочтение одному из них. Встречаются, конечно, счастливые натуры, которые поступают нравственно легко, без особой борьбы с самим собой. Очень часто мы застаем их пережившими уже борьбу, окрепшими в своих убеждениях, твердо знающими, как им следует поступать. Но для большинства честных людей приходится на каждом шагу встречать соблазны и одолевать их борьбой. И было бы тоже своего рода ложью уверять, что спокойная совесть, даже для нравственно чутких людей, всегда искупает те лишения, на которые обрекает себя честный человек ради своей совести. С другой стороны, угрызения совести, вначале доставляющие столько нравственных мук, потом притупляются, слабеют, и человек приходит к тому, что покойно вкушает плоды своих дурных дел до тех пор, пока совесть не заговорит снова. Не к чему обманывать и себя и других: нравственная борьба может быть очень трудна и представляет скользкий путь, который человек может пройти твердой поступью только при сознании своего нравственного долга. В сомнениях и колебаниях, которые приходится испытать человеку при борьбе с самим собой, дорога ему бывает поддержка. Он ищет ее или в вере, или в совете друга, или в примерах живых или вызванных из воспоминаний личностей, нравственно высоких и твердых в своих принципах.

Остановимся на нескольких примерах такой борьбы. Трагедия «Гамлет» вся сплошь занята борьбою этого несчастного человека.

«Отчего в Гамлете это бессилие?—спрашивает Белинский.— Оттого ли, что он рожден любить людей и делать их счастливыми, а не карать и губить их, или от недостатка этой силы духа, которая умеет соединять в себе любовь с ненавистью». Гёте говорит о Гамлете: «Прекрасное, чистое, благородное, в высшей степени нравственное существо, не обладая нравственными силами героя, падает под тяжестью, которой оно ни снести, ни сбросить с себя не может; всякая обязанность для него свята, но эта—отомстить за отца—уж чересчур обременительна. От него требуют невозможного, не по существу своему, а только для него невозможного. И вот он путается, изворачивается, пугается, то делает несколько шагов вперед, то несколько шагов назад, а между тем все напоминает ему об его обязанности...» Многие говорят, что по самой натуре своей Гамлет был более склонен рассуждать о событиях, нежели управлять ими, но указывают также и на содержание той борьбы, которую Гамлету пришлось вынести на своих плечах. Герой древней трагедии «нанес бы удар без угрызения совести и смело покарал бы убийц своего отца, но в глазах христианина месть не является в такой же степени справедливой и необходимой. Этот призрак не есть ли плод расстроенного воображения, смущается Гамлет, что, если виновные, указанные его тенью,—в сущности невинны! Но почему, когда преступление уже явно, он не наказывает виновных тотчас же? Надо вспомнить, какая ответственность тяготеет над его головой и какие угрызения последовали бы за таким поступком, если бы он ошибся!.. Если он колеблется, то потому, что его великодушное сердце возмущается кровопролитием, убийством. Если б надо было унижить преступника строгими словами, красноречием, горечью упреков, то эта речь была бы ему более под стать... Слабость его поведения зависит от упомянутых выше причин: чем ближе подступает момент, тем больше колеблется его решимость. Он желал бы, чтоб события пришли к развязке сами собою, без его участия» ... Мы видим здесь и колебание над решением вопроса: виновен ли Клавдий в убийстве? Видим и колебания над вопросом: отомстить за убийство убийством или нет? Встаньте в положение Гамлета и скажите, легко ли было вам решиться, даже и в качестве оскорбленного сына, на убийство человека. Попробуйте найти выход из его положения и прямо ответить на вопрос: что же ему делать? Понятно, что под влиянием вспышки он мог броситься на Клавдия и сразу покончить с ним. Весьма вероятно, что вместо сомнений, предшествующих убийству, удерживающих от него, тогда бы явились угрызения совести после убийства.

Что лучше? И вправе ли человек колебаться перед убийством? Что выше: это великодушие или жажда мести? Очевидно, мы оказываемся здесь в самом центре возможной человеческой борьбы и скажем прямо: наше нравственное чувство на стороне

Гамлета. Нравственность не всегда побуждает к действиям, часто, и гораздо чаще, она удерживает от действия. Гёте справедливо говорит, что задача оказалась не по силам Гамлету, да она и редко кому по силам.

Спустимся ниже, возьмем другой пример, на этот раз не из произведений художника, а прямо из жизни.

Перед судом присяжных предстал почтовый чиновник, обвиняемый в краже денег из писем. Защитник его объяснил, что это преступление последовало после тяжелой борьбы с несчастными житейскими обстоятельствами. Чиновник получал незначительное содержание, был прекрасный семьянин, честный человек, умевший довольствоваться скромными средствами, получаемыми им от службы. Его постигла болезнь жены. Он издержался, заложил одно за другим все, что можно было заложить, исстрадался, глядя на мучения жены, и, когда доктор указал еще какое-то средство, которое должно было помочь страдальце, он протянул руку к чужим деньгам. Честному человеку трудно было решиться на это, он долго колебался. У него возникал вопрос, честно ли он делает, но страстное желание помочь жене пересилило. Он пожертвовал для нее и честью, когда было пожертвовано уже все его достояние. Мы опять встречаемся с борьбой, в которой возникает вопрос о нравственности. Чиновник оказался решительнее Гамлета: он пожертвовал нравственностью ввиду другого, тоже очень хорошего побуждения. Осудим ли мы его, скажем ли, что он поступил безнравственно? Читатель, как и мы, вероятно, испытывает борьбу, прежде чем решиться на это, постарается сделать сравнительную оценку побуждений, задаст себе вопрос: все ли было испробовано? Нельзя ли было занять денег, выпросить, вымолить их как подаяние? Нельзя ли было поместить жену в больницу, если не было средств лечить ее дома? и т. д. Любовь к жене, необходимость лечить ее, конечно, все это очень нравственно, скажет он, а затем явится «но». Но ведь деньги были чужие, они могли быть тоже очень нужны адресату, и нельзя же оправдать воровства, хотя бы и ради самых высоких побуждений. Сомнению присяжных, судивших чиновника, должен был прийти на помощь адвокат, и он пришел. «Когда человек жертвует за других людей своею жизнью на поле битвы или в других общественных несчастиях (во время пожара, при спасении тонущего и проч.), мы называем его героем. Здесь человек пожертвовал за другого благом, которое выше, дороже жизни,—честью, и мы назовем его преступником!» Едва ли хорошую услугу оказал адвокат нравственности таким сопоставлением двух несоизмеримых понятий: жертвы своею жизнью с жертвой своею совестью, которая связана с нарушением интересов другого, но не в том теперь дело. Мы отметим лишь то, что и тут была борьба из-за вопроса крайне трудного для человека: решить вопрос, как устранить самое возникновение такой непосильной для единицы борьбы, обязано общественное сознание. А оно должно сказать прежде всего: будем искать средства поставить людей в лучшие

условия, но не пойдем на уступки совести, не будем понижать идеала, пусть безнравственное и остается безнравственным.

Подойдем к тому же вопросу с другой стороны.

В каждой нравственной заповеди можно усмотреть две стороны: одна говорит: делай то-то, другая: делай или стремись делать то-то. Не укради и отдай ближнему рубашку свою, если он нуждается в ней. Первую часть легче исполнить, и много есть людей, строго следующих ей. Но вместе с тем есть немало и нарушающих ее, и притом не только в многообразных формах, но и под влиянием самых различных побуждений. Крадут и с голода, и потому, что хочется пожить получше, хотя о голоде и речи быть не может. Крадут тайком, со стыдом, крадут, идя на насилие и даже убийства, крадут в легальных формах, крадут в виде взятки, торгуя законом и справедливостью, крадут коммерчески и проч. и проч. Но везде в основе лежит присвоение себе чужой собственности. Мы говорим: дурное должно и оставаться дурным. Нравственное требование должно быть незыблемо как нечто внешнее, обязательное и высшее. Но, судя человека и решая, стремился ли он к добру и насколько силен он в борьбе с искушением, мы очень часто встречаемся со случаем, когда это искушение вовсе не было само по себе злом. Оно могло быть и очень почтенно, как в приведенном раньше случае, когда искушением являлось желание полечить жену. Трудность вопроса в том и заключается, что как нельзя сказать: не укради, пока не встретится уже очень крупного искушения, так и нельзя сказать: не заботься о жене, оставь ее больную умирать, если не можешь помочь ей, потому что последнее заключает в себе противоречие с положительной заповедью «люби ближнего». Если отрицательная заповедь возможна в своей абсолютной форме — не укради, ни за что не укради, то положительная предполагает собственную инициативу и в выборе, и в приискании средств помощи. Пожертвуй имуществом, откажись от лишних расходов, а нет их у тебя, исчерпал все — толкнись в больницы, благотворительные общества, ищи помощи у других, забывая гордость свою, и проч.

Здесь нет уже той обязательности и определенности, как в первой. Здесь еще чаще в борьбе могут встретиться очень почтенные мотивы, и влияние практических условий жизни скажется еще сильнее. Оттого в этой сфере приходится быть еще осторожнее, судя человека. Попробуйте проникнуться мыслью отдать нищему последнюю рубашку, и вам тотчас представится тысяча практических вопросов: какому нищему, какое он сделает употребление из вашей рубашки, встанет ли он на ноги, что вы станете делать, сняв свою последнюю рубашку, можете ли вы снять рубашку и с жены, с детей, с других родственников и до какого колена? И кто такой наш ближний: друг, соотечественник или славянин, европеец и проч.? Задавшись такими вопросами, можно и признать всех чужими, кто не составляет ближнего к вам кружка, и решиться думать только о себе и семье своей. Можно «последнюю рубашку» понять буквально и жертвовать гроши и

рубли, считая, что дело исчерпано, и можно думать, что участие, совет, рука помощи вовремя и проч.—все это тоже своего рода рубашка, в которой люди нуждаются. Тысячи форм и градаций существуют в этой сфере людских отношений, и при нравственной оценке проявлений данной личности мы опять-таки ценим, чем, для чего, какой идеей для какой жертвуют, как человек понимает и ценит эти идеи. Берем во внимание и чувства человека, и разумность его выбора, и ценим тем более, что здесь элемент жертвы выступает рельефнее.

11

Наши заметки по вопросу о нравственности и так уже приняли слишком обширные размеры. Постараемся быть кратче в своей заключительной главе.

Читатель, встретив в нашем изложении ссылку на Гамлета, может упрекнуть нас, что мы неправильно применяем к обыденной жизни выводы из явлений исключительных с явно трагическим характером. Но такой упрек, по нашему мнению, будет несправедлив. Выводы свои мы основываем не исключительно на Гамлете, а также и на явлениях, взятых прямо из жизни. Да, кроме того, такие произведения, как трагедия Шекспира, тем и велики, что в ней собраны черты общечеловеческие, и гамлетовские сомнения могут в разной мере и форме гнездиться в уме каждого человека. А между тем, беря общезвестное, гениальное произведение, мы выигрываем в том отношении, что выводы наши могут получить особенно рельефный, осязательный характер.

Выводы же наши такого рода.

Хорошо бы было, если б можно было иметь уверенность, что безнравственный поступок только и может совершить субъект вырождающегося типа. Это очень упростило бы дело. Устранилось бы и сожаление в такой личности, и забота об ее исправлении. Вопрос сводился бы к обезвреживанию ее. Но при всей трудности с полной уверенностью сказать о данной личности, представляется ли она вполне здоровой, или только поврежденной или, наконец, несет в себе все признаки нравственного вырождения, все же, какжется, можно сказать, что не эти субъекты составляют злобу дня. Точно так же внимание моралистов привлекают не те, чьи преступления являются роковыми, трагическими. Всегда бывали случаи, когда обстоятельства складывались таким образом, что вызвали в ней борьбу побуждений, превышающую ее силы. Понятно, что здесь уместно и сочувствие к тягости положения человека, и прощение ему причиненного им зла. Но если в отдаленные от нас времена свидетель трагического преступления видел в нем судьбу, рок, то мы не можем уже устоять на такой точке зрения. Желание видеть заповедь добра незыблемой заставляет анализировать явление и искать, что мог сделать человек для того, чтобы охранить ее от нарушения. Чем ближе к нам явление, чем оно жизненнее, тем легче нам

уразуметь те в своем роде роковые причины, которые приводят человека к дурному поступку. На первом плане мы поставили все то же явление, на которое имели уже случай указывать в настоящих заметках,—обособленность их, нарушение общественных связей. Человек не имеет веры, что в тяжких обстоятельствах люди придут к нему на помощь, что в минуты борьбы и сомнений ему протянут руки с дружеской поддержкой. Свою борьбу надо пережить за свой счет, вынести на своих плечах. Стоит ли поэтому бояться их осуждения? Вернее положиться на свою голову, на свою совесть, а раз совесть перестает проверять себя мнением честных людей, ее нетрудно убаюкать, усыпить.

С упадком общественности неизбежно связан эгоизм, который не только понижает нравственный уровень одних, но, кроме того, делает более трудной борьбу с жизненными испытаниями для других.

Но здесь все-таки есть борьба, есть желание жить в ладу со своей совестью.

Желательно, конечно, чтобы нравственные принципы стояли твердо и не смягчались ради житейских условий, желательно поэтому, чтобы жизнь не ставила ребром вопроса о самой возможности этих принципов в их абсолютной форме. Но едва ли когда-нибудь мы дождемся того, чтобы жизнь человеческая обходилась без тяжких испытаний. Для выхода из этих испытаний есть два пути. Один указывает наслаждение в чистой совести, в сознании исполненного долга, не скрывая, что он усеян материальными и духовными лишениями. Другой манит человека счастьем и подсказывает, что человек имеет право требовать от жизни возможно большего. Люди, ступающие на этот путь, часто пропускают мимо ушей воззвание к труду, настойчивости, а ухватываются за все, что облегчает борьбу, что оправдывает уступки, делаемые духом в пользу плоти. Счастье материализуется. То, что предназначено природой служить средством для самой возможности высшей духовной деятельности, обращается в цель. Хороший стол, обстановка, развлечения—вот ради чего стоит жить. Нравственность, совесть—понятия условные, тесняться ими не стоит. Нарушения нравственности утрачивают трагический характер, на сцену выступает просто распушенность...

«Хотите знать, что я больше всего люблю?—говорит Полозова Санину («Вешние воды» Тургенева).—Свободу больше всего и прежде всего. И не думайте, чтоб я этим хвасталась,—в этом нет ничего похвального,—только оно так, и всегда было и будет так для меня, до самой смерти моей. Я в детстве, должно быть, уж очень много насмотрелась рабства и натерпелась от него. Теперь вы, может быть, понимаете, почему я вышла за Ипполита Сидорыча; с ним я свободна, совершенно свободна, как воздух, как ветер. И это я знала перед свадьбой, я знала, что с ним я буду вольный казак! Скажу вам еще одно: я не прочь размышлять... Оно весело, да и на то ум наш дан; но о последствиях того,

что я сама делаю, я никогда не размышляю и, когда придется, не жалею себя»...

В наши задачи не может входить трактовать об изменениях в условиях воспитания жизнью. Мы останавливаемся на пороге школы и не можем не высказаться, что было бы очень жаль, если бы вступающие из школы в жизнь юноши оказались бы со столь же легким багажом, как приведенная героиня. Годы домашнего и потом школьного воспитания — самые впечатлительные годы. Почти каждый человек не тем, так иным вспоминает всю жизнь свои годы учения. Даже и тогда, когда последующие научные занятия и опыт жизни заставляют его отступить от традиций, завещанных семьей и школой, внутренний голос не раз напоминает о них, вводя в борьбу побуждений лишний довод. Ни равнодушие, ни леность, ни другие соображения не оправдывают воспитателя, если он в свое время не озаботился снабдить своего питомца верой в добро и правду....

Справедливость в школьной жизни *

(по материалам, заимствованным
из автобиографий, воспоминаний,
жизнеописаний и т. п. источников)

Вместо введения

Казалось бы, каждый учитель, прошедший сам школу, должен и по себе знать, как долго, на целую жизнь нередко, остаются в памяти добрые и худые дела наставников, а между тем большей части наставников от этого ни тепло, ни холодно.

Н. Пирогов

К источникам указанных выше категорий не приходится относиться с полной и безусловной доверчивостью. Человек, вспоминающий какое-нибудь событие из своей жизни, редко относится к нему вполне бесстрастно. Сила впечатления, которое оно вызвало, конечно, с годами ослабела, но воспоминание о нем все же несколько волнует, и, если есть в нем что-нибудь бросающее, хотя бы и легкую, тень на человека, он непременно постарается оправдать себя, смягчить впечатление на читателя. Недаром и такой правдивый человек, как Пирогов, в своем дневнике не раз заговаривал о том, как трудно быть откровенным даже с самим собой. Иногда пишущий свои воспоминания так далеко заходит в этом самооправдании, что события под его пером принимают совершенно неверную окраску. Уклонения от истины бывают и искренние, и неискренние, и невольные, и сознательные. Бывает также, что память изменяет пишущему, и слова его опять-таки нуждаются в проверке. Следует также отметить, что воспоминания пишутся в зрелом возрасте, часто под старость, когда у человека сложилось свое определенное мировоззрение и он смотрит на события своего детства вовсе не так непосредственно, как смотрел на них в свое время, а с известной точки зрения, выбирая и подтасовывая то, что служит подтверждением его общих взглядов.

Со всем этим и со многим другим приходится считаться тому, кто хочет пользоваться автобиографиями и воспоминаниями как материалом для своих литературных работ.

Но, пользуясь ими с известной осторожностью, мы найдем в них много поучительных фактов, впечатлений и проч. Взятые

* Читано с некоторыми выпусками в заседании 31 марта 1888 г. секции обучения и воспитания Педагогического музея военно-учебных заведений.

непосредственно из жизни, они часто говорят читателю убедительнее теоретических рассуждений писателя. Перед ним восстают как живые обе заинтересованные стороны — и воспитатель, и воспитуемый, и для суждения об их взаимных отношениях, о характеристических чертах действующих лиц он имеет ценные данные.

Мы не только имеем в виду представлять читателю биографии, почему-либо интересные для педагогов. Задача наша более скромная: мы собираем материалы и группируем их по возбуждаемым ими вопросам. На первый раз мы берем группу фактов, касающихся справедливости. Точно таким же образом мы представим группы фактов, служащих к разъяснению вопросов о чтении, товарищах, религиозности, лицах, влиявших в годы детства и юности, и проч.

Мы нисколько не претендуем на полноту. Повторяем: мы пока только собираем материалы. Что не вспомнилось, чего не было под рукой, того и не окажется в наших материалах. Если нам укажут или мы сами приищем материалы, подходящие к группе, уже напечатанной, притом материалы, бросающие свет на не затронутые нами стороны, опровергающие высказанное нами мнение или, наоборот, лучше разъясняющие их, мы снова вернемся к прежде затронутой уже теме и еще раз потолкуем о ней.

Может быть, этого рода материалы впоследствии и пригодятся для более правильной обработки некоторых психологических и педагогических вопросов.

1

Справедливость — такой элемент людских отношений, необходимость и обязательность которого всеми равно признается. Человек, чем-либо вооруживший против себя других людей, потерявший надежду на дружелюбное расположение к себе, все-таки ожидает, мало того — требует от них справедливости. Упрек человеку в оказанной другому несправедливости вызывает в нем хотя бы и смутное недовольство собой, желание оправдаться перед своею совестью. Справедливость — самое элементарное этическое требование, присущее человеку, на какой бы ступени развития ни стоял он, в каких бы общественных условиях ни находился.

При всем том, однако, жалобы на несправедливость приходится слышать очень часто, гораздо чаще, чем можно было бы ожидать при общем сознании, что жить без справедливости нельзя не только государству, обществу, но и самой маленькой семье. Ведь кажется так просто сообразить, что, нуждаясь в справедливости к себе, каждый обязан и сам быть справедливым, и внушать другим ее необходимость.

В чем же дело? Сперва оговорюсь, что не имею в виду трактовать об общественной справедливости. Я буду держаться

только области школьной и дошкольной жизни и главным образом отношений наставника к воспитуемому. Так, я вовсе не касаюсь тех случаев, когда наставнику приходится стать посредником между двумя сторонами, ищущими у него справедливости. Читатель без труда решит сам этот и другие не затронутые мною вопросы, раз мне удастся поставить его на свою точку зрения.

Справедливость — это воздаяние каждому по делам его, это первый, основной элемент нравственности, необходимое условие всякого общежития. Выше ее стоит любовь, как чувство, выбирающее свой объект, дающее ему, этому объекту, то, чего никто не вправе требовать от человека, способное на самозабвение, жертву, вполне бескорыстную и безрасчетную. Справедливость, напротив того, составляет наше право — нравственное право. По справедливости мы требуем только должного, оттого если справедливость нарушена и восстановить ее мы не в состоянии, то сознание это угнетает нас как сознание бесправия, нарушает наш душевный мир и часто толкает нас на действия, которым не должно бы быть места в людских отношениях.

Центр вопроса заключается в том, что именно составляет то «должное, что по справедливости следует воздать каждому».

Сношения людей между собой иногда укладываются в очень простые формы, и тогда быть справедливым вовсе не трудно. Я уговорился с сапожником, почему он будет брать с меня за пару сапог известного качества, мы заключили с ним своего рода договор, и справедливость к нему исчерпывается уплатой договоренной суммы денег. Обязательства мои совершенно ясны, и справедливость к нему выражается в ее самой элементарной форме, оттого такие формы справедливости и находят себе место в юридическом праве. Но не все отношения возможно уложить в договор. Сложных отношений гораздо больше, чем простых. Притом я не всегда знаю, чего требует от меня тот, с кем я имею дело, требования заранее не выясняются, не предъявляются. Чаще всего мы слышим упрек в несправедливости задним числом, когда дело уже сделано. Если хочешь быть справедливым, надо выяснить, что могут от нас требовать, как нам вести себя, определить это в виде общего руководящего начала.

Чтобы ориентироваться в вопросе, мы вступим прямо в сутолоку школьной жизни. Возьмем случай довольно обыденный, и, разобравшись в нем, мы сразу увидим, что и во вседневных явлениях этой жизни имеют место отношения с довольно сложным характером. Мы попытаемся извлечь из него нечто и для определения содержания упомянутого выше общего руководящего начала справедливости.

Когда Ф. М. Достоевский был еще учеником инженерного училища, он получил на выпускном экзамене из алгебры 5 баллов и был оставлен на второй год в классе. Он увидел в этом несправедливость и вот как выразил испытанные им чувства в письме к брату:

«О, как долго, как долго я не писал тебе, милый мой брат*... Скверный экзамен! Он задержал меня писать к тебе, папеньке и видаться с Иваном Николаевичем, и что же вышло? Я не переведен! О, ужас! Еще год, целый год лишний! Я бы не бесился так, ежели бы не знал, что подлость, одна подлость низложила меня; я бы не жалел, ежели бы слезы бедного отца не жгли души моей. До сих пор я не знал, что такое оскорбленное самолюбие. Я бы краснел, ежели бы это чувство овладело мною... но знаешь? Хотелось бы раздавить весь мир за один раз... Я потерял, убил столько дней до экзамена, заболел, похудел, выдержал экзамен отлично в полной силе и объеме этого слова и остался... Так хотел один преподающий (алгебры), которому я нагрубил в продолжение года и который нынче имел подлость напомнить мне это, объясняя причину, отчего остался я... При 10 полных я имел 9½ средних, и остался... Но к черту все это. Терпеть так терпеть...»

А. Н. Савельев, его тогдашний начальник, замечает по этому поводу в своих воспоминаниях о нем: «Все это вместе взятое — недостаточно верная оценка прилежания и успехов в науках и нравственных достоинствах (поведении) Достоевского; наконец, может быть, и другие, не известные мне обстоятельства в его жизни, которые разрушали в нем всякое доверие к людям, — все это тяжело ложилось на душу весьма впечатлительного человека, искавшего в людях милосердия и справедливости»**.

Раз наставник дал ход своей мстительности, о справедливости не может быть, конечно, и речи. Тут уже выступают на сцену личные счеты, и притом в условиях, когда силы не равны. Нас интересует, впрочем, пока не наставник, а сам Достоевский. Его волнует очень сложное чувство: тут и больно за отца, и тяжело от того, что вместо выпуска предстоит пробыть в учебном заведении лишний год, а его и так уже тяготила жизнь в училище, и над этими чувствами господствует чувство оскорбленного самолюбия. Несправедливость оскорбляет, и понятно почему. В тех словах или действиях, которые мы мерим как справедливые или несправедливые, всегда содержится некоторая оценка нашего внутреннего мира, наших способностей, побуждений нашего труда. В самом деле, не в том дело, что человек неверно сделал вычисление, не перечислил всех городов или годов хронологии, а в том, что не сумел приобрести эти знания, не научился такому искусству, плохо подумал, мало потрудился. Если бы кто-нибудь вздумал проэкзаменовать меня в арабском языке и поставил бы мне единицу, это не тронуло бы меня; точно так же я не постыжусь сознаться, что ничего не смыслю в медицине или астрономии: я ими не занимался. Иное дело, если проверяют в том, что я должен знать или уметь, когда я не могу сказать: я не думал об этом, я ничего не читал об этом. Тогда за голым фактом моего

* Письмо Ф. М. Достоевского к брату 31 октября 1838 г.

** Материалы для жизнеописания Ф. М. Достоевского, с. 45.

незнания и выражения его единицей виднеется внутренняя его сторона, проявление способностей и душевных качеств и оценка их. Оттого в таких случаях человек не мирится с ним, как мирится с проявлением мертвой природы, а чувствует уколы самолюбия. От холода надо укрыться, по скользкому пути надо идти осторожно, тут нет речи о справедливости. Получая балл за ответ, выслушивая замечание о поведении или характере, человек прежде всего спрашивает: справедливо ли его оценили, и, если ему кажется, что несправедливо, он чувствует обиду, точно у него отняли или не дали ему того, на что он имел право. Ленивый не чувствует обиды: он и не трудился. Работавший знает, что стоил ему труд, и хочет, чтобы результаты его труда ценились не безусловной меркой, а относительной.

Итак, первое, что останавливает наше внимание,—это наличность той или иной оценки нашего внутреннего содержания в тех словах и действиях, которые мы судим с точки зрения справедливости. Притом оценка не только совершенных нами действий, но и того, на что мы способны. Несправедливая оценка оскорбляет наше самолюбие, нарушает наше душевное равновесие.

Какая же, однако, несправедливость была оказана Достоевскому — ведь комитет, который решал вопрос о его правах на выпуск, руководился, вероятно, правилами, и, по-видимому, эти правила были такого рода, подобные которым и теперь существуют: при пяти баллах в следующий класс не переводят. Письмо Достоевского дает ответ и на это сомнение. «При десяти полных я имел 9½ средних»,—говорит он. Была соблюдена внешняя справедливость, которой недоставало внутренней. Правило существует, и, как правило, оно только и может иметь дело с внешней стороной. Перед правилом нивелируется личность, правило игнорирует личность: кто бы ни получил злополучную пятерку, результат для всех одинаков. И вот с этой-то стороной и не мирится сознание юноши. Он требует внутренней справедливости, надеясь и ища правильной оценки не одних действий своих, а руководивших им побуждений.

Поясню свою мысль примерами.

Мы ставим правило: делающий на экзамене такого-то класса 6 ошибок получает неудовлетворительную отметку и оставляется в классе. Являются вопросы: возможна ли и дозволительна ли какая-либо объективность при приложении этого правила на практике? Но почему же такое фатальное значение имеет 6 ошибок, а не 5, не 7, не 8? Далее, не важнее ли для нас, что ученик учился, привык обращать внимание на свое письмо и научился писать настолько, что вместо 30, 20 ошибок делает теперь только 6. Учение и воспитание есть движение, и нет в нем такого момента, когда было бы возможно сделать ему окончательный и бесповоротный итог. То же соображение можно применить к другим учебным предметам и их воспитанию.

Мы несколько не умаляем ценности фактического знания и хорошо понимаем все значение его для рассудочного процесса, но

меряем ее не количеством, а качеством, а за качеством знания, в сущности, и скрывается работа, положенная на приобретение его.

Точно так же мы не скрываем от себя практического удобства для школы от общих норм, общих правил и, оставаясь в сфере взятого нами вопроса, назовем прежде всего то, что эти меры как бы устраняют самый вопрос о справедливости, ставя правило вне власти отдельного лица. На многих это действует успокоительно, и они безропотно подчиняются перед его устойчивостью, безличностью. Многие, но не все, однако: такие понимают, что за правилом стоит не единичное, а коллективное лицо, которое также ответственно за несправедливость, и если не всегда протестуют против него, то нередко все же сохраняют в себе горечь обиды несправедливостью.

Достоевский в излиянии своих чувств не оставил без внимания и обидчика. Он высказал свой приговор ему, видимо, в убеждении, что несправедливость была оказана сознательно и намеренно, являясь отмщением за дерзость. Оставление в классе не представлялось Достоевскому обычным наказанием, потому что оно не соответствовало вине, прямо выходило из сферы тех последствий, которые могли бы быть естественно связаны с проступком — дерзостью. Конечно, в каждом почти наказании связь его с проступком условна. Карцер тоже чисто условное следствие дерзости. Но там эта условность общепризнана, к ней привыкли, и неестественность не режет глаза, а здесь расплата за поведение перенесена в область учения, и Достоевский был прав, возмутясь душой за совсем уже бесцеремонное нарушение элементарных требований справедливости. Мстительному человеку не должно быть совсем места среди воспитателей юношества, и мы не будем останавливаться на таком ненормальном, исключительном явлении. Для нас важен только вопрос, не можем ли мы, обыкновенные, порядочные люди, по недоразумению или по чему-либо другому попасть иной раз в то же положение, в каком оказался этот учитель Достоевского.

С общей точки зрения следует поставить вопрос так: при каких условиях наставник всего более гарантирован от неправильного, пристрастного суждения о своем питомце?

Случай с Достоевским дает, в сущности, очень определенный ответ, но только в отрицательной форме: неблагоприятными условиями для справедливости следует признать такие, когда в суждение входит желание свести личные счеты, отомстить. Конечно, это не единственные условия. При желании обобщить данный случай мы можем пойти от выражения «свести личные счеты» и взять его в более широком смысле, при котором личные счеты могут включать в себя и побуждения не одного нерасположения, а и противоположного ему чувства симпатии, т. е. вообще всяких чувств наставника.

2

Сознание человека не остается долго прикованным к одному какому-нибудь чувству или мысли. Постоянный наплыв впечатлений невольно отвлекает его внимание в стороны, и нужно сильное напряжение воли, чтобы заставить свое сознание держаться какого-нибудь одного направления. Бывает, что человек и не в силах справиться с этим наплывом, чувствует себя рассеянным, не способным разобраться в своих впечатлениях. Психологи, как, например, Рибо¹, говорят, что это непостоянство объекта сознания является своего рода потребностью духа, так как элементарная форма деятельности его есть сравнение. Однообразие впечатлений не вызывает и мысли. Вовсе не мудрено поэтому, что человек не в состоянии удерживать в своем сознании мерки справедливости постоянно, во всякую минуту, при всяких обстоятельствах. Другие чувства—раздражение, гнев, восторг и проч.—овладевают им при разных случайностях жизни и отодвигают чувство справедливости далеко на задний план. Мщение, желание раздавить ненавистного нам человека могут сделать нас несправедливыми к нему. Восторг, возбужденный в нас, положим, певцом, может увлечь нас далеко за пределы справедливости и подвинуть нас на выражение оценки доставленного им нам удовольствия, которое обнаружит, что мы забыли тех, кто доставлял нам прежде гораздо более высокое наслаждение. Волнующие нас чувства легко могут вызвать забвение всегда и прежде всего обязательной для нас справедливости и вызвать с нашей стороны какой-нибудь акт, который тяжело отзовется на другом, обидев его своей несправедливостью.

Уместно ли вносить какого бы то ни было рода личное чувство в школу, в отношения между воспитателем и воспитанником?

Педагоги давно уже высказываются, что нет. Но безусловное принятие такого положения, кажется нам, не вполне возможным. Надо помнить, что и воспитатель тоже ведь человек. Нельзя запретить ему чувствовать обиду, когда оказывают к нему неуважение, брезгливость к неряхе, расположение к симпатичному юноше, возмущение глупостью, оскорбление, раздражение и проч. и проч. Но ему следует бороться с такими чувствами по отношению к питомцам, не допускать их стать побуждениями к тем или иным действиям, затемнив или отодвинув на задний план более надежного руководителя—разум.

Прежде всего, ведь их силы неравны. В руках воспитателя слишком много средств для того, чтобы выйти непременно победителем из личной борьбы, хотя бы он был и неправ. Во-вторых, и это главное, школа не жизнь. Цель школы и состоит в том, чтобы воспитать, приготовить к жизни. Роль воспитателя тем и определяется, что мальчик или юноша не умеет приспособляться к условиям жизни в обществе, что он еще не может ориентироваться среди своих и чужих интересов, что он недисциплинирован. Его надо воспитывать. Его стесняет известное распо-

ряжение, и он, как умеет, протестует, проявление его в этом случае есть объект наблюдения для воспитателя, никак не личная обида. Он может заставить юношу подчиниться себе, подействовав на него угрозой строгой кары, но ведь не в этом только должна быть его цель. Он воспитывает только тогда, когда постепенно приводит своего питомца к разумному подчинению, к необходимости повиноваться закону вообще, не только за страх, но и за совесть. Если воспитатель делает личным вопросом то, что есть прежде всего общее дело (таковы, например, многие нарушения школьной дисциплины), то таким образом он создает вовсе не нужные, а, наоборот, прямо вредные осложнения своих отношений. Здесь объективность воспитателя — вещь очень желательная.

Но мы вовсе не проповедуем бесстрастия в воспитателе, хорошо понимая, что случаями указанного характера вовсе не исчерпываются сношения воспитателей с воспитанниками. Напротив, мысли и чувства его для нас очень дороги. Нравственное чувство человека выражает прежде всего свойство и степень его солидарности с другими людьми и обуславливается между прочим тем, насколько человек дорожит мнением о себе окружающих лиц, насколько ценит и желает сохранить уважение себя теми, кого он сам любит, уважает, кто пользуется нравственным авторитетом в его глазах. Нравственное чувство воспитывается общением, и юноша должен знать, что его поведение возбуждает в честных людях или осуждение, или одобрение. Бесстрастие в воспитателе лишило бы воспитателя его силы. Не только определенность школьных требований и внешняя справедливость в расчетах за нарушение этих требований, но и самое умное назидание, самая красноречивая и убедительная проповедь не произведут впечатления, если не затронут чувства. Но чувство возбуждается лишь чувством же, надо только, чтобы оно было искренне. Мы не раз видели, что натворившие разных бед юноши принимали как должное, что воспитатель нашумел, накричал, сорвал сердце, употребил какое-нибудь редкое слово, рассердясь на своих питомцев. Это естественно. О более мягких формах «срывания сердца» мы уже не говорим. Но если сердце это заставит наставника перейти с проступка на личность, выразится в том, что воспитатель впадет в язвительный или пренебрежительный тон или усилит наказание, засадит в карцер на трое суток за то, за что, спокойно судя, посадил бы на три часа, обнаружит злопачетность или мстительность, тогда другое дело. Юноша понимает, что гнев иной раз трудно сдерживать, что естественно, когда он прорвется в шуме и брани, но что его надо сдерживать, иначе он может увлечь далеко. Норма — спокойное суждение, крик и брань — нездоровые явления, хотя они и естественны. Они оскорбляют, и их приходится прощать, но давать им волю над собой не следует: это и опасно, и служит признаком бессилия.

Тот же элемент страстного возбуждения, которого возможность мы признали в воспитателе, мы встречаем и у юноши,

который чувствует себя оскорбленным, и точно так же он может завести его дальше, чем следовало бы, и думаем, что разумный воспитатель должен предвидеть возможность таких последствий и уберечь от них своего питомца. Обязательства, вытекающие из свойства нашей натуры и лежащие на обе заинтересованные стороны, должны быть разделены между той и другой стороной неравномерно. Требования справедливости к себе вполне законны, и всякие излишества, дозволенные себе под влиянием аффекта обиды несправедливостью, извинительнее, может быть, всяких других аффектов. Но ввиду того что они все же излишества, мы вправе требовать, чтобы человек не отдавался во власть их, и, конечно, от взрослого мы более вправе требовать разумности, сдержанности, спокойного суждения, владения собою и проч., чем от юноши. Наконец, надо помнить, что молодой, неопытный ум так склонен к обобщениям, а с этой стороной нельзя не считаться. Мысли, которые рождаются в голове юноши, оскорбленного несправедливостью, могут быть очень пессимистического свойства, а возбуждение мыслей в этом направлении надо признавать прямо преступным, ничем не извиняемым, если в этом повинен, хотя бы и ненамеренно, воспитатель. В цитированном раньше письме Достоевского мы уже слышали эту горькую ноту. «Хотелось бы раздавить весь мир за один раз!» — восклицает он. С этой же нотой мы встретимся и в других воспоминаниях. Теперь же мы остановимся на следующем рассказе:

«На другой день по поступлении в Тифлисское благородное училище, — рассказывает Д. И. Кипиани*, — входят в наш класс директор, учитель русского языка, за ними несколько учеников высших классов, в их числе благообразный юноша князь Леван Мухранский; все они направляются через весь класс к задним партам и по указанию этого юноши останавливаются прямо предо мною.

— Как ты смел звонить без приказанья? — грозно спрашивает меня старший.

Я не понимаю вопроса и глупо гляжу.

Хватают меня за ухо, дерут и возобновляют вопрос.

— Не звонил я, — отвечаю.

— Он ли? — обращаясь к юноше, спрашивает его директор.

— Он, он, — утверждает тот и за ним его товарищи.

— А, а! Так ты еще запыраться? Линейку сюда!

И влепили мне в ладони ударов двадцать с каким-то остервенением.

И больно, и злость подступает к горлу!

— За что это? — спрашиваю себя, рыдая.

Я так же был повинен в этом преступлении, как и вы, мой читатель.

Ошибка! Мать милая учила меня, что ошибки надобно прощать, и я, кажется, простил, но забыть — не хватило сил.

* Записки Д. И. Кипиани. — Русская старина, 1886, № 3, с. 518 (относятся к 20-м гг.).

Директор (Шипулин) узнал потом о своей ошибке, но не нашлось у него гражданского мужества показать мне это, как-нибудь приласкать меня.

— Значит, сознаваться в ошибках не следует?!

В данном случае обиженный субъект чувства свои затаил в себе и не дал им выражения в каких-либо внешних проявлениях. В этом сказалась его натура. Другой на его месте мог и не смолчать, и тогда одна несправедливость, наверное, вызвала бы другую, а может быть, и целый ряд новых несправедливостей. Когда начнешь катиться под гору, удержаться бывает трудно. Дело в таких случаях запутывается все более и более. Несправедливость часто вызывает непослушание, дерзость, а тогда воспитателю становится все труднее выйти из своего положения с честью и не роняя своего престижа, хотя он и сознал бы, что пора прекратить игру.

Подтверждение этой мысли мы также находим в том материале, который дают воспоминания.

«Наш каптенармус Михайлов,—рассказывает кн. Имеретинский*,—выслужился до унтер-офицера из кантонистов и был человек хитрый, пронырливый, самонадеянный и мстительный. Все это отражало его бледное, злое лицо с тонкими губами. Этот-то каптенармус Михайлов вздумал раз самолично позвать меня в резерв, на примерку; приглашение свое он высказал грубо и закончил словами: «Да смотрите, сию минуту приходите, слышите!» Ребяческое самолюбие кольнуло меня. Я вымерял его глазами и отвечал: «Приду, когда дежурный позовет, а ты кто такой?» Михайлов побледнел от злости, стиснул губы и спокойно отвечал: «А вот я вам сейчас покажу, кто я такой!»

В самом деле, «сию же минуту» дежурный пригласил меня, но не на примерку, а к дежурному офицеру поручику Симону. Симон безусловно принял сторону каптенармуса, оставляя без внимания мой рассказ о том, как было дело.

— Вы все-таки виноваты!—крикнул Симон. Самолюбие мое разыгралось, кровь бросилась в голову.

— Нет, я не виноват!

— Ого, вот как! Становитесь на колени!

— Нет, не стану!

Симон побледнел как полотно.

— Я вам приказываю стать к печке, на колени!

Я не становился. Собралась огромная толпа пажей посмотреть, чем дело кончится, а кончилось оно тем, что поручик взял меня за плечи, пригнул к земле, силой поставил на колени и сейчас же отправился к Жирардоту. Карл Карлович наш вырос как из-под земли. Губы его страшно сжимались и разжимались, признак сильнейшего нервного раздражения. Но он не горячился и велел сейчас же просить у Симона прощения. Я наотрез отказался. Это

* Пажеский корпус в 1843—1848 годах. Записки старого пажа. Кн. Имеретинского.—Русский вестник, 1888, № 8, с. 688.

было отважным делом. Переупрямить Жирардота было нельзя, и я со слезами бессильной злобы вынужден был просить прощения, по приказанию, но Жирардот не простил. За отказ, затронувший его лично, он посадил меня в карцер на три дня и настоял в корпусном комитете, чтобы меня списали с красной доски в столовой, но в классе имя мое осталось на ней по-прежнему. Это значило: поведение само по себе, а учение тоже само по себе, и я все-таки перешел в третий класс с прежними товарищами»*.

Для нас здесь крайне назидательно, как этот ком растет чем дальше, тем больше. Воспитанник не послушался каптенармуса, который вовсе и не был его начальником. Офицер не разобрал дела, и вместо совершенно частной ссоры явилось непослушание этого самого офицера, а затем и ротного командира, лица очень сильного и влиятельного. Загляните в душу этого юноши, и вы увидите опять целую гамму чувств: сперва кольнуло самолюбие, потом кровь бросилась в голову, чувство насилия, слезы бессильной злобы... Наконец, перед нами проходит и градация очень внушительных наказаний. Постановка на колени, выпрашивание прощения у обидевшего, карцер, позорное смарывание имени с почетной доски. Офицер мог бы ограничить дело выговором, если нужно было, по его мнению, поучить юношу, так как каптенармус не-может приказывать и покрикивать на пажу, так и паж, со своей стороны, обязан быть вежливым с прислугой, а вместо того дело доходит до ротного командира и даже поступает в педагогический комитет. Мы не имеем сведений о Симоне, но о Жирардоте мы много слышали: это личность почтенная, воспитавшая много поколений, о которой старые люди хранят добрую память. Дело здесь не в личности, а в естественном порядке вещей. Когда его призвали, он и не упоминал о каптенармусе, но не поддержать воспитателя он не мог. Может быть, оставшись с глазу на глаз с Симоном, он и отчитал его как следует, а сию минуту, ввиду явного непослушания пажа, он, пожалуй, и не мог ничего иного сделать, как пойти по той дорожке, которую расчистил ему, приготовил Симон. Чтобы свернуть с пути, нужно было особое мужество, такт, а эти качества составляют скорее исключение, чем правило.

В двух последних эпизодах мы встретились со старшими воспитанниками и даже каптенармусом, которые стали между воспитателем и его питомцами. Нет нужды останавливаться долго на этом ненормальном явлении. Обязанность воспитателя так серьезна, что слагать на кого-либо часть ее бремени ему не приходится. Это облегчение своего труда все равно ведь оплачивается дорогой ценой. Ответственность во всяком случае целиком ложится на воспитателя и ни с кем не может быть разделена.

* Сравни рассказ Ф. М. Достоевского.

3

Объем понятий о справедливости не представляет чего-либо постоянного, законченного. Оно может вмещать в себя и очень много, и очень мало. С усложнением людских отношений и особенно с повышением нравственного уровня и развитием индивидуальности требования эти могут быть очень широко раздвинуты. Средний человек нашего времени требует уважения к себе, доверия к его добросовестности, правильной оценки его мыслей и намерений и считает несправедливостью, когда ему не доверяют, перетолковывают его слова, подозревают его способным на что-либо, что он считает дурным. Нам кажется вполне естественным, что когда имеешь дело с человеком, то обязательно отнестись к нему внимательно, предположить в нем скорее доброе, чем злое, и т. д. Но не все признают за людьми такие права. Очень многими доверие считается не естественным правом, а таким, которое надо заслужить. Точно так же при нашей склонности смотреть на других сверху вниз мы нередко и не предполагаем в этих других особой щепетильности и третируем их как людей с невысокими нравственными запросами. Понятно, что помимо сознательного нарушения справедливости ради личных или своекорыстных соображений часто мы бываем несправедливы невольно, вследствие недостатка чутья в оценке душевного строя другого лица или под давлением предвзятого мнения, с которым мы подходим к другому человеку.

Как часто поругание чувства справедливости может вытекать из непонимания душевного склада человека, мы это увидим из приводимых далее примеров. Мальчик или юноша часто может быть не в состоянии дать себе отчета, в чем дело, но он чувствует себя обиженным, испытывает горькое чувство, от которого иной раз долго не может освободиться и сохраняет о нем воспоминание до конца жизни.

С. Т. Аксаков² в своих «Воспоминаниях» (с. 285), как, вероятно, помнит читатель, рассказывает, как трудны были для него первые дни гимназии, главным образом вследствие разлуки с матерью. На его счастье, добрый старик Упадышевский, исправлявший в то время должность главного надзирателя, вошел в его положение и предоставил ему некоторые льготы для свидания с матерью. Когда в гимназию вернулся из отпуска главный надзиратель, он остался очень недоволен поблажкой, оказанной Упадышевским Аксакову, а вместе с последним Аксаков успел уже полюбить своего благодетеля и получить непреодолимое отвращение и ужас даже к имени главного надзирателя — и недаром. «Он невзлюбил меня,—говорит Аксаков,—без всякой причины сделался моим гонителем, и впоследствии много пролила от него слез моя бедная мать. Дня через три после своего возвращения К-в вызвал меня из фронта на середину залы и сказал мне довольно длинное поучение на следующую тему: что дурно быть избалованным мальчиком, что очень плохо пользоваться

пристрастным снисхождением начальства и не быть благодарным правительству, которое взяло на себя немаловажные издержки для моего образования. Хотя я был кроткий и добрый мальчик, но впечатлительный и вспыльчивый от природы. Я стоял потупив глаза, и неизвестное мне до тех пор чувство незаслуженного оскорбления и гнева волновало мою грудь. «Что вы не смотрите на меня?—вдруг сказал К-в.—Это недобрый знак, если мальчик прячет свои глаза и не смеет или не хочет смотреть прямо на своего начальника. Глядите на меня!»—произнес он строго и возвыся голос. Я поднял глаза, и, видно, в них так много выразилось внутреннего чувства оскорбленной детской гордости, что К-в отвернулся и сказал, уходя Упадышевскому: «Он совсем не так смирен и добр, как вы говорите».

Аксаков не сказал, что он, может быть, и не понимал тогда хорошенько, что это такое за правительство, перед которым он оказался неблагодарным, что, вероятно, не думал эксплуатировать «пристрастное снисхождение начальства» и проч. Кто читал произведения Аксакова, тот поймет, что все дело тут было в горячем желании повидать еще раз мать перед разлукой, и ничего больше. Надзиратель усмотрел нечто другое, осветил факт с иной стороны, принял строгий тон, наговорил ужасов, и в результате получилось «неизвестное до тех пор мальчику чувство незаслуженного оскорбления». Желал ли надзиратель такого результата? Вероятно, нет. У него был, надо думать, свой взгляд на баловство детей, и он считал нужным сразу поставить мальчика в надлежащие рамки. Педагоги с такими взглядами и теперь бывают и точно так же решительными действиями часто портят дело. Намерения были самые благие: и неблагодарность к своему воспитателю (в широком смысле), и стремление уклониться от общих требований и занять какую-нибудь исключительную позицию, бесспорно, такие качества, с которыми бороться следует. Но откуда он узнал, что у Аксакова было что-либо подобное, он, можно сказать, еще не поступил в школу, не испытал ни тягостей школьной общественной жизни, ни забот о нем или, наоборот, давления на него воспитателя. Задатки чего-либо подобного могли обнаружиться в Аксакове разве впоследствии, когда он пожил бы в школе. Надзиратель, если бы его попрекнули неосновательностью его суждения, вероятно, ответил бы, что он хорошо знает детей, что у всех их дело кончается одинаково, особенно у балованных дома детей и т. д. Уверенность в себе, в своем опыте, в выводе из своих наблюдений заставляет иногда людей предугадывать то, что пока скрыто от них за непроницаемой завесой, и часто жестоко ошибаться, и при некоторой склонности к мизантропии оказываться несправедливыми.

В данном случае, повторяем, не было ничего того, что видел проницательный надзиратель. Было простое и естественное чувство любви к матери, к семье, с одной стороны, и правильный, для всех обязательный строй жизни заведения, с его порядками, воззрениями—с другой. Мы знаем, что каждому мальчику,

поступающему из семьи, да еще такой семьи, какую была аксаковская, в закрытое заведение, предстоит долгая и тяжелая внутренняя борьба со своими привычками, душевными потребностями, борьба, которая может выразиться в беспорядочности, в рассеянности, в разного рода дисциплинарных бестактностях и проч. Знаем, что школа должна победить, а новичок должен акклиматизироваться в ней, и говорим, что его надо поддержать в этой борьбе, облегчить ее, а спустя достаточное время иной раз и уберечь от слишком усердного приспособления к школьным нравам и полного разрыва семейных связей. Во всяком случае эти связи отнюдь не что-либо дурное, что надо выкурить во что бы то ни стало, за что мальчик заслуживает упрека. Тут может быть речь только о примирении двух очень почтенных качеств, а отнюдь не о вытеснении дурного качества другим, хорошим. Надзиратель был уж слишком горячим фанатиком школьного режима.

Впрочем, Аксаков в ту пору не знал, конечно, ни о предстоящей ему борьбе, ни о чем другом, и главный надзиратель, протретировавший его таким образом, обнаружил слишком уж большую пронизательность на мизантропической подкладке. Аксаков смутно почувствовал всю несправедливость и жестокость такого отношения к нему и глубоко возмущился.

Обратимся к другому подобному же случаю. «С печалью вспоминаю,—говорит М. М. Молчанов*,—печальный случай, происшедший со мною на второй или третий день поступления, и хочу рассказать его не с тем, чтобы потревожить память мистера Мозерби (мир праху его!), но с целью, чтобы молодые, начинающие учителя и педагоги, если им случится читать строки эти, имели случай еще лишний раз заметить, как один какой-либо несправедливый и жесткий поступок с детьми глубоко западает им в душу и оставляет след на все течение их жизни. Надо сказать, что мы любили или третий день поступления, и всю душой и оставаться наказанным в его присутствии, на его глазах было, конечно, величайшим детским несчастьем, большой сердечной скорбью. Место, предназначенное суровым англичанином для коленопреклонения, наша классная Голгофа, было выбрано им так удачно, что приближающаяся к классу особа, проходя по спальням, далеко, издали, могла видеть того несчастного юношу, который, заслуженно или незаслуженно, нес на себе строгую кару. Только что за какую-то невинную шалость приведен я был к этому ужасному месту и поставлен в нем на колени, как вдруг раздался звонок, извещавший училище о приезде принца. Боже! Боже! Как дрогнуло во мне сердце. Не помня себя, вскочил я с своего позорища и, обливая новую казенную курточку горячими слезами, прижимая к груди крепко сложенные в пальцах руки, голосом, полным горя и отчаяния, просил и умолял простить меня. Увы! Злой Мозерби не сказал мне ни слова: своими

* Ал. Н. Серов в воспоминаниях старого правоведа.—Русская старина, 1883, № 8, с. 336.

железными руками молча взял меня за плечи и повел, ни живого ни мертвого, на прежнее место казни. И принц прошел мимо меня и покачал головою. Горькие слезы потом, конечно, обсохли, но это была первая моя детская туча, первая скорбь житейская. Тут уже не был родительский дом, и мне впервые сказалось, впервые почувствовал я, что ни отец, ни мать, ни братья, ни сестра не могут прийти и защитить меня. Это было первое понятие, первое сказание человеку, что на земле кроме отца и матери есть и другие люди, и что между этими людьми есть люди недобрые, непрощающие, и что таких людей надо как будто избегать и опасаться. Словом, ничтожный, по-видимому, случай этот нравственно глубоко повлиял на меня и произвел впечатление, которое как-то особенно тяжело легло на юную душу».

Дело с внешней стороны как будто и чисто. Мальчик заслужил наказание, и простить его или нет мистер Мозерби был вправе решить по своему усмотрению. Справедливость как будто и не нарушена, раз наказание являлось заслуженной карою. Но для нас этот случай полон назидательности. Мозерби не угадал или не хотел знать, что творилось на душе у мальчика, не понял, как мог он расположить его к себе, если бы он оценил его душевное движение и снял с души его гнетущее горе.

Бывают случаи, когда внешняя справедливость оказывается бессердечной.

Но, может быть, мистер Мозерби как старый и опытный гувернер изверился в детские слезы и считал все, что проделывал Молчанов, простой комедией. Мы не будем отрицать, что такие комедии есть в школьном репертуаре, хотя это и очень жаль. Может быть, товарищи Молчанова приучили его к тому, что из таких прощений ничего не выходит, все же остается вполне неприкосновенным тот факт, что он просмотрел у Молчанова искреннее чувство, что под его шаблон не все подходили. Затем, чего же он боялся? Дело, очевидно, не в тягости или позоре наказания. Молчанов отстоял бы на штрафу положенный ему срок, если бы не приход принца. Ясно, что Мозерби нужно было опереться на стыд перед принцем, потому что стыда перед ним самим уже не было. Спустив со штрафа, он остался бы со своими прежними средствами, а они, по его мнению, уже были все исчерпаны и утратили свое значение. Но в таком случае является естественный вопрос: не следовало ли от карательных мер перейти к мерам, воспитующим хорошие душевные свойства мальчика?

Теперь педагоги высказываются в том смысле, что возвращение в юности хороших качеств дело гораздо более благодарное, чем искоренение дурных. Говорят, что заботам об установлении прямых, откровенных отношений в педагогической практике должно быть отдано преимущество перед борьбой с ложью, запирательством и т. д. В добрые старые времена школа зачастую довольствовалась отрицательными мерами, надзором и наказаниями. Были, конечно, и тогда исключения, но господствовал

принцип именно борьбы со злом. Противоположное этому направление начало уже осуществляться на практике. К сожалению, в последнее время, когда так часто стали раздаваться жалобы на испорченность и распушенность, педагоги-мизантропы снова стали поднимать голову и говорить вслух то, что прежде они таили в мыслях. «Поменьше доверия, да построже наказания. В детях больше дурного, чем хорошего. Их надо обуздывать, зло надо вырывать с корнем».

А что же ничего не говорится о хороших сторонах этих самых детей?

В своих заметках мы тревожили память людей, давно сошедших со сцены. «Дела давно минувших дней»,— скажет читатель. Но отошли ли они уже в даль безвозвратно минувшего прошлого—это еще вопрос. Во всяком случае изучение прошлого назидательно и для настоящего. В опытах прошлого мы часто находим уже испытанными те средства, которые рекомендуем теперь. Мизантропия в педагогике и в минувшее время давала печальные результаты, и нет основания предполагать, чтобы в ней, в этой мизантропии, оказались какие-нибудь творческие силы в настоящее время.

До чего можно зайти в этом направлении, может показать следующий рассказ:

Г-жа А. Л. вспоминает (Северный Вестник, 1886, № 4) случай, бывший в том заведении, где она воспитывалась. В числе воспитанниц была Варя, девочка кроткая, задумчивая, любящая, девственно чистая сердцем, готовая пострадать за других и обладавшая большой страстью к рисованию.

Училась в том же институте другая девочка—Табарова. Она была самая неисправимая лентяйка и нисколько не смущалась своим будущим. Она считалась первой красавицей в классе, богиней, и все ее наперерыв обожали. Когда ей говорили, что придется сделаться учительницей, гувернанткой или классной дамой, она принималась хохотать, говоря: «Ах, какая же ты смешная! Да ты посмотри на меня: разве такие бывают классные дамы или гувернантки и учительницы!»

Завела Табарова обыкновенные институтские шуры-муры с племянником начальницы Жаном, заключавшиеся в записочках, сувенирчиках и т. п. Между прочим, она попросила у Вари, чтобы та ей нарисовала букет камелий, что последняя исполнила очень охотно. Получивши рисунок, Табарова подписала под букетом камелий: «этим буду я» и вручила рисунок Жану. Жан же нечаянно обронил его в гостиной своей тетки, рисунок попался в руки начальницы, и разразилась в институте страшная буря.

Девочки были собраны вместе. Явилась начальница с какой-то бумагой в руках. Став посреди комнаты, она обратилась к детям с такими словами:

— Дети, вы знаете, насколько я снисходительна к ребяческим шалостям, но сегодня—или, лучше сказать, вчера—случилась вещь, которую я не могу уже назвать шалостью... Это такая

вещь, которая в состоянии привести в отчаяние всех нас, воспитателей ваших. Неужели мы трудились над вами, стараясь дать вам твердые принципы морали, для того, чтобы накануне дня, когда вам приходится оставить заведение, между вами были девушки, способные... я не знаю, как назвать подобный поступок? Я в своей зале нашла вот это!

Она развернула бумагу, которую держала в руках,—это был букет камелий, нарисованный Варей.

Мы смотрели,—говорит автор,—с недоумением и на рисунок, и на начальницу.

— Я знаю,—продолжала тамап,—что это сделала одна, что не могло быть больше одной такой дрянной, испорченной, лишенной стыда девчонки, но и этого много. Под этими цветами подписано: «Этим буду я». Я удивляюсь, откуда вы знаете, что значит название этого цветка! Кажется, мы охраняем вас от всякого ветерка, который мог бы подуть на вас извне,—и вот результат! Придется совершенно запереть вас, не допускать и ближайших родных, даже отцов и матерей, чтобы избежать всякой возможности нравственной порчи... заразы... запретить какое бы то ни было чтение... замуровать вас живых!

Мамап долго говорила, под конец даже заплакала. Перед уходом она прибавила: «Я знаю, что виновная из этого отделения, но не хочу назвать ее, чтобы не унижить в глазах подруг... Пусть она завтра утром сама придет ко мне и признается, зачем, с какой целью оставила в зале эту мерзость!»

Она разорвала рисунок пополам и отдала его классной даме Адамс. Бедная Варя! Как она трудилась над ним и для чего? Я была уверена, что подпись под рисунком—дело не Вари. Между тем и начальница, и Адамс по несколько раз взглядывали на нее. Она стояла, понунив голову, и не поднимала глаз ни на кого. На глазах остальных подруг выражались по-прежнему испуг и недоумение. Я взглянула мельком на Табарову—эта и не смотрела испуганной,—мне показалось даже, что по губам ее скользнула легкая усмешка.

Вслед затем m-me Адамс позвала несчастную Варю в свою спальню и до полуночи продержала ее полураздетою в сыром коридоре на коленях на каменном полу, вымучивая у нее таким образом признание. Ни в чем не повинная Варя молчала, не желая в то же время выдавать свою подругу. Она жестоко простудилась и захворала от подобного наказания...

На другой день Табарова, узнав, что вытерпела из-за нее Варя, горько расплакалась и отправилась к начальнице сознаваться в своей вине. Войдя хладнокровно к начальнице, она объяснила ей, что она вовсе не придавала никакого особенного значения тому, что подписала под рисунком, она совсем не знает камелии: ей понравилась красота и свежесть цветов, и она только в этом смысле хотела сравнить себя с ними... А теперь она просит тамап объяснить ей, в чем, собственно, заключается вина, и наперед обещает больше этого не делать. Начальница замаялась, не

объяснять же было воспитаннице, что значит «камелия», если та этого в самом деле не понимает. Мамап даже как будто стыдно стало за необдуманность, с которой она раздула до таких размеров, может быть, действительно вполне наивную шалость. Ограничившись нравоучением о суетности всех воспитанниц вообще, а ее в особенности, начальница похвалила ее за откровенность и сознание и отпустила. О Жане не было и речи. Табарова объяснила, что рисунок был захвачен ею нечаянно с нотами, которые были при ней, когда она пришла к мамап разгавливать-ся, и она сама не знает, как обронила его.

Читатель этого отрывка невольно склонится к мысли, что Табарова ловко проделала комедию, прикинувшись наивной девочкой. Конфуз директрисы мог быть и совершенно напрасным. Ей не следовало так скоро сдаваться, а надо было пристыдить девочку и заставить ее сознаться. Ловкий маневр последней только свидетельствует о еще большей глубине ее испорченности.

Может быть, читатель и будет прав, говоря так, но мы все же не возьмемся утверждать, что его догадки верны. Надо знать Табарову близко, чтобы решить вопрос: она ли глубоко испорчена, или ее воспитательница слишком неосторожна. Трактовать же на эту тему нам кажется совершенно бесполезно, пока дело не касается вполне конкретного субъекта. Главное то дело все же в том, что не в Табарову метила начальница, а в Варю, для осуждения которой только и был один факт, что камелию нарисовала она. Она ли также и подписала рисунок, можно было судить по почерку, а почерк был чужой. Наконец, какая мысль руководила писавшей рукой,—это вопрос, который надо было решить особенно осторожно. Может быть, даже следовало прийти к выводу, что данный, единичный случай вовсе не требует категорического решения, а должен вызвать особую бдительность педагогов, чтобы для суждения иметь не один, а достаточное количество фактов, которые обнаружили бы черноту мыслей той или другой девочки. Во всяком случае, едва ли кто будет спорить, что обращение к массе здесь было вполне неуместно. Оно, наверное, у многих возбудило такие мысли, каких у них прежде и не было.

Взрослому человеку иногда нелегко проникнуть в мысли и чувства мальчика или юноши. Как-то невольно измеряешь его своей меркой, судишь его по тому, на что способен сам или что видишь у своих сверстников. Понятно, что вследствие этого возможны очень грубые ошибки.

4

Мы так много говорили о внутренней справедливости, что умолчание о внешней справедливости может подать повод к недоразумению, будто мы вовсе не признаем ее в школе. Оговоримся, в обиходе детской жизни, особенно в школе, очень много есть такого, в чем сами воспитанники не усматривают

ничего ни нравственного, ни безнравственного. Таковы многие порядки школы. Бесспорно, надо приходить в класс вовремя, надо ежедневно чистить свое платье, умываться, расчесываться, соблюдать известную форму общежития, нельзя курить и т. п. Сами воспитанники знают, что это все надо, и не претендуют особенно на то, что им за это достается. Придавать такого рода требованиям иной характер вообще и не следует. Но случается иногда, что усердный воспитатель не удерживается в разумных пределах и пускается толковать по такому поводу о святости долга и т. п. прекрасных вещах. Пока эти толкования обращаются к массе, можно говорить только об их вероятной бесполезности, можно вспоминать изречение, что от великого до смешного только один шаг, но совсем иное дело, когда такое обращение адресуется к какой-либо определенной личности. Тут уже может быть один шаг от великого к несправедливому. Надо очень хорошо знать личность, чтобы сделать обобщение от нарушения школьных порядков к небрежности к своему долгу, от курения — к слабохарактерности, от просьбы в отпуск — к неблагодарности и т. п. При таком знании и самые поводы говорить о нравственном складе мальчика, наверное, сами собой скажутся более естественными и подходящими. При неразборчивости же и неумелости дело может принять совсем иной оборот и вызвать в назидаемом чувство обидной несправедливости.

Но рядом с такими сторонами школьной жизни, в сфере которых уже установилось господство внешней справедливости, существует множество явлений, важных по своим последствиям или выражающих душевный мир человека, в которых нельзя ограничиться справедливостью внешнею. Мы имели в виду обратить на них внимание. Если мы желаем быть справедливыми, то нам обязательно обратить внимание на внутреннюю сторону поступка, считаться с душой, т. е. оценить побуждения лица и вероятные последствия той меры, будет ли то наказание, или просто слово осуждения, которая вызывается им. В самом деле, на разные натуры, разные в отношении впечатлительности, совестливости, одна и та же мера действует разное. На одного из двух равно виновных одна и та же мера, наверное, ляжет тяжелее, чем на другого. В вопросе о справедливости центр тяжести лежит не в том, кто произносит суждение, а в том, о ком оно произносится; человека, способного понять и верно судить о нас, мы называем справедливым. Неизменно в справедливом человеке не то, что данное проявление вызывает в нем всегда одну и ту же реакцию, а то, что он относится ко всем равно внимательно и беспристрастно.

Говорят, что в педагогическом деле любовь плодотворнее, нужнее справедливости...

Мы хорошо понимаем все значение любви в педагогическом деле, но не о ней была наша речь. Здесь мы скажем о ней лишь два слова, чтобы дальнейшее изложение не вызывало напрасных недоразумений. Мы лично никогда не посоветовали бы человеку,

не любящему детей и юношей, посвящать себя педагогическому делу, потому что оно до такой степени трудно, что только, любя его, можно нести его тяготы. При несовершенстве человеческой натуры, при роковой неспособности человека осуществлять свои идеалы ему суждено и при всей его добросовестности делать ошибки и промахи, иногда и очень крупные. При любви многое прощается. Наконец, и это главное, любовь такое чувство, которое надо беречь и культивировать в юношестве. Но мы не думаем, чтобы любовь к делу можно было вызвать статьей, рассуждениями о ней. Путь к дружеским, сердечным отношениям между наставником и его питомцами, представляется нам, идет через справедливость. Справедливость, заставив человека вникать в дело, сблизив обе стороны, даст возможность ближе, глубже заглянуть в душу юноши, познать красоту души человеческой, полюбив человека. Любовь естественно рождается там, где является знание предмета, работа с ним и над ним. Когда люди дичатся друг друга, сторонятся один другого, довольствуются формальными отношениями, любви между ними не может быть места. Сближение людей, напротив того, вызывает в них дружеские, снисхождение, привязанность, любовь.

Кроме того, я не могу сказать человеку: полюби меня, но могу и вправе обратиться к нему со словами: будь ко мне справедлив. Начнем же со справедливости—и, бог даст, мы полюбим свое дело, полюбим воспитуемое наше юношество. Заметим только, что и при любви справедливость будет далеко не лишней.

Перебирая случаи несправедливости, мы отметили и врагов наставника, обращающих его в несправедливого человека. Люди недобросовестные могут руководиться своекорыстными расчетами. Люди горячие, невоздержанные должны работать над собой, учиться владеть собой, чтобы не делать несправедливостей. Люди вообще добропорядочные могут иметь двух врагов: нетерпеливость и мизантропию. Нетерпение заставляет человека забывать, что воспитание совершается во времени, он не видит или не ценит успехов питомца, если они прибывают медленно, думает, что достаточно раз дать наставление, чтобы мальчик сразу стал лучше, и беспрестанно укоряет его беспечностью, недостатком воли, нечувствительностью и проч. Мизантроп страдает от своей проницательности и подозрительности. Следовало бы упомянуть еще о третьем враге—самоуверенности, но это уже враг всякой работы вообще. Чтобы быть справедливым, надо изучать субъект, присматриваться, проверять свои выводы, а самоуверенность надевает на человека такие очки, через которые он только и видит свое собственное совершенство, т. е. в сущности—ничего не видит.

Один из видов школьной несправедливости составляют взыскания, налагаемые на целые группы воспитанников, когда воспита-

телю не удастся определить, кто именно из них был виновником того или иного проступка. Распространяться о том, что такого рода меры несправедливы, кажется нам, не представляется необходимости, так как для каждого ясно, что в таких случаях за вину одного отвечают кроме него и двадцать или тридцать других — невиновных. Seriously говорить об ответственности всех за каждого, принадлежащего к какой бы то ни было группе, можно, только имея в виду не проступок, совершенный этим одним, а уже совсем другой проступок — ненаблюдение товарищами друг за другом, сокрытие виновного и т. п. И подобного рода проявления товарищей можно было бы ставить им в вину только в том случае, если можно было установить и организовать надзор друг за другом. Но каждая школа понимает, что браться ей за это не приходится, и она привлекает товарищей к ответственности лишь тогда, когда сама не справляется со своим делом: с надзором и с разбором дела. Ввиду такого положения взыскание с массы и не причисляется к наказанию, а оправдывается лишь как средство понудить виновного сознаться в своей вине, чтобы избавить товарищей от незаслуженного ими наказания.

Изредка этот прием и достигает цели, но гораздо чаще он сильно усложняет дело, создавая и для самого виноватого, и для его невиноватых товарищей такие положения, выбраться из которых с честью бывает трудно. Трудно бывает привести дело к благополучному окончанию и для воспитателя, если оно выйдет на новую, более сложную дорогу.

Каждый порядочный юноша понимает, что валить вину с больной головы на здоровую не годится, и признанием своим предупреждает наказание целого класса. В таких случаях все дело кончается просто и скоро, давая возможность воспитателю заключить, что данная мера целесообразна. Но, во-первых, не все юноши порядочные. Встречаются и такие, которые очень равнодушны к тому, что за них будут наказаны другие, и притом настолько, что урезонить их бывают не в силах и сами заинтересованные в том, чтобы он признался, товарищи. В таких случаях расчет на то, что виноватый признается, если не по собственному побуждению, то под влиянием товарищей, оказывается обыкновенно неверным. А во-вторых, часто и сами товарищи не то что не могут, а и не хотят понуждать виноватого признаваться. Он может быть на таком дурном счету у начальства, что приходится ожидать слишком серьезной ответственности, и товарищи уберегут его, безропотно перенеся общее наказание. Случается также, что воспитатель в досаде на упорное несознание выйдет из себя и забудет меру возможной угрозы. «Я все равно разыщу виноватого!» — объявит он или пригрозит каким-нибудь невозможным наказанием. К сожалению, и это бывает! Тогда в юношах возбуждается особый интерес: «Посмотрим, как-то ты узнаешь, что-то ты с нами сделаешь?» — и они оставляют в покое виноватого, чтобы сосредоточиться на интересном зрелище попавшего вприсак воспитателя. Но и помимо возможности таких все же

ненормальных случаев в подобных обстоятельствах всегда есть в наличии элементы, почти неизбежно приводящие данную меру к успеху.

Бесспорно, что у товарищей, составляющих один класс или другую коллективную единицу, особенно если класс идет ровно несколько лет, так что масса успела сжиться, всегда образуется нечто подобное общественной чести и общественному мнению. Класс дорожит своей репутацией в том или ином отношении, по-своему действует на тех, кто вредит этой репутации, и иногда очень энергично примиряет частные интересы с общественными. Случается, что воспитанники сами, без чьего бы то ни было вызова, борются с дурными наклонностями своих товарищей.

В случаях наложения взыскания на массу с целью раскрытия виновного мы опираемся не на эту сторону товарищества. Воспитатель, угрожающий или прямо налагающий взыскания, ищет опоры не в этой общественной чести, а в себялюбии каждого отдельного воспитанника и выдвигает самого себя как лицо, имеющее право наказывать, и даже наказывать невиновных. Если даже проступок дурен и с точки зрения товарищей, то никто из них не станет уличать его не только в присутствии воспитателя, но и без него, так как центр тяжести в их глазах переносится от поступка в совсем другую сторону. Они заинтересовываются борьбой, которая начинается между одним из своих и общим врагом. Тяжесть предстоящего наказания, которое в массе всегда переносится легче, смягчается чувством борьбы, и тем более чем борьба идет удачнее. Эта перемена фронта не может быть признана таким приобретением, которое могло бы порадовать воспитателя, если он серьезно понимает свое дело. Питомцы радуются его неудаче, подмечают его промахи. Воспитатель рассчитывал задеть личные интересы, понудить каждого из правых вооружиться против укрывающегося товарища, ради того чтобы другие не терпели за него, а взамен этого пробуждается общественное чувство для борьбы с несправедливостью, которая ложится на всех. Успех эта мера может иметь лишь тогда, когда в массе господствуют эгоистические склонности, когда она живет недружно.

Подтверждение и разъяснения своих мыслей мы встречаем в воспоминаниях разных лиц о школьных годах.

Так, К. К. Арсеньев³, рассказывая о борьбе начальства училища правоповедения с курением, которое не разрешалось ни в младших, ни в старших классах, передает такие факты: «В октябре 1854 г., когда нашему классу оставалось пробыть в училище только полгода, один из моих товарищей курил по обыкновению в форточку окна, выходящего на двор. Директор, проходя по двору из лазарета, увидев огонек, тотчас же явился в класс — и началось расследование. Виновный не сознался — и весь класс был оставлен без отпуска на несколько недель. Речь шла даже о поголовной сбавке баллов за поведение, что повлекло бы за собой для некоторых выпуск из училища одним чином ниже.

Ответственность всех за одного была вообще одним из любимейших принципов нашего начальства; расскажу еще один случай весьма характеристический. Перед началом выпускных экзаменов нас распустили по домам. Мы являлись в училище только в дни экзаменов к девяти часам утра. Как-то раз многие опоздали, директор объявил нам, что если на следующий раз опоздает хоть один, мы все будем оставлены в училище на несколько часов после экзамена. Так и случилось: один из нас опоздал минут на пять — и мы все были задержаны в училище до вечера. А между тем до выпуска оставалась только одна неделя! Мы все были крайне разобижены и раздражены — не столько наказанием, перенести которое было легко, сколько явной несправедливостью, не могли же мы, живя каждый у себя дома, в разных концах города, наблюдать друг за другом и торопить запоздавших*.

В этом случае никаких усложнений не вышло. Наказание всех за одного, как рассказывает К. К. Арсеньев, было тогда в большом ходу, да и время было вообще суровое, так что юноши обтерпелись и попривыкли к обычным школьным наказаниям и остерегались, как бы не подвергнуться ответственности, которая могла отразиться и на будущей, уже внешкольной жизни. Случай не выделился из обычного порядка вещей и прошел спокойно. Впечатление горечи он, однако, оставил в воспоминаниях тех, кому пришлось испытать на себе вышеозначенную меру, и ни долгий, с лишком тридцатилетний, период времени, ни житейский опыт, во время которого автор, конечно, имел возможность видеть и испытать многое, не принесли ни забвения, ни извинения. Часто случается, что пережитой опыт делает человека мягче в суждениях о том, что совершилось в годы его юности. Многие, оставаясь заслуживающим порицания, объясняется невозможностью поступать иначе либо по слабости людской, либо по духу времени. Здесь не замечается ничего подобного, и обида, и раздражение, причиненные несправедливостью, заносятся на страницы воспоминаний, точно эти чувства были испытаны только вчера.

Но не всегда дело кончается так спокойно. Мы уже указывали, что несправедливость часто влечет за собой ряд новых школьных поступков, что оскорбленное ею самолюбие вызывает совершенно нежелательные усложнения в отношениях питомцев к их наставникам и порождает серьезные по своим последствиям поступки учеников. Ком все катится и растет. Достаточно какой-нибудь бестактности воспитателя, чтобы пожар перекинуло через улицу и загорелись дома, которые находились, казалось, вне опасности. Возбуждается общественное чувство товарищества, часто у юношей малоосмысленное, но в то же время весьма сильное, в основе своей хорошее, но нередко принимающее уродливые формы.

* Воспоминания об училище правоведения 1849—1855 гг.—Русская старина, 1886, апр., с. 201—202.

В. В. Стасов рассказывает*, как он чуть было не поплатился за одну историю, в которой тоже неосторожно выдвинули на первый план общественное чувство у юношей, почти накануне окончания ими курса. Один из служителей донес начальству, что правоведа в училище играют в карты, пьют вино и курят. Произвели обыск и нашли и карты, и папиросы, и бутылку с мадерой. Факт оказался верен, и сам Стасов не отрицает этого, поясняя только, что серьезного тут ничего не было, что повинными были «несколько самых дрянных и ничтожных субъектов в классе ради нелепого молодечества и щеголянья, что вот мол какие мы уже выросли большие, даже вином, и картами, и табаком умеем заниматься». Как бы то ни было, факт, повторяем, был налицо. Вопрос представлялся поэтому только о том, кто был участником этих пирушек. Каждому известно, сколько хлопот всегда и во всех заведениях вызывает необходимость поставить прислугу в надлежащие отношения к воспитанникам, особенно в интернатах. Самое лучшее—вовсе устранить их от надзора за воспитанниками и роль их свести единственно к роли служителей. Но случается, что их обращают в своего рода надзирателей и под тем или иным предлогом выслушивают от них доклады и о воспитанниках. Иногда служитель имеет возможность сделать свой доклад прямо и открыто, например, о том, что ему помешали исполнить возложенную на него обязанность, когда, положим, его поставили к двери, чтобы никого не пропускать, а такой-то оттолкнул его и прошел. В таких случаях это своего рода самооборона, открытая защита служителем своего доброго имени (так как за несоблюдение приказа он ответствен), и такая защита должна быть предоставлена ему. Иное дело те доклады, которые делаются тайно, и в них сообщаются факты, ставшие известными служителю, потому что воспитанники не стесняются служителей, не считая их надзирателями. Готовность воспитателя принимать такие доклады всегда вооружает против него. Если такого рода сведения попадают хотя бы случайно в руки воспитателя, то, по нашему мнению, ими следовало бы пользоваться только для самообличения, что вот, дескать, ты и не видишь, что делается на твоём дежурстве, будь внимательнее, усиль надзор и постарайся своими глазами увидеть то, о чем слышал. Начинать дело можно только с наблюдений, добытых тем, кто обязан наблюдать. Факт, что в данном случае для гувернеров эти кутежи были открытием, во всяком случае характерен и не свидетельствует о хорошем надзоре за воспитанниками.

Сколько можно понять рассказ Стасова, служитель не назвал имен. Было схвачено с десятков человек, сочтенных главными преступниками, и их рассадили в одиночном заключении, по разным местам училища. В то же время была наряжена «следственная комиссия» под председательством священника из про-

* Воспоминания В. В. Стасова. Училище правоведения в 1836—1843 гг.—Русская старина, 1881, июнь, с. 276—279.

фессоров и воспитателей. Начались следствие, угрозы исключением и проч. Словом, виноватых еще искали. «Арестованные товарищи мужественно держались и не делали никаких показаний перед комиссией, никого не выдавали». Из этой фразы можно заключить, что арестованным приходилось отвечать уже не за себя только, а выбирать между выдавать или не выдавать товарищей. Обстоятельство чрезвычайно важное, сразу меняющее дело. Понятно, что для класса этим оборотом дела интерес переносился от осуждения «самых ничтожных и дрянных субъектов за их дурацкое ребячество» совсем в другую сторону. Выдвигалась на первый план борьба между двумя сторонами: следственной комиссией, с одной стороны, и арестованными товарищами — с другой, и интерес ее заключался в том, выдадут последние или не выдадут. Тот самый Стасов, который аттестовал своих товарищей столь нелестно, теперь «радостно потирал руки», слыша, что арестованные держатся твердо. Сам он оставался вне подозрений и не был заинтересован в защите права правоведов слегка покутить, но ход борьбы забирал его за живое. «Сущность истории была мне глубоко противна и презренна, — говорит он, — и никто более меня не порицал моих товарищей за их глупости, но я от всей души желал, чтобы доносчиков между нами не было, чтобы никто между нами не вышел трусом и подлецом». Когда прошел слух, что под влиянием угроз и ложных уверений комиссии такой-то уже показал на таких-то и т. п., некоторые колеблются, то Стасов решился на опасное предприятие. Частью подкупом, частью хитростью он проник ко всем арестованным, переговорил с каждым, успокоил, что никто и никого не выдал, и уговорил и впредь молчать. Комиссия ничего так и не узнала, но экскурсия Стасова как-то стала ей известной. Арестованных выпустили, и центр вопроса еще раз, в третий раз, перекинулся в новое место, на проступок Стасова. Не только заpiresательство товарищей, но и сами кутилы даже в глазах комиссии отошли на задний план, — вернее, совсем сошли со сцены. Стасова же удалили из училища.

Такой финал всей истории был, конечно, неестествен. Вместо принятия мер против курения, игры в карты и пьянства пришлось исключить из училища юношу, совсем невиновного в этих прегрешениях. Дело поправили тем, что недели через три Стасову дали понять, что если он напишет хорошее письмо директору, то его вновь примут в училище. Стасов присел и написал письмо «самое убедительное и самое трогательное, но все-таки ничуть не унижительное для автора». Его приняли, но при приеме сбавили большое количество баллов за поведение, что могло бы опять-таки послужить препятствием к выпуску его по окончании курса, до которого оставалось всего около 3 месяцев. На совете после окончания экзаменов профессора признали необходимым прибавить ему недостающую в общем выводе дробь, и Стасов был выпущен с IX классом. Таким образом, окончательная мера, которой увенчалась вся эта история, свелась на нет, сопровожда-

ясь немалой долей фальши, которая сама собой бросается в глаза, чтобы стоило указывать на нее.

Но нам хотелось бы еще остановиться на одном эпизоде из странствий Стасова по злоключениям. Эпизод содержит беседу автора с одним из товарищей, твердо решившимся было дать показания перед комиссией. Излагая свою беседу с ним, В. Стасов сильно негодует на этого товарища и передает ее с приправой очень нелестных эпитафий по его адресу. Мы расскажем ее по возможности объективно. Стасов застал товарища сидящим в лазарете, уткнув голову в обе руки, он был мрачен и бледен, глядел отвратительными какими-то глазами перед собою в пол, не поднимая головы, и долго молчал, не слушая увещаний Стасова. Наконец он объявил, что завтра же назовет комиссии всех настоящих виновников. «Мне-то какое до них дело,—твердил он,—ну, пускай их и выгоняют вон! Неужели мне через других терять IX класс? Очутиться вдруг на улице ни с чем? Да что мое семейство потом мне скажет!» Стасов умолял, упрасивал, доказывал, но тщетно, пока не пригрозил мщением товарищей. «Тебе, брат, ведь это все равно даром не пройдет,—говорил он,—помни это—какая же тебе выгода?» Как бы то ни было, товарищ дал честное слово молчать.

Мы нарочно выписали слова товарища Стасова, чтобы чигатели сами могли вникнуть в их смысл. Юноша поставлен в необходимость выбирать между двумя выходами: или он вместе с товарищами признает, что не его дело указывать начальству виновных, когда оно не умеет само отыскать их, и в таком случае должен понести незаслуженное наказание, испытать на себе горечь несправедливости и внести горе в семью, или же он уберет себя от исключения из училища, но зато от товарищей получит клеймо, которого потом никогда с себя не смоет. Мы думаем, что во многих случаях выбор должен вызвать очень тяжелую борьбу, которая может оказаться непосильной даже для очень порядочных юношей. Жертвовать своими семейными отношениями, своим будущим вовсе нелегко. Дело тут вовсе не в IX классе. И без него, без этого IX класса, остаются очень нелегкие жертвы. Семья может нуждаться в помощи оканчивающего курс юноши, может после долгого ряда лишений и жертв с нетерпением ожидать дня, когда в нее вернется работник—сын, может на нем сосредоточить все свои надежды и мечты, и нельзя ожидать, чтобы порядочный юноша с легким сердцем мог решиться разбить эти надежды. Понимая всю тягость этой жертвы, мы признаем, однако, что нравственный долг может обязывать принести даже и такого рода жертву. Но вопрос в том, во имя чего. Воспитатель думает, что тут не может быть и речи о жертве. Отказ назвать виновных товарищей означает желание укрыть их, желание, чтобы «дрянные» товарищи могли с комфортом распить в училище бутылку мадеры, не боясь преследований. Он должен приучаться к гражданскому мужеству, называть вещи своим именем и не помогать дурному делу прятать концы. Иначе

смотрит на дело юноша, да и не один юноша. Он готов уличить товарища, но своими средствами. Он не задумается сказать правду и учителю, особенно заступаясь за товарища, хотя и рискует сам поплатиться за это. Но совсем иное дело указать товарища, чтобы он понес наказание, и тем оказать услугу воспитателю, недосмотревшему чего-нибудь. Виноватого должен найти тот, кто поставлен блюсти порядок и вооружен властью наказывать. Это вопрос товарищеской чести. В ней часто заключается много ложного, но изменить взгляд на эту честь можно только убеждением, долгой и осторожной борьбой, а не угрозой наказанием. Заставить другого нести наказание, чтобы самому избавиться от взыскания, всегда будет казаться неблагоприятным. «Я не защищаю товарищей,—думает юноша,—но не могу только выдавать их вам. Вы хотите нашими руками жар загребать и, чтобы заставить меня, грозите мне наказанием. Оставьте в покое попойку. Не в ней дело, а в вашем нежелании самим искать виновных. Пригрозить легче. Но наказание ваше будет несправедливостью, и вы из себялюбия не останавливаетесь перед этим. Да, мне тяжело быть исключенным, но я принесу эту жертву, чтобы вам не доставалось такой легкой победы».

Юноша, может быть, и не формулирует так своих чувств, но нечто подобное он, наверное, испытывает. Нельзя не признать, что воспитатель призывает себе в союзники несправедливость и этим самым лишает себя авторитета борца за честь и добро. От этого голос товарищей только выигрывает. Голос этот оказывается сильнее, потому что он обращается к совести, к общественному чувству, которое всегда говорит сильнее личных расчетов, когда человек чувствует себя членом общества, борющегося с себялюбивой силой. Школа должна воспитывать чувство готовности принести личные выгоды в жертву общественному благу, но она проигрывает дело всегда, когда упускает из виду значение нравственного авторитета, который легко может склониться в сторону другой общественной силы—товарищей, когда школа перестает быть справедливой.

6

Было бы несправедливо не указать здесь, что в массе воспоминаний, просмотренных нами, мы не раз встречались с самым теплым упоминанием о наставниках, отличавшихся справедливостью. В ряду поминаемых добром лиц нередко встречались и такие, которые не отличались высоким нравственным совершенством. У одних были одни слабости, и часто довольно крупные, у других—другие. Нередко о справедливости упоминалось вслед за тем, как указывалось, что воспитатель был строг и не скупился на наказания. Называются и такие, которые придерживались «субботников». Тем не менее справедливость этих лиц отмечается каждый раз, и воспоминание о наставниках, одаренных этим качеством, всегда вызывает самое теплое чувство.

Видно, что справедливость в глазах вспоминающих составляла такое качество, которое покрывало многие недостатки. Наказания, и часто очень суровые, переносились сравнительно легко, раз они признавались заслуженными.

В ряду этих воспоминаний наше внимание было особенно привлечено к следующему.

В. В. Селиванов воспитывался вместе с Т. Н. Грановским⁴ в пансионе Ф. Кистера в Москве и рассказывает один интересный случай, в котором юноша Грановский играл роль. Грановский был года на два старше автора воспоминаний* и имел весьма характерную наружность. «Ростом он был высок и тонок. Руки и ноги его вследствие этого казались длинными. Щеки имел несколько впалые, при разговоре быстро оживляемые румянцем; глаза живые, а темные и некоротко остриженные волосы бывали тщательно причесаны. На верхней губе чернелся пух, оттенявшийся подобно усам. Над черными широкими и сросшимися бровями как будто витала дума, на губах же, если он не говорил чего серьезного или не учил урок, постоянно сияла юношеская улыбка». «Прилежание и благовидное поведение Грановского при веселости, никогда не доходившей до шалостей пошлых, были известны всем ученикам. Грановский составлял между товарищами *авторитет нравственности безукоризненной*. В том же пансионе был гувернер француз, как видно, не отличавшийся чуткостью в суждениях о юношеских проявлениях. В рапортичках, подаваемых им по субботам Кистеру, он постоянно отмечал в дурном поведении почти поголовно всех учеников пансиона. По этим рапортичкам Кистер творил суд и расправу в присутствии всех родственников детей, съезжавшихся за ними в пансион, чтобы взять домой на праздник. Однажды во время прогулки в саду Грановский пустился в объяснения с гувернером по поводу его дурного обращения с учениками и повел их «с энергиею юности». Результат был тот, что гувернер внес имя Грановского во главу списка «за дурное поведение». Кому-то из учеников удалось подсмотреть этот список в субботу утром, и, увидев в нем имя Грановского, он повестил эту радостную весть по всему пансиону. Шалостей в ту неделю было натворено много, и при этом известии радость шалунов была очень велика: все были убеждены, что список, в который они внесены зауряд с именем Грановского, Кистер разорвет непременно и они останутся не наказанными без отпуска.

Когда в 12 часов, по окончании утренних классов, имевшие родителей и родных в Москве бросились проситься домой, Кистер, взяв у надзирателя список, сказал: «Allons enfants, il faut voir peuton encore vous laisser»⁵—и пошел в сопровождении просителей в залу, куда сбегались и другие ученики. Кистер с веселым и на этот раз добродушным лицом, сев на стул посреди залы, вынул из кармана очки и, смотря исподлобья на окружа-

* Воспоминания В. В. Селиванова.—Русская старина, 1887, окт., с. 205—221.

шую его толпу, начал медленно надевать их на нос. Нетерпеливое волнение отражалось на всех лицах, надзиратель-француз стоял с сияющим лицом. Надевши очки, Кистер так же медленно развернул список, составленный на целом листе бумаги, сложенном вчетверо, развернул и снова, прежде нежели начать читать, посмотрел на всех исподлобья, но уже в очки. Потом взял список, и лицо его до той минуты веселое, подернулось выражением сильного неудовольствия. Лоб съежился, брови нависли на глаза. Он вскочил со стула, изорвал список в мелкие куски, проговорил с досадой обыкновенную свою поговорку: «Этыва, право, эй богу»... и, проходя мимо совсем растерявшегося надзирателя, сказал ему вполголоса: «Vous ne savez pas vous même, comment faut il se conduire avec les écoliers».⁶ В дверях он обернулся и объявил, что все могут идти в отпуск. Вскоре после этого надзиратель был рассчитан.

Грановский бесспорно был неправ. Ни одна школа не допустит, чтобы юноша присвоил себе право наставлять гувернера, как ему следует обращаться с учащимися, особенно если он к тому же преподает эти наставления с «энергией юношества», как осторожно выразился г. Селиванов. Обязанность учить гувернеров лежала на Кистере, а не на Грановском. Против этого и возражать не приходится. Но нельзя было и Грановского протретировать зауряд со всеми остальными, смерить его общим шаблоном. Кистер, усмотрев в принятой гувернером мере его неспособность вникать в дело, различать воспитанников, признал, что он неспособен быть воспитателем юношества. Грановский мог сделать дурной поступок по увлечению, по ошибке, по чему-либо другому, мог нарушить установленный порядок, но это не давало права гувернеру занести его в список дурных по поведению воспитанников. У такой личности, каким был юноша Грановский, и дурные поступки выходят из хороших увлечений. Общая мерка здесь неприложима.

По всем вероятиям, такой приговор о гувернере Кистер составил не вдруг, не по одному факту. Случай с Грановским был только каплей, переполнившей сосуд, но капля та была полновесная и сразу решила все колебания Кистера. Он не побоялся подорвать авторитет наставника, чувствуя, конечно, что он сам уже подорвал его, и не стал более поддерживать его, жертвуя для этого своим авторитетом. Человек он был взыскательный, строгий, но он желал быть притом и справедливым в том значении, какое мы придаем ей.

И замечательно в этом случае то, что воспитанники предвидели, чем дело это должно кончиться. Они знали своего директора, они верили в него.

Все это «дела давно минувших дней», подумает читатель. Многое, что было прежде самым заурядным явлением, теперь

уже встречается разве лишь как исключение. Мы можем согласиться с таким заключением лишь очень условно. Слова нет, многое отошло вдаль, но можно ли сказать, что оно отошло в даль «безвозвратно минувшего», или следует признать, что случаи, подобные перечисленным нами, могут повторяться и повторяются и теперь. Мы вовсе не считаем себя гарантированными от ошибок, имевших место в прошлом. И в прошлом были хорошие люди и доброжелательные воспитатели, и теперь они есть. И прежде среди наставников встречались люди, которым не место было бы в школе, и теперь они есть. И несправедливость вовсе не была уделом только последних, а справедливость — только первых. Кроме личных качеств воспитателя имеет громадное значение понимание им своего дела. В этом последнем отношении следует признать цену за всякой попыткой содействовать разъяснению каждой частности дела. Если наше время сравнительно с прошлым оказало успехи в знании души человеческой, в более ясном и верном понимании ее движений, если этические запросы в сознании лучших людей стали шире, то это дает только лишнее право к пересмотру опыта минувших времен с целью проверки установившихся взглядов и убеждений. Мы можем быть строже и требовательнее и к самим себе, к нашим воззрениям и действиям. Нам кажется даже, что это не право, а прямо обязанность наша, тем более что, наблюдая и вдумываясь в окружающее, часто приходим к выводу, что и в наше время не все обстоит так благополучно, как хочется верить, и причина этого — в ошибочности иных наших мнений и суждений.

Нельзя не отметить также того, что жизнь, не застаивающаяся на месте, с развитием культуры вообще принимает все более сложные формы. Усложнение равно касается как жизни семейной, так и общественной, а потому не минует и школы. Факты же более сложной жизни часто принимают более резкие формы, дающие возможность яснее и полнее понять эти самые факты и разъяснить себе многое, что прежде представлялось неясным, противоречивым, случайным. Наконец, факты могут принять такую окраску и размеры, что желание понять их, уяснить себе станет заявлять себя настоятельнее. Сличая настоящее с минувшим, мы лучше понимаем, что в нем временно и что постоянно, т. е. лучше понимаем сущность явления, привлечшего к себе наше внимание.

Спокойное и беспристрастное суждение всегда лучшая гарантия верности наших выводов. Нам равно нежелательно как высокомерное отношение к деятелям прошлого, от ошибок и заблуждений которых мы будто бы гарантированы, так и страстное отношение к настоящему, заставляющее видеть в нем то, чего будто бы не бывало прежде.

На этом основании мы дополним представленную нами серию житейских картин еще одной, изображающей более близкое нам время, и затем постараемся вникнуть в ее содержание с возможной для нас объективностью.

В одно учебное заведение поступил интерном мальчик с очень небойкими способностями. Учение у него пошло с самого начала неблистательно, но, однако, в общем удовлетворительно. Случалось ему получать и плохие отметки, случалось, что ему ставили неудовлетворительные баллы и на месячных аттестациях, но потом при содействии воспитателя он выравнивался и исправлял свои баллы. Из класса в класс он все же переходил. Понятно, что то обстоятельство, что мальчик шел так нетвердо в учении, сильно беспокоило его мать-вдову, на руках которой было кроме него еще двое детей. Она не раз приходила к воспитателю излить свое горе, журила сына, уговаривала его учиться и проч. На третий или четвертый год учения дела мальчика пошли хуже. У матери явилось опасение, что сын останется в классе, и беспокойство ее усилилось. Воспитатель, видя, как мучается мать и понимая, что ее укоры сыну нисколько, конечно, не помогают делу, а причиняют только совершенно ненужные терзания им обоим, старался успокоить ее. Он убеждал ее, что сын ее никаких упреков не заслуживает и усердно работает, но дать больше того, что дает, не может, потому что представляет из себя юношу с обыкновенными, средними способностями. Меры, которые следовало принять, были уже им приняты. Каждый вечер он проверял, как юноша приготовил уроки, помогал ему, когда было нужно, исполнить работу; учителя со своей стороны обратили на него внимание и спрашивали чаще других. Перепадавшим иногда неудовлетворительным баллам воспитатель не придавал фатального значения и высказывал матери уверенность, что сын перейдет в класс, хотя, может быть, ему и придется держать осенью переэкзаменовку. Уверенность воспитателя впоследствии оправдалась. Мальчику была назначена переэкзаменовка, он позанимался летом и выдержал ее.

Так шли дела и в последующие годы. Однажды, когда воспитанники распускались на рождество, мать снова имела беседу с воспитателем ввиду того, что у сына опять были неудовлетворительные баллы. На праздниках было заседание педагогического комитета, на котором юноше был прибавлен балл за поведение. Воспитатель, помня беспокойство матери, уведомил ее об этом письмом, в котором говорил, что эта прибавка может служить ей подтверждением того, что он высказывал ей прежде: что заведение довольно юношей и не ставит ему в вину его слабые успехи в науках. В последний день праздников вместе с сыном в заведение явилась мать и в великом горе рассказала воспитателю, что сын объявил ей, что намерен покончить с собою. Высказано это им было после того, как мать, укоряя его за дурное учение, объявила, что не будет брать его домой, если он не станет учиться как следует. Угроза самоубийством была произнесена с некоторым фарсом, сын как будто рассчитывал произвести ею эффект.

Когда воспитатель, расставшись с матерью, зашел в помещение воспитанников, то обратил внимание, что юноша был в

ненормальном состоянии, что с ним произошла перемена. Довольно общительный, живой, теперь он был сосредоточен, сумрачен, держался один, вдали от товарищей. Попробовал воспитатель расспросить его о случившемся, о том, что его понудило сказать матери такие жесткие слова, но из попыток его ничего не вышло. Юноша отмалчивался. О заявлении матери было доложено директору, за юношей стали зорко присматривать. На другой день начались классы, и юноша сел за работу, вскоре он втянулся в нее, по необходимости сносился с товарищами и спустя некоторое время, по-видимому, вернулся в обычное настроение, точно ничего и не бывало. Суতোлка школьной жизни втянула его.

Казалось, бы, что же важного в том, что юноша, желая припугнуть мать, надоевшую ему своими упреками, сказал глупые слова, пообещав лишить себя жизни? Глупый фарс, и больше ничего. Но точно так же казалось бы, что такими словами не шутят. К сожалению, самоубийства среди юношей стали слишком часты, и каждый раз, когда приходится слышать о каком-нибудь новом случае этого рода, рассказ как-то невольно возбуждает наше внимание и будит в уме ряд вопросов, которые много раз уже подымались и, несмотря на наши усилия, и до сих пор остались неразрешенными. Понятно желание смерти в старике, утомленном жизнью, изнуренном страданиями, подавленном неудачами и лишениями, знаящем, что впереди у него ничего нет, кроме той же смерти. Но как понять эту жажду смерти, это равнодушие к жизни в юноше, полным сил, у которого впереди столько будущего? Мы привыкли думать, что юношескому возрасту свойственно верить в свои силы, рваться на борьбу с жизнью с целью завоевать себе счастье, привыкли считать юношей настроенными скорее горделиво, самоуверенно, считающими все нипочем, так что горькое, безнадежное чувство, казалось бы, тут совсем не должно иметь места. Мысль о самоубийстве как-то не вяжется с понятием об юношеских годах.

В действительной жизни, однако, не все совершается так логично, как мы ожидаем. В ней часто встречаются явления, которые не подходят под логическую мерку. Болезненное самолюбие, глубоко сидящие в натуре черты наследственности и многое другое увлекает человека в такую сторону, что, глядя на него, иной раз и ума не приложишь, чтобы понять, как могут в нем уживаться такие черты, которым не должно бы быть места.

Психологии известен тот факт, что признание своего несовершенства, своей порочности и греховности часто вызывает в людях желание изобличать и поучать других. И чем ниже ценит себя человек, тем суровее и беспощаднее относится он к другим людям. В таком настроении был Гоголь в последние годы своей жизни. Неискренности тут нет места, а при искренности нельзя из порочности и слабости своей натуры вывести право поучать других. Точно так же может казаться нелогичным, что у человека со слабыми способностями вырастает преувеличенное представление о самом себе под влиянием мысли, что к нему несправедливы,

хотя эта несправедливость чувствуется и совсем в иной сфере. Наш юноша не мог не чувствовать, что упреки матери в том, что он не работает, были несправедливы. Он работал, да у него способности были только посредственные. Несправедливая оценка его труда матерью раздражала его самолюбие, а раздраженное самолюбие толкало его искать причины неуспеха не там, где они лежали: самолюбие-то его и не могло примириться с тем, что он малоспособный. Он стал прозревать в себе способности, которых другие не замечали. Ему кажется, что он поэт, что у него художественная натура. Он пишет стихи, и чуть ли одно из них не попадает в какой-то неразборчивый листок. Он пробует учиться играть на скрипке, но это не идет на лад. Начинаются мечты о будущей дороге, то одной, то другой, в воображении рисуются фантастические планы. Но все это в будущем. Пока приходится учиться, а учение непрестанно напоминает об обычных способностях. Является какой-то разлад, с одной стороны, болезненное самолюбие с всегдашним: меня не понимают, с другой — какое-то бессилие в обыденной, будничной жизни, учтивоющей его по тем дарам неба, которые даны ему для земли.

После смерти товарищи припоминали одни те, другие иные слова его, сказанные им в разное время и на которые в свое время они не обратили внимания; да в них и действительно не было вначале ничего особенного. Сперва он сказал по какому-то поводу, что жизнью дорожить нечего, и эта фраза совершенно понятна в устах юноши. Он не думает о смерти, избыток жизни дает возможность не беречь ее, рисковать ею. Мы привыкли, что юноша во время пожара бросается в самое опасное место, чтобы спасти кого-нибудь или что-нибудь, и не задумывается, что он может дорого поплатиться за свою смелость, что, заступаясь за кого-нибудь, он очертя голову лезет в драку, хотя противник втрое сильнее его. Безумная отвага — удел юности, она не дорожит жизнью. Наш юноша сказал эту самую обычную фразу, но для него в ней скрывался иной смысл. Это стало понятным позже, когда она стала повторяться с мотивировкой: не стоит дорожить жизнью, потому что ждать от нее нечего. Потом пошло и далее: «Все равно, когда бы смерть не пришла, жалеть жизни нечего». Наконец мысль дошла до «стоит ли ждать смерти?» Все это, конечно, слова и слова, они и принимались как слова. Но в разговоре с матерью, очевидно на почве этих слов, выросли сказанные с фарсом слова о том, что он лишит себя жизни.

Самоубийцы редко оставляют после себя записки, которые могли бы дать нам ясное представление о том, каким образом они пришли к неестественной мысли лишить себя жизни. Так ли было дело в данном случае, как оно нам представляется, судить трудно. Мы дали объяснение факту, которое казалось нам всего вероятнее, и пойти дальше этого у нас нет данных.

Как бы то ни было, страшное слово было сказано, и это обстоятельство мы считаем весьма важным.

Еще недавно мы читали в газетах, что один самоубийца в

оставленной им записке изобразил, до какой степени неотвязна мысль о самоубийстве, раз она забрела в голову. У этого несчастного подобная мысль явилась в ранней молодости, и он долго всячески с нею боролся, стараясь собрать возможные доводы против нее. Казалось, он вполне убеждал себя, и тем не менее мысль о самоубийстве спустя некоторое время восставала во всей своей силе. Вероятно, эта назойливость мысли может быть объяснена именно тем возбуждением сознания, в которое оно приходит вследствие нашего желания победить мысль мыслью же. Было бы лучше совсем не думать о ней, если бы это было в нашей власти.

Но человек с больным самолюбием не в силах справиться с этой мыслью, не может прогнать ее от себя. Слово обязывает. Не то чтобы товарищи ждали от него известного спектакля, стали бы напоминать ему, подсмеиваться, что он нахвастал. Но сам-то он чувствует внутри себя, что нельзя бросать на ветер такого слова, и каждый противовес ему, идущий из его собственного сознания, кажется ему голосом трусости. И вот он покусается на самоубийство, покусается робко, неумело и безуспешно. Прежде всего его охватывает радость, что он остался жив, а затем вскоре же самолюбие начинает нашептывать: «Что, брат, трусил, рад, нахвастался, а теперь трусишь». Жизнерадостное чувство отравлено, оно выходит победителем из борьбы, но корень его уже подточен. Радость с течением времени слабеет, проходит, а укол самолюбия остается и нет-нет да и напомнит о себе. Проходит некоторое время, и какие-то в сущности очень не важные неудачи снова оживляют полууснувшее чувство. Делается вторичное покушение на самоубийство. И на этот раз оно оказывается неудачным, и, как в первый раз, это опять вызывает радость, что жизнь не прервана, а вслед затем самолюбие, поймав человека на этом чувстве, снова поддразнивает его с еще большей язвительностью: а ты все-таки трусишь! Опять борьба и опять с тем же исходом. За вторым покушением следует третье. «Спасите! Я жить хочу!» — кричит юноша вслед за этим покушением, но спасти его на этот раз оказывается уже невозможно.

Во имя справедливости не будем негодовать на мать и укорять ее в том, что она довела сына до самоубийства. Ничто так не мешает обсуждению какого бы то ни было события, как склонность смотреть на людей сверху вниз. Негодование, возмущение чужими действиями всего чаще подсказываются человеку горделивым признанием, что он этого не сделал бы, что он поступил бы лучше, и мешают ему, спокойно взвесив причины явления, мудро воспользоваться уроком, преподанным самой жизнью. Любовь к сыну двигала матерью, беспокойство за него, за его малоуспешное учение, желание принести ему пользу. У нее не было других средств помочь сыну в занятиях, облегчить учение, обеспечить ему успех, кроме наставления, материнского наставления. Она только не поняла своего сына, а может быть, кроме того, и не могла примириться с мыслью, что сын ее

малоспособный юноша, не более как средний ученик, и она упрекнула его в лени. Из этого случая читатель, может быть, убедится, что, как мы уже сказали, и при любви справедливость ведь далеко не лишняя. Мы привыкли думать, что ради любви все прощается. В нормальных случаях это почти верно, почти — потому, что прощается многое, но далеко не все. Бывают, однако, настроения, не совсем уже здоровые, когда забываются самые естественные, самые близкие привязанности, и мысль об огорчении своими поступками любимых и дорогих людей совершенно атрофируется. Сочинения по психиатрии изобилуют примерами этого, а раздраженное до болезненности самолюбие есть явление во всяком случае нездоровое.

В сущности, однако, основные черты в этом явлении те же, что и в разобранных нами раньше. Юноша не заявлял претензий, что его знания ценятся учителями ниже того, что они стоят. Мысль о несправедливости явилась лишь тогда, когда мать стала выражать ему упреки в лени. От нее он мог ожидать, что она лучше, чем кто-либо, поймет его, глубже заглянет в душу, и упреки ее казались ему незаслуженными, несправедливыми, оскорбляли его самолюбие. Самолюбие же всегда может толкнуть человека на такие действия, которым не должно бы быть места в людских отношениях.

Но в этом случае особенно резко выступает то, что оскорбленное самолюбие заводит человека настолько в сторону, что это отклонение с дороги почти перестает быть нам понятным. Мы понимаем, что оскорбленный в своем самолюбии человек может зайти далеко, и, не одобряя его проявлений, мы все же понимаем его и говорим, что надо уберечь его, не раздражать. Самолюбие надо щадить. В данном случае получаются приделки, не понятные нам, точно капризные, неестественные. В проявлениях этого самолюбия мы находим что-то уродливое, увлекающее юношу гораздо дальше, чем то представляется нашему сознанию. В прежних случаях мы часто могли войти в положение человека и почувствовать, что в подобных же обстоятельствах и мы поступили бы, вероятно, точно так же. В случаях более близкого времени этого как-то не чувствуется. Самолюбие здесь кажется нам нездоровым, болезненным, и с еще большей, чем прежде, настоятельностью приходится сказать: самолюбие надо щадить, надо обращаться с ним бережно, осторожно и прежде всего быть справедливым.

Между тем, прислушиваясь к тому, что говорится вокруг нас, нам кажется, что атмосфера, окружающая нас, не благоприятствует соблюдению справедливости.

В обществе в последнее время часто слышатся жалобы на молодое поколение. Говорят, что оно слишком рано начинает жить, что в нем мало духовных интересов, что оно равнодушно к образованию, склонно к верхушеству и т. д. И мало ли чего еще не говорится о молодом поколении, об учащейся молодежи. Что в этих отзывах верно, что преувеличено — судить довольно трудно.

С особенной укоризной указывают на ее практичность, но разве и прежде не появлялись чичиковы еще на школьной скамье? Как определить, стало ли их нынче больше, чем было прежде? И если даже предположить, что теперь их стало больше, то надо также задать себе вопрос, не мы ли сами виноваты в этом. Жить стало труднее, говорим все мы, потребности наши выросли, на каждом шагу мы встречаем людей, быстро разбогатевших и пользующихся всеми благами жизни, которыми не пользуются идеалисты. Личный опыт многих из нас, на себе испытавших все лишения и случайности трудовой жизни, заставляет нас желать, чтобы наших детей миновала эта горькая чаша. Мудрено ли, что, слыша наши речи, наши воспоминания, дети наши энергичнее берутся за проведение в жизнь наших же желаний, и до того иной раз энергичнее, что нам становится жутко. Так и во многом другом.

Естественно отцам желать, чтобы их дети стали со временем лучше их, явились продолжателями их дела, принесли с собою больше знаний и умений, больше энергии. Видя, что надежды их не вполне сбылись, и не замечая, что надежды-то эти были преувеличены, люди часто переходят в крайность и начинают видеть своих прямых наследников в мрачном виде. Вполне понятно, что и самые легкие пятнышки среди наших детей, которых хочется видеть чуть не совершенством, вызывают в порядочных людях чувство горечи. И под влиянием этого чувства начинают делать обобщения, строить шаблон, которым и меряют всю учащуюся молодежь. Избежать такого шаблона почти невозможно, да и нет нужды. Но надо помнить, что шаблон в наших суждениях о людях то же, что гипотеза в науке. Она помогает ориентироваться в частных наблюдениях, и в этом ее польза, но она удерживается только до тех пор, пока эти же наблюдения не опровергнут ее. Шаблон, точно так же помогает нам иной раз понять отдельные явления, которые представляются неясными, пока мы не найдем им места в ряду других явлений.

Но чем некрасивее, несимпатичнее шаблон, тем осторожнее должно обращаться с ним, иначе легко из-за лесу не увидеть дерев. Среди молодежи, как и среди нас, есть и хорошие, и дурные люди. Чувствуя, что всегда и всюду в суждение о ней вносится предубеждение, вытекающее из того, что мы подходим к ней с готовым шаблоном, неблагоприятным для нее, она не может не чувствовать себя оскорбленной, не может не настраиваться враждебно. Молодежи кажется, что правды нет на земле, что она одна хранит ее и борется за нее с нами. А вражда— явление противообщественное, потому что не укрепляет, а разрушает общественные связи, нарушает преемственную передачу умственного и нравственного наследия. Молодое поколение должно составлять опору и надежду того поколения, на смену которого оно является, а мы с ним оказываемся во вражде, точно это не плоть от плоти нашей, точно не мы воспитали его, точно не на нас глядя учится оно жить.

А ведь, может быть, и самый шаблон-то наш неверен.

С другой стороны, действие, производимое несправедливостью, часто оказывается гораздо печальнее теперь, чем было прежде. Несправедливость, как мы старались показать раньше, оскорбляет самолюбие, и в этом отношении наследство, переданное нами нашим детям, не может быть признано особенно ценным. Мы передали нашим детям свое неуравновешенное самолюбие, которое и для нас служит источником многого горя в наших частных и общественных отношениях. А дети приняли это наследие, да, кажется, еще и культивировали его. Мудрено ли, что каждый случай, который кажется им проявлением нашей к ним несправедливости, отзывается в них с особой горечью, производит печальные, болезненные последствия? Едва ли не приходится сказать, что спрос на справедливость возрос гораздо больше, чем предложение.

Господство в обществе неблагоприятных для учащейся молодежи приговоров о ней отражается также и на мнениях лиц, принимающих участие в школьном деле. Педагоги-мизантропы высказываются теперь с той откровенностью, от которой мы несколько отвыкли. «Верьте,—говорят они,—в молодежи всегда больше дурного, чем хорошего. Поменьше надо нянчиться с нею, да держать поостроже». Дурное, думается нам, всегда останется дурным, но до мизантропии от такого признания еще далеко. Мы видели раньше, что эта мизантропия была бессильна создать что-либо хорошее в противовес тому дурному, против чего она хотела бороться, и мы не видим, почему бы теперь надо было признать в ней больше творческих сил.

Нам дело представляется в ином свете. Дело воспитания стало ныне труднее, чем было прежде. Помимо болезненных, уродливых явлений, с которыми нередко приходится встречаться в школе, и здоровая масса учащихся представляет материал, требующий от воспитателя более внимательного и заботливого ухода. В общем сознании всего общества справедливость понимается глубже, понятно, что и дети сделались более чуткими к ней.

Учащийся юноша прежде был обязан повиновением к своим наставникам и не мог входить в суждение о своем наставнике, оттого и наставники часто и не задумывались над вопросом, какое впечатление производят их слова на юношей и детей. Не было поэтому и самопроверки. Теперь мы по-прежнему не даем права юноше высказывать наставнику свое мнение о нем, но признаем это мнение и ставим наставнику в вину неуважение к нему его питомцев, указываем ему, что он должен приобрести авторитет в их глазах, вообще стали требовательнее к личным качествам наставника.

Мы верим в воспитательное значение уважаемой личности, и поэтому уважение юноши к наставнику кладем в основу работы последнего. Нельзя требовать от воспитателя, чтобы он был совершенством, но справедливым обязан быть каждый, потому что это первое, самое элементарное требование, какое только может быть предъявлено воспитателю.

Мы заглянули только в один уголок школьной жизни, а потому и не вправе делать сколько-нибудь широкие обобщения. Бывают, однако, и такие уголки, из которых открываются очень обширные перспективы, и справедливость, нам кажется, составляет именно такой уголок, в котором отражается целая система. В самом деле, разве гувернер, сразу ставящий Аксакова «в рамки», не система или мистер Мозерби, «насквозь видящий каждого мальчика» и так умело ограждающий себя от обманов и всяких проделок? Мы воздержимся, однако, от толкований на эту любопытную тему и ограничимся краткими замечаниями.

В постановке воспитательного дела возможны главным образом два направления. Одно из них признает желательным сближение воспитанников с наставниками. Предполагается, что главная сила воспитания заключается в общении подрастающего поколения с лучшими представителями зрелого поколения, которые, естественно, знанием и опытом внушают к себе уважение. Такая школа признает, что дисциплина в основе своей имеет желание постепенно приучить питомцев к порядку, регулярному образу жизни, к повинованию, к исполнению своих обязанностей, обращает внимание на индивидуальное (насколько это возможно) развитие, предполагающее изучение детской натуры и затем признание, что каждый питомец обладает своеобразными силами, так что нельзя требовать от него того, чего он не в силах дать. В этих школах верят в юность, доверяют ей и культивируют ее хорошие свойства.

Другое направление, напротив, не доверяет юности и целью своей ставит одну борьбу с ее недостатками и пороками, сближение учащихся и учащихся признается баловством, дисциплинарный режим приближается к суровому опыту жизни. Индивидуальное развитие мало заботит это направление, полагающее, что сама натура сделает больше, чем какое угодно образование или воспитание.

Нам кажется, что едва ли какая школа строго придерживается одного какого-либо из этих двух направлений. В практике там, где работает много лиц, часто очень различных по своим воззрениям, характеру и проч., всегда приходится ради соглашения в действиях делать компромиссы и отступления от строго последовательной системы. Но если бы была возможна школа, вполне отвечающая первому направлению, то она соединяла бы в себе много условий, благоприятных для установления справедливости в отношениях между учащимися, и последним в ней легче жилось бы, крепче верилось.

8

Резюмировать сказанное в статье можно в следующих положениях.

Справедливость есть воздаяние каждому «по делам его». Справедливость может быть и внешней, и внутренней. Внешняя

меряет людей по их деяниям, по поступкам и поведению, деля последние на одобрительные и неодобрительные, кем бы они сделаны ни были. Внутренняя считается с побуждениями, наклонностями и привычками человека, выражающимися в его поведении, взвешивает его прошлое и диктует меры, заглядывая в будущее, т. е. в действие, которое они могут произвести.

Внешняя справедливость редко удовлетворяет человека. Он считает своим нравственным правом, чтобы в суждениях о нем был принят во внимание его душевный склад, его силы и способности. Несправедливость к нему затрагивает его самолюбие, оскорбляет его. Если он не видит возможности восстановить свое доброе имя, то под влиянием оскорбленного самолюбия и сознания своего бесправия он видит в несправедливом человеке своего недоброжелателя и во вражде с ним может совершить деяния, которые следует признать нежелательными.

Справедливым человеком признается такое лицо, которое относится постоянно внимательно к внутренней стороне каждого поступка, а не такое, которое воздает равной мерой каждому, кто бы ни совершил данный проступок. Важно не то, что воспитатель считает себя справедливым, а то, считают ли его таковым воспитанники.

Переноса центр тяжести на сторону воспитанника, мы обязаны оговорить и возможность опасения, что такой взгляд способен понизить нравственный ценз, предъявляемый школой ее питомцам. Такое опасение в наших глазах не имеет цены. Школа не жизнь, а воспитательное учреждение. Она должна выработать в учениках более ясную и основательную самооценку, научить их относиться строже к себе и к своим обязанностям. Но воспитание совершается во времени, и в каждую данную минуту от ученика можно требовать только то, что он может дать.

Наконец, и самое воспитание возможно лишь на почве верных наблюдений натуры юноши и той ступени развития его сил и способностей, на которой он стоит в данную минуту. Только при верности наблюдения и возможно принять сколько-нибудь целесообразные меры для воспитания субъекта, для борьбы с его недостатками. В этом случае наблюдение изучаемого объекта не может обойтись без оценки его, которой не почувствовал бы и сам изучаемый объект, признавая ее справедливой или нет. Так как по общему сознанию каждый вправе требовать к себе справедливости, составляющей элементарное условие всякого общения людей, то, в частности, небрежное наблюдение нами своего питомца вносит ошибку в определение средств воспитания и усложнение дела вследствие вмешательства оскорбленного самолюбия.

Образование и воспитание

I

Слова «образование» и «воспитание» едва ли могут быть признаны по своему значению вполне определенными. Понятия, которые с ними связываются у различных писателей, отнюдь не тождественны, и даже, читая одного какого-нибудь автора, вы часто чувствуете, что он употребляет эти два термина совершенно произвольно, то в одном, то в другом смысле, по-видимому заменяя одно другим только для того, чтобы избежать повторений. Воспитанием называют воздействие и на всего человека, на всю личность с ее разумом, чувством и волей, и в частности на какую-либо одну душевную область (воспитание ума, воспитание воли и т. д.); воспитанием же называют приучение человека к обыденным формам общежития (вежливости, сдержанности, соблюдению приличий и т. п.). Различают воспитание в широком смысле слова и воспитание в тесном смысле. Говорят одинаково о воспитании умственном, нравственном и физическом. Такое же разнообразное применение имеет и слово «образование», хотя чаще всего, употребляя его, имеют в виду умственную сферу. Однако, говоря и о физическом и нравственном образовании, понимают и процесс (образование привычек, склонностей), и результат (получить среднее или высшее, общее или профессиональное образование).

Все это свидетельствует как о том, что самые понятия образования и воспитания строго не определены, так и о том, что педагогика пользуется в сущности крайне бедной терминологией, потому что форм и сфер воздействия во всяком случае более двух. Общеупотребительный язык в этом отношении гораздо богаче: он владеет большим запасом слов, которыми специалисты не пользуются для своей терминологии. Так, человека называют умным, развитым, сведущим, образованным, просвещенным, ученым, воспитанным, дисциплинированным и т. п. И само собою разумеется, язык недаром ввел в свое употребление такое обилие слов, выражающих видовые понятия одного и того же рода. При родовом сходстве этих терминов в них чувствуются различия, оттенки, и, может быть, выяснив их себе и введя их в свою терминологию, педагоги сделали бы свое изложение более определенным и ясным.

К сожалению, материал, представляемый языком, вовсе не разработан, по крайней мере в том направлении, чтобы им было можно воспользоваться для установления сколько-нибудь толковой педагогической терминологии. К такому выводу нас привели попытки ориентироваться в употреблении терминов «образование» и «воспитание» с помощью справок в словарях академическом и Даля¹.

Что такое образование?

Академический словарь отвечает: «Образование — действие образующего и образовавшего. Образованный (церк) — изображенный, начертанный. Образователь: 1) образующий или образовавший что-либо; 2) наставник, воспитатель. Пример: *Учение образует ум, воспитывает нравы*».

Даль: «Образовать — улучшать духовно, просвещать; иногда — придавать наружный лоск, приличное, светское обращение, что и составляет разницу между *просвещать* и *образовать*. Примеры: *Науки образуют ум и знания, но не всегда нрав и сердце. Учение образует ум, воспитание — нравы*».

Обратимся к толкованию, какое он дает словам *просвещать*, *просвещение*.

«*Просвещение* — свет науки и разума, согреваемый чистой нравственностью; развитие умственное и нравственное сил человека, научное образование при ясном сознании своего долга и цели жизни».

По Академическому же словарю *просвещение* значит: «1) осияние светом, 2) обогащение ума познаниями (напр., *просвещать юность*)».

Что такое воспитание?

Академический словарь отвечает: «Воспитание: 1) вскормление; 2) старание о научении и образовании детей. Научать же значит показывать, как должно делать что-либо, наставлять, вразумлять, руководствовать».

Даль: «Воспитывать — заботиться о вещественных и нравственных потребностях малолетнего до возраста его; в низшем значении — вскармливать, возвращать (о растении), кормить и одевать до возраста; в высшем значении — научать, наставлять, обучать всему, что для жизни нужно».

По этим толкованиям выходит, что воспитание имеет в виду детский возраст и вытекает из природной слабости человека в ранние годы его жизни, и даже при употреблении его в более широком смысле оно обнимает не более как житейские, обиходные нужды человека. Педагоги-писатели в понимании слова «воспитание» далеко ушли от ограниченного толкования. Они вместе с иностранной педагогией различают два значения слова «воспитание». Под воспитанием в тесном смысле они понимают то, что понимает под этим словом и живой русский язык. Под воспитанием же в широком смысле слова они понимают воздействие на нравственные воззрения человека, на целостность и полноту его мирозерцания, определяющего его отношения к

...природе и обществу. Разногласия их касаются главным образом средств к достижению воспитательных целей. Придание слову «воспитание» двоякого смысла порой вносит в изложение педагогических статей некоторую путаницу. Может быть, педагогов следует упрекнуть за отступление от живого языка и рекомендовать им в тех случаях, когда они говорят о воспитании в широком смысле слова, употреблять термины «просвещение», «образование», особенно первое, и отличать их от обучения или просто учения.

Педагоги в своем роде правы. Живой язык употребляет слово «воспитание» в более широком смысле, чем академический. Мы говорим, что суд воспитывает общество, про литературу говорим то же. Но помимо права все же остается вопрос о практическом удобстве употребления двух различных терминов взамен одного с прибавкой в тесном смысле, в широком смысле, которые так часто приходится опускать, чтобы не придать речи неуклюжести от этих беспрестанных прибавок. Ввести в употребление старинное слово «просвещение» представлялось бы делом полезным. Живой язык не брезгает им. Напомним, Министерство народного просвещения, в названии которого нельзя не видеть указания на более широкие задачи обучения, чем одно сообщение знаний. Вспомним слова поэта: «Век просвещения, не узнаю тебя, в крови и пламени—не узнаю тебя», показывающие, что с просвещением не вяжется кровь, вражда, насилие и проч. Поэтому совершенно уместно обратиться к приведенным нами выше цитатам из словарей.

К сожалению, здесь меньше определенности и точного разграничения понятий мы не находим. Образование имеет в виду одно умственное обогащение или улучшение? Основываясь на справке, можно ответить и так и эдак. Академический словарь говорит, что образователь то же что и воспитатель, и приводит пример, где говорится, что учение воспитывает нравы. Даль же полагает, что образовывать (вернее: образовывать)—значит улучшать духовно (не умственно только, но вообще духовно), но зато то же речение, какое приведено в Академическом словаре для примера, передает иначе, и притом в смысле, противоположном его собственному определению и образования, и воспитания. Несмотря на эти противоречия, особенно из сопоставления определения образования с просвещением, вы видите, что мнение Даля скорее за то, что образование имеет в виду один ум, просвещение же—и ум, и нравы. Справляясь же о просвещении в Академическом словаре, вы находите, что он представляет себе дело как раз наоборот: просвещение содержит одни познания, образование же—и знание, и нравы.

Примеры, приведенные нами из живого языка, свидетельствуют, что толкования Даля вернее.

Надо добавить, что слово «просвещение», вероятно, древнее слова «образование»; оно происхождения церковнославянского, часто употребляется в священном писании и, надо думать, было

усвоено русским языком еще в те времена, когда школа наша была исключительно церковная...

Сделаем еще одну справку: об учении, учителях и проч.

В Академическом словаре читаем: «Учение: 1) действие учащего и учащегося; 2) особенный образ последовательного суждения о предметах; система, толк».

У Дала: «I. Учить—школить, держать строго, часто наказывая; передавать знания, умения. II. Учиться—упражнять волю (напр., *приучаться к порядку*). III. Учение—отрасль науки, образующая нечто целое (напр., *учение о свете*)».

Словом, учение—почти все то, что делает учитель в классе: передача знаний, передача умений, приучение к порядку, наказания и проч. Ученик тоже или учится, или учит (учит урок). Но, кроме того, учение—система, толк, особенный образ последовательного суждения о предметах, по мнению Академического словаря, а по Далю—отрасль науки, образующая нечто целое.

Примеры из живого языка подтверждают многообразие значений, приписываемых слову «учение». Говорят: отдать в учение, в подмастерья, когда предстоит обучиться ремеслу, одним приемам производства. Говорят про учение, когда разумеют занятия учебные: «мы все учились понемногу, чему-нибудь и как-нибудь». Понимается, что учение не всегда служит на пользу: «ученая ведьма хуже неученой». Но вместе с тем слово «учение» употребляется и с более широким смыслом... Под «учением» разумеем не только школьное учение, но и вероучение, нравственное учение и проч. Отсюда и учитель—не только школьный учитель, но и каждый, у кого мы научились чему-либо, притом цельному. Так, Тургенев называл Пушкина своим учителем, так мы называем себя учениками Ушинского, врачей—учениками Пирогова, Боткина.

Такое многообразие значений слов «учение», «учиться» объясняется, вероятно, тем, что учение есть функция одного лица, учителя, в руках которого много разнообразных средств, который одновременно преследует многие цели: он приучает к полезным навыкам и порядку, сообщает знания, возбуждает наблюдательность и внимание, вызывает мышление, может влиять на нравы, на мировоззрение, словом, явиться учителем в самом широком смысле. Но, объединяясь в одном лице, учение тем не менее может действовать на учащегося той или другой своей стороной: придерживаясь приведенной выше терминологии, или воспитывающей, или образовательной, или воспитательной.

Эта терминология не принята в педагогической литературе.

Мы не ставим себе исключительной задачей пропагандировать ту или иную терминологию, хотя и признаем, что установление однообразия в ней было бы желательным; для нас важнее самое содержание понятий, выражаемых словами «образование», «просвещение», «воспитание» в широком смысле слова и т. д., потому что этим содержанием определяются и средства, коими школа достигает своих целей. Прежде чем высказать свое личное

мнение, мы переберем наших писателей, беря у них лишь то, что относится к избранной нами теме, и, излагая их взгляды, будем придерживаться их собственной терминологии. При этом мы увидим, что хотя они и не дают определений, по ясности своей равных геометрическим, хотя они и держатся разной терминологии, но взгляды свои на дело наставника высказывают с достаточной полнотой, чтобы быть понятыми читателем.

II

Начнем с Л. Н. Толстого, занимающего среди педагогов-писателей свое особое место. «Воспитание,—говорит он,—есть принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим; а образование есть свободное отношение людей, имеющее своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого—сообщать уже приобретенное им. Преподавание (Unterricht) есть средство как образования, так и воспитания. Различие воспитания от образования только в насилии, право на которое признает за собою воспитание. Воспитание есть образование насильственное. Образование свободно»*. «Образование в обширном смысле, по нашему [Л. Толстого] убеждению, составляет совокупность всех тех влияний, которые развивают человека, дают ему более обширное мирозерцание, дают ему новые сведения. Детские игры, страдания, наказания родителей, книги, работы, учение насильственное и свободное, искусства, науки, жизнь— всё образовывает»**. «По понятиям педагога-теоретика воспитание есть действие одного человека на другого и включает в себя три действия: 1) нравственное или насильственное влияние воспитателя—образ жизни, наказания; 2) обучение и преподавание и 3) руководство жизненными влияниями на воспитываемого»***.

Определения эти не отличаются ясностью, и разобраться в их смысле не совсем легко. Сам Л. Толстой указывает, что различие между образованием и воспитанием заключается только в том, что первое свободно, а второе насильственно. Но когда вы обращаетесь к тому нечто, что в одном случае свободно, а в другом насильственно, то оказывается, что оно там и тут различно: прилагательное «свободный» относится к приобретению сведений, а «насильственный» — к образованию хорошего человека. Очевидно, эти два понятия различаются не одним тем признаком, на который указал Л. Толстой. Далее он признает, что понятие «образование» может быть понимаемо и в более широ-

* Соч. Л. Н. Толстого, т. IV, с. 112. Следовало бы сличить статьи этого тома с позднейшими его произведениями, в которых он часто высказывается иначе, чем высказывался в яснополянском периоде, но ограничиваемся IV томом, где мысли его выражались полнее и определеннее.

** Там же, с. 111.

*** Соч. Л. Н. Толстого, т. IV, с. 110.

ком, и в более тесном смысле. Приобретение сведений от учителя — тесный смысл; опять-таки приобретение сведений, затем расширение мирозерцания и наконец развитие — более обширный смысл. Притом все эти приобретения берутся уже не от одного учителя, а из всевозможных источников. Вы понимаете, вероятно, так, что образование в широком смысле слова сводится все же к приобретению сведений, и потому несколько недоумеваете касательно сведений, которые можно извлечь из страданий, наказаний и т. д. Вы невольно предполагаете, что тут речь не о сведениях только, а и чувствах, испытываемых при страданиях и наказаниях, тем более что понятия «развитие», «мирозерцание» тоже склоняют вас к мысли, что речь идет не об одних сведениях. Но тогда понятие, приобретая более широкий смысл, утрачивает свою первоначальную физиономию. Выражаясь языком логики, понятие с увеличением объема не утратило часть признаков, а, напротив, приобрело несколько новых.

Понятия «образование» и «воспитание» остались не различенными по существу. Что касается тех пунктов, о которых особенно хлопотал Л. Толстой, то их можно приложить и к тому, и к другому. И воспитание можно брать для рассмотрения как в тесном, так и в более широком смысле, и образование тоже. И воспитание может быть и свободно, и насильственно, и образование тоже.

Давая эти определения, Л. Толстой, вероятно, не смотрел на свой труд как на теоретическую работу и едва ли заботился удовлетворить требованиям логики. Его цель была практическая: выяснить, что должна взять на себя школа и чего ей брать на себя не следует. И мысль его нам понятна, как понятно и то, с кем он борется. В немецких педагогиках, например у Бенеке², так именно и говорится: «Воспитание в тесном смысле слова есть преднамеренное действие со стороны взрослых людей на юношество, с целью возведения его на ту высшую степень развития, на которой они сами находятся». Толстой желал бы, чтобы этого рода воздействия совсем не имели места в школе. Перечисляя факторы, которые могут содействовать свободному образованию, он не называет беседы с человеком. Но, понятно, что если бы кто-нибудь по свободному выбору обратился к нему за советом, как ему поступить, как разрешить свои сомнения, он не отказал бы ему в нравственной помощи. Такого рода свободное общение людей имеет место в жизни, но его нельзя организовать, нельзя привязать к школе. Школе, строящейся на свободных отношениях учащихся к учащим, отвергающей «принудительное воздействие» какого бы то ни было рода, остается только учить, и мысль свою об этом Л. Толстой выражает ясно и категорично. Он говорит: «Школа должна иметь одну цель — передачу сведений, знания (instruction), не пытаясь переходить в нравственную область убеждений, верования и характера, цель ее должна быть одна — наука, а не результаты ее влияния на человеческую личность. Школа не должна пытаться предвидеть последствий,

производимых наукой, а передавая ее, должна предоставлять полную свободу ее применения. Школа не должна считать ни одну науку, ни целый свод наук необходимыми, а должна передавать те знания, которыми владеет, предоставляя учащимся право воспринимать или не воспринимать их»*.

Через несколько страниц Л. Толстой делает такое замечание: «Нельзя запретить человеку, любящему и читающему историю, пытаться передать своим ученикам то историческое воззрение, которое он имеет, которое он считает полезным, необходимым для развития человека, передать тот метод, который учитель считает лучшим при изучении математики или естественных наук, напротив, это предвидение воспитательной цели поощряет учителя. Но дело в том, что воспитательный элемент науки не может передаваться насильственно... Воспитательный элемент лежит в преподавании наук, в любви учителя к своей науке и в любовной передаче ее, в отношении учителя к ученику. Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят и тебя, и науку, и ты воспитаешь их; но сам не любишь ее, то, сколько бы ты не заставлял учить, наука не произведет воспитательного влияния»**.

Это замечание Л. Толстого читатель, вероятно, признает верным. Может быть, он, читатель, признает воспитательным элементом не то, что признаю я, потому что не так понимаю слово «воспитание» вообще, как я, но разница между нами, наверное, не существенная. Но если он попытается вникнуть в смысл этого замечания, держась определений Л. Толстого, то опять испытает, что они только сбивают его с толку.

Воспитание историей, воспитание научным методом никоим образом нельзя подвести под «насильственное воздействие». Оно непременно свободно, это и сам он говорит. Далее, оно развивает человека, говорит Л. Толстой, но развитие у него входит в область образования, а не воспитания. Воспитание не должно входить в ведение школы, а между тем «предвидение воспитательной цели», достигаемой наукой, «поощряет учителя». Зачем же тогда лишать этого средства, и Л. Толстой не отнимает его, хотя дело идет о ненавистном ему воспитании, которое будто бы может быть только насильственным...

Написав эти строки, Л. Толстой, вероятно, разумел, что образование имеет в виду не одно приобретение сведений, не один разум, а затрагивает и чувство, что воспитание может быть не только преднамеренное, а и произвольное — путем среды, жизни, и вовсе не думал, что ему надо не впасть в противоречие со своим искусственным определением понятий «воспитание» и «обучение».

* Толстой Л. Прогресс и определение образования, с. 149—150.

** Там же, с. 152—153.

III

Иначе смотрел на дело К. Д. Ушинский. В русской педагогической литературе последнего времени он едва ли не самый видный представитель воспитывающего обучения. В заголовке большей части своих статей он ставит: воспитание, воспитательный, точно он этим хотел сказать, что воспитательное значение образования стоит для него на первом плане. Мысли свои об этом он не раз высказывал, и всегда ясно и категорично. «Величайшее развитие умственное не предполагает еще необходимо прочной общественной нравственности» (с. 224). «Нравственность не есть необходимое последствие учености и умственного развития» (с. 225). Отсюда явствует, что помимо обучения, т. е. сообщения сведений, необходимо еще воспитание, главную задачу которого, по мнению Ушинского, составляет влияние нравственное, «задачу, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов» (с. 225).

Воспитание не имеет целью развитие науки, говорит он в другом месте, и для него наука не цель, а одно из средств, которыми оно развивает свой собственный идеал. Воспитание берет человека всего, как он есть, со всеми его народными и единичными особенностями,—его тело, душу и ум,—и прежде всего обращается к характеру человека.

«Мы убеждены в том, что воспитание, семейное и общественное, вместе с влиянием литературы, общественной жизни и других общественных сил, может иметь сильное и решительное влияние на образование нравственного достоинства в человеке».

Итак, образование—одно дело, воспитание—другое. Образование дает знания, умственное развитие, даже, по мнению Ушинского,—разъяснение каждому его личных интересов. Последние слова, надо думать, сказаны им ради противоположения эгоистических интересов альтруистическим, которые развиваются воспитанием. Последнее возвышает нравственное достоинство человека, полагает основу общественной нравственности. У воспитания свой идеал, своя задача, отличная от задачи, поставляемой научному образованию.

Какой же это идеал? Где нам искать его содержание?

Говоря о том, что воспитание должно быть национально, Ушинский указывает, что у каждого народа есть своя идея воспитания, в основе которой лежит своя «особенная идея о человеке, о том, каков должен быть человек по понятиям народа в известный период народного развития» (с. 74). Воспитание в этом отношении родственно с литературой, потому что и в литературе народ «выражает свои убеждения о том, каков должен быть человек по его понятию. Он украшает этого идеального человека всеми лучшими качествами души своей... Каков бы ни был этот идеал, он всегда выражает собою степень самосознания

народа, его взгляд на пороки и добродетели,—выражает народную совесть» (с. 17)³. Очевидно, словесность, устная и письменная, выражая собой народные идеалы, тем самым указывает и педагоги, какие задачи должна она ставить воспитанию. Не забудем только, что словесность надо понимать в широком смысле, включая в нее не только лучшие художественные произведения известного интеллигентного кружка, но и пословицы, сказки, духовную литературу, словом, всю сокровищницу народного творчества.

Но, указывая цель, совесть народная в то же время и сама является воспитательницей тех, кто грешит против нее. Она осуждает одних, одобряет других. Она ищет всяческих путей, чтобы говорить сердцу человеческому, присоединяет свой голос ко всяким жизненным фактам, способным влиять на взгляды и убеждения людей.

Совесть народная выражается в религии, литературе, она кладет свою печать на нравы и обычаи, на все формы общественной и семейной жизни. Она влияет на молодежь всеми средствами, какие есть в распоряжении самой жизни, влияет не только нравственными мерами, но нередко и очень суровыми уроками жизни, она действует на убеждение, но она начинает свою работу гораздо раньше, чем человек становится способен вырабатывать себе убеждения, будя его чувство, фантазию, складывая привычки, втягивая в обычаи.

Раз идет речь о том, что в воспитании молодого поколения высказывается совесть народная, можно думать, что под воспитанием разумеется то влияние природы и жизни, которое совершается само собою, вне намерений и планов взрослых, в том смысле, как говорят, что человека воспитывает среда. Она влияет постепенно, незаметно, часто наперекор нашему желанию и желаниям наших воспитателей. Родитель-европеец, англоман, поклонник Руссо, часто делает все, чтобы вырастить сына по избранному им шаблону, а он выходит русским человеком с достоинствами и недостатками своего времени, своего общественного круга. Этого ли только рода воспитание имел в виду Ушинский?

Мы уже видели, что Толстой на вопрос этот отвечает в том смысле, что такого рода воспитание только и естественно, что всякого рода воздействие взрослого на молодого явится насилием и потому вовсе нежелательно. И такой ответ дает не один Толстой, а и некоторые другие. Опасаясь насилия, разумеют не только наказания и всякого рода понуждения с целью заставить юношу вести себя известным образом, но и вообще давление зрелого ума на слабый, не стойкий разум мальчика с целью убедить его принять наши воззрения на жизнь и добро. Этого рода насилие представляется вредным потому, что оно нарушает естественный духовный рост питомца, предрешает его будущее, тогда как это будущее нам неизвестно, и не нам, а им, нашим питомцам, предстоит переживать его. Если допустить воспитание

как воздействие отдельных индивидуумов, то можно опасаться односторонних, партийных влияний и т. п.

Вопрос, как видит читатель, большой, а вместе и крайне деликатный.

Вопрос в том: среди натиска всевозможных жизненных влияний есть ли место преднамеренному влиянию (не воздействию) отдельных личностей? Опыт показывает, что к сердцу даже взрослого человека ищут доступа писатель, духовник, оратор, друг и, конечно, нет возможности устранить этого рода влияние со стороны наставника. Ни у одного человека нельзя отнять права пытаться влиять на окружающих, на общество, нельзя отнять его и у наставника, но вопрос о том: надо желать его или нет?

Уроки жизни бывают разные. Ее воспитательное влияние может быть и хорошо, и дурно. Это едва ли нуждается в доказательстве. Народная совесть, конечно, высказывается по поводу житейских влияний, признает одни дурными, другие — хорошими, но ее голос не всегда имеет решающее значение. Совесть, предполагается, зовет к добру, а жизнь вовсе не редко тянет ко злу и во всяком случае может понудить признать иные критерии поведения более удобными и легкими.

Далее. Можно ли совесть признать наиболее верным руководителем человека?

Совесть — большая сила, но, как всякая сила, она не может постоянно сохранять неизменного напряжения, временами она слабеет, временами заявляет о себе резким и горячим протестом. Голос ее бывает порою слаб, нерешителен, нередко он заглушен для сознания другими, более сильными голосами страсти, расчета и проч. Это ослабление совести замечается и у отдельных лиц, и у целых обществ и народов. Вспомните времена, когда в обществе бушуют страсти междоусобных браней, национальных войн или эпохи, когда после сильного напряжения общественных сил наступает переутомление с вялостью и апатией общественного сознания. Но главное, совесть — сила, которая по существу своему редко высказывается вполне ясно и определенно. Она чаще всего именно протестует против вашего решения без указания на лучшее. В голосе совести всегда есть нечто недосказанное, смутное, неясное. Мы доверяем ей, но редко понимаем отчетливо, что она требует от нас. Она задерживает наше решение и заставляет вновь передумать его, взвесив доводы за и против, поискать нового решения, и благо тому, кто умеет прислушаться к голосу этого достойного доверия друга, вникнуть в то, что он подсказывает нам, уяснив себе смысл его речи, понять его. В союзе — сила, и союз совести с разумом удваивает силы и того другого. Прав Ушинский, говоря, что «главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением».

Напомним еще раз, что речь идет об общественной нравственности, об общественном сознании, а здесь совесть гораздо ближе к инстинкту, чем к разуму. Нужно человеку иметь глубокое и

всестороннее образование, чтобы стать способным внести свет в разумение общественных отношений. Оттого при всем добром желании далеко не каждый совестливый человек может стать воспитателем юношества в полном смысле этого слова.

Ушинский признавал желательным нравственное влияние наставника и преподавание считал только одним из средств воспитания. Какие это средства и почему преподавание только одно из средств, влияние которого должно быть пополнено другими влияниями,—говорить об этом мы будем иметь не один случай при дальнейшем изложении. Теперь же мы отметим еще две-три черты, дорисовывающие взгляд Ушинского на коренной вопрос воспитания.

Ушинский, выводя понятие воспитания из понятия общественной совести, предвидел недоумение ввиду того, что совесть эта иной раз может выразиться и в неприглядной на первый взгляд форме. Так, он указывал на патриархальную нравственность нашего крестьянства, которая содержит не только истинно нравственные правила, но и предрассудки, суеверия, иногда вовсе не нравственные советы и двусмысленного достоинства пословицы,—эти советы практической мудрости давно отживших поколений. Как всякое предание, сильно прочувствованное, но малоосознанное и переходящее в привычку, не переходя через сознание, эта патриархальная нравственность подверглась влиянию веков, одевающих плесенью и твердую скалу. Но основа этого предания свидетельствует о природном славянском уме и добродушии и несет на себе глубокие следы христианства, которые, может быть, тем глубже, чем древнее. Эта основа или это зерно в глазах Ушинского представлялось весьма ценным, и он категорически говорит: «Мы не посоветовали бы слишком торопливо и ревностно стирать эти предрассудки, чтоб не задеть того драгоценного зерна, которого мы дать не можем и для которого предрассудок служит иногда обороняющей скорлупой» (с. 228).

Повторяем, это вопрос деликатный. Надо сохранить зерно и снять скорлупу. Резкие движения здесь опасны. Резкие убеждения, односторонние, крайние не должны вноситься в школу.

Большое значение придаем мы приведенным выше словам Ушинского, что воспитание зиждется на почве убеждения и путь к нему тоже убеждение. Этим и помимо содержания понятие «воспитание» разнится от понятия «образование». Не одно и то же выработать себе убеждение и приобрести сведение, поэтому и подействовать на убеждение не все равно, что сообщить сведение. Знание есть приобретение ума, убеждение—акт не исключительно логический, но психический, в произведении которого участвует не один ум, а и другие душевные силы. Оттого убеждение может иной раз казаться совсем нелогичным, хотя нельзя не признать, что составилось оно не случайно, не произвольно, а по законам психической жизни. Убеждение есть факт личной жизни человека, оно субъективно, потому что пережито, выношено, оно крепко и прочно, потому что выросло органически. Знание можно

вычитать, взять с чужих слов, заучить, а потом позабыть, утратить. Убеждение—наше достояние, оно всегда с нами, потому что оно внутри нас, срослось с нами, а не механически связано.

Есть области, где безразлично говорите ли вы: я знаю или я убежден. Если я узнал, что сила притяжения двух тел обратно пропорциональна квадратам расстояний, узнал методически, с доказательством, то могу сказать, что я знаю этот закон, и могу сказать, что убежден. В последнем случае вы только услышите большую уверенность человека в своем знании. Не то в тех вопросах общественной нравственности, которые входят в область воспитания...

Знание можно передать в 10—15 минут, а оно будет обосновано и усвоено. Убеждение растет и складывается медленно, часто— незаметно и медленно приобретает все большую и большую силу и крепнет. Будничный повседневный склад жизни с ее заботами, трудами, столкновениями, уроки матери, няни, товарища-подростка, книжки, случайности судьбы—все это кладет свой след на человека, и, в каком бы раннем возрасте ни взяли его, он уже нечто пережил и испытал. У него не составилось еще убеждения или он не может высказать его ясно и определенно, но оно уже зреет в нем, над ним работали уже его ум, чувство, фантазия. Вы говорите ему теплое, разумное слово, и он воспримет его, но сольется ли оно с его убеждением, войдет ли в плоть и кровь его, это еще вопрос. Внутри человека есть готовая почва, на которой одно семя взрастет, другое—заглохнет. Оттого воспитание так трудно и не всякому под силу.

Убеждение—главнейшее средство воспитания, но не единственное. Убеждение и наиболее практическое средство, потому что оно в наших руках. Есть у меня убеждения, и я пытаюсь убедить, но жизни передать не могу. Я могу убеждать, что урок жизни надо понимать иначе, что надо призывать разум на помощь, чтобы верно судить о жизни, убеждать, что жив человек не опытом жизни, а идеалом,—все это мне под силу, все это мне доступно, и потому убеждение надо признать главнейшим средством воспитания.

Учитель, сообщив знания, проверяет, усвоили ли их его ученики, потому что иначе его дальнейшие уроки будут малопроизводительны. Наставник, действуя на убеждения юношей, хлопочет о том, чтобы внести в них больше света разума,—имеет ли он право проверять производимое им впечатление? Толстой отвечает: нет; Ушинский говорит: воспитывайте, т. е. пусть ваше нравственное влияние будет не случайное, а постоянно возобновляемое. Если вы человек убежденный, если верите в добро и истину, то, попытавшись раз убедить и не убедив, ищите нового повода и новых доводов, чтобы дать торжество правде. В принципе надо признать за наставником это право, если мы признаем, что воспитание есть наша важнейшая обязанность по отношению к растущему на смену нам поколению.

Но одно — признать право в принципе, другое — осуществить его на практике. Проверка влияния, какое оказываем мы на своих питомцев, средства склонить их в нашу веру составляют самые трудные и деликатные вопросы педагогической практики.

IV

Замечательно, что Н. И. Пирогов, в то время знаменитый хирург, еще не призванный к управлению учебным округом, выступил на литературное поприще со статьей⁴, в которой он на первый план в ряду «вопросов жизни» выдвинул вопрос воспитательный.

Статья эта в свое время произвела на общество сильное впечатление, но и теперешний читатель не откажет ей в силе и убедительности изложения, в искренности тона, в серьезности и глубине мыслей почтенного автора. Для лиц, интересующихся вопросами воспитания, она и до сих пор полна смысла и значения.

«В чем состоит цель нашей жизни? Какое наше назначение? К чему мы призваны? Чего должны искать мы? Собственно воспитание должно бы было нам класть в рот ответы. Но оно не кладет, и на это есть свои причины. Между ними отметим две: талантливые и проницательные воспитатели редки; число их не соответствует массе людей, требующих воспитания. И это бы еще не беда. Добро и зло вообще довольно уравнивлены в нас. Поэтому нет никакой причины думать, что наши врожденные склонности и темперамент влекут нас более к худому, чем к хорошему». Но в том беда, что «самые главные основы нашего воспитания находятся в совершенном разладе с направлением, которому следует теперь общество. Мы — христиане, и, следовательно, главной основой нашего воспитания служит откровение». Между тем вместо мысли о жизни будущей мы находим господство идеи о счастье и наслаждении в жизни здешней. В детстве, сперва в семье, а потом в школе, ребенку преподавали религиозные наставления, а в жизни он встречает взгляды, не имеющие ничего общего с религиозным учением. Многие останавливаются на одном из таких житейских взглядов и в нем находят решение основных вопросов жизни. Их не разубедить, да и нет нужды разубеждать, потому что они по-своему счастливы...

И вот начинается внутренняя работа самопознания, выработки убеждений, перевоспитания, — работа мучительная, трудная, которую иному и не под силу довести до конца. «... Начало перевоспитания — узнать себя. Труд неимоверный! Постоянное напряжение духа отвлечением, борьба с самим собой, с окружающим вас. Вдохновение, может быть, расстроит ваши нервы, истощит ваш материальный быт. Не опасайтесь этого. Если преобладающая материя может управлять духом и даже совершенно оцепенит его, то чего не может сделать дух над материей, назначенный управлять ею?!»

В результате человек убеждается, что борьба с двойственно-

стью его натуры — материальной и духовной, «беспрестанное стремление привести ее к одному знаменателю есть цель здешней жизни, прямое назначение человека на земле. Борьба, но не вражда...».

Мы заимствовали из первой статьи Пирогова все, что нам нужно для наших целей. Читая эту статью, можно думать, что речь идет о взрослых людях, больше того, о людях, которые, много пожив с людьми, подводят итоги себе и своей деятельности, что тут нет речи об учащихся юношах, главные интересы которых группируются вокруг учения и школы. Но Пирогов шире глядел на дело. Сознательная жизнь юноши начинается еще на школьной скамье. Внешкольная жизнь, семейная и общественная, отнюдь не минует учащегося юношества, затрагивает и волнует его. Не только естественный рост его психики требует, но и сама школа учит его наблюдать, анализировать. Не все, но некоторые еще в школе начинают чувствовать разлад между действительностью и тем, чему учит школа, заимствуя уроки из религии и истории. Потребность определить себя, разгадать тайну жизни, ее назначение и смысл, разобраться среди разноречивых жизненных учений может начаться весьма рано, и это явление, конечно, не укрылось от проницания Пирогова. Он не раз указывает, что школа и семья могли бы помочь юноше в этой трудной внутренней ломке, но что они оставались в стороне, предоставляя юноше бороться с мучащими его сомнениями своими единоличными силами...

Воспитание, как это верно понял Пирогов, есть путь для большинства долгий и трудный, и, идя по этому пути, человек может быть в каждый данный момент далек от совершенства, но он приближается к нему, становится лучше, совершеннее, и другого пути нет, ни более легкого, ни более верного.

Чтобы лучше понять мысль Пирогова и оценить ее практическое значение, разберемся в одном частном вопросе.

Вам говорят: не лги, будь правдив. Религия преподает нам это как повеление божие. Народная мудрость говорит и так и эдак: «хлеб, соль ешь, а правду режь» и «ешь пирог с грибами, а язык держи за зубами». Литература поднимает на смех Ноздрева, но относится довольно добродушно к Хлестакову. Историк расскажет и вызовет одобрение княгине Ольге, переключавшей древлян, расскажет, как много лгут дипломаты и военачальники, когда надо провести противника, лгут на пользу и во славу дорогой родины. Дома, в семье научат, что общежитие зиждется на знании, когда и с кем надо говорить искренне, когда и кому лгать, когда прибегать к фигуре умолчания. Сами вы узнаете потом, что «язык дан человеку для того, чтобы скрывать свои мысли», узнаете о коммерческой, канцелярской, дипломатической и разных других тайнах, увидите, что лгут из любви (например скрывая о несчастьи, чтобы не расстроить человека), из лести, из деликатности (чтобы не обидеть), из уважения (к начальству, старшим, гостям и проч.), лгут иногда под бременем непосильного

урока (составление ведомостей, счетов и т. п.) и т. д.

Большинство из нас спокойно уживаются среди всех этих противоречивых уроков, складывая их один за другим на полочку в свою выносливую память. По мере надобности мы берем с этой полочки подходящую книжку и вычитываем из нее наставление или: говори правду, или: солги, или даже переключаем. И затем, сделав что надо, мы обращаемся к текущим занятиям.

Существование этой разноголосицы само бросается в глаза каждому уму, даже самому поверхностному, но редко кто принимает его к сердцу. Начните воспитывать человека, т. е. обращайтесь его мысль на себя, к самопознанию, чтобы он не только наблюдал результаты умственных процессов, совершающихся в большинстве бессознательно, в силу нервных механизмов, но и признал себя ответственным за них, пожелал вмешаться в них, выработать себе руководящий принцип, составить себе убеждения. Дело не в том только, чтобы придумать себе теорию и найти признак, когда лгать и когда не лгать, но и жить по своему убеждению...

Понятно, что воспитание, в сущности, только и может быть самовоспитанием, т. е. работой человека над самим собой, и никто не может воспитать другого какими-либо искусственными или насильственными мерами. Но пробудить желание воспитать себя и затем направить на путь, облегчить работу можно и общими мерами, т. е. тем, что дается всем учащимся, и личным влиянием одного человека на другого. Последнее здесь особенно важно. Преподаватель, который не только дает знания, обучает необходимым методам и навыкам умственной работы, но и освещает факты мыслью, воспитывает своих учеников, потому усиливает их силы, обогащает их средствами, которые нужны юноше для самовоспитания. Но его труды могут и остаться без результатов, если сам он не имеет убеждений и не обладает способностью говорить сердцу учеников. Его умные речи могут быть приняты только как теории, широкие, вполне научно обоснованные, но не пустить корней. Умная речь и может действовать только на ум, а воспитание захватывает всего человека...

Сам Пирогов признавал себя идеалистом и, конечно, понимал, что все педагоги, вся та масса школьных наставников, которая нужна для всех школ, не могут быть талантами. Таких талантов немного, но они есть. Талант влиять на людей, будить и толкать их встречается в большей или меньшей мере у многих. Одаренные таким талантом идут в литературу... и другие поприща, но редко идут в школу, и это очень жаль. Человек, одаренный 10 талантами, мог бы в школе пробудить в других, в тех, кому дан один талант, желание, решимость пустить его в оборот и, может быть, приумножить свой талант и стать богаче. Школа, желающая быть воспитательной, должна серьезно подумать о том, чтобы таланты не обходили ее, подумать устроиться так, чтобы им легко работалось; в этом ее прямая выгода.

Да, Пирогов — идеалист. Своей живой, задушевной и вместе проникновенной речью он заставляет читателя подняться высоко над серою действительностью, забраться на гору и с нее заглянуть на то, что делается у него под ногами, где учителя дают уроки, надзиратели смотрят за поведением и за повседневной сутолокой часто теряют из виду план той общей работы, к которой все они призваны. С горы виднее это общее, виднее цель и назначение каждой функции, вверенной тому или другому из деятелей школы.

Статья «Вопросы жизни» написана Пироговым, когда сам он еще не был причастен к школьному делу, остальные писались в бытность его попечителем учебного округа. В них он говорит о будничных, повседневных интересах школы, об экзаменах, наказаниях, литературных беседах, участии юношей в спектаклях, разбирает проекты устройства средних и других школ и т. д. И постоянно в них чувствуется тот взгляд на дело, какой он усвоил себе с той горной высоты, на какую он воспарил раньше духом. Взгляд на воспитание остался тот же, оценка средств школы производится все с той же точки зрения. Только порою чувствуется, что действительность, когда он спустился с горы, иной раз казалась ему срее, чем он ожидал.

Для наших целей объяснения отношения между образованием и воспитанием статьи эти представляют большой интерес, и мы перейдем к ним вслед за сим.

V

Первая статья Пирогова была написана не для профессиональных педагогов, а для большой публики и обнаружила в нем мыслителя, каким она, эта публика, признала его еще раз по напечатании его дневника. В статье этой ставилась, как мы видели, серьезная задача педагогической деятельности. Когда Пирогов был назначен попечителем учебного округа, он имел возможность близко узнать действительные средства школы и, руководя ею, всегда считался с тем, что представляли собою ее живые силы. Известно, что меры его вызвали многостороннюю критику в тогдашних педагогических и общих журналах, и замечания, направленные против него, он не оставил без ответов. Эти ответы не были исключительно полемическими статьями; он отвечал на замечания журналов одновременно с замечаниями педагогических советов подначальных ему учебных заведений или просто имел их в виду, трактуя какой-нибудь частный педагогический вопрос в своих циркулярах, замечаниях на проект реформ и т. п. Читателю второй серии его статей неизбежно считаться с тем положением, в какое он стал между школой и прессой. Желание быть полезным побуждало его быть практичным, ставить для дела не идеальные, а ближайшие, достижимые цели. С другой стороны, отвечая прессе на ее идеальные требования, он невольно чаще говорил о слабых сторонах школы, чем о

счастливых исключениях, самое значение которых для школы казалось ему теперь более проблематичным, чем прежде.

Больше всего в прессе говорилось о той области школьного дела, которая называется «воспитанием в тесном смысле», т. е. о надзоре за поведением, о наказаниях, о надзирателях и проч. Больше говорит о ней же и Пирогов, сравнительно редко упоминающий об учебной части, и то чаще всего в общих выражениях. Это же воспитание в тесном смысле принесло Пирогову и наибольшее разочарование при ближайшем знакомстве его с действительностью. Как осторожный мыслитель, он часто указывает, что наблюдения его касаются одного округа, но нередко он говорит, что то же и везде, потому что везде есть те же причины, какие определяют неудовлетворительное положение дела в Киевском округе. В других случаях и сам читатель без труда склоняется к мысли, что частное обобщение Пирогова имеет все права на более широкое распространение.

«Централизация неизбежна при правительственной монополии воспитания,—говорит Пирогов,—а бюрократизм есть неминуемое следствие централизации. Кто же, кроме истории, виноват, что начальники наших учебных заведений больше чиновники, чем воспитатели?» «Чиновники-надзиратели, чиновники-инспекторы... не могут переменить того прозаического и чисто формального взгляда на жизнь, который дети обыкновенно приносят с собою и который они и уносят с собою из школы, не развитые наукой и не приготовленные к самостоятельной деятельности». Отношения между воспитателями и воспитанниками и не могут быть в наше время иными, как только официальными, вследствие того что на надзирателей возлагается неисполнимая обязанность нравственного надзора за 500—600 гимназистами. Дело усложняется еще тем, что «в толпе, сведенной вместе, развиваются нравственные недуги, неизвестные отдельным личностям». Этого рода влияние толпы на единицы тем более печально, что толпа приносит из дому много нехорошего. Надзор школы мог бы «помогать развитию характера и воли», если бы «характер и воля целого общества были достаточно окрепши, если б взгляды его на жизнь достаточно установились». Все будущее находится в руках школы, гегемония по праву принадлежит школе. Но жизнь, уже сложившаяся до школы, несравненно могучее влияет на школу, чем школа на жизнь. Очевидно, живые силы школы слабы. «При хороших воспитателях и самый худой кодекс был бы безвредным». Да и кто стал бы регламентировать их деятельность, стеснять их, полное доверие было бы оказано им. В действительности приходится бороться «не с одними предубеждениями общества, а и самой школы, еще не опередившей общества». Притом приходится бороться с самыми грубыми недостатками общественного воспитания.

Словом, картина получается вполне безотрадная. «Пусть бы лучше,—говорит Пирогов,—отцы знали наверное, что при нашем недостатке воспитателей им нужно самим прискивать более

надежные средства для наблюдения за нравственностью их детей вне гимназии». Не полезнее ли сосредоточить все силы школы на распространении науки словом и делом, на развитии здравого смысла путем науки?

К такому же выводу, только другим путем, пришел и Л. Толстой. И не он один. Мысль, что дело школы только учить, а не воспитывать, принадлежит к довольно распространенным. Пирогов ограничивает ее, деля воспитательную функцию между школой и обществом: надзор за нравственным поведением вне гимназии было бы естественно предоставить попечению родителей, надзор за поведением в школе — школьной администрации. Но чтобы быть последовательным, ведению последней и должны бы подлежать только проступки школьные: опаздывание в класс, неприготовление уроков, непослушание и т. д. В действительности, однако, крайне трудно провести такое разграничение. Ученики вовсе не ставят перегородки между жизнью и школой, и какое-нибудь дурное проявление, начинаясь дома, переносится в школу, здесь вырастает и в своем цветущем состоянии опять несется домой. Бывает и наоборот. Просматривая проступки, за которые гимназии налагали наказания, вы видите, что тут есть все, что есть везде в жизни. Тут воруют и обманывают товарищ товарища, тут товарищи секут товарища по подозрению в краже, тут встречаются трактирные завсегдатаи, взлом шкатулок, клевета, сквернословие, устройство лотереи и проч. Много тут детского, но не школьного, хотя оно творится в школе. Родителям простительно, если они и не узнают, что их детище, бывши в гимназии, обокрало товарища или избило его; но школа должна это знать, если дело происходило на ее территории. Если б она могла последовательно провести принцип: школа только учит, то она должна бы уведомить родителей, что сын их, такой-то, проворовался, но что учится он хорошо и права посещать школу у него не отнимают, меры же против вороватости пусть родители принимают сами. И затем ради той же последовательности школа должна знать одну меру: закрывать двери для тех, общество которых она признает вредным для товарищей.

Трудно ожидать, чтобы такая последовательность пришлась по сердцу родителям. Исключение из школы легко могло бы стать орудием очень опасным в руках учебной администрации. Поневоле приходится идти на компромиссы, и, может быть, допуск родителей на заседания педагогических комитетов скорее сгладил бы шероховатости в дележе воспитательных обязанностей семьи и школы.

Факт, однако, таков, что школа не только учит, но и следит за поведением, внушает, наказывает и проч. Дело, по отзыву Пирогова, ведется плохо. Вопрос в том, безнадежно ли плохо, или оно может вестись лучше. Ранее приведенные отзывы Пирогова свидетельствуют, что плохому положению дела есть причины неустранимые, но он, видимо, и сам думает, что улучшение возможно, хотя совершенство и недостижимо.

Чтобы не затягивать изложения, мы входить в подробности не будем. Вопрос о воспитании в тесном смысле для нас в данном случае второстепенный, хотя отнюдь не без значения. Мы оставляем его открытым. Достаточно сказать, что, по мнению Пирогова, дело стояло бы лучше, если б общество смотрело на воспитание серьезнее. «Если б мы принялись общими силами, мы бы много такого исправили в наших детях, чего не успели или не умели исправить отцы в нас». При более серьезном взгляде общества на воспитание и школьный надзор мог бы быть плодотворнее. Далее, говоря о педагогах, Пирогов замечает, где они могли научиться добру, от кого они могли услышать разумные указания. Учительские семинарии и институты могли бы сделать это. Усиление корпоративного устройства много бы помогло приданию большей разумности школьно-педагогическим традициям.

Но для этого нужно время. Не забегая в далекое будущее, желая послужить настоящему и разве ближайшему будущему, Пирогов останавливается на образовательном и воспитательном значении науки. Положение ее он определяет в следующих словах: «Преподавание должно прежде всего обогатить ум положительными сведениями. Я от всего сердца сочувствую тому правилу дидактики, по которому «преподавание должно соотноситься не только с детскою природою, но и с сущностью сообщаемой науки». Преподавание должно подчиняться научным требованиям предмета, и самый предмет не должен быть только орудием для посторонних целей». Развитие «необходимо существенно уже потому, что образует человека, тогда как знание дает только ученого. Я хочу сказать, что развитие должно опираться на факт, на знание, быть его прямым, конечным выводом и только тогда может получить цену. Поэтому я полагал бы, что в преподавании воспитательный элемент (т. е. развитие?) не должен стоять на первом месте. Наставник никогда не должен забывать свою прямую цель — систематическую передачу знания, но, не забывая ее, он должен столь же постоянно помнить и о второй задаче». Эта вторая задача отнюдь не мала. «Пора понять нам, что обязанность гимназического учителя не состоит только в одном сообщении научных сведений и что главное дело педагогики состоит именно в том, как эти сведения будут сообщены ученикам». Понятна отсюда важность личности преподавателя, и это дает повод Пирогову, в противоречии со своим же указанием на значение положительных знаний, сказать, что в руках дельного педагога и древние, и новые языки, и все предметы общечеловеческого образования не останутся без пользы для развития умственных способностей.

То, что дает человеку знание и развитие, имеет, по мнению Пирогова, значение не только образовательное, но и воспитательное, причем роль первого элемента посредствующая. «Во всякой истине, и отвлеченной и чувственной, есть своя доля образовательной и, следовательно, воспитательной силы. Остальное dokon-

чит индивидуальность каждого, кто воспринимает истину». «Я требую от наставников, чтобы они, пользуясь образовательной силой науки, позаботились развить здравый смысл и любовь к истине в своих учениках, а чрез это улучшили бы и нравы будущих поколений». Эту веру в силу науки влиять на нравственность Пирогов высказывал много раз, предлагая развивать то здравый смысл, то любовь к науке, то восприимчивость к ней, сознательное научное направление, любовь к самостоятельным научным занятиям и проч. «Трудно еще убедить у нас, что наука нужна не для одного только приобретения сведений, что в ней кроется— иногда глубоко и потому для поверхностного наблюдателя незаметно— другой важный элемент— воспитательный. Кто не сумеет им воспользоваться, тот еще не знает всех свойств науки и выпускает из рук своих такой рычаг, которым можно легко поднять большие тяжести». «В науке кроется такой нравственно-воспитательный элемент, который никогда не пропадет, какие бы ни были ее представители». Не раз повторяет Пирогов, что наука самое надежное средство влиять на нравственную сторону учащихся. Действуя на ум, она действует и на нравы.

Утверждение Пирогова, что наука сама по себе, даже при плохом преподавателе, способна оказать не только умственное, но и нравственное влияние, надо думать, вызвано полемическими целями. Оно высказано в замечаниях Пирогова на проект преобразования Морского корпуса, где предполагалось вместо надзирателей ввести воспитателей не только «дорого оплачиваемых», но, главное, с высшим образованием. Если б мысль Пирогова была верна, то любовь к науке, научное направление и проч. были бы уже разлиты в нашем обществе, хотя у нас (да и не у нас только) никогда не было недостатка в плохих преподавателях, поверхностно знающих науку и не умеющих пользоваться ее образовательными силами.

Сам же он при других случаях указывал, насколько важно то, как наука излагается. «Учитель, знающий свое дело (не только науку, но все свое дело), есть самый лучший воспитатель». «В моих глазах и здравый смысл, и характер, и воля разовьются более от часового учения у одного или двух дельных наставников, нежели от беспрестанного надзора десяти надзирателей».

Рядом с наукой Пирогов ставил жизнь... Жизнь оказывается сильнее школы, и с нею нельзя не считаться. Но понятие «жизнь» нельзя относить к тому лишь, что творится за стенами школы. Жизнь идет и в школе. Педагоги— те же члены общества, как и родители. Интересы их общие, одинаковые. И те задачи воспитания, которые ставятся родителям, обществу, должны быть приняты к сведению и педагогами. Поставив надзирателей особю, Пирогов обращался к обществу с такими... словами: «...ищи быть и будь человеком— выражается одна главная мысль воспитания. Научите детей с ранних лет подчинять материальную сторону нравственной и духовной» ... «Конечная цель разумного воспита-

ния должна заключаться в постепенном образовании в ребенке ясного понимания вещей окружающего его мира и преимущественно общественного, т. е. того, в котором ему со временем придется действовать. Это прежде всего. Затем последовательным результатом такого понимания должно быть возведение добрых инстинктов детской природы в сознательное стремление к идеалам правды и добра. И наконец, в задачу воспитания как результата того и другого должно входить постепенное образование нравственных современных убеждений, образование свободной и твердой воли и, следовательно, воспитание тех гражданских и человеческих доблестей, которые составляют лучшее украшение времени и общества».

Пирогов не раз заговаривал в своих статьях об особенностях детского возраста, о его запросах и необходимости считаться с ними и написал по этому поводу следующие строки: «Не учивши дитя, можно вырастить круглого невежду; но если его не воспитывать, то оно воспитается собственными средствами, и вся разнища будет заключаться в том, что оно может воспитаться дурно тогда, когда могло бы воспитаться разумно и правильно... В школьное время, когда умственная пытливость возбуждена, круг понятий и деятельности делается шире, и особенно когда является сильное стремление к подражанию старшим,— нравственное формирование ребенка происходит еще осязательнее. Но школьное, подчас сухое учение не в состоянии удовлетворить детскую подвижную натуру и ответить на все вопросы, которые представляются ее умственному взору. А между тем круг этих вопросов с каждым годом становится все обширнее, и решением их уже, очевидно, начинает определяться характер будущей личности человека. Если же ребенок не находит ответа у старших, не находит его прямо в учении— он решает его по-своему или применяясь к готовому решению других».

VI

Пирогов называл себя идеалистом, желая, вероятно, выразить этим, что он сторонник духовных интересов, идейности, в противоположность тем, которые интересы материальные считают наиболее сильными двигателями человеческой жизни. При сравнении между собой этих двух воззрений нетрудно заметить, что первое из них более, чем второе, может дать поводов подозревать себя в мечтательности стремлений. Сторонники его часто говорят о нормах, о том, что должно быть, а не исключительно о том, что есть, что бывает. Они живут не в одном настоящем, но помня о будущем, рассчитывают на него, предлагают меры не на сегодняшний только день, не те, которые дают тотчас результат, а и те, плоды которых вырастают во времени. Они действительно менее практики, чем представители другого воззрения. Пирогов в этом отношении столько же мечтатель, сколько и все люди одного с ним направления. Но признать его

фантазером, кабинетным реформатором никоим образом нельзя. Он знал жизнь с ее горем, неурядицей, невежеством, и высказанные им мысли о задачах воспитания имеют все права на полное к ним внимание. И если они оказались не по плечу школе, то причины этого только отчасти лежали в личных качествах школьных деятелей того времени, главным же образом определялись самым существом дела. Пирогов в первой своей статье говорил о самовоспитании, о задачах личной работы каждого человека на всем протяжении его жизни. Школа же только один из эпизодов жизни. Рядом с ней, да и после нее действуют другие силы. Наконец, школа имеет дело не с единицами, не с индивидуальностью, а с массой, с толпой. Чем школа многолюднее, тем более ее работа приближается к фабричному производству, к шаблонам, к штампам. Понятно, что она не может принять на себя задачу воспитания во всей ее полноте и должна помнить, что главное—это возбуждение желания к самовоспитанию, помощь юноше в этом благом деле, снабжение его надежнейшими средствами и т. д. Воспитательные ее средства должны быть тщательно определены и взвешены с этой точки зрения.

В первой своей статье, говоря о том, насколько важно человеку выяснить себе цель жизни, Пирогов высказался, что дать это должно бы воспитание. Позже, когда он уже побыл руководителем школы, он высказался, что лучше бы было, если б школа совсем отказалась воспитывать и сдала это всецело в руки семьи. Очевидно, к такому выводу привели Пирогова люди, те деятели школы, которым вручено было воспитание,—надзиратели, гувернеры и проч. По всем вероятностям, они были вовсе не хуже тех, которые и теперь несут те же надзирательские обязанности, но они были далеки от тех мыслей, в каких жил Пирогов, и едва ли хорошо понимали его. Было, конечно, отчасти и неудовлетворение личными качествами: формализмом, невежеством и проч. Пирогов считал их работу ненужной, часто вредной и думал обойтись без их помощи. Он полагал, по-видимому, что плохие учителя менее повредят, чем плохие надзиратели, потому что первых должна выручить преподаваемая наука. Вопрос вследствие этого сводится не к влиянию личному, а главным образом к тем средствам, какие даются в руки личности. С одной стороны, у преподавателя—наука, с другой, у надзирателя—надзор, наставления, наказания. Симпатии Пирогова на стороне первого.

«Если кто у нас и воспитывает,—говорит Пирогов,—то это наука и жизнь». Судя по приведенным выше цитатам, жизнь Пирогов разумел внешкольную: семейную, общественную, государственную. На долю школы приходится одна наука.

Что же она способна дать, что должна она дать, чтобы исполнить свою образовательную и воспитательную роль?

Она должна дать знание, ясное понимание вещей окружающего нас мира, по преимуществу общественного. Она должна развить юношей умственно, развить здравый смысл, вселить

любовь к науке, дать научное направление. Должна всесторонне развить все благое... возвести добрые инстинкты в сознательное стремление к идеалам добра и правды, научить материальную сторону жизни подчинить духовной и нравственной, образовать свободную и твердую волю, воспитать гражданские и человеческие доблести.

Прежде всего, что следует разуть под именем науки? Может ли все это дать наука и при каких условиях? Что из того, что она дает, служит образованию и что—воспитанию?

Под наукой естественнее всего разуметь то, что известно под именем точных наук, те области знаний, где факты, собираемые наблюдением и опытом, служат к раскрытию вечных законов природы, как неорганической, так и органической. Эти области знания обладают точными методами, выводы их объективны и могут быть доказаны каждому, ибо представляют не личное мнение известного лица, а нечто незыблемое и обязательное для каждого, знакомого с содержанием науки. Другие области, также называемые иногда науками, не могут быть поставлены в один ряд с точными знаниями. Это области, материалом для которых служат главным образом сложные явления общественной жизни, в которых видную роль играет свободное проявление воли человеческой,—история, словесность, политическая экономия и проч. Они научны настолько, насколько усвоили себе научные приемы исследования. Но явления, изучаемые ими, не предоставляют возможности применения этих приемов полностью. Во-первых, самые факты, большей частью недостаточные, требуют проверки, вследствие чего здесь играют большую роль источники, их разыскание, сличение, проверка и проч. Во-вторых, факты большей частью не подлежат опыту, а одному наблюдению, оттого в этих науках так мало, общепризнанного, установленного, так много личных мнений, догадок, аналогий и проч. Надо притом заметить, что интерес людей отнюдь не склоняется здесь исключительно к научным выводам, а часто и в гораздо большей мере к тому, что есть в них ненаучного, субъективного. Идея и художественная обработка литературного произведения в глазах читателей интереснее научных к нему комментариев. Описание страданий голодающих больше говорит человеку, чем исследование причин голодовок.

Когда говорят о роли науки в школе, то нельзя упускать из виду того, что содержание ее, в известном по крайней мере объеме, имеет свою собственную цену. Жизнь культурного слоя общества сложилась так, что требует от каждого ее члена известных знаний, и школа, которая не сообщает своим ученикам умений и знаний, а, положим, только развивает их, не удовлетворила бы ни общества, ни государства. О знаниях элементарных никто и не спорит. Но сложность общественных отношений, активное участие в административных и законодательных мероприятиях или хотя бы только обязанность исполнять их ставят образованному человеку требование знать многое, что и не входит

прямо в учебные программы. От образованного человека требуется понимание значения санитарных мер, сущности юридических и экономических отношений, устройства земства, суда, полиции, повинностей и проч. Школа не дает этого рода знаний, но она должна подготовить к восполнению их путем самообразования.

Словом, жизнь требует знаний, и школа обязательно утилитарна. Мало того, она сообщает не обрывки знаний, не случайный набор их, а систему в связи и полноте, хотя бы сообщаемые ею знания и были только элементами науки. Это требование полноты, системы и связности определяется понятием образования. Без этого условия она не может считаться образовательной.

Образование отвечает нашей духовной потребности знания; оно облегчает жизнь, давая нам возможность понимать других и быть самим понятыми, когда речь идет об общественных отношениях и интересах. Эти последствия образования сами по себе настолько значительны, что общество вправе желать распространения образования ради самого образования, и, только усвоив себе эту точку зрения на него, оно выражает возможность понимать жизнь и лучше устраивать ее. Но, не довольствуясь этим, образованию приписывают и воспитывающее значение. Верно ли это и какими своими сторонами образование может служить данной цели?

Что общество, ценя образование само по себе, не удовлетворяется им одним, это само собою понятно. Одно дело — знания, другое — употребление их. Архитектор может отлично знать, как прочно построить дом, но, взявшись за постройку, он ради своих барышей возьмет дурной материал, сделает кое-как, и в результате человек, доверившийся его знанию, будет иметь весьма несолидную постройку. Врач с бесспорными знаниями может не вникнуть в состояние больного, позаботиться прежде всего избавить себя от тягостного труда, и пациент пострадает может быть самым существенным образом. Знание вовсе не гарантирует добросовестного его применения. Знание и добросовестность — две различные вещи. Даже и тогда, когда знание касается прямо области общественных отношений, оно вовсе не обязывает человека проводить его в жизнь. Язык различает знания и убеждения и признает только за последними, когда они соединяются с характером, нечто действительно ценное для жизни, потому что они в таком случае определяют поведение человека. С другой стороны, мы вспомним определение воспитания у Даля — как приучение к общежитию — и, взяв понятие шире, скажем, что обществу нужно воспитание в смысле образования убеждений и характера. Образование само по себе дает человеку знания не случайные, не отрывочные, но в связи и системе, вообще в высшей обработке, доступной уму. Воспитание формирует убеждения и характер.

Воспитание не то, что образование, и образование не то, что воспитание, но из этого еще не следует, что каждое из них

совершается само по себе. Напротив, они идут рядом, взаимодействуя и помогая одно другому.

Обучение, преподавание, ведущие к образованию, своей формальной стороной развивают умственные силы человека, изощряют его наблюдательность, суждение, здравый смысл,— словом, снабжают человека силами обсудить, взвесить средства к достижению благих целей, раз достижение их он поставил уже себе задачей.

Своей материальной стороной преподавание дает человеку ясное понимание вещей окружающего нас мира, по преимуществу общественного, расширяет его опыт, кругозор, что опять-таки очень ценно в человеке, идущем к благой цели, потому что он лучше представит себе причины явления и меры к его росту или гибели, смотря по тому, желательно оно или нет.

То и другое важно не только в тех отдельных случаях, когда у человека есть время обдумать свое решение, но еще более при выборе, под какое знамя стать, какого направления держаться, какие пути ведут к общему благу, какие — нет.

Но тут предполагается, что человек уже хочет служить общественному благу, что вопросы себялюбия, тщеславия, личного удобства для него отошли на второй план. В отдельных случаях человек не всегда раздумывает, потому что раздумывать и некогда и нечего. Добросовестность, любовь и участие к ближнему побуждают поступать без размышления. Словом, в человеке ценны его стремления, и вопрос в том, может ли их воспитать наука...

Пирогов предполагал, что у человека инстинкты добрые или по крайней мере что добрых больше, чем злых, и верил, что наука просветит и осмыслит их. Но наука обращается к уму, к логике, можно ли ожидать от нее того влияния, на какое рассчитывал Пирогов...

Путь же к сердцу идет не от ума, а от сердца. Наука ничего не говорит сердцу, потому что она бесстрастна. У нее нет симпатий и антипатий. Она объясняет, но не осуждает. Доступ к сердцу человека возможен только живому человеку: автору книги, преподавателю. И преподаватель воспитывает не тогда, когда он строго держится научного изложения, а тогда, когда он проявляется человеком: восторгается стройностью этой науки, художественностью литературного произведения, когда он негодует на детскую неправду, скорбит за невежество, умиляется душевной чистотой героя. Нравоучение, подчеркивание, вообще ломание стульев ему вовсе не нужны. Он должен учиться у художников слова умиению говорить сердцу, живя со своей наукой, переживая с людьми их радости и горе.

Пирогов сказал: если кто у нас и воспитывает, то наука и жизнь. И это глубоко верно. Воспитывают человека люди, их жизнь. Наука вносит смысл в жизненные впечатления и позволяет ему разобраться в них.

Но одна ли внешкольная жизнь воспитывает? Ведь есть жизнь

и в школе. Можно ли и должно ли направить ее так, чтобы она служила на пользу воспитания?

Эти вопросы мы оставляем пока открытыми.

VII

Как мы видели, Пирогов, основываясь на наблюдении доступной ему действительности, пришел к заключению, что в нашей школе воспитывает одна наука, что рассчитывать на содействие этому кого-либо, кроме преподавателей, не приходится и что школа поступила только добросовестно, прямо сказав родителям, чтобы они сами наблюдали за поведением детей, не сваливая этого на школу.

Что наука воспитывает, это для Пирогова было тезисом почти бесспорным, который он высказывал, можно сказать, доктормально, не предполагая серьезных возражений. Читатель, вероятно, уже заметил, что и в наших глазах этот тезис стоит вне спора, но что мы желаем более тщательным анализом понятий выяснить, какой стороной своей наука воспитывает, что в ее воспитывающем влиянии принадлежит самому содержанию науки и что преподавателю, излагающему ученикам ее истины и что, наконец, ему же, преподавателю, как личности независимо от содержания науки и ее изложения.

В этом месте нам кажется весьма уместным обратиться к «Дидактическим очеркам» П. Ф. Каптерева⁵. Сочинение это чуждо полемических целей, а имеет характер своего рода руководства, в котором основные вопросы дидактики рассматриваются с известной полнотой и обстоятельностью. К тому же автор очерков высказывается в них сторонником серьезного научного образования и в то же время высоко ценит этический склад личности*.

Каптерев в статье своей «О саморазвитии и самовоспитании», видимо, хотел указать на первенствующую роль в этом деле самой личности, ее инициативы, ее усилий и тем самым отводит второе место тому, что мы предпринимаем для того, чтобы образовывать и воспитывать юношество. Эта точка зрения обрекает на бесплодность всякие программы воспитания, которые не имеют почвы в натуре человеческой со всеми данными эпохи, национальности, семьи и многих других влияний. Это напоминание, с одной стороны, того положения, что воспитуемый не *tabula rasa*⁶, на которой пиши, что хочешь, не глина, из которой лепи, что желаешь, а с другой, что в деле воспитания самое важное — вызвать в самом питомце желание образоваться и воспитать себя, работать над собой, а не принуждение его соблюдать формы в расчете, что остальное придет само собой.

* Кроме того, пригодной для наших целей оказалась одна из педагогических статей П. Ф. Каптерева — «О саморазвитии и самовоспитании» (Образование, 1897, № 1). Интересно, что стоящее в заголовке «саморазвитие» в статье постоянно заменяется словом «самообразование».

«То, что обыкновенно называется воспитанием и образованием,—говорит П. Ф. Каптерев,—при более глубоком взгляде на дело оказывается преимущественно самовоспитанием и самообразованием, а часто и прямой борьбой самовоспитывающегося организма с воспитательными влияниями на него других людей и вещей» (с. 1).

Свою мысль о важности самовоспитания (о том, что в нем-то и заключается существо дела) Каптерев поясняет следующим образом: «Душа наша есть своеобразный организм, все перерабатывающий, все изменяющий, постоянно по поводу внешних впечатлений развивающий собственную деятельность. Мы не можем переложить свои знания, идеи и чувства из своей головы в чью бы то ни было чужую голову и сердце; мы можем только пытаться возбуждать их в другом уме соответствующими впечатлениями, вызывать другого на такую собственную деятельность, в результате которой получились бы известные мысли и чувства. Поэтому и бывает, что, сколько мы ни толкуем иному собеседнику про занимающее нас дело, никак не можем вызвать в нем той идеи, которая так ясна нашему уму; поэтому мы видим, что иной человек бывает не в состоянии понять прелести известного волнения—дружбы, великодушия, пощады врага и т. п., между тем как мы сами совершенно отчетливо переживаем это волнение» (с. 3).

«В детстве и отрочестве самообразование совершается несознательно, как удовлетворение насущной органической потребности. С дальнейшим возрастом вопрос о самовоспитании ставится сознательно и разумно. Взрослый человек не может небрежно относиться к этому вопросу, так как он чрезвычайно важен, и хочет или не хочет взрослый, а процесс самообразования будет совершаться в нем своим чередом. Поэтому любящему разумность действий человеку весьма важно выяснить цели, средства и отдельные стороны самообразования» (с. 7).

Из этого отрывка можно усмотреть, что, по мнению Каптерева, сознательное и разумное самовоспитание составляет удел взрослого человека, но так как в духовной жизни человека нет граней, резко делящих ее на несходные между собой части, то и сознательность и разумность развиваются постепенно. Вопросы и задачи ставятся не сразу, а сперва намечаются, больше чувствуются, чем сознаются, и постепенно же выясняются, становятся все более настоятельными, неотложными. Мы не говорим здесь о взрослых, но мы обязаны знать, что думают взрослые, что их интересует и тревожит, потому что юноши—будущие взрослые, и правильное образование и воспитание должно помогать юношам идти тем путем, которым они идут к зрелости взрослого человека...

Каптерев признает, что «нравственное и умственное самообразование * неразрывно связаны одно с другим», и в своих очерках

* Мы не нашли у автора прямого определения понятий «образование» и «воспитание» и, может быть, понимаем его не совсем правильно, но

дидактики он также неразрывно трактует о воспитании и образовании (по нашей терминологии), поскольку то и другое находится в руках учителя. Далее, из двух сторон дела — умственного и нравственного воздействия — он признает более ценными для жизни результаты второго, и это опять-таки кладет свою печать на определение (в «Дидактических очерках») целей обучения...

В «Дидактических очерках» Каптерев высказывается в том смысле, что образование ума имеет большое значение для воспитательных целей, и сообразно этому ставит образованию весьма обширные цели. В его глазах недостаточно заботиться о простом собирании и накоплении разнообразных знаний, нельзя думать, что чем знаний приобретено больше и чем они разнообразнее, тем для развития ума лучше. Такое накопление знаний несколько не влияет на прочие стороны душевной деятельности человека, не возвышает и не просветляет нравственный кругозор человека, не облагораживает его. «Цель воспитания ума может заключаться только в возбуждении разнообразных умственных интересов, умственной пытливости, в заложении прочного фундамента широкого и светлого мировоззрения, в сообщении средств и орудий для удовлетворения пробудившейся любознательности, для продолжения и окончания постройки мировоззрения» (с. 8). Понятно, что при такой постановке вопроса не каждый много учившийся, не каждый специалист есть непременно и образованный человек. Истинно образованные люди владеют связным и стройным мировоззрением, владеют обширным, серьезным и основательным знанием. Такое знание облагораживает человека. «Оно приучает его находить свое удовольствие в преследовании целей общечеловеческих, а не личных, эгоистических; оно переносит его мысль, сосредоточивает его внимание на вопросах и предметах разума, высшего творчества, а не материальных, обыденных. Сфера науки и искусства есть царство вечной истины и красоты, бесстрастной и общечеловеческой, и соприкосновение, связь с этим царством, не мимолетные, а продолжительные и серьезные, не могут не отозваться благотворно на обуздании эгоистических склонностей человека, на общем нравственном подъеме его духа» (с. 7).

Слово «миросозерцание», употребляемое всеми, и нами в том числе, способно вызвать одно недоразумение. Созерцание не предполагает деятельности, созерцание — это «умное деяние», при котором человек может озирая умственно весь мир в качестве равнодушного, бесстрастного наблюдателя, не чувствуя ни малейшей потребности принять какое-либо участие в делах этого мира. Созерцатели — это мыслители, прекрасные собеседники, но не

употребленное здесь выражение нам кажется весьма подходящим. Действительно, воспитание предполагает приобретение известной суммы знаний, приемов, известного способа мышления, и притом не тех, кои нужны для умственного развития. Знания эти принадлежат к области наук общественных.

деятели. По нашей терминологии, миросозерцание может быть плодом основательного и широкого образования. Воспитание, имея в виду характер активного деятеля, должно внести в миросозерцание еще нечто, обратить мысли в убеждения, ищущие своего осуществления в практике. Каптерев, говоря об образовании, что оно облагораживает его, создает умственные интересы, приучает находить свое удовольствие в преследовании целей общечеловеческих, а не личных, эгоистических и т. п., в сущности, вносит уже в обучение воспитывающие элементы.

В настоящем месте автор главным образом отмечает преимущество умственных интересов перед низменными и материальными. Он говорит о сосредоточении внимания на вопросах и предметах разума, отвлекающих внимание от предметов низших, обыденных, но это еще не представляет ручательства, что от умственных интересов человек перейдет к еще более важным для жизни интересам активного добра. Добросовестный ученый выше гурмана, но он может оставаться кабинетным мудрецом с очень умеренной сферой общественного влияния.

В другом месте, уже приведенном нами раньше, Каптерев высказывается с определенностью, не оставляющей сомнений, об его взглядах на это дело: «Человек, только познающий, но не делающий добра людям, никуда не годится, если самые его знания не служат понижению косвенным образом человеческих страданий».

Такой взгляд на образование, при котором оно облагораживает, вселяет любовь и проч., естественно приводит Каптерева к тому, что он в миросозерцании признает активную силу. Это миросозерцание развивается на почве неразрывно связанных между собой образования и воспитания.

«То или другое мировоззрение влияет не только на характер чувствований, но и на наши действия. Представления и идеи не суть мертвый капитал, не что-либо недейтельное, неподвижное; все это процессы, возбуждение, деятельность... Иметь мировоззрение, сохранять его в своей памяти,— значит, сохранять громадное количество различных возбуждений. Эти-то сохраняемые памятью возбуждения и склоняют человека к деятельности, сообразной со своим характером. Живой, деятельный характер наших идей и вообще всех умственных продуктов обнаруживается многими фактами...» (с. 5).

«Вообще можно сказать, что между различными сторонами развития человека, как скоро мы под развитием разумеем не какое-либо одностороннее, социальное развитие, а развитие действительно серьезное, всестороннее, есть живая тесная связь, известная степень гармонии, хотя нельзя отрицать и возможности исключений из такого гармонического развития, возникших под влиянием какого-либо особенного стечения обстоятельств. Если же допустить такую мысль, то нужно будет признать, что педагог, содействующий образованию правильного, всестороннего, серьезного мировоззрения, оказывает в то же время благо-

творное влияние и на нравственное развитие, и на деятельность воспитываемой личности» (с. 8).

В этих словах Каптерева, строго говоря, выражается большая уверенность в активном характере идей, чем какую мы признаем за ними. Но, высказавшись об этом раньше, мы здесь повторяться не будем и ограничимся указанием на то, что самый факт возможности бездеятельности мысли или противоречия ее с делом Каптеревым отнюдь не отрицается, и в объяснениях его подобных фактов читатель найдет еще раз доводы в пользу неразрывной связи образования и воспитания.

«По грубости подчас действий так называемых умных и образованных людей,—говорит Каптерев,—нельзя еще судить о бессилии знания влиять на чувствования и деятельность. Эти люди—так называемые образованные, а не на самом деле таковые, они знают обыкновенно и мало, и поверхностно, кое-что и как-нибудь и нередко даже свысока третируют знание. С другой стороны, следует, конечно, указать и на то, что хотя умственная деятельность и чувствования тесно связаны между собою, но тем не менее мы можем представить себе, что так как эти деятельности различные, одна из них развивается надлежащим образом, нормально, а другая встречает задержку на своем пути и не достигает того развития, которого должна бы достигнуть. Подобные явления возможны» (с. 7).

Взгляд Каптерева на образование и воспитание был бы представлен здесь неполно, если б мы не привели здесь его замечания по поводу личности преподавателя и его поведения в классе.

«Думать, что лицо, занимающееся обучением,—говорит он,—только учит, обращается исключительно к одной умственной стороне человека и совсем не касается других сторон, представлять дело таким образом неудобно. Обучение есть непосредственное воспитание ума и посредственное воспитание всего человека» (с. 3). «Нужно постоянно иметь в виду, что деятельность учителя, направленная ближайшим образом на развитие, есть в то же время и воспитательная деятельность, касающаяся непосредственно всей воспитываемой личности. Учитель есть лицо, имеющее кроме специально учительских свойств еще общечеловеческие качества, которыми он так же неизбежно будет влиять на учащихся, как и своим учительским искусством» (с. 3).

«Когда учащиеся малого возраста и подражательность действует в них сильно, тогда и внешние свойства учителя могут оказать свое действие... Гораздо ближе касаются учащихся нравственные свойства учителя. Первое место между ними должно быть отведено справедливости. Отсутствие беспристрастия и полной справедливости в отношениях к учащимся подорвет нравственный авторитет учителя и будет препятствовать успешности обучения... Другое нравственное свойство учителя, непосредственно влияющее на его учеников, есть серьезное, добросовестное отношение его к своим обязанностям или небрежное,

халатное... Если мы предположим, что учитель настаивает на исполнении своих обязанностей учащимися, в случае неисполнения их принимает принудительные меры, часто теоретически разъясняет им святость обязанностей и необходимость каждому добросовестно исполнять свой долг, а между тем сам является человеком неаккуратным, делающим свое дело не усердно, спустя рукава, равнодушным к своим обязанностям, то какой результат получится от такого двойственного отношения учителя к обязанностям своим и ученическим?.. Учителю необходимо владеть некоторой выдержкой и настойчивостью в осуществлении своих требований и в проведении своих взглядов. Так как ему принадлежит руководящая роль в ведении занятий учащихся, то он должен выработать систему занятий и осуществлять ее, он должен приучать учеников к постоянному труду, к напряжению сил, он должен развивать в них энергию в борьбе с препятствиями... Учитель есть блюститель и представитель школьных прав, школьных порядков и дисциплины. Если в нем нет силы воли, нет стойкости в поддержке школьного режима, то правильность школьной жизни нарушится и вся школа может потерпеть крушение... Последнее нравственное свойство, которое имеет значение в деятельности учителя, есть любовь учителя к детям и учащемуся юношеству» (с. 163—168).

Эти замечания напоминают нам, что в школе не только обучают и преподают науки, но что в ней идет своя жизнь, что человеческие чувствования, стремления, страсти находят здесь свою пищу, а следовательно, идет воспитание практическое, воспитание характера и убеждений. Учитель словесности и истории может на уроке распинаться за правду, а ученик может скептически слушать его слова, думая либо что правды нет на земле, либо что не стоит о ней хлопотать, потому что из нее шубы не сошьешь, ибо шуба шьется совсем из другого материала.

VIII

Восстанавливая в памяти читателей воззрения наших предшественников и некоторых из современников на воспитание и обучение, мы не следовали хронологическому порядку, а располагали авторов так, чтобы нам было удобнее выяснить одну за другой разные стороны самого дела. Главнейшее уже выяснилось. Нам остается привести взгляды еще нескольких писателей. Для полноты представления их нам придется касаться и общих положений, ими высказываемых, но мы не будем снабжать их каждый раз своими замечаниями, кроме случаев, почему-либо заслуживающих особого внимания. Читатель сам ориентируется в этих общих положениях, а затем мы еще раз выскажемся о них в заключительных главах своей работы.

Теперь мы остановимся на П. Г. Редкине⁷. Как мы его понимаем, это был ум, весьма склонный к систематическому мышлению, к точной постановке вопросов, к формулированию

своей мысли ясным, определенным языком. Занятия философией в доброе старое время и продолжительная профессура наложили свою печать на его мышление и язык. Примкнув к общему педагогическому движению своего времени и заговорив о вопросах образования и воспитания*, профессор-юрист попытался дать и определения понятий, о которых предполагал вести речь, но его определения едва ли удовлетворят теперешнего читателя. Кроме того, недостаточность существующей терминологии побудила его к некоторым новшествам, которые, однако, не привились. Словами «воспитание» и «образование» мы обозначаем известные процессы, и надо бы было, по мнению Редкина, иметь особые слова для обозначения результатов этих процессов. Для обозначения результата образования он употребляет слово «образованность»; соответственно этому результат воспитания следовало бы обозначать словом «воспитанность», оно и употребляется, но только для воспитания в тесном смысле. Результат же воспитания в широком смысле Редкин обозначает тоже словом «образованность», что приводит к некоторой сбивчивости речи и дает основание думать, что он не различал результатов образования от результатов воспитания.

Что такое воспитание? Какая его цель и какие средства?

«В первоначальном, прямом смысле воспитание значит вскармливание, а воспитывать—вскармливать» (с. 7). Но не хлебом единым жив человек, а потому и воспитание с самого начала приобретает иной, переносный смысл. «Воспитанием называется сознательное, намеренное и по определенному плану совершающееся влияние образованных людей (воспитателей) на детей, которые еще не образованы, состоящее в том, что первые помогают последним образоваться» (с. 265). Оно должно служить средством, чтобы воспитанник вышел из состояния естественного развития и перешел в состояние развития свободного, самостоятельного. Без собственного участия питомца нет результата воспитания. «Воспитание есть собственно только кратчайший путь к самообразованию», а «образованность есть результат воспитания» (с. 8).

Эти последние слова подтверждают нашу догадку. Выходит, что юный человек образуется сам, помощь же ему в этом со стороны взрослого человека и есть воспитание. По терминологии Редкина, надо говорить: учитель не учит, а воспитывает, т. е. помогает самообразованию; акта, соответствующего слову «учить», в действительности нет, потому что человек только учится, и последнее слово обозначает внутренний процесс, ведущий человека к тому состоянию, когда его признают образованным, когда он владеет образованностью.

Что такое образование и образованность?

«Образованность есть состояние человека, приблизившегося по мере возможности к достижению своего конечного предназначе-

* Что такое воспитание.—Журнал для воспитания, 1857.

ния, подчинив ему все цели своей жизни; образование же есть развитие человека, совершающееся в нем свободно с той целью, чтобы достигать сколь возможно более своего конечного предназначения» (с. 137).

В чем же конечное предназначение человека?

Сущность истинной образованности так неуловима, что не может быть выражена словами, говорит Редкин, хотя проявления ее известны более или менее всякому. Она проявляется в благородстве характера, в твердости убеждений, в живости и теплоте чувствований, в логичности ума, в чистоте воли, в искренней преданности всему прекрасному, истинному и доброму и проч. Но нельзя сказать, чтобы она была тождественна со всеми своими проявлениями. «Истинная образованность обнимает всего человека нераздельно: тело, чувство, ум и волю — и приготавливает его для всех сфер жизни — семейной, государственной и общечеловеческой» (с. 138).

По нашему воззрению, это уже не образованность, а нечто более широкое, что получается в результате воспитания, воспитания в широком смысле слова, и что может быть было бы уместно обозначать словом «просвещенность», в отличие от воспитанности, приобретения навыков в формах общежития.

Попытка Редкина разобраться в педагогической терминологии при всей его склонности и способности классифицировать едва ли может быть признана достигшей своей цели. Сложное понятие образованности осталось неразложенным, образование и воспитание как процессы разделены не по существу, а внешним образом — по субъектам, коим они приписаны. Все это говорит за то, что классификация понятий в таком живом и сложном деле, как педагогика, дело отнюдь не легкое.

Чтобы не повторяться, мы не будем полемизировать с Редкиным на этой почве. Обратимся к самому существу дела, как его понимал Редкин. Цель, к какой должно стремиться воспитание, указана им в таких чертах, какие и мы признаем желательными: твердость убеждений, логичность ума, живость и теплота чувствований и проч. В разных местах цитируемой статьи он пытается обобщить намеченные черты, связать их в нечто цельное.

«Высшая задача воспитания, — говорит он, — есть нравственность» (с. 283) ...«возведение его на возможно высшую степень совершенства, физического и нравственного» (с. 7). Далее указывается общая формула: «Всестороннее образование всех его телесных сил и душевных способностей для выполнения земного назначения человека» (с. 7).

Произнося суждение о такой формулировке целей воспитания, необходимо иметь в виду, что статья напечатана в 1857 г. и принадлежит той эпохе русской педагогической литературы, когда она только что возрождалась, или, может быть, вернее сказать, зарождалась. Традиционное воспитание обнаружило свою несостоятельность, требовалось заново пересмотреть все содержание русской педагогики (и цели, и средства), пришлось ознако-

миться с педагогической литературой других европейских народов и, спеша научить других, делиться с читателем приобретенными познаниями, иной раз не замечая, что они еще не приняли законченной формы. Естественно, что этот период истории нашей педагогической литературы представляет большое оживление. Статьи читались внимательно, вызывали споры. Автор, привлекая на себя внимание, разъяснял недосказанное, исправлял обмолвки, искал соглашения, делал уступки, словом, уча других, учился. Работа шла плодотворная, дело разъяснялось общими силами; и вовсе не мудрено, что толчок для этой совместной работы давался статьей, в которой перепешный читатель находит немало ошибок и противоречий. Дорога была мысль, потому что было бесцветно и безыдейно. Истину искали, и она вырабатывалась постепенно, общими усилиями многих заинтересованных лиц. И у Редкина были мысли, которые в то время еще было нужно распространять в обществе и за которые стоило ратовать: это мысли о том, что воспитание не механическая дрессировка, а возбуждение внутренней работы, что воспитание должно готовить не только к семейной и государственной, а и к общечеловеческой и общественной деятельности и проч. Но мысли эти дали плод к обобщениям, к общим формулам, и эта сторона статьи отнюдь не может удовлетворить современного читателя.

Против общего определения цели воспитания, как она формулирована у Редкина, теперь вовсе не трудно возражать... Воспитание всегда различало добро и зло и никогда не сомневалось, что в натуре человека добро уживается рядом со злом: развивать то, что противообщественно, вредно, никогда оно не ставило себе задачей.

В «наш нервный век», когда так часто люди уже являются на свет с прирожденными болезненными предрасположениями, телесными и духовными, ставить подобную задачу педагогики уже немислимо. Сам Редкин вслед за общей формулой о всех силах и способностях ставит другую, где речь идет уже только о добрых свойствах, но ведь и это понятие не принадлежит к определенным и ясным.

Пример Редкина, ума сильного, привыкшего к философскому мышлению и тем не менее не справившегося с попыткой дать для задач воспитания обобщающую формулу, свидетельствует о трудности обобщений в этом деле. Стремление достичь такого обобщения, которое выражало бы универсальную, общечеловеческую задачу воспитания, пригодную если не навсегда, то на многие века, неизбежно должно привести к такой общей формуле, с которой и все соглашались, и против которой все могут спорить, смотря по выводам, какие кто из нее делает. Вопрос главным образом в этих выводах, в практическом приложении общих положений, и потому авторы, дающие общие формулы, должны снабжать их и выводами, какие, по их мнению, из них следуют; иначе они всегда будут служить поводом к недоразумениям. В эти выводы войдет и нечто общечеловеческое, вечное и

нечто национальное и временное, но смущаться этим нечего. Задачи воспитанию как практическому делу ставит все же жизнь; теория же прежде всего объясняет то, что есть в действительности, а затем неизбежно включает в себя и нечто идеальное, но постольку, если она желает оказать влияние на практику, поскольку идеал живет в сознании общества, желателен ему, а потому может быть двигателем его к лучшему будущему. Теории с такими пожеланиями (мы встречаемся с ними у Стоюнина, есть они и у Редкина) говорят сознанию людей, а не скользят по поверхности ума, как то, что по своей общности не несет с собой определенного и ясного содержания.

Обращаясь к средствам воспитания, мы и здесь встречаем признаки того, что теоретическая разработка педагогических вопросов тогда у нас только еще начиналась, роль науки в воспитании у Редкина намечена, но не выяснена, а потому и изложение его мыслей об этом несколько сбивчиво.

Старание изучить какую-либо науку, говорит он, имеет тогда только цену, когда оно клонится к выполнению человеческого предназначения...

Главная его забота в своем роде полемическая: защитить знание от нареканий, будто оно подрывает нравственность... Известно, что подобные обвинения науки всегда высказывались прямо или косвенно и приводили к тому, что воспитание думали утвердить на религии и надзоре за поведением, а обучение отодвигали на второй план. Надо думать, именно желание опровергнуть этого рода обвинения науки понудило Редкина отобрать из науки только то, что клонится к выполнению человеческого предназначения, и иметь в виду исполнение своих обязанностей. Трудно понять, что хотел Редкин сказать этим подбором: имел ли он в виду только нравственные обязанности, или желал указать, что знание, даваемое школой, должно быть жизненно, приложимо. Поручая человеку какое-нибудь дело (положим, постройку дома), мы требуем от него и добросовестности (т. е. нравственного качества), и знания своего дела. Нас одинаково не удовлетворяет и тот, кто обманывает и крадет, и тот, кто берется за дело, не умея его сделать. Но требование относительно умения сделать должно быть предъявляемо не общему, а профессиональному образованию. То же, что разумеют под жизненностью знаний, указывает на такое их качество, которое делает их пригодными не только при исполнении своих обязанностей, но и в личных интересах человека. Знание основ гигиены не только необходимо для выполнения общественно-санитарных обязанностей, но важно и для моего собственного здоровья, а следовательно, и счастья. То же применимо и к другим знаниям. Нам кажется, однако, что Редкин не это имел в виду, а разумел именно нравственные обязанности...

Понятно, однако, что одно дело — наука, другое — представитель ее в школе или литературе. Последний — живой человек, естественно, что он возмущается, что люди мрут, когда

могли бы жить, но это возмущение он берет уж на свой страх, а не вправе сказать, что это чувство внушила ему наука. Он возмущается, а другие деятели той же науки могут и не возмущаться и, несколько не волнуясь, стоя на логической почве, а отнюдь не на нравственной, убеждают, что государственная экономия требует сохранения жизни плательщиков податей и исполнителей воинской повинности, или выдвигают другие доводы. Это различие в наших глазах весьма существенное, и мы выдвигаем его в наших статьях: наука содействует образованию, научный деятель, обучающий науке, может и воспитывать, но может и не воспитывать. Воспитание — дело субъективное как для питомца, так и для воспитателя.

Эта субъективность нравственности, а потому и субъективность самого воспитания были известны Редкину.

Признание первого выразилось в следующих его словах: «Первое и самое необходимое условие, чтобы достигнуть истинной образованности, состоит в знании самого себя. Кто не вперял своего взора в сокровенную глубину души своей, кто не наблюдал со тщанием и постоянством над собою, над своими желаниями и склонностями, над тихими, незаметными для других волнениями своих чувствований, над изменчивою игрою своих помышлений, кто не открыл всех своих слабостей и недостатков, тот еще несколько не приготовился к самообразованию. К сожалению, это так трудно, наука самопознания так тяжела, что весьма немногие решаются изучать ее» (с. 151).

Относительно второго — субъективности воспитания — оно отразилось в таком замечании Редкина: «Живое слово человека, заслуживающего наше полное доверие, заключает в себе особенную силу, проникая в самую глубь души нашей и часто оказывая решительное влияние на наши теоретические и практические убеждения» (с. 145).

Наконец, добавим, что как юрист Редкин, говоря об образовании и воспитании, не мог, конечно, видеть всю силу в учебных занятиях и хорошо понимал, что книжное учение не готовит к жизни, не образует характера, не может породить общественных интересов и стремлений. Он выразил свою мысль кратко, но весьма определенно: «Необходимое условие к достижению образованности есть сожитие с людьми» (с. 158).

И добавим от себя, для достижения воспитательных задач отнюдь не все равно, что дает это сожитие, что оно возбуждает, чему учит. Если мы желаем, чтобы школа воспитывала, мы не ограничим задач ее образованием, а отведем подобающее место воспитательному влиянию религии, истории, литературы, но не остановимся на этом и выразим пожелание, чтобы школа воспитывала и самой жизнью, и свои отношения к питомцам основала на разумности, справедливости, доброжелательстве, словом, провела в свою жизнь те принципы, которые будет возглашать на уроках гуманизирующих учебных предметов.

IX

В. Г. Белинский⁸ не был профессиональным педагогом, и читатель не станет искать у него теоретических построений, решения спорных вопросов и проч., но наш критик в своих статьях нередко заводил речь о воспитании, имея в виду большую публику, отцов и матерей, и таким образом являлся очень усердным популяризатором господствовавших тогда педагогических пожеланий. Для частого обращения к родителям Белинский имел побуждение в том воззрении на роль общественного образования, какую он высказал в следующих словах*: «Общественное образование, преимущественно имеющее в виду развитие умственных способностей и обогащение их познаниями, совсем не то, что воспитание домашнее: то и другое равно необходимы, и ни одно другого заменить не может. На родителях, на одних родителях, лежит священная обязанность сделать детей человеками; обязанность же учебных заведений сделать их учеными, гражданами, членами государства на всех его ступенях. Но кто не сделался прежде всего человеком, тот плохой гражданин, плохой слуга государю» (т. III, с. 501—502).

Темы, разрабатывать которые он считал существенно необходимым, свидетельствуют о довольно низком представлении своего значения и для настоящего времени. Картинки воспитания, которые он рисует, отнюдь не кажутся нам стариной, давно забытой и отзывающейся чем-то сказочным, а в известной мере знакомой и нам, потомкам Белинского. Он говорит, например, о стремлении отцов лепить из детей второе издание своего собственного «я». Это стремление действительно существует, и против него не раз ополчались педагоги-теоретики. Он говорит, что слово «воспитание» не сходит с языка, а между тем для воспитания детей делается весьма мало, ведется оно в семьях бестолково, спустя рукава и т. д. Грешат этим и теперь многие из нас.

Мы приводим здесь мнения Белинского и еще по одному поводу. Читатель, может быть, заметит, что реферируемых здесь нами писателях тон слишком приподнят. Много говорится об общественных задачах воспитания, об образовании мирозозерцания и проч., и вовсе нет речи о той азбуке, с которой следует начать, о том, чтобы родившегося на свет божий зверька сделать сперва существом терпимым в человеческом обществе, а потом повести и далее. Но об этом первоначальном воспитании много говорится в книжках о воспитании малолетних детей. Наши авторы имели другую задачу. Азбука и склады пройдены, механизм чтения усвоен, предстоит научить читать великую и таинственную книгу жизни, которая часто и для многоученых мучей остается запечатанной семью печатями. Белинский своим

* Цит. по 1-му изд. его Сочинений в 3-х т. Разбор сказок Гофмана и дедушки Ириней, с. 483 (написан в 1840 г.). В т. I—разбор соч. Фурмана⁹, с. 164 (1847).

здравым умом отлично понимал, какое значение могут иметь и для родителей эти толки о книге жизни.

«Не упускайте из виду,—говорит он,—ни одной стороны воспитания: говорите детям об опрятности, о внешней чистоте, о благородстве и достоинстве манер в обращении с людьми, но выводите необходимость всего этого из общего и из высшего источника, не из условных требований общественного звания, но из высокости человеческого звания, не из условных понятий о приличии, но из вечных понятий о достоинстве человеческого. Внушайте им, что внешняя чистота и изящество должны быть выражением внутренней чистоты и красоты...» (т. III, с. 525).

Заметим, что Белинский, обращаясь к родителям, говорит не о всестороннем развитии и проч., формуле известной уже в его время, а о человеческом достоинстве и т. п. качествах, понимая как человек, всю жизнь имевший дело с художественными произведениями, что идеал, образ доступнее человеку, чем теория и формулы.

Приводим некоторые места из сочинений Белинского.

«Все говорят о важном влиянии воспитания на судьбу человека, на его отношение к государству, к семейству, к ближним и к самому себе, но многие ли понимают то, что говорят?.. На практике чаще всего встречаешь положение вещей, ясно свидетельствующее о полном непонимании обществом задач воспитания. Встречаешь воспитание, как обыкновенно говорится, на волю божью, а на самом-то деле на волю случая, воспитание природное, воспитание не в переносном, а в этимологическом значении этого слова, т. е. вскармливание, воспитание простонародное, мещанское. Есть еще воспитание попечительное, деликатное, благородное... Если жизнь человеческая есть театральная сцена или салон и если казаться есть цель человеческой жизни, то в этом образе воспитания мы нашли норму воспитания... Это две крайности одной и той же стороны, но есть еще середина, которая, как все почти середины, часто бывает хуже крайностей. Мы говорим о воспитании того класса общества, которое на низшие смотрит с благородным презрением и чувством собственного достоинства, а на высшие—с благоговением. Оно из всех сил хлопочет быть их верной копией, но остается со своей собственной характеристикой, которая состоит в отсутствии всякого характера, всякой оригинальности и которую всего вернее можно выразить мещанством во дворянстве» (т. III, с. 483—487).

«Воспитание! Оно везде, куда ни посмотрите, и его нет нигде, куда ни посмотрите... Отчего это? Оттого, что на свете бездна родителей, множество *paras et mamans*¹⁰, но мало отцов и матерей». Есть любовь родительская, но она остается на степени животности и не может перейти «за околдованную черту замкнутой в себе индивидуальности!.. Вопреки законам природы и духа, вопреки условиям развивающейся личности отец хочет, чтобы его дети смотрели и видели не своими, а его глазами, преследует и убивает в них всякую самостоятельность ума, всякую самосто-

тельность воли как нарушение сыновнего уважения...» (т. III, с. 488—495).

И опять-таки, читая эти картинки, вы чувствуете, что общая формула о всестороннем развитии должна оказаться тут бессильною. Жизненные факты далеки от теории. Чтобы быть понятым публикой, теоретик должен сам указать следствия из своих теорем, доведя их до подробностей, в которых видна уже жизненная практика. Но это же самое, как мы думаем, было бы вполне целесообразно не только в популярных книжках, а и в работах специальных, ради того, чтобы своей теории придать жизненность, приложимость.

«Воспитание—великое дело: им решается участь человека,—говорит Белинский,—молодые поколения суть гости настоящего времени и хозяева будущего, которое есть их настоящее, получаемое ими как наследство от старейших поколений» (т. III, с. 500). «Назначение человека—развить лежащее в его натуре зерно духовных средств, стать вровень с самим собою, но не в его воле и не в его силах приобрести трудом и усилием сверх данного ему природой, сделаться выше самого себя, равно как и быть не тем, чем ему назначено быть, как, например, художником, когда он родился быть мыслителем, и т. п. И вот здесь воспитание получает свое истинное и великое значение» (т. III, с. 502).

«Воспитание должно быть помощником природе—не больше. Обыкновенно думают, что душа младенца есть белая доска, на которой можно писать что угодно, забывая, что каждый человек есть индивидуальная личность, которая может делаться и хуже и лучше только по-своему, индивидуально. Воспитание может сделать человека только худшим, исказить его натуру, лучшим оно его не делает, а только помогает делаться» (т. III, с. 505).

«Нет столь дурного человека, которого бы хорошее воспитание не сделало лучшим» (т. III, с. 494). «Разумное воспитание и злого по натуре делает или менее злым, или даже и добрым, развивает до известной степени самые тупые способности и по возможности очеловечивает самую ограниченную и мелкую натуру» (т. III, с. 503).

«Нравственное воспитание детей, даже и дальше семилетнего возраста, должно быть отрицательное, т. е. должно состоять в удалении от них всяких дурных примеров и в развитии в них чувств любви, справедливости и человечности не правилами морали, а, так сказать, влиянием привычки, так, чтобы они не знали, какие это чувства и как они в них развиваются. Все это зависит от людей, которыми окружены бывают дети ежедневно. Но моральные правила, сентенции, поучения способны только наводить на детей скуку и возбуждать в них отвращение или образовывать из них педантов, резонеров, лицемеров. Чем моложе ребенок, тем непосредственнее должно быть его нравственное воспитание, т. е. тем более должно его не учить, а приучать к хорошим чувствам, наклонностям и манерам, основывая все преимущественно на привычке, а не на преждевременном и,

следовательно, неестественном развитии понятий. Приобретенное дитятею таким непосредственным образом, так сказать, привычкою, послужит самым прочным основанием для сознательного развития всех человеческих чувств, когда настанет время деятельности его ума и рассудка» (т. XI, с. 166).

«Обращайте ваше внимание не столько на истребление недостатков и пороков в детях, сколько на наполнение их животворящею любовью: будет любовь, не будет пороков» (т. III, с. 524).

«Орудием и посредником воспитания должна быть любовь, а целью — человечность» (*die Humanität*¹¹) (т. III, с. 506).

«Разумная любовь должна быть основой взаимных отношений между родителями и детьми. Любовь предполагает взаимную доверенность, и отец должен быть столько же отцом, сколько и другом своего сына. Родители должны быть уважаемы детьми, но уважение детей должно проистекать из любви; быть ее результатом, как свободная дань их превосходству, без требования получаемая» (т. III, с. 497).

«Самое приличное место человеку то, к которому он призван, а свидетельство призвания — его способности, степень их, наклонность и стремление. Сознание своего назначения — трудное дело, и часто, если не натолкнут человека на чуждую ему дорогу жизни, он сам пойдет по ней, руководимый или бессознательно, или претензиями» (т. III, с. 504—505).

X

В. Я. Стоюнин¹² в своих педагогическо-литературных трудах рисуется человеком, который прежде всего желал помочь своим собратьям по наставничеству современной ему молодежи. У него редко, очень редко встречаются мечты, загадывания об отдаленном будущем, речи о намечающихся в школе движениях, которые обещают существенные изменения ее строя в будущем, и т. п. Охотнее же всего он говорил о том, что должны и могли бы сделать современники на пользу той молодежи, которой предстоит поработать вместе с нами, а затем заменить нас. Выяснение основ современного обучения и воспитания было ближайшей и насущнейшей его потребностью. У нас на руках ответственное дело, и надо серьезно обдумать, как выполнить его лучше.

Он так же, как и его предшественники, верил в науку, но в силу указанного выше характера и направления своих мыслей он не ограничился общими определениями, а попытался назвать частные черты того идеала, который должны ставить себе педагоги-современники. То, что он назвал, далеко еще не осуществлено и теперь, потому-то это и идеал, но намеченные им черты действительно выражают нечто, осуществление чего в ближайшем будущем признавалось и признается обществом настоятельно необходимым.

«Надо развить, — говорил он, — чувство нравственной связи с обществом и с народом», так как «общественная нравственность

может вытекать только из этого чувства». «Своя воля у нас на первом плане, свою волю мы хотим заявлять и в деле общественном». «Нам нужны люди, которые считали бы своей нравственной обязанностью отстаивать закон и подавлять власть произвола». Далее. Большинство общества «не верит в науку, не считает нужным справляться с нею и предпочитает лучше действовать по собственным измышлениям; отсюда действия наперекор науке и часто здравому смыслу. Недостаток строго логического мышления слишком заметен в нашей интеллигенции, даже в тех людях, которые ставятся в общественные и народные руководители. Непривычка вникать в причины явления и с ними соблаговолить в своих действиях часто приводит совсем не к тем целям, какими задаются». «Если свободный труд составляет одну из основ общественной жизни, то общество вправе заявить и еще такое требование: чтобы школа, задавая себе цель развивать силы физические, умственные и нравственные, направляла их к производительному труду, из нее должны выходить в общество люди, готовые на труд по своим силам».

Конечно, перечисляя черты идеала, можно и увеличить число их, и показать дальнейшие следствия его. Нового в них нет ничего, это нормы, которые давно известны обществу, но и ни для кого не тайна, что и общество, и отдельные члены его далеки от воплощения их. Нормы эти как нормы давно приняты к сведению, но не к руководству. Если Стоюнин заговорил о них, то потому, что в то время особенно чувствовалась вся тягость разлада действительности с теми требованиями, которые предъявлялись к ней, по крайней мере лучшими людьми. Он понимал всю настоятельную необходимость осуществления этих норм и, как человек убежденный, убеждал и других. В пользу общественных задач воспитания он заговаривал не раз, и, намечая их, он в то же время напоминал о правах личности, которая, служа обществу, сохраняет свои индивидуальные потребности, склонности и проч.

«Школа должна приготовить духовные силы юноши для создания идеала, должна пробудить в нем бескорыстную любовь к истине, правде и прекрасному и стремления к ним; но она не может навязывать никакой теории для жизни, равно никакой исключительной идеи, которой должна быть посвящена жизнь. Без этих оков должен вступать юноша в жизнь, с полной свободой выбрать себе поприще, лишь было бы в нем живо чувство справедливости, честности, стремление соединить свое благо с общим. Теории для жизни предписывать нельзя, поэтому нельзя и подавлять тех врожденных стремлений человека, которые составляют его полную жизнь. Она-то и есть для него та приманка, которую он называет счастьем. А прочное счастье возможно лишь в пределах естественных и социальных законов жизни. Школа должна только познакомить с ними и убедить, что их нельзя преступать безнаказанно. В этом и должно состоять общее школьное образование, если оно назначается для настоящей жизни».

Средства для этого, по мнению Стоюнина, надо искать в науке.

«Истинная нравственность крепка и сильна только убеждениями человека, а здоровые человеческие убеждения вырабатываются только на основании познаний, добытых наукою, когда человек на них развивает свой ум и их берет материалом для своих дум о жизни. Они зарождают в нас сочувствие к интересам человеческим и гражданским, которые направляют наши нравственные силы и в связи с ними делают человека героем, когда требуется этот героизм в жизни».

Эти строки, особенно последние, в устах учителя словесности дают нам повод указать различие между общепринятым употреблением слов «наука», «учебные (подразумевается: научные) предметы» и т. п. и нашим. Вне их ставятся искусства: письмо, рисование, черчение, пение, музыка и проч. Понятно, что, разумея всю первую группу, Стоюнин был прав, говоря, что познания, добытые наукой, зарождают в нас сочувствие к интересам человеческим и гражданским. Согласно же нашим воззрениям, эта группа составляется из учебных предметов отнюдь не однородных, и различие их представляет интерес не только теоретический, но и практический. Мы уже имели случай указать, что знания наши содержат в себе два элемента: 1) научный, в основе которого лежат наблюдение и опыт, обработанные логическими и научными методами и дающие результаты непрерываемые и для всех обязательные, и 2) субъективный, основанный на чувстве и фантазии, составляющий результат чисто личной жизни, тесно связанный со всем внутренним складом личности и для нее, этой личности, также непрерываемый, обязательный в смысле руководящего начала его поведения. Строго говоря, нет такой науки, которая была бы лишена вовсе одного из двух элементов, но, так сказать, отношения их между собой в разных науках неодинаковы. Представителями учебных предметов, в которых преобладает научный элемент, могут служить математика, механика, астрономия. Субъективный элемент входит в них в виде гипотез, смелых обобщений, составляющих уже вторжение в область философии природы и т. п., и находит себе место скорее в областях высшей математики, чем элементарной. С другой стороны, родной язык с литературой и история представляют предметы, в которые субъективный элемент входит если не большей, то по крайней мере равной долей, как и научный.

Эту оговорку необходимо сделать ввиду того, что, как было уже указано нами, научные методы в этих областях знаний находят себе иное приложение, чем в так называемых точных науках. Ни материал истории и литературы, ни обработка его не дают еще, да едва и когда-либо представят, научное знание. Материал их — биографические данные об исторической личности, черты культурной жизни, среди которой он жил и работал, всегда не полон, отрывочен и — что весьма важно — может подлежать

наблюдению, хотя бы и не совершенному, но никогда выводы из них не могут быть проверены опытным путем. Суждение о личности, и в частности о литературном произведении, всегда субъективно. Прежде чем изучать последнее, вы, конечно, прочтете его, и оно произведет впечатление на все силы души вашей, на ум, на чувство и волю. Единственное, что возможно при изучении явлений истории и литературных,—это привлечение к субъективному впечатлению умственной оценки и употребление при этом научных приемов: тщательного наблюдения фактов, содержащихся в произведении и в жизненных документах, анализ их, выделение существенных признаков от случайных, логичность суждения и проч. Все это приближает изучение литературных явлений к научным, но никогда не доведет его до той ясности, определенности, законченности, какую представляет, например, астрономия или геометрия. В частности, научное отношение к впечатлению, производимому на нас литературным произведением, вносит большое понимание его, определяет разумность решений, принимаемых нами под их влиянием, словом, служит великую службу, из-за которой, однако, нельзя забывать того первоначального факта, впечатления, из которого вырастает наше убеждение.

Понятно поэтому, что пользование научными методами здесь ограничивается, с одной стороны, несовершенством подлежащего изучению материала, с другой—трудностью отрешиться от субъективного впечатления. Ввиду этого и сторонники научного изучения родного языка и истории естественно приходят к тому, что отбирают материал, который может быть изучаем научно и который более или менее разработан научными деятелями. В курс родного языка, например, тогда включается: изучение форм языка, истории форм литературных произведений, начиная, конечно, с греков, тщательный анализ плана произведений. Напротив, типы, их происхождение и бытовое значение, мысль, произведение, мирозерцание автора отодвигаются на второй план, терпят только постольку, поскольку это нужно для изучения форм. Наличие в истории и родном языке обоих элементов—научного и субъективного—позволяет ставить преподаванию их различные задачи, выдвигая ту или другую его сторону. Сторонники научного изучения литературы преследуют главным образом те же формальные цели—умственное развитие,—ради которых в курс учебный вводятся элементарная математика, начала естествознания и земледелия. Сторонники второго способа изучения литературы ставят себе целью ознакомление учащихся с самими произведениями, с их художественной и идейной сторонами, дорожат субъективными впечатлениями, получаемыми от них учениками, и научное изучение составляет в их глазах только средство сделать эти впечатления более глубокими, сильными и ясными.

Само собой разумеется, что каждый из этих элементов не в одинаковой мере служит целям образования и воспитания. Науч-

ный элемент служит целям образования: он способствует развитию и укреплению умственных сил, обогащает знаниями, приносит понимание вещей и создает умственные интересы. Если бы возможно было представить себе человека, совершенно лишенного субъективных воздействий и испытывающего на себе исключительно влияние научной стороны знания, то мы получили бы тип, к которому довольно близко подходят ученые узкой специальности, но с большей широтой умственных интересов. Естественная в человеке потребность знания и понимания была бы его господствующей страстью. Нравственное отношение к знанию служило бы для него своего рода отвлекающим средством от низменных влечений. Уйти в область знания ему во сто крат приятнее, чем пьянствовать и развратничать. Инициатива людей этого типа обыкновенно не обращается в общественную жизнь; они нередко и мало интересуются ею, потому что мысли их направлены в иную сторону. Когда же обстоятельства вынуждают их к общественным отношениям, то они чаще всего обнаруживают младенческую чистоту и симпатичность благодаря своей правдивости, прямоте и почти полному незнанию жизни с ее темными сторонами. Это люди нередко высокой личной нравственности, но совершенно безразличные при оценке их с точки зрения общественной нравственности. Научные занятия создают у них, может быть, и весьма сильные умственные интересы, но не будят их общественного сознания.

Понятно, что если целью воспитания ставить общественную нравственность, то нельзя ограничиваться в учебном курсе теми научными элементами, которые могут быть в него введены. Необходимо, чтобы рядом с ними было дано место субъективным элементам; человек должен не только приобретать знания и укреплять свои умственные силы, но и воспитывать в себе общественное чувство. Самое содержание литературы и истории ставит его среди людей, вводит в их личные и общественные интересы и уже одним этим расширяет его горизонт за черту личных потребностей и вкусов. Но и самое изложение этих наук может вести к той же цели. Не в том дело, чтобы прославлять громкие подвиги, а чтобы вселить любовь к природе и жизни даже в самых скромных ее проявлениях. Способность пробудить эту любовь есть субъективное свойство учителя, результат его натуры, образования и воспитания. Основа ее — в личности, а отнюдь не в дидактических и методических приемах. Этому не научишь. И само собой разумеется, учитель, обладающий этим драгоценным в преподавателе даром, с художественным чутьем и нравственными убеждениями, оценит должным образом ту пользу, какую принесет делу, если он заставит говорить в классе Гоголя, Пушкина, Тургенева, Гончарова, говорить образами и речью, которые и на него самого производили глубокое впечатление. Он по личному опыту знает, как часто крупные художники своими произведениями будят сознание и чувство читателя, заставляют его верить в добро, любить человека...

XI

Как мы уже сказали, в вопросе об образовании и воспитании есть две стороны: индивидуальная и общественная. Глядя с индивидуальной точки зрения, я ценю полученное образование, потому что оно удовлетворило моим умственным запросам, создало мне атмосферу, в которой я дышу свободно (чтение книги мне доставляет полное наслаждение, которого я не променяю ни на какое другое), оно помогло мне выработать миросозерцание, и я чувствую мир в душе своей. Все это приобретения очень ценные, но исключительно индивидуальные. Обществу, однако, ни тепло, ни холодно от того, что я развит умственно и эстетически, что мои потребности высшего сорта, а не какие-нибудь низменные и т. д., потому что я к общественному делу совсем равнодушен. Я очень ценю те блага, которые имею от того, что живу в обществе. Признаю весьма хорошим делом устройство путей сообщения, почты, театров, очень доволен, что дворник и полицейский оберегают мое добро от воров и грабителей, вообще ценю всю культурную сторону общественной жизни, но ничем активно не проявляю своего участия в ее благоустройстве. В свою очередь, и общество равнодушно к моему существованию, потому что ему нужны работники, активные члены, люди, чуткие к общим интересам, сознающие себя частью целого. Признавая за каждым отдельным человеком его право на культивирование его индивидуальных свойств, оно предъявляет к образованию требование, чтобы оно формировало людей общества, сознательных его членов. Писатели, говоря об образовании, часто особенно разрабатывают общественное значение образования, но это не значит, что индивидуальному они не придают никакого значения. В их статьях ценность второе сама собой разумеется. Читая их, можно только интересоваться, не нарушено ли равновесие между требованиями общества и личности, но нельзя допускать мысли, что они совсем игнорируют последние.

Проф. Кареев¹³ считает важным для достижения образовательных целей тот возрастной период, когда у молодежи впервые и сильнее, чем когда бы то ни было, хотя, к сожалению, и не всегда прочно, возникает в душе бескорыстное увлечение знанием, наукой, идеей, и, хотя в смутных очертаниях, как нечто захватывающее, властно к себе зовущее, рисуется идеал всеобъемлющего знания и понимания. Период этот наступает или с началом университетского курса, или раньше, в старших классах гимназии. «На почве этого идеализма только и возможно полное и всестороннее развитие общего образования, а без такой закваски оно вообще существовать не может» (с. 21).

До наступления этого периода школа навязывает учащимся знания, обучает их тому, что знать или уметь она считает необходимым, и может при этом дать многое, что не имеет ничего общего с образованием. Образование предполагает известную совокупность знаний и известную степень понимания вещей.

Вступление юноши в указанный выше период и знаменует рождающуюся в нем потребность образования. Эта потребность может быть удовлетворена и устным преподаванием, и чтением. «Общественно-интересное и свободно принимаемое — вот содержание и основное свойство общего образования» (с. 15).

Мальчик перестает чувствовать вкус к детским книжкам и начинает переходить к общей литературе, начинает интересоваться текущей литературой, вдумываться в изображаемую ею действительность. Особенно характерной чертой наступления этого периода служит интерес к критическому истолкованию этой литературы и публицистическое истолкование этой жизни. В эти годы литература бывает часто более могучим орудием общего образования, чем самая наука, да и в науке ищется преимущественно то, что составляет главную притягательную силу литературы, — идейность. «Пред пробуждающимися формами сознания человека открываются для него новые стороны его собственного «я», и с новых же сторон открывается перед ним окружающий мир, когда душе его делается доступным понимание тех вещей, которые были для него раньше простыми словами и, пожалуй, с довольно определенным смыслом, но со смыслом чисто внешним, понимание того смысла, какой этим словам дается в действительной жизни, и того внутреннего значения, какое они получают в высших проявлениях философии и поэзии, когда осмысленная и осложненная новыми чертами любознательность превращается в жажду знания и является потребностью понять мир и свое место в мире, сущность своего «я», задачу своей жизни, закон своих отношений к другим людям, когда начинает чувствовать связь личности с обществом, ее по отношению к нему обязанности, и когда впервые молодой ум начинает разбираться в вопросах и течениях общественной жизни. И вот он работает и мыслью, и чувством, и всегда мучительно работает, чтобы иметь по возможности цельное, полное и стройное мирозерцание. Головой — философ, сердцем — поэт — такова в четырех словах характеристика этого душевного настроения» (с. 24).

Потребность в идейности, проявляющаяся в эту пору жизни, имеет все права быть удовлетворенной. Позже проза жизни выдвигает другие интересы, и самообразование большей частью прекращается или по крайней мере утрачивает свою напряженность, энергию. Насколько человек приобретает себе право считаться образованным человеком, это зависит от той меры, в какой он найдет средства удовлетворить этой потребности. «Главные интересы, умственные стремления и приемы мысли зрелого человека, его философские взгляды, основные воззрения, моральные, общественные убеждения — все это является более или менее сформировавшимся или, по крайней мере, резко обозначившимся к концу этого периода, и то, что не было приобретено в этот период, остается пробелом во всей остальной жизни» (с. 23).

Следует удовлетворить этой потребности и потому, что и общество, взятое как в целом, так и в своих более или менее

образованных слоях, требует от своих членов того же, что ищет молодежь: понимания идей, коими оно живет. Отсюда следует определение понятия «образование», причем надлежит иметь в виду, что каждым ищущим его оно приобретает как в школе, так и вне ее.

«Образование есть не столько обладание фактическими знаниями, сколько способность понимания, предлагающая обладание известными идеями. Высший идеал образованности в том, чтобы уметь понимать все идеи века, имеющие общий интерес и могущие быть доступными каждому...». Обладание идеями не различается от обладания фактами: «Чистое знание идей без знания относящихся к ним фактов само по себе немыслимо, в силу чего должен существовать известный комплекс фактов, который в каждом обществе обязателен для образованного человека, но комплекс этот определяется прежде всего совокупностью идей, из коих складывается образованность данного общества» (с. 26). «Общеобразовательная школа должна иметь главным своею целью образование ее воспитанников: если школа не исполняет своего назначения, ученики ищут на стороне того, чего она не дает им».

Проф. Кареев прекрасно охарактеризовал настроение юношей, в которых пробудилась потребность образования, словами «головой — философ, сердцем — поэт». Речь идет уже не об уме только, не о выработке и усвоении умом известных мыслей, обобщений, идей, а о работе всей сложной психики человека, о выработке того, что наши предшественники называли убеждениями. Полнота и цельность мирозерцания предполагают опять-таки всего человека с его... этикой, знаниями, художественными и другими запросами и окончательной целью своей поставляют выработку руководящих начал, определяющих отношения человека к человеку. Все это, по нашему определению, следовало бы называть не образованием, а воспитанием в широком смысле слова. Проф. Кареев отметил крупное значение литературы в отличие от образовательного — науки. Различают также человека образованного от просвещенного. Очевидно, в языке сказывается чутье народа, различающего понятия «образование» и «воспитание».

Проф. Кареев постоянно говорит об идеях, не определяя содержания их, не случайно. Он объясняет причины своего умолчания. «Требование от общего образования идейности, — говорит он, — не определяет собою ближайшим и точнейшим образом содержания идей, наиболее воспринимаемых тем или другим поколением» (с. 28). Но он все же не отказывается несколько теснее охарактеризовать это содержание, хотя все же только в общих чертах. «Общее образование должно быть гуманным, общечеловеческим, опирающимся на то, что выработано историей, философией, наукой, литературой и вырабатывается современной жизнью передовых народов человечества. С этой стороны общее образование должно быть той связью, какая в области духа должна устанавливаться между отдельной личностью и коллективным разумом человечества» (с. 30).

ХII

Мы могли бы привести еще немало мнений, высказанных по вопросу об отношении образования к воспитанию, но и того, что мы дали, совершенно достаточно для некоторых общих заключений и выводов. Важность решения вопроса, очевидно, всеми признается, о нем писали не только те, кто избрал педагогику предметом специального изучения, но и люди, посвятившие себя литературе или науке и для которых педагогическая практика стояла на втором плане. И общий интерес к данному вопросу вполне понятен, потому что он касается не одной техники, а общего строя, духа школы. Им определяются судьбы молодого поколения, от решения его зависит взгляд на общую постановку учебного курса, содержание и характер его, на подбор учащего персонала.

Напомним еще раз, что образование само по себе имеет цену и что личность обучающегося имеет все права на помощь ей со стороны взрослых, наставников, школы в удовлетворении его естественной потребности — узнать и понять окружающий его мир, уразуметь его законы, оценить его красоту. Право людей на образование стоит вне спора, и потому в приведенных нами мнениях об этой стороне дела вовсе и не было речи. Мы брали из разных авторов только то, что относилось к поставленному вопросу об отношении образования к воспитанию. Читатель должен постоянно помнить, что кроме того, что говорится о влиянии образования на воспитание, в пользу первого может быть сказано еще весьма многое.

Наши авторы писали не по шаблону. У каждого был свой повод поговорить на данную тему, своя отправная точка, своя аргументация. И вследствие этого данный вопрос в русской педагогической литературе рассмотрен достаточно разносторонне. Терминология, какую употребляют, неодинакова, анализ самих понятий у одних проведен дальше, чем у других, есть много и других разностей, но общий вывод у всех почти тождествен. Он состоит в том, что образование может быть поставлено так, что окажет на воспитание весьма существенное влияние. Мы говорим «может быть поставлено» потому, что настоящее состояние учебного дела редко кого из цитированных авторов удовлетворяет. Одни из них верят в науку, полагают, что она и в плохих руках окажет свою пользу, другие придают значение представителям науки в школе; одни думают, что только одна наука и ее представители могут быть пособиями самовоспитания, другие считают с жизнью школы, которая отнюдь не исчерпывается учебными интересами. Все эти разногласия, однако, не таковы, чтобы поколебать основной тезис, что образование должно благотворно влиять на нравственность. Замечания наших авторов могут вызвать только желание пополнить арсенал школы средствами, может быть, и весьма крупного значения и во всяком случае доделывающими то, что не сделано образованием. Самый

же тезис устраняет предположение, что образование может быть не нужно или даже и вредно для нравственности. Такие предположения все же, однако, высказываются: реже в печати, чаще — в устных беседах и совещаниях.

Мнение, что образование может причинить вред нравственности, отнюдь не должно быть только высмеиваемо. Самая злая ирония может лишь заставить человека перейти со света в тень, но не разубедить его в его взглядах. Он, может быть, не будет высказывать их громко, перед многолюдной публикой — в печати или общественном собрании, но, наверное, чем злее осмеяли его, тем усерднее станет он, чтобы оправдаться, распространять свои мысли менее шумными путями. Против убеждений и следует бороться логикой и здравым смыслом. Если побуждением стоять за невежество служит отнюдь не опасение за нравственность, а своекорыстный расчет, что среди невежества легче обдeldывать всякие темные делишки, то против такого лицемерия и следует бороться обнаружением истинных побуждений человека. Но убеждение может быть и совершенно искренне, и тогда следует вникнуть в него, чтобы понять, откуда могло взяться опасение, и найти средства и успокоить человека, желания которого весьма почтенны, и самому быть спокойным, что если ошибка и могла бы быть, то она устранена, памятуя, что заблуждаться может каждый. Выслушать и отнестись с полным вниманием к своему противнику всегда должно рекомендовать тому, кому дорого самое дело, а не торжество своего мнения.

В статьях, направленных против образования, последнее обыкновенно разумеется не в том тесном смысле, какой мы придаем ему, а в том, какой дает ему разговорная речь. При употреблении этого термина, согласно нашему определению, не может быть никаких толков о влиянии образования на поведение человека. Когда говорят о вреде образования, очевидно, предполагается, что оно не ограничивается сообщением знаний, а возбуждает стремление внести эти знания в жизнь, т. е. что образованный человек не только знает, что такое, например, справедливость, уважение к личности и проч., но и желает видеть в жизни осуществление этих начал. Само собой разумеется, что разграничение понятий «образование» и «воспитание» только в теории может быть проведено с достаточной строгостью; в действительности школа, даже ставящая себе задачей одно образование, не всегда в состоянии выполнить такую миссию. Ее ученики уже вступают в школу с известными нравственными запросами и из объективно сообщаемых им знаний делают употребление, отвечающее этим запросам. Кроме того, и учителя редко бывают в состоянии передавать знания чисто объективно, раз дело касается не законов неодушевленной природы, а человека и общественной жизни.

Речи противников образования, нуждающиеся, с нашей точки зрения, в теоретических поправках, тем не менее должны быть выслушаны ввиду практической важности самого дела.

Говорят, что образование многих выбивает из колен, потому что создает интересы, которые человек по своему материальному и общественному положению не в состоянии удовлетворить, и тем вызывает недовольство своей жизнью, положением. Говорят, что образование создает мечтателей, живущих вне действительности, непрактичных в своих замыслах и обреченных на бесплодие «лишних людей». Говорят, что образование ведет к разрыву связей с преданиями, обычаями, верованиями родной среды, создает фырканье, высокомерие, делает человека чужим среди своих. Говорят, образование ставит человека перед неразрешимыми вопросами и лишает его спокойствия духа, оставляя с сомнениями и бесплодными исканиями истины, которая скрыта от нас навеки.

Все это возможно, все это бывает. Не забудем, однако, что школе ставится задачей не только укрепить в подрастающем поколении все то, в чем можно научить и лучшему. Школа должна идти впереди общества, вместе с лучшими его силами, а не равняться с худшей его частью. Она должна учить опрятности, гигиеническому образу жизни, хотя, может быть, ученикам ее и предстоит жить в тесноте и грязи. Она не может не сказать, что читать книжку лучше, чем пить водку, и вообще не учить жить лучше. Это улучшение жизни весьма желательно, и правы те, кто смотрит на школу с надеждой, что она поможет общим усилиям людей сделать жизнь разумнее, чище, краше. Вопрос не в новшествах, не в улучшении нравов, а в другом: можно опасаться, что улучшения, идущие снизу, от детей, будут недоброжелательно встречены отцами и вызовут ссоры и распри в семьях. И это бывает, но нельзя сказать, что таково правило. Во многих крестьянских семьях матери учились от детей грамоте и принимали то, что дети приносили из школы хорошего. Нередки случаи, что отцы-ремесленники выводили своих сыновей в люди и дети не порывали своих связей с семьей, а отцы-портные или сапожники гордились своими сыновьями-профессорами. Но бывало и обратное; и уж, конечно, никому не желательно расстройство семейных отношений из-за того, что дети оказываются образованнее отцов, и наша литература преподавала свой совет на подобные случаи, хотя и имела в виду собственно учителей в их отношениях к ученикам. Ушинский предостерегал не спешить сдирать шелуху, чтобы не повредить здорового семени, а Пирогов говорил: «Борись, но не враждуй». В том лучшем, чему учит школа своих учеников, должно стоять уважение чужих мнений, привычка бороться без вражды, и если это исполнено, то нечего опасаться семейных неладов, вызванных детьми. Борьба, если она неизбежна, может вестись без высокомерия и задора, вполне доброжелательно.

Рассуждая логически, между образованием и связанным с ним повышением требовательности относительно нравственных сторон жизни, с одной стороны, и семейными неладками отцов и детей, с другой, нет причинной связи. Происхождение последних надо

искать в чем-либо другом, не в образовании и, может быть, прежде всего в стремлении старого поколения заставить младшее жить так, как жили отцы. Понятно, что такое стремление естественно и законно только до известных пределов. Семья может жить дурно, наживать средства нечестными путями, развратничать и т. п., и в подобных случаях никто не станет на сторону отцов против детей и не потребует, чтобы школа учила своих питомцев воровать и развратничать. В каждом частном случае семейных распрей следует искать причины данного случая, не сваливая вины на неповинное в этом образование.

Образование лишь тогда может рождать высокомерие к менее образованным родителям и другим членам общества, когда в него рядятся полужнание и невежество. Субъект, который только и узнал, что у человека сердце в левой стороне груди, чрезвычайно горд этим знанием, всюду суется с своими крохотными сведениями и глумится над теми, кто их не имеет. Человек же истинно образованный, с обширной системой знаний, привыкает к обладанию знаниями и, встречая человека, не знающего чего-либо известного ему, радушно делится с ним знаниями, без гордости и заносчивости. Истинно образованный человек не может не понимать, что приобретение знаний не всегда в воле человека и что невежество нельзя ставить ему в вину. Невежественного надо просвещать, а не бранить, не оскорблять. Высокомерие, повторяем, возможно только для полужнания, не заслуживающего названия образованности.

Но пойдем далее. Образование, говорят, часто приводит к особому рода рационализму, к стремлению устроить свою жизнь по последним выводам науки, причем выводы эти берутся не долгой и осторожной работой мысли, а заимствуются готовыми из популярных книжек. Это предпочтение популярных книжек серьезному изучению образуется в молодежи благодаря стремлению школы охватить всю науку, поговорить обо всем, причем, само собою разумеется, ничего серьезного изучать не приходится. Между тем наука, как самостоятельное исследование явлений духовной или материальной жизни, наука, единственная цель которой — познание истины, соединена с трудом и упорным напряжением мысли. При отсутствии в школе научной дисциплины, способной приучить ум к самоуглублению и выработать вкус к серьезной мысли, трудно и ожидать, чтобы в жизнь выходили люди с привычкой к строгому самостоятельному мышлению, не нуждающиеся в том, чтобы положительные данные науки подносились им готовыми, пережеванными.

Юноши, говорят, «спешат возвышаться над жизнью, над людьми и событиями, самонадеянно, не желая никого слушаться, никому не повиноваться, никого не признавать, кроме своего гордого «я»... Не выросши в силу, не выработав в себе ни убеждений, ни твердой мысли, принимают действовать и распоряжаться, осуждая и обличая взгляды, действия и суждения людей почтенных и умудренных долголетним опытом и долговре-

менной работой над собой, работой мысли и воли... Дети считают себя выше и умнее родителей, и не составляют редкость ныне молодые люди, которые смотрят на отцов своих не более как на своих предшественников в общем рождении и вымирании рода человеческого.

Опять-таки и эти, и другие подобного же рода жалобы говорят не против образования, а против полуобразования, хватания верхов, приобретения знаний без необходимого для этого умственного труда, который именно и формирует человека. Понятно, что наши авторы стояли отнюдь не за этого рода снабжение молодежи знаниями. Это можно вывести отчасти из существа тех серьезных требований, какие предъявляются ими образованным и воспитанным людям (как у Пирогова, Редкина), тех задач, какие ими ставятся школе, отчасти из их слов, прямо выражающих их мысли по данному предмету (как у Каптерева). В своем месте мы привели напоминание П. Ф. Каптерева, что образование не одно и то же, что окончание курса школы, что людьми образованными часто считаются такие, какие вовсе этого не заслуживают. Очевидно то, что указывается как дурные в нравственном отношении последствия образования, по мнению наших авторов, надо приписать тому, что мы, в сущности, об образовании-то мало и думаем, что, для того чтобы выпускать из школ образованных людей или, по крайней мере, направленных на путь самообразования, нам многое еще надо пересмотреть и в курсах, и в духе, характере преподавания. Не мудрено, что жалобы в этом направлении слышатся вовсе не редко и часто высказываются с достаточной категоричностью.

«Наши школы,—говорит, например, П. Ф. Каптерев*,— настолько схоластичны и мертвенны, что они выпускают учащихся без всяких убеждений, без всяких взглядов на жизнь... Из сообщаемых школою знаний учащиеся не извлекают никакого руководства для жизни... Вследствие этого каждому так называемому образованному человеку предстоит самому выработать себе разумное мировоззрение и руководящие для его деятельности правила».

В. Розанов¹⁴, усиленно пропагандирующий мысль, что основы воспитания... эстетического, патриотического кладутся в семье, говорит, что школа преследует свои задачи, и рисует ее деятельность в таких чертах: «По самым элементам школы—урок, учебник, учитель, выслуживающий 25 лет,—для этих элементов доступна работа только над внешними и механическими сторонами образования. Выучить по катехизису столько-то страниц, не забыть пройти пунические войны, пройти неопределенные уравнения—она может; но то, для чего все это, самая цель прохождения, т. е., например, вера и... любовь к отечеству и вытекающий подвиг, неясный трепет перед таинственными высотами науки—это недоступно ей по самому существу черствых, несколько

* Образование, 1897, № 1, с. 9.

деревянных элементов, из коих она сложена и всегда останется сложена. «Знает» целое богословие и не верит ему нисколько — вот обыденный факт школы, ее эмблема до известной степени.

Сказав, что «семья дает простор, дает теплую среду для зарождения хороших чувств, которые вообще зарождаются в человеке как-то невидимо, всегда почти случайно, всегда предугадываемым способом», он прибавляет: «Школа, грубо стуча уроками и учебниками, не дает среды для этого, прогоняет шумом и суетливостью мысль о всем подобном...» *

Если в школе шум и суета, если она движется дослуживающими до пенсии усталыми учителями, если, наконец, она сложена из черствых и деревянистых элементов, то ждать от нее нечего, надо сказать прямо: ни в каком отношении — ни в воспитательном, ни в образовательном, ни просто в учебном. Но почему же она сложена из деревянистых элементов и всегда останется сложена?

Цитированные авторы считали возможным указать школе образовательные и воспитательные задачи, отнюдь не допускающие возможности возложить все на натуру и терпеливо ждать, когда в тайниках ее созреет благое зерно, а требующие активной работы наставников, направленной к тому, чтобы зерно не заглохло, а выросло пышным цветом. В доброе зерно и они верят, знают, что многое в произрастании его должно быть вверено природе, но признают, что природу следует изучать, чтобы в своей деятельности не идти против ее законов. И если школа одеревенела, то надо искать и, найдя, указать средства к ее одухотворению, а это возможно только при вере в возможность лучшего будущего для школы, будущего, для которого есть силы и в настоящем. В других наших работах ** мы не раз говорили о здоровых живых силах, которые всегда были и теперь есть в нашей школе. Присутствие этих сил и дает веру в то, что обучение может развиться в образование, что школа может быть одухотворена и стать воспитательною...

Образование и воспитание нужны для жизни, они — дело общественное, и этим определяется цель их, много раз и в разных формах высказанная нашими писателями. Можно с достаточным основанием сказать, что цели эти служат к определению обязанностей, общественных обязанностей человека. Эти обязанности несутся тем добросовестнее, чем более развита в человеке потребность служить обществу, чем более это дело совести, а не страха, чем более общественное дело — его личное дело и находится в гармонии с его правами. Педагоги, которые в приведенных нами выше цитатах так много говорили об обязанностях, отнюдь, однако, не игнорируют личных прав воспитуемых и немало говорят о соображении образования и воспитания с их индивидуальными склонностями, с возрастом, со средой, в которой они провели детство, с семьей, наследственностью и проч.

* Новое время, № 7532.

** См.: Учитель и даровитые ученики: Наши предшественники, добром поминаемые.

Отсюда положения дидактики: исходи от известного к неизвестному, от конкретного к отвлеченному и т. д. Эти положения, в которых часто видят наставление, полезное при соображении плана урока или серии уроков, при широком его толковании, имеют приложение и при выполнении более обширных задач. Образование и воспитание, говорили мы в другом месте*, есть путь долгий и многолетний. Начинается он с привычек и навыков, необходимых орудий просвещения: с грамоты, письма, счета, толкового и выразительного чтения художественных произведений, с подражания поведению, обычаям и нравам взрослых, с заучивания фактов, правил и проч. Чтобы стать образованным, надо всем этим овладеть, но усвоение всего этого еще не делает человека образованным. В этот материал с самого начала вносится мысль... Начинающего учиться малолетка легко заинтересовать учебным материалом, если он выбран ему по силам, но, чем старше ученик, тем духовные запросы его серьезнее, шире. Напомним указания Пирогова, Кареева. Для более старших нужны и более просвещенные наставники. Дело их труднее и требует большего такта, большей чуткости к пониманию молодежи в ее достоинствах и недостатках...

Но трудность задачи не дает права отказываться от работы, направленной к ее достижению. И потребности юношества, и интересы общества требуют, чтобы школа клала основы образования, выводила юношество на путь самообразования, будила его мысль, указывала необходимость для человека выработать себе свое мирозерцание. Мы уже имели случай указать, что широта задачи образования отнюдь не устраняет необходимости для школы пройти все элементарные ступени, ведущие к просвещению. В. Г. Белинский, слова которого по этому поводу были приведены нами в своем месте, свидетельствует, что и будучи профессиональным педагогом можно прекрасно понимать связь между тем и другим. Он указал, что мирозерцание дает возможность внести понимание, осмыслить общепринятые формы общежития, от воспитания которых не может отказаться ни одна школа...

ХIII

Но мало сказать, что вредным может быть только полуобразование, а не образование, надо добавить, что в интересах общественной нравственности образование необходимо как ее прямой пособник, верное средство дать нравственным побуждениям целесообразное направление.

В цитированных нами статьях приводилось немало доводов за то, что серьезное образование должно оказывать полезное влияние на общественную нравственность. Как, вероятно, заметил читатель, наши поправки и разъяснения, сделанные в своем месте,

* В ст. «Дисциплина и воспитание».

клонились не столько к опровержению этих доводов, сколько к теоретическому выяснению этого дела. Мы признаем существенно необходимым точнее анализировать самые понятия «образование» и «воспитание», так как это должно привести к более правильной оценке различных сторон школьного дела. Само собой разумеется, что этот анализ только вспомогательное средство и добытые им результаты в свою очередь должны послужить материалом для синтеза. Говоря о педагогическом деле, никак нельзя упускать из виду, что как наставник, ведущий преподавание и воспитание, так и питомец, воспринимающий их, суть живые и цельные личности, в которых множественность психических проявлений всегда стремится к единству.

Чтобы и нам тоже свести к единству результаты своего анализа, напомним вкратце те выводы, к каким он привел нас.

Образование и воспитание отнюдь не тождественные понятия. Обучение, преподавание, образование имеют в виду умственные силы, воспитание — убеждения и характер человека. Образование дает человеку знания, навыки, методы умственной работы, понимание причинной связи явлений, обобщения, систему знаний и проч. Воспитание имеет в виду поведение человека, свойство его отношений к другим людям, определяемое общим его мирозерцанием. Руководящим началом его поведения служат отнюдь не все идеи и обобщения, ставшие достоянием его ума, но только перешедшие в убеждения. Выработка же убеждений есть акт не одной умственной, а всей психической работы, не одного ума, а и чувства, и объектом ее служит весь сложный запас впечатлений как органического, так и внешнего происхождения. В убеждения человека вливается весь его личный опыт, и воспитание, как воздействующая деятельность одного лица на другое, сводится к содействию последнему в работе самовоспитания.

Целям образовательным может служить все, что может подлежать научной обработке. Подбором содержания учебного предмета и методическим его изложением преподаватель может дать пищу уму своих учеников и вызвать работу их умственных сил. Ученики его станут сведущими и развитыми, будут знать и понимать, словом, будут образованны, но образование может ни к чему не обязывать их, может остаться без всякого применения в жизни. Мысль не мертвый капитал, она — живая сила, но мысль может родить только мысль, а не дело. Средствами воспитания может служить все, что способно стать фактом личной жизни человека, захватить его всего: его ум, чувство, волю, вызвать потребность проявить вовне свое достояние: впечатления жизненные, впечатления художественные, религиозные внушения, личные испытания, склад жизни, влияния природы и т. д. Понятно, однако, что не все этого рода средства ведут к целям, какие мы ставим воспитанию и самовоспитанию. Только то отвечает воспитательным целям, что помогает человеку выработать свою личность, составить себе ясное и полное мирозерцание, определить свое положение и свое отношение к окружающему обществу.

родине, человечеству, укрепить волю в следовании своим убеждениям и т. д. Жизненные впечатления часто подрывают в испытывавшем их человеке доверие к идеалу, веру в свои силы, заставляют «сжигать то, чему поклонялся», или, наоборот, складывать руки, чтобы плыть по течению. Кто раз решился на самовоспитание, на пристальное и строгое слежение за собой, тому часто выпадает на долю много мучительного: сомнение, борьба с собой, падение, передумывание заново того, что уже было продумано и т. д. Пирогов рассказал нам об этом в своих «Вопросах жизни»... И так как никто не гарантирован от кризиса и почти не может обойтись без мучительной стороны роста убеждений, то воспитание как преднамеренная работа взрослого человека на помощь самовоспитанию должно снабдить юношу средствами, которые должны быть у него всегда под рукой, во все время, пока складываются его убеждения.

Средства эти — в науке, литературе и жизни.

В выработке убеждений наука — верный и надежный пособник человека, но, чтобы верно определить ее роль, оговоримся: научные знания не рожают мотивов к действию; последние, выражаясь вульгарно, рождаются в сердце, в убеждениях человека, иные — в темпераменте и организме. Но раз явилось желание действовать, человек образованный имеет много шансов перед необразованным, потому что его действия будут разумнее, целесообразнее, плодотворнее, чем поступки второго *. Оттого мы вполне присоединимся к тем, кто считает, что образование воспитывает посредственно.

Образование усиливает средства человека, нужные ему в момент психической борьбы и при выборе решения, как поступить ему не только в частном случае, но и при общей выработке принципов для руководства вообще в своей деятельности. Образование своей формальной стороной изошрит его мыслительные силы, сделает его суждения более правильными, логичными, а своей материальной стороной оно, так сказать, расширяет его опыт, снабдив его сведениями, добытыми другими для общей сокровищницы — науки. Понятно, что нравственное чувство может сказать только: помоги ближнему, будь честен, помоги родине, а чем и как помочь, чего требует в данном случае честность, какой службы ждет от меня родина, об этом надо рассудить, чтобы вместо помощи не погубить, вместо счастья не причинить горе, вместо пользы не принести вред. Чутья, совести достаточно, чтобы толкнуть человека в ту или другую сторону, но впереди у него путь, а по дороге нельзя идти ощупью, если хочешь идти твердо. Речь идет об отношениях личности не только к личности, но и к собирательной единице — обществу. Знание законов природы вообще и человеческой в частности (психоло-

* Напомним замечание Ушинского, что патриархальной нравственности хватает только для простой жизни крестьянина какого-нибудь захолустья.

гии), знание бытовых, экономических, исторических и других условий общества вполне необходимо при каждом столкновении личных интересов с общественными, при выработке руководящих принципов и проч. Образование, обогащающее нас знаниями о вещах, в среде которых проявляются этические запросы, снабжает нас лучшими средствами для решения нравственных вопросов.

Эта роль знания в практическом решении наших этических задач отчасти определяет содержание образования. Образование тем ценнее, чем жизненнее оно дает знания. Но этим его содержание не исчерпывается. Образование само по себе цель, потому что удовлетворяет духовной потребности человека, оно же служит общей основой для профессионального, прикладного образования. Между этого рода знаниями и нравственностью можно установить разве очень отдаленную связь, главное же в них определяется самостоятельной задачей образования. Многие знания природы нужны человеку на каждом шагу, эстетическое образование стоит само за себя. Спрос на этого рода знания определяется не этическими запросами, а другими, имеющими такое же, как они, право на существование.

Влияние на мирозерцание человека они приобретают лишь тогда, когда достигают философской широты обобщения. Мирозерцание должно считаться с идеей о незыблемости законов природы, о подчинении ему и человека и о том, что забвение и нарушение их никогда не проходят безнаказанно. Оно должно считаться с указаниями на полноту и относительность знания, с одной стороны, и, с другой, что благополучие людей много зависит от того, насколько они познают законы природы и научатся пользоваться ими на благо. Далее, определяя права человека, мыслящий человек признает и права каждой из многообразных сторон натуры человеческой: не хлебом единым жив будет человек... для человеческой жизни нужно удовлетворение потребностей и эстетических, и любознания, и любви, и правды...

Этими соображениями, как мы сказали, определяется и разнообразие состава общеобразовательного курса. В него должны входить не только точные значения и изучение природы, кроме материальной стороны образования столь важные и для осуществления формальной его задачи, но и науки гуманные, дающие знания о духовной природе человека, об общежитии, исторической жизни общества и проч.

Казалось бы, давно пора перестать говорить о пользе образования для воспитательных задач, потому что говорить о ней можно только общеизвестные истины. Но о ней говорят все цитированные нами педагоги-писатели, и, очевидно, говорят потому, что, по их мнению, говорить надобно.

Одновременно с ними писали, да и теперь пишут, авторы, согласно с ними утверждающие важность и необходимость воспитания, но думающие достигнуть его другими средствами, выходя из того положения, что наука делает человека ученым, но не делает его нравственным...

XIV

...Прямое воспитывающее влияние мы приписываем жизни, ее урокам и внушениям, ее впечатлениям, ее требованиям.

В младенческие годы и в весь дошкольный период человек воспитывается почти исключительно семьей, жизнью семьи. Здесь получают свою первую пищу его склонности, здесь зарождаются его симпатии, потребности, интересы, здесь обозначается его характер. Многое берется подражанием и обращается в привычку, тем более прочную, чем раньше она начала складываться. Но жизнь семьи, ее нравы, влечения, идеалы, привязанности, занятия, развлечения, весь склад ее в свою очередь являются отражением жизни всего общества.

Как бы замкнуто ни жила семья, члены ее редко бывают в силах устранить внешние на нее воздействия. В семью приносятся и здесь переживаются общественные успехи и неудачи отца-кормильца, впечатления, получаемые от сношений с людьми, волнения, вызываемые народными бедствиями, крупными историческими событиями, и проч. Здесь отец или мать срываёт свое сердце, которое там, вне дома, приходилось сдерживать, здесь разыгрываются драмы разорения и обогащения, интриг и обманов и проч. Семья никак не может оградиться от жизни, и воспоминания лиц, переживших в молодые годы вторжение неприятеля, голодовку, всегда содержат рассказ о глубоких следах, оставленных в них пережитыми впечатлениями. Но и помимо таких крупных событий обыденная жизнь неизбежно отражается на складе семейной жизни. Живет в общественной жизни доброжелательство, взаимное доверие, совместный труд — и семьи живут дружно, сердечно, сглаживая шероховатости отношений взаимной уступчивостью, любя детей. Складывается общественная жизнь не по-человечески, а по-звериному, по принципу борьбы за существование, с преследованием личных интересов, причем все кругом кажутся опасными соперниками, которых надо остерегаться и делать безвредными, и в семьях начинают грызться, вместо любви слышится отстаивание своих прав, вместо ласки и помощи — ссоры и брань. Общественная распущенность всегда забирается и в семьи, понижение интересов отражается в семейном быту. Вместо литературных, эстетических, общественных разговоров слышатся речи о картах, домашнем хозяйстве, проделках прислуги, наживе, костюмах и проч.

Конечно, нельзя считать, чтобы влияние общественной жизни на семейную было безусловно, чтобы семейные интересы и отношения складывались во всех семьях так же, как они сложились в данное время в общественной жизни. Естественно, что муж и жена, образовавшие семейный союз, стремятся осуществить в своей совместной жизни то, что отвечает их взглядам, потребностям и вкусам, устроить собственную семью по своему индивидуальному идеалу общежития вообще. Они успевают в этом больше или меньше, смотря по характерам,

убеждениям, образованности и проч. Но ни одна семья не может уберечься от вторжений в нее общественной жизни. Последняя или помогает им устроить жизнь по-своему, или вносит совсем нежелательные помехи семейному благополучию. Обеспеченность труда, здоровье, насколько оно зависит от гигиенического жилища, доступность разумных развлечений, общественные бедствия—голод, война, смуты, правосудие, полицейская благоустроенность, многое другое—все это такие вещи, от влияния которых никто не обеспечен. Их переживают, но не везде одинаково. Если есть семьи, на которые общественные нравы и жизнь оказывают можно сказать подавляющее влияние, то есть и такие, которые охраняют «святой святых» от всякого рода бурных волн житейского моря. В этих семьях живут любовь и согласие, когда кругом грызутся, в них верят в добро и правду, когда кругом все изолгалось... В этих семьях дети—радость... тогда как в других они—лишние рты, обуза, помеха устроиться, ими тяготятся, и дети живут в загоне и пренебрежении.

Семейная жизнь для ребенка то же, что для нас общественная. Душа его питается впечатлениями, получаемыми в семье. Здесь ребенок научается одно любить, другое—ненавидеть, здесь привыкает к труду или праздности, получает первые... эстетические вкусы, здесь первоначально сосредоточиваются все его интересы, привязанности и авторитеты. Вследствие того влияния, какое оказывает на семейную жизнь общественная, дети рано начинают складываться в детей своего времени, детей известной эпохи. Дети двух поколений, отстоящих одно от другого на какой-нибудь десяток лет, чаще всего выносят из своего детства далеко не одинаковые впечатления и влияния.

Эти изменения касаются главным образом условий и средств воспитания, изменение¹ целей совершается гораздо медленнее, потому что содержание их более элементарно и вследствие того более устойчиво. Семья заботится сделать детей правдивыми, аккуратными, трудолюбивыми, послушными, вежливыми и проч. Цели усложняются позже, с возрастом детей, точно так же позже приходится считаться с изменившимися условиями жизни, но тогда меняются и самые условия воспитания их. В годы раннего детства семья воспитывает нераздельно и несет на себе ответственность в той мере, конечно, в какой вообще возможна ответственность за воспитание других.

Но с поступлением детей в школу положение осложняется. Интересы их раздваиваются между школой и семьей. И оттуда и отсюда они получают внушения. Кроме того, и сама жизнь их становится сложнее: образуются новые связи, товарищи, учителя, являются очень определенные обязанности, серьезная ответственность, новые интересы, корпоративные и проч.

В старинных интернатах дети школьного возраста совсем порывали с семьей. Покинув ее в возрасте 9—10 лет, они возвращались в нее 18-летними молодыми людьми. Такой порядок вещей признан ненормальным. Интернаты теперь менее строги,

детей отпускают на праздники и каникулы. Отчуждение от семьи, этой естественной воспитательницы детей, считается вредным.

Но, говорят, в последнее время обстоятельства сложились так, что отчуждение явилось само собой, в иной только форме, хотя создавать его вовсе не имелось в виду, и явилось даже в учебных заведениях для приходящих. В интернате оно зло, не неизбежное для тех родителей, которые не имеют возможности держать детей при себе и вынуждены для помещения их в школу отвозить их в другой город. В интернате это зло, с которым следует бороться.

Говорят, школа совсем заполонила детей и лишает их возможности жить с семьей, пользоваться ее влиянием. Родители обратились в квартиродержателей, которые дают ребенку ночлег, чай, обед, вечером — комнату и лампу, конечно, они обязаны одеть его, купить книги, тетради и проч. Семья боится помешать ему готовить уроки, боится не дать отдохнуть, когда он устал.

Такие явления отнюдь не повсеместны, но в семьях, где особенно ревностно относятся к классным успехам детей, они выражаются в довольно резких чертах. Чтобы дети могли готовить уроки без помехи, им надо дать комнату или отвести угол и, пока они занимаются, не ходить туда, чтобы не мешать им. Их надо накормить особо, не дожидая, когда соберется вся семья и сядет за стол, иначе им не хватит времени на уроки. Матери нечего и думать о том, чтобы дочь помогла ей, пошла на младших детей, потому что ей некогда. Дочь не поиграет с сестренками, потому что, придя из гимназии, чувствует себя усталой, хочет отдохнуть и братишки или сестренки только докучают ей. Вражды нет, но есть отчуждение, свои заботы и интересы, своя жизнь, отдельная от семьи. Это признают и отец с матерью. А там являются свои знакомства, своя компания для посещения театра или публичных лекций, являются секреты и тайны, и отчуждение становится все глубже.

Если правда, что школа заполонила детей, то она утратила право говорить семье: я учу, а вы воспитывайте. Воспитывать в таких условиях нельзя. Воспитывать не значит давать сыну головомойку, когда из гимназии напишут, что он кутил в дурной компании или нагрубил директору. Тогда уже поздно. Семейное воспитание всего сильнее той своей стороной, которую всего вернее сравнить с гигиеной; оно предупреждает, отвлекает от дурного, давая здоровую пищу человеческим потребностям. Совместная жизнь, общие заботы, непринужденные беседы за чайным столом, хлопоты перед наступлением праздников, масса маленьких услуг, а главное, чувство крепкой связи всех между собой создают в нормальной семье ту атмосферу, которая незаметно, никого не насилуя, но постоянно воспитывает в известном духе. Семья тем и сильна, что это союз, и отсюда происходит ее громадное воспитательное значение. Сложатся в ней у каждого свои интересы, является и рознь в самой жизни. Места для влияния зрелых членов семьи на растущее поколение остается меньше. Понятно, что когда учение обрекает молодое

поколение на отчуждение от семьи на 5—6 лет, то положение становится опасным. Это годы, когда юноша складывается, определяется, и недаром писатели, рисовавшие рознь отцов и детей, обыкновенно изображают детей возвращающихся в семью после долгих годов учения вдаль от нее. Родители, чувствуя, что с каждым годом учения детей из-под ног их ускользает почва для влияния на младших членов семьи, естественно обращаются к школе с мыслью, что, заполнив себе их детей, она заменит родительское воспитание своими о них попечениями.

Такое заполнение детей школой есть явление ненормальное и может быть устранено. И теперь есть, наверное, немало учебных заведений, ведущих свои дела так, что у учащихся есть досуг и возможность жить со своей семьей заодно. Но и при нормальном порядке вещей есть основания, вытекающие из самого существа дела,—ждать от школы помощи себе в воспитании молодежи.

В школе дети проводят продолжительный период жизни, период, когда они формируются, переживают разные кризисы, получают образование, определяют свои жизненные дороги. В школе специалисты, обширные (сравнительно с семьею) средства, возможность коллегиального решения вопросов, опытность и проч. Семья часто подавлена заботами повседневной жизни, школа, предполагается, несколько идеальна, потому что ведет к свету, к просвещению. Семья, а с нею и все общество вправе ждать, что школа научит своих питомцев лучшей жизни, внушит им более возвышенные интересы.

Эта помощь семье и, надо прибавить, всему обществу оказывается правильной постановкой учебного дела, когда она не односторонняя и преследует цели не только образовательные, но и воспитательные.

Но независимо от того, что обучение в школе должно внести в сознание молодежи своим содержанием, родители ждут от нее и иного влияния. Они не без основания считают ее школой жизни и обучение в классе с товарищами предпочитают домашним занятиям в одиночку с особыми учителями. Собственно в учебном отношении эти последние занятия могут иметь большие преимущества перед первыми. Учителей вы выбираете сами, занятия индивидуализируются, на них меньше тратится времени и проч. Но школу, работу в классе все предпочитают работе одиночной, и, очевидно, в глазах общества то, что дает школа, имеет большую цену. Общая работа возбуждает соревнование, обмен мыслей, хождение в школу налагает обязанности, приучает к аккуратности, расчету времени, исполнительности, приучает жить в обществе, с товарищами, выводит из привилегированного, исключительного положения, при котором так легко вырасти требовательным себялюбцем, и ставит рядовым, живущим под одинаковым режимом с прочими товарищами. Школа, наконец, дисциплинирует. Школа—это действительно школа жизни и дает массу хороших привычек, весьма ценных в общежитии. Это фундамент не идейный, а реальный под мирозерцание, и без

него последнее есть продукт мыслителя, а не дорогое качество живого общественного деятеля. Начать надо во всяком случае с этого.

И школа дает это, но не удовлетворяет тех, кто думает, что в школе ввиду ее просветительного значения должно быть требовательным. Дело в том, что эти добродетели в школьной практике приобретают специфически школьный характер. Уважение к старшим, в котором должно воспитывать юношество, облекается в формы, очень далекие от принятых в общежитии, и в результате часто вызывает школьные проявления, выражающие полное неуважение учащихся к своим наставникам. Исполнение учебных обязанностей тоже вырождается в своеобразные школьные дурачества. Образуется крайне нежелательная двойственность: общая нравственность и рядом с ней другая, школьная нравственность, которая часто резко противоречит первой, потому что разрешает ложь, обман, грубость, жестокость и проч. Многие в этих отношениях учащихся к наставникам традиционного, живущего потому, что так повелось с издавна времени, в другом мы сами виноваты, но во всяком случае это зло может быть устранено (особенно в вновь учреждаемых школах) или смягчено. Надо только внимательнее отнестись, серьезно передумать то, что опытными людьми писалось о воспитывающем значении баллов, наказаний, экзаменов, ценза наставников, закравшемся в школу формализме и многом другом. Надо твердо помнить, что школа, как бы ни открещивалась от воспитания, невольно, но непременно воспитывает, и эта сторона дела заслуживает полного внимания тех, кому воспитание дорого.

Факт, как бы то ни было, таков, что семья и общество ждут от школы, что в ней молодежь не только получит образование, что она не только выведет ее на дорогу к самовоспитанию и наметит ей задачу, твердые убеждения и цельное мирозерцание, но что молодежь пройдет в ней элементарную школу общественной жизни. Не правы те родители, которые считают свои обязанности исполненными, раз юноша пристроен в школу, но те, кто смотрит на школу как на пособницу семье в воспитании детей, имеют на то полное основание.

Но воспитание в основе своей есть самовоспитание, потому оно непременно индивидуально, и это обстоятельство всегда выставляется на вид теми, кто хочет оградить школу от требования воспитывать своих питомцев.

Выскажемся по этому поводу.

XV

Нельзя не согласиться, что индивидуальное воспитание — дело трудное и в полном своем объеме невысказанное. Совершенно правильно писатели указывали, что это прежде всего самовоспитание, т. е. дело в высшей степени индивидуальное, внутреннее, душевное. Несмотря на то что века наука и литература наблюдали

и изучали человеческую душу, мы знаем ее движения только в самых общих чертах. Пока речь идет о человеке вообще, о типах и характерах, мы бойко чертим их схемы, представляем себе зарождение в них тех или иных сторон, разбираемся во влияниях, которые личность испытала на себе и проч., но всех этих знаний оказывается совершенно недостаточно, когда сталкиваешься с живой личностью, индивидуумом. Что творится у него в душе, когда он говорит с вами или переживает какое-нибудь событие, вы никогда не можете представить себе с уверенностью, что не ошибаетесь. Масса пережитых раньше впечатлений, скрытая от постороннего наблюдателя, внутренняя психическая работа, часто неясная и для самого субъекта, могут выразиться так, как мы и не ожидали. Кажется, он согласится с вашими доводами, но оставьте его с самим собой, и бог знает, к какому решению он придет. Можно убеждать человека, но не всегда можно уверенно сказать: я убедил. Представьте себе воспитателя, обладающего полным даром провидения, перед Павлушей Чичиковым и желающего переделать его в честного трудолюбивого работника, и вы почувствуете, что нет никаких гарантий ожидать успешного осуществления его задачи. Для воспитания не все возможно. Мы часто говорим: натуры не переломишь. Может быть, пройдут века, и переделать человека из одного темперамента в другой будет вовсе не трудной задачей, но в настоящее время мы не в такой мере знаем душу, чтобы владеть и управлять ею.

И не потому мы ее не знаем, что практика не хочет знать науки, теории, а потому, что такой теории, которая удовлетворяла бы научным требованиям, нет. Есть только приближения к ней. Само собой разумеется, что последняя не может быть выработана одной педагогикой, если разуместь именно теорию, а не простую коллекцию эмпирических указаний и советов. Она может быть разработана лишь совокупными усилиями физиологии, психологии, этики, философии, а эти области знаний едва ли могут в настоящее время дать что-либо законченное, пригодное для указанной цели.

Но жизнь не ждет, пока этика сложится в систему и теория педагогики выработается. Родители везде и всюду воспитывают детей, даже не слыша ничего о каких-либо теориях. Теория — дело науки, а воспитание создается самую жизнью из естественного желания родителей вырастить своих детей хорошими людьми, за которых им не пришлось бы краснеть. Они учат их тем правилам, которых сами держатся в жизни, средства воспитания те же, какие они видят в той же жизни. Становится жизнь мягче, гуманнее, и родители учат детей гуманности и средства употребляют тоже гуманные. Становится жизнь груба и сурова, и наставления родительские дышат большей черствостью, и средства воспитания становятся жестче. Но во всяком случае у родителей всегда есть кодекс морали, который они стараются преподать детям.

Также и школа.

Отнекиваясь на словах от воспитания, она на практике, как мы уже указывали, борется с ложью, воровством, развратом, и притом не общими мерами, а прилагаемыми к отдельным личностям. Она садит в карцер, оставляет в гимназии и проч. Правда, она не очень озабочена «психологией преступника» и наказывает больше для примера, чтобы все видели, что известные проступки недозволительны, не могут проходить безнаказанными, словом, пользуется единичными случаями, чтобы произвести впечатление на массу. Но наказуемому в свою очередь нет дела до того, что он в данном случае служит средством воспитания других, является поучительным дурным примером; наказание ложится на него и его, худо ли, хорошо ли, воспитывает. Да и редкая школа выстаивает на своей принципиальной точке зрения — воспитывать только массу. Она говорит, увещает, обращает к совести, будит стыд у провинившегося, словом, вступает на путь индивидуально-го воспитания.

Понятно, что для школьного деятеля индивидуальное воспитание еще труднее, чем для отца и матери, и не только потому, что на руках его масса, а не большая группа, но и потому, что между ним и его питомцами нет кровных связей. Отец может многого не понимать в своем ребенке, но зато другое ему родственно, близко и понятно, потому что напоминает ему либо свое детство, либо детские проявления его братьев или сестер. Для воспитателей темной и неясной остается гораздо большая область души его питомца, чем для родителей. Оттого для них так часто оказываются сюрпризы в проявлениях их питомцев, оттого так часто успешно шедшее перевоспитание юноши неожиданно разрешается возвратом к старому.

Для нас вполне понятно, почему лица, занимающиеся преподаванием, говорят, что школа должна совсем отказаться от такого воспитания. Они привыкли к делу, которое в значительной мере в их руках, и, не видя возможности обратить воспитание в такое же программное дело, как обучение, они совсем отрицают его. Но они не вполне правы. Программного воспитания не может быть, но, принимая меры, рассчитанные на массу, следует считать с индивидуальностями. Права ее должно признать, нивелировать всех под одну меру не следует, при проявлениях отдельных лиц надо помнить, что у каждого может быть и должна быть своя физиономия и стирать все различия ни к чему и несправедливо. Задачи индивидуального воспитания в школе суживаются, но не все упраздняются.

И практика школьного дела свидетельствует, что принцип исключительно массового воспитания в действительности не выдерживается в строгой чистоте. Можно признать, что педагоги все более сознают неудовлетворенность одного надзора за поведением и взысканий за нарушение школьного благочиния. Опыт давно уже показал, что этим путем нередко вырабатывается лицемерие, чистенькая внешность, за которой нередко скрывается пошленькая душонка. Всегда было стремление взыскания индиви-

дуализировать в той мере, в какой это доступно разумению воспитателя. Прежде бралось во внимание исключительно поведение воспитанника: кто вел себя хорошо, но сделал проступок, часто оставался без наказания, кто попадал чаще, тому ничто не прощалось, и наказания шли прогрессивно. Потом стали соотноситься с характером, задаваться вопросом, чем на кого можно подействовать.

В ряду наказаний все больше места отводится словесным внушениям, а последние открывают широкий простор индивидуализации. С другой стороны, и в положительных мерах видно стремление дать исход личным склонностям: заводится обучение музыке, рисованию красками, уходу за растениями и проч. Словом, наблюдение обнаруживает, что разумная школа в меру сил своих индивидуализирует воспитание, делает что может, хотя хорошо понимает, что индивидуальное воспитание во всей полноте для нее неосуществимо и от общих воспитательных мер ей никогда не придется отступить.

Если читатель припомнит, какую цель ставили воспитанию цитируемые авторы, то он может сделать вывод, что они исключительно имели в виду служение обществу, что предполагает известного рода дисциплину, подчинение своего «я» высшей единице.

Мы уже указывали, что в такой постановке цели воспитания есть некоторая односторонность, и причины, почему эта сторона дела у многих авторов выдвинулась вперед, вполне понятны. Большинство статей, цитированных нами раньше, написаны в такую историческую эпоху, когда надо было особенно настаивать на подготовке молодежи к общественной жизни, более широкой, чем какая была доступна предшествовавшим поколениям. Те же авторы и некоторые их современники в других статьях упоминали и о правах людей на личную жизнь, и о необходимости в самой общественной жизни найти равновесие между интересами личности и правами на нее общества; равно указывалось и то, что личность также имеет свои права на выгоды общественной жизни. Цели воспитания должны удовлетворять и общественным нуждам, и правам человека на личную жизнь. Но и независимо от прав воспитуемой личности на свою личную жизнь, как вспомнит читатель, наши авторы, ставя целью воспитания общественное служение, с достаточной определенностью высказывались, что к этой цели каждого следует вести его путем, т. е. не отрицали индивидуализации, а ставили ей гораздо более широкие рамки, чем в каких она осуществляется в действительности.

Надо думать, что, развиваясь и улучшаясь в других отношениях, школа будет раздвигать и индивидуализацию воспитания, будет поощрять в одном то, что сдерживает в другом, но в ней все же будет оставаться нечто для всех равно обязательное, и она никогда не перестанет быть школой жизни, по преимуществу общественной жизни.

Склад жизни в школе отнюдь не безразличен в воспитательном

отношении, потому что и здесь, как в семье, эта жизнь составляет атмосферу, которой дышит учащаяся молодежь. В действиях окружающих она видит практические примеры, как осуществляется все то хорошее, что она слышит на уроках... От наставников она получает впечатления, которые волнуют ее в том или ином направлении, возбуждают ее самолюбие, ненависть, уважение...

Школа поэтому вполне ответственна за ту жизнь, которая складывается в ее стенах. Пусть за стенами ее кишат низменные интересы, себялюбие, алчность, у себя она должна не угашать духа. Пусть там господствуют произвол, грубость, насилие — в ней должно быть дружелюбие, заботливость, участие. Пусть там будет неправда — в ней должна быть справедливость. Разница людских отношений, интересов, задач, словом, разница жизни тут и там производит впечатление, вызовет сравнение, расшевелит мысль, и учитель, говорящий о разумной жизни, будет понят учениками; они поймут, что такая жизнь, за какую стоит школа, лучше той, что идет за ее стенами.

Среди учеников найдутся такие, на которых школа может опереться. Это ученики из тех семей, где жизнь идет уже разумно, где попытка школы пойти навстречу им и не разрушать, а поддерживать то, чему она учит, найдет сочувствие...

Мы приводили мнение, что воспитание должно быть в руках учителя, и тогда же отметили, что преподавание легко может свестись исключительно к образовательным задачам. Но само собою разумеется, что учитель может не только образовывать, но и воспитывать. Он является воспитателем каждый раз, когда вносит в преподавание субъективный элемент, от объяснения причинной связи жизненных явлений переходит к оценке их с этической точки зрения, возбуждает в учениках сочувствие несчастью, страданию, негодование к жестокости, несправедливости, умиление перед подвигом и т. п.

Если б слово учителя сеялось на новь, то это было бы прекрасно, но ведь сеять-то его приходится на почву, где много другого дало уже свои ростки. Семейные влияния, религия, плоды прочитанного, товарищи, жизненный опыт — все это сеяло в душу ребенка впечатления, он воспринимал их и как мог переваривал. В то же время как вы полегоньку пытаетесь насадить ему свое, у него есть нечто свое, может быть очень несходное и далекое вашему. Пользуясь случаем, подобрав заранее факты, учитель говорит о том, что в природе идет борьба за существование, что она есть и в людском обществе, потому что, как он думает, скрывать этого нечего и надо быть готовым к ней. Но ученик знает, что живется людям плохо, и дома он слышал, что «бог правду видит, да не скоро скажет», иначе говоря: терпи... Это речение пришлось ему по душе: у него любящее сердце, и мысли его направлены отнюдь не на борьбу, а на утешение скорбящих и обездоленных, на ласку и любовь...

Люди, которые желали бы видеть школу воспитывающей, вправе спросить ее не только о том, хорошо ли поставлено в ней

учение, но и о том, каковы нравы в ней. Если ответ получится такой, что школа учит, а до нравов ей нет дела, что отношений между наставниками и юношами нет никаких, кроме тех, какие определяются тем, что одни учат, а другие учатся, то эти люди пожалеют о таком положении вещей. Но если в ответ скажут кратко «воюем», то эти люди выскажут большое сожаление ввиду того, что молодое поколение враждует с образованными представителями старшего: у кого же оно будет учиться жизни?

В конце биографии д-ра Ф. П. Гааз¹⁵ А. Ф. Кони¹⁶ делает замечание по поводу мнения, что книга—одно, а жизнь—нечто другое. Книга, говорят, содержит обыкновенно вымысел, не находящий себе подтверждения в жизни и очень часто сурово опровергаемый ею. Поэтому книга и жизнь—две совершенно разные вещи, и горе тому идеалисту, который вздумает жить по внушениям книги! Над книжным вымыслом можно, пожалуй, поплакать праздными слезами, можно восторгаться им, задумываться над ним, уносясь от грешной земли в сочиненные поэтами сферы отвлеченных чувств, но жизнь гораздо проще, грубее и зауряднее. В ней нет материала для подъема духа, все в ней приурочено к потребностям среднего человека, и вся задача ее состоит в отыскании и применении способов для практического удовлетворения этим потребностям. Поэтому отчего не восхититься поэтическим образом, не вспылать мимолетным негодованием, не умилиться над хорошей книгой. Все это очень даже уместно, но... только покуда читается книга. А раз она отложена в сторону, начинается песня «из другой оперы», и снова наступает настоящая жизнь, низменная, практическая, эгоистическая, в которой господствует знаменитая апокрифическая одиннадцатая заповедь: «Не зевай!» Одним словом, книга—сама по себе, жизнь—сама по себе...¹

Все это, однако, неверно. Между творческим созданием и явлениями действительной жизни очень много общего... Каждый внимательный и развитый врач, каждый вдумчивый судья, без сомнения, знают, что жизнь в своих бесконечных видоизменениях являет такие драмы, завязывает такие гордые узлы, перед которыми бледнеет иной смелый вымысел. Они знают также, что в ней встречаются страницы, исполненные истинной поэзии и явного присутствия высших проявлений человеческого духа, под которыми подписался бы с готовностью любой художник. Знающие действительность не с одной чувственно-корыстной стороны должны указывать молодому поколению, что книга жизни заключает в себе, только в других сочетаниях, то же самое, что и книга, составляющая плод художественного творчества, что обе одинаково дают материал и для сладких слез, и для горьких сомнений, и для возвышающих душу порывов, и для будящих совесть тревог и откровений»*.

* Вестник Европы, 1897, февр., с. 517—518.

Семейные отношения и их воспитательное значение

I

Натура и опыт жизни. Искусственные меры воспитания и воспитание естественное. Опыт жизни начинается весьма рано и охватывает все людские отношения, которые доступны наблюдению ребенка.

Отношения человека к другим людям в известной и, может быть, значительной мере определяются его темпераментом или, как говорят, его натурой. Есть люди по натуре добрые, самолюбивые, гордые, властные, и часто они остаются такими до гробовой доски, несмотря на то что жизнь дает уроки, которые должны бы были научить их совсем иному отношению к людям. Добрый человек верит в добро и в людей, несмотря на то что его обманывают, что эгоизм и людская черствость эксплуатируют его, что на каждом шагу за добро ему платят злом. Горделивый высоко несет свою голову, несмотря на то что судьба жестоко обсчитала его и поставила в общественное положение, которым не приходится гордиться. Видя деспотизм окружающих, человек должен бы привыкнуть к общему поклонению, к страху перед ним, а он благодаря своей натуре вырастает гуманнейшим человеком, возмущающимся насилием и протестующим против унижения ближнего.

Но не одною натурой определяются взаимные отношения людей. Опыт действительной жизни, образование, чтение, размышления могут вызвать в человеке склонность относиться критически не только к этой действительности, но и к самому себе и побуждать его делать выбор между внушением природы и голосом опыта и разума. В своей натуре человек не властен, и потому мы не ставим ему в заслугу, что он от природы добр, хотя нам вовсе не безразлично, добр или зол он по натуре, но мы ценим то употребление, какое он делает из этой природы, потому что в этом сказывается его работа над собою.

По общему представлению, воспитание и сводится к борьбе с натурою ребенка. Зол он — надо искоренять в нем злые наклонности; неряха он, беспорядочен — надо приучать его к опрятности и порядку; лжив он — надо наказывать за каждую ложь. Ради этого перевоспитания дурной природы в хорошую стараются внести в

сознание ребенка разные сдерживающие натуру мотивы: страха, стыда, боли и проч. Понятно, что родителям ввиду такой задачи приходится прибегать к разным искусственным мерам, изобретать средства для воздействия на ребенка, и так как выбор их не велик, то придумывать вариации на одни и те же в сущности темы и часто после многих неудач, разочарований и огорчений видеть, что все труды их ушли бесплодно, что дурной ребенок не исправляется, а иногда и прямо становится все невыносимее и хуже.

Мы уже сказали, что хороших обыкновенно и не воспитывают. Их оставляют в покое, им предоставляют расти *естественным образом*. И они вырастают духовно; их хорошая натура делается богаче, устойчивее, сознательнее. Это обстоятельство никоим образом не должно быть пропущено нами без внимания.

Самовоспитание, которому мы предоставляем хороших по натуре детей, может быть объяснено тем, что детский психический организм в самую раннюю пору детства уже обладает основами всех тех сил, какие он проявляет в зрелом своем состоянии. Если мы представим себе, что взрослые люди решились бы не делать ничего для развития и обогащения умственных сил растущего среди них ребенка, то последний все же наблюдал бы совершающееся вокруг него, сравнивал новые впечатления со старыми, делал бы выводы и обобщения, вырабатывал бы понятия и принципы, словом, жил бы духовно так же, как живут и воспитанные и образованные люди. Его выводы и суждения могут оказаться неверными, его обобщения — неправильными, потому что он сделал их из двух-трех фактов, обманулся, увидя причинную связь там, где ее нет. Но все же он наблюдал, думал, усваивал себе знания. Если вместо такого совершенно заброшенного и одинокого субъекта мы возьмем людей, стоящих в условиях, обычных для большинства, т. е. грамотных, кое-чему учившихся, привыкших беседовать и толковать, то, наверное, прислушавшись к их мыслям, взглядам, убеждениям, вы заметите в них и разумность, и основательность, а главное — твердость. Твердость эта объясняется тем, что эти духовные приобретения совершались естественным, органическим путем, что они выношены и претворены и составляют благоприобретенную собственность человека.

Эта работа составляет проявление нашего духовного организма, она совершается непрерывно, часто произвольно. Ее всегда приходится иметь в виду, когда желаешь иметь верное представление о содержании убеждений, служащих человеку руководством в его жизни. При воспитании детей часто случается, что наша мораль, увещевания, наказания производят совсем не то действие, на которое мы рассчитывали, потому что у детей, перед которыми мы расточаем свое красноречие, идет своя работа мысли. Вместо того чтобы вникать в смысл наших слов, они думают о том, как мы несправедливы к ним, виня их в том-то, обижаются на наше жесткое слово, незаслуженный упрек, недо-

верие к ним и т. п. Словом, они различают слова, которые мы произносим, от тех действительных отношений, в какие мы к ним становимся, и последние говорят им красноречивее, убедительнее первых.

Так как тему настоящей брошюры составляет воспитательное значение отношений людей, связанных в семью, то мы и имеем в виду собрать здесь наблюдения, которые дает нам семья, и сделать из них выводы.

Прежде всего следует иметь в виду, что мысли и интересы детей отнюдь не ограничиваются теми рамками, какие мы воображаем, предполагая, что их мир—это детская и сверстники. Они интересуются взрослыми, ищут их общества, по-своему наблюдают их, предъявляют к ним свои требования и судят их. Конечно, их запросы и интересы детские, их суждения—детские, но они существуют, и рядом с индивидуальными чертами здесь, как увидим, можно подметить и нечто общее. Наблюдения детей касаются не только характеров и отношений, непосредственно затрагивающих их интересы, но захватывают область гораздо шире. Им, как увидим, есть дело до того, как живут между собою отец с матерью, какое занимает общественное положение отец, любимы ли и уважаемы родители и проч. Жизнь взрослых членов семьи кладет свои отпечатки в их сознании гораздо раньше, чем они начинают отдавать себе отчет, что у них уже сложились привычки, потребности, вкусы, готовые представления и сознание. Психический организм воспринимает впечатления и перерабатывает их, часто незаметно для самого субъекта, и копит умственное достояние, которое позже приводится им к ясности и убедительности.

Родители воспитывают, а дети воспитываются той семейной жизнью, какая складывается намеренно или ненамеренно. Семья может жить дружно, относиться дружелюбно и к чужим людям, но может и ссориться, злобствовать, проявлять черствость, недоброжелательство не только к посторонним, но и к своим близким. Семья может жить духовными интересами, любить чтение, музыку, картины или целиком уйти в дразги, хозяйственную сутолоку, заботы о копейке. В семье может быть и порядок, и бестолочь. Жизнь, та или иная, семьи тем и сильна, что впечатления ее постоянны, обыденны, что она действует незаметно, укрепляет или отравляет дух человеческий, как воздух, которым мы дышим, укрепляет или отравляет наш физический организм. Нельзя сказать, что в барской семье всегда и все дети вырастают барами, в семье доброй—добрыми и т. д.; бывает нередко, что дети вырастают со складом, как раз обратным тому, какой должен бы получиться, если бы семья неизбежно засасывала. Но, во-первых, и у самых горячих протестантов всегда замечаются следы того, что детство было проведено ими именно в такой среде, против которой они протестуют, что служит для них источником противоречий, непоследовательности, недовольства собой, а во-вторых, семейные впечатления служат почти един-

ственным источником чувств и мыслей в том возрасте, когда человек наиболее восприимчив и делает приобретения на всю жизнь. Это самая ранняя и самая влиятельная пища, которую питается дух человеческий.

Искусственное воспитание часто отвергается в самом принципе. Понятно, что воспитывать можно только во имя какого-либо идеала, в силу стремления склонить или заставить ребенка поступать так, а не иначе, усвоить известные привычки и воззрения. Но справедливо указывают, что мы не имеем права насильствовать человека и навязывать ему наш идеал, так как и мы можем ошибаться и считать идеалом то, что вовсе не должно быть ставимо на пьедестал, да и нашему питомцу предстоит жить, может быть, в других условиях, в иное время. Указывают, кроме того, что натура человека намечается весьма рано и что все наши благие меры к тому, чтоб переломить натуру, сделать человека тем или иным, по нашему плану, ни к чему не приводят.

С этими замечаниями следует считаться во всяком случае, особенно когда речь идет о такой крупной претензии, как дать человеку определенный облик. Кажется, можно уже признать бесспорным, что всего целесообразнее в воспитании доверять натуре и, наблюдая, изучая ее, помогать естественному росту ее сил. Воспитание не только не сделает меня музыкантом, поэтом, геометром, если я родился неталантливой натурой, но не переработает сангвиника в меланхолика или Чичикова в Фауста.

Если, однако, ставить искусственные воспитательные меры в более тесные рамки, то едва ли представится возможность совершенно обойтись без них. Ведь каждый приказ матери есть искусственная мера, а может ли она не требовать, чтоб ребенок не валялся утром в постели, зная, что это ведет к онанизму, чтоб он не обижал младших, не дурачился за столом, и т. п. Должна ли она приучить детей садиться за стол в определенное время, а не есть походя? Примем, наконец, во внимание, что нравственные требования, которые предъявляются детям дошкольного возраста, все почти самого элементарного свойства и независимы от общественного положения семьи и временных социальных течений: не лги, держи слово, будь аккуратен, не капризничай, береги вещи и проч.

Вопрос не в том, чтобы совершенно избежать искусственного воспитания, а в том, чтобы оно не приняло боевого характера, чтобы оно не обезличивало и не ломало, чтобы подчинение ребенка родителям сложилось естественно, само собой, в силу того что ребенок и сам предрасположен довериться авторитету матери.

Но мирный характер искусственное воспитание всего легче принимает тогда, когда семья сильна своим естественным влиянием, когда она хорошо настроена и живет разумной, сердечной жизнью. Хорошая семейная атмосфера обыкновенно и детей настраивает хорошо. *Здесь искусственное воспитание* утрачивает свой резкий, надуманный характер, не прибегает ни к каким

необычайным, экстраординарным мерам, *принимает характер естественный*. Дети не дрессируются, а живут в семье, окруженные и заботой, и контролем любящей матери, которая может соединить в своем сердце и любовь, и нравственную требовательность в той мере, какая может быть допущена в отношении к детям. Эту нравственную требовательность мы считаем достоинством в каждом человеке и не считаем возможным сделать исключение для матери. Возмущение и осуждение дурного поступка есть естественное последствие нравственной крепости человека, и мать может проявляться в этом смысле относительно детей своих вполне естественно. Искусственным оно будет только тогда, когда оно будет вызвано не убеждением, а мыслью о необходимости морализировать с детьми.

II

Ради детей нам необходимо наблюдать за собою.

Казалось бы, из всех союзов общественных семейному всего легче принять характер союза, от которого члены его только выигрывают. Он составляется добровольно, по свободному выбору, скрепляется общностью интересов, вкусов, потребностей. Развращающему столь многих принципу «борьбы за существование» здесь не должно бы быть места. Мужу не должно бы быть тесно от соседства жены, и наоборот. Жизнь в известной мере можно устроить по своему вкусу и в ней находить отдых от забот, обид, неудач общественной жизни. «С хорошою женой горе — полгоре, а радость вдвойне», — говорит пословица.

К сожалению, идеальные семьи встречаются редко.

Морализировать на эту тему мы не будем. В лицах, читающих сочинения педагогического содержания, мы предполагаем сознание обязанностей взрослых по отношению к детям, а посему и не считаем нужным доказывать их, но и желающий исполнить свои обязанности к детям может ошибаться, не вникать в те впечатления, какие мы производим на них. Наблюдать за собой отнюдь не легко, почему в предлагаемой брошюре мы приводим некоторые наблюдения, касающиеся той сферы, которая поставлена в заголовок нашей брошюры. Скажем лишь, что каждый раз, когда мы, родители, сдерживаем в себе какое-нибудь дурное побуждение *ради детей*, мы исполняем только свою обязанность. Дети, наверное, заметят, хотя в детстве, может быть, и не формулируют ясно, эту работу родителей над собой, оценят ее и привыкнут — сперва из подражания, потом по убеждению — управлять собою, сдерживать себя в дурном, а это одно из крупных приобретений воспитания.

III

Склад прежней семейной жизни. Изменения в общественной жизни вызвали перемены и в семейной жизни. Разнь интересов и «свое счастье». Появление в семье третьего лица. Детские впечатления.

Склад семейной жизни в культурных слоях нашего общества значительно изменился за последние 40—50 лет. В прежней семейной жизни, как замечает П. А. Вяземский¹, было «более домоседства в жизни родителей, менее суетности». О патриархальности и простоте семейных отношений часто упоминается в биографиях еще живых или недавно умерших деятелей, как Ф. Достоевского и других. Утро отцов уходило на службу или другие дела, вечер, после обеда, посвящался семье. Родители часто сами учили своих детей начаткам учения, дочери помогали матери в ее хозяйских хлопотах и в уходе за младшими, к обеду и чаю собиралась вся семья, велись общие разговоры; шли дети играть на двор, за ними нередко шел и отец, чтобы принять участие в лапте, спускании змея и т. п. Многим это дает повод утверждать, что прежняя жизнь была лучше, но не в этом дело. Напомнили мы о прежнем складе семейной жизни единственно для того, чтобы отметить, что дети прежде больше пользовались обществом своих родителей, что семейный круг жил теснее, одной общей жизнью. Изменились условия общественной жизни, изменилась и жизнь семейная. Прокормить и поднять на ноги семью стало труднее, поневоле приходится работать больше, посвящать работе часть времени, которое наши предки отдавали семье. Естественно, что усталые, а иной раз разбитые отцы ворочаются в семью для отдыха, приходят раздраженные и вовсе не склонные благодушествовать с ребятами. Созрела общественная деятельность, и кроме труда из-за куска хлеба многие из нас несут массу труда общественного, дарового. Жизнь стала хлопотливее, нервнее, напряженнее. Опять-таки, естественно, хочется развлечься, съездить в театр, на лекцию, в концерт. С другой стороны, тревожит и будущее детей. Надо дать образование, хорошенько подготовить ребенка к экзамену, потому что приемные экзамены стали труднее (мест не хватает, отказывают и удовлетворительно подготовленным); об учебных занятиях надо начинать думать раньше и готовить со специалистом, который знал бы, что требуют на экзаменах в таком-то заведении. Отдали детей в школу — новые усложнения в семейной жизни. Учащемуся надо дать угол или даже особую комнату, чтоб другие дети не мешали ему заниматься: зубрить, исполнять письменную работу и проч. Идиллия, в которой за одним общим столом отец читает, мать шьет что-нибудь, дети рисуют или мастерят себе игрушки из старой коробки и т. п. домашних материалов, стала невозможною. Собрать за чайным столом всю семью тоже стало невозможно: одному члену семьи нужно на заседание, другой уходит заниматься с товарищем, третий идет в гимназию на литературную беседу

или на сыровку оркестра. Словом, жизнь тянет из семьи, оставляет семейным связям и интересам сравнительно с другими меньшее место и значение. Ничего нет мудреного, что при этих условиях у каждого члена семьи — и прежде всего у отца с матерью — являются свои интересы, свое общество, свои избранники и друзья, свое счастье. Повторяем, нет нужды морализировать, не в чем упрекнуть ни родителей, ни детей; просто надо признать, что жизнь сильно изменилась и в результате общение родителей с детьми стало меньше, оно осталось возможно главным образом в ранние годы детства, а позже, лет уже с 10—12, дети подвергаются обильным, внешним, внесемейным влияниям, и очень важный период перехода их в юношеский возраст часто ускользает от внимания и наблюдения родителей. Стать поближе к детям, пока они малы, мы еще можем, позже это уже труднее, и здесь чаще могут случаться всяческие сюрпризы в виде дурных знакомств, образования стремлений и вкусов, не одобряемых нами, и проч. Эти сюрпризы потому и возможны, что жизнь наших детей протекает вне тесного общения с семьей, что мы зачастую живем с ними вместе только внешним образом, не зная большей частью, что у них творится в душе, чем они интересуются, чем живут. У каждого есть своя жизнь, корни которой вне семьи.

Вывод отсюда, мне кажется, таков, что, и помимо указаний психологии о важности впечатлений первых годов жизни, они, эти впечатления, заслуживают нашего серьезного внимания потому, что период раннего детства по условиям современной жизни представляется единственным временем, когда наши отношения к детям являются ближе и полнее всего воспитывают их, когда влияние наше на них оказывается цельнее (позже мы делим его с другими). Бесспорно, что в хороших семьях оно продолжает существовать и позже, но всегда можно ожидать, что оно ослабеет вследствие непредвидимо сложившихся обстоятельств, и во всяком случае оно составляет продукт того, что приобретено нами раньше.

Мы предполагали хорошую семью, но там, где есть какие-нибудь внутренние нелады, семья, благодаря своей рассыпчатости, дает такие трещины, которые заметны и для детей, а тем более для юношей.

Герой одной повести, приехав в родительский дом после 2—3 лет отлучки, увидел, что отец с матерью хотя и живут вместе, но «заняты каждый своею отдельною жизнью, своим особым счастьем». Свои впечатления от этой семейной жизни он выразил так: «Это не семья, а какие-то меблированные комнаты, где случайные соседи сходятся за завтраком и обедом. Причем мы (дети) здесь? Какое положение мы занимаем?» И затем прибавляет: «И зачем нас столько лет обманывали?.. Нет, уж если семьи не было, то должны были с малых лет приучать нас к этой мысли. По крайней мере, не сентиментальничал бы, не летел бы на крыльях любви для того, чтобы узнать, что отец мой

содержит опереточную певицу, а в спальне моей матери распоряжается г. Будзинский...»

Молодой человек, обиженный и раздраженный несбывшейся мечтой пробыть в семье, выражается резко и цинично. Ему досадно на свою сентиментальность, но эта сентиментальность вовсе не порок не искушенного жизнью юноши, а общее и естественное чувство детей всех возрастов, даже весьма ранних. Дети, начав свою жизнь вполне беспомощными существами, так много получают от родителей, что последние естественно порождают в них чувства благодарности, любви и своего рода гордости своими отцом и матерью. Не только сам по себе уход, помощь, забота родителей, но и участие, и ласка их играют в этом роль. Дети, рано осиротевшие или по чему-либо другому лишившиеся отца или матери, часто позже, в зрелые годы, чувствуют горечь, тоску от отсутствия в их воспоминаниях памяти о родительской ласке, семейных радостях, неиспытанных сыновних чувствах и т. п. Наоборот, испытавшие счастье, которое дается скольконибудь хорошою семейною жизнью, вспоминают, что они, детьми, считали мать красавицей, необыкновенно доброй, а отца — умным, умелым и т. п., хотя в то время, когда вспоминают это, они могут уже сказать, что в действительности мать вовсе не была красавицей, а отец был не более как неглупый человек. Эта иллюзия детства свидетельствует о потребности этого возраста, проявляющейся притом очень рано, видеть в тех, кто им в это время всех дороже, всевозможные качества, какие их воображение может рисовать им. Они всегда любят тех, кто любит и уважает их родителей. И когда родители действительно обладают крупными достоинствами и детям приходится видеть выражения благодарности или уважения к их родителям, это почти всегда производит на них впечатление, остающееся на всю жизнь и нередко определяющее характер жизни и деятельности сына.

В тех семейных неладах, которые образуются, когда между мужем и женою является третье лицо, особенно близкое тому или другому, точно так же обнаруживается потребность детей в любви и ласке и смутно сознаваемые ими права на отца и мать. Пока дети в том возрасте, когда они не понимают, в чем дело, они все же относятся к этому третьему лицу враждебно, как к нарушителю их прав, отнимающему у них то, что принадлежит им: время, любовь, заботы о них того или иного родителя. Позже они являются либо судьями, либо несчастными людьми. В детях и юношах сказывается весьма сильная потребность видеть родителей существами нравственно чистыми. Бывали случаи, что молодые люди решались на самоубийство, узнав, что они были незаконными детьми и что на матери их лежит пятно. Мы знаем случай самоубийства по этому побуждению, совершенный в весьма раннем возрасте (11—12 лет). Сын нежно любил мать. Когда он поступил в гимназию, товарищи бесцеремонно сообщили ему репутацию его матери. Он присмотрелся, увидел то, чего прежде не замечал, понял то, чего не понимал, и не вынес мук

сознания, что его любимая мама—дурная женщина с весьма незавидной репутацией.

Современные беллетристы нередко рисуют нам картины совсем иного впечатления, производимого на детей существованием у их родителей любовников и любовниц. Они рассуждают так по поводу того, что отец завел себе немку: «Мать—больная, нервная; отцу с ней тоскливо. Не будь этой—другая бы явилась... Она же такая умная и все понимающая, красивая, свежая и нарядная. Что ж! Отцу можно только позавидовать! Эта немка—умная и с тактом, нечего и говорить. Она не желает вмешиваться не в свое дело». Есть, пишут, такие девушки, что хоть «траву не расти, только бы им послаще жилось». Не то что отцы, а матери их—легкого поведения, и они отлично понимают, кто из друзей дома находится с матерью в близких отношениях. А они от таких друзей конфеты да подарки принимают».

Кому случалось слышать устные рассказы о такого рода настроениях среди юношей, тому эти сообщения беллетристов не покажутся преувеличенными или исключительными. Понятно, что распушенность общества должна притуплять чувствительность юношества к проявлениям ее в своей семье. Но тем не менее все же следует признать, что одновременно с одной крайностью—безразличием может существовать другая—болезненная чувствительность к доброму имени отца и матери, приводящая к самоубийству, когда оно загрязнено, и между этими двумя крайностями располагаются тысячи градаций. Дети могут проявляться весьма различно в подобных случаях, в зависимости от своего темперамента, от обстоятельств, вызвавших раскол семьи и проч. Но для нас интересно то, что и эти равнодушные, заразившиеся своим равнодушием от окружающей среды, обыкновенно обнаруживают пробуждение в них потребности к доброму имени их родителей, когда находится человек, бесцеремонно будящий их чувство.

IV

Семейные нелады. Детство Лермонтова. Жуковского, Корфа.

Мы уже сказали, что семьи редко представляют союз в такой мере дружественный, каким рисуется он в идеале. На это в каждом частном случае есть свои причины, и говорить о них здесь нам вовсе нет надобности, так как наша задача состоит только в том, чтобы подметить и указать то влияние, какое оказывают всякого рода семейные нелады на детей. Чтобы говорить о фактах, доступных общему наблюдению и обсуждению, мы будем ссылаться на биографии, ставшие уже общим достоянием. Но из этих фактов мы возьмем прежде всего те, в которых интересующие нас явления выразились в более резких формах. Обозрев эти факты, нам легче будет перейти к явлениям более обыденным.

Вспомним детство М. Ю. Лермонтова.

Детство свое он провел у бабушки Елизаветы Алексеевны Арсеньевой. Матери он лишился рано, когда ему было 2 года 4 месяца, отец вскоре после ее смерти уехал, оставив ребенка на попечение бабушки. Потом он не раз приезжал к Арсеньевой, но всегда ненадолго. Он был нежеланный гость, и приезд его всегда вызывал ряд враждебных мер, о которых не мог не знать сын. Вражда бабушки Лермонтова с его отцом началась вскоре же после замужества ее дочери. В характере отца было действительно много тяжелого, и обращение его с женой не могло не возмущать тещи. Муж и жена сильно не ладили между собой, но жили вместе, когда же мать Лермонтова умерла, отцу не было резона жить с тещей, и он уехал. Перенеся любовь к дочери на внука, Арсеньева вся отдалась заботам о внуке, шла на всякие жертвы для его образования и развлечения и всегда боялась, что отец захочет взять к себе сына и лишить ее единственной оставшейся ей отрады жизни. Действительно, не раз отец заводил речь о том, что пора сыну перейти к нему, но бабушка каждый раз успевала отстоять внука. Оба они, однако, любили мальчика и, по-видимому, оберегали его от зрелища ссор, обоюдных упреков и проч. Между тем в мальчике с годами просыпались сыновние чувства: он вспоминал мать, ее песни над его колыбелью, привязывался к отцу и тяготился, видя, что его бедный отец не пользуется уважением и расположением в богатой, аристократической семье бабушки. При одном из приездов ссора достигла крайних пределов, обе стороны одинаково обращались к юноше (тогда лет 16), черня в глазах его противника и предлагая ему решить, оставаться ему у бабушки или уехать с отцом. Лермонтов хотел было уехать, но бабушка стала упрекать его в неблагодарности, грозила, что лишит наследства, и наконец залилась слезами. Эти слезы решили дело. Лермонтов почувствовал, что он не прав, отнимая последнюю опору у старухи, которой он обязан за уход в детстве, воспитание, средства к жизни, и он решил остаться у нее. Этот случай произвел на него сильное впечатление. Вызванный стать судьей между бабушкой и отцом, он не в силах был справиться с этой задачей. Оба были ему дороги, обоих он горячо любил, а ему надо было судить их. В ранних его произведениях остались следы пережитых им тогда тяжелых раздумий. Для нас эти произведения интересны именно как свидетельство, во-первых, сильного впечатления, произведенного на него необходимостью стать судьей близких ему лиц и долгих, неотвязных и непосильных попыток разобраться в важном для него вопросе: кто же не прав: бабушка или отец? Во-вторых, как выражение сознания, что он не справился с ролью судьи, что он стал против отца, и в нем сильно заговорило желание оправдать отца, явилось идеализирование его, так как в действительности он имел весьма крупные недостатки.

Биографы Лермонтова замечают, что этот эпизод непосильной и тяжелой работы, заданной ему неладами близких его сердцу

людей, отразился на его характере. «Он ушел в себя... Явилось в нем что-то надломленное. С одной стороны, жажда любви, сочувствия, с другой—недоверие к счастью и к людям»,—говорит П. Висковатов². Другой биограф, Н. Котляревский³, замечает: «Нет сомнения, что ненормальное положение в семье не по годам старило ребенка. Оно вырвало из его юности целую страницу жизни, лишило его семьи в строгом смысле слова, не дало развиваться в нем целому ряду чувств, которые могли бы помешать развитию в поэте излишней склонности к меланхолии, излишним думам над своим одиночеством, над горькой участью отца, несчастьем матери и многими другими вопросами, слишком трудными, а потому вредными для детского ума».

Катастрофа с Лермонтовым случилась на 16-м году. Нельзя сказать, чтобы она раскрыла ему глаза. Ею он только был поставлен в необходимость перейти в активное состояние, выбрать решение и поступить так или иначе. По всему видно, что самые нелады он замечал раньше и огорчался ими. Большинство из нас предполагает, что детям недоступны такие явления, как отношения между собою взрослых. Такое предположение может быть и справедливо, если разуместь полноту понимания, но оно неверно, если разуместь наблюдения и ближайшие из них выводы. Один из наших русских писателей, перед которым рано раскрылись нелады между его родителями, замечает по этому поводу: «Дети вообще проницательнее, нежели думают: они быстро рассеиваются, на время забывают, что их поразило, но упорно возвращаются, особенно ко всему таинственному или страшному, и допытываются с удивительною настойчивостью и ловкостью до истины». Между его отцом и матерью часто происходили сцены. Мальчик не раз был свидетелем их, но считал их естественными. Он привык, что в доме все боялись отца, что он всем делал замечания; мать просто не составляла исключения. Между тем прислуга без памяти любила мать и осуждала отца. Однажды мальчик услышал замечание няни, высказанное ею в беседе с гувернанткой, что мать давно бы уехала на родину, да удерживает ребенок. Эти слова запали в душу мальчика. «Однажды настороженный, я в несколько недель,—говорит он,—узнал все подробности о встрече моего отца с моею матерью, о бегстве ее из родительского дома и проч. Все это я узнал, ни разу не сделав никому ни одного вопроса». Сцены, которые прежде казались в порядке вещей, теперь получили иное освещение. «Мысль, что доля всего выносится за меня, завлакивала иной раз темным и тяжелым облаком светлую детскую фантазию. Вторая мысль, укоренившаяся во мне с того времени, состояла в том, что я гораздо меньше завишу от моего отца, нежели вообще дети. Эта самобытность, которую я сам себе выдумал,—прибавляет он,—мне нравилась».

Есть некоторая аналогия с рассказанным о детстве Лермонтова и в обстоятельствах детства Василия Андреевича Жуковского⁴. Он был сын турчанки Сальхи, принявшей православие и имя

Елизаветы Дементьевны, и А. И. Бунина, в семье которого она служила прислугой. А. Бунин уговорил Андрея Григорьевича Жуковского быть воспитанником его незаконного ребенка и усыновить его, но взял его на воспитание в свою семью. Здесь Жуковского, как и Лермонтова в детстве, окружало материальное благосостояние, любовь и забота об его воспитании. По свидетельству Зейдлица, «с самой нежной юности В. А. наслаждался счастьем любить и быть любимым». Семья Буниных состояла исключительно из дочерей, среди прислуги было множество женщин. Он был общий любимец и баловник, вся женская фаланга охотно повиновалась ему, особенно в играх и шалостях, на которые он был изобретателен. Жуковский, единственный в доме мальчик, ставил своих подруг во фронт, заставлял маршировать и защищать укрепления, а при случае наказывал непокорных линейкой и сажал под арест между креслами. Словом, детство его можно причислить к счастливым. Но как Лермонтову пришлось страдать за унижение отца, так и Жуковскому пришлось страдать за мать. Мальчик сильно баловался среди множества прислуги, одной только Елизавете Дементьевне он бессознательно давал право бранить и журить себя за шалости. Она была только служанкой и разве только изредка, украдкой могла расточать материнские ласки отнятому у нее ребенку. Знал ли он в детстве, что это его мать, или позже узнал это, но, по-видимому, несмотря на ласку и баловство, он уже тогда чувствовал ненормальность своего положения в семье. Уже будучи 30 лет, он писал в своем дневнике: «То, что называется семейною жизнью, мне незнакомо. Я не успел быть сыном моей матери; в то время когда я начал чувствовать счастье сыновнего достоинства, она меня оставила. Я думал отдать права ее другой матери⁵, но эта другая мать дала мне угол в своем доме, а отдалена была от меня вечным подозрением. Семейного счастья для меня не было, всякое чувство надо было стеснять в глубине души».

Добавим к предшествующим картинкам еще одну.

Теплым словом поминает барон Н. А. Корф⁶ своего отца за его любовь к нему. Он был «первым, вызвавшим во мне чувство любви, чувство, которое свойственно человеку, но может проявить себя, возникнуть для нашего наблюдения, зародиться там только, где его питают». «Отец посадит меня, бывало, на колени и, всматриваясь в меня своими добрыми глазами, говорит: «Коля, кто твой друг?» — «Ты», — отвечаю я бывало. Так сживали мы вдвоем, когда мне не было еще 6 лет. Так сживали мы с покойным батюшкой, когда мне было уже лет 10». Корф рано лишился матери, ему не было 2 лет, когда отец женился вторично. Домашняя жизнь при мачехе приняла такой склад, при котором любви между отцом и сыном невольно сообщил активный характер. «И мне, и прислуге, — говорит Корф, — в равной мере приходилось страдать от домашних невзгод, которых не мог предотвратить отец, но от которых он старался всячески защищать нас». Кончилось тем, что отец ради покоя и счастья

сына на 6-м году отдал его на воспитание тетке. Сперва он виделся с ним, а с 10 лет началось учение и прекратились свидания отца с сыном. Расставшись с отцом 10 лет, Корф увидел его уже стариком в параличе.

В приведенных выше случаях семейные нелады определялись заменой матери другим лицом (бабушки, мачехи или исключительным положением матери, как у Жуковского). Семья была ненормальная, и это давало возможность неладам выразиться в особенно резкой форме и произвести на детей усиленное впечатление. Благодаря такому более сильному впечатлению более ярко обнаруживается существующая в детях потребность семьи и связанных с нею забот и ласки, чувства в детях своего рода прав на родителей и затем стремление их не только любить, но и уважать родителей, видеть в них разные совершенства, если нужно—даже идеализировать их. Эта потребность чувствуется детьми, конечно, и в нормальной по составу семье...

Но чтобы семья могла быть признана нормальной, мало, чтобы в ней были налицо отец и мать; надо, чтобы и их взаимные отношения соответствовали идее этого интимнейшего из людских союзов и не заключали в себе ничего, что оскорбляло бы чувства детей. Им одинаково нужны и дороги и отец, и мать, и надо, чтобы они видели и чувствовали взаимную любовь и уважение родителей. Если нет этого уважения, нет дружественных отношений, то в чем бы это ни выразилось, дети чутко подметят, что между отцом и матерью что-то неладно, и легко могут прийти к вопросу, кто из них прав, кто виноват. Известно, что и взрослые обыкновенно не берутся быть судьями между мужем и женою, до такой степени трудно разбираться в причинах бывающих между ними недоразумений. Тем более непосилен этот вопрос для детей; но мало того, что он непосилен, он для них вопрос жгучий, тяжелый. Конечно, дети, как взрослые, бывают разные, но, кажется, можно признать скорее правилом, чем исключением, что дети чувствуют потребность любить своих родителей, видеть в них хороших людей и что для них отнюдь не легко убеждаться в том, что отец или мать—дурной человек, что отец может обижать мать, или, наоборот, видеть, что один из родителей бранится, другой—плачет и т. п. Читая биографии, мы не раз встречались с упоминанием, что не только ссоры родителей, но и их равнодушие к детям вызывало в последних чувство одиночества, холода, чувство, которое в свое время не осмысливалось, а выражалось в искании привязанностей на стороне, например у прислуги, или в раннем пристрастии к чтению, а потом осмысливалось и вызывало горькое воспоминание. Не раз также мы встречались с выражением сыновней любви, несмотря на дурное отношение к детям отца или матери, на их несправедливость, жестокость, обиды. Все это говорит за то, что нелады между отцом и матерью касаются не их одних, а имеют значение и для детей, которым приходится быть отнюдь не свидетелями только этих неладов, а заинтересованной стороной.

V

Совместная работа родителей. Разделение труда.

Не только современная, но и вообще семейная жизнь сложилась с давних пор так, что родительские обязанности делятся между отцом и матерью, и притом делятся неравномерно. Важнейшие заботы по уходу за детьми и первоначальному воспитанию детей ложатся на мать, как потому, что она в состоянии отдать детям больше времени, чем отец, так и потому, что по традициям она больше привыкла к этому, а по натуре может внести в это больше нежности, мягкости, ласки и внимательности. Этим близким участием матери в жизни детей в их раннем возрасте определяется и нравственное ее влияние на них в эти первые их годы. С годами, однако, значение этого непосредственного ухода утрачивает первенствующую роль. Дети начинают становиться самостоятельнее, несколько определяются, продолжая нуждаться в помощи родителей и взрослых, но ищут уже не исключительно материальной поддержки.

Они хотят слышать сказочки, они любят поговорить, поспросить, сами рассказать что-нибудь, выступают на сцену игры и занятия. Дети индивидуализируются. У одних являются вкусы и потребности, которые лучше удовлетворяет отец, чем мать, у других — наоборот. Понемногу дети приобретают черты, свойственные полу. Намечаются характеры: усидчивые, вдумчивые или непоседы и живые, спокойные и впечатлительные, забияки и смирненькие. И опять-таки на одних лучше влияет отец, на других — мать, потому что во всех такого рода услугах детям сказывается натура, склад, характер взрослого, которые не могут быть одинаковы у отца и матери. Если брать во внимание только время, то мать по-прежнему отдает им больше времени, что касается существа дела, то влияние отца может быть и одинаково, и больше материнского, по крайней мере на некоторых детей, хотя он и меньше бывает с ними, чем мать. Вопрос тут уже не в количестве времени, а в качестве влияния, которое определяется многими причинами, лежащими в личных свойствах человека. Более сильный может дать духовную пищу ребенку, которая будет заполнять его и в то время, когда он предоставлен себе.

Это разделение влияния между отцом и матерью есть явление естественное. Никто не может дать больше того, что он дает нам. На него не приходится сетовать, против него не приходится бороться, его надо утилизировать. Ни ревности, ни огорчению тут не должно быть места, во-первых, потому, что эти чувства неуместны, когда явление естественно, а во-вторых, они неизбежно повлекут за собою нелады, хотя бы и в скромной мере, которые вызовут вопрос, кто же прав — отец или мать. Главное же — детское сердце вполне способно вместить любовь и к отцу, и к матери, хотя бы его и тянуло в одну сторону сильнее, чем в другую. На долю более слабой стороны все же останется

достаточно. Бороться против этого явления значило бы желать более сильное влияние заменить более слабым, выгоднее его утилизировать. Утилизировать же можно лишь при условии взаимной поддержки, взаимной помощи, так, чтобы более успешно действующий мог принести возможно большую пользу, а менее влиятельный все же не занимал бы относительно детей неподобающего места.

Но поддержка эта не должна выражаться в признании за одним из родителей положения своего рода «старшего». «Вот погоди, придет отец (или мать), расскажу я, как ты набедокурил, задаст он тебе». Такими словами выражается слабость, прячущаяся за чужую спину. В глазах детей родители должны быть равны, оба хороши, каждый по-своему. Пусть дети знают, что родители живут дружно и оба интересуются детьми, любят их и желают им добра. Естественно, что если ребенок набедокурил без матери, но при отце, мать все равно будет знать об этом, потому что отец ей расскажет. Но это будет не жалоба, не апелляция к старшему, а простое сообщение. И то, что сделал один, того не должен переделывать другой. Мальчик нашалил, его остановили, и этим эпизод исчерпан. Возвращаться к нему не стоит. Если, по мнению одного родителя, другой родитель сделал ошибку, обнаружил слабость, то об этом можно переговорить между собою, не вынося своего разногласия на позорище детей. Родитель, переделывающий дело другого по-своему, даже не всегда роняет авторитет этого другого, а часто достигает противоположного результата — вызывает критику своих действий, которая иногда может служить и к его невыгоде.

Мы указывали уже, что причины разделения влияния на детей между родителями многообразны, что они лежат в натуре и характере тех и других. Но изо всех этих причин всего виднее обнаруживается, как нам кажется, половое различие. Часто замечается естественное тяготение дочерей к матерям, а сыновей к отцам, и во всяком случае дочь любит мать иначе, чем отца, и сын любит отца иначе, чем мать. В более поздние года, когда подростки уже начинают заглядывать во внесемейную жизнь, строить идеалы своей будущей деятельности, чувствуют в себе зарождение призвания, это намечается еще более резко. Сын всегда ожидает, что его лучше поймет отец, а дочь — что мать. И в этом есть свое основание.

Нам припоминается давняя беседа с одною матерью, имевшею несколько человек детей. «Мать, — говорила она, — должна воспитывать своих детей, и сыновей, и дочерей, пока они малолетки. Но когда сыновья приходят в возраст, их тянет к отцу больше, чем к матери, и мать должна понемногу сдавать бразды правления над сыновьями отцу. Правду сказать, мы не всегда и понимаем вас: по-нашему, по-женскому, выходит так, а по-мужскому — не так. И оно понятно. Сыновьям предстоит общественное дело. Мы наблюдаем его на муже, на братьях, на других мужчинах, а вы работаете, у вас круг наблюдений шире. Вам это дело ближе, оно

для вас — свое. И мать, коли не хочет потерять свой авторитет в глазах сыновей, должна прямо сказать в иных случаях сыну: «Посоветуйся с отцом».

Мать, сообщившая нам эти свои мысли, к которым ее привел ее личный опыт, принадлежит к поколению, уже сошедшему со сцены. Многие современные женщины сами на себе испытали общественную службу, но из них далеко не все матери. Между матерями же по-прежнему немного таких, которые были бы знакомы с общественной деятельностью больше, чем понаслышке или по наблюдению ее со стороны. Доля правды в словах нашей почтенной собеседницы остается и для нашего времени, для некоторых, по крайней мере, матерей.

Само собой разумеется, что та же осторожность и воздержанность обязательна в иных случаях и для отцов, когда им приходится раздумывать о житейской судьбе своих дочерей. Голос матери тут часто может оказаться авторитетнее, потому что он будет понятнее.

Напомним, что здесь речь идет о разных решающих судьбу детей вопросах. Пока дети в дошкольном возрасте, такие вопросы едва ли могут и возникать. Но мы все же заговорили о них здесь потому, что в детской жизни нет резких переломов и обыкновенно то, чему предстоит совершиться в далеком будущем, намечается гораздо раньше в едва заметных очертаниях.

Из сказанного нами читателю ясно, что наш идеал — совместная работа обоих родителей детей, что в интересах ее, этой совместной работы, мы высказались за то, что не следует давать места ревности, когда мать видит, что отец оказывается более ее влиятельным лицом. Конечно, и наоборот. В последнее время приходится слышать и читать совсем о другом.

Матери нередко жалуются, что отцы вполне устраняются от воспитания детей, сваливая всю заботу о них на мать, что с ними некогда и переговорить о детях, потому что разговоры этого рода их вовсе не интересуют и они, отдохнув от своих профессиональных трудов, спешат в клуб или в другое место, считая, что их отцовские обязанности исчерпываются заботой о заработке средств, необходимых для содержания семьи и воспитания детей. Само собою разумеется, что такое положение отца в семье и несправедливо, и неестественно. Несправедливо относительно матери потому, что весь труд воспитания детей ложится на мать, тогда как она имеет право на помощь и совет в трудных или вызывающих сомнение случаях; воспитание детей ведь и есть тот первейший общий интерес, который служит связующим цементом семьи. Несправедливо относительно детей, потому что лишает их влияния отца, на которое они имеют право. Но такое положение и неестественно потому, что дети эти — его дети, а даже животные любят свое потомство и не только кормят его, но и играют с ним, и учат его. Отчуждение отца от своих детей не в натуре человека, и причины его надо искать вовне. Едва ли можно искать их в общих условиях жизни, потому что такое притупление отцовского

чувства вовсе не так распространено, как бы должно быть, если бы причины были общие. Вероятно, что в каждом частном случае есть свои частные причины, определить которые наблюдателю со стороны не всегда представляется возможным. Нам кажется, что во всяком случае тут должна быть хоть небольшая трещинка в семейных отношениях, что тут уже образовалась рознь интересов. Обращаясь к жалующимся матерям, можно спросить их: не ушли ли вы в мелочи, которые важны в ваших глазах и несерьезны в глазах отца, не слишком ли вы страстно стоите за свои взгляды, так что отец, поспорив раз-другой, махнул рукою и сказал: а управляйся сама, как знаешь; были ли вы сами внимательны к заботам и тревогам мужа, которые вызывались его деятельностью вне дома? Обращаясь к отцам, на которых жалуются матери, можно спросить их: ваша жена, конечно, прекрасная жена и мудрая воспитательница ваших детей; вы ей вполне доверяете, но ведь она ищет вашего совета, желает хотя бы обмена мыслей,—вправе ли вы отказать ей в этом? Не лукавите ли вы с собой, прячась за доверие к талантам жены? Может быть, вы просто считаете, что воспитание детей, выражаясь грубо,—дело бабье, а не мужское. Не задаем других вопросов, потому что плохо понимаем, какие серьезные причины могут превратить отца в простого кормильца, добычника средств для семьи.

VI

Дети не главные, а равноправные члены семьи.

Наблюдая отношения родителей к детям, приходится между множеством различных оттенков, какие они могут приниматься, выделить две крайности, между которыми они размещаются. Такими крайностями являются: или постановка детей в самый центр семейной жизни, или, наоборот, на крайнюю ее периферию. В первом случае дети ставятся во всем на первый план: им отводятся лучшие комнаты, с их нуждами соображается время; затем в их воспитании ставится выше всего принцип их самостоятельности и в угоду им с большой уступчивостью и даже предупредительностью взрослые делают все возможное, чтобы дети не чувствовали стеснений своему индивидуальному развитию. Из таких детей весьма часто, может быть, в большинстве случаев вырастают баловники, эгоисты, натуры неуравновешенные и неустойчивые. Психиатры нередко констатируют среди своих пациентов следы такого балующего воспитания. Мы знаем несколько семей, где начинали с того, что давали детям расти на полной воле, чтоб не стеснять их самостоятельности, а впоследствии пользовались каждым предлогом, чтоб уйти из дому от содома, который стоял в нем. Очевидно, что, выдвигая первый план, родители не сходят на второй план, как думают, а приходят к тому, что им совсем нет места в семье. Ни отдохнуть, ни

почитать, ни заняться нельзя. Нередко родителям приходится разочаровываться в своей системе воспитания позже, когда дети уже вырастают, потому что тогда вполне обнаруживается, до какой степени их питомцы дрянны, непривычны к труду, себялюбивы, нестойки при встречаемых препятствиях и проч. Во втором случае дети часто вырастают самостоятельными, выносливыми, но точно так же могут воспринять и дурные влияния или своим умом дойти до выводов ошибочных или вредных.

Понятно, что норма отношений к взрослым не в этих крайностях, ибо они односторонни, предоставляя исключительное развитие одного из двух основных факторов воспитания, которое создается взаимодействием их обоих, а именно натуры ребенка и влияния на него окружающего общества.

В натуре ребенка лежат силы, благодаря действию которых он растет не только физически, но и духовно. Он чувствует, наблюдает, обобщает и классифицирует свои наблюдения, мыслит, ищет удовлетворения своих потребностей, пробует и упражняет свои силы, и благодаря этому на каждой ступени его развития у него есть свои мысли, свои вкусы, свой темперамент и характер. Воспитывается он сам, своими силами, воспитывается неизбежно, шаг за шагом приобретая и копя содержание своего я.

Но понятно, что если счастливая натура способна самовоспитаться весьма ценным образом, то масса, серая масса может идти медленно, с трудом и мучением там, где можно пройти легко и скоро, сбиться с дороги и прийти к мыслям неправильным, вкусам вредным. Самоучка будет мыслить, может быть, и правильно, но ему будет недоставать фактов, знаний, и выводы его будут ложны, односторонни, узки. Этим определяется задача помощи и влияния взрослых.

Мать учит ребенка, есть: она сперва кормит его с ложки, потом учит держать ложку, попадать в рот, придерживать тарелку и проч. Она выбирает ему пищу. От нее он научается говорить, перенимает от нее язык, т. е. усваивает от нее условное значение звуков, начальную этимологию и синтаксис. Она учит его писать. Она дает пищу его уму и воображению, читая, рассказывая, показывая картинки; этим путем она не только дает работу его силам, но и обогащает запас его личного опыта и наблюдений. Страшно много в первые годы приобретает ребенок знаний, умений, навыков, и приобретает благодаря общению со взрослыми людьми и большей частью то, что теперь или позже нужно ему как средства для общения с людьми вообще.

Начальную роль в этого рода приобретениях играет, с одной стороны, подражание, с другой — показ, пример; но за первым, внешним толчком следует у ребенка внутренняя переработка. Он учится писать, подражательно воспроизводит буквы и в то же время вырабатывает почерк, в котором есть уже нечто индивидуальное. Когда ребенку читают, ему нравится одно больше другого. У него образуется своя манера говорить, рассказывать, думать, своя походка, свои вкусы, свой темперамент. Нет никакой

нужды и совершенно бесполезно пытаться сгладить эту индивидуальность и как бы то ни было насиловать натуру.

Но не одно это приобретает ребенок при общении со взрослыми: оно расширяет его нравственный кругозор. Само собой разумеется, что общение с людьми вообще, т. е. включая сюда и сверстников малолеток, и прислугу, и семейных гостей, и случайно встречаемых людей, непременно вносит нечто в его нравственный мир. При этих сношениях он может привыкать быть правдивым, уступчивым или назойливым, ценить или нет собственность свою и чужую, дружелюбно помогать или бороться за себя и свое и проч. Научается этому он и от своих родителей, наравне, а вернее больше, чем от кого-либо. Но роль родителей в этой сфере иная, чем других: от них по преимуществу можно требовать благого назидания. Дело в том, что человеку предстоит жить и работать в обществе; здесь взрослый находит удовлетворение своих наиболее высоких потребностей, и одиночество, замкнутость в себя редко кем добровольно выбирается себе в удел. Человек ищет друзей, заводит свою семью, берет на себя общественную деятельность, чувствует себя гражданином своей родины. Это общение взрослого со взрослыми дает человеку права, но и налагает на него обязанности, требует от него жертв, обязывает искать примирения своих прав с правами других, уметь управлять своими желаниями. Человек постепенно учится общежитию, и путь этот представляет такую перспективу, которая совершенно недоступна ребенку. Естественно, что он начинает с проявления своих потребностей, вкусов, желаний, но он уже в детской должен начать учиться уважать права других и не все делать, что ему захочется. У детей часто является желание играть игрушкой, которую только что взяли поиграть брат или сестра, и если ему не дают ее, то он очень склонен отнять ее. Если он старше и сильнее, то он отнимет, встретя, может быть, не отпор, а слезы, и никакого назидания для себя не извлечет из этого. Дать почувствовать ему, что он не прав, надо будет кому-нибудь из взрослых: матери, отцу, няне. Это не значит, что для вразумления надо будет наказывать его, но это указывает, что родителям нужно иметь авторитет, чтобы за ними признавалось право вразумления, право сказать слово, которого надо послушаться.

Вопрос приучения к общежитию весьма важен, и им определяется нормальный строй семьи. Дети в семье не первый и не последний номер, а такие же члены ее, как и все остальные, но малолетние. Жизнь семьи общая. У взрослых есть свои права, есть они и у детей; у взрослых есть обязанности, и у детей они есть, посильные, соответствующие их возрасту, но есть. Когда дети легли спать, в детской не шумят; но когда работает отец, то дети не входят к нему, чтоб не помешать. Взрослые берегут свои вещи, и дети должны стараться беречь их. День расписан, и дети должны обедать вовремя, гулять и спать ложиться вовремя. Они приучаются в семье к порядку, труду, дружелюбию, правдивости

и честности, и это достигается тем легче и прочнее, чем жизнь взрослых складывается разумнее, любовнее, проще, носит более трудовой характер.

Предыдущие соображения мы привели с той целью, чтобы показать, что как есть права взрослых, так есть и права детей и что в нормальной семье те и другие равно соблюдаются. Хорошие люди признают права детства (хотя, может быть, и не всегда правильно понимают, в чем они заключаются). Вопрос только в том, признают ли они в принципе, что детям должно быть дано все, что им по праву следует, или только возможное, и до каких пределов они готовы жертвовать своими правами в пользу детей.

Мы имели в виду показать, что решение вопроса, хотя бы и в принципе, в том смысле, что должно быть дано все, страдает односторонностью, ибо ребенок не только индивидуум, но и член общества, состоящего из сверстников, родных, прислуги. Как бы элементарны ни были его общественные отношения, но они есть, и развитие его социальных свойств только и возможно при опыте отношений и к детям, и к взрослым. Если он, живя в условиях, которые частью создаются в интересах взрослых, теряет в одном, то он выигрывает в другом.

В действительной жизни дать детям все, что им надо и что хотелось бы дать, далеко не всегда и не всем возможно. Для многих родителей составляет горю сознать невозможность устроить детей как должно, и они, неся много жертв, все же видят, что детям приходится жить не по-детски. Хотелось бы дать детям сухую, светлую и теплую комнату, да где сыщешь квартиру, которая удовлетворяла бы даже скромным гигиеническим требованиям. Надо бы предоставить им простор, чтоб было где поиграть и побегать, да приходится тесниться: нет средств иметь квартиру, в которой были бы комнаты, а не клетушки. Необходимо выводить детей на воздух, но что такое прогулка на воздухе в большом городе и при дурном климате? Доброе желание есть, но нет материальных средств осуществить его, или внешние условия—климатические, общественные и другие—не представляют средств для предоставления детям нужного им воздуха, света, тепла, простора и проч. Приходится прибегать к паллиативам: отводить под детскую лучшую комнату (что не всегда значит хорошую), вывозить из города на дачу, притом возможно раньше, и т. п. Дать детям все, что надо и что хотелось бы, не всегда во власти родителей. Права детей встречают ограничение, устранить которое не в силах отдельной личности. И замечательно, что, вспоминая свое детство, люди не добром помнят семейные дрязги и ссоры, властолюбие, тщеславие того или другого из родителей, словом, то, что составляло внутреннюю язву семьи, и никогда не жалуется на лишения и нужду, испытанные в детстве, если причины их лежали вне семьи. Конечно, сюда не подходят лишения, причина которых лежит в мотовстве, картежничестве, разгуле родителей. Но нужда, составлявшая несчастье, никогда

не вызывает упрека по адресу тех, кто не мог доставить детям сколько-нибудь сносного существования.

Присматриваясь к отношениям между родителями и детьми в тех семьях, на долю которых выпадало горе и несчастье, видишь, что на них ложится особый отпечаток. Не всегда горе озлобляет человека и обращает его в зверя, жестоко вымещающего свое сердце на детях. Часто бывает, что оно дает возможность проявить во всей красе душу человеческую. Горе нередко заставляет людей теснее сблизиться, сообщая, со взаимной поддержкой бороться с невзгодой, пришедшей извне, обнаруживая неиссякаемое богатство нежности к товарищам бедствия и изумительную твердость духа при перенесении лишений. Часто, читая воспоминания о неприглядной молодости, встречаешь горячие строки, посвященные отцу или матери, явившим урок мудрости в пору крайне тяжелых житейских невзгод.

Надежда Дмитриевна Хвощинская-Зайончковская⁷ провела детство в семье, когда родители ее сильно нуждались. Приходилось считать каждый грош; квартира была холодная, бывали дни, когда не на что было купить хлеба. Все было заложено или продано. Учителей нанимать было не на что, учили сами родители; читать Надежда Дмитриевна научилась по «Телеграфу» Полевого⁸. Для письма тоже не было материала, и Надежда Дмитриевна, перебирая сорную корзинку в кабинете отца, выискивала листы с широкими полями, обрезала их и писала на них. Позже, подросши, Надежда Дмитриевна учила своих младших сестер. Вспоминая это тяжелое время, Надежда Дмитриевна с глубокой любовью вспоминала мать, которая «геройски несла бремя». Она дала дочери пример «мужественного терпения и труда, выше которого ей не дала никакая книга». Труд свой и лишения мать Надежды Дмитриевны несла весело и бодро, и всем в семье жилось тяжело, но сердечно и хорошо.

Добрым словом поминает Буслаев⁹ свою мать, к которой он всю жизнь питал глубокое уважение. Ее последнее благословение, по его словам, «в трудные и горькие минуты жизни всегда укрепляло, спасало и утешало» его. Рассудительная, заботливая, ласковая, всегда приносившая себя в жертву милосердию и состраданию к ближним, много вытерпевшая на своем веку и тем не менее умевшая сохранить «ясность доброго нрава»,— в таких чертах рисовался Буслаеву образ его матери.

Семейная жизнь Буслаевых сложилась не совсем обычно. Мать вышла замуж 14 лет. Сын родился, когда ей было всего 16 лет. На 21-м году она овдовела, оставшись с 5-летним мальчиком на руках. Через два года она вышла замуж вторично, но на этот раз несчастливо. Отчим Федора Ивановича придерживался крепких напитков, спустил все женино добро, часто пропадал из дому по неделям и возвращался в семью буйный, бешеный. Эта тяжелая жизнь длилась 7 лет. Овдовев вторично, мать Буслаева осталась с 3 детьми, а через 6 лет она скончалась (34 лет), когда Буслаеву было всего 18 лет от роду. Она умерла от горячки,

которую заразила от подруги, за которую ухаживала во время болезни.

«Ничто,— замечает Буслаев,— так не скрепляет дружбу, как страдание вдвоем, и в это скорбное, безнадежное время (вторичного замужества) я стал для матушки не только горячо любящим сыном, но и задушевым другом, с которым она вместе страдала и проливала горькие слезы». «Несчастье сильно способствует развитию детей. Будучи только 12 лет, я уже чувствовал и поступал как взрослый, когда дело касалось моей злополучной матери».

А они и раньше, во время первого вдовства матери, привыкли подолгу сживать друг против друга у окна. Мать поверяла сыну свои заботы и планы, свои надежды и опасения, свои горькие печали и немногие радости, которые редко выпадали на ее долю. На этой почве сложились такие отношения взрослого сына к матери, каких можно пожелать каждой матери.

Не знаем, какого рода мысли возбудили в читателе предшествующие выписки, но нас они утверждают в той мысли, которую мы высказали раньше, что дети не первые и не последние члены семьи, а равноправные, только малолетние. Первоначальный уход за детьми с годами, когда дети, как говорится, входят в разум и могут стать нашими друзьями, прекращается; тогда дети могут жить общею жизнью семьи, знать и делить наши горести и радости. В простых семьях дети, по нужде, рано становятся помощниками взрослых, помогают им в работе, нянчат детей, гоняют скотину и проч. Состоятельные семьи могут от многого такого избавить своих детей, потому что многое нашим детям и не по силам, но то, что по силам, могло бы быть поручаемо им. Каждому случалось наблюдать, как охотно дети обслуживают взрослых, простодушно воображая, что они делают нечто серьезное, нужное. Но не в физическом труде главное дело. Нравственная связь семьи поддерживается общими интересами будничной жизни. Пусть дети знают, что все, что их окружает, все, что они имеют, создается трудом отца и матери, что когда отец уходит из дому на работу, мать заботится, чтобы дома было сделано все, чтобы накормить отца и детей, дать им покой и отдых, а если нужно, то устроить, чтобы ему удобно было работать у себя в кабинете. Не беда, если дети узнают, что по одежке приходится протягивать ножки, рассчитывать, отказывать себе. Случится горе, видят дети, что отец с матерью печальны, озабочены, почему бы им не объяснить, в чем дело, если дело может быть понято ими. Лишь бы оно было не такое, за которое приходится краснеть. Мы часто охраняем золотое детство от впечатлений, благодаря которым позолота может потускнеть. Но ведь это вносит в жизнь нечто искусственное, фальшь. Позолота тускнеет, но зато нечто выигрывается: рождаются дружба, более тесное сближение, прямота и задушевность. И в тех воспоминаниях, выписки из которых мы приводили, говорится, что дети видели дома и нищету, и лишения, но усмотрели и бодрость духа, и

упорный труд: видели крестьян, приходивших благодарить за добро, и уход матери за больными, и умилялись, глядя, как за это добро боготворили мать, считали отца святым человеком. В детстве многое из этого не сознавалось, но только чувствовалось, даже смутно чувствовалось и выяснилось только позже. Но для нас за этими наблюдениями видится общая, дружная, семейная жизнь. Именно то, что мы разумеем, говоря, что дети — члены семьи равноправные, но малолетние. По малолетству они учатся у родителей уму-разуму, они не самостоятельны, не ведут во всей полноте трудовой жизни; но равноправность их выражается в том, что мы не смотрим на них сверху вниз, а как товарищи делим с ними радости и горе, радушно выслушивая от них повествования об их волнениях и не пряча от них своего душевного мира, поскольку он им доступен. При отсутствии стремления прятаться от детей, являться исключительно в роли назидателя, устроителя специально для детей праздников вроде елки и т. п. в результате являться простые и откровенные отношения между детьми и родителями, которых многие из нас так желают, но не достигают.

В семье Достоевских, когда дети были уже отданы в учебные заведения, субботы, когда дети съезжались домой, были днями семейного праздника. Обед назначался позже, чтоб все были в сборе. За обедом шли рассказы о разных школьных событиях, случившихся за неделю. Родители слушали и молчали, давая высказаться детям. Откровенность была полная. Отец ни разу не давал наставлений сыновьям. При рассказах о разных шалостях он только приговаривал: «Ишь шалун, ишь разбойник, ишь негодяй» — но ни разу не говаривал: «Смотрите, не поступайте-де и вы так!» Этим давалось, кажется, знать, что отец и ожидать не может от них подобных шалостей. С другой стороны, и дети знали своих родителей, потому что последним нечего было прятать от них в своей жизни.

Мы держимся того мнения, что родители в раннем детстве сеют то, плоды чего они собирают позже, в годы юности и начала зрелости...

Если мы хотим, чтобы дети наши были друзьями нашими и в юности, и в зрелом возрасте, надо с раннего детства стать с ними на дружескую ногу, избегая всего того, в чем чувствуется взгляд на них сверху вниз. Недостаточно говорить им: не лги, будь откровенен с родителями, не скрывай от них ничего, сделав что-нибудь дурное, имей мужество сознаться и т. д. Надо не только самому не лгать и не рядиться в плащ проповедника добродетели, а жить так, чтоб нечего было прятать от детей, нечего было бояться, что они осудят (хотя бы и позже), потому что они могут осудить только за дурное, а не за несчастье, потому что они способны оценить многое из того, что мы считаем достоинством человека, и рады будут найти это хорошее в своих родителях.

VII

Любимцы и отверженные. Родительский эгоизм.

Участь у родителей таким качествам, как трудолюбие, бодрость духа, участие к чужому горю и бедствию, дети должны научиться у них и справедливости, и прямоту. Естественно, что родители не равно любят своих детей, что в любви их к детям обнаруживаются оттенки, что отец любит сильнее прочих одного, а мать—другого... Бороться с своим чувством, когда любишь кого-либо из детей сильнее других, едва ли возможно. Но возможно и должно бороться с собою, чтобы любовь не нарушала справедливости, не ослепляла, не вела к потачкам и слабости, не создавала ребенку исключительного положения.

Мы не будем распространяться о том, к чему ведет существование в семье любимцев и отверженных, относительно которых нарушается справедливость: это известно каждому. Мы ограничимся лишь указанием на то, как такого рода родительское ослепление складывается и вырастает постепенно, так что и сами родители не замечают, что вышли на дорогу, где их ожидает немалое зло.

Напомним о Гоголе. Обстоятельства еще до его рождения складывались так, что ему предстояло быть баловником. Н. В. был первенец, матери его было всего 17 лет, когда он родился, предшествующие роды ее были неудачны, и сын стал ее любимцем. Она безгранично баловала его и снисходительно относилась к его детским слабостям, и мальчик рос эгоистом с высоким мнением о себе. Семья была небогатая, но сыну не было отказа ни в чем. По смерти мужа вся тягость хлопот по хозяйству и добыванию средств легла на молодую вдову. Она не тяготилась этими заботами, ради своего любимца-первенца лишала себя самого необходимого, терпела унижения, когда приходилось изворачиваться с хозяйством, продавать и закладывать вещи. Требовательность же сына росла все больше и больше. Он тратил на себя больше, чем получал, и делал долги. На просьбы сына о присылке денег мать отвечала наставлениями, но деньги посылала. Вспоминая потом это время, Гоголь сам писал матери: «Я помню, я ничего сильно не чувствовал, глядел на все как на вещи, созданные для того, чтоб угождать мне. Никого я особенно не любил, включая вас, и то только потому, что сама натура вдохновила это чувство». Наставления матери были словами, а ее дело учило его другому, и он мало-помалу перешел к тому, что сам стал читать ей наставления, упрекая, что она не умеет вести хозяйство, уча, как надо жить, и проч. Гоголь тяготился самоотвержением матери и высказывал желание никогда не возвращаться домой, «чтобы не видеть ее беспокойства и мучений, иногда даже о какой-нибудь копейке». Для матери тягость этих хлопот смягчалась тем, что они были ради сына, и свидание с ним, возможность поухаживать за ним было бы ее счастьем, а

он тяготился этим ухаживанием, но не умерял своей требовательности и в письмах к матери был все время высокомерно учителен...

У слабых матерей чрезмерная, неразумная любовь выражается баловством, у сильных она нередко выливается в иные формы, которые тоже нельзя не признать неразумными. Любя детей, они желали бы видеть их наделенными всякими добродетелями, всякими талантами, им рисуются их будущее общественное положение, профессия, слава и счастье. Горе только в том, что не всегда личность ребенка подходит к той золотой рамке, которую мать заранее заказывает для своего любимца, что она не сознает, что счастье ребенка она подменила своим счастьем, счастьем, какое испытывала бы она, если б ее ребенок вырос таким-то, и она видела бы, любовалась, гордилась им в созданной любящего фантазией матери позе и наряде. Нередко, если у матери сильный характер, начинается ломка, которая дает основание говорить, что в ней сказывается не любовь, а материнский эгоизм...

Та же борьба и те же результаты в семье И. С. Тургенева. Мать его, Варвара Петровна, была женщиной суровой и помещицей деспотичной. Сына она держала строго, часто наказывала розгами, хотя он иной раз и не понимал, за что. Матери он боялся и раз собрался бежать из дому, чтоб избежать сурового наказания. Но прошло детство, настала юность, и жестокие формы отношений сами собою упразднились. В сердце Тургенева нашлась сыновняя любовь, выражавшаяся в ласке, почтительности, уходе во время болезни. Смягчилась как будто и мать, и когда сын приезжал к ней в деревню погостить, расправы с крепостными становились реже и менее жестоки. В сущности она оставалась деспотом, не соглашалась на просьбы сына и его заступничество за крепостных, точно она хотела доказать, что если она смягчается, то потому, что она так хочет, а сын на нее не влияет нисколько. С своей стороны и Тургенев по-прежнему возмущался, но взаимные отношения смягчались на почве сыновней любви и на установившихся в юности воззрениях. Затем Тургенев уехал в Германию доканчивать свое образование. Здесь он увидел иную жизнь, слушал университетские лекции, возмущал умственно и нравственно. Прежде в нем говорила натура, чувство: теперь смутные запросы и протесты сложились в убеждения, принципы. Когда он вернулся из Германии в свое родное село, взаимные отношения его с матерью крайне обострились. В Тургеневе говорило уже не доброе сердце, возмущенное жестоким обращением с Иваном и Петром, а горячее убеждение в безнравственности самого принципа крепостного права. Мать не могла переродиться и изменить свои воззрения и почувствовала силу ей враждебную и непримиримую. Тургенев уехал от матери, а мать, верная себе, отказала ему в материальной помощи. Любовь не спасла сына от осуждения матери, когда он почувствовал потребность послужить родине и своим убеждениям.

Такого рода отношения родителей к детям в сущности свиде-

тельствуют о частом забвении нами простой истины, что дети не всегда будут оставаться младенцами, а вырастут и станут взрослыми людьми. Забывать об этом не следовало бы. Жизнь напоминает нам об этом, но поздно, когда уже трудно поправить дело. Дети уходят от нас, унося на дне своей души горький осадок детских воспоминаний и, формируясь вне семьи, появляются в ней гостями, чуждыми интересам семьи. На сцену выступают отцы и дети разных видов: Базаровы, Кирсановы и проч. Явление это существовало всегда и в последнее десятилетие только приняло, кажется, более резкие формы. Жизнь наша, обновляясь, пошла шибко, поколения, разнящиеся всего на десятилетия, стали значительно не схожи между собою. Если прежде родительский эгоизм выражался в желании для дочери чаще всего блестящей партии, а для сына — военной карьеры, когда его тянуло в художники, или высокого чиновного положения, когда его тянуло к науке, то теперь желания могут вращаться в гораздо большем кругу, касаясь вещей более интимных и более дорогих. При смене общественных идеалов, разногласие между двумя поколениями может оказаться по весьма многим пунктам.

В тех случаях, которые мы привели только что, нетрудно разобраться: слишком уж резко разошлись поколения отцов и детей, и притом по вопросам весьма крупного общественного значения. Здесь в сущности столкнулись крепостное право с гуманными, освободительными идеями, предания «служилых» людей с идеями о гражданской, свободно избранной деятельности, идеями, зародившимися в обществе гораздо раньше их официального признания. Но разлад отцов с детьми может определяться и не столь резкими разногласиями, и не всегда последующее поколение стоит выше своих предшественников. Множество разных причин может определять то бесспорно печальное явление, что в семье нашей нет преданий и традиций, связующих лиц разных поколений и определяющих известную преемственность идей и понятий. Иной раз наблюдатель и не в состоянии объяснить себе, откуда пошел разлад и в чем его корень. От него не избавлены ни почтенные родители, ни хорошие молодые люди, особенно если та или другая сторона состоит из лиц убежденных и хоть сколько-нибудь нетерпимых.

Но мы думаем, что такой разлад вовсе не неизбежен. Каждый видел семьи, где молодежь живет дружно со старым поколением, где старые и молодые сохраняют взаимное уважение, расходясь между собою во взглядах на разные общественные явления, в запросах, предъявляемых к жизни, и проч.

Такова была семья Андрея и Александра Тургеневых¹⁰. Отец их, Иван Петрович Тургенев, был уже стариком, когда дети его еще учились: Андрей — в университете, Александр — в московском благородном пансионе. Последний ввел в свою семью В. А. Жуковского, товарища по пансиону. Юноши, по словам нашего поэта, были привязаны к старику отцу «свободной доверенностью,

сходством мыслей и чувств и самую нежною благодарностью». Жуковский, войдя в эту семью, нашел здесь родственную ласку, в которой отказало ему рождение, потому что старик «друзей не рознил с сыновьями», а сыновьями он жил. И. П. Тургенев был в это время центром, около которого группировались тогдашние литературные знаменитости, сюда же тянуло и молодежь. Но главную силу старика составляла его нравственная красота, его стремление к самосовершенствованию, которые возбуждали общую к нему любовь и желание следовать по стопам его. Семья и кружок, собиравшиеся вокруг Ивана Петровича Тургенева, формировали человека, вырабатывали нравственные начала, деятельные религиозные верования, ставили идеалом любовь к человечеству. Долго после того как старик умер, молодежь вспоминала его светлую личность и признавала, что ей обязана она добрым влиянием и руководством. Для нас особенно дорого то, что здесь не было борьбы отцов с детьми, что существовало преемство поколений и уважение младшего поколения к старшему зиждилось на свободном доверии и уважении к нравственно содержательной личности, сохранившей до старости свежесть, убежденность и любовь к своим преемникам. Напомним еще, что старик Тургенев одинаково сердечно относился и к своей крови — сыновьям, и к другой молодежи...

IX

Несколько общих выводов.

В предшествующих главах мы говорили только об отце с матерью... О взаимных отношениях детей между собой мы не говорили вовсе. Понятно, что мы не исчерпали своей темы. В числе детей могут быть и взрослые, и подростки, и малолетки, и отношения между ними имеют значение. В семье же, или, вернее, под одной семейной кровлей, могут жить и родные мужа и жены: их отцы или матери, сестры или братья. Словом, семейный дом часто представляет своего рода колонию, где кроме детей, отца и матери есть много других лиц, которые сошлись под одной кровлей часто не свободно, не по любви, а по нужде... Мы говорили исключительно о родителях потому, что естественно предположить в них сознание своих обязанностей воспитывать детей, облегчаемое любовью к ним, потому что семья, строго говоря, только тогда семья, когда в ней есть дети, иначе супружеское сожитие не полно, без родителей и детей нет семьи, тогда как семья может быть без бабушек и дедушек, тетушек, дядей. Муж с женою для того и сошлись, чтоб жить общею жизнью, устроиться по своему вкусу. За ними право писать тот устав, который в каждом монастыре — семье свой; и к семье вполне применима пословица: в чужой монастырь со своим уставом не ходят. Помнят эту пословицу те родные, которые живут в чужой семье, или нет, это другой вопрос, но, говоря об

уставе, надо иметь в виду тех, кто имеет право писать этот устав. Оттого мы и говорили до сих пор исключительно о родителях, что это право за ними, а право предполагает и ответственность. И теперь, прежде чем говорить о родне и детях на возраст, мы соберем те выводы, которые попутно делали, вслед за описанием различных форм семейной жизни, которые приходится наблюдать в действительности.

Нормальная семья представляется нам союзом, в котором, при всей индивидуальности ее членов, царят дружественные отношения, взаимная поддержка и помощь, неразделимость радостей и горестей,—словом, совместный труд с целью сделать жизнь и лучше, и легче. Дети в семье не первые и не последние, а равноправные члены ее. Но появление их в семье составляет событие, с которого начинается новая полоса жизни. Если бездетные муж и жена имеют право искать своего личного счастья в той мере, в какой оно доступно людям, то дети вносят в их жизнь альтруистический элемент, который суживает рамки эгоистического счастья, открывая горизонты в других направлениях. Дети порождают много забот, огорчений, лишений, но зато дарят и много радостей, не доступных бездетным супругам. В настоящем месте следует прежде всего указать, что дети вызывают необходимость строже относиться к самим себе, к взаимным отношениям, к своим отношениям к детям, к родным, к друзьям. Справедливо говорят, что, воспитывая других, мы воспитываем прежде всего и самих себя, ибо присутствие детей часто служит уздой против распушенности, несдержанности, требует обдуманности и труда, чтобы придать жизни больше порядка, удовлетворить разнообразным запросам и потребностям, материальным и духовным.

Рождаясь беспомощными, дети требуют большого ухода за собою и, пользуясь этим уходом, постепенно и незаметно привыкают видеть в тех, кто ходит за ними, свою опору и наставника. Рождаются любовь и потребность любви, признание руководства и превосходства родителей над собою, своих прав на них, в своем роде некоторая гордость ими. Дети, играя, болтая, капризничая, в то же время наблюдают за окружающими, подмечают иной раз выражение лица и по-своему ищут причины замечаемых перемен. «Что, мама, у тебя головка болит?»—спрашивает дитя, когда видит, что у матери невеселое лицо после сцены с мужем. Старшую сестру побранили, и она плачет. Слезы возбуждают в ребенке жалость, он думает, что ее обидели, ему так часто приходилось плакать, когда его обижали, и он лезет к сестре, чтобы поцеловать ее, утешить. Давно замечено, что дети прекрасно подмечают, кто их любит, кто нет. Они очень приветливы с теми, кого считают своими друзьями, пристают к ним с расспросами, просьбами, и они сдержанны с людьми, которые сторонятся детей. Мало-помалу в приговорах детей о людях слышится различие их на добрых и недобрых, отмечается, кто умеет рассказывать хорошенькие сказочки, кто умеет все сделать,

кто все знает и проч. Тут является не простое констатирование факта, а и оценка его в том смысле, что это хорошее качество, причем качество рисуется в несколько преувеличенном виде: все знает, все умеет. Конечно, оценке этого рода более всего подвергаются те, кто ближе всех к ним, и естественно, что родители имеют наибольшие шансы получить высшую оценку: на их стороне много преимуществ, много действительных достоинств сравнительно с другими детьми и проч. Из маленького эгоиста, каким, говорят, рождается ребенок, он силой обстоятельств, своей беспомощности, ухода за ним, удовлетворения его любознательности и рождающихся духовных потребностей вырастает в любящего и по-детски уважающего тех, кто пестовал его и согревал его детство. В биографиях и художественных произведениях часто упоминается, что у иных детей является горькое сознание, что их никто не любит или любят мало. Может быть, в этом сознании есть преувеличение, звучит несколько эгоистическая нотка (их обыкновенно любят, но им кажется, что мало), но во всяком случае оно говорит о желании любить и быть любимым и не только сверстниками, но и старшими.

Если можно еще допустить, что, может быть, необходимо доказывать, что дети начиная с эгоизма весьма рано приходят к сыновней любви, то, кажется, вовсе не нужно распространяться много о родительской любви. Она, кроме редких, ненормальных случаев, стоит вне пререканий. На ней-то именно и вырастает та родительская гордость, которая дала повод сказать одному писателю, что каждая мать считает себя Шекспиром, т. е. творцом гениальных произведений. Каждому известно, как часто приходится слышать матерей, открывающих в своих детях разные удивительные достоинства, таланты, способности. Но если в этой родительской любви, гордости и могут встречаться преувеличения, то в основе чувства эти вполне естественны. Дело, в которое вложил свою душу, на которое потрачено много сил, каждому дорого. Тем более если это дело — воспитание живой души. Если похвальба матери проявлениями ребенка, которые кажутся ей удивительными, свойственными только ее ребенку, необычайными, а в действительности несомненно весьма характерными для детской природы, но повторяющимися со всеми детьми, — если такая похвальба вызывает в нас улыбку, то слова Корнелии, которая тоже в своем роде гордилась тем, что она мать Тиберия и Кая Гракхов¹¹, говоря, что в ее глазах это важнее, чем то, что она дочь Сципиона Африканского¹², — слова эти принимаются нами с сочувствием. В этих словах благородной римлянки читатель найдет, может быть, подтверждение часто высказываемой мысли, что в человеке любовь к нисходящему поколению сильнее любви к предшествующему поколению. Но это различие является позже, и распространять сказанную мысль на детей, у которых нет еще потомства, по крайней мере, нет оснований.

Эта родительская любовь и родительская гордость, поскольку

она вызывается действительными достоинствами нашего потомства, наконец соображение о том, что дети, выросши или даже только подросши, явятся помощниками нашими, опорой и утехой в старости, облегчают родителям тяжесть труда и лишений, которые они несут ради воспитания детей. Мы уже сказали, что в раннем детстве, самой силой вещей, в детях рождаются и развиваются сыновние чувства, рядом с натуральным эгоизмом вырастают альтруистические чувства: привязанность к людям, признание авторитета, оценка чужих достоинств. Напоминание о разности любви к потомству и к предкам побуждает нас добавить здесь наше крайнее убеждение, что, тоже в силу вещей, сыновние чувства не обязательно слабеют с годами, а могут сохраняться и крепнуть и что тот или другой исход зависит в значительной мере от отношений родителей к детям. В числе неизбежных жертв, требуемых воспитанием детей, мы считаем и необходимость быть строже к самому себе. Воспитывать не значит говорить детям хорошие слова, наставлять и назидать их, а прежде всего самому жить по-человечески. Кто хочет исполнить свой долг относительно детей, оставить в них по себе добрую память, которая служила бы потомству заветом, как жить, тот должен начать воспитание с самого себя. Он может лишить детей комфорта, необходимого, дать им образование, как говорится, на медные гроши, может быть горяч, вспыльчив, проявлять тьму недостатков и все же оставить в наследство детям доброе имя, если умел сохранять мужество в минуту жизненных испытаний, работал над собой, честно и добросовестно исполнял свои обязанности, трудился, проявлял доброжелательство к людям и проч.

Приводя наблюдения из детства разных лиц, мы указывали, какое впечатление производили на детей разные стороны семейных отношений, какой след оставляли они по себе.

Вспоминая свое детство, люди часто жалуются, что оно протекало в одиночестве, не только без сверстников и друзей, но и не согретое материнской лаской и заботой. Родители были отвлечены от детской либо светского жизнью, либо другими причинами, и дети или уходили в книжку, или привязывались к кому-нибудь из дворни или прислуги. Мы видели, как чутко подмечали дети приниженное положение в семье одного из родителей, созданное честолюбием, сословным неравенством, властолюбием, черствым сердцем и многими другими причинами. Оскорбление родителей всегда причиняло сердечную скорбь, задавало детскому уму непосильную работу, старило и озлобляло сердце. Мы знаем, что могут быть и другие крайности, как чрезмерное баловство и т. п.

Приведенные нами примеры почти все отличаются некоторою резкостью, но мы не побоялись этой резкости, потому что она дает возможность наблюдать и рельефнее выраженные впечатления этих ненормальностей в семейных отношениях. Говорят, дети правдивее нас, взрослых. Мы можем прибавить, что они и чутче нас к ненормальностям житейских отношений, и, прежде чем

привыкнут и освоятся с ними, тяжелее переносят их. Нам кажется, что известные строки Лермонтова:

Я думал: жалкий человек!
Чего он хочет?... Небо ясно,
Под небом места много всем:
Но беспрестанно и напрасно
Один враждует он... Зачем?

являются отголоском пережитого им в детстве. В свое время он не мог выразить своей мысли так ясно и определенно, не сложилась еще, может быть, и сама мысль, но впечатления, приведшие к ней, собирались уже тогда, отравляя горечью золотое детство. И надо думать, что обыкновенные дети, живущие в обыкновенных семьях, где семейные дразги и ссоры, где честолюбие и все другие ненормальности мельче, не столь резки, точно так же, как Лермонтовы, Жуковские, Тургеневы, в детстве уже тяготеют этими неладами, питаются нездоровой пищей и дурно переваривают ее, унося с собою в зрелый возраст то нравственное худосочие, которое позволяет человеку без борьбы и сомнений втянуться в житейскую практику, где люди враждуют и мучают друг друга, либо, наоборот, научает его относиться к подобным явлениям равнодушно, презирать людей и не верить в добро.

Нормальное воспитание может быть только в нормально сложившейся и живущей семье. К искусственным мерам здесь приходится прибегать редко, и они не имеют боевого характера. Дети живут хорошо и привыкают к хорошей жизни.

Нормальная семья живет дружно, потому что люди и сошлись для того, чтобы пополнить свое существование близостью другого лица. У каждого свое дело, и один другому не мешает, а облегчает, чем может, труд. Семейная жизнь создает общие интересы, в понимании которых нет розни, хотя и могут быть разногласие и соглашение, в достижении которых нет места главенству и честолюбию, а есть совесть и поддержка. Горести и радости делятся, невзгоды бодро переносятся, труд чередуется отдыхом, беседой, общими развлечениями. Если горячка любви миновала, то осталась иная любовь, любовь-привычка, а главное — взаимное уважение. Дети — радость и надежда семьи. Они, повторим еще раз, не первые и не последние. У них есть права, и первое всего — право быть детьми. Их заблуждения и ошибки осуждаются твердо, но без сердца. Жизнь течет мирно и дружно. Детство уважается и с своей стороны признает права взрослых, за любовь платит любовью, за уважение — уважением.

В нормальной семье нет места и тому, что мы раньше обозначили словами «родительский эгоизм». Крайние формы такого эгоизма, вероятно, вызовут осуждение во многих, но более мягкие формы пройдут незамеченными, потому что родительский эгоизм есть явление, как нам кажется, довольно распространенное. Я считаю себя хорошим человеком, по крайней мере, у меня нет причин считать себя дурным, как же мне не желать, чтоб и

сын мой был человек хороший. У меня склад ума положительный, и это не раз служило мне на пользу, создало мне репутацию трезвого ума, а сын выходит какой-то фантазер, любит сказки, стихи, как начнет рассказывать, так и выступает пылкое воображение. Я общителен и обходителен, каждому скажу что-нибудь приятное, обласкаю, а сын — какой-то нелюдим, от него так и пышет холодом, вырастет, так прямо и будет говорить: не миндальничайте, скажите прямо, мне некогда с вами растабарывать... Я, можно сказать, не только учился, но и прожил на медные гроши, каждую копейку считал и только благодаря этому живу теперь с достатком, а сыну, кажется, и дела нет, что каждая вещь стоит труда; чуть что заведется, подарит кому-нибудь, начнет делиться, себе ничего не оставит. С такой нерасчетливостью много в жизни не наживешь.

Стремление наше переделать детей по своему образу и подобию часто вызывает борьбу, причиняющую ненужные огорчения и детям, и родителям, потому что она чаще всего ведет ни к чему. Натуры не переломишь. Да, в сущности, ломать ее и не к чему. Слишком узко думать, что то, что дало нам удовольствие или даже счастье, способно осчастливить всякого. Счастье — вещь в высшей степени индивидуальная, и оно возможно только при условии, что человек остается самим собою. В индивидуальности и залог талантливости. То, что мне по душе, то я и делаю хорошо, любовно воспитывая в себе свои природные силы и склонности.

Но часто вопрос переносится на другую почву — почву нравственности, и, конечно, для вмешательства родителей в отношения детей между собою и к взрослым в таком случае есть больше резонов. Но и здесь совет осторожности следует хранить в памяти, чтобы вместо морали не принять какого-либо из его суррогатов. Так, жизнь вырабатывает формы отношений, и часто дети, входя в известные отношения, не соблюдают принятых форм, потому что не чувствуют потребности и не привыкли еще выражать свои отношения к людям известными чисто условными телодвижениями. Дитя может любить какого-нибудь дядю, но не шаркать перед ним ножкой, не хлопать ему ручкой, а тем более если это чужой, с которым у него не сложилось никаких отношений. Но и в более интимной сфере, в отношениях к очень близким людям, ребенок может грешить против форм. Любя кого-нибудь, один ребенок ластится, охотно целует вас, лезет к вам на колени, тащит показать свои игрушки, от другого вы никогда не увидите внешних выражений любви, не добьетесь, чтоб он показал, как он вас любит, на вопросы он отвечает шуткой, а между тем у него любящее сердце и он горячо к вам привязан. Многое тут со временем перенимается, ко многому ребенок привыкает, но немало есть такого, что сохраняется навсегда, и если кому дорога искренность, тот помирится с этого рода индивидуальностями и ломать ребенка не решится.

Часто то, что первоначально установилось как форма и что в

свое время и считалось только внешним знаком, с течением времени обращается в обычай, смысл которого забыт, и люди привыкают считать это внешнее проявление самою нравственностью. Среди обычаев старины есть много прекрасных, но, наблюдая общественную жизнь, часто видишь, что и они выходят из употребления. Новая жизнь создает новые формы, заменяя ими старые, а иногда и просто упраздняя их. Держась у себя в семье старинных обычаев, всегда следует соотнобразяться с внутренними побуждениями протестующей молодежи и решать, стоит ли из-за них воевать, не выживают ли они, не резонно ли молодость отвергает их, чтобы стоять только за то, за что стоит стоять, и во всяком случае не переносить вопроса на нравственную почву там, где ее, может быть, и нет. Наши давние предки стояли за бороду, наши предшественники также крепко постояли за девичьи косы, увидев в обрезывании кос девушками и женщинами проявление какого-то бесстыдства, а не простое желание облегчить свою куафюру, потому что время дорого для занятий. Само собой разумеется, что борьба за обычаи разгорается обычно позже, но она может быть подготовлена и в детской, в дошкольном возрасте, стремлением приучать детей к тем обычаям, которые установились среди взрослых и в данное время уже утратили свою прежнюю устойчивость.

Что касается собственно нравственной оценки отношений детей между собой и к взрослым, то она и естественна, и желательна, поскольку она делается по существу и применительно к детскому разумению и силам. Твердые нравственные убеждения в родителях весьма желательны, и они вполне уживаются с терпимостью к индивидуальности людей, с различием формы от существа, обычая—от нравственного требования. Нравственное убеждение должно служить руководящим началом, исходя из которого мы судим и о себе, и о людях. Оно не нивелирует людей, не убивает натуры, а является равноправным с голосом инстинкта, совести, непосредственного чувства, сдерживая их проявление, подвергая оценке и укрепляя или ослабляя то решение, которое подсказывается натурой...

Х

Нам осталось поговорить о тех ближайших родственниках мужа или жены, которые живут под одною семейною кровлею с последними, о детях более зрелого возраста и проч.

Выделим сперва первых. Существование в семье родных (дедушки, бабушки, дядей, теток и проч.) может иметь и хорошие, и дурные стороны, но чуть ли вторые не чаще встречаются, чем первые... Нам кажется, что каждому, входящему в чужую семью для сожительства с нею, следовало бы помнить русскую пословицу: в чужой монастырь со своим уставом не ходят. Ради воспитания детей, которое так много значит для родителей, им надлежит последовать указанию пословицы самым искренним образом, занять в семье второе место и обречь себя на помощь отцу

и матери. Тогда от них семья получит добро. Матери легче, если есть в семье лицо, любящее детей, с которым можно отпустить детей гулять, которая поможет пошить, что нужно, посидит у постели больного ребенка. Тысячи мелких услуг могут быть оказаны матери, и за каждую она будет благодарна. С другой стороны, этого рода пособничество матери совершенно в духе того трудового и сердечного сожительства, какое рисуется каждому при представлении нормальной семьи и которое так благотворно воспитывает детей. Конечно, эти лица могут вносить в семью нечто свое, ибо у каждого из них свои вкусы, свои привычки и потребности, и это не только не беда, но даже и хорошо. Пусть ребенок испытывает разнообразные впечатления, сталкивается с разными характерами, видит, что люди разны мыслят и спорят, разное любят, лишь бы общий тон отношений был дружествен, чужд соперничества, вражды, обмана, интриг и всего такого, что не входит в обиход «золотого детства»...

Старейшее поколение точно так же редко поселяется в семье без задней мысли руководить неопытных супругов в их трудном деле. Опытность—великое дело, и за благой совет, конечно, каждый скажет спасибо. Но у старых людей обыкновенно бывает сильна потребность в руководящей роли, в почтении и послушании. Они редко соображают, что то, что было уместно в их время, совсем не пригодно спустя 20—30 лет, и в большинстве речь их идет не столько об идеях, сколько о приемах, воспитательных мерах, которым они придают самое серьезное значение. Многие множество недоразумений и столкновений происходит в семьях между родителями и кем-либо из старейшего поколения на почве этого рода руководящих вмешательств. Иные прямо берут на себя роль педагога-цензора и пытаются переделывать то, что родителями сделано, по их мнению, нехорошо. Если им кажется, что детей воспитывают сурово, то они балуют их; если родители, по их мнению, балуют, то они парализуют его—суровыми или ядовитыми словами, обращенными к детям. Этот раздел неминуемо отражается на детях, потому что мать часто попадает в двусмысленное положение. Старейшее поколение беспрестанно обижается на детей, не видит должного почтения и проч. Мать боится уронить его авторитет, и ребенок зачастую оказывается без вины виноватым. Если этого порока нет и старейшее поколение признает, что оно живет в чужом монастыре, то, конечно, оно может быть очень полезным членом семьи...

В семьях могут быть взрослые дети. Они живут в семье по праву, и положение их среди других детей определяется их кровными связями. Нечего и говорить, насколько желательна полнота семьи, где у малолетних детей кроме родителей есть и старшие братья и сестры. И нам опять-таки рисуется, что в дружной семье эти взрослые сыновья и дочери, чем могут, помогают матери. Кто обшивает детей, кто их обучает, кто мастерит игрушки и этой самой помощью обнаруживает, что семья живет и работает дружно.

И специальная подготовка преподавателя средней школы, и улучшение его положения

(По поводу статьи проф. Виппера ¹⁾)

Вопрос о профессиональной подготовке лиц, посвящающих себя педагогической деятельности, по-видимому, страдает перемежающейся литературной лихорадкой. У него бывают свои параксизмы. Кажется, он совсем уже забыт, и вдруг неожиданно-негаданно является в печати какая-нибудь статья, вслед за ней следует: по поводу предыдущей статьи... заметка... новая статья, а затем параксизм прекращается, температура спадает, и снова наступают тишь и гладь. При каждом параксизме обыкновенно проявляется одна из болезней людской памяти, и доводы «за и против» повторяются в новой серии статей заново, как будто никто раньше не писал ничего по данному вопросу и он только зародился. Конечно, авторы отнюдь не считают себя колумбами, но такая уж у нас завелась манера, в основе которой лежит уверенность, что хорошие мысли следует повторять от времени до времени, потому что мы вообще забывчивы. Что касается учреждений для приготовления учителей, то они не раз возникали и обыкновенно лет через десять, а иногда и раньше закрывались, а потом спустя еще лет десять—пятнадцать вновь открывались или повторяя прежнее с некоторыми вариантами, или строясь по-новому. Выходит как будто так, что всё, что мы затевали по этой части, было неудачно, не дало результатов, отчего, может быть, многие думают, что готовиться в учителя—немецкая выдумка, которая совсем не с руки русскому человеку. В то время как другие учебные учреждения при своем возникновении, тоже заимствованные откуда-нибудь, выстояли, переработались согласно потребностям русского общества, приобрели свои традиции и проч., педагогическим институтам не повезло, и не только тем, которые хотели заменить собою университеты, но и таким, которые ясно ставили себе специальные задачи. Где причины этого? Почему естественный, органический рост этих учреждений, при котором они только и могли стать крепкими и прочными, всегда прерывался насильственной смертью?

Вопрос о подготовке учителей для наших средних учебных заведений в недавнее время снова ожил в нашей литературе, вероятно, в предчувствии министерского циркуляра. Явились в

печати статьи С. Зенченко, профессоров В. Вагнера², В. Шимкевича³, Р. Виппера. О том, что вопрос этот не раз уже дебатировался в литературе, на съездах, в заседаниях Педагогического музея и проч., конечно, нигде не упоминается. Если оспаривается какое-нибудь мнение, то в той форме, в какой оно было высказано вчера, хотя справки в истории вопроса, может быть, оказались бы и нелишними.

Статья С. Зенченко была помещена сперва в журнале «Вестник воспитания», а потом вышла отдельной брошюрой. Эпиграфом к ней поставлены слова Н. И. Пирогова. Кроме личных соображений автор дает краткий очерк попыток учреждения у нас педагогических институтов, цитирует официальные документы по данному вопросу и проч. Общий вывод его таков. Университет не задается и не может задаваться целью подготвления учителей для средних учебных заведений, у него есть свои задачи. Подготвление это должно совершаться после окончания университетского курса. Теоретическая подготовка состоит в слушании у университетских профессоров курсов педагогики и дидактики со сдачей экзамена из них. Для практической подготовки назначают два года. Педагогические курсы состоят при одной из гимназий, в которую собираются в качестве руководителей лучшие преподаватели, ознакомившиеся с педагогическим делом и за границей. На курсах же в течение первого года читаются анатомия с физиологией, школьная гигиена, психология, педагогика, антропология, общая дидактика и история педагогики. Руководители излагают методику своего предмета.

Проф. Виппер хотя и не говорит прямо, что воюет с С. Зенченко, но постоянно цитирует его. Он восстает против необходимости какой-либо особой профессиональной подготовки для тех, кто прошел университетский курс. Свою статью он озаглавил вопросом: специальная подготовка преподавателя средней школы или поднятие его положения? Надо заметить, что и С. Зенченко говорит, что «с улучшения условий педагогической деятельности должна быть начата подготовка к ней преподавателей», и даже печатает это особым шрифтом. Но, по его мнению, это улучшение не устраняет необходимости профессиональной подготовки. Проф. Виппер ставит вопрос по-своему: или то, или другое, хотя у сторонников подготовки никогда и мысли не было о том, что она делает ненужным все остальное, напротив, улучшение условий, в каких стоит преподаватель, считалось до такой степени насущно необходимым, что о нем говорилось особо, неоднократно и настойчиво. Проф. Виппер потому и поставил вопрос в заголовке своей статьи, что он решает его так, что улучшение условий необходимо, крайне необходимо, и, раз оно будет сделано, бывшие питомцы университета сами собой выйдут на дорогу. Учителское дело таково, что все, что нужно для него, молодой человек возьмет у университета; то же, что предполагают дать ему на курсах, в сущности, никакого значения не имеет.

Надо добавить, чтобы мысль проф. Виппера не представилась кому-нибудь в ложном освещении, что он говорит не исключительно об увеличении содержания учителей, а о всей совокупности условий их работы. Увеличение содержания он считает необходимым, чтобы учитель не зарывался в уроки, а имел досуг для занятий и ради сохранения умственной свежести. Кроме увеличения содержания улучшение положения учителя проф. Виппер видит в подъеме значения конференций, в съездах и проч. Положение учителя может стать таким, что даровитые люди не будут бегать средней школы, не будут обращаться в чиновников-формалистов, а останутся живыми и разумными существами. Теперь же, когда условия учительства стоят иначе, только нужда может загнать в среднюю школу человека сколько-нибудь серьезного умственного склада. Школа эта обречена заполняться лицами недостаточно сильными, чтобы бороться с чиновничьим формализмом учебной службы. Такого рода людей не сделают хорошими учителями никакие педагогические курсы...

Вернемся к основной мысли автора: университет дает все, что нужно преподавателю, и педагогические курсы ничего ему не прибавляют — и начнем с конца, с отзыва проф. Виппера о педагогических курсах. Этот отзыв и его аргументация напомнили нам старую басню об отце, который, желая показать детям, что в союзе — сила, предложил им сломать пук прутьев и, когда ни один из них не смог сделать этого, развязал пук, роздал по пруту и предложил попробовать теперь свои силы. И дети поломали прутья.

Проф. Виппер употребил тот же прием: он развязал пук и поломал все прутья один за другим.

На курсах читают методику учебных предметов. Но что такое методика? «В рамки неподходящего названия методики вводят то, что можно назвать общими принципами науки, ее энциклопедией (как существует в университете на первом курсе энциклопедия права, энциклопедия медицины, математики). Но тогда это не что иное, как университетское введение для всякого вступающего в область новой науки. Это занятие, лучше сказать, приступ к занятию университетского первокурсника. Специально преподавательского предмета здесь, безусловно, нельзя видеть».

Говорят, что курсы должны научить пользоваться наукой для учебных целей. Как это понимать? Автор представляет себе довольно-таки глупого человека, который предполагает заставить университетского кандидата, поступившего на педагогические курсы, пройти еще раз избранный им для преподавания предмет, но на этот раз в объеме средней школы, и сильно глумится над этим. «Что значит дать науку в учебном виде? Значит ли это внедрить учебники, краткие пособия, заставить будущих преподавателей выучить несколько руководств? К чему это? Какое развивающее значение такого изучения?» и т. д. Покончив с глупым противником, автор замечает: «Конечно, важно и коренным образом необходимо научить будущего преподавателя ориен-

тироваться в научной литературе, чтобы составлять себе общие представления и скреплять их подходящими аргументами и примерами, необходимо научить его отыскивать материал, схватывать в нем существенное, характерное, усваивать его себе и передавать путем точного и ясного изложения. Но ведь этому и учит университет, в этом и состоит его великая воспитательная сила... Не изучение методики, а усвоение методов самостоятельной работы и возможность такой работы при составлении учебных курсов для преподавания— вот что желательно предоставить молодым преподавателям».

Далее следует педагогика. «Мы бы желали,—говорит Виппер,—чтобы когда-нибудь был произведен научный анализ того, что обыкновенно предлагается под этим названием». Тут— «ничего цельного», есть «какие-то клочки», мелькает и Коменский, и неизбежный Руссо и цитируется авторитет Ушинского. «Все, что в этом хаосе может встретиться разумного, конечно, должно быть отнесено в соответствующие научные области, где факты эти стоят в своей естественной связи». Подчеркнем, что автор не говорит здесь, как говорил раньше, что все это «разумное» дается уже на университетских курсах, а выражает пожелание относительно будущего: должно быть отнесено. Затем психология, читаемая на педагогических курсах, подвергается большому риску для своего достоинства. Связанный школьной цензурой, преподаватель или будет повторять стародавние принципы и погрузится в схоластику, или, реже, если он знаком с новой экспериментальной психологией, решительно затруднится воспользоваться ее наблюдениями в области тех сложных процессов, которые образуют сферу воспитания.

Автор напоминает об истории воспитательных идей, говоря, что это «область педагогики конкретная, содержательная и способная действовать развивающим образом»; к сожалению, она занимает менее всего места в фактическом изложении педагогики.

О дидактике автор судит по уроку, которого он был свидетелем в VIII классе одной женской гимназии. Лекция была посвящена вопросу о конспекте: что такое конспект, к чему он нужен, было насчитано четыре вида конспектов... «Не это ли дидактика?»—спрашивает г. Виппер, ожидая ответа: да, это и есть настоящая дидактика, и советует впредь дидактику называть схоластической диалектикой.

Затем следуют пробные и образцовые уроки, но здесь г. Виппер повторяет то, что говорят все, кому они не нравятся. Разве можно давать «образцовые» уроки? Разве пробные уроки даются в нормальных условиях? Оригинальна разве только мысль г. Виппера, высказанная им в заключение о пробных уроках. «Сторонники пробных уроков говорят, что важно не самое произнесение «урока», а предварительное составление его плана и последующее обсуждение данного урока с руководителями и своими молодыми коллегами. То есть, говоря иначе, довольно безразлично, происходит ли урок или нет, происходил он в

пустых стенах или перед случайными фигурками учеников».

Среди педагогов вовсе не существует единомыслия по вопросу о том, как организовать подготовку к учительской профессии. Одни стоят за учреждение особых педагогических курсов, другие делят работу между университетом и гимназией и т. п. Понятно, что оспаривать представителей одного из направлений еще не значит покончить с другими направлениями. Проф. Виппер занял особую позицию: он отрицает необходимость какой бы то ни было подготовки для тех, кто прошел университетский курс. Такой постановкой вопроса он, как мы полагаем, отрицает всех разномыслящих с ним, какого бы направления они ни держались. Но его доводы отнюдь не обнимают дела во всей его широте. Нам кажется даже, что он не знает его близко, незнаком достаточно с литературой, не имел случая не то что поработать, а и просто пожить в качестве интересующегося наблюдателя в учреждении, посвященном педагогической подготовке молодежи. Он был на уроке в 8-м классе женской гимназии, но мы не видим следов его знакомства с Филологическим институтом, Женскими педагогическими курсами, в высшей степени интересными бывшими Педагогическими курсами при 2-й военной гимназии. Мы уверены, что его критика была бы серьезнее и поучительнее, если б круг наблюдений его был шире. Человека, ближе знакомого с делом, неприятно поражает, например, его дешевое глумление над «образцовыми» уроками. Оно дешево потому, что никто уже не придает серьезного значения этому действительно неудачному прилагательному, которое сохраняется только потому, что надо же эти уроки отличать от пробных и, тоже довольно неудачно названных, дополнительных, и приходится мириться с тем, что здесь «образцовый» нельзя принимать в буквальном смысле. В языке таких случаев масса. Можно ли читать без улыбки то, что пишет г. Виппер по поводу дидактики. От профессора, заговорившего на эту тему, мы ожидали ссылок по крайней мере на Вильмана⁴ или хотя бы на Каптерева, наконец, на Ельницкого⁵, а вместо этого мы читаем ядовитые строки по поводу одного урока одной учительницы в одной женской гимназии. Кому из пишущих об изучении учебников могло бы прийти в голову, что это изучение будет понятно так, как понял г. Виппер...

В том, что теперь существует для подготовки учителей, далеко не все обстоит благополучно, и, пожалуй, будет вернее вместо «не все» сказать «многое неблагополучно». Крайне желательна критика существующего порядка, критика суровая, беспощадная, но непременно серьезная. Возьмем для примера психологию. Действительно, психологии разные бывают, и мы думаем, что в университете надо представить эту науку в ее исторической перспективе и направить молодежь на изучение и старой психологии, и новой, экспериментальной. Нам понятно, однако, что университетский профессор несколько перетянет чашку весов с этой новой, экспериментальной психологией. Задача университета готовить работников, которые двигали бы науку вперед.

Прошлое науки представляет свой интерес, и оно, конечно, не будет забыто, но оно умерло или по крайней мере переродилось, а тут — жизнь, масса настоящей работы. Человек, посвящающий себя педагогической профессии, должен иначе взглянуть на психологию. В педагогике много эмпиризма, но есть и желание построить ее на основании научных данных. Сделано ли что-нибудь в этом втором направлении? Ответ может быть различный, смотря по тому, насколько вы понимаете существо науки. Курса педагогики, построенного на психологии, кажется не существует, по крайней мере мы не знаем такового. Большинство руководств по психологии и трактатов под разными наименованиями совсем обходится без педагогических выводов. В некоторых они есть, но чаще всего это не выводы, а просто мысли автора, не вяжущиеся с его теорией, привязанные к ней чисто искусственно и выражающие собственно этические воззрения автора. Выходит так, что психология сама по себе, а педагогика сама по себе и решительно не знает, что ей делать не только с новой, но и со старой психологией. Было бы, однако, несправедливо сказать, что обе эти области знаний стоят особняком, несколько не смущаясь своим одиночеством. Среди психологов можно заметить стремление указать приложение законов науки к учебно-воспитательному делу. Можно уже назвать психологические трактаты, дающие отнюдь немало разумных педагогических указаний, достаточно обоснованных научными соображениями, хотя все еще далеко не исчерпывающих педагогической области. Можно указать на психологическую разработку частных, но весьма важных педагогических вопросов, например условий умственного и физического труда, усталости, переутомления. С другой стороны, педагоги чутко прислушиваются к голосам этих работающих на их пользу психологов и сами ищут приложений и проч. Психология как наука движется, перестраивается и по многим вопросам не пришла еще к определенным выводам, и каждому понимающему дело ясно, что и педагогика не имеет еще возможности принять во всей своей полноте сколько-нибудь научный характер, но отдельных попыток пересмотреть в данном направлении разные частные педагогические вопросы существует еще немало. Для научных деятелей эти опыты не имеют никакого значения, но для педагогов они очень ценны. Слабый пункт в деле подготовки педагогов на курсах в том и заключается, что, стремясь дать нечто цельное, преподаватель педагогики естественно остановится на книге, обнимающей всю область психологии, и так как такой книги в литературе новой психологии пока еще нет, то он естественно остановится на старой психологии. Но он может поправить дело, рекомендуя пополнить курс чтением, в котором найдут свое место и трактаты новой психологии, и упомянутые труды педагогов. Можно, однако, предполагать, что психология, предлагаемая будущим педагогам, будет носить различный характер в зависимости от того, кто и где будет читать ее. Профессор, читающий психологию с университетской кафедры, весьма веро-

ятно, явится представителем чистой науки, теоретиком, для которого всего важнее система, школа. Может быть, тот же профессор, читающий на педагогических курсах, под давлением запросов своих слушателей сделает уступку в пользу жизни. В самом деле педагог, живущий среди детей, работающий с ними, естественно остановится перед тем сфинксом, каким представляется живая душа человеческая, и почувствует горячее желание разгадать, понять ее в будничных, повседневных проявлениях. Бог с ней, с теорией и системой, если она не отвечает действительности. И не все ли мне равно, кто объясняет мне данное проявление юноши, психолог старой или новой школы или, наконец, великий художник-психолог. Ведь и они наблюдали и изучали человека и сделали очень много тонких наблюдений. Живое дело невольно склоняет практика к эклектизму, к отказу преклоняться перед цельностью научной системы, хотя бы он действительно не знал, что с нею делать, ввиду того что у него на руках живые души, за будущее которых он ответствен, что ему нельзя ждать, а надо действовать.

Я высказываю эти мысли за свой личный страх, со мною не все согласятся и, может быть, будут правы. Я хотел только сказать, что по данному вопросу не все ясно и определенно, что постановка психологии и связь с нею педагогики порождают еще много вопросов, от решения которых не приходится отворачиваться, делая вид, что тут все обдумано и все решено.

Точно так же и в университете вовсе не все благополучно. Проф. Виппер, говоря о том, какие качества требуются от работы учителя, указывает, что это самое и дает университет. Действительно, кто работал в университете у хорошего профессора, должен обладать многими средствами, которые нужны для того, чтобы выработаться в хорошего учителя. Оттого среди преподавателей отнюдь немало замечательных автодидактов. Свой талант и университетское образование выручили их. Но и среди этих бесспорно даровитых, опытных и серьезно образованных преподавателей мы встречали немало сторонников педагогической подготовки. Очевидно, что и они чувствуют, что обдуманная дорога ближе и вернее ведет к цели, чем шатание и всякие случайности, на которые обречены все самоучки. Многие после 15—20 лет учебной деятельности жалеют, что в свое время не изучили того-то, не прочли того-то, а потом колесо жизни не дало «ни отдыха, ни срока». Но кроме тех, кто работал у хорошего профессора, университет выпускает массу не работавших или не нашедших хороших руководителей. Ведь и проф. Виппер говорит, что слабых и бездарных среди преподавателей средней школы не больше и не меньше, чем среди преподавателей других учебных заведений, а следовательно, и среди профессоров. Едва ли поэтому он уверен, что университетский диплом, выражающий только успешно выдержанный экзамен, есть уже такое серьезное ручательство, что предъявитель его взял от университета все то, что он может и должен бы взять. Ведь иногда желаемого и взять

негде. Университет должен наделить всех своих слушателей известными качествами, но не всегда в действительности наделяет.

Но и те, которые взяли от университета то, что должно, на первых шагах своей педагогической деятельности оказываются как в лесу, бредут наугад, подвергаясь всяким случайностям, и затем вовсе не редко, выработав себе план и прием преподавания, цепко держатся за свое, выработанное тяжелым трудом, и обращаются в неисправимых рутинеров.

Я был шесть лет директором учительской семинарии, которая готовила преподавателей для прогимназий, т. е. для элементарного курса не только родного языка и арифметики, но и геометрии, естественной истории, географии и истории. Последние шестнадцать лет я состою членом экзаменационной комиссии, в присутствии которой кандидаты университета, желающие получить право преподавать в кадетских корпусах, дают в классе 2—3 пробных уроков: один урок дается в одном из младших классов, другой — в одном из старших. Испытуемому предоставляется право перед пробным уроком посещать те классы, где назначены его уроки, чтобы присмотреться к ученикам, к учителю, ознакомиться с познаниями учащихся и проч. Он имеет возможность потолковать с учителем, расспросить его, попросить совета и указаний и затем должен выработать план урока, который ему предстоит дать. Его урок по содержанию не составляет чего-либо особенного, а является рядовым. После урока происходит собеседование, на котором первое слово принадлежит испытуемому; точно так же на все замечания он имеет право возражать. Я едва ли ошибусь сказать, что в этой комиссии давно уже установилось мнение, что на пробный урок нельзя смотреть с исключительно экзаменационной точки зрения; что вполне естественно испытуемому обнаружить неопытность, наделать ошибок вследствие волнения и проч. Неудачный урок не закрывает допущения к преподаванию. Гораздо важнее комиссии обнаружить на собеседовании, насколько кандидат подготовился, подумал, как он воспользовался научным материалом для учебных целей. Молодой человек может дать очень плохой урок, но обнаружить, что он разумный и мыслящий человек и имеет данные, чтобы выработаться, что он стоит на правильной дороге, что учительское дело интересует его и в натуре его; комиссия не раз произносила утвердительное решение после урока, за который и сам испытуемый чувствовал себя сильно сконфуженным.

Передо мной прошло много молодых людей с университетским образованием, изъявивших желание посвятить себя учительству, и из собеседования с ними на заседании и вне его на почве не официальной, уже после сообщения ему, что пробные уроки его одобрены, нередко приходилось убеждаться, в какой степени эта молодежь девственно чиста относительно учебного дела. Чувствуешь, что, придя в школу, она пока совершенно чужда ей, что мысли ее в университете, а не в ней, что она и не подумала о том,

что идет учить 10—12-летних детей. Как приступить к делу, как взяться за него, об этом у нее и вопроса не рождалось; чаще всего урок был простой копировкой кого-либо из учителей, у которых учился молодой человек, когда был еще гимназистом.

Нельзя требовать от начинающего, чтобы он был *au courant*⁷ педагогической литературы; естественно, что он на вопрос, какие учебники ему известны, называет тот, по которому он сам учился, да еще один-два по преимуществу из самых новеньких. Естественно, что он большей частью не представляет себе, чем можно интересоваться, заглянув в учебник, и отделяется совершенно бессодержательными фразами: ничего, все понятно, хороший учебник и т. п., но нам кажется ненормальным, что эта молодежь часто и не подозревает, что до нее работали на пользу школы люди весьма серьезные и почтенные; замечается полное отсутствие интереса к капитальным работам педагогического содержания. Берущийся за преподавание родного языка обыкновенно и не слышал о работах Буслаева⁸, Стоюнина, Ушинского, Водовозова⁹, Грота¹⁰, Поливанова¹¹, Шереметьевского¹² и других. Попытки сделать экскурс в литературу общих вопросов обыкновенно также не увенчиваются успехом. И иногда кандидат называет статью в последней книжке «Русской школы», благо видел ее на столе в учительской комнате, и затем красноречиво замолкает. Понятно, что университет, имея свою цель, не ставил себе задачей обратить внимание своих слушателей на этого рода литературу. Но этого мало: мы не раз дивились, как бывший студент определял значение своего профессора. Часто случалось, что он только и был знаком с его университетскими лекциями, в которых для него выражалась вся наука, и был совершенно не в состоянии определить место этого профессора среди других деятелей той же науки, указать пункты, в разработку которых он внес нечто свое. Слышалась вера в последнее слово науки, именно вера, а не сознательное убеждение.

Уроки относительно содержания и плана также часто вызывают разочарование. Требование дать отчет, зачем говорилось то-то, правильно ли формулировано правило, нередко остается неудовлетворенным. По ходу совещания приходится ставить вопросы вроде того: зачем учитель в классе, когда все, что он говорил, есть в учебнике; не проще ли задать отсюда досюда и затем спросить урок; почему кандидат полагает, что ученики поняли его (обыкновенно дающий урок уверен, что он рассказал все ясно и понятно), и есть ли какие-нибудь средства узнать это? и т. п.

Мы считаем крайне полезным, чтобы молодой человек, прежде чем брать на себя ответственную обязанность учителя, освоился с интересами школы, сжился с тем особым миром, который составляют дети того возраста, когда они учатся в гимназии.

Отчасти в этих видах и предлагают пробный год. Кандидату на учителя дают ограниченное число уроков и ограниченную стипен-

дию. На него не наваливают сразу 20—25 уроков, чтобы дать ему возможность обдуманно подготавливаться к ним, пополнить свое педагогическое образование, посещать уроки других учителей, пользоваться советами опытных преподавателей. И затем, чтобы он работал серьезно и ради контрольных целей, он пишет отчеты. Насколько все это осуществимо и полезно—сказать трудно. И директор, и учителя завалены своей работой, помогать новичку они могут только урывками, случайно; опытность учителя часто вещь обоюдоострая. Да, говорят, на практике оказывается, что ограниченная стипендия побуждает восполнить ее уроками на стороне. Конечно, можно посылать на пробный год в такие гимназии, где есть силы, можно руководителям дать прибавку (конечно, скромную) и т. д. Что-нибудь кандидат этим путем и получит. Это, конечно, все-таки лучше, чем ничего.

Я сравнивал полемический прием проф. Виппера с развязыванием пучка прутьев и с ломкой каждого прутика поодиночке. Но ведь для того прутья и связаны, чтобы образовать метлу, которой метут улицу; чтобы вымести улицу, никто и не посоветует употреблять прутья. То же и с педагогической подготовкой, и в частности с пробным годом и разными другими суррогатами.

Совершенно верно, что каждое средство само по себе имеет крупные недостатки. Психология, педагогика с дидактикой, читаемые с университетской кафедры,—вещи очень хорошие, но прослушавший курс этих знаний не станет еще учителем и порой сильно затруднится решить, что ему делать в школе с приобретенными научными сведениями.

Те же науки, читаемые педагогом, наверное, утратят значительную долю научной стройности, в обилии наполнятся эмпирическими данными, касающимися частностей и мелочей живой действительности; преподаватель-педагог не побрезгует опытами и наблюдениями психологов старой школы, педагогических деятелей, изучавших учебное дело, думавших о нем, поверявших свои наблюдения на практике. Пробные уроки сами по себе—первые шаги учителя, проба им своих сил—совершаются в ненормальных условиях, особенно если за ними не следует дополнительных уроков, для которых кандидату поручается класс на протяжении 2—3 недель. Собеседования после уроков вещь всегда в высшей степени поучительная, но они рискуют быть вне прямой связи с психологией, педагогикой и дидактикой, если теория составляет достояние университетской науки, а практика—средней школы.

В союзе—сила. Все, и психолог, и дидакт, и практик-учитель, должны трудиться сообща, дружно, помогая и восполняя друг друга, видя перед собою одну задачу—усовершенствование образования и воспитания молодежи в средней школе. Здесь общий план и разделение труда. То, что один—теоретик—наметил в общих чертах, другой поясняет и дополняет, пользуясь наблюдениями явлений живой действительности. То, что не договорено одним, доказывается другим. Силы не разбрасываются, а соединяются, ибо в союзе—сила. Общая всем цель ставится не

теорией, а практикой, жизнью. Соединяет не отвлеченная идея, а потребности, идеалы, польза живых личностей. Деятели могут быть сторонниками разных учений, вносить в дело свои темпераменты, убеждения, манеры, но они должны объединяться сознанием общего труда. Их влияние на готовящихся к учебной деятельности будет от этого только разностороннее и даст возможность каждому выбрать то, что наиболее отвечает его склонностям, натуре, выбрать сознательно, потому что от него не была закрыта возможность работать иными путями и средствами.

Условие единения сил—общее дело. Курсы приготовления учителей должны составлять одно целое со школой, где практикуются эти будущие учителя. Покойный Николай Васильевич Исаков¹³, бывший начальник военно-учебных заведений, в ведении которого в свое время состояла учительская семинария, говорил не раз, что при педагогических курсах обязательно должна быть клиника, т. е. школа, и мне кажется, что это слово прекрасно выражает существо дела. Клиника относительно своего персонала не только лечебница, но и нечто большее. Здесь не случайный подбор врачей, действующих каждый на свой страх, а профессор, его ассистент, его ученики, словом, школа, которая, однако, не подавляет личности, не рядит в мундир, но вносит руководящее единство в деятельность, сохраняя за каждым его индивидуальность. С другой стороны, пациенты побуждают их постоянно думать о практических результатах их деятельности, проверять свои обобщения, теории действительными фактами, стоять всегда на реальной почве жизненных потребностей.

Ту же роль должна сыграть и школа при педагогических курсах для приготовления преподавателей средней школы. Она ставит дело на практическую почву. Живой материал требует, чтобы ему дали образование и воспитание. Он постоянно напоминает о себе, о своих потребностях и нуждах, о разнообразии индивидуальных черт, способностей, темпераментов. Руководителю приходится после общих замечаний об отвлеченных детях, учениках перейти к Семенову, Петрову, Иванову, различать десятилетних от 12-, 16-, 18-летних, соображаться с тем, что приносят с собою эти живые дети каждый из своей семьи, из общества. И профессор психологии вслед за университетским курсом, а может быть, вместе с ним неизбежно дал бы нечто прибавочное, если б он стал в ряды учителей средней школы и принял бы участие не только в конференциях и экзаменах, но и в их повседневной жизни. Живое дело дало бы ему почувствовать, что теория нужна, но ее мало, что университет дает общее образование, а здесь идет образование профессиональное. Будущие учителя своими запросами привели бы его к необходимости всмотреться в дело, часть ответственности за которое несет и он. Ведь и на медицинских факультетах не ограничиваются анатомией и физиологией, а устраивают кафедры прикладных знаний и соответствующие клиники.

Не обойдется в истории педагогической мысли, кстати сказать,

и без «неизбежного» Руссо, потому что его идеи и до сих пор оказывают свое влияние, не обойдется и без гербартовской школы в педагогике, потому что мысли этой школы весьма плодотворны и поучительны. Но, вероятно, то и другое придется изучать, штудировать, не довольствуясь 2—3 страницами в руководстве.

Людьми, не знающим близко дело, кажется, что в подготовке к учительству все дело сводится к сообщению известных знаний, к целому ряду лекций по психологии, педагогике, дидактике, гигиене, даже разных методик как отдельных предметов и затем к разным конференциям по обсуждению планов уроков без самих уроков и проч.

Но живое дело только и может быть продуктом живого организма. Все средства профессионального образования учителей, как бы каждое из них ни было поставлено хорошо, могут обещать лишь сомнительный результат, пока не войдут в общую связь, не станут органами одного целого. В учреждении, подобном педагогическим курсам, важен дух заведения, одухотворяющий все его члены. Дух этот определяется сознанием общественного значения среднего образования, школы, учителя.

Практика побудит видеть нечто более серьезное в тех приемах преподавания, которые составляют его технику, но упомянутое сознание укажет руководителям, что этим дело не исчерпывается. Курсы готовят не только учителя греческого языка для классической гимназии, не только преподавателя математики для реального училища или кадетского корпуса, а прежде всего сознательного и разумного деятеля школы, дающей среднее образование. На педагогических курсах молодой человек увидит и сам испробует лучшие приемы обучения делению дробей, но в то же время не на лекциях, значащихся в расписании, а хотя бы во внеклассной беседе услышит и о значении среднего образования в общей системе общественных средств народного просвещения, о его исторических судьбах, о современной его организации в европейских государствах, о различных обществах, ставящих себе задачей улучшение его. Придется разобраться в вопросах о роли учебника, о переутомлении, об экзаменах и т. д. С другой стороны, ученики школы дадут повод побеседовать о правах учащейся личности, о будущей общественной роли сегодняшних школяров, и беседы эти внесут в сознание педагогов более правильное представление об отношениях учителей к ученикам.

Словом, педагогические курсы представляются нам не школой техники только, а средством дать возможность молодежи, готовящейся стать педагогами, пожить и в школе, и в среде, живущей широкими педагогическими интересами. Суতোлка действительной жизни часто слишком быстро стягивает начинающих учителей в серую, будничную обыденность. Молодой человек, прошедший курсы, вероятно, тоже почувствует на себе влияние ординарной школы, но он видел лучшее, и от него можно требовать, чтобы

он, если не может осуществить всего, сделает по крайней мере все, что в его власти.

Кстати, в улучшении учебного дела значительное участие должно быть отнесено к этой технике, а между тем эта техника—классная работа, репетиция по отделам—многим не удается, а потому и отрицается. Между тем кто видел то и другое на практике у хороших учителей, тот знает, что вещи эти осуществимы и крайне полезны. Клиника-школа может и должна показать рациональное ведение учебного дела, которое не всегда может увидеть начинающий учитель в нашей школе.

Само собою разумеется, что педагогические курсы должны быть вверены хорошему персоналу. Для руководства на курсах недостаточно быть безукоризненным практиком, надо искать людей просвещенных, любящих дело, понимающих его разумно и широко, следящих за литературой. Выбранным по такому крупному масштабу лицам должна быть предоставлена возможность поставить дело так, чтобы удовлетворить и запросам просвещения, и тому, что мы называли правами личности, иначе—детской и юношеской природы.

Все, что в ординарной школе по нужде, скрепя сердце, делается в ущерб пользе дела, здесь должно быть устранено. Классы не должны быть многолюдны, параллельные отделения могут только усложнить административную службу в ущерб педагогической. Учебный персонал должен быть тоже невелик, хорошо вознагражден и чувствовать себя на курсах в своем заведении. Гигиенические условия должны быть по возможности доведены до совершенства, на физическое и нравственное воспитание должно быть обращено серьезное внимание. Все дело обучения в средней школе должно быть ведено рационально.

Если курсы будут так поставлены, то нечего опасаться, что они сведут дело к передаче молодежи одной школьной рутины. С другой стороны, этой молодежи, прошедшей уже университетский курс, найдется чем удовлетворить свои умственные интересы.

Само собою разумеется, что разные посторонние делу соображения, и прежде всего экономические, могут понудить искать иной, упрощенной организации педагогических курсов, но если говорить только о пользе дела, то следует указать на институт как учреждение, дающее возможность выполнить дело в наиболее желательной полноте.

Многого я не договорил; мне хотелось наметить дело в общих чертах так, как я его понимаю, хотя, может быть, со многим, мною высказанным, и не согласятся другие педагоги. Но не будем скрывать от себя, что в данном вопросе и до сих пор есть нечто спорное, еще не решенное.

Наука и воспитание *

При чествовании памяти Пирогова в 1911 г. мы снова слышали речи о том расстоянии, которое отделяет школьную действительность от идеалов Пирогова. По мнению одного из говоривших об этом — проф. В. Вагнера¹, «за истекшее столетие в общем это расстояние не уменьшилось, если еще не увеличилось, и, что всего печальнее, увеличилось в том именно, в чем Пирогов видел важнейшую задачу школы»** Пирогов требовал, чтобы школа готовила людей, способных стать руководителями жизни, а не слугами, сознательных работников, а не бессловесных исполнителей, членов общества, способных не приспособляться к житейскому злу и уживаться с ним, а людей, научившихся понимать зло и умеющих бороться с ним. Такую задачу Пирогов противопоставлял той, какой руководилась старая школа, готовящая людей по штампу современной действительности, «фабриковавшая товар, каким он требовался на житейском рынке».

Чтобы питомцы школы могли вступить в те отношения к жизни, на какие указывал Пирогов, школа должна сделать учеников «восприимчивыми к наукам, дать им научное направление и воспитать любовь к труду и самодеятельности». Успешное выполнение школой ее задачи обеспечивает людям прогрессивное движение жизни. Задача эта сама собой утрачивает всякую цену в глазах руководителей школы, преследующих практические цели, желающих подготовить питомцев ее к жизни, какова она есть в данное время. В первом случае мы имеем гегемонию школы над жизнью; во втором — наоборот. Идеал Пирогова не временный, не злободневный, он идеал жизни прогрессирующей. Ответ на вопрос о том, выполняет ли школа идеалы Пирогова, служит

* Глава из приготовленной к печати книги «Наследие Пирогова». Содержанием этой книги служат работы русских педагогов после Пирогова, от Ушинского до нашего времени, послужившие разработке вопросов, связанных с доставшимся нам в наследие заветом Пирогова «воспитывать человека». Таким образом, книга эта вступит в непосредственную связь с выпущенной мною в свет в 1914 г. книгой «Н. И. Пирогов и его педагогические заветы»...

** Школьные идеалы и современная действительность. — В сб.: Памяти Н. И. Пирогова, 1911.

показателем, застыла ли жизнь в определенных формах или она движется вперед.

Свой ответ на поставленный вопрос Вагнер дает в таком смысле.

Кое-что в школах с того времени улучшилось: учителя стали более сведущими в своем предмете, учебники и пособия лучше разработаны и проч. Но с улучшением преподавания данного предмета слабела связь его с соседними, все определеннее выступали его специальные задачи, и возможность достижения своих целей у каждого преподавателя выдвигалась на первый план. Вопрос о задачах школы как целого под покровом противоречивых интересов, частных, специальных задач исчезал из виду педагогов. Внесение лучшими учителями практических занятий при сохранившихся программах поставило этих учителей в фальшивое положение. Убеждаясь из опыта в разносторонней пользе замены книжного учения, меловой физики лабораторными работами, они все же вынуждены считаться с необходимостью пройти полностью по программе курс и бесплодно обременять память учащихся.

Далее, с усовершенствованием метода преподавания неподготовленность преподавателей становилась все более очевидной. Балльная система, поощрения и наказания — все эти меры, служащие к тому, чтобы приспособить поступившего в школу ученика к ее порядкам, извращают натуру ребенка, заглушают в нем естественную потребность познания окружающего мира и значительно понижают производительность учительского труда.

По мнению Вагнера, «в средней школе произошло многое, что делает ее едва не худшей, чем она была полвека назад».

В другом месте своей статьи, говоря о высших технических учебных заведениях, он высказывается, что и здесь заветы Пирогова остались невыполненными. Эти заведения тоже стремятся приспособить своих питомцев к общественным требованиям, готовят специалистов, игнорируя душевные запросы юношей.

«Разве возможно, — говорит он, — скрыть истинную ценность этих мещанских идеалов от людей нашего времени, когда за отсутствием разумных целей и вытекающей отсюда неудовлетворенности они толпами бегут на блуждающие огоньки праздных утопий или на призыв грубой чувственности и переложенной на скотодворский язык философии нищезнания?»

В. Вагнер говорит, что его замечания относятся только до министерских гимназий и что такого распада учебного курса не существует в коммерческих и некоторых частных училищах. Это указывает путь, по которому следует идти, чтобы найти причины непродуманного отношения педагогов к идеалам Пирогова. Отдельные мысли Пирогова признаются, порою кстати цитируются; синтез же их упускается из внимания. Воспитание личности человека, представляющего нечто цельное... не достигается на практике и все еще носится только в мечтах педагогов-идеалистов.

В неминистерских школах больше инициативы у каждого преподавателя, а вместе и больше значение всяких педагогических совещаний, больше места автономии. Программы обладают большей гибкостью, позволяющей смелее вводить методические новшества, не боясь, что они помешают провести курс в полном объеме. Экзамены не носят того характера, при котором они становятся «страхом грядущего впереди закона», побуждающего комкать курс, сваливая ответственность с больной головы на здоровую, с учителя на ученика, кое-как подготавливающегося к экзамену и рискующего срезаться.

С другой стороны, для выполнения завета Пирогова о воспитании человека надо учителю чувствовать себя активным участником культурной работы и для этого вникать и понимать движение общественной мысли и жизни. А заглядывание в будущее официально педагогу возбраняется; его горизонт ограничивается в пространстве стенами школы, во времени — экзаменационным периодом. Он имеет дело с учениками, а не с будущими людьми. Здесь речь идет, конечно, о массе, а не об отдельных лицах, которые и в своих литературно-педагогических статьях выражают горькие суждения на неправильность строя учебных заведений, дающих повод сравнивать их с модельной мастерской.

Было бы, однако, несправедливо видеть причины уклонения от завета Пирогова только во внешних причинах, в строе школы, в формализме и проч. Есть нечто, в чем виноваты мы сами, и прежде всего в легком отношении к его напоминанию, что новая школа требует и новых педагогов, и перевоспитания старых. Человеку нужны твердые убеждения, нужны они и ученику, и учителю, а чтобы дойти до убеждений, надо наблюдать, вдумываться.

Вагнер указывает, что учителя-специалисты склонны раздвигать рамки своего предмета, увлекаться своей специальностью.

В курсе общеобразовательной школы научным предметом должно быть отведено свое место, и место солидное, но, справедливо указывают проф. Вагнер и другие, писавшие о месте науки в средней школе, надо остерегаться перегружать отдельные программы, чтобы не довести учащихся до переутомления, и сохранять равновесие между точными науками и такими предметами, как история, родной язык и литература. Поводом к увлечением расширять свой предмет могут быть дурно понимаемые слова Пирогова, что «у нас если что и воспитывает, то только наука». В его слова по этому поводу стоит вдуматься.

«Школа,—говорит Пирогов,—одолжена своим мощным влиянием на новое поколение науке, и, скажу прямо мое убеждение, одной только науке. В науке кроется такой нравственно-воспитательный элемент, который никогда не пропадает, какие бы ни были ее представители»*.

* Пирогов Н. И., т. II, 1887, с. 394. В дальнейшем изложении слов Пирогова следует разуметь тот же том и издание.

Но понятно, что использовать этот элемент можно и в большей, и в меньшей мере, можно и в такой ничтожной мере, что она почти приравнивается нулю. Элемент этот, по отзыву самого Пирогова, кроется иногда глубоко и незаметен для поверхностного наблюдателя. «Кто не сумеет им воспользоваться, тот еще не знает всех свойств науки и выпускает из рук своих такой рычаг, которым можно легко поднять большие тяжести» (с. 312).

Если преподаватель принадлежит к разряду «каких бы то ни было», то он, всего вероятнее, и не отыщет этот элемент, а будет довольствоваться сообщением ученикам сведений и проверкой усвоения их. Но и открыв в своей науке воспитательный элемент, надо уметь воспользоваться им.

Требования, какие предъявляет Пирогов учителю, могут показаться одним легкими, доступными самым ординарным учителям, другим — требующими большой вдумчивости. Первые дают *minimum*, вторые если и не *maximum*, то во всяком случае используют воспитательный элемент больше первых.

«В каждой науке или по крайней мере в каждой группе наук есть своя собственная образовательная сила, которая не остается без действия на дух и характер ученика, как скоро истинное знание науки им будет действительно усвоено. Следовательно, тот наставник, который излагает науку так, что она сознательно усваивается учеником, уже *eo ipso* и действует на развитие его душевных способностей». «Пользуясь образовательной силой науки,—говорит в другом месте Пирогов,—позаботьтесь развить здравый смысл и любовь к истине в своих учениках, а через это улучшить и нравы будущего поколения» (с. 395).

Для выполнения второй задачи, а она существенна, ибо воспитывающая сила науки и заключается в сообщении любви к истине, нужно нечто большее, чем для развития здравого смысла. Нужно «выбрать способы учения, которые направляли бы образовательную силу, каждую отрасль сведения на способность духа, служившую ей началом, помня, что в мире идей есть тоже закон тяготения сведений к свойствам духа» (с. 291).

Очевидно, Пирогов признавал, что воспитательный элемент, как руда в земле, лежит в науке глубоко, невидимо для поверхностного наблюдателя и требует для извлечения себя и использования умственных и творческих сил человека. Об этом Пирогов не раз упоминал в своих статьях, и, когда надо было резюмировать свое представление о пользе, которую может принести учение, он обусловил успех его не одним элементом, содержащимся в науке, а и творческой силой, личностью учителя.

«Если учитель на опыте покажет, что его метод преподавания хорош, то, взяв отвлеченно, главная заслуга будет, конечно, принадлежать не ему, а образовательной силе науки; но практически наука без лиц не существует, следовательно, все-таки заслуга останется за учителем» (с. 275). Какая способность ученика разовьется от преподавания науки ему, зависит: 1) от свойств

науки; 2) от способностей ученика; 3) от личности учителя и 4) способа преподавания.

Мало того. Признание громадного значения учителя, его способа преподавания вынудило Пирогова, сторонника классической школы, высказаться: «Поверьте, в руках дельного педагога и древние, и новые языки, все предметы общего человеческого образования не останутся без пользы для развития умственных способностей» (с. 294).

Очевидно, верой в воспитывающую силу науки не годится злоупотреблять и ради сообщения большей массы научных знаний нельзя перегружать курсы: вопрос не в массе сведений, а в выборе их способа учебной разработки.

Сверх всего сказанного, надо еще принять во внимание, что, употребляя выражения «наука», «научный», Пирогов, видимо, имеет в виду не содержание науки, а ее метод и, наряду с учебными предметами, дающими точные знания, ставит и другие предметы, разумея, что они подносятся в научной обработке. Он вводит в гимназиях литературные рефераты и беседы. Он желает, чтобы педагогические совещания были истинно научными, и средство для этого видит в чистой коллегиальности. Он признает необходимость выработать научным путем общественное мнение наших педагогических учреждений (с. 272). Говорит, что «общество тогда только и начинает жить, а не просто расти, когда все, чем оно живет,—язык, вера, обычаи и предание слагаются в науку» (с. 193). По-видимому, речь здесь идет о важности судить по проверенным фактам, а не по предположениям и догадкам, судить беспристрастно, только ради выяснения истины, а не по каким-либо другим побуждениям, избегать спешных и смелых обобщений и т. п. ...

Рядом с категорическим утверждением Пирогова о воспитующем значении науки, с его советами, как использовать науку, чтобы она воспитывала, сопоставим другое его положение: «Если кто воспитывает у нас человека—это наука и жизнь» (с. 335). Худо ли или хорошо влияет жизнь—это другой вопрос, но Пирогов должен был признать, что жизнь могущественно влияет на школу, могущественнее, чем школа на жизнь (с. 393), хотя он и желал бы, чтобы было наоборот. Высказывать такое положение он имел полное право, потому что сам он пытался поработать в этом направлении. Пирогов, будучи попечителем, никому никакой науки не преподавал, но тем не менее воспитывал своих коллег и учащихся своей жизнью, научной разработкой педагогических вопросов, своим доброжелательством, прямоотой характера, и, когда деятельность как попечителя прервалась, он мог бы еще раз повторить, что жизнь могущественна, хотя иной раз и нелепа. Она отвергла ту школу, которая обещала воспитывать здоровое юношество. Но тем не менее на это жизненное воспитание есть спрос со стороны учащейся молодежи, и игнорировать его нам не приходится.

Бывают периоды, когда педагогов по той или иной причине

особенно оживляет ожидание пересмотра учебных уставов, и тогда чаще обычного появляются в печати брошюры идейного содержания, посвященные учебному курсу, вносятся доклады на съездах, проявляется оживление на литературе общей и специальной и проч. В одном из таких периодов последнего времени особенно охотно велись рассуждения о научной постановке курса общеобразовательной школы. Отдавалось явное предпочтение естественному перед мертвыми языками и обсуждалась роль, которую должны бы играть научные методы и в преподавании, и в решении вопросов организации всего учебного дела.

Остановимся прежде всего на мыслях проф. А. Павлова². Он заявляет себя сторонником единой школы и противником разновидности школ. За средней школой он признает весьма крупное государственное значение, гораздо большее, чем за высшей, так как в ней формируются те будущие граждане, в руки которых страна передает задачи, завещанные предшествующими поколениями. В основу учения в средней школе должна быть положена наука. «Существеннейшим признаком правильной и устойчивой системы общего образования,— пишет он,—должно быть ее соответствие с духом и задачами той исторической эпохи, той фазы культурного развития, какую переживает современная школа»*. Такая система ныне может быть только «система, проникнутая научным методом, развивающая в учащихся любовь и уважение к науке и ее правде, научный склад ума, навык к наблюдению природы и человеческих отношений и к беспристрастным из них выводам,—система, не разрушающая никаких дорогих человечеству основ его природы и не посягающая ни на моральные, ни на эстетические его идеалы, напротив, упорядочивающая и углубляющая все доброе, все истинно ценное».

«Средняя школа,—говорит автор,—должна содействовать распространению в стране людей с научным складом ума своими соответствующими ее средствам и задачам способами».

«Одно из простейших определений того, что такое представляет собой научный склад ума, может быть дано в следующем виде: умение хорошо видеть собственными глазами и здраво судить собственным умом. Вышеприведенная формула имеет в виду развитую способность наблюдать (всеми органами чувств) объекты и явления окружающей природы—не исключая и человеческой—и мыслить о них собственным умом, а не запоминать чужие мысли и описания».

«Это умение нужно и ученому, и врачу, и дипломату, и юристу и т. д., нужно и каждому гражданину, чтобы сознательно и по собственному разумению служить своей родине».

«Человек, прошедший научную школу и с юных лет воспитавший в себе привычку строго анализировать факты, распознавать их взаимоотношения и на основании полученных результатов

* Реформа среднего образования. 2-е изд., 1908.

предвидеть естественные неизбежные последствия этих фактов,— такой человек, можно надеяться, будет вносить научный метод и в область общественных задач, он едва ли будет удовлетворяться поверхностными суждениями или руководствоваться в своей деятельности неопределенными мнениями и предрассудками, он будет требовать ясных рассуждений и точных доказательств. Знание, правда, справедливость, человечность сделаются для него жизненными потребностями».

Другой представитель науки — Д. И. Менделеев³ останавливается подробнее на мотивировке этой мысли. Он высказывается, что «готовящиеся к наступлению века будут веками жизненного реализма...». «К таким векам и следует готовить подрастающие поколения». Пришло время искать «не просто чиновного и литературного общего образования, признанного многими языческим, а более жизненного и притом чисто русского». Реализм требует проверки правильности мысленного построения не тем одним, что дает разум, но, сверх того, наблюдением и опытом, к которым и должен приучать реализм. «Жизненный реализм» отрицает и классицизм, и материализм как крайности, ибо «жизнь представляет сочетание материальных потребностей с духовными, эгоистических с альтруистическими и дел со словами». Для проведения жизненного реализма через школу в жизнь богатые средства заключаются в естественных науках. К привычкам диалектического свойства, вселяемым школой, надо ныне добавить привычки осторожного, опытного, уверенного суждения, внушаемого науками индуктивными. Как учебный предмет, они способны настроить ум к пониманию окружающего и приохотить волю к трудолюбивому и скромному труду». Средняя школа, добавляет Менделеев, должна дать «привычку внимательно и долго наблюдать ранее, чем судить»*.

Оба эти автора, а особенно второй, обращают особенно наше внимание на ущерб, который несет государство вследствие недостаточной заботливости своей о распространении естественно-исторических знаний через школу и другими путями. Создавая привилегированное положение классической школе, оно платится за это скудным пользованием естественными богатствами страны, неудовлетворительным состоянием общественной гигиены и проч. Конечно, нельзя винить одну школу во всякого рода дефектах нашей жизни, но ее доля вины, и отнюдь не малая, несомненна в тех случаях, когда оказывается, что мы плохо наблюдаем живую действительность, обнаруживаемся более словесниками, чем людьми дела. Такие пороки мышления часто встречаются в практической жизни, и педагоги высказываются, что правильная методическая постановка преподавания могла бы послужить к уменьшению случаев упоминаемых здесь дефектов мышления не только в учебной работе, но, что гораздо важнее, и в суждениях о

* Менделеев Д. Заметки о народном просвещении России. СПб., 1901, с. 27.

жизненных фактах. Дорожа этим вторым результатом, А. В. Овсянников на съезде учителей и деятелей средней школы в 1906 г. высказался о цели средней школы в том смысле, что содержание и метод передачи знаний должны дать возможность прошедшему школу юноше «сознательно отнестись к окружающей действительности и своей роли в ней, проникнуться научным, свободным от предрассудков всякого рода взглядом на вещи и самостоятельно пополнить свое дальнейшее образование».

На этом съезде было прочитано несколько докладов о курсе средней общеобразовательной школы и неизбежно разъяснялся вопрос о постановке научного курса. Некоторые замечания, высказанные мимоходом во время прений, представили сами по себе несомненный общий интерес, так как затрагивали весьма существенные стороны вопроса. Так, по поводу доклада г. Сазонова было высказано, что он, докладчик, «слишком много рассчитывает на чисто научную сторону школы, на свойства преподаваемых предметов, тогда как эти принципы (принципы научного курса) должны проникать всю организацию школьной жизни, весь круг школьных отношений». Было замечено, что вообще докладчик преувеличивает удельный вес рационального момента в культуре, тогда как в основе ее лежит глубокий внутренний дуализм, который проникает и школу, и с этим должен считаться всякий, кто видит в школе орудие перерождения жизни. Эти замечания были вызваны ходом прений и были поэтому вполне своевременны, но автор их не переносил вопроса на новую точку зрения, потому что говорил то, что говорилось ранее и что имели в виду писавшие о научном методе.

Это вопрос о пределах, в каких может иметь свое приложение данный принцип. Судя по приведенным в настоящей главе мнениям разных лиц о научности в учебном деле, все они обнаруживают известную осторожность относительно пользования ею. Очевидно, она обещает весьма серьезные результаты в тех случаях, когда она применима, но, с другой стороны, применимость ее в других случаях совершенно неосуществима.

Так, цитированные авторы вполне оценивают пользу, какую должна оказывать научность при прохождении естествознаний и математики; точно так же они понимают всю необходимость научной обработки литературного текста, биографии писателя, культурно-исторического момента создания литературного произведения и проч., но каждому понятно, что всей этой научной обработкой не исчерпываются все средства, которыми произведение обладает для эстетического впечатления. Если мы считаем себя обязанными считаться с многосторонностью духовной природы человека, то должны помнить, что природа эта питается не только материалом нашей умственной лаборатории, но и всеми богатыми дарами, которыми снабжают нас чувствования эстетические, религиозные, этические и др.

У писателей, цитированных ранее, у Павлова, Менделеева мы

встречали оговорки, что они не имеют в виду поглощения курса средней школы естествознанием и математикой и оставляют в курсе и язык, и словесность, и историю... Это обстоятельство имеет в наших глазах большую ценность. В опытах теоретической разработки педагогики, особенно иностранной, нередко выдвигаются задачи интеллектуального воспитания, которому дается предпочтение перед воспитанием чувства. В противовес такой односторонности выражается желание поставить на более видное место чувство и волю. В том направлении русской педагогики, которую мы трактуем в настоящей книге, определяющим принципом ставится человек с многообразными запросами его духовной природы, требующей воспитания и интеллектуального, и этического, и эстетического.

Кстати обратить здесь внимание на то, что авторы, пишущие о научном курсе, различают науку от учебного предмета, т. е. признают, что и содержание учебных предметов, и преподавание их должны соотнобразяться со способностями учащихся, а потому и самое выражение «научный метод» разумеется не во всей той полноте, в какой он применяется в точных науках, а в том, так сказать, упрощенном виде, в каком его можно прилагать не только к истории, и притом в классе средней школы, а по примеру Пирогова и к заседанию педагогического комитета. Minimum требований, которыми возможно удовлетвориться, чтобы признать то или иное исследование научным, заключается в том, что в основу суждения положен опыт или наблюдение, в нем отсутствует всякая предвзятость, тенденция и проч. Выражение «научный курс, научный метод» — с таким его толкованием мы встречаемся у Пирогова, Менделеева, Павлова и других.

Выражение «научный курс» не совсем правильно: этот курс все же курс учебный, но построенный так, чтобы дать возможность возможно шире использовать все то, что может дать научный метод юноше, учащемуся в средней школе.

Понятно, что, подобно тому как возможно употребление научного метода в решении вопросов исторических, этических и др., возможно оно и в решении вопроса о внутренней организации школы, в пользу чего высказался один из участников съезда 1906 г.

В этой организации большую роль играет рутина, предвзятость мнений слишком опытных педагогов, чрезмерная уверенность, что молодежь требует жестких рукавиц, и т. д. В новых учебных заведениях мы часто наблюдаем взаимоотношения учащихся и учащихся, в которых нет места предубеждениям. И та и другая стороны наблюдают друг друга, видят только то, что есть, и в поступках и в характерах, и потому между ними устанавливаются более искренние и прямые отношения и всему укладу школьной жизни сообщается больше смысла. В такого рода работе педагогов мы склонны видеть приложение научного метода, а вместе и благое результаты его.

Но подчинение уклада школьной жизни контролю рассудка

остается пока только благим пожеланием. Многообразие человеческой натуры, о котором мы уже упоминали, приводит к тому, что в борьбе мотивов, определяющих наши действия, рядом с побуждениями разума стоят мотивы внушения, привычки разных чувствований, как честолюбия, корысти и проч. Говоря о влияниях, которым подвергается учащийся в годы своего учения в школе, мы называем и жизнь, и учение и называем и то и другое, очевидно, потому, что признаем, что учение служит выработке рассудка, а жизнь часто идет своим путем, не справляясь с тем, куда повел бы рассудок, если б у него была сила управлять жизнью.

Конечно, педагог остережется дать категорический ответ на вопрос, что важнее, что оказывает большее влияние на учащихся: воздействие учебного курса или жизни, несомненно только одно — считаться ему приходится и с тем и с другим. И каждый, кто близко наблюдал учащуюся молодежь, знает, насколько сильно захватывает ее жизнь и школьная, и та, что течет за стенами школы. Можно ли сказать, что учителю следует стоять вне впечатлений, производимых жизнью на учащихся, что его дело — учебное: растолковать урок, спросить урок?

Так обыкновенно и высказывается каждый, кто держится мнения, что в школе учат, а воспитывают дома. Правда, хорошая школа заботится не только о материальной стороне учения, но и о формальной, не только о приобретении знаний, но и о развитии, и формальное приобретение, даваемое школой учащемуся, снабжает его средствами для суждения о жизненных фактах. Достаточно ли этого?

По правде сказать, большего от учителя и требовать нельзя. Но если учитель обладает способностью беседовать со своими учениками во внеклассное время на внеурочные темы, дайте такому учителю возможность употребить эту способность на пользу его учеников, порадитесь за последних и отнеситесь доверчиво к стремлению учителя сблизиться со всеми учениками.

В одном педагогическом журнале, помнится в «Свободном воспитании», рассказывалось об одной 9—10-летней девочке, которая высказывала, что она не удовлетворена своей учительницей, потому что «она только учительница, никогда ни о чем не поговорит с нами». Практик-учитель, а особенно если он добрался до административной должности, одобрит эту учительницу.

Время, отведенное на определенный урок, скажет он, и должно быть употреблено на этот урок. Если поощрить учащихся «поговорить» с учителем, то вместо урока легко получится, может быть, и интересная, но не имеющая никакого отношения к учебному курсу болтовня. Можно представить много и других поводов отстранять беседы учеников с учителем о предметах, не относящихся к учебному курсу. Но есть вопросы, не имеющие прямой связи с учебным курсом, но настолько крупного воспитательного значения, что просто грех пройти мимо них, когда учитель видит, что интерес к ним уже родился у учеников и что

он, учитель, в состоянии помочь им сколько-нибудь разобраться в них.

Чтобы дать понятие, решения каких вопросов ученики наши не находят в учебном курсе и ищут его в чтении, беседах и разных средствах самообразования, приведем несколько примеров.

«Сколько раз мне приходилось отмечать тот факт,—говорит Н. Кареев,—что стремление к самообразованию получало характер искания, во что верить, предпочтительно перед исканием объективного знания. Сколько раз точно так же приходилось наблюдать, что та или другая вера, под которой нет надобности непременно разуместь только то, что связано с представлениями сверхчувственного мира и загробного существования, сразу давала известное успокоение душевной тревоге, заставляющей искать истины! Миросозерцание, из которого изгнано всякое понятие о том, что должно быть или что может быть названо добрым и прекрасным, нравственным и справедливым, т. е. во что следует верить, на что надеяться, что любить, к чему стремиться, ради чего жить, во имя чего работать,—такое миросозерцание не может удовлетворить ни вообще подавляющего большинства людей, ни подавляющего же большинства молодежи, стремящейся к самообразованию как раз не из холодного и спокойного желания узнать объективные отношения в жизни природы и человека».

Дадим еще один пример. В Харькове открывалась глазная больница имени проф. Л. Л. Гиршмана⁴ в воздаяние его научных трудов и бескорыстного общественного служения на пользу страждущего человечества. Что представляла собой его личность, видно из того, что А. Ф. Кони посвятил ему свою книгу о докторе Гаазе и в день освящения лечебницы прислал ему письмо, где сказано: «Пускай, когда люди последующих поздних поколений спросят у хранителей местных преданий: кто был этот Гиршман, им ответят словами Гамлета: «Человек он был!»

Этому Гиршману студенты поднесли такой адрес: «Учитель! Научи нас трудной науке—среди людей остаться человеком; научи нас в большом видеть своего брата без различия религии и общественного положения; научи нас любить правду, перед ней преклоняться. Отдаваясь всей душой мгновенным порывам к добру, мы часто быстро падаем духом. Научи же нас, где черпать ту силу, чтобы до преклонных лет сохранить чистоту и свежесть идеалов, чтобы жизнь, пригибая наше тело к земле, не старила нашего духа. Учи же нас еще многие и многие годы, дорогой учитель, отдавать свои силы и помыслы служению больному брату, не извлекать корысти из несчастья ближнего, не делать ремесла из священного призвания нашего!»

Ученики Гиршмана, наверное, извлекли много пользы из лекций своего профессора, но не за них благодарят они его. Им дорого вспомнить, что он был учителем жизни, уча их своей личностью, своими отношениями к людям, устойчивостью своих нравственных принципов. Уроки его не прошли бесследно, и тем

не менее ученики обращаются к своему учителю с просьбой: «Научи нас!» В этом «научи нас!» слышится страх перед жизнью, способной смять и исковеркать наш идеал, сделать недостойными своего учителя.

Приглашаю читателя мысленно представить себе духовное хозяйство упомянутой выше 10-летней девочки и студента, беседующего или с проф. Кареевым, или с Гиршманом у постели больного. И эти студенты были когда-то 10-летними детьми с очень наивным взглядом на жизнь, с очень скромными запросами от жизни. Как богаты их приобретения в науках, в житейском опыте, в личной жизни, во всякого рода переживаниях! Говорят, в самые первые годы нашей жизни мы приобретаем столько, сколько не приобретаем во весь долгий срок жизни. В период между 10 годами и студенчеством, в этот учебный период жизни, мы также много приобретаем. Много места занимает здесь школа, и не всегда, и не во всем оценка результатов ее деятельности может радовать доброжелательного ей деятеля школы. Много убито дорогого времени, много усвоено бесполезного, многое усвоенное ложно, фальшиво. В конце этого периода мы слышим возглас: «Научи нас жить, учитель!» К учителю какого учебного предмета надо адресовать эту просьбу? Есть ли в курсе такой предмет? Ответ готов: такого предмета, пожалуй, что и нет, если учитель не привлек к этому делу русского писателя, не направил своих учеников к литературе, чтобы они черпали в ней уроки жизни. Но ученик не довольствуется этим: ему нужно живое слово человека, живущего в современной действительности. Он читал писателя, много думал над ним и все же идет к учителю с своими «проклятыми вопросами»: «На проклятые вопросы дай ответы мне прямые».

Вопрос о том, как жить, явился к концу учебного периода у достаточно зрелого уже юноши. Но ведь от наивности 10-летнего мальчика к этому мудреному вопросу он шел постепенно, со ступеньки на ступеньку, задавая все более сложными вопросами и пытливо осматриваясь по сторонам, к кому бы из окружающих его наставников обратиться с мучающими его вопросами. И легко может быть, что, осмотревшись, он, как сказала 10-летняя девочка, скажет: «Все они только учителя», учителя разных учебных предметов, а не жизни.

В правительственных учебных заведениях преподавание морального учения возлагается на законоучителя, и наставник-мирянин, взявшийся побеседовать со своими учениками о моральных вопросах, рискует заслужить упрек за неправильное толкование их с богословской точки зрения. Такие упреки приводят заслуживших их учителей к решению совсем не трогать моральных тем в беседах с учениками...

Замечания о личном нравственном влиянии наставника полезно дополнить наблюдениями и выводами Л. Н. Толстого. Нижеследующие мысли он высказал в письме к А. А. Толстой, которая сомневалась, брать ли ей предлагаемую должность воспитательни-

цы великой княгини Марии Александровны, и просила совета Л. Н. В ответе ей, написанном в третьем лице, он называет ее не только умной, образованной и доброй, кроме того, в ней плоть и кровь, в ней были, есть и будут людские страсти. Пригизавливаться, рассуждать, обдумывать она будет и молиться будет, а действовать будет только по инстинкту и без колебания, без выбора, потому что не в состоянии будет поступать иначе. «А такое человеческое, страстное влияние полезно, воспитательно действует на человеческих детей, а разумное, логическое влияние действует вредно. Это мое убеждение не придуманное, выжитое. В воспитании всегда, везде, у всех была и есть одна ошибка: хотят воспитывать разумом, одним разумом, как будто у ребенка только и есть один разум».

И воспитывают один разум, а все остальное, т. е. все главное, идет, как оно идет. Обдумывают систему воспитания разумом опять и по ней хотят вести все, не соображая того, что воспитатели сами люди и беспрепятственно отступают от разума. В школах учителя сидят на кафедрах и не могут ошибаться. Воспитатели тоже становятся перед воспитанниками на кафедру и стараются быть непогрешимыми. Но детей не обманешь, они умнее нас. Мы им хотим доказать, что мы разумны, а они этим вовсе не интересуются, а хотят знать, честны ли мы, нравственны ли, добры ли, сострадательны, есть ли у нас совесть, и, к несчастью, за нашим старанием выглядеть только непогрешимо разумными видят, что другого ничего нет.

«Сделать ошибку перед ребенком, увлечься, сделать глупость, человеческую глупость, даже дурной поступок и покраснеть перед ребенком и сознаться—гораздо воспитательнее действует, чем сто раз заставить покраснеть перед собой ребенка и быть непогрешимым. Ребенок знает, что мы тверже, опытнее его и всегда сумеем удержать этот ореол непогрешимости, но он знает, что для этого мало нужно, и он не ценит этой ловкости, а ценит краску стыда, которая выступила против моей воли на лицо и говорит ему про все самое тайное, хорошее в моей душе. Дети смотрят на воспитателя не как на разум, а как на человека. Воспитатель есть первый ближайший человек, над которым они делают свои наблюдения и выводы, которые они потом прикладывают ко всему человечеству. И чем больше этот человек одарен человеческими страстями, тем богаче и плодотворнее эти наблюдения... У женщин есть только одно нравственное орудие вместо всего нашего мужского арсенала—это любовь. И этим только орудием успешно ведется женское воспитание».

Пока Толстой был жив, мы охотно вылавливали в его статьях мысли еретические и подвергали его конфузу. В настоящем письме есть тоже такое заслуживающее конфуза место, где он говорит, что, по его убеждению, разумное, логическое влияние действует на людей вредно. Теперь, когда Толстой умер, можно оказать ему справедливость и пояснить, что Толстой был против воспитания одного разума, только разума. Далее он поясняет, что

нередко воспитатели делают ошибку, состоящую в том, что они как бы игнорируют, что у ребенка кроме разума есть и другие стороны души. И благодаря существованию у ребенка других сторон ребенок смотрит на воспитателя не как на разум, а как на человека. Последнее замечание Толстого, кажется, можно оставить и без замечания придирчивого критика.

Значение естественной истории в курсе общеобразовательной школы, значение и материальное, и формальное, давно уже оценено педагогами. Значение это, само собой разумеется, возросло вместе с тем, как преподавание все дальше отходило от книжности учения, переходя все больше к изучению реальных объектов природы, пользуясь как пособиями аквариумами, террариями, садом, огородом, лабораториями и проч. Расширение круга изучаемых объектов и способов их изучения вызвало усиленное внимание к методике предмета и понудило выделить из курса общеобразовательной школы научный курс, т. е. группу учебных предметов, всего более пользующихся методами точных наук, насколько им может быть дано место в средней и низшей школе.

Сторонники научного курса никогда не стремились к приданию естествознанию исключительного места в курсе общеобразовательной школы. Именно потому, что, будучи натуралистами, они привыкли исходить из наблюдения и опыта, они не могли проглядеть разносторонности, скрывающейся за единством природы человеческой, и остановиться на какой-либо исключительности в выборе для школы учебного материала. Они признают равно нужными и интересными для изучения и природу, и человека с проявлениями всего богатства природы, они отводят в курсе место и опыту, и наблюдению, анализу и синтезу, точному знанию и внушению поэта и пророка, урокам жизни путем живого общения людей словом и делом.

Выражение «учитель жизни» требует пояснения, в каком смысле оно здесь употребляется, иначе каждый, следуя своему индивидуальному чутью языка, будет понимать его по-своему и скорее повышая его над тем толкованием, какое мы хотели бы дать ему.

Школа желала бы ограничить свои функции обучением, которое и поручает учителям, распределяя между ними учебные предметы, входящие в состав общеобразовательного курса. Каждый раз, когда прибор жизненной волны занесет в школу какой-нибудь воспитательный вопрос, она спешит оттолкнуть его обратно в житейское море, и по некоторым из таких проявлений школы можно думать, что она решительно сторонится от всего жизненного. Но это, конечно, несправедливо. Обучая учебным предметам, она не только снабжает учащегося знаниями и навыками, существенно полезными в жизни, но и наделяет его качествами, без которых человек не имеет никакой цены в общественной жизни. Обучая четырем правилам арифметики, учитель может приучить своих учеников обдумывать свою работу,

прежде чем браться за ее выполнение, исполнять ее аккуратно, выбирая целесообразные средства, избегая ненужной затраты труда и времени. С усложнением содержания учебных предметов они открывают учителю все более и более возможность действовать на ученика воспитательно, развивая способности, применимые не только при усвоении учебных предметов, но и при определении своего поведения в действительной жизни. Конечно, нет нужды подтверждать эту мысль перечнем того воспитываемого материала, который содержится в литературе и истории; отметим лишь, что не все равно, преподается ли теория прозы и поэзии или литература, какое место в изложении истории отводится войнам, династическим интересам, культурным успехам и быту народному. Если разуместь лишь формальные результаты преподавания этих предметов, то можно сказать, что некоторые результаты могут быть во всяком случае достигнуты, какой бы материал для изучения ни взял учитель, на какой бы точке зрения ни стоял. Учитель может подобрать ряд драматических произведений и проштудировать их с учениками, задавшись целью выяснить историю развития этого рода словесных произведений. Само собою разумеется, что такие занятия, разумно веденные, принесут учащимся известную пользу, и развивая их, и воспитывая в них культурные запросы. Изучение литературных произведений может преследовать и другие задачи: познать жизнь сменяющихся одно другим поколений, их мирозерцание, убеждения и проч. и таким путем настоящее состояние общества поставить в историческую перспективу, объяснить себе происхождение сущего, почувствовать закономерность исторического течения судеб народных и проч.

Здесь уже начинается область уроков жизни. Прежде всего здесь перед нами раскрывается жизнь. В какой бы форме ни предлагался нам рассказ о человеке, будет ли то жизнеописание его, или характеристика, явится ли он вождем, или одним из толпы, во всяком случае он рисуется нам так, как видим мы людей в жизни: среди людей, с предками, а может, и с потомками, в жизненной обстановке, окруженного природой, и проч. Во-вторых, это жизнь учительная. Можно представить себе, что изображение и нравов, и процессов, составляющих жизнь, будет выполнено вполне объективно, хотя это почти невозможно, все же самые факты жизни явятся не фактами только, а и в большей или меньшей мере и нормами. Мы видим, как и почему Илья Ильич сложился в Обломова, но не удовлетворяемся этим и решаем, что обломовщина — явление вовсе не желательное. Даже и отрицательный образ, данный нам писателем, вызывает в нас работу мысли, создающую тип положительный — норму.

Извлечение уроков жизни из истории и из литературы составляет существенный элемент воспитывающего обучения. Герbartианская школа весьма усердно разрабатывает в этом направлении планы уроков на подходящие темы. Лучшие наши словесники, как В. Я. Стоюнин, Н. Н. Запольский⁵, А. В. Барсов⁶ и другие, так-

же охотно отдавали свой труд методике воспитывающего чтения.

Но уроки жизни, которые может преподавать школа, пользуясь учебным материалом, имеют несколько общих, порою несколько отвлеченный характер и не всегда отвечают запросам действительной жизни. Уроки жизни, приобретаемые нами этим путем, говорят нам: будь честен, нелицеприятен, прямодушен, а житейский опыт показывает, что такие качества создают человеку репутацию простака, от которого надо держаться подальше, потому что своей прямоотой он может прямо-таки потопить своего друга—приятеля. В жизни выигрывают пройдохи, люди со связями и протекцией, лживые. Очевидно, если хочешь мягко спать и сытно есть, надо идти на компромиссы, на уступки. Совсем отбросить внушения совести нельзя, а пока она не заглушена вполне, она не дает покоя. Внутренняя борьба укоров совести с побуждениями практического расчета часто бывает очень тяжела, но люди с убеждениями и с волей сами находят исход, удовлетворяющий их. Люди же слабые, с неустоявшимися убеждениями ищут советника и друга. Урок жизни сохраняет свой общий нормативный характер, но ему кажется, что в его личных условиях существования есть нечто, что делает эту норму для него необязательной. Прав ли он? Заповедь говорит: чтить отца твоего и мать твою. И он чтит и любит их обоих, но нет любви между ними. Мать не скрывает от сына, что осуждает отца, и, чтобы сохранить за собою любовь сына, убеждает его, что отец недостойн сыновнего уважения. Отец, напротив, все время внушает сыну, что он должен беречь мать, заботиться о ней, облегчать ей жизнь, и юноша высоко ценит благородство отца и еще более ему слышать жалобы матери на отца, ибо оба ему равно дороги. Возможно ли примирение их? Что может он для этого сделать? Положение его очень трудное. Каждое слово за отца может обидеть мать. Что может он сказать, чего десятка раз не передумали уже каждый из них? Они опытнее его, и ссора им самим тяжелее, чем ему. В закрытых учебных заведениях, где существует институт воспитателей, последним случалось выслушивать от своих питомцев признания такого интимного свойства о своей семье, когда юноша чувствовал потребность поделиться своим горем, облегчить душу, услышать совет или хотя бы утешение. Такие случаи бывают, и вовсе не редко. У маленьких детей чаще всего и горе бывает маленькое, но чем старше, зрелее, чем более богатой духовной жизнью живет юноша, тем сложнее, острее может быть его горе, тем труднее ему, может быть, распутать своими силами те узлы, которые напутала вокруг него несуразная жизнь, расчистить себе дорогу.

Каждому учителю надо быть прежде всего добросовестным преподавателем своего учебного предмета, вложить требуемый от него труд в общую работу, возлагаемую на общеобразовательную школу, и тем содействовать школе стать учебно-воспитательным заведением, единым и цельным...

Комментарии

О влиянии умственного развития на нравственное воспитание

Статья опубликована в журнале «Педагогический сборник» (1869, № 1). В ней А. Н. Острогорский ставит вопрос о зависимости нравственного воспитания от умственного развития. Предвидя возможные возражения против такой постановки вопроса, автор начинает статью с ответа на них. Действительно, если признать, что развитие ума положительно влияет на нравственность человека, то почему встречаются умные, но безнравственные люди? Всегда ли умный, образованный человек в то же время и нравственный? Острогорский считает, что нравственность — результат умственного развития. Оно способствует выработке нравственных понятий и убеждений. Однако умственное развитие не единственный фактор формирования нравственности. На нее влияют и другие факторы: окружающая среда, темперамент человека и др. Тем не менее умственное развитие делает человека нравственнее, помогает ему принять решение, наметить цель и пути действия, осмыслить жизненные наблюдения.

¹ *Бокль Генри Томас* (1821—1862)—английский либеральный буржуазный историк и социолог-позитивист, автор «Истории цивилизации в Англии». Прогресс человечества Бокль ставил в зависимость от прогресса умственной культуры, распространения образования и знаний.

² *Кетле Ламбер Адольф Жак* (1796—1874)—бельгийский ученый, социолог-публицист; один из создателей научной статистики.

³ «Умные бестии в жизни кишат на каждом шагу. Многим образование, по-видимому, служит только для того, чтобы обдуманнее, искуснее преследовать свои корыстные цели...» Наличие «умных бестий», по мнению Острогорского, еще не служит доказательством того, что образование не приносит пользу для нравственного склада человека. Не надо забывать, что кроме умственного развития на формирование характера, аморальных свойств этих людей влияли и другие условия, которые способны умалить значение какого угодно воспитания.

Метко характеризуя «умных бестий», Острогорский, однако, не понял социальной сущности этого явления, типичного для буржуазного общества.

⁴ *Бэн Александер* (1818—1903)—английский философ и психолог, один из известных представителей ассоциативной психологии. Закономерности физиологии и психологии считал общей основой воспитания и обучения. В русском переводе вышли его «Психофизиологические этюды» (СПб., 1869), «Наука воспитания» (СПб., 1881) и др.

⁵ *Вундт Вильгельм* (1832—1920)—немецкий физиолог, философ и психолог. Предложил выделить экспериментальную психологию (названную им физиологической) в отдельную дисциплину. Организовал (1879) первую лабораторию для изучения элементарных психических функций (ощущений, времени реакций и др.), которая служила образцом для создания подобных лабораторий в других странах.

⁶ *Локк Джон* (1632—1704)—английский философ-материалист, психолог и педагог, родоначальник английской эмпирической психологии.

- ⁷ *Льюис Джордж Генри* (1817—1878)—английский историк философии и литературный критик, один из теоретиков позитивистской эстетики; одновременно разрабатывал проблемы психологии и философии.
- ⁸ *Боллингброк Генри Сент-Джон* (1678—1751)—английский государственный деятель и писатель.
- ⁹ *Кабанис Пьер Жан Жорж* (1757—1808)—французский философ-материалист, врач. Считал медицину основным средством совершенствования человека.
- ¹⁰ *Руссо Жан-Жак* (1712—1778)—французский мыслитель и педагог, автор знаменитого педагогического романа «Эмиль, или О воспитании» (1762).
- ¹¹ *Массон Карл* (1762—1807)—швейцарский писатель и педагог-практик, долгие годы жил в России. Автор ряда работ по педагогике.
- ¹² *Пирогов Николай Иванович* (1810—1881)—русский ученый-хирург, деятель народного образования и педагог.

Нравственные привычки

Статья опубликована в 1869 г. в журнале «Педагогический сборник», № 1—3. Посвящена очень остро стоявшей в то время проблеме о роли привычки. Педагоги и психологи по-разному оценивали нравственное и педагогическое значение привычки. Локк, например, считал, что основой воспитания является формирование привычек. Другие педагоги и психологи видели в привычке оковы, наложенные на человека и задерживающие его развитие. По их мнению, привычка приводит к неподвижности, косности, рутине. Противниками привычки были Руссо, Кант и другие. Руссо хотел, чтобы единственной привычкой его Эмиля была «привычка не иметь никаких привычек». Недооценивал значение привычки и Кант, который видел в ней отсутствие сознания.

Русские педагоги высоко оценивали значение привычек в жизни человека. «Добрая привычка,—писал К. Д. Ушинский,—есть нравственный капитал, положенный человеком в свою нервную систему; капитал этот растет беспрестанно, и процентами с него пользуется человек всю свою жизнь. Капитал привычки от употребления возрастает и дает человеку возможность... возводить нравственное здание своей жизни все выше и выше, не начиная каждый раз всей постройкой с основания и не тратя своего сознания и своей воли на борьбу с трудностями, которые были уже раз побеждены*». В своей «Антропологии» Ушинский определяет привычку как вторую природу человека, образовавшуюся из усвоенных рефлексов. Однако Ушинский видел не только пользу, но и вред привычек. Он справедливо писал, что «жизнь, вращающаяся в привычках, делается рутинной и деятельность душевная суживается все более и более**». К. Д. Ушинский придавал исключительно важное значение своевременному воспитанию положительных и искоренению вредных привычек.

А. Н. Острогорский придерживался точки зрения Ушинского. Вслед за ним он указывал на нравственное и педагогическое значение привычек, видел в них как положительные, так и отрицательные стороны. Выработка привычки требует длительного времени, но если она образовалась, то от нее нелегко избавиться. Чем больше живет человек, тем больше становится у него привычек. Как и Ушинский, Острогорский отмечал двойственное значение привычки: «Сила привычки очень консервативная сила. Но в ней есть и хорошая сторона. Наши навыки, наше искусство в делах, все это плод привычки». Велика ее роль и в нравственном отношении. В человеке, который сразу не реагирует на известный поступок неодобрением или сочувствием, нравственное чувство не стало привычкой. Однако случается, что человек из господина своих поступков превращается в раба привычки. Чтобы этого не произошло, необходимо заранее позаботиться о развитии ума и воли ребенка.

А. Н. Острогорский с материалистических позиций рассматривает процесс формирования привычек, который, по его мнению, определяется свойствами нервной системы и зависит от двух факторов: условий окружающей жизни и от качеств самого субъекта. Чем чаще на ребенка действуют те или иные впечатле-

* Ушинский К. Д. Собр. соч. Т. 8. М.; Л., 1950, с. 228.

** Ушинский К. Д. Собр. соч. Т. 9. М.; Л., 1950, с. 540.

ния, тем скорее он свыкается с ними, чувствует в них потребность, становится отзывчивее к ним.

Мысли А. Н. Острогорского о роли привычки в нравственном воспитании не потеряли своего значения и в наши дни.

- ¹ *Ливингстон Давид* (1813—1873)—английский исследователь Африки.
- ² *Кант Иммануил* (1724—1804)—немецкий философ. Субъективный идеализм и агностицизм Канта явились теоретической основой для реакционных этических и политических выводов.
- ³ *Дреппер Джон Уильям* (1811—1882)—американский естествоиспытатель, философ и историк культуры.
- ⁴ *Эмерсон Ралф Уолдо* (1803—1882)—американский философ-идеалист и писатель.
- ⁵ *Кеплер Иоганн* (1571—1630)—немецкий ученый, астроном, открыл законы движения планет. Автор труда «Сокращение коперниковой астрономии».
- ⁶ *Курбский Андрей Михайлович* (1528—1583)—князь, писатель. Острогорский цитирует его сочинение «История о великом князе Московском», где Курбский пытался показать, как воспитание и среда влияют на формирование человека.
- ⁷ *Щапов Афанасий Прокофьевич* (1831—1876)—русский историк демократического направления.
- ⁸ *Оуэн Роберт* (1771—1858)—английский социалист-утопист, один из предшественников научного социализма.
- ⁹ *Линкольн Авраам* (1809—1865)—16-й президент США, один из организаторов республиканской партии, выступавшей против рабства.
- ¹⁰ *Смит Адам* (1723—1790)—английский экономист, один из крупнейших представителей классической буржуазной политической экономии.
- ¹¹ *Расин Жан* (1639—1699)—французский драматург эпохи классицизма.
- ¹² *Вольтер* (Мари Франсуа Аруэ) (1694—1778)—французский писатель, философ. Сыграл огромную роль в развитии мировой общественно-философской мысли.
- ¹³ *Поп Александр* (1688—1744)—английский поэт, представитель просветительского классицизма. В сатирической поэме «Дунсиада» («Тупица») подверг критике современное ему английское общество.
- ¹⁴ *Буало Никола* (1636—1711)—французский поэт, теоретик классицизма.
- ¹⁵ *Кино Филипп* (1635—1688)—французский поэт и драматург.
- ¹⁶ *Перро Шарль* (1628—1703)—французский писатель. Выступал против догм классицизма.
- ¹⁷ *Фонтенель Бернар* (1657—1757)—французский писатель, ученый-популяризатор. В «Беседах о множественности миров» (1686) изложил учение Коперника.
- ¹⁸ *Ламот Пьер Александр*—французский писатель. Автор исторических романов и фантастических путешествий в духе Жюль Верна.
- ¹⁹ *Лафонтен Жан* (1621—1695)—французский писатель, автор знаменитых «Басен» (т. I—II, 1668—1679).
- ²⁰ *Аддисон Джозеф* (1672—1719)—английский писатель.
- ²¹ *Д'Аламбер Жан Лерон* (1717—1783)—французский математик и философ-просветитель.
- ²² *Герд Александр Яковлевич* (1841—1888)—русский педагог и деятель народного образования, основоположник передовой методики естествознания в России.
- ²³ *Гризингер Вильгельм* (1817—1868)—немецкий врач, один из основоположников психиатрии.
- ²⁴ *Кюнер Рафаэль* (1802—1878)—немецкий филолог и педагог. Его грамматики греческого и латинского языков были переведены на русский язык.
- ²⁵ *Песталоцци Иоганн Генрих* (1746—1828)—швейцарский педагог-демократ, один из основоположников дидактики начального обучения.
- ²⁶ *Спиноза Бенедикт* (1632—1677)—голландский философ-материалист. Оказал большое влияние на развитие атеизма и материализма.

Печатались впервые в приложении к «Педагогическому сборнику» за 1883 г. Отдельной книгой вышли в 1884 г. В настоящем издании даются в сокращении.

Опущены материалы, посвященные анализу учебников по геометрии (Остроградского, Пржевальского и др.), по которым велось преподавание в прошлом веке.

Данное сочинение Острогорского представляет интерес с точки зрения развития представлений о методике преподавания геометрии. Некоторые положения, разработанные Острогорским, не утратили своей значимости до сих пор.

Это была первая крупная работа по методике геометрии, вышедшая в России. В ней автор счел необходимым прежде всего раскрыть логические основы геометрии (понятия и их образование, определения, аксиомы, теоремы и т. д.), дать критический обзор научных руководств и учебников. Такой обзор был очень важен для учителей, так как расширял их кругозор и побуждал к критическому мышлению. Показывая всю трудность определения исходных понятий, Острогорский приходит к выводу, что эти определения должны формулироваться вначале самим учителем и лишь позднее учащимися.

Целый раздел книги посвящен теоремам, их логическому составу. Здесь дается ряд методических советов учителям, как помочь учащимся понимать смысл геометрических положений, как развивать их абстрактное мышление. Много места в книге отводится доказательствам теорем. Острогорский предлагает два пути: синтетический и аналитический. Сообщение учащимся доказательства в синтетической форме ведет к лучшему усвоению готовой мысли, но не позволяет предвидеть план доказательства. А все это лишает учеников инициативы и активности. Аналитический метод способствует лучшему усвоению доказательства теорем, облегчает решение задач, учит искать доказательства, математические зависимости. Однако Острогорский рекомендует пользоваться им лишь в том случае, если учащиеся обладают достаточным запасом знаний.

Одним из первых Острогорский обратил внимание на необходимость приведения знаний учащихся в строгую логическую систему через правильно поставленное обобщающее повторение. Цель такого повторения — объединить логически связанные между собой теоремы, находящиеся в разных частях курса. Такое объединение имеет большое значение, так как при первичном изучении геометрического материала строгой системы в расположении теорем почти не достигается.

¹ *Пропедевтика* — подготовительный, предварительный курс, введение в науку.

² *Остроградский Михаил Васильевич* (1801—1861) — русский математик, один из основателей Петербургской математической школы, академик. Автор учебников, в том числе «Руководства начальной геометрии», курс II, III и V классы (1855—1860), на которое ссылается Острогорский.

³ *Евклид* (III в. до н. э.) — древнегреческий математик. Главный труд — «Начала», состоящий из 15 книг, содержит основы античной математики — геометрии, теории чисел и т. д.

⁴ *Катехизация, катехизическая беседа* — метод обучения путем заучивания назисть вопросов и готовых на них ответов. Под катехизацией понимается также составление популярных руководств, в данном случае по элементарной геометрии, приспособленных к обучению посредством катехизической беседы.

Педагогические экскурсин в область литературы

Статья опубликована в 1885 г. в журнале «Педагогический сборник», № 1. В настоящем издании приводится вторая ее часть как наиболее важная в плане анализа произведений классической литературы. Первая часть была напечатана в «Педагогическом сборнике», 1883, № 1.

А. Н. Острогорский всегда искал союза между психологией и педагогией, с одной стороны, и художественной литературой — с другой. Он полагал, что воспитателю есть чему поучиться у писателей, особенно у тех, которые отображали детскую жизнь (Л. Н. Толстой, Ф. М. Достоевский и др.). Сам Острогорский очень часто использовал литературные произведения для постановки многих вопросов этики и нравственного воспитания юношества. Одна наука, по его мнению, не может выручить воспитателя, необходимы наблюдательность и особое чутье к явлениям духовной жизни юношества. В области нравственного воспитания педагогу часто приходится действовать, основываясь на опыте, вводить «практический коэффициент» в научную формулу. Наши дети раньше перестают быть

детьми, раньше начинают думать над вопросами, которые прежде были доступны более зрелому возрасту. Воспитывать стало труднее. Поэтому «практический коэффициент» может иметь иногда «очень решающее влияние на формулу, выведенную из научных положений»*.

Эта статья характеризует общий взгляд Острогорского на значение художественных произведений при определении «практического коэффициента» этики (как теории) в нравственном воспитании, которому он отводил решающую роль в становлении человека как личности.

По названию этой статьи К. И. Тихомировым (московским книгоиздателем) дано наименование целому сборнику статей А. Н. Острогорского, вышедшему в 1897 г.

- ¹ Здесь Острогорский обращается к роману английского писателя Чарлза Диккенса «Домби и сын».
- ² *Крестовский В.* (псевд.; настоящее имя Надежда Дмитриевна Хвоцинская, по мужу Зайончковская) (1824—1889)—русская писательница. Находилась под влиянием писателей-демократов, близких к кругу Н. Г. Чернышевского.
- ³ *Помяловский Николай Герасимович* (1835—1863)—русский писатель, разделявший взгляды революционных демократов, автор «Очерков бурсы» (Современник, 1862)—о нравах и уродливом воспитании в духовном училище, которое он окончил, а также романов о разночинцах («Мещанское счастье» и «Молотов»).
- ⁴ *Боборыкин Петр Дмитриевич* (1836—1921)—русский писатель, редактор-издатель журнала «Библиотека для чтения». В романах «Дельцы», «Китай-город» и др. описал буржуазных дельцов, появление пролетариата, дифференциацию буржуазной и демократической интеллигенции. Однако художественная ценность его произведений ослабляется чертами натурализма.
- ⁵ *Спенсер Герберт* (1820—1903)—английский буржуазный философ и социолог. Эволюцию считал всеобщим законом и с этих позиций рассматривал общественные явления, вопросы психологии и педагогики.
- ⁶ Любим Торцов—персонаж комедии А. Н. Островского «Бедность не порок» (1854).
- ⁷ *Градовский Александр Дмитриевич* (1841—1889)—русский историк, публицист, профессор государственного права Петербургского университета.
- ⁸ *Молох*—мифическое божество, которому приносились человеческие жертвы, в переносном значении—символ какой-либо силы, ради которой жертвуют человеческой жизнью, здоровьем, близкими. Здесь: Молох—хищения как общественное бедствие.
- ⁹ *Кавелин Константин Дмитриевич* (1841—1889)—русский историк и юрист, профессор Московского и Петербургского университетов, идеолог дворянско-буржуазного либерализма.
- ¹⁰ «...бодрствующая совесть», т. е. живое вмешательство человека в дела жизни. А. Н. Острогорский верил в силу нравственного совершенствования личности, способной противостоять общественной несправедливости.

По вопросу о нравственности

Статья впервые опубликована в 1887 г. в журнале «Педагогический сборник», № 1, 2, 5, 10. Неоднократное обращение А. Н. Острогорского к вопросам нравственности является показателем его глубокого интереса к этой области человеческих отношений.

В статье проводится мысль о зависимости нравственности от общественных условий. Однако сущность этой зависимости, ее характер не раскрываются в должной мере, поскольку Острогорский не связывает нравственность с материальными интересами людей, с их положением в классовом обществе. Автор подвергает резкой критике современное ему общество, показывает низкий нравственный уровень представителей господствующих классов. Их корыстолюбие, безудержному эгоизму, нравственной испорченности он противопоставляет высокие представления о человечности как основе морали и воспитания.

¹ *Causes célèbre* (фр.)—знаменитые беседы.

* Острогорский А. Н. Педагогические экскурсии в область литературы. М., 1897, с. 1.

- ² *Леви-Брюль Люсьен* (1857—1939)— французский философ и психолог-позитивист.
- ³ *Тард Габриэль* (1843—1904)— французский социолог и криминолог, автор одной из первых социально-психологических концепций. Ряд мыслей, высказанных Тардом, имел позитивное значение для развития социальной психологии, однако социологические основания его концепции несостоятельны, так как базируются на философском идеализме.
- ⁴ *Vessiot. De L'éducation à L'école* (фр.)— *Вессю*. Об обучении в школе.
- ⁵ *Sauverins d'enfanel* (фр.)— воспоминания детства.
- ⁶ *Ренан Жозеф Эрнест* (1823—1892)— французский философ, историк религии, филолог-востоковед.
- ⁷ *Паскаль Блез* (1623—1662)— французский религиозный философ, математик и физик. После чрезвычайно плодотворной деятельности в области точных наук разочаровался в них и обратился к религиозным проблемам.
- ⁸ *Конт Огюст* (1798—1857)— французский философ и социолог, видный представитель позитивизма.
- ⁹ *Милль Джон Стюарт* (1806—1873)— английский философ-позитивист, экономист и общественный деятель.
- ¹⁰ *Дарвин Чарлз Роберт* (1809—1882)— английский естествоиспытатель, создатель материалистической теории эволюции органического мира. Эволюция, по Дарвину, осуществляется в результате взаимодействия трех факторов— изменчивости, наследственности и естественного отбора.
- ¹¹ *Модестов Василий Иванович* (1839—1907)— русский историк и филолог.
- ¹² *Литтре Эмиль* (1801—1881)— французский философ и филолог, представитель позитивизма.
- ¹³ *Овсянко-Куликовский Дмитрий Николаевич* (1853—1920)— русский ученый— литературовед и языковед. Работы о русских классиках XIX в., по проблемам психологии творчества.
- ¹⁴ *Галль Франц Йозеф* (1758—1828)— австрийский врач. Автор теории локализации психических функций в коре больших полушарий головного мозга.
- ¹⁵ *Райский*— один из героев романа И. А. Гончарова «Обрыв».

Справедливость в школьной жизни

Статья сначала была опубликована в журнале «Педагогический сборник» (1888, № 7 и 9), а затем в сборнике «Педагогические экскурсии в область литературы».

А. Н. Острогорский глубоко интересовался нравственными вопросами вообще и применением их к школьному воспитанию в частности. Область нравственного воспитания детей, по его мнению, является наиболее жизненной стороной воспитания.

Справедливость, по оценке Острогорского, самое элементарное этическое требование. Оно присуще любому человеку, независимо от ступени его развития и общественных условий, в которых он находится. Выясняя педагогическое значение справедливости, Острогорский обращается к опубликованным материалам воспоминаний бывших воспитанников закрытых учебно-воспитательных заведений, к автобиографиям, жизнеописаниям, дневникам и т. п. Он выбрал справедливость для характеристики всего строя школьной жизни потому, что был твердо убежден в том, что «путь к дружеским, сердечным отношениям между наставником и его питомцем... идет через справедливость». Отсюда чрезвычайно высокое требование Острогорского к личности воспитателя, к пониманию им своего дела, глубокая вера в воспитательное значение уважаемой детьми личности, которая должна обладать таким качеством, как справедливость. «Важно не то,— говорит Острогорский,— что воспитатель считает себя справедливым, а то, считают ли его таковым воспитанники». Острогорский был хорошо знаком с практической стороной воспитания в закрытых (интернатных) военных заведениях (кадетский корпус, военная гимназия). Он хорошо различал справедливость внешнюю от внутренней. Внешняя справедливость в делах слишком горячих фанатиков школьного режима приводит к бессердечному отношению к воспитанникам, так как ее цель— борьба с их недостатками, а сближение учителей с воспитанниками признается бальвством. Внутренняя справедливость— это целая система общения воспитанников с лучшими представителями зрелого образованного поколения (учителями, воспитателями,

наставниками). Знания и опыт воспитателя внушают уважение, при котором возможно сближение воспитанников с наставниками. Внутренняя справедливость не измеряет людей только по их поступкам, поведению, но считается с побуждениями, наклонностями и привычками воспитанника, взвешивает прошлое в его поведении, определяет меры, заглядывая в будущее.

Острогорский защищает права личности воспитанника, предупреждает, что «в каждую данную минуту от ученика можно требовать только то, что он может дать». Перед школой как воспитательным учреждением он ставил задачу «выработать в учениках более ясную и основательную самооценку», научить их относиться строже к себе и к своим обязанностям.

¹ *Рибо Теодюль Арман* (1839—1916)—французский психолог и психопатолог.

Труды по проблемам памяти, произвольного внимания, чувств и др.

² *Аксаков Сергей Тимофеевич* (1791—1859)—русский писатель. Автор книг «Семейная хроника», «Детские годы Багрова-внука» и др.

³ *Арсеньев Константин Константинович* (1837—1919)—русский публицист, юрист, земский деятель.

⁴ *Грановский Тимофей Николаевич* (1813—1855)—русский общественный деятель, профессор всеобщей истории Московского университета.

⁵ *Allons enfants, il faut voir peuton encore vous laisser* (фр.).—Надо посмотреть, дети, можно ли вас оставить.

⁶ *Vous ne savez pas vous même, comment faut il se conduire avec les ecoliers* (фр.).—Вы сами не знаете, как надо вести себя со школьниками.

Образование и воспитание

Одна из крупных и значительных статей Острогорского. Печаталась сначала по частям в журнале «Педагогический сборник» (1897), затем в этом же году вышла отдельным изданием. В ней автор сделал попытку дать определение основных педагогических понятий—образования и воспитания, поскольку считал, что их чаще всего смешивают и даже отождествляют. Образование дает человеку знания, учит понимать причинную связь явлений, развивает умственные силы и способности. Воспитание формирует убеждения, характер человека, ведет к выработке у него мировоззрения. Воспитание и образование «идут рядом, взаимодействуя и помогая друг другу», поэтому их нельзя рассматривать изолированно друг от друга. К образованию ведут обучение и преподавание. С одной стороны, они развивают умственные силы человека, делают его суждения правильными, логичными, с другой—расширяют его опыт, способствуют накоплению знаний об окружающем мире. Образование готовит к жизни, служит удовлетворению как материальных, так и духовных потребностей человека и создает основу, на которой строится профессиональное образование. Готовя к жизни, образование помогает молодежи в решении нравственных вопросов, особенно тогда, когда поднимается до философских, мировоззренческих обобщений. Тем самым оно служит и воспитательным целям. «Образование тем ценнее, чем жизненнее оно дает знания».

Воспитание, по Острогорскому, включает поведение человека, его обязанности и отношения к самому себе, к людям, природе, которые определяются его мировоззрением. Там, где можно проследить воспитание, там можно констатировать этапы образования мировоззрения, которое автор понимает как сложную систему, связанную с движением, ростом, развитием. «Нельзя указать момента,—говорит Острогорский,—когда процесс образования мирозерцания заканчивается». Руководящим началом поведения человека служат идеи, ставшие не только достоянием ума, но и глубоким внутренним убеждением человека, в выработке которого большая роль принадлежит чувствам. «В убеждения человека вливается весь его личный опыт»,—замечает он. Идеи есть не что иное, как знания, а знания имеют много общего с убеждениями. Однако не всякие знания являются убеждениями и могут служить руководством в поведении человека, а лишь те, которые перешли в убеждения. Следовательно, речь идет не о приобретении какой-либо суммы сведений, а о том, чтобы на основе знаний складывались продуманные взгляды, связанные с глубокими чувствами и дающие направление всей жизни и деятельности человека.

¹ *Даль Владимир Иванович* (1801—1872)—русский писатель, лексикограф, этно-

граф. Создатель «Толкового словаря живого великорусского языка» (т. 1—4, 1863—1866).

- ² *Бенке Фридрих Эдуард* (1798—1854)—немецкий психолог и педагог. По своим философским воззрениям—идеалист. Педагогiku рассматривал только как прикладную психологию, подчеркивая, что все цели и задачи, которые могут поставить себе воспитание и обучение, заключаются в постепенном и правильном развитии психических свойств человека.
- ³ Здесь Острогорский цитирует статьи Ушинского «Руководство к преподаванию по «Родному слову», «Родное слово», «Педагогическая поездка по Швейцарии», «О первоначальном преподавании русского языка». Ссылки даются на собр. пед. соч. К. Д. Ушинского (СПб., 1875).

Ушинский далек от отождествления понятий «образование» и «воспитание». Образование, по его мнению, дает знания, умственное развитие, даже разъяснение каждому его личных интересов. Воспитание же—сложнейший процесс формирования личности, осуществляемый главным образом через обучение, которое исторически всегда являлось обусловленным целями воспитания и имело воспитывающее значение.

Указывая на воспитывающий характер обучения и ставя целью обучения воспитание «человека в человеке», Ушинский считал необходимым условием, чтобы учение затрагивало не только ум, но и сердце, чувство, волю и другие стороны личности. Обучение не может иметь воспитывающей силы, если оно не опирается на сознательное усвоение учащимися содержания образования.

Вслед за Ушинским Острогорский подчеркивал необходимость связи образования с воспитанием. Воспитывающее обучение он рассматривал как процесс приобщения юношества к высоким идеалам жизни, возбуждающий у него стремление служить общественным интересам и отдавать свои силы и знания для блага своего отечества. Важно не только дать учащимся знания, но и выработать у них твердые убеждения. Человеку в жизни необходимо цельное мировоззрение. Формирование его у детей Острогорский, как и Ушинский, считал важнейшей задачей школы.

- ⁴ А. Н. Острогорский имеет в виду статью Н. И. Пирогова «Вопросы жизни» (опубликована в журнале «Морской сборник» в 1856 г.). В ней Пирогов резко критиковал существовавшую систему образования и воспитания и противопоставлял ей идею общечеловеческого воспитания, которое должно подготовить к общественной жизни высоконравственного человека с широким умственным кругозором. Преждевременная специализация детей суживает их кругозор и тормозит нравственное развитие. Ненависть к крепостному строю и его пережиткам, искреннее сочувствие народу и стремление содействовать подъему народного благосостояния, горячая защита просвещения—характерные черты мировоззрения Пирогова.

А. Н. Острогорского всегда увлекали идеи Пирогова. Результатом анализа его педагогического творчества явилась книга «Н. И. Пирогов и его педагогические заветы» (СПб., 1914). В ней Острогорский показал себя прямым продолжателем педагогических идей Пирогова, от которого воспринял презрение к низменной морали, узости воспитания, веру в правду и добро. Острогорский разделял и просветительские иллюзии Пирогова. Как известно, последний считал, что «изменить направление общества есть дело промысла и времени»*. Пирогов полагал, что путь к изменению жизни лежит только через нравственное формирование молодежи, через подготовку человека к внутренней борьбе с самим собой. Острогорский разделял эту точку зрения. Он, так же как и Пирогов, сочувственно относился к евангельской морали. Религиозные убеждения Острогорского в основном сводятся к принятию им этических начал: высоких принципов человечности, благоразумной умеренности, воздержанности от соблазнов жизни, веротерпимости.

- ⁵ *Каптерев Петр Федорович* (1849—1922)—русский педагог, автор крупных работ по теории и истории педагогики, дидактике, педагогической психологии, семейному воспитанию. Он был одним из организаторов Всероссийского съезда по семейному воспитанию (1912—1913), содействовал развитию в России детских садов. Каптерев предпринял попытку создать психологически обосно-

* *Пирогов Н. И.* Избр. пед. соч. М., 1953, с. 55.

ванную дидактику, ввел прочно вошедший в педагогику термин «педагогический процесс».

«Дидактические очерки» печатались впервые по частям в журнале «Женское образование» (СПб., 1883, № 2—9), а в 1885 г. вышли отдельной книгой. А. Н. Острогорский цитирует издание 1885 г. В 1892 г. в журнале «Русская школа» он писал, что «Дидактические очерки» П. Ф. Каптерева «выгодно отличаются от других работ по тому же предмету полнотой, всесторонностью и законченностью».

⁶ *Tabula rasa* (лат.) — чистая доска.

⁷ *Редкин Петр Григорьевич* (1808—1891) — русский общественный деятель, правовед, историк философии и педагог. Активно сотрудничал в педагогических журналах «Библиотека для воспитания», «Журнал для воспитания», «Учитель». Был издателем журнала «Новая библиотека для воспитания», высоко оцененного передовой критикой. Особое место в просвещении народа отводил педагогике: «От нее преимущественно я жду спасения нашей будущности»*.

⁸ *Белинский Виссарион Григорьевич* (1811—1848) — русский мыслитель, общественный деятель и литературный критик, один из зачинателей революционно-демократического направления в педагогике.

⁹ *Фурман Петр Романович* (1816—1856) — русский писатель, журналист и живописец.

¹⁰ *Papas et mamans* (фр.) — папы и мамы.

¹¹ *Die Humanität* (нем.) — гуманность, человечность.

¹² *Стоюнин Владимир Яковлевич* (1826—1888) — русский педагог и методист-воспитник. В своих педагогических произведениях «Воспитание русской женщины» (1859), «Новая программа журнала Министерства народного просвещения» (1860), «Мысли о наших гимназиях» (1860), «Педагогические задачи Пирогова» (1885), «Заметки о русской школе» (1881) и других, продолжая традиции Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского, выступил как убежденный противник дворянской сословной системы воспитания. По мысли Стоюнина, школа путем развития духа общности, устранения сословной замкнутости в молодом поколении, введения трудового начала в школьное обучение и хотя бы частичного уравнивания в правах на образование всех слоев населения должна добиваться постепенного сближения между образованным меньшинством и народной массой. Задача школы — «воспитывать человека и гражданина». Стоюнин пропагандировал передовые национальные традиции русской педагогики, которые раскрыл в своих историко-педагогических работах — «Развитие педагогических идей в России в XVIII столетии» (1857—1858), «Из истории воспитания в России в начале XIX столетия» (1878), «Наша семья и ее исторические судьбы» (1884) и др.

¹³ *Кареев Николай Иванович* (1850—1931) — историк, профессор Московского университета. В 1891 г. в журнале «Русская старина» (№ 10) опубликовал статью «Что такое общее образование?», где выступил за идеальное образование, которое считал возможным начинать только в юношеском возрасте, отличающемся наибольшим развитием умственных запросов, интересов и др. В отличие от Кареева Острогорский заявлял, что стремлением к идеальности отличается не только юношество, но и более ранний возраст. Даже 10—12-летний мальчик, поступающий в среднюю школу, способен осознать связи и отношения между предметами и явлениями окружающей действительности. Ученику надо давать пищу для мысли, так как у него уже выработалась потребность мыслить в доступной для него сфере. Приводимые в тексте ссылки на страницы даны по журналу «Русская старина», 1891, № 10.

¹⁴ *Розанов Василий Васильевич* (1856—1919) — русский писатель, публицист и философ. Идеалист по своим философским воззрениям и консерватор — по политическим. В. И. Ленин назвал Розанова известным своей реакционностью писателем.

¹⁵ *Гааз Федор Петрович* (1780—1853) — врач, организатор школ для детей арестантов.

¹⁶ *Кони Анатолий Федорович* (1844—1927) — русский юрист и общественный деятель.

* Из записок А. А. Чумикова. — Русский архив, 1902, № 9, кн. 3, с. 12.

Семейные отношения
и их воспитательное значение

Статья опубликована в серии «Энциклопедия семейного воспитания и обучения» (вып. II, 1898), которая выходила под редакцией известного русского педагога П. Ф. Каптерева. Статья проникнута духом протеста против произвола в семейном воспитании и опеки над личностью ребенка. В семейном воспитании своего времени Острогорский отмечал большие недостатки. Задолго до выхода в свет этой статьи он писал: «Семейное воспитание у нас в большинстве заброшено. Дети растут, вызывая недоумение в родителях только при каких-либо катастрофах: исключении из заведения, проявлении своеволия, побега, самоубийства и т. д.»*.

Нормальная семья представлялась Острогорскому союзом, в котором царят дружественные отношения, взаимная поддержка и помощь, неразделимость радостей и горестей, совместный труд. Появление детей в семье вносит в жизнь родителей альтруистический элемент, который суживает рамки эгоистического счастья. Кроме забот, огорчений и лишений, дети дарят много радостей, недоступных бездетным супругам. Присутствие детей часто служит уздой против распушенности, несдержанности, требует обдуманности и труда, чтобы придать жизни в семье больше порядка.

Острогорский осуждал попытку некоторых родителей ставить детей на первое или самое последнее место в семейной жизни. Дети, по его мысли, такие же, как и все остальные члены семьи, но только малолетние. У них, как и у взрослых, есть свои права и обязанности.

Только в нормально сложившейся семье возможно нормальное воспитание. В такой семье дети живут дружно, у каждого есть свое дело, никто никому не мешает, а облегчает, чем может, труд, создаются общие интересы, устанавливаются дружественные отношения.

Большую роль в воспитании детей Острогорский отводил матери, от которой они перенимают культуру речи, умение говорить, писать. Под руководством матери дети приобретают личный жизненный опыт, учатся наблюдать и т. д.

Роль семьи в воспитании не должна ослабевать и тогда, когда дети начинают учиться в школе. Семья обязана оказывать помощь школе, приучать детей к серьезной работе. При этом надо, чтобы школа не забывала возраста и индивидуальности ребенка. Между школой и семьей не должно быть недоразумений, столкновений и вражды. Желательны взаимное доверие, уважение друг к другу, дружная работа. Ради взаимного понимания семьи и школы Острогорский рекомендовал устраивать родительские собрания.

¹ *Вяземский Петр Андреевич* (1792—1878)—русский поэт и критик. Первоначально занимал прогрессивные позиции в литературе и политике. С 30-х гг. переходит в лагерь реакции.

² *Висковатов (Висковатый) Павел Александрович* (1842—1905)—историк литературы, изучал рукописи М. Ю. Лермонтова, подготовил в 1889—1891 гг. первое полное собрание сочинений поэта.

³ *Котляревский Нестор Александрович* (1863—1925)—русский литературовед. Автор исследования «М. Ю. Лермонтов. Личность поэта и его произведения».

⁴ *Жуковский Василий Андреевич* (1783—1852)—русский поэт, один из ведущих представителей сентиментализма, а затем романтизма в русской литературе.

⁵ Имеется в виду Екатерина Афанасьевна Протасова, дочь Афанасия Ивановича Бунина.

⁶ *Корф Николай Александрович* (1834—1883)—русский педагог, деятель в области начального образования.

⁷ См. примеч. 2 к статье «Педагогические экскурсии в область литературы».

⁸ «Московский телеграф»—научно-литературный журнал, издателем которого был Н. А. Полевой.

⁹ *Буслаев Федор Иванович* (1818—1897)—русский филолог и искусствовед. Автор трудов по славянскому и русскому языкознанию, древнерусской литературе, фольклору, а также по вопросам обучения русскому языку.

¹⁰ *Тургеневы Андрей Иванович* (1781—1803) и *Александр Иванович* (1784—1845)—сыновья Ивана Петровича Тургенева—директора Московского университета,

* Острогорский А. Н. Больные люди, больные дети.—Педагогический сборник, 1886, № 2, с. 168.

близкого круга Н. И. Новикова. Андрей Иванович Тургенев возглавлял литературный кружок, оформившийся в 1801 г. в Дружеское литературное общество, в которое входил и В. А. Жуковский.

¹¹ *Грахи Тиберий и Гай*—римские народные трибуны.

¹² *Сципион Африканский* (ок. 185—129 г. до н. э.)—римский полководец. В 146 г. до н. э. захватил и разрушил Карфаген.

И специальная подготовка преподавателя средней школы, и улучшение его положения

Статья напечатана в журнале «Педагогический сборник» (1899, № 1).

В литературно-педагогическом наследии Острогорского немало работ, специально посвященных вопросам подготовки преподавателей. Все, что он написал на эту тему^{*}, проникнуто сознанием высокого общественного назначения школы и учителя в жизни общества. Всюду он защищает положение о том, что профессиональное образование учителя есть дело всего общества. Средства такого образования (психология, педагогика, методика, специальные науки) должны стать единым целым, отвечать тем задачам, которые поставлены практикой, жизнью школы и общества.

¹ *Випнер Роберт Юрьевич* (1859—1954)—советский историк, академик. Автор учебников для средней школы по древней, средней и новой истории, оказавших большое влияние на развитие исторического образования.

² *Вагнер Владимир Александрович* (1849—1934)—советский биолог-дарвинист и психолог, основоположник сравнительной психологии в России.

³ *Шимкевич Владимир Михайлович* (1858—1923)—зоолог, автор учебника зоологии, в котором подробно освещены вопросы внутренней организации и сравнительно-анатомических особенностей строения животных. Разрабатывал вопросы методики преподавания естествознания.

⁴ *Вильман Отто* (1839—1920)—немецкий педагог-гербартианец, пытался объединить социальную и индивидуальную педагогику. Его главное сочинение—«Дидактика как теория образования в ее отношениях к социологии и истории образования», т. 1, 2 (рус. пер.: М., 1904—1908).

⁵ *Ельницкий Константин Васильевич* (1846—1917)—педагог, автор научных трудов и учебников по педагогике, истории педагогики и методике русского языка.

⁶ *Автодиактами* А. Н. Острогорский называет педагогов-методистов В. И. Водовозова, В. Я. Стоюнина, А. Я. Герда и других.

⁷ *au courant* (фр.)—в курсе.

⁸ См. примеч. 9 к статье «Семейные отношения и их воспитательное значение».

⁹ *Водовозов Василий Иванович* (1825—1886)—русский педагог, последователь педагогических идей Ушинского, методист-словесник. Отстаивал идею всеобщего начального обучения и совместного обучения мальчиков и девочек в начальной школе. Основной труд по методике преподавания литературы—«Словесность в образцах и разборах» (1869).

¹⁰ *Грот Яков Карлович* (1812—1893)—русский филолог. Установил нормы русского правописания, сохранившиеся до реформы орфографии в 1918 г. Вероятно, Острогорский имеет в виду Я. К. Грота, а не его сына К. Я. Грота.

¹¹ *Поливанов Лев Иванович* (1838—1899)—русский педагог, литературовед. Составитель школьных хрестоматий и учебников по русскому языку.

¹² *Шереметевский Владимир Петрович* (1834—1895)—русский педагог, методист по русскому языку.

¹³ *Исаков Николай Васильевич* (1821—1891)—русский генерал, участник Крымской войны (1854—1856), попечитель Московского учебного округа, а затем начальник военно-учебных заведений (1863—1881).

* Педагогический листок, 1875, № 2; Педагогический сборник, 1884, № 10; 1893, № 10; 1905, № 6; и др.

Наука и воспитание

Напечатано в журнале «Педагогический сборник» (1916, № 1).

Как пояснил в сноске сам Острогорский, это лишь глава подготовляемой им к печати книги «Наследие Пирогова». При жизни автора книга не была издана. Судьба всей рукописи неизвестна.

А. Н. Острогорский чрезвычайно высоко ценил педагогические идеи Н. И. Пирогова и часто обращался к ним в своих трудах. Мысль о том, что главные заветы Пирогова еще не стали достоянием педагогов, составной частью их мировоззрения, побудила Острогорского к написанию книги «Н. И. Пирогов и его педагогические заветы. Очерк по истории русской педагогической мысли» (СПб., 1914). Однако и это не вполне удовлетворило Острогорского, и он уже в преклонном возрасте продолжал изучать и распространять не только педагогические идеи Пирогова, но и религиозно-философские. Наряду с верной оценкой многих высказываний знаменитого педагога Острогорский чрезмерно выделял его консервативные этические представления, граничащие с откровением, с христианством. В христианской этике Острогорский видел важнейший авторитет и регулятор человеческих отношений и дел. Однако общественные мотивы формирования человека сохраняют первостепенное значение в школьных «уроках жизни» средствами истории и литературы, воспитывающего чтения. В этой связи резко подчеркивается роль чувств в противовес разуму ребенка, особенно в нравственном влиянии личности воспитателя на душу воспитанника. Главная мысль выражается старой формулой: «Научи нас жить, учитель!»

¹ См. примеч. 2 к статье «И .специальная подготовка преподавателя средней школы, и улучшение его положения».

² Павлов Алексей Петрович (1854—1929)—русский геолог, профессор Московского университета

³ Менделеев Дмитрий Иванович (1834—1907)—русский ученый-химик, педагог и общественный деятель. Особое значение придавал реальному образованию и подготовке учителя, разработал проект училища наставников для средней и высшей школы.

⁴ Гиришман Леонард Леопольдович (1839—1921)—русский врач-офтальмолог.

⁵ Запольский Николай Никитич (ум. в 1894 г.)—русский педагог, автор статей по преподаванию русского языка.

⁶ Барсов Антон Алексеевич (1730—1791)—русский педагог, профессор Московского университета, автор учебников и научных трудов по грамматике, имеющих в основе ломоносовское учение о языке.

Библиография

ТРУДЫ А. Н. ОСТРОГОРСКОГО

- Постройки из кубиков, брусков и дощечек арифметического ящика. СПб., 1877.
- Материалы по методике геометрии: Пособие для начинающих преподавателей. СПб., 1884.
- На память о наших общих друзьях: Альбом цитат. СПб., 1885.
- Педагогические экскурсии в область литературы. Педагогическая библиотека, изд. К. Тихомирова. М., 1897.
- Образование и воспитание. СПб., 1897.
- Семейные отношения и их воспитательное значение.—Энциклопедия семейного воспитания и обучения. СПб., 1898, вып. II.
- Об отношении семьи к школе.—Энциклопедия семейного воспитания и обучения. СПб., 1900, вып. XXII.
- Педагогическая хрестоматия. СПб., 1907.
- Пирогов и его педагогические заветы: Очерк по истории русской педагогической мысли. СПб., 1914.
- Сборники детских рассказов: Среди природы.—3-е изд. СПб., 1894; В своем кругу.—4-е изд. СПб., 1900; У рабочих людей.—4-е изд. СПб., 1901; По белу свету.—4-е изд. СПб., 1890; На досуге.—2-е изд. СПб., 1898; Детский альманах.—4-е изд. СПб., 1894.
- По поводу женских характеров в некоторых повестях.—Современник, 1862, № 5.
- Характеристика учеников.—Учитель, 1867, № 5—8.
- Сцены школьной жизни.—Учитель, 1867, № 9—12.
- Личность воспитателя в деле воспитания.—Педагогический сборник, 1867, № 12.
- Влияние личности воспитателя в наших закрытых учебных заведениях. По поводу возражения г. Боголюбова на статью «Личность воспитателя в деле воспитания».—Педагогический сборник, 1868, № 5.
- О влиянии умственного развития на нравственное воспитание.—Педагогический сборник, 1869, № 1.
- Нравственные привычки.—Педагогический сборник, 1869, № 2, 3.
- Характеристика воспитанников.—Педагогический сборник, 1869, № 11, 12.
- Письма приятеля.—Педагогический листок, 1872, № 3, 4.
- Два слова о целях воспитания.—Педагогический листок, 1872, № 4.
- К вопросу о воспитании в детях чувства сострадания.—Педагогический листок, 1873, № 2.
- Одна из старых песен («условия жизни» как педагогический элемент).—Педагогический листок, 1874, № 3.
- По поводу биографии Милля.—Педагогический листок, 1874, № 1.
- Еще одно последнее сказанье.—Педагогический листок, 1875, № 2.
- Десятилетие журнала «Детское чтение».—Педагогический листок, 1878, № 3—4.
- Две стороны Робинзона.—Педагогический листок, 1879, № 2.
- Педагогические курсы для приготовления учителей рисования.—Педагогический сборник, 1883, № 1.
- В защиту памяти (реф.).—Педагогический сборник, 1883, № 10.
- Приобщенье к чтению (реф.).—Педагогический сборник, 1884, № 10.
- К установке критерия для оценки произведений детской литературы.—Педагогический сборник, 1884, № 5 и 8.
- Одно из средств воспитания воли в общественной школе (реф.).—Педагогический сборник, 1884, № 10.
- Два направления в преподавании литературы (реф.).—Педагогический сборник, 1884, № 12.
- Ручной труд в школе.—Педагогический сборник, 1885, № 7 и 12.
- Летние школьные колонии.—Педагогический сборник, 1887, № 12.

- К вопросу о нравственности.—Педагогический сборник, 1887, № 1, 2, 5, 10.
Раннее проявление талантливости (по Селли).—Педагогический сборник, 1889, № 3.
Учитель и даровитые ученики.—Педагогический сборник, 1889, № 1, 3, 4.
Национальная лига физического воспитания.—Педагогический сборник, 1889, № 2.
О преподавании гигиены (реф.).—Педагогический сборник, 1889, № 6.
Несколько слов о детской литературе.—Педагогический сборник, 1889, № 10 и 11.
О репетиторстве (реф.).—Педагогический сборник, 1889, № 6.
Об экзаменах.—Педагогический сборник, 1890, № 3.
По поводу биографий для детей.—Педагогический сборник, 1890, № 4.
На тему о наших педагогах.—Педагогический сборник, 1890, № 10.
После съезда.—Педагогический сборник, 1890, № 2.
К вопросу о способных и малоспособных учениках.—Педагогический сборник, 1891, № 11.
О национальности в воспитании.—Педагогический сборник, 1891, № 1.
Об образовательном значении некоторых предметов.—Педагогический сборник, 1891, № 9.
К вопросу о том, что такое общее образование.—Педагогический сборник, 1892, № 2.
О систематическом указателе книг для чтения.—Педагогический сборник, 1892, № 4.
По поводу наших предшественников, добром поминаемых.—Педагогический сборник, № 10 и 11.
Краткие указания для готовящихся к педагогической деятельности (реф.).—Педагогический сборник, 1894, № 11.
О значении и обязанностях школьного врача д-ра А. Вирениуса (реф.).—Педагогический сборник, 1894, № 8.
Изучение словесности в наших гимназиях: Ст. Ю. Верещагина (реф.).—Педагогический сборник, 1894, № 2.
По поводу «Материалов по вопросам преподавания естествознания в средней и низшей школе».—Педагогический сборник, 1895, № 3.
Ввиду слухов о преобразовании в средней школе.—Педагогический сборник, 1896, № 11, 1900, № 4.
О чтении в детском и юношеском возрасте (реф.).—Педагогический сборник, 1898, № 2.
Психология юношеского возраста (реф.).—Педагогический сборник, 1898, № 2.
И специальная подготовка преподавателя средней школы, и улучшение его положения.—Педагогический сборник, 1899, № 1.
О половой нравственности.—Педагогический сборник, 1900, № 2.
Пирогов и Добролюбов.—Педагогический сборник, 1900, № 2.
Семейные катастрофы с детской точки зрения.—Педагогический сборник, 1900, № 6.
По поводу ст. И. Н. С. «Несколько слов о воспитательном чтении для кадет».—Педагогический сборник, 1901, № 3.
На перепутье.—Педагогический сборник, 1901, № 9.
В дополнение к ст. А. Флерова «О доверии к учителю».—Педагогический сборник, 1902, № 3.
К вопросу о влиянии одной личности на другую.—Педагогический сборник, 1903, № 9.
Речь на открытии съезда преподавателей русского языка и словесности.—Труды первого съезда преподавателей русского языка. СПб., 1904.
По вопросу о педагогической подготовке.—Педагогический сборник, 1905, № 6.
О воспитании человека и безволии.—Педагогический сборник, 1907, № 2.
В. Чернышев. Забытые труды К. Д. Ушинского (реф.).—Педагогический сборник, 1907, № 2.
От редактора. Вместо предисловия к ст. К. Житомирского «Эмансипация педагоги».—Педагогический сборник, 1907, № 5.

- Из записной книжки редакции. Несколько мыслей по поводу ст. К. Житомирского «Эмансипация педагогики». — Педагогический сборник, 1907, № 7.
- Предисловие к материалам для третьего тома «Педагогической антропологии». — В кн.: Собрание неизданных сочинений К. Д. Ушинского. СПб., 1908.
- К 40-летию «Детского чтения», «Юной России». — Русская школа, 1909, № 1.
- З. К. Столица. Выработка характера. Изд. т-ва Вольф, 1912. — Педагогический сборник, 1913, № 3.
- Страничка из воспоминаний об А. Я. Герде. — Педагогический сборник, 1913, № 12.
- Памяти К. Д. Ушинского. — Педагогический сборник, 1915, № 10.
- Наука и воспитание. — Педагогический сборник, 1916, № 1.
- Индивидуализация воспитания. — Педагогический сборник, 1916, № 11.

ЛИТЕРАТУРА ОБ А. Н. ОСТРОГОРСКОМ

- Азарьев А. С. «Педагогическая хрестоматия» А. Н. Острогорского. — Учительский вестник, 1908, № 2.
- Антонов Н. Р. Педагогические воззрения А. Н. Острогорского. — Педагогический сборник, 1917, № 12.
- Афанасьев Н. И. Современники: Альбом биографий. Т. 1. СПб., 1909.
- Будаевский С. Вопросы методики геометрии: Материалы по методике геометрии А. Н. Острогорского. — Журн. Мин. нар. просв., 1889, ч. ССІХУ, № 10.
- Греков Ф. В., Ладнов Ф. Исторический очерк учительской семинарии военного ведомства. М., 1905.
- Груздев П. Н. Русские педагогические журналы до революции и некоторые вопросы современной школы. — Советская педагогика, 1945, № 7.
- Данильченко М. Г. А. Н. Острогорский об учителе и его подготовке. — Учен. записки Ишимского гос. пед. ин-та. Тюмень, 1958, т. II.
- Данильченко М. Г. А. Н. Острогорский о целях воспитания и характере школы. — Учен. записки Ферганского гос. пед. ин-та им. Улугбека, т. III, вып. 2. Серия гуманитарных наук. Фергана, 1958.
- Данильченко М. Г. Дидактические взгляды А. Н. Острогорского. — Известия Воронежского гос. пед. ин-та. Воронеж, 1963, т. 52.
- Демков М. И. Русская педагогика в главнейших ее представителях. М., 1915.
- Д. Л. По поводу 50-летия «Педагогического сборника». — Вестник воспитания, 1915, № 1.
- Каптерев П. Ф. А. Н. Острогорский. «Н. И. Пирогов и его педагогические заветы». — Педагогический сборник, 1915, № 2.
- Переселенков С. К пятидесятилетию юбилею журнала «Педагогический сборник». — Летопись средней школы, 1915, № 28.
- Переселенков С. Список литературно-педагогических трудов А. Н. Острогорского. Библиография. — Педагогический сборник, 1917, № 12.
- Серополко С. О. Сорокалетие «Детского чтения». — Педагогический листок, 1909, № 8.
- Симонов И. С. Жизнь и труды А. Н. Острогорского. Пг., 1918.
- Симонов И. С. «Педагогический сборник» за пятьдесят лет (1864—1914). Пг., 1914.

Указатель имен

- Аддисон Джозеф 57, 337
 Аксаков С. Т. 177—179, 203, 341
 Арсеньев К. К. 187, 188, 341
 Арсеньева Е. А. 281
 Барсов А. А. 333, 346
 Белинский В. Г. 8, 160, 241—243, 258, 343
 Бенекс Фридрих Эдуард 210, 342
 Бертран 49
 Боборыкин П. Д. 110, 339
 Бокль Генри Томас 19, 20, 52, 130, 335
 Болингброк Генри Сент-Джон 31, 336
 Буало Никола 57, 337
 Бунин А. И. 282, 344
 Буслаев Ф. И. 292, 293, 314, 344
 Бэн Александер 23, 25—27, 129, 335
 Вагнер В. А. 307, 319—321, 345
 Вессю 127, 340
 Вильман Отто 310, 345
 Виппер Р. Ю. 306—310, 312, 345
 Вирениус А. С. 7
 Висковатов П. А. 282, 344
 Водовозов В. И. 7, 314, 345
 Водовозова Е. Н. 7
 Вольтер (Мари Франсуа Аруэ) 56, 337
 Вундт Вильгельм 23, 29, 56, 335
 Вяземский П. А. 277, 344
 Гааз Ф. П. 271, 329, 343
 Галь Франц Йозеф 149, 340
 Герд А. Я. 6, 337, 345
 Гёте Иоганн Вольфганг 135, 160, 161
 Гиршман Л. Л. 329, 330, 346
 Гоголь Н. В. 197, 248, 295
 Гончаров И. А. 248, 340
 Гофман Эрнст Теодор Вильгельм Амадей 241
 Градовский А. Д. 116, 339
 Грахс Гай 300, 345
 Грахс Тиберий 300, 345
 Грановский Т. Н. 193, 194, 341
 Гринингер Вильгельм 69, 337
 Грот К. Я. 345
 Грот Я. К. 314, 345
 Груздев П. Н. 7
 Д'Аламбер Жан Лерон 57, 337
 Даль В. И. 206—208, 228, 341
 Дарвин Чарлз Роберт 129, 130, 148, 340
 Диккенс Чарлз 339
 Добролюбов Н. А. 8, 9, 13
 Достоевский Ф. М. 116, 151, 168, 169, 171, 174, 176, 277, 338
 Дреппер Джон Уильям 45, 337
 Евклид 79, 338
 Ельницкий К. В. 310, 345
 Житомирский К. Г. 7
 Жуковский А. Г. 283
 Жуковский В. А. 280, 282, 283, 284, 297, 298, 302, 344, 345
 Запольский Н. Н. 333, 346
 Засодимский П. В. 7
 Зенченко С. 307
 Имеретинский 175
 Исаков Н. В. 316, 345
 Кабанис Пьер Жан Жорж 32, 41, 336
 Кавелин К. Д. 117, 120, 126, 339
 Кант Иммануил 44, 110, 130, 336, 337
 Каптерев П. Ф. 7, 230—234, 256, 310, 342—344
 Кареев Н. И. 249, 251, 258, 329, 330, 343
 Кеплер Иоганн 49, 337
 Кетле Ламбер Адольф Жак 20, 335
 Кино Филипп 57, 337
 Киппани Д. И. 174
 Кистер Ф. 193, 194
 Коменский Ян Амос 309
 Кони А. Ф. 271, 329, 343
 Конт Огюст 129, 130, 340
 Корф Н. А. 280, 283, 284, 344
 Котляревский Н. А. 282, 344
 Крестовский В. (псевд., наст. имя Хво-
 щинская Н. Д.) 101, 108, 292, 339
 Курбский А. М. 51, 337

- Кэмпбелл Джон 49, 50
 Кюннер Рафаэль 70, 337
 Ламот Пьер Александр 57, 337
 Лафонтен Жан 57, 337
 Лебединцев С. И. 7
 Леви-Брюль Люсьен 123, 124, 340
 Левитов А. И. 7
 Лермонтов М. Ю. 280—283, 302, 344
 Ливингстон Давид 41, 54, 337
 Линкольн Авраам 52, 337
 Литтре Эмиль 129, 130, 340
 Лок Джон 24, 30, 44, 335, 336
 Льюис Джордж Генри 35, 336
 Массон Карл 35, 336
 Менделеев Д. И. 325—327, 346
 Милль Джон Стюарт 129, 340
 Модестов В. И. 129, 136, 340
 Молчанов М. М. 179, 180
 Мольер (Жан Батист Поклен) 142
 Некрасов Н. А. 151
 Новиков Н. И. 349
 Овсяннико-Куликовский Д. Н. 140, 340
 Овсянников А. В. 326
 Островский А. Н. 151, 339
 Острогорский В. П. 6
 Остроградский М. В. 78, 83, 338
 Оуэн Роберт 52, 337
 Павлов А. П. 324, 326, 327, 346
 Паскаль Блез 128, 340
 Перро Шарль 57, 337
 Песталоцци Иоганн Генрих 70, 337
 Пирогов Н. И. 8—10, 12, 14, 36, 38, 39, 128, 166, 217—226, 229, 230, 254, 256, 258, 307, 319—323, 327, 336, 342, 343, 346
 Плещеев А. Н. 7
 Полевой Н. А. 292, 344
 Поливанов Л. И. 314, 345
 Помяловский Н. Г. 107, 339
 Поп Александр 56, 57, 337
 Пржевальский 338
 Пушкин А. С. 208, 248
 Расин Жан 56, 57, 337
 Редкин П. Г. 235—240, 256, 343
 Ренан Жозеф Эрнест 128, 340
 Реньо Эл. 44
 Рибо Теодюль Арман 172, 341
 Розанов В. В. 256, 343
 Розенер В. В. 6
 Руссо Жан-Жак 33, 44, 213, 309, 317, 336
 Савельев А. Н. 169
 Сазонов 326
 Селиванов В. В. 193, 194
 Серов А. Н. 179
 Сеченов И. М. 13, 46
 Смит Адам 53, 56, 63, 69, 337
 Сократ 45
 Спенсер Герберт 110, 129, 130, 339
 Стасов В. В. 189—191
 Спиноза Бенедикт 72, 337
 Стоюнин В. Я. 8, 239, 244—246, 314, 333, 343, 345
 Сципион Африканский 300, 345
 Тард Габриэль 125, 340
 Тихомиров К. И. 339
 Толстая А. А. 330
 Толстой Л. Н. 148, 152, 156, 170, 209—211, 213, 222, 330—332, 338
 Тургенев А. И. 297, 344
 Тургенев А. И. 297, 344, 345
 Тургенев И. П. 297, 298, 344
 Тургенев И. С. 151, 164, 208, 248, 296
 Успенский Г. И. 149
 Ушинский К. Д. 8, 212—216, 254, 260, 309, 314, 319, 336, 342, 343
 Флемминг 69
 Флеров А. П. 7
 Фонтенель Бернар 57, 337
 Фурман П. Р. 241, 343
 Хвоцинская-Зайончковская Н. Д.—см. Крестовский В.
 Чернышевский Н. Г. 8, 9, 13, 339
 Чумиков А. А. 343
 Шекспир Вильям 163, 300
 Шереметевский В. П. 314, 345
 Шимкевич В. М. 307, 345
 Щапов А. П. 52, 337
 Эмерсон Ралф Уолдо 49, 337
 Эрдман 35
 Юманс 29, 35, 37

Содержание	От составителя	5
	Педагогические взгляды А. Н. Острогорского	6
	О влиянии умственного развития на нравственное воспитание	18
	Нравственные привычки	41
	Материалы по методике геометрии	74
	Педагогические экскурсии в область литературы	97
	По вопросу о нравственности	119
	Справедливость в школьной жизни (по материалам, заимствованным из автобиографии, воспоминаний, жизнеописаний и т. п. источников)	166
	Образование и воспитание	205
	Семейные отношения и их воспитательное значение	272
	И специальная подготовка преподавателя средней школы, и улучшение его положения	306
	Наука и воспитание	319
	Комментарии	335
	Библиография	347
	Указатель имен	350

Алексей Николаевич Острогорский

Избранные педагогические сочинения

Составитель

Михаил Герасимович Данильченко

Зав. редакцией **Ю. В. Василькова**

Редактор **Н. А. Мясникова**

Художник **А. Рюмин**

Художественный редактор **Е. В. Гаврилин**

Технические редакторы **Т. Г. Иванова, О. В. Журкина**

Корректоры **В. С. Антонова, Л. В. Мельник**

НБ № 891

Сдано в набор 21.11.84. Подписано в печать 16.04.85. Формат 60×90/16. Бумага офсетная № 1. Печать офсетная. Гарнитура таймс. Усл. печ. л. 22,0+0,25 форзац. Уч.-изд. л. 25,42+0,40 форзац. Усл. кр.-отт. 44,5. Тираж 33 000 экз. Заказ 3941. Цена 1 р. 60 к.

Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук СССР и Государственного комитета СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли

107847, Москва, Лефортовский пер., 8

Ордена Октябрьской Революции и ордена Трудового Красного Знамени МПО «Первая Образцовая типография имени А. А. Жданова» Союзполиграфпрома при Государственном комитете СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли

113054, Москва, Валуевская, 28

1. Титульный лист журнала «Педагогический листок» — приложения к журналу «Дѣтское Чтеніе», редактором котораго былъ А. Н. Острогорскій.

№

1874.

1.

ПЕДАГОГИЧЕСКІЙ ЛИСТОКЪ

(ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ)

(Приложеніе къ журн. Дѣтское Чтеніе).

Содержаніе:

Изъ замѣтокъ стараго учителя. И. Засодимскаго. — Русскіе писатели: Майковъ и Мей. — В. П. Острогорскаго. — По поводу автобіографіи Д. С. Милая. — Библиографія.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.

Типографія П. П. Меркулева, Графскій пер., д. № 5.

1874.

2. Титульный лист журнала «Педагогическій сборникъ», в которомъ печатались статьи А. Н. Острогорскаго.

ПЕДАГОГИЧЕСКІЙ СБОРНИКЪ,

ИЗДАВАЕМЫЙ

ПРИ

ГЛАВНОМЪ УПРАВЛЕНІИ

ВОЕННО-УЧЕБНЫХЪ ЗАВЕДЕНІЙ.

СЕНТЯБРЬ, 1884.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГЪ.

Типографія М. М. Стасюлевича, Вас. Остр., 2 лив., 7.

1884.

1 р. 60 к.

Педагогическая
библиотека



А.Н.Острогорский