

БИБЛІОТЕКА СВОБОДНАГО ВОСПИТАНІЯ и ОБРАЗОВАНІЯ
и ЗАЩИТЫ ДѢТЕЙ.

Подъ редакціей И. Горбунова-Посадова.

Выпускъ первый.

У 548.
335

СОВРЕМЕННОЕ ВОСПИТАНІЕ И НОВЫЕ ПУТИ.

ПО ЭЛЬСЛАНДЕРУ

составилъ М. Клечковскій.

Изданіе третье.



МОСКВА.

Типографія „Крестнаго Календаря“. Долгоруковская, д. 33.

1912.

9
БИБЛИОТЕКА СВОБОДНАГО ВОСПИТАНІЯ И ОБРАЗОВАНІЯ И ЗАЩИТЫ ДѢТЕЙ.

Подъ редакціей И. Горбунова-Посадова.

Выпускъ первый.

СОВРЕМЕННОЕ ВОСПИТАНІЕ

И

НОВЫЕ ПУТИ.

ПО ЭЛЬСЛАНДЕРУ

составилъ М. КЛЕЧКОВСКІЙ.

ИЗДАНІЕ ТРЕТЬЕ.



29156 МОСКВА.
Типографія „Крестнаго Календаря“, Долгоруковская ул., домъ № 33.
1912.

СОВРЕМЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

и

НОВЫЕ ПУТИ.

ОГЛАВЛЕНИЕ.

	Стр.
Часть I. Современное воспитаніе.	
I. Физическое воспитаніе	5
II. Воспитаніе умственное	11
III. Нравственное воспитаніе	26
Часть II. Какъ представляется намъ общій планъ раціональнаго воспитанія.	
I. Первое и второе дѣтство	40
II. Дальнѣйшее образованіе	69
III. Физическое воспитаніе	75
IV. Умственное воспитаніе	77
V. Нравственное воспитаніе	98

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ.

СОВРЕМЕННОЕ ВОСПИТАНІЕ.

I.

Физическое воспитаніе.

I. На страницахъ любого педагогическаго трактата можно встрѣтить изложеніе тѣхъ началъ, на которыхъ должно покоиться физическое воспитаніе по мнѣнію величайшихъ мудрецовъ всѣхъ вѣковъ и народовъ. Современнымъ ученымъ остается лишь повторять своими словами идеи, выдвинутыя съ незапамятныхъ временъ. Отсюда, казалось бы, мы въ правѣ были ожидать, что и самое дѣло физическаго воспитанія совершается въ согласіи съ этими началами или, по меньшей мѣрѣ, что всѣ усилія направлены къ тому. Но въ дѣйствительности мы наблюдаемъ явленіе обратное. Прекрасныя истины, всѣмъ давно извѣстныя, остаются безъ приложенія. Хуже того, — современная школьная организація дѣлаетъ такое приложеніе невозможнымъ.

По отношенію къ физическому воспитанію всеобщимъ признаніемъ пользуется идеалъ гармоническаго и нормальнаго развитія всѣхъ частей тѣла. „Красота,

сила, гибкость" — таковъ девизъ. Слова эти звучатъ великолѣпно, однакоже наводятъ грусть. Разсужденія Спенсера на эту тему производятъ впечатлѣніе злой ироніи, когда подумаешь о невзгодахъ, постигающихъ громадное большинство дѣтей, едва увидѣвшихъ свѣтъ. Пеленаніе, укачиваніе, грязь, смрадъ, холодъ, голодъ, невѣжественный уходъ, заброшенность, несчастные случаи, безчисленные страданія и муки, причиняемые нуждой или невѣжествомъ, — такова обычная обстановка большинства бѣдныхъ дѣтей. Каковы же будутъ ея послѣдствія? Какое дѣйствіе окажутъ подобныя условія на дѣтей, и безъ того зачастую страдающихъ наслѣдственными пороками и носящихъ въ себѣ сѣмена заразы физическихъ и душевныхъ болѣзней?

Многіе думаютъ, что задача воспитанія исчерпывается устройствомъ добропорядочныхъ школъ, способныхъ давать „солидное образованіе“. Съ этимъ никакъ нельзя согласиться. Кто искренно желаетъ истиннаго воспитанія и добра дѣтямъ, тотъ пойметъ, что совершенно необходимо позаботиться о ребенкѣ еще до появленія его на свѣтъ, не говоря уже объ измѣненіи условій первыхъ лѣтъ жизни, подобныхъ вышеописаннымъ. Стоитъ припомнить ужасную статистику дѣтской смертности, чтобы оцѣнить по достоинству вліяніе этихъ условій.

Таково начало, полагаемое семьей.

II. Что же дѣлаетъ школа? Принимая въ свое лоно дѣтей съ подорваннымъ здоровьемъ, хилыхъ, малокровныхъ, жаждающихъ простора, движенія, воздуха, веселія, печется ли она о томъ, чтобы вдохнуть въ нихъ жизнь, силу, бодрость, заставить кровь живѣе обращаться? — Ничуть не бывало. Дѣтей запираютъ въ четырехъ стѣнахъ, гдѣ воздухъ спертъ, гдѣ ждетъ ихъ скука и наблюдается строгая тишина. Здѣсь дѣ-

тей обрекаютъ просиживать неподвижно долгіе часы и отбывать скучнѣйшіе уроки, вызывающіе одно отвращеніе. Ихъ приковываютъ къ противнымъ скамейкамъ, которыя, какъ бы ни были великолѣпно устроены, становятся для малышей орудіями пытки. Члены ихъ испытываютъ настоятельную потребность движенія, но имъ запрещена малѣйшая шалость.

Учителя винить нельзя, — онъ рабъ системы и если не подчинится ея требованіямъ, то прослыветъ опаснымъ вольнодумцемъ. Если бы учитель вздумалъ, напримѣръ, дозволить ученикамъ ходить по классамъ, усаживаться, какъ попало, и переговариваться между собой, то онъ немедленно навлекъ бы на себя строжайшій выговоръ, а въ случаѣ сопротивленія — великія непріятности и репутацію никуда негоднаго учителя.

Волей-неволей ему приходится поддерживать въ классѣ такъ называемый порядокъ, иначе говоря, ту угрюмую тишину, которая превращаетъ школу въ тюрьму, откуда дѣти не чаютъ поскорѣе вырваться. Не легко бываетъ установить такой порядокъ, насилующій природу. И до чего неблагодарна и утомительна роль насадителя этого порядка! Какихъ страданій, какого напряженного вниманія она требуетъ и какъ возмущаетъ дѣтей!

Что дѣлать?! Въ современной школѣ воспитатель и воспитанникъ поставлены оба въ такія условія, которыя принуждаютъ ихъ взаимно вредить другъ другу.

III. Перемены между уроками такъ незначительны, что въ самую большую перемену дѣтямъ едва хватаетъ времени размяться, чуть-чуть расправить члены, пробѣжаться раза два по двору, и то подъ бдительнымъ надзоромъ, безъ котораго нельзя обойтись, — если ихъ предоставить самимъ себѣ, они какъ съ

цѣпи сорвутся и будутъ метаться какъ полоумныя, наверстывая потерянное время послѣ мучительно долгаго неподвижнаго сидѣнія въ классѣ. Хорошо еще, если дадутъ немного побѣгать, а то въ иныхъ заведеніяхъ, особенно женскихъ, вмѣсто этого введена прогулка, при чемъ заставляютъ воспитанницъ ходить чинно и попарно и вдобавокъ запрещаютъ громко разговаривать.

IV. Въ видахъ дополненія вышеописаннаго блестящаго физическаго воспитанія введена гимнастика. Впрочемъ, многіе предполагаютъ даже, что все физическое воспитаніе исчерпывается гимнастическими упражненіями.

Гимнастика состоитъ въ томъ, что въ извѣстные часы дѣтей заставляютъ выполнять по приказанію небольшое число регулярныхъ методическихъ движеній. Но спрашивается: развѣ можно физическое развитіе приурочивать къ какимъ бы то ни было опредѣленнымъ часамъ? развѣ организмъ ребенка развивается не непрерывно и потребность его въ дѣятельности не постоянна? Къ тому же время для урока гимнастики опредѣляется не тѣмъ, насколько оно удобно для самихъ дѣтей, а совершенно посторонними соображеніями, какъ-то: расписаніемъ уроковъ, расположеніемъ помѣщенія и пр.

Но если школьная гимнастика преслѣдуетъ иную цѣль — научить дѣтей выполненію извѣстнаго рода движеній (что само по себѣ было бы довольно страннымъ), то предполагается при этомъ, что такія упражненія, будучи усвоены, окажутся полезными для здоровья. Но предположеніе это не оправдывается. Истинная цѣнность всякой дѣятельности опредѣляется тою естественною потребностью, которою она вызвана. Въ основаніи всякой дѣятельности, какъ, физи-

ческой, такъ и интеллектуальной, должна лежать естественная *потребность*. Назначеніе воспитанія единственно въ томъ и состоитъ, чтобы давать сильное удовлетвореніе послѣдовательно назрѣвающимъ и вызываемымъ потребностямъ.

Дѣти испытываютъ величайшую потребность въ движеніи. Вмѣсто того, чтобы дать ей самостоятельный исходъ предоставленіемъ полной свободы движеній, гимнастика первымъ долгомъ обуздываетъ эту потребность, подчиняя ее правиламъ методическаго выполненія, и тѣмъ уничтожаетъ всѣ ея благотѣльные послѣдствія. А затѣмъ вновь вызываетъ къ жизни начало, только-что передъ тѣмъ подавленное.

Такимъ образомъ природа насилуется, и, путемъ принужденія, свободная дѣятельность замѣняется чѣмъ-то искусственнымъ, не имѣющимъ никакой цѣны, вмѣсто удовольствія доставляющимъ одно лишь утомленіе и скуку.

Итакъ, школа нисколько не способствуетъ физическому оздоровленію несчастныхъ дѣтей. Наоборотъ, она подвергаетъ ихъ цѣлому ряду новыхъ вредныхъ вліяній. Да иначе при существующей организаціи дѣла и быть не можетъ. Учителя жестоки по долгу службы.

Казалось бы, по окончаніи классныхъ занятій ничто не мѣшаетъ предоставить дѣтямъ ту свободу, которой они лишены въ первую половину дня, — но нѣтъ, и тутъ они стѣснены приготовленіемъ заданныхъ уроковъ.

Сколько ни стараются за послѣднее время вывести изъ школьнаго обихода варварскій обычай задаванія уроковъ на домъ, сократить сколько-нибудь домашнюю подготовку учащихся не удается. Чтобы имѣть возможность набить себѣ голову всѣмъ тѣмъ фар-

шемъ, который готовится программами, дѣтямъ нашимъ поневолѣ приходится отказываться отъ игры и свободы движеній.

Школа, пренебрегая физическимъ воспитаніемъ въ интересахъ якобы интеллектуальнаго развитія, упускаетъ изъ виду, что умственному труду наиболее благопріятствуетъ такое состояніе, при которомъ въ должной мѣрѣ удовлетворены и остальные жизненные потребности.

II.

Воспитаніе умственное.

I. Здравыя начала воспитанія умственнаго (такъ же, какъ и физическаго) установлены давнымъ-давно. Лучше того, что уже было высказано на этотъ счетъ Плутархомъ, Эразмомъ, Раблэ, Монтанемъ, Руссо, придумать трудно, такъ какъ ихъ идеи совпадаютъ съ требованіями умственной природы человѣка.

Плутархъ выдвигалъ необходимость истиннаго, полнаго усвоиванія знанія, достигаемаго самостоятельностью усвоивающаго. Онъ уподоблялъ душу „очагу, который отапливаютъ, а не вазѣ, которую наполняютъ“. Эразмъ призываетъ насъ подражать пчеламъ, которыя впитываютъ сокъ различныхъ растений, но затѣмъ вырабатываютъ изъ него медъ, ароматъ котораго вполне своеобразенъ.

Всѣ мы хотимъ, чтобы дѣтей нашихъ научили владѣть собственнымъ умомъ. Но въ существующей системѣ умственнаго воспитанія теорія расходится съ практикой совершенно такъ же, какъ и въ дѣлѣ воспитанія физическаго.

Въ первые годы жизни душа ребенка подвергается такому же вредному гнету, какъ и тѣло. Предразсудки и заблужденія овладѣваютъ ею въ такую пору, когда она еще совершенно беззащитна, и часто налагаютъ на нее неизгладимыя клейма.

II. Школа нисколько не содѣйствуетъ истинному просвѣщенію, нисколько не борется съ невѣжествомъ и предрассудками. Она безсильна въ этомъ отношеніи.

Начать съ того, что школа не воспитываетъ умственно, а лишь обучаетъ, а между воспитаніемъ и обученіемъ разниа очень большая.

Цѣль воспитанія — способствовать проявленію умственныхъ силъ, вложенныхъ въ ребенка отъ природы, и развитію тѣхъ особенныхъ сноровокъ умственной дѣятельности, которыя составляютъ неотъемлемое достояніе каждаго отдѣльнаго лица въ силу особеннаго склада его ума.

Цѣль обученія — виѣдрять знанія.

Умъ, переполненный знаніями, можетъ быть вовсе лишенъ творческихъ способностей и подобенъ шкафу, уставленному разнообразными предметами съ наклеенными на нихъ ярлыками, тогда какъ умъ, правильно развитой, въ состояніи извлечь великую пользу даже изъ скудныхъ матеріаловъ, свободно комбинируя ихъ сообразно данному стеченію обстоятельствъ. Такой умъ питается идеями, ищетъ и находитъ ихъ безъ посторонней помощи, живя самостоятельной и полной жизнью.

Но до чего жалко самое обученіе, практикуемое нашими учебными заведеніями! Велика ли разниа между школьникомъ и его безграмотнымъ сверстникомъ? На окружающую ихъ повседневную жизнь они смотрятъ совершенно одинаковыми глазами; на вещи, выходящія изъ круга обычной среды, одинъ изъ нихъ взираетъ съ тупымъ удивленіемъ, другой говоритъ о нихъ, какъ о чемъ-то смутно промелькнувшемъ нѣкогда въ его сознаніи, или же принимается плести невѣроятныя басни. Оба остаются въ полномъ невѣ-

дѣніи относительно того, что выходитъ изъ области самаго тѣснаго кругозора. Лишенные способности обсуждать и понимать что-либо самостоятельно, отдавать себѣ отчетъ въ окружающемъ мірѣ, разбираться въ дѣлахъ и предпріятіяхъ, направленныхъ имъ во вредъ или пользу, эти бѣдные люди будутъ вѣчно зависѣть отъ произвола перваго встрѣчнаго, ихъ будутъ вѣчно обманывать и угнетать. Слабый умъ, у одного — пустой, у другого — набитый ложными представленіями, одинаково отказывается имъ служить. Съ трудомъ борется онъ противъ муки невѣжества и никакъ не сладитъ стать самимъ собой.

Рассчитываютъ поправить дѣло передѣлкою программъ. Подвергая ихъ пересмотру, говорятъ: „онѣ черезчуръ обременительны“, или — „плохо составлены“. „Надо бы выбросить то-то и то-то, ввести это и передѣлать тамъ-то“.

Воспитатели же, — люди, которымъ приходится расхлебывать всѣ эти программы, то обременительныя, то легковѣсныя, — недовѣрчиво относятся ко всѣмъ этимъ хлопотамъ кабинетныхъ педагоговъ, зная по опыту, что рѣчь идетъ лишь о томъ, много ли, мало ли хлама вынесутъ учащіеся изъ школы.

Приведемъ два-три примѣра изъ практики современнаго обученія.

1) На урокъ словесности не разговариваютъ. Настоящаго живого языка нѣтъ и въ поминѣ. На первомъ планѣ безконечныя спряженія глаголовъ правильныхъ и неправильныхъ, опредѣленія, разборъ, убійственная грамматика, тошнотворный синтаксисъ и пр. и пр. Приводятся правила и исключенія и исключенія изъ исключеній, примѣры, формулы. Разговаривать строго воспрещается. Дѣти учатся говорить внѣ школы. „Все это было бы смѣшно, когда бы не

было такъ грустно“. Неужели трудно понять, что всѣ эти спряженія и анализы ни на что не нужны въ эту пору жизни. Повидимому, идиотское преклоненіе передъ грамматикой не искоренимо.

Говорить, писать, сносно выражать свою мысль научается только тотъ, кто выбросить изъ головы все то, чѣмъ ее набивали, кто пробуетъ перевоспитать себя, кто стремится облекать свою самостоятельную мысль въ самостоятельную форму,—словомъ, тотъ, кто возвращается къ самобытности.

А темы для сочиненій! Въ старину задавали описывать „пожаръ на кораблѣ“ или „бурю въ дѣвственномъ лѣсу“, которыхъ дѣти никогда не видали; теперь пошла другая мода — задаютъ сочинить „письмо, приглашающее ветеринара лѣчить больную кобылу“ *).

Но ребенку столько же дѣла до кобылы, сколько и до корабля. Хотя прежнія темы все же давали болѣе пищи воображенію и даже доставляли нѣкоторое удовольствіе любителямъ пышныхъ фразъ. Но попробуйте заинтересовать ребенка участію больной кобылы. Учителю приходится подавать идею, распола-

*) Подобныя темы для сочиненій даются въ бельгійскихъ и французскихъ школахъ. Въ русскихъ же школахъ темы не лучше не умѣе: „О пользѣ огня и воды“, „Полезно ли трудиться?“, „Чувства въ пасхальную заутреню“, „Сравненіе „Шинели“ съ „Мѣднымъ всадникомъ“ и тому подобныя отвлеченности, нисколько не интересныя для дѣтей, но доставляющія имъ настоящія мученія. Темы эти десятки лѣтъ, во всѣхъ школахъ, бываютъ однѣ и тѣ же, и потому существуютъ особые „темники“, съ сочиненіями на эти темы, которыми и пользуются тѣ изъ учащихся, кто не хочетъ даромъ мучиться надъ несравнимымъ сравненіемъ Акакія Акакіевича съ Мѣднымъ всадникомъ.

гать мысль въ логической послѣдовательности, создавать канву, по которой уже затѣмъ ученики будутъ выводить узоры. Тема ничего не говоритъ уму, разработка же ея навязываетъ сочинителю чуждый ему взглядъ на вещи и чуждый способъ пониманія. Однѣ лишь ошибки придаютъ такому сочиненію отпечатокъ оригинальности.

Но учитель не признаетъ, что оригинальностью слѣдуетъ дорожить болѣе всего другого. Онъ видитъ въ ошибкѣ ошибку. Ошибка, какъ таковая, вызываетъ въ немъ благородное негодованіе. Онъ ни за что не примирится съ нею—она его личный врагъ. Эта очаровательная дѣтская ошибка, въ которой столько милой неловкости!

Но учитель не изъ тѣхъ, кто способенъ залюбоваться страничкой, исписанной косыми строками и украшенной нѣсколькими плохо зализанными чернильными пятнами.

2) Нѣсколько лѣтъ тому назадъ были сдѣланы попытки оживить преподаваніе географіи. Но вскорѣ пришлось отказаться отъ этихъ попытокъ, такъ какъ онѣ шли въ разрѣзъ со всѣмъ строемъ школы. Географическія свѣдѣнія должны быть пріобрѣтаемы посредствомъ путешествій и экскурсій, но современные учителя не могутъ пользоваться этимъ способомъ преподаванія, и имъ остается попрежнему лишь тратить попусту драгоценное время учащихся, наводя на нихъ географическую скуку. Что толку въ томъ, если дѣти научаются описывать теченіе рѣки Миссисипи и перечислять острова Архипелага, когда многіе изъ нихъ не видали ни долины, ни ручейка и, слѣдовательно, не имѣютъ о нихъ ни малѣйшаго представленія?

Однѣ картинки мало помогаютъ дѣлу.

3) На урокахъ исторіи главное вниманіе обращено на запоминаніе возможно большаго количества фактовъ. Все время уходитъ на пережевываніе неудобоваримыхъ учебниковъ и составленіе мнемоническихъ таблицъ. Учителямъ предлагается пояснять историческіе факты. Но они большею частью чувствуютъ себя неспособными къ этому и довольствуются размазываніемъ текста тѣхъ же самыхъ учебниковъ или же приводятъ такіа сужденія историковъ, смыслъ которыхъ остается недоступнымъ для дѣтей, несмотря ни на какія усилія. Намъ думается, что незачѣмъ прививать дѣтямъ чуждыя имъ историческія воззрѣнія, къ тому же весьма сомнительнаго подчасъ достоинства.

Обидно слушать, какъ заставляютъ какихъ-нибудь малышей 10—11 лѣтъ трактовать съ чужихъ словъ о послѣдствіяхъ того или иного политическаго событія или о поведеніи какого-нибудь государственнаго дѣятеля. Не мѣшало бы пощадить ребенка и отказаться отъ такого матеріала, который не подъ силу и многимъ взрослымъ.

Нѣкогда рассказывали исторію королей. Потомъ вздумали замѣнить королей и сраженія описаніями быта и нравовъ народа. Одно другого стоитъ. Дѣтямъ столь же непонятна исторія народовъ, сколько и исторія королей. Не лучше ли было бы отложить эту науку до той поры, пока умы достаточно окрѣпнутъ. Вѣдь не затѣмъ дѣтей учать, чтобы они умѣли называть непонятныя для нихъ фразы. Тутъ, очевидно, преслѣдуется другая цѣль—поддержаніе господствующаго въ наши дни строя мыслей. Не важно то, поймутъ ли дѣти или нѣтъ. Важно, чтобы они затвердили кое-какія фразы и научились пробавляться мыслями, привитыми со стороны, отнюдь не полагаясь на свое собственное разумѣніе.

4) Естественныя науки введены въ школу не такъ давно. Сгоряча набросились на природу. Принялись ботанизировать, дѣлать опыты. Но вскорѣ увлеченіе прошло. Картинки выступили на сцену и замѣнили природу. Гербаризаціей, опытами и прочими пустяками перестали заниматься. Рутинная взяла свое.

III. Искусственность—вотъ главный порокъ современнаго образованія.

Сопоставимъ двѣ противоположныя идеи:

1) Воспитаніе должно идти навстрѣчу нуждамъ самаго ребенка.

2) Воспитаніе должно приспособлять ребенка къ существующимъ соціальнымъ условіямъ.

Такова разница между основами воспитанія естественнаго и искусственнаго. Искусственное воспитаніе стремится подчинить жизнь ребенка условіямъ соціальной среды. Дѣтей готовятъ къ „жизни“, подгоняютъ къ требованіямъ какой-нибудь профессіи или карьеры, налегаютъ на тѣ предметы, которые подобаешь знать специалисту. Но не думаютъ о томъ, чтобы развить способность самостоятельнаго мышленія, тогда какъ неучъ, сохранившій эту драгоценную способность, стоитъ дороже двухъ ученыхъ, вращающихся въ замкнутомъ кругѣ воспринятыхъ знаній и неспособныхъ пріобрѣсти что-либо новое.

Благодаря такому воспитанію таланты глоснуть, здравый смыслъ исчезаетъ, намъ трудно становится судить о томъ, что не касается насъ ближайшимъ образомъ, мы перестаемъ понимать другъ друга; по поводу самыхъ простыхъ вещей намъ приходится пускаться въ пространныя объясненія во избѣжаніи самыхъ нелѣпыхъ, дикихъ, неожиданныхъ возраженій и бороться съ сопротивленіемъ, обусловливаемымъ ненормальнымъ и косностью. Всѣ мы тащимся по избитымъ

дорогамъ, а если кто-нибудь изъ насъ рѣшаетъ обратиться на истинный путь, то ему приходится перевоспитывать, переучивать себя заново. Современное общество не нуждается въ людяхъ, нормально развитыхъ, оно довольствуется такими, которые годятся для поддержанія существующаго строя.

Покаместъ человѣчество не ощутитъ въ полной мѣрѣ жгучей потребности свергнуть съ себя иго тѣхъ губительныхъ вліяній, которыя въ настоящее время царятъ повсемѣстно, до тѣхъ поръ принципы здоровой педагогіи не смогутъ войти въ жизнь. Воспитатели сознаютъ опасность дѣйствующаго режима и борются съ нимъ, но въ концѣ концовъ принуждены бываютъ уступать силѣ. Программы мѣняются, но способы преподаванія остаются тѣ же.

Все рассчитано на память. Учителямъ объявляютъ: къ концу учебнаго года учащіеся должны знать: изъ грамматики то-то, изъ исторіи то-то, изъ ариметики то-то и то-то. Но требуемыя программы знанія большею частью недоступны дѣтскому пониманію, и потому приходится брать ихъ съ бою, заставлять выучивать на память, вы зубривать. Школа превращается въ фабрику, гдѣ дѣтямъ выпадаетъ роль приѣмниковъ, обязаны автоматически набирать и въ опредѣленные сроки вываливать извѣстные знанія въ видѣ отвѣта на вопросы экзаминаторовъ.

Между тѣмъ чудовищная несообразность такой односторонней эксплуатаціи умственныхъ способностей ясна для всѣхъ. Извѣстно, что мысль является продуктомъ одновременной дѣятельности всѣхъ умственныхъ способностей. Гармоническое сочетаніе ихъ является главнымъ условіемъ доброкачественности умственныхъ отпавленій. Но школьная практика не считается съ указаніями психологіи. Организациа обу-

ченія, построеннаго на началахъ, отжившихъ свой вѣкъ, противится этому гармоническому сочетанію умственныхъ способностей. Учитель и хотѣлъ бы отнестись къ уму и индивидуальности ребенка съ уваженіемъ, но поневолѣ, почти незамѣтно для себя самого, принужденъ бываетъ посягать и на то и на другое.

Поверхностный характеръ образованія сказывается, какъ только питомецъ сталкивается съ необходимостью проявленія самодѣятельности; нужда будитъ дремлющую мысль, но умъ, разслабленный бездѣйствіемъ, почти безъ всякаго сопротивленія подчиняется готовымъ мнѣніямъ, сложившимся въ данной средѣ, и хватается за нихъ тѣмъ сильнѣе, чѣмъ менѣе способенъ оцѣнить ихъ достоинство. Этимъ объясняется сила предразсудковъ и заблужденій. Всякій человѣкъ, лишенный способности самобытнаго мышленія, становится слугою реакціи. Взгляните на этихъ несчастныхъ: до чего они тупы и упрямы; слово, самое горячее, самое убѣжденное, не способно ихъ задѣвать. Они точно закупорены; преступное воспитаніе навело на нихъ столбнякъ.

Школа не отзывается на тѣ вопросы, которые возникаютъ въ головѣ самого ребенка. Все это такіе пустые, несостоящіе вопросы, до которыхъ школа не можетъ снизойти. Ребенокъ обращается къ отцу, къ матери, къ родственникамъ, наконецъ, къ первому встрѣчному и получаетъ отовсюду самые неправдоподобные отвѣты. Мало-по-малу естественная любознательность притупляется, и ребенокъ привыкаетъ понемногу удовлетворяться туманными объясненіями и смутными понятіями. Болѣе слабые послушно принимаютъ на вѣру все, что ни преподносится имъ и ни выдается за истину. Сильные сопротивляются, воз-

мущаются, прошибаютъ дорогу лбомъ,—но во что это имъ только обходится!

Воспитаніе стремится наложить на насъ ярмо ходячихъ, сложившихся мнѣній. Истинное образованіе пріобрѣтается внѣ школы и вопреки ей.

Молодой человѣкъ, покидая учебное заведеніе, не знаетъ самъ, чего онъ хочетъ, что ему съ собою дѣлать. Онъ привыкъ ходить на помочахъ, слѣдовать чужимъ указаніямъ, онъ ожидаетъ толковъ со стороны и подчиняется имъ. Современное воспитаніе расслабляетъ волю, препятствуетъ самопроизвольному развитію, преподноситъ все въ готовомъ видѣ и упорно противится самостоятельнымъ усиліямъ пытливаго дѣтскаго ума.

IV. Любопытно взглянуть на тѣ условія, которыя вынуждаютъ школьнаго учителя отступаться отъ самыхъ элементарныхъ требованій психологіи.

Передъ нимъ съ полсотни учениковъ. Расположены ли они слушать то, о чемъ ему предстоитъ говорить согласно программѣ, до этого никому нѣтъ дѣла. Ученики остаются внимательными лишь до тѣхъ поръ, пока учитель не разинетъ рта. Они рады бы послушать что-нибудь интересное. Но какъ только учитель заговорить, какъ только изъ первыхъ его словъ обнаружится предметъ урока,—любопытство исчезаетъ, и водворяется скука. Ораторъ начинаетъ безпокойно озираться по сторонамъ, демонстративно муслить карандашъ—орудіе пытки, ловить отвертывающіеся взоры. Но большинство аудиторіи еще прислушивается къ его рѣчамъ. Онъ продолжаетъ тянуть свою канитель, развиваетъ предметъ, задаетъ вопросы, но—тщетно: откликаются одни лишь наиболѣе понятливые ученики, если онъ прямо къ нимъ обратится, да и тѣ не стѣсняются переспрашивать, свидѣтельствуя тѣмъ самымъ объ обуревающей ихъ тоскѣ.

Гроза надвигается: карандашъ расходился, раздались окрики, посыпались дурные баллы, но слушатели не принимаютъ. Одинъ задумался объ игрѣ, которую непременно затѣетъ по окончаніи урока, другой вертитъ подъ столомъ какую-то бумажку, третій брыкается и получаетъ сдачи, четвертый спустился на полъ и шарить тамъ невѣсть чего, а пятый борется съ дремотой.

Учитель выбирается изъ силъ; рѣчь его становится безпорядочной, онъ топчется на одномъ мѣстѣ, повторяется, теряетъ нить, наконецъ, выходитъ изъ себя, свирѣпѣетъ. Взоры его мечутъ молніи. Наступаетъ мертвая тишина. Всѣ перестаютъ понимать что бы то ни было.

Необходимо имѣть въ виду, что у каждаго ученика свои особенности: у одного преобладаетъ воображеніе, у другого разсудочность, одинъ соображаетъ быстро, другой медленно, одинъ глубоко, другой поверхностно, одинъ замкнутъ въ себѣ, другой экспансивенъ. Но преподаватель обращается ко всѣмъ одинаково,—и на какомъ языкѣ? На томъ языкѣ, который соответствуетъ его собственнымъ, личнымъ особенностямъ пониманія. Поневолѣ ему приходится попираетъ дѣтскую мысль и навязывать свою собственную.

Дѣтскій умъ чрезвычайно податливъ и воспріимчивъ. Своёобразие, самобытность его слишкомъ легко вытравляется, особенно въ школѣ, гдѣ ребенка заставляютъ сидѣть, слушать и насильно воспринимать чужую мысль.

Существуютъ два способа заинтересовать слушателей. Слѣдуя первому изъ нихъ, учитель долженъ поступиться самимъ собою, подчинить свою мысль дѣтской мысли, выслѣживать по глазамъ дѣтей ея пробужденіе, воздерживаться отъ формулировки, пре-

доставлять уму каждого развѣртываться сообразно его особенностямъ, уважать самостоятельную дѣятельность каждого ума, охранять ее всѣми силами.

Другое средство заинтересовать слушателей заключается въ искусствѣ чѣмъ - либо плѣнить, привлечь, заманить. Но этотъ способъ, въ сущности, мало отличается отъ навязыванія готовыхъ идей, воспринимаемыхъ безъ провѣрки. Соблазнъ еще сильнѣе насилія, и потому еще опаснѣе плѣнить пробуждающееся сознание, овладѣвать имъ посредствомъ приманокъ, злоупотребляя его беззащитностью, и нарушать такимъ образомъ своеобразный ритмъ умственныхъ отправлений ребенка, внося смуту и беспокойство въ его умъ.

Трудно преподавателю въ современной школѣ про- водить рациональныя начала! Не слѣдуетъ забывать, что надъ нимъ тяготѣетъ программа, къ концу года приходится обнаруживать результаты; приходится добиваться, чтобы воспитанники такъ или иначе запечатлѣли хотя бы на короткое время извѣстную сумму знаній. Въ концѣ концовъ ему не остается ничего другого, какъ заглушить въ себѣ голосъ совѣсти и подчиниться предъявляемымъ требованіямъ, то-есть набивать головы отвѣтами на предвидѣнные экзаменационные вопросы.

До сихъ поръ говорено было главнымъ образомъ про малыхъ дѣтей. Они преимущественно расплачиваются за все и по самой дорогой цѣнѣ. Взрослыя дѣти обнаруживаютъ уже не рѣдко наклонность примѣняться къ условіямъ. Въ душѣ ихъ образовалась извѣстная складка. Они берутъ то, что имъ даютъ. Зубрить у нихъ вошло въ привычку. Они механически дѣлаютъ, что имъ велятъ, и окончательно неспособны сосредоточивать вниманіе. Зло совершилось, и дальнѣйшіе эксперименты уже становятся безвредными.

Слабыя уже искалѣчены и обречены на умственное рабство. Сильныя уже не поддадутся,—они сохранили способность самостоятельнаго мышленія и не поступятся ею ни за что. Ихъ спасла или собственная сила или счастливыя условія, перевѣсившія зловерное воздѣйствіе учебнаго заведенія.

Философы придумываютъ средства, направленные противъ догматизма въ преподаваніи. Гюйо предлагаетъ культивировать вниманіе, но, къ сожалѣнію, не указываетъ средствъ подобной культуры. Повидимому, онъ одобряетъ введеніе предметныхъ уроковъ. Но въ смыслѣ догматизма предметное обученіе нисколько не уступаетъ словесному. Показывая дѣтямъ картину или предметъ, вы не оставляете ихъ въ покоѣ, не даете разсмотрѣть вещь по-своему. Вы поставлены въ необходимость давать урокъ, сообщать свѣдѣнія, вносить порядокъ въ наблюденія, и вотъ вы беретесь направлять вниманіе учениковъ на извѣстныя стороны предмета, пускаетесь въ объясненія и заставляете повторять таковыя. Вы ихъ останавливаете, поправляете, расхолаживаете,—словомъ, наскучиваете имъ. Вы лишаете предметъ всей его прелести, опошливаете его. Благія ваши намѣренія пропадаютъ втуне. Ребенокъ не видитъ того, на что вы ему указываете, и представляетъ себѣ предметъ совсѣмъ иначе, нежели вы. Развѣ вы знаете, что видитъ онъ, что интересуется его, какія размышленія вызываетъ въ его умѣ тотъ или иной предметъ?

Итакъ, даже изъ немногаго вышесказаннаго, полагаемъ мы, видно, что ни умственное ни физическое воспитаніе немыслимо при существующемъ школьномъ режимѣ. Самыя отчаянныя усилія самыхъ умныхъ людей не въ состояніи побѣдить установившейся рутины, несмотря на то, что рутинѣ эта противорѣчить

здравому смыслу. Главные два столба, на которыхъ зиждется этотъ режимъ, суть *программа и классъ*. Оба они опираются на то ложное пониманіе воспитанія, которое является плодомъ существующаго соціального строя, а именно: воспитаніе задается цѣлью приспособлять ребенка къ условіямъ соціальной среды. Программа и классъ служатъ для этой цѣли.

Подобно тому, какъ въ отношеніи физическаго воспитанія школа обуздываетъ естественное проявленіе жизненной энергіи и замѣняетъ его искусственно вызываемою механическою дѣятельностью, такъ же въ отношеніи воспитанія умственнаго она подавляетъ естественное появленіе умственныхъ силъ и замѣняетъ его принудительной работой въ извѣстномъ направленіи.

Ребенокъ испытываетъ всепожирающую потребность знанія. Есть ли на свѣтѣ существо болѣе любопытное, болѣе жадное до науки? Ребенокъ вѣчно ищетъ, копается, роется, рассматриваетъ, расспрашиваетъ. Все его интересуетъ. Онъ переставляетъ, переворачиваетъ, ощупываетъ вещи, ломаетъ игрушки, чтобы посмотреть, что тамъ внутри, пристаётъ съ вопросами къ окружающимъ, придумываетъ всему различныя объясненія. Любопытство его простирается до нескромности,—онъ всюду суетъ носъ, все хочетъ видѣть, все хочетъ знать. Взгляните, какъ онъ, прижавшись къ матери, слѣдитъ за новымъ для него лицомъ, съ которымъ она разговариваетъ; съ какимъ напряженнымъ вниманіемъ слѣдитъ онъ за разговоромъ. Замѣчанія его бываютъ поразительно мѣткі. Какое рвеніе, какая напряженная потребность знанія! Онъ впитываетъ жизнь всѣми порами. Умъ его не въ состояніи оставаться бездѣятельнымъ.

Какъ же поступаетъ школа? Она не только тѣло

его запираетъ въ четырехъ стѣнахъ, но и душу. Она отрываетъ его отъ жизни, отъ всего, что могло бы занять, забавить, наставить, — словомъ, вырываетъ у него пищу, отнимаетъ матеріалъ, необходимый для умственнаго развитія.

Что видитъ онъ въ школѣ?

Постоянно одни и тѣ же предметы, одни и тѣ же лица и нѣсколько плохихъ картинъ. Невеселое зрѣлище это быстро ему надоѣдаетъ. Тамъ, за стѣнами, растенія, животныя, люди, безчисленные предметы, свѣтъ, движеніе, жизнь, цѣлый міръ, который можно бы извѣдать, обойти, претворить въ себя. Но все это запрещено. Скучать вмѣняется въ обязанность.

И неразумная, нелѣпая школа, подавивъ естественную потребность, приведя умъ въ состояніи окоченѣнія, замѣняетъ охоту принужденіемъ, свободное, счастливое усиліе—тупымъ и тягостнымъ трудомъ. Какъ бы легко, казалось, предоставить дѣтямъ насыщать по-своему душевный голодъ, давать имъ братья, за что они хотятъ! Не тутъ-то было,—школа отказываетъ въ желаемомъ и навязываетъ свое.

Плодомъ такого просвѣщенія является то, что ученіе изъ наслажденія становится мукой и вмѣсто глупаго удовлетворенія порождаетъ тоску и отчаяніе.

III.

Нравственное воспитаніе.

Каковы условія, окружающія дѣтей въ первые годы жизни? Вспомнимъ опять о многочисленныхъ случаяхъ нравственной порчи, возникающихъ въ силу матеріальной необезпеченности большинства. Всѣ знаютъ, какимъ опасностямъ подвергается масса городскихъ и даже деревенскихъ дѣтей. То, что они обыкновенно видятъ и слышатъ кругомъ себя, мало способствуетъ сохраненію ихъ нравственного здоровья. Учителя и учительницы знаютъ, съ какими печальными явленіями имъ приходится имѣть дѣло въ школахъ. Но мы не будемъ останавливаться на тѣхъ губительныхъ вліяніяхъ, которые прямо толкаютъ ребенка на путь порока. Намъ надо разобратся въ дѣлѣ такъ называемаго нравственного воспитанія.

Какимъ образомъ складывается у ребенка понятіе долга? Каждый шагъ ребенка, каждое проявленіе его воли встрѣчаетъ отпоръ въ запрещеніи или приказаніи. Если онъ настаиваетъ на своемъ, его наказываютъ, въ случаѣ дальнѣйшаго упорства прибѣгаютъ къ физическому насилію. Въ концѣ концовъ ребенокъ приходитъ къ убѣжденію, что ему нельзя дѣлать того, что ему хочется. Но почему? Потому, что этому противятся его родители и учителя, и потому, что они сильнѣе его.

Но разъ ребенокъ остается одинъ, онъ осуществляетъ свое желаніе, и отсюда вытекаетъ для него очевидный выводъ: можно дѣлать все, что хочется, лишь бы этого никто не узналъ.

Дальше въ сознаніи ребенка выясняется, что одинъ и тотъ же поступокъ является то предосудительнымъ, то безразличнымъ, то похвальнымъ, что бываютъ поступки, приличные извѣстному возрасту или извѣстной категоріи лицъ, и т. д.

Въ концѣ концовъ, въ умѣ ребенка происходитъ полнѣйшая путаница. На его постоянные жадные вопросы: почему? ему или отвѣчали грубостью или угрозами, категорическимъ „я такъ хочу“ или „такъ должно“, или же давали объясненія, поражающія своею нелѣпостью и вносящія только смуту въ его сознаніе.

Наконецъ, ребенокъ уже перестаетъ понимать, что запрещено, что позволено, что хорошо, что дурно. Одна только мысль выдѣляется и укрѣпляется въ его сознаніи: позволено все то, что удастся сохранить втайнѣ. Нечего долго распространяться о томъ, что въ этомъ выводѣ и заключается вся современная практическая мораль.

Постепенно является въ умѣ ребенка и другая мысль общаго характера: можно дѣлать все, что угодно, если чувствуешь себя достаточно сильнымъ для этого. Вѣдь онъ видѣлъ, что тѣ, которые были сильнѣе его, навязывали ему свою волю, и онъ самъ въ свою очередь предъявлялъ требованія къ слабѣйшимъ.

На этомъ заканчивается его теоретическое воспитаніе. Остальное довершитъ опытъ жизни. Въ одинъ прекрасный день онъ ознакомится съ положеніемъ: „сила господствуетъ надъ справедливостью и правдой“, восприметъ его и добавитъ: „а за неимѣніемъ силы — хитрость, пронырство, терпѣніе“. И этого

вполнѣ достаточно. Если въ будущемъ онъ станетъ послѣдовательно придерживаться этой формулы, успѣхъ его обезпеченъ.

Школа ставитъ себѣ задачей дисциплинировать дѣтей.

Ошибаются тѣ, которые воображаютъ, что въ нашихъ учебныхъ заведеніяхъ примѣняются къ дѣлу великія нравственныя истины, что тамъ пекутся о развитіи у дѣтей сознанія ихъ человѣческихъ свойствъ и обязанностей, изъ нихъ вытекающихъ.

Направленіе современнаго нравственнаго воспитанія характеризуется однимъ словомъ „послушаніе“, послушаніе вездѣ и во всемъ. Отъ ребенка не требуется, чтобы онъ обсуждалъ свои поступки. Если онъ начнетъ ихъ обсуждать, то, пожалуй, поступить какъ разъ наоборотъ предписаніямъ. Но такъ какъ всякому человѣческому существу свойственно мыслить и разсуждать, такъ какъ и ребенокъ обладаетъ этимъ страннымъ стремленіемъ искать всему причину, то, очевидно, надо выучить его слушаться. Въ этомъ смыслѣ школа приступаетъ къ воспитанію человѣка, опутывая его волю мелочными предписаніями. Не думайте, что школа сколько-нибудь соображается съ природой ребенка и думаетъ о немъ. Нѣтъ, для школы важна школа, порядокъ, организація, программа, правила... и ребенокъ долженъ ко всему этому приспособляться.

До чего бываютъ ошеломлены дѣти, когда имъ въ первый разъ читаютъ знаменитыя правила. Запрещается то-то и то-то... Они не понимаютъ, почему. Но дома имъ твердятъ: „надо слушаться, надо исполнять всѣ приказанія учителей“. Такъ какъ они

постоянно слышать: „правила запрещаютъ, правила требуютъ, правила предписываютъ“, то это слово „правила“ западаетъ глубоко въ ихъ умы и начинается казаться имъ чѣмъ-то необыкновенно внушительнымъ и важнымъ. Подчасъ среди урока появляется въ классѣ директоръ и при наступившей мертвой тишинѣ торжественно перечитываетъ священные правила, если таковыя подвергались частымъ нарушеніямъ.

Ученики начинаютъ проникаться почтеніемъ къ его словамъ, впрочемъ, плохо понимая ихъ значеніе. Но вѣдь это только и требуется. Сознательности не надо, нуженъ страхъ, пассивное подчиненіе. Не думаютъ о томъ, что, пожалуй, лучше было бы замѣнить страхъ добровольнымъ согласіемъ, что это было бы достойнѣе человѣческаго существа. Напротивъ, стараются окружить выраженіе внѣшней воли атмосферой величія и тайны.

Постепенно дѣти привыкаютъ подчиняться правиламъ, начинаютъ вести себя тихо и сидѣть неподвижно. Но наставникъ съ грустью замѣчаетъ, что все еще нѣтъ настоящей дисциплины и порядка. Время отъ времени природа беретъ свое и протестуетъ. Тогда на сцену являются выговоры, наказанія и награды,—весь арсеналъ развращающихъ средствъ для водворенія порядка.

Итакъ, школьная система построена исключительно на послушаніи. Но слово это часто употребляется въ различныхъ значеніяхъ: въ смыслѣ разумнаго согласія и въ смыслѣ слѣпонаго подчиненія.

Этотъ послѣдній видъ послушанія не можетъ считаться качествомъ человѣческимъ; животное слушается; человѣку не зачѣмъ слушаться, ему свойственно понимать смыслъ своихъ поступковъ и обстоятельствъ, ихъ вызывающихъ.

Солдаты, марширующий въ строю, собственно говоря, уже не человѣкъ, онъ — только орудіе въ рукахъ начальства.

Но мы говоримъ о воспитаніи, которое должно задаваться одною цѣлью: дать возможность развиться всѣмъ силамъ и способностямъ человѣка.

Воспитатель не долженъ никогда терять изъ виду идеала, хотя бы онъ даже казался недостижимымъ; тогда только его усилія будутъ направляться къ лучшему, а не къ худшему.

Всякое мыслящее и хотящее существо, — говоритъ Гюйо, — носить въ себѣ начала нравственности, — въ силу способности мыслить и желать. Основой воспитанія является развитіе воли; тѣмъ самымъ устанавливается самое содержаніе нравственности. Генезисъ ея есть прежде всего генезисъ воли.

Ребенокъ, какъ существо мыслящее и хотящее, носить въ себѣ зародышъ нравственнаго развитія, — волю. При помощи одного этого элемента разумное воспитаніе способно сдѣлать изъ ребенка вполне нравственное существо. Но что же дѣлаетъ современное воспитаніе? Его главное стремленіе — разбить эту волю, всѣми силами помѣшать ея проявленію и замѣнить поступокъ волевой поступкомъ предписаннымъ.

Если бы даже школьная жизнь не противорѣчила другимъ законнымъ требованіямъ, все же одно уже то вносило бы въ нее разстройство и вредъ, что внутреннія побужденія у дѣтей замѣняются вѣшнимъ давленіемъ.

Дѣйствіе предписанное нисколько не привлекательно. Ребенокъ выполняетъ его механически, равнодушно. Наоборотъ, запрещенное дѣйствіе обладаетъ притягательной силой, именно благодаря запрещенію, которое имѣетъ безправственное значеніе и вызыва-

етъ непослушаніе. Чувство страха можетъ удержать ребенка съ вялой натурой отъ совершенія запрещеннаго, но въ этомъ не будетъ никакой нравственной заслуги. Натуру энергичную запрещеніе ведетъ къ хитрости или сопротивленію. Въ послѣднемъ случаѣ дѣйствіе опредѣляется волей, но въ нежелательномъ смыслѣ, такъ какъ для ребенка исчезаетъ возможность разобрать, хорошъ или дуренъ поступокъ самъ по себѣ. Наконецъ, въ силу тѣхъ же причинъ дѣйствіе предписанное вызываетъ отвращеніе.

Изъ всего сказаннаго вытекаетъ, что школьная система вмѣсто нравственности вноситъ разложеніе. Она упраздняетъ разумъ и совѣсть, такъ какъ не даетъ мѣста разсужденію и дѣлаетъ невозможнымъ всякое представленіе о нравственномъ поступкѣ, потому что замѣняетъ внутреннія побужденія вѣшнымъ насильственнымъ воздѣйствіемъ; она отнимаетъ всякую надежду на совершенствованіе и развращаетъ дѣтей.

Эта условная школьная мораль не обращаетъ никакого вниманія на индивидуальность ребенка. Различныя лица не совершаютъ однихъ и тѣхъ же дѣйствій съ одинаковыми намѣреніями и исходя изъ одинаковыхъ побужденій. Одинъ руководится разсудкомъ и расчетомъ, другой — вдохновеніемъ; то, что производитъ сильное впечатлѣніе на одного, оставляетъ другого равнодушнымъ и т. д. Регламентация стремится подвести всѣхъ подъ одну мѣрку. Если ей и удастся предотвратить какой-нибудь вредный поступокъ, то она же не позволяетъ никому стать выше посредственности. Свободныя естественныя наклонности могутъ привести къ большому злу, но онѣ же способны породить героизмъ. Воспитаніе, ограждающее отъ зла и посягающее на возможность проявленія высшаго благородства, не исполняетъ своего назначенія.

Человѣкъ, привыкшій дѣлать исключительно то, что дозволено, никогда не выйдетъ изъ границъ самаго узкаго эгоизма. Онъ не смотритъ вверхъ, не хочетъ лучшаго, не возмущается. Вѣдь альтруистическое чувство требуетъ борьбы.

Однако во имя царящей условной морали дерзаютъ говорить о человѣческомъ достоинствѣ и даже якобы развиваютъ представленіе о немъ въ дѣтихъ. Мыслимо ли это при современной системѣ? Что такое человѣческое достоинство? Это—чувство, дающее намъ силу преклониться передъ всѣмъ тѣмъ, что вызываетъ къ нашей совѣсти и нашему разуму, и въ то же время силу бороться съ воздѣйствіями, имъ противными.

Въ нашемъ разслабленномъ и дрябломъ обществѣ люди потеряли всякую гордость. Они умѣютъ преклоняться только передъ властью, какъ бы деспотична и высокомерна она ни была, и презираютъ все, что не можетъ быть внушено насиліемъ, добиваясь всѣми средствами для себя хотя бы самой малой доли этой гнустной власти, лишь бы имѣть право господствовать въ свою очередь и предписывать законы слабымъ.

Между тѣмъ чувство человѣческаго достоинства живетъ въ каждомъ изъ насъ. Инстинктивно чувствуемъ мы наше право быть гордыми не той нелѣпой гордостью, которая заставляетъ человѣка присваивать себѣ несуществующія заслуги, но той, которая выражается въ благородствѣ характера, въ правдивости и искренности.

Не надо забывать, что существующая система примѣняется людьми, неспособными оцѣнить всѣхъ гибельныхъ ея послѣдствій, такъ какъ они сами перенесли весь ея гнетъ и утратили способность ощущать зло, которымъ заражены сами. Вотъ почему школь-

ная обстановка благопріятствуетъ процвѣтанію такихъ пороковъ, какъ лезть, доносы и лицемеріе. Мы сознаемъ, что нѣтъ такой системы, которая была бы въ силахъ сама по себѣ уничтожить эти пороки, но нынѣ дѣйствующая способствуетъ ихъ развитію, сама порождаетъ ихъ. Система послушанія создаетъ явную необходимость постоянного надзора. Учителя надзираютъ за учениками и допускаютъ даже, чтобы ученики смотрѣли другъ за другомъ; директоръ надзираетъ за учителями; надъ директоромъ установленъ надзоръ высшихъ инстанцій и т. д. Какъ все это нравственно и достойно человѣка!

Въ школѣ совершенно такъ же, какъ и въ жизни, процвѣтаетъ надзоръ, доносъ, предательство, лицемеріе. Какъ въ жизни, тамъ преклоняются передъ силой, льстятъ начальству. Какъ и въ жизни, тамъ хорошо знакомы слова: „каждый за себя“.

Дѣти вступаютъ въ школу съ многими мелкими недостатками, которые можно бы легко исправить, но и со многими хорошими качествами. Пребываніе въ ней закрѣпляетъ недостатки и парализуетъ достоинства.

Ребенокъ рождается ни дурнымъ ни хорошимъ. Онъ носитъ въ себѣ извѣстные задатки и наклонности, которые разовьются въ ту или другую сторону, смотря по обстоятельствамъ. Дѣло воспитанія — направить всѣ эти задатки, каковы бы они ни были, на здоровый и нормальный путь. Нѣтъ такой склонности, которую слѣдовало бы душить и уничтожать, всѣ онѣ могутъ быть направлены къ добру. Для этого прежде всего надо поставить ребенка въ благопріятныя условія. Приказанія, запрещенія, награды, наказанія, надзоръ, подозрительные взгляды, — все это только подстрекаетъ къ дурнымъ поступкамъ, наводитъ на мы-

сли о злѣ. Уничтожьте все это, и для ребенка не будетъ существовать ни зла ни добра, останутся просто естественные поступки.

Говорятъ, духовники наводятъ иногда своими вопросами на дурныя мысли, но вѣдь наши воспитатели дѣлаютъ то же самое.

Мы приведемъ примѣръ правильнаго отношенія къ одному изъ недостатковъ, который стараются искоренить всѣми мѣрами. Ученикъ имѣлъ привычку лгать. Однажды онъ солгалъ учителю въ присутствіи товарищей, которые поспѣшили его уличить. Учитель замѣтилъ эффектъ, который произвели на мальчика восклицанія товарищей: „онъ лжетъ“. Мальчикъ, видимо, готовился дать отпоръ всѣмъ обличеніямъ, въ глазахъ его появился недобрый огонекъ. Но когда учитель спокойно замѣтилъ: „этого быть не можетъ“, и тотчасъ же возобновилъ урокъ, мальчикъ показался какъ бы удивленнымъ, и послѣ минутнаго размышленія взглядъ его просвѣтлѣлъ. Впослѣдствіи учитель замѣтилъ въ немъ явную перемену къ лучшему: считая его неспособнымъ ко лжи, учитель поднялъ его въ собственныхъ глазахъ, породилъ въ немъ стремленіе къ правдивости, — стремленіе, конечно, переходящее, такъ какъ безчисленныя враждебныя воздѣйствія помѣшаютъ въ концѣ концовъ стремленію къ правдѣ восторжествовать надъ привычкой ко лжи.

Но случаи подобнаго отношенія учителя къ ученику весьма рѣдки.

Школьная система поневолѣ роковымъ образомъ устанавливаетъ враждебныя отношенія между ними.

Разумѣется, недостаточно кричать на всѣ лады, что люди плохи, а надо работать для уничтоженія того зла, отъ котораго мы всѣ страдаемъ. И прежде всего надо начать со школы. Невозможно, недопустимо ставить

ее въ зависимость отъ общественныхъ пороковъ, преступно подчинять дѣтей системѣ, пропитанной всѣми недостатками жизни. Воспитаніе отнимаетъ у нихъ всю силу и красоту юности, вырываетъ изъ сердца стремленіе къ увлеченію и великодушію и дѣлаетъ изъ нихъ исключительно карьеристовъ. Тѣ, которые какимъ-то чудомъ сохраняютъ въ душѣ каплю горячаго чувства, считаются людьми безпокойными, „которые плохо кончатъ“.

Въ настоящее время уже пробуждается сознаніе причины безсилія дѣйствующей моральной системы: она дѣйствуетъ посредствомъ насилія, а не разума.

Все, что не вытекаетъ изъ естественныхъ столкновеній жизненныхъ силъ, все искусственное, неизбежно приводитъ къ разложенію. Долго сдерживаемое сопротивленіе накапливаетъ такую массу недовольства, что рано или поздно оно должно прорваться. Это самое мы и видимъ. Законы становятся безсильными сдерживать безчисленныя заявленія протеста и подавить растущее недовольство.

Надо же, чтобы воспитаніе шло навстрѣчу высшимъ теченіямъ нашего вѣка. Даже правосудіе пропадаетъ ими за послѣднее время. Вопросы свободы воли и отвѣтственности озабочиваютъ судей. Пробивается мысль, разрушающая варварскій законъ возмездія и суда, — что „основанія истиннаго права людей есть братство“.

Законъ смягчается и открываетъ возможность нравственнаго возрожденія преступникамъ. Крикъ состраданія примѣшивается къ крикамъ осужденія. Великодушное сердце начинаетъ понимать весь ужасъ положенія тѣхъ, которые доведены до паденія на трудномъ жизненномъ пути, и стремится ихъ поднять. Почему же дѣло воспитанія не можетъ проникнуться этими

благородными мыслями? Школа имѣетъ дѣло съ маленькими созданіями, еще не испорченными жизнью, и она не дѣлаетъ для нихъ даже того, что стараются дѣлать для преступниковъ, для тѣхъ, кого считаютъ погибшими.

Въ теперешней школѣ невозможно обращаться мягко съ дѣтьми, какъ слѣдовало бы съ ними обращаться. Наказанія здѣсь неизбежны, и на этомъ пути слѣдовало бы уже доходить до конца. Непослѣдовательно возставать противъ одного тѣлеснаго наказанія и допускать другіе его виды. Представимъ себѣ такой случай: ученикъ въ классѣ ведетъ себя дурно, нарушаетъ правила. Вы можете сдѣлать видъ, что не замѣчаете этого, но тогда другіе ученики тотчасъ же станутъ подражать первому, такъ какъ у всѣхъ есть желаніе дѣлать то, что запрещено. Вамъ поневолѣ придется вмѣшаться. Но вы терпѣливы и ограничиваетесь мягкимъ замѣчаніемъ. На этотъ разъ васъ слушаются. Но черезъ нѣсколько минутъ повторяется то же. Опять вы дѣйствуете добрымъ словомъ и вновь достигаете успѣха, такъ какъ доброта всемогуща. Но вотъ тѣ же шалости возобновляются въ третій, въ четвертый разъ. Скажутъ, надо продолжать дѣйствовать кротостью. Да, если бы кротость человѣческая не знала границъ, что встрѣчается очень и очень рѣдко, особенно въ школѣ, гдѣ столько поводовъ для раздраженія. Легко можетъ статься, что вы въ концѣ концовъ потеряете терпѣніе и возвысите голосъ, потому что скоро подмѣтите насмѣшливые взгляды дѣтей, готовыхъ счесть вашу доброту за слабость. Дѣти разсуждаютъ логично: то-то и то-то запрещено. Вы поставлены слѣдить за соблюденіемъ правилъ, правила налагаютъ наказанія; почему же вы ихъ не примѣняете? Всѣ ваши добрыя намѣренія не привели

ни къ чему. Провинившійся ученикъ вступилъ съ вами въ борьбу, въ которой всѣ принимаютъ участіе. На дворѣ во время переменъ уже идутъ разговоры на эту тему, подстрекаютъ его не уступать. Дерзкій мальчикъ принимаетъ видъ побѣдителя, за вами подозрительно слѣдятъ. Это становится опаснымъ, и если вы не примете мѣръ, проститесь съ дисциплиной въ вашемъ классѣ. Вы сдѣлаетесь игрушкой въ рукахъ учениковъ.

Что же создало подобное положеніе? Разумѣется, не ваша доброта и не „врожденные злыя чувства дѣтей“. Вѣдь дѣло началось съ пустяка, съ ничтожной шалости, которую вѣтъ класса не сочли бы за проступокъ, но правило считаетъ ее проступкомъ, и то же самое правило обострило ваше отношеніе къ дѣтямъ.

Такимъ образомъ приходится согласиться съ тѣми, которые утверждаютъ, что въ случаяхъ явнаго проявленія злой воли и открытаго сопротивленія слѣдуетъ прибѣгать къ насилію. Вы требуете послушанія въ школѣ, т.-е. сами порождаете зло; принимайте же его со всѣми послѣдствіями, вооружайтесь палкой.

Мы, съ своей стороны, думаемъ, что наказанія вовсе не нужны, такъ же какъ не нужно и послушаніе. Нелѣпо вооружаться противъ одного тѣлеснаго наказанія, когда мы видимъ, что нравственное наказаніе часто влечетъ гораздо болѣе тяжелыя за собою послѣдствія, нежели пощечина.

Остается сказать нѣсколько словъ о тѣхъ средствахъ, которыя предлагаются для исправленія недостатковъ существующей системы. Но такъ какъ они не посягаютъ на самую организацію школы, то напередъ можно предсказать ихъ полную непригодность. Глупо предлагаетъ исправлять дѣтей внушеніемъ. Не

говоря уже о произвольномъ и незаконномъ характерѣ этого способа, всякое грубое вмѣшательство въ естественный ходъ жизненныхъ процессовъ причиняетъ организму страданіе. Зло нельзя ни пресѣкать ни вгонять внутрь, оно должно постепенно само собой исчезнуть подъ вліяніемъ благопріятныхъ условий, иначе оно все равно появится вновь въ томъ или иномъ видѣ.

Удалите нарывъ съ одного мѣста, онъ появится на другомъ. Излѣчить его можно лишь медленными, но болѣе вѣрными средствами. Съ другой стороны, Гюйо, говоря о недостаткахъ, даетъ имъ невѣрную оцѣнку. Такъ, напр., упрямство есть въ то же время сила характера. Значитъ, подавляя недостатокъ, подавляютъ вмѣстѣ съ тѣмъ драгоцѣнное качество.

Спенсеръ правильнѣе смотритъ на дѣло, выдвигая законъ естественныхъ послѣдствій: ребенокъ долженъ научиться понимать свою зависимость отъ окружающаго, давать себѣ отчетъ въ дѣйствующихъ около него причинахъ и подчиняться законамъ, ими управляющимъ.

Такое принужденіе законно и благотворно, и, наоборотъ, пагубно принужденіе, исходящее изъ чело-вѣческаго произвола. Но подчиняясь естественнымъ законамъ, чело-вѣкъ сохраняетъ присущее ему стремленіе вступитъ въ борьбу съ ними, ослабить ихъ всемогущество и подчинить себѣ. Раздаются, однако, возраженія противъ положеній Спенсера: говорятъ, что слѣдствія не всегда наступаютъ непосредственно за совершеніемъ акта, что ребенокъ не въ состояніи бываетъ уловить ихъ причинную зависимость. Это—во-1-хъ, а во-2-хъ, нѣкоторые его дѣйствія могутъ повлечь за собою такіа ужасныя послѣдствія, что едва ли возможно всегда примѣнять эту систему къ

дѣтямъ. Это правда. Но ошибка Спенсера состоитъ въ томъ, что его методъ примѣнимъ лишь къ послѣднему фазису нравственнаго воспитанія. Какимъ путемъ пришло чело-вѣчество къ пониманію потребностей жизни, безучастнаго отношенія къ нему природы, закона, ограничивающаго его права? Не иначе, какъ путемъ послѣдовательныхъ переходовъ отъ эгоистическихъ воззрѣній къ воззрѣніямъ авторитарнымъ и затѣмъ альтруистическимъ, путемъ медленнаго развитія смутныхъ идей первобытнаго чело-вѣка, постепенно приведшаго къ идеямъ современной философіи. Ребенокъ переживаетъ всѣ тѣ ступени развитія, какія пережиты чело-вѣчествомъ. Необходимо предоставить ему возможность не перескакивать черезъ нихъ, а проходить постепенно.

Заслуга же Спенсера въ томъ, что онъ обличаетъ господствующее заблужденіе, будто ребенокъ обязанъ только повиноваться, и напоминаетъ объ уваженіи къ чело-вѣческому достоинству, съ такимъ легкимъ сердцемъ попираемому въ наше время.

ЧАСТЬ ВТОРАЯ

Какъ представляется намъ общій планъ рациональнаго воспитанія.

I.

Первое и второе дѣтство.

Дѣленіе воспитанія на физическое, умственное и нравственное противорѣчитъ логикѣ; но, говоря о современномъ воспитаніи, трудно обойтись безъ такого дѣленія, такъ какъ въ настоящее время эти три рода воспитанія ведутся по программамъ, не имѣющимъ между собою ничего общаго. Въ настоящее время никому нѣтъ дѣла до взаимныхъ отношеній между тремя различными сторонами воспитанія. Соображенія, основанныя на физиологической и психологической природѣ человѣческаго развитія, чужды тѣмъ, кто задается цѣлью лѣпить по заранѣе опредѣленному образцу, подчиняясь заранѣе установленнымъ правиламъ. Благодаря отсутствію указанной связи, отсутствію сопряженія разрозненныхъ усилій, въ дѣло общаго воспитанія вносится безпорядокъ, лишающій человѣка прочной основы, цѣльности, единства, представляющій его на волю случайныхъ теченій.

Такъ, напр., отъ маленькихъ дѣтей требуютъ чрезвычайныхъ умственныхъ усилій, между тѣмъ какъ въ физическомъ отношеніи ихъ предоставляютъ самимъ себѣ, а въ области нравственной навязываютъ имъ законъ, котораго они понять не могутъ; принуждаютъ пріобрѣтать свѣдѣнія, которыя имъ ни на что не нужны (грамматическія, напримѣръ), и отказываютъ въ тѣхъ, которыхъ они дѣйствительно жаждутъ.

Очевидно, что всѣ роды дѣятельности, изъ которыхъ складывается жизнь, совершаются въ гармоническомъ общеніи, сплетаясь тѣснѣйшимъ образомъ между собой, чему нельзя препятствовать, не тормозя общаго развитія. Связь эта настолько тѣсна, что становится трудно различить дѣятельность чисто физическую отъ чисто умственной. Поэтому крайне необходимо въ дѣлѣ воспитанія постоянно имѣть въ виду всего человѣка, какъ цѣлое, не позволяя себѣ сосредоточивать исключительнаго вниманія на физической или умственной сторонѣ, и стараться ничѣмъ не нарушать естественной предустановленной гармоніи. „Тѣлесныя упражненія,—говоритъ Дюбуа Реймонъ,—не суть лишь упражненія исключительно мускульныя, какъ думаютъ поверхностные наблюдатели, но они столько же, если не больше, суть упражненія сѣраго вещества центральной нервной системы“. То же самое можно сказать о всякой дѣятельности, о всякомъ проявленіи жизни физиологической и психической, неизбѣжно отражающемся во всѣхъ частяхъ организма. Извѣстно, напр., что душевное настроеніе оказываетъ огромное вліяніе какъ на работу мозга, такъ и на дѣятельность пищеварительныхъ органовъ.

Ища прежде всего равновѣсія въ дѣлѣ воспитанія, стараясь никоимъ образомъ не повредить какой-либо

одной функции изъ-за другой, пытаюсь найти одинаковый для всехъ порядковъ отвѣтъ на одинъ и тотъ же вопросъ, мы не станемъ вдаваться въ безплодные теоретическія умствованія, имѣющія единственную цѣлью осуществленіе чего-либо соответствующаго тѣмъ или инымъ видамъ помимо самого ребенка. Мы всегда будемъ имѣть въ виду ребенка и только его самого, въ полной увѣренности, что если намъ удастся помочь всестороннему и правильному развитію его существа, то мы тѣмъ самымъ окажемъ наилучшую услугу всемъ возможнымъ теоріямъ и самой истинѣ на придачу.

Послѣ всего сказаннаго попытаемся представить въ общихъ чертахъ планъ воспитанія, основаннаго на принципѣ свободного и самопроизвольнаго развитія всехъ способностей индивидуума, слѣдующаго за ребенкомъ въ его жизни, начиная со школьнаго возраста.

Итакъ, мы требуемъ для него полной свободы передвиженія во всякое время, жизни на чистомъ воздухѣ, на лонѣ природы. Долой классы, уроки и расписанія! Таковъ единственно пригодный режимъ для первыхъ лѣтъ. Чтобы доказать его доброкачественность, зададимся вопросомъ, въ чемъ проявляется жизнедѣятельность малаго ребенка? Несомнѣнно, она состоитъ главнымъ образомъ изъ цѣлаго ряда пріобрѣтеній. Ребенокъ жадно впитываетъ изъ окружающаго міра элементы, годные для его физическаго и умственнаго развитія. Онъ принимается за нихъ отнюдь не беспорядочно, но способомъ до того близкимъ къ первобытной природѣ, что непосредственное воздѣйствіе лицъ, болѣе развитыхъ и оттого находящихся въ большемъ соприкосновеніи съ общественной средой, можетъ принести часто одинъ только вредъ. Вотъ почему мы предписываемъ на первыхъ порахъ

исключительно воздѣйствіе той среды, которую назовемъ *естественной*, въ отличіе отъ нашей, совершенно искусственной среды, изъ которой ребенокъ не можетъ извлечь ничего годнаго для себя.

Мы настаиваемъ на этомъ пунктѣ, считая его особенно важнымъ. Ясно, напримѣръ, что ребенокъ, живущій на фабрикѣ, окруженный машинами, будетъ задержанъ въ своемъ развитіи. Онъ мало будетъ понимать изъ того, что совершается вокругъ него. Онъ переселится въ область фантазіи, оставаясь почти внѣ всякихъ сношеній съ вѣшнимъ міромъ, углубляясь въ самого себя, тогда какъ природа, земля, растенія, животныя, простые люди создаютъ для него наиболѣе благоприятную обстановку, такую, въ которой онъ всего легче завязываетъ сношенія, — словомъ, обстановку *необходимую*. Если и тутъ встрѣтится что-либо слишкомъ отдаленное отъ первобытной природы, то ребенокъ этого не замѣтитъ. Развѣ онъ не бросаетъ сложныхъ игрушекъ и не бѣжитъ отъ нихъ къ песку, къ соломѣ, къ водѣ? Онъ не понимаетъ этихъ великолѣпныхъ игрушекъ, онѣ слишкомъ далеки отъ него, черезчуръ культурны.

Итакъ, первой нашей заботой будетъ — окружить ребенка наиболѣе простыми, естественными предметами. Выборомъ обстановки, иначе говоря, косвеннымъ воздѣйствіемъ на среду, мы замѣнимъ наше собственное непосредственное вліяніе и оградимъ такимъ образомъ отъ посторонняго вмѣшательства свободную и естественную дѣятельность живыхъ силъ ребенка, тѣмъ самымъ помогая развитію ихъ наилучшимъ образомъ.

Главная отличительная черта предлагаемой системы заключается въ созданіи обстановки, наиболѣе благоприятной для свободного самопроизвольнаго развитія.

По отношенію къ физическому воспитанію: наша мысль, вѣроятно, будетъ принята безъ особыхъ затрудненій. Никто не станетъ спорить, что предлагаемый нами образъ жизни способенъ лучше другихъ содѣйствовать развитію здороваго и сильнаго тѣла. Но, по нашему мнѣнію, буквально то же самое применимо и къ умственной дѣятельности. Мы видѣли, какъ въ наше время приводятъ ребенка къ бездѣйствію, вымучивая изъ него въ извѣстные часы скучную физическую работу; съ другой стороны, тщательно закрываютъ передъ нимъ внѣшній міръ, гдѣ онъ могъ бы найти обильную пищу для своей наблюдательности, для своего образованія, и навязываютъ ему умственный трудъ, къ которому онъ не чувствуетъ никакого влеченія. Мы же хотимъ ввести ребенка въ такую среду, которая бы отвѣчала его нуждамъ, которую онъ могъ бы научиться познавать зрѣніемъ, осязаніемъ и прочими органами чувствъ. Окружающій міръ легко проникнетъ въ открытыя двери его сознанія, такъ какъ существа и предметы этого міра достаточно ему близки и интересны. Никакъ не хотятъ понять, что воспитаніе физическое и умственное должны идти рука объ руку. И если, несмотря на признаніе необходимости для дѣтей житья на вольномъ воздухѣ, свободы игръ, свободы движеній, благія пожеланія наши остаются неосуществленными, то причина лежитъ въ неумѣнн согласовать между собой требованія воспитанія физическаго и умственнаго. Между тѣмъ, это не такъ трудно.

Какъ въ дѣлѣ физическаго воспитанія надо, чтобы ребенокъ приобрѣлъ умѣніе свободно управлять своимъ тѣломъ, свободно распоряжаться своими членами, прежде чѣмъ возможно будетъ регулировать его движенія, такъ же точно надо, чтобы его умъ вошелъ

въ соприкосновеніе, посредствомъ органовъ чувствъ, со всѣми окружающими предметами, чтобы онъ позналъ ихъ бытіе, прежде чѣмъ можно будетъ побудить его изучать ихъ. Наука, говоритъ Спенсеръ, есть организованное знаніе, но прежде чѣмъ приступать къ организаціи, необходимо запастись достаточнымъ количествомъ матеріаловъ. Такъ и поступалъ человѣкъ, создавая науку. Ребенокъ долженъ ступать по тому же самому пути, что онъ и дѣлалъ до изобрѣтенія педагогическихъ методовъ и продолжаетъ дѣлать понынѣ, вопреки этимъ послѣднимъ. Какимъ образомъ ребенокъ изучалъ и продолжаетъ изучать родную рѣчь? Онъ понемногу составляетъ себѣ маленькій словарь изъ случайныхъ словъ, — словарь, который разрастается все болѣе и болѣе и которымъ онъ пользуется вначалѣ неумѣло, а потомъ все съ болѣею увѣренностью. Сперва онъ выражается отдѣльными словами, потомъ маленькими, неполными и неправильными фразами и въ концѣ концовъ даетъ надлежащую форму своимъ мыслямъ. Практика и слухъ посвящаютъ его въ духъ языка. И всегда слова присоединяются къ словамъ вмѣстѣ съ образомъ, который они выражаютъ. Этотъ способъ состоитъ, слѣдовательно, въ накопленіи матеріала и въ послѣдовательныхъ попыткахъ его упорядоченія. Первоначальный механизмъ рѣчи приобретаетъ вполне естественнымъ образомъ. И лишь послѣ того какъ ребенокъ уже научился говорить, когда онъ приобрѣлъ уже достаточный запасъ словъ и умѣетъ имъ распоряжаться, можно пробовать внести опредѣленный порядокъ въ его рѣчь.

Ребенокъ обладаетъ всѣми необходимыми средствами, чтобы использовать для своего физическаго развитія ту обстановку, которою мы его окружимъ.

Онъ достаточно подвиженъ самъ по себѣ, такъ что не къ чему изыскивать способы для поощренія его физической живости. Это не требуетъ доказательствъ. Очевидно, то же и въ отношеніи ума. Говорятъ, будто природа побуждаетъ ребенка преимущественно къ физическому развитію. Это заблужденіе вытекаетъ изъ наблюденій, указывающихъ на неохоту ребенка сообщаться умственно съ *искусственнымъ міромъ, обычно его окружающимъ*. Но какъ мы уже говорили, въ нашей городской семьѣ и школѣ это происходитъ отъ того, что *этотъ міръ слишкомъ далекъ* отъ него и ребенокъ не можетъ имъ интересоваться. Такъ, дикарь, выхваченный изъ свойственной ему среды и перенесенный въ среду цивилизованную, не замѣчаетъ того, что ему показываютъ. При болѣе благоприятной обстановкѣ въ ребенкѣ развернулась бы умственная дѣятельность, столь же напряженная, какъ и обычная для него дѣятельность физическая.

На самомъ дѣлѣ въ ребенкѣ живетъ ненасытимая потребность умственного развитія, и если порой жизнь физическая беретъ въ немъ верхъ, то это означаетъ, что потребность эта не находитъ себѣ надлежащаго удовлетворенія.

Взгляните, какъ пытливъ ребенокъ. Ему мало забрасывать вопросами окружающихъ, ему надо всегда самому искать, давать себѣ отчетъ во всемъ. Онъ изслѣдуетъ интересующіе его предметы съ удивительнымъ вниманіемъ, стремясь раскрыть причину и цѣль. Разумѣется, онъ съ одинаковою легкостью какъ принимаетъ, такъ и забрасываетъ свои изысканія, если они превосходятъ его пониманіе, или же, подобно дикарю, удовлетворяется самымъ простымъ объясненіемъ. Но развѣ это плохо? Воображеніе ребенка удивительно богато, онъ видитъ предметы, о

которыхъ идетъ рѣчь; каждый пустякъ вызываетъ въ немъ ихъ представленіе. Онъ говоритъ о нихъ то съ восхищеніемъ, то съ чрезмѣрнымъ презрѣніемъ. Онъ все видѣлъ, все слышалъ, ему знакомо ничто болѣе прекрасное, болѣе величественное, и онъ доказываетъ это великолѣпными описаніями. Когда ему рассказываютъ какую-нибудь чудесную исторію, онъ мысленно слѣдитъ за героями, передъ его мечтательными взорами проходятъ то страшные, то величавые образы, и часто глубокий вздохъ свидѣтельствуетъ о его душевномъ удовлетвореніи. Много ли найдется образованныхъ людей, способныхъ мечтать подобно ему?

Ребенокъ понятливъ. Онъ быстро схватываетъ простое и простое разсужденіе. Онъ обращаетъ вниманіе на ясно выраженное замѣчаніе. Его логика часто подсказываетъ ему естественный законъ, освобожденный отъ второстепенныхъ условностей. Объ этомъ свидѣлствуютъ извѣстные „затруднительные“ его вопросы. Да, онъ незнакомъ съ предрассудками. Въ его словѣ, въ его мысли менѣе убожества, чѣмъ въ словахъ и мысляхъ большинства взрослыхъ. Онъ обо всемъ говоритъ непринужденно, и съ этой стороны плѣнительная нескромность дѣтей должна бы служить урокомъ и укоромъ для тѣхъ, которые представляютъ ему извѣстные естественные акты, какъ постыдные и унижительные, и тѣмъ самымъ наводятъ его на дурныя мысли.

Ребенокъ — энтузіастъ. Правдивое и искреннее слово всегда найдетъ въ немъ откликъ. Онъ отвѣчаетъ на призывъ и съ необыкновенною готовностью поддается увлеченію.

Ребенокъ общителенъ. Онъ постоянно ищетъ общенія съ другими. Онъ стремится быть понятнымъ, ищетъ поддержки. Рѣчь его постоянно прерывается

словами: „да? правда?“ Онъ умѣетъ примѣнять свою рѣчь къ характеру собесѣдника; удивительное чутье подсказываетъ ему, какъ надо выражаться. Одну и ту же исторію онъ расскажетъ вамъ на сто ладовъ, смотря по тому, кто будетъ его слушать.

Очевидно, что небольшая часть недостатковъ въ умственномъ развитіи дѣтей прививается зловреднымъ воспитаніемъ. Странно слышать, какъ взрослые обвиняютъ дѣтей въ недостаткахъ, приобрѣтенныхъ въ ихъ же обществѣ, или говорить, что дѣти лишены качествъ, естественному развитію которыхъ помѣшали эти же окружающіе ребенка люди.

Какимъ образомъ дѣлаютъ дѣтей тупо-вѣрующими или легковѣрными? Отвѣчая на ихъ пытливые „почему“, что есть вещи, въ которыя нужно слѣпо вѣрить, къ которымъ надо примѣняться, и преступно изображая ихъ въ страшномъ видѣ, запугивая юную дѣтскую мысль, одурачивая и обманывая дѣтей.

Какимъ образомъ дѣлаютъ дѣтей поверхностными? Представляя имъ самыя простыя явленія съ такой странной и мало понятной стороны, что они теряютъ привычку изслѣдовать дѣйствительность и становятся неспособными къ наблюденію.

Какимъ образомъ дѣлаютъ дѣтей властными, упрямыми, нетерпѣливыми? Усиленно навязывая имъ готовыя идеи, представляя имъ ихъ собственныя или чужія мысли, несогласныя съ навязанными, какъ нелѣпыя и вредныя.

Какъ дѣлаютъ дѣтей безучастными? Говоря съ ними непонятнымъ языкомъ, отказываясь разсуждать съ ними о томъ, что ихъ интересуетъ, принуждая ихъ къ такой умственной работѣ, которую они не могутъ полюбить.

Но, скажутъ, вы впадаете въ противоположную

крайность: вы надѣяете дѣтей всевозможными достоинствами. Нѣтъ, мы знаемъ, что въ ребенкѣ заключается возможность зла, какъ и добра. Но такъ какъ итоги воспитанія зависятъ отъ тѣхъ воздѣйствій, которымъ подвергается ребенокъ, то главная наша забота—дать возможность проявиться во всей ихъ силѣ зародышамъ добра. *Счастливая и свободная жизнь тяготеетъ къ добру.* Всякое существо, имѣющее возможность развиваться свободно въ благоприятной обстановкѣ, будетъ жить наилучшимъ образомъ. Зло порождается мученіемъ и насиліемъ. Поэтому, желая дать ребенку возможность наилучшей жизни, мы имѣемъ основаніе вполне положиться на его добрыя наклонности и позабыть о дурныхъ. Поэтому же мы въ правѣ и нападать на тѣхъ, которые столь легкомысленно обвиняютъ ребенка.

Быть-можетъ, возразятъ, что мы ничего не принимаемъ для подавленія дурныхъ наклонностей; онѣ должны сказаться. Пусть. Но онѣ проявятся въ такую пору, когда опасность будетъ не столь велика, когда человекъ въ состояніи будетъ самъ съ ними справиться. А тѣмъ временемъ мы должны приложить всѣ старанія къ тому, чтобы отвратить обстоятельства, благопріятствующія развитію недостатковъ, и сдѣлать все возможное для упроченія положительныхъ качествъ. Какъ разъ это самое мы и осуществимъ, предоставляя ребенка вліянію подходящей для него и здоровой среды.

Итакъ, съ точки зрѣнія какъ физической, такъ и интеллектуальной предлагаемый нами режимъ не только необходимъ, но и осуществимъ.

Теперь разсмотримъ его съ нравственной точки зрѣнія. И здѣсь мы придемъ къ подобному же заключенію. Мы видѣли, какъ въ дѣлѣ воспитанія физиче-

скаго и умственного ребенка извлекают изъ среды, гдѣ онъ могъ бы естественнымъ образомъ найти всѣ элементы для своего развитія, и замѣняютъ ее искусственной и неинтересной для него обстановкой, а въ дѣлѣ нравственного воспитанія связываютъ волю ребенка до того, что она перестаетъ управлять его поступками, и даютъ его чужой волей, которой онъ не понимаетъ, которую съ трудомъ переносить и которая не только дѣлаетъ невозможнымъ нравственное развитіе, но искажаетъ самый характеръ.

Наоборотъ, путь свободнаго развитія строго согласенъ съ естественнымъ закономъ, т.-е. съ закономъ перехода отъ эгоизма къ самому возвышенному альтруизму. Какого же рода нравственное воздѣйствіе окажетъ подобная свобода на маленькаго ребенка? Чтобы понять это, надо представить себѣ его среди другихъ дѣтей, свободныхъ, подобно ему, подъ вліяніемъ товарищей всякаго возраста и подъ прямымъ воздѣйствіемъ жизни.

Кромѣ того, слѣдуетъ помнить, что ребенокъ — существо слабое и неустойчивое, что дико требовать отъ него безусловной правильности въ поступкахъ. Хотя послѣднее всѣми признается, но, по странному противорѣчію, ребенка, нарушающаго данныя приказанія, наказываютъ, т.-е., создавши зло, подвергаютъ ему ребенка, хотя заранѣе знаютъ, что онъ не устоитъ, а когда ребенокъ поддается искушенію, соглашаются, что это вполне извинительно, и тѣмъ не менѣе наказываютъ его. И все это творится подъ предлогомъ нравственного воспитанія. Можно еще понять, какъ подобныя вещи терпятъ, но нельзя понять заблужденія, доходящаго до признанія ихъ разумности.

Мы же не станемъ упрекать ребенка ни въ эгоизмъ ни въ ошибки, изъ него вытекающихъ, а пре-

доставимъ дѣло естественнымъ воздѣйствіямъ и станемъ выжидать постепеннаго улучшенія. Природа, работающая медленно, не терпитъ ни приказаній ни принужденій. Грубое вторженіе въ ея дѣло только уничтожаетъ ея благотѣльное вліяніе, да къ тому же и вполне бесполезно. Рано или поздно, природа вступитъ въ свои права и будетъ продолжать во что бы то ни стало свой прерванный медленный путь.

Вспомнимъ, что ребенокъ долженъ быть тѣмъ, чѣмъ нѣкогда былъ человѣкъ въ нравственномъ отношеніи. Это научить насъ, какъ мы должны обращаться съ нимъ, избавить насъ отъ нетерпѣнія, отъ раздражительныхъ нападокъ, отъ гнѣва, ребенка же избавить отъ страданій, отъ нравственнаго уродства. Если маленький ребенокъ по природѣ эгоистъ ¹⁾, — за что такъ его обижать, насиловать и ломать? Первобытный человѣкъ тоже былъ эгоистомъ. Инстинктивный животный эгоизмъ человѣка служилъ первоначально выразителемъ всей его жизни. Также и для ребенка потребность все относить къ самому себѣ есть лишь благотворная необходимость. Эгоизмъ есть отпаивающая точка, состояніе существа, еще не вступившаго въ соприкосновеніе съ внѣшнимъ міромъ.

Понятно, ребенокъ не всегда останется во власти своего эгоизма. Невозможно, чтобы, живя съ другими, себѣ подобными, онъ остался одинокимъ и безучаст-

¹⁾ Мы не согласны со взглядомъ автора, что дѣти по природѣ эгоисты. Есть прекрасное изреченіе Тертуліана: „Человѣческая душа по природѣ своей христіанка“, т.-е. основа ея — альтруистическая; эгоистомъ же ребенка обыкновенно быстро дѣлаетъ ложное направленіе воспитанія и окружающей среды, вся атмосфера нашей семьи и общества, пропитанная узкимъ эгоизмомъ.

нымъ. Благодаря сродству между всеми живыми существами, и у него установятся многочисленные и непрерывныя сношенія. Установятся же они могутъ не иначе, какъ при наличности извѣстной гармоніи въ направленіяхъ воли. И если среда такова, что въ ней первобытныя инстинкты уравниваются вліяніями жизни болѣе развитой, т.-е. если въ ней есть люди, освободившіеся отъ состоянія первобытной безсознательности и имѣющіе достаточно широкое понятіе долга, удалившіеся отъ первоначальной стадіи эгоизма, то указанная гармонія явится плодомъ взаимнаго согласія. Иначе говоря: если образъ жизни людей, окружающихъ ребенка, разуменъ, если они, съ одной стороны, не подчиняютъ своей воли его маленькой деспотической власти, если тѣмъ паче они не навязываютъ ему своихъ собственныхъ желаній, если они съ ребенкомъ ласковы, но тверды и ставятъ себѣ за правило съ самымъ тщательнымъ вниманіемъ относиться ко всемъ его законнымъ желаніямъ, отстаивая спокойно свои собственные права, то мало-по-малу, несмотря на маленькія неизбежныя столкновенія, ребенокъ сначала почувствуетъ, потомъ пойметъ, что его благополучіе основано на гармоніи желаній и поступковъ.

Въ силу этимъ соображеній мы требуемъ, чтобы ребенку было предоставлено естественнымъ образомъ согласовать свою волю съ обстоятельствами, его окружающими, не прибѣгая ни къ принужденію, ни къ обязательствамъ. Требованіе это до того просто и очевидно, что невольно напрашивается вопросъ, какимъ образомъ все еще возможно прибѣгать къ приказаніямъ? Приходится считаться съ закономъ и его насиліемъ въ жизни общественной. Тамъ онъ можетъ исчезнуть лишь путемъ медленной эволюціи, но невозможно допускать его въ воспитаніи.

Можетъ ли ребенокъ приучиться къ сознательности, если отъ него только и требуютъ, чтобы онъ подчинялъ свою волю, свои поступки закону, правилу? Процессъ согласованія долженъ совершаться внѣ всякаго посторонняго давленія. Трудно понять, какъ люди, утверждающіе, что основой нравственнаго воспитанія служитъ развитіе воли, могутъ въ то же время требовать, чтобы ребенку, покаместъ онъ самъ еще не въ состояніи относиться ни къ чему сознательно, навязывали законъ, обязательство. Во-1-хъ, немислимо, чтобы ребенокъ, еще не умѣющій сознательно ни въ чемъ разобраться, призналъ справедливость какого бы то ни было закона. Всякій законъ посягаетъ на его эгоизмъ, который долженъ представляться ему въ высокой степени справедливымъ. Во-2-хъ, мы не понимаемъ, какъ можно пытаться развивать волю, подчиняя ее принужденію. Дѣло въ томъ, что тѣхъ, кто настаиваетъ на необходимости вести ребенка, направляя его, руководить имъ въ дѣлѣ нравственнаго воспитанія, хотя бы на первыхъ только порахъ, страшитъ ошибка, погрѣшность.

Но ошибка, погрѣшность, промахъ суть истинные двигатели воспитанія. Единственный способъ научить ребенка основамъ нравственности заключается въ томъ, чтобы предоставить его волю свободнымъ воздѣйствіемъ среды, подобно тому какъ наилучшій способъ научить его владѣть умомъ заключается въ предоставленіи ему полной свободы самостоятельнаго развитія въ общеніи съ окружающимъ живымъ и предметнымъ міромъ. Смѣшно было бы заставлять дитя, начинающее ходить, переставлять ноги по правиламъ.

Мы находимъ вполне естественнымъ, что ребенокъ, дѣлающій первые свои шаги, спотыкается, шатается, падаетъ. Никого не возмущаютъ грамматическія ошиб-

ки ребенка, начинающего говорить; отсюда, казалось бы, слѣдуетъ, что мы безъ гнѣва, страха и огорченія можемъ относиться къ тому, что ребенокъ, учась поведенію, погрѣшаетъ противъ общепринятыхъ правилъ нравственности. Зачѣмъ навязывать ему такую теорію добра и зла, значенія которой онъ понять не въ состояніи? Зачѣмъ подчинять его волю необходимости дѣлать выборъ, когда извѣстно, что онъ не можетъ выбирать сознательно? Зачѣмъ разставлять ему эти ловушки и западни, если всякое принужденіе чревато гибельными послѣдствіями, если оно способно вполне уничтожить самую возможность развитія воли? Такъ какъ оно бесполезно во всѣхъ отношеніяхъ, то нѣтъ никакого основанія прибѣгать къ нему ¹⁾.

Иные все еще задаются страннымъ вопросомъ: хорошъ ребенокъ или дуренъ отъ природы? Занятые вопросами о наслѣдственности, о характерахъ и темпераментахъ, философы, размышлявшіе о воспитаніи, изыскивали различные способы къ обузданію злыхъ наклонностей и къ развитію добрыхъ. Вошло въ привычку природѣ самого ребенка приписывать все, что въ немъ обнаруживается; рѣшено, что есть дѣти упрямые, кроткія, лицемѣрныя и т. д. и что съ дѣтьми надо обращаться различно, смотря по ихъ характеру. Разумнѣе бы было заняться изслѣдованіемъ воздѣй-

¹⁾ По родители и воспитатели вполне свободны вліять на поведеніе и сознаніе ребенка своимъ примѣромъ, создавать вокругъ него всю свою жизнь нравственную атмосферу, дѣйствующую воспитывающимъ образомъ, и даже высказывать въ присутствіи ребенка свои нравственные убѣжденія.

Мы не думаемъ, чтобы эта наша оговорка противорѣчила вышеизложенному взгляду автора, предостерегающаго отъ навязыванія дѣтямъ той или иной теоріи добра и зла.

М. К.

ствія окружающихъ условій на естественныя предрасположенія дѣтей и наиточнѣйшимъ образомъ установить отвѣтственность въ дѣлѣ воспитанія. Черезчуръ легкомысленно называть ребенка упрямымъ или лицемѣромъ. Не лучше ли было бы спросить: какимъ образомъ онъ становится имъ? Подобный вопросъ сильно поколебалъ бы значеніе произвольнаго дѣленія дѣтей на хорошихъ и дурныхъ.

Наконецъ, про одного и того же ребенка одинъ человекъ скажетъ: онъ невыносимъ, другой — онъ очень милъ. И дѣйствительно, съ первымъ ребенокъ будетъ несговорчивъ, со вторымъ покладистъ.

Вотъ этотъ мальчикъ: съ матерью онъ капризенъ и своеволенъ, съ отцомъ очень ласковъ.

Вотъ этотъ ученикъ: подъ руководствомъ различныхъ преподавателей онъ ведетъ себя различно: съ однимъ онъ разумный работникъ, съ другимъ лѣнивъ и упрямъ.

Какова же причина подобной измѣнчивости въ настроеніи ребенка?

Очевидно, она заключается не столько въ немъ самомъ, сколько въ окружающихъ его людяхъ. Когда говорятъ, что ребенокъ привередничаетъ, это значитъ, что таковы его родители, что отецъ или мать обращались съ нимъ нетерпѣливо, раздражительно.

Зачастую настроеніе ребенка является отраженіемъ настроенія лицъ, его окружающихъ.

Существуетъ, правда, законъ наслѣдственности. Несомнѣнно, дѣти обладаютъ извѣстными наслѣдственными предрасположеніями. Но развѣ не усиливаются эти предрасположенія пребываніемъ ребенка въ такой средѣ, гдѣ все имъ благопріятствуетъ? Наслѣдственности придаютъ слишкомъ большое значеніе, котораго она имѣть не можетъ. Обыкновенно же бываетъ ви-

новата не наслѣдственность, а воспитаніе. Такъ, напр, лицемѣріе—вовсе не врожденное свойство, это просто искаженная наклонность къ самоуглубленію. Не существуетъ дѣтей лицемѣровъ, бываютъ дѣти замкнутыя, молчаливыя. Плохое воспитаніе дѣлаетъ изъ нихъ лицемѣровъ.

Такъ неестественно и упрямство; это есть твердость и сила души. Нѣтъ упрямыхъ дѣтей, а есть дѣти настойчивыя. Плохое воспитаніе дѣлаетъ ихъ упрямыми.

Наслѣдственные предрасположенія имѣютъ общій характеръ, они лишены опредѣленнаго, частнаго значенія и принимаютъ то или иное направленіе въ зависимости отъ тѣхъ или иныхъ столкновений. Отсюда мы въ правѣ утверждать, что воспитанію подобаетъ *извлечь пользу* изъ наслѣдственныхъ предрасположеній. Оно должно устроить такъ, чтобы изъ ребенка, замкнутаго въ себѣ, вышелъ человѣкъ вдумчивый, изъ ребенка упрямаго—человѣкъ стойкій, изъ сообщительнаго, чистосердечнаго ребенка — человѣкъ великодушный.

То же и по отношенію къ характеру. Не ошибочно ли думать, что ребенокъ является на свѣтъ съ тѣмъ или инымъ характеромъ, если принять въ расчетъ, что характеръ есть признакъ личности, что характеровъ столько же, сколько людей, что къ тому же и самая классификація характеровъ весьма несовершенна. Для образованія характера требуется много разнообразныхъ воздѣйствій среды на естественныя склонности. Склонности же эти вытекаютъ изъ темперамента. Темпераментъ придаетъ своеобразный отпечатокъ воспріятіямъ внѣшняго міра, каждому впечатлѣнію—особое значеніе и направляетъ волю къ опредѣленнымъ стремленіямъ. Характеръ складывается подъ

вліяніемъ описываемаго состоянія. Впечатлѣніе, воспринятое ребенкомъ въ условіяхъ, свойственныхъ его темпераменту, оставляетъ за собою слѣдъ, видоизмѣняющій до извѣстной степени его внутренній міръ. Если то же самое впечатлѣніе повторится извѣстное число разъ (а оно будетъ повторяться все чаще по мѣрѣ развитія естественныхъ наклонностей), то оно отпечатлѣетъ прочный слѣдъ, опредѣляющій черту характера. Это вѣрно не только по отношенію къ ребенку, но и по отношенію ко всякому человѣку, съ тою разницею, что съ годами превращенія становятся болѣе трудными и медленными. Если кому-нибудь случалось быть нѣсколько разъ обманутымъ, онъ будетъ становиться все болѣе и болѣе недоверчивымъ. Если же ему придется вдобавокъ перенести еще нѣсколько разочарованій или быть свидѣтелемъ какихъ-нибудь обмановъ (а въ немъ разовьется нѣкоторое чутье для ихъ распознаванія), то онъ перестанетъ вѣрить кому бы то ни было и даже самому себѣ. Такимъ-то образомъ рядъ однородныхъ фактовъ преобразуетъ характеръ человѣка, когда то очень даже слишкомъ доверчиваго, и порождаетъ особую склонность, которая оказываетъ огромное вліяніе на его поведеніе.

Еще съ болѣшимъ основаніемъ можно утверждать то же самое относительно дѣтей. Положимъ, напр., что ребенокъ переноситъ несправедливость. Ребенокъ нервный почувствуетъ ее самымъ жгучимъ образомъ и будетъ возмущенъ ею и потрясенъ до глубины души; флегматикъ почувствуетъ несправедливость слабо и слабо запротестуетъ; желчный — затаитъ въ себѣ потребность мщенія; сангвиникъ будетъ отчаянно сопротивляться и биться какъ бы подъ ударами хлыста, но скоро все позабудетъ. Одинъ и тотъ же фактъ возымѣетъ различныя послѣдствія въ зависимости отъ тем-

перамента. Если же онъ будетъ повторяться, то непрерывное его воздѣйствіе образуетъ глубокую склонность въ характерѣ. Первый изъ этихъ дѣтей станетъ обидчивымъ, раздражительнымъ, гнѣвнымъ; второй — робкимъ, боязливымъ; третій — угрюмымъ и злымъ; четвертый — грубымъ и вспыльчивымъ.

Донинѣ еще не отказались вполне отъ того заблужденія, будто ребенокъ въ самомъ себѣ носитъ зародыши тѣхъ или иныхъ ужасныхъ пороковъ. Между тѣмъ, при внимательномъ разсмотрѣніи эти такъ называемые пороки нашли бы вполне естественное объясненіе. Однимъ изъ нихъ часто считаютъ любопытство, между тѣмъ это есть лишь потребность знанія, такая же естественная, какъ и потребность въ пищѣ. Подобнымъ же образомъ объясняется и дѣтская ложь, столь громогласно обличаемая. Гюйо доказываетъ, что ложь есть первое упражненіе воображенія, онъ видитъ въ ней начало изобрѣтательности, зародышъ искусства. То же и съ чревоугодіемъ. Спенсеръ указываетъ, что 99 человекъ изъ ста воображаютъ, будто любовь къ сластямъ, которую обнаруживаютъ всѣ дѣти, удовлетворяетъ лишь чувственное ощущеніе нѣба, и что ее надо подавлять, подобно другимъ чувственнымъ склонностямъ. Между тѣмъ фізіологъ найдетъ эту любовь вполне естественной. „Сахаръ играетъ важную роль въ развитіи организма. Сахаристыя и жирныя вещества окисляются въ нашемъ тѣлѣ и освобождаютъ теплоту. Если же сопоставить съ тѣмъ фактомъ, что дѣти тяготеютъ къ сахару, какъ къ пищѣ, вырабатывающей теплоту, другой фактъ, что они выражаютъ явное отвращеніе къ пищѣ, дающей наибольшее количество тепла при окисленіи, т. е. къ жирнымъ веществамъ, то мы найдемъ, что избытокъ одной вознаграждаетъ отсутствіе другой и что организмъ требуетъ большаго

количества сахара вслѣдствіе того, что не можетъ усваивать жира“.

Мы отказываемся усматривать въ дѣтяхъ пороки, подлежащіе искорененію, и добродѣтели, нуждающіяся въ поощреніи. Не существуетъ ни тѣхъ ни другихъ въ видѣ имущества родового, но существуютъ пороки благопріобрѣтенные, являющіеся плодомъ извращенія естественныхъ склонностей, и существуютъ добродѣтели благопріобрѣтенныя, являющіяся плодомъ свободнаго развитія живыхъ природныхъ силъ.

Все, что мы можемъ и должны сдѣлать, это — предоставить дѣтямъ возможность здоровой жизни въ здоровой средѣ. Что ребенокъ обладаетъ всѣми данными для извлеченія всяческой пользы изъ здоровой среды, это вытекаетъ уже изъ одного того, что онъ — существо общественное. Въ немъ есть потребность жить въ обществѣ товарищей и людей, окружающихъ его, равно какъ потребность жить среди растений, животныхъ, всего сущаго въ мірѣ, и не только жить, но и познавать это сущее. Болѣе того: онъ обладаетъ разумомъ и волей. Чего же еще ему недостаетъ? На что ему ваши наставленія: „тебѣ слѣдуетъ поступать такъ-то и такъ-то“. Онъ научится этому самъ по себѣ. Его попытки навязать свою волю, свои желанія другимъ встрѣтятся сопротивленіе, которое окажется достаточно поучительнымъ.

Резюмируя сказанное и принимая во вниманіе, что жизнь ребенка состоитъ почти цѣликомъ изъ дѣятельности чисто изобрѣтательной; что современная жизнь слишкомъ далека отъ него и понять въ ней онъ ничего не можетъ, что онъ испытываетъ потребность заручиться свѣдѣніями въ области міра физическаго, интеллектуальнаго и моральнаго, дающими возможность завязать сношенія съ виѣшнимъ міромъ; что онъ

является обладателемъ всѣхъ данныхъ, для того необходимыхъ, мы приходимъ къ заключенію, что все дѣло воспитанія перваго дѣтства исчерпывается предоставленіемъ ребенку необходимыхъ ему матеріаловъ и созданіемъ благоприятной среды.

Несовершенство дѣйствующей системы происходитъ изъ регламентаціи, доведенной до невѣроятныхъ размѣровъ. Мы же воздержимся отъ какихъ бы то ни было правилъ въ виду не только опасности, но и полной бесполезности ихъ. Надлежащихъ плодовъ будемъ ожидать отъ естественнаго взаимодѣйствія между ребенкомъ и его средой. Среда будетъ неприужденно и по праву вліять на развитіе ребенка, и онъ живо приспособится къ ней. Въ свою очередь дѣти будутъ оказывать вліяніе на окружающую ихъ среду, и въ результатѣ установится желанная гармонія.

Какова же роль воспитателя?

Если бы задача его исчерпывалась попеченіемъ о предоставленіи дѣтямъ среды, благоприятной развитію, то и этого одного было бы не мало.

Воспитатель долженъ относиться къ школѣ, какъ къ мѣсту, гдѣ ему пріятно проводить время; и подчиняться его особенностямъ. Его первой заботой будетъ оставаться бодрымъ физически, умственно и нравственно. Онъ будетъ искать своего собственнаго развитія, подобно всѣмъ тѣмъ существамъ, которыя его окружаютъ. Но дѣятельность его, разумѣется, проявится въ направленіи тѣхъ обязанностей, которыя онъ принялъ на себя: онъ посвятилъ ее дѣтямъ.

Человѣкъ живетъ не исключительно для одного себя. Онъ возвышается по мѣрѣ сокращенія заботъ о собственной особѣ и увеличенія заботливости о жизни другихъ. Въ этомъ заключается вся цѣнность существованія. Жизнь для себя лишена смысла. Человѣкъ

цѣнитъ постольку, постольку онъ способенъ приносить жертвы.

Въ нашемъ обществѣ воспитатель не можетъ такъ относиться къ своему назначенію. Онъ принужденъ дѣлать то, чего отъ него требуютъ, и ничего больше. Поэтому, если онъ не желаетъ оставаться послушнымъ орудіемъ въ чужихъ рукахъ, то пусть поведетъ борьбу внѣ школьныхъ стѣнъ. Работа, которой отъ него требуютъ, не можетъ дать ему удовлетворенія. Пусть же поработаетъ онъ на пользу дѣтей, пусть направитъ свои пропадающія втуне силы на устраненіе того зла, которое его принуждаютъ наносить имъ. Онъ исполнитъ такимъ образомъ свой человѣческій долгъ.

Въ иной, здоровой средѣ воспитатель можетъ отдаться дѣтямъ всецѣло. Тутъ онъ станетъ по отношенію къ нимъ не *учителемъ*, а старшимъ товарищемъ, къ которому они обращаются въ случаѣ нужды. Не будетъ онъ и слугою, котораго они могли бы подчинить своимъ капризамъ. Проникнутые духомъ широкой терпимости его слова и поступки будутъ отличаться задушевностью и великодушіемъ.

Итакъ, воспитателю предстоитъ забота о томъ, чтобы способствовать полному, всестороннему развитію молодой жизни. Характернымъ признакомъ этой жизни служить настоящая потребность свободы. Поэтому слѣдуетъ воздержаться отъ всякихъ правилъ, отъ всякаго принужденія. Мы особенно настаиваемъ на этой мысли, потому что люди слишкомъ склонны вѣрить противному. Воспитатель ни за что не скажетъ, напр., ребенку: „лѣзь по этой веревкѣ“, не станетъ подзадоривать его, взывая къ соревнованію, къ тщеславію или какому-нибудь другому дурному чувству, и ограничится только тѣмъ, что, при желаніи, полѣ-

зеть самъ и будетъ ждать, пока ребенокъ пожелаетъ того же и попросить помочь ему взобраться. Въ школѣ, въ саду, въ мастерской, вездѣ воспитатель будетъ работать самъ и помогать дѣтямъ лишь въ затруднительныхъ случаяхъ.

Впослѣдствіи, когда силы его окрѣпнутъ, ребенокъ перестанетъ просить помощи. Ему предоставятъ возможность самому напрягать свои силы, поощряя его въ минуту слабости. Такъ будетъ поступать воспитатель при всѣхъ физическихъ упражненіяхъ и играхъ дѣтей. Его не должно беспокоить, если ребенокъ плохо ухватился за веревку, будетъ неловко двигать ногами и туловищемъ, плохо дѣйствовать лопатой или начнетъ рыть землю руками. Воспитатель знаетъ, что ребенку необходимо затратить много неловкихъ усилій, прежде чѣмъ онъ научится управлять своими движеніями.

Воспитатель не станетъ распространяться о вещахъ, для дѣтей мало интересныхъ, не будетъ заставлять ихъ выслушивать уроки, объясненія, отвѣчать на его вопросы. Нѣтъ, онъ выждетъ, пока дѣти сами къ нему придутъ, потащатъ его за руку, показывая предметъ, возбудившій ихъ любопытство, открытый ими во время игры и нуждающійся въ объясненіи. Тогда направляемый безчисленными вопросами дѣтей, онъ скажетъ имъ лишь то, о чемъ они его спрашиваютъ, дастъ ровно столько, сколько имъ нужно. Онъ остережется дать имъ отвѣтъ, годный лишь для него, человека взрослого, и постарается объяснить предметъ съ точки зрѣнія, доступной спрашивающимъ дѣтямъ.

Но, скажутъ намъ, если ребенокъ почему-либо затрудняется, заблуждается, бесплодно утомляется, отчего не помочь ему совѣтомъ? Не выигрывается ли этимъ время? Возраженіе имѣло бы значеніе по отношенію

къ дѣтямъ болѣе развитымъ, и мы увидимъ, что дѣйствительно со временемъ совѣтъ понадобится; позднѣе вмѣсто совѣта понадобится разсужденіе и даже, быть-можетъ, урокъ. Но мы говоримъ о малыхъ дѣтяхъ, которыя не оцѣнятъ вашего совѣта, такъ какъ они не могутъ еще сознательно различать, сравнивать, взвѣшивать.

Не замѣчали ли вы, что когда мы предпринимаемъ новую для насъ работу, то первые наши приемы ужасно сложны, и лишь послѣ долгихъ усилій мы осваиваемся съ болѣе простыми приемами? Не ясно ли отсюда, что простое гораздо труднѣе сложнаго. Ребенокъ будетъ гораздо легче и лучше писать, держа руку криво, нежели прямо. Подмастерье будетъ успѣшнѣе работать по своему собственному способу, крайне не совершенному, нежели по способу мастера, который окажется для него страшно утомительнымъ. Почему такъ? Потому что простота, въ сущности, есть результатъ упорядоченнаго сочетанія послѣдовательныхъ усилій, и если эти усилія не изучены вполне въ ихъ взаимномъ соотношеніи и значеніи, то и комбинація ихъ будетъ несовершенна, и наилучшій приемъ окажется наиболѣе затруднительнымъ.

Итакъ, мы ничего не выиграемъ, надѣлая ребенка совѣтами. Ему необходимо затратить много бесполезныхъ и тяжелыхъ усилій, прежде чѣмъ онъ наладится не только понять, но и примѣнить данный совѣтъ, потому что понять и примѣнить къ дѣлу—не одно и то же. Понявъ совѣтъ, надо еще затратить много труда, чтобы имъ воспользоваться. Это знаютъ люди, поздно научившіеся плавать. Прежде чѣмъ погрузиться въ воду, они разузнали всѣ правила плаванія и отлично усвоили ихъ теоретически. Очутившись въ водѣ,

они барахтаются тамъ, какъ будто ничего не знали. Самое лучшее пустить ребенка въ воду вмѣстѣ съ товарищами. Глядя на плавающихъ, онъ станетъ имъ подражать и постепенно приучится находить равновѣсіе. Мало-по-малу движенія его упростятся и потребуютъ меньшей затраты силъ.

Могутъ возразить еще, что если даже признать свободное воспитаніе пригоднымъ для дѣтей живыхъ и дѣятельныхъ, то нельзя признать его таковымъ для лѣнливыхъ. На это мы отвѣтимъ, что лѣнность есть послѣдствіе или болѣзни или принужденія и отвращенія, внушаемаго насильственной работой. Слѣдуетъ говорить о дѣтяхъ тихихъ, но не о лѣнливыхъ. Такія дѣти выказываютъ меньше живости и увлеченія, но развиваются такъ же, какъ и рѣзвыя. Они не затрачиваютъ столько силъ, но зато ихъ болѣе медленные движенія въ то же время и болѣе обдуманны. Трудно рѣшить, кому отдать предпочтеніе: субъекту ли живому, но легкомысленному, или мало подвижному, но уравновѣшенному. Одинъ другого стоитъ, такъ какъ обстоятельства требуютъ иной разъ увлеченія, а иной разъ спокойствія. Почему же не предоставить ребенку покойнаго права жить по своему? Требовать отъ него большей живости равносильно нарушенію его естественныхъ склонностей, переламыванію его натуры. На лѣнливыхъ дѣтей, какъ уже было замѣчено, надо смотрѣть или какъ на больныхъ или какъ на жертву условій, въ которыхъ находится большинство дѣтей нашего времени.

Отнимите у ребенка то, что его интересуетъ, заставьте его разглядывать то, чего онъ не видитъ, слушать то, чего онъ не понимаетъ, — и вы немедленно вызовете въ немъ отвращеніе и усталость. Если же

вы будете настаивать, чтобы онъ возобновлялъ невозможныя для него, неинтересныя и безуспѣшныя условія, вы доведете его въ концѣ концовъ до того, что онъ станетъ вялымъ и неспособнымъ къ какому бы то ни было напряженію. Система свободного воспитанія и здѣсь является наилучшимъ средствомъ противодействию вялому и равнодушному настроенію ребенка. Она пробуждаетъ его къ дѣятельности силой воздѣйствія благоприятной среды, предоставляя ему заниматься чѣмъ угодно и приходя къ нему на помощь въ томъ только случаѣ, когда онъ самъ ее попроситъ. Ребенокъ перестанетъ скучать, а его маленькія удачи внушатъ ему довѣріе къ себѣ и желаніе приступать къ болѣе труднымъ работамъ. Итакъ, эта система благотворительна не только для здоровыхъ дѣтей, но и для больныхъ, называемыхъ лѣнливыми, обладая исключительною способностью пробуждать дремлющія силы.

Быть-можетъ, заговорятъ о безпорядкѣ, вносимомъ такою системой въ дѣло воспитанія, особенно умственного. Но возможно ли предположить, что работа природы совершается безпорядочно? Не все ли въ ней отмѣчено стремленіемъ къ гармоніи? Возможно ли предположить, что ребенокъ, при системѣ невмѣшательства, будетъ развиваться иначе, какъ по естественному закону? На чемъ же основана смѣшная претензія замѣнить чудный естественный порядокъ порядкомъ искусственнымъ?

Остерегаться излишней самоувѣренности — вотъ о чемъ долженъ заботиться воспитатель, и особенно по отношенію къ малому ребенку. Это маленькое существо такъ далеко отъ насъ. Все происходящее въ немъ такъ темно и сложно, что изъ страха разрушить, по-

портить въ немъ что-либо, лучше предоставить дѣйствовать самой природѣ.

Намъ скажутъ: но какъ же вести дѣтей безъ всякихъ правилъ, безъ дисциплины? Вѣдь надо же, чтобы дѣти знали, что можно, чего нельзя, что должно и что не должно дѣлать.

Спрашивается: если вы хотите, чтобы вашъ ребенокъ могъ свободно играть безъ вашего безпрестаннаго вмѣшательства, могущаго только стѣснить его движенія и лишить ихъ увѣренности, не постараетесь ли вы такъ обставить его, чтобы онъ не могъ причинить себѣ вреда? Вы не оставите у него на виду ни бритвы ни яда, не усыпете двора, гдѣ онъ играетъ, острыми камнями, вы не выберете мѣстомъ его игры края пропасти или берега глубокой рѣки. Наоборотъ, вы удалите все для него опасное и предоставите ему рѣзвиться на пескѣ. Вмѣшательство же свое прибережете на случай какихъ-нибудь непредвидѣнныхъ опасностей. И, вѣроятно, вы сочтете бесполезнымъ предаваться гнѣву, и если понадобится отнять у ребенка опасный предметъ или вывести его изъ опаснаго положенія, вы поступите, какъ разумная мать, отвлекающая ребенка отъ опаснаго занятія, направляя его вниманіе въ другую сторону. Того же приѣма слѣдуетъ придерживаться въ дѣлѣ нравственнаго воспитанія. Впрочемъ, мы хорошо понимаемъ, что тому, кто пожилъ въ нашемъ обществѣ, кто пропитался господствующими воззрѣніями, трудно представить себѣ, чѣмъ должна быть истинно нравственная жизнь и въ особенности какъ можно воспитать дѣтей внѣ системы наградъ и наказаній.

Нашъ воспитатель не будетъ требовать отъ дѣтей, чтобы они вели себя чинно, ходили по стрункѣ; онъ

предоставить имъ ходить какъ угодно, не заставить ихъ сидѣть, когда имъ хочется побѣгать, не принудить ихъ молчать, когда имъ не терпится поговорить. Избѣгая такимъ образомъ какихъ бы то ни было предписаній, онъ тѣмъ самымъ уничтожитъ возможность ихъ нарушенія, а слѣдовательно и необходимость взысканій. Правила, предписанія, приказанія — не тѣ же ли это бритвы, яды, пропасти?

Разумѣется, въ случаяхъ исключительныхъ вмѣшательство воспитателя необходимо, но вмѣшательство кроткое и покойное, устраняющее зло безъ крика, гнѣва и упрековъ.

Мы указывали на то, что ребенокъ, не подчиненный приказаніямъ, дѣлаетъ лишь то, что ему доступно; его работа не влечетъ за собою ни отвращенія ни скуки; онъ сберегаетъ свои силы и тратитъ на работу время, лишь строго необходимое. Товарищество его не стѣсняетъ; ему не приходится, какъ въ классѣ, ни догонять ушедшихъ впередъ ни поджидать отставшихъ, насилуя свое пониманіе.

Слѣдовательно, работа его будетъ производиться съ возможною легкостью въ условіяхъ, наиболѣе благоприятствующихъ успѣху. Съ одной стороны, ребенокъ будетъ обладать всѣми данными для того, чтобы справиться съ каждымъ возникающимъ затрудненіемъ, съ другой — самое это затрудненіе, состоя въ тѣсной связи съ приобрѣтеннымъ уже знаніемъ (а другихъ затрудненій быть не можетъ), будетъ ребенку по силамъ.

Работа, избираемая свободно (мы называемъ работою и занятія и игры дѣтей, — игры ихъ вполне того заслуживаютъ) и удовлетворяющая назрѣвшей потребности, возбудитъ наибольшую степень напряженія,

закрѣпляя ранѣе пріобрѣтенныя знанія. Къ тому же надо замѣтить, что ребенокъ безпрестанно видоизмѣняетъ характеръ работы въ зависимости отъ наличнаго состоянія своихъ силъ, естественныхъ склонностей и настроеній минуты.

Свободная работа будетъ всегда исполнена сообразно съ наклонностями даннаго лица и окажется всегда наиболѣе успѣшной. Такимъ образомъ мы охранимъ индивидуальность ребенка, что имѣетъ особенно важное значеніе.

II.

Дальнѣйшее образованіе.

Но, скажутъ намъ, если даже и допустить, что малые ребята внѣ школы смогутъ пріобрѣсти познанія, доступныя ихъ возрасту, познанія поверхностныя, вытекающія изъ простаго соприкосновенія съ окружающей средой, то при дальнѣйшемъ ходѣ образованія могутъ возникнуть большія затрудненія. Настанетъ время, когда придется подчинить ихъ определенной системѣ, ограждающей отъ заблужденій и дающей знанія, необходимыя каждому въ наше время. Знанія эти добывались человѣчествомъ въ теченіе длиннаго ряда вѣковыхъ усилій, борьбы и заблужденій. Невозможно допустить, чтобы ребенокъ пріобрѣлъ ихъ собственными силами въ теченіе немногихъ лѣтъ. Поэтому образованіе, въ его настоящемъ видѣ, при усовершенствованныхъ способахъ преподаванія является необходимою, а также и современная система съ ея активнымъ воздѣйствіемъ на развитіе ребенка.

Вся эта аргументація основана на ложномъ представленіи о воспитаніи. Мы утверждаемъ, что въ самомъ ребенкѣ заключаются всѣ данныя для *самостоятельнаго пріобрѣтенія* какъ простыхъ, такъ и болѣе сложныхъ знаній, соответствующихъ его силамъ.

Но мысль объ отмѣнѣ систематическаго образованія пугаетъ нашихъ противниковъ. Они воображаютъ, что безъ привычнаго дѣленія наукъ на отдѣлы и подъ-отдѣлы, безъ прохожденія пустыхъ, но полныхъ претензій программъ не можетъ быть никакого порядка, и съ ужасомъ спрашиваютъ, какъ же будетъ держать экзамены ребенокъ, незнакомый со всѣмъ тѣмъ научнымъ хламомъ, въ предѣлахъ котораго вращаются вопросы экзаминаторовъ? Успокойтесь, въ природѣ нѣтъ безпорядка; наоборотъ, все въ ней полно гармоніи. Безпорядокъ есть лишь слѣдствіе пагубнаго вмѣшательства въ естественные процессы и ихъ искаженія. Будьте также увѣрены, что наши молодые люди окажутся вполне способными выдерживать и экзамены, если таковые понадобятся.

Мы подмѣтили уже въ ребенкѣ настоящую потребность общенія съ вѣншимъ міромъ,—потребность, непосредственно вытекающую изъ чувства самосохраненія. Та же самая потребность служила вначалѣ человѣку исходной точкой для приобрѣтенія всяческихъ знаній.

Первобытный человѣкъ шагъ за шагомъ отвоевывалъ себѣ средства существованія среди той неизвѣстной, подавляющей обстановки, которая его окружала. По мѣрѣ большаго знакомства его съ этой обстановкой росла его власть надъ природой и улучшались условія борьбы за существованіе. Безпечный, поддающийся вначалѣ скоропреходящихъ влеченіямъ, онъ постепенно научался создавать себѣ болѣе прочное и обезпеченное существованіе. Вѣншній невѣдомый міръ мало-по-малу все глубже и глубже изслѣдуется и изучается человѣкомъ и раскрываетъ передъ нимъ одну за другой свои тайны.

Таковъ въ общихъ чертахъ ходъ науки, таково

же развитіе и отдѣльныхъ ея отраслей. Вначалѣ потребность знанія вызывалась лишь необходимостью сохраненія личной и видовой жизни. Но по мѣрѣ того какъ расширялись средства борьбы за существованіе, потребность эта стала принимать болѣе разностороннее направленіе. Постепенно выяснялись понятія времени, пространства, причинности и др., и такимъ образомъ получили начала различныя научныя отрасли. Такъ, напр., исторія и географія возникли изъ потребности человѣка расширить сферу своихъ ощущеній во времени и пространствѣ.

Все это освѣщаетъ намъ общій путь воспитанія, такъ какъ мы находимъ въ жизнедѣятельности ребенка тѣ же фазы развитія, лишь съ нѣкоторымъ различіемъ въ первоначальныхъ побужденіяхъ, толкающихъ взрослого и ребенка на поиски знанія. Взрослаго толкала необходимость борьбы за существованіе, ребенка—простая органическая потребность. Это различіе логически вытекаетъ изъ того обстоятельства, что пользованіе всѣми завоеваніями предшествовавшихъ поколѣній создало склонности и потребности, не знакомыя нашимъ отдаленнымъ предкамъ. Всѣ наши органы обладаютъ болѣе разносторонними и многочисленными способностями, чѣмъ ихъ органы, и для поддержанія полноты нашего существованія намъ необходимо находить приложеніе этимъ открытымъ способностямъ путемъ соприкосновенія съ вѣншимъ міромъ. Ребенокъ, одаренный такими способностями и поставленный въ среду, гдѣ онъ имѣетъ возможность ихъ упражнять, получая разнообразныя впечатлѣнія, самъ пойдетъ навстрѣчу этимъ впечатлѣніямъ, повинуваясь велѣніямъ той же потребности, которую мы видимъ и у взрослогаго человѣка,—потребности дѣятельности. Вотъ почему мы

говоримъ, что лѣнь есть результатъ отвращенія, внушаемаго принудительной работой.

Стремленіе къ свободной дѣятельности присуще человѣку. Естественное взаимодѣйствіе между средой и организмомъ совершается по непреложнымъ законамъ, которые ребенокъ скоро почувствуетъ и отступленіе отъ которыхъ будетъ для него мучительно. Напр., стоитъ ребенку установить простѣйшія отношенія причинности, и тогда дѣйствіе безъ причины покажется ему страннымъ, тотчасъ же явится на сцену вопросъ: *почему*, какъ выраженіе потребности видѣть продолженіе подмѣченныхъ отношеній — потребности настолько сильной, что за неимѣніемъ естественнаго объясненія ребенокъ придумываетъ объясненіе фантастическое.

Такого рода стремленіе ведетъ къ организациі знанія и къ возстановленію цѣлаго изъ разрозненныхъ однородныхъ фактовъ.

Ребенокъ видитъ, какъ падаютъ камни, игрушки и прочіе предметы. Разумѣется, онъ не въ состояніи еще постичь это явленіе въ видѣ общаго закона, который, однако, уже чувствуется имъ въ скрытой потребности видѣть паденіе тѣла, предоставленнаго самому себѣ.

Это стремленіе къ организациі знанія и къ созиданію цѣлаго совмѣстно съ стремленіемъ къ дѣятельности и должно служить руководящею нитью въ дѣлѣ образованія съ самаго начала и до самаго конца.

Нечего и говорить, что современное воспитаніе не задается приведенными соображеніями. За послѣднее время, однако, устанавливается взглядъ, что научное знаніе должно быть не цѣлью, а средствомъ умственнаго развитія.

Но считать знаніе только средствомъ развитія —

значить впадать въ другую крайность и умалять его значеніе. Знаніе есть *естественное удовлетвореніе органической потребности*, подобно тому какъ усвоеніе пищи нашимъ тѣломъ является ни цѣлью ни средствомъ, а простымъ удовлетвореніемъ потребности, обусловленной самими жизненными отправлениями.

Нормальная жизнь вытекаетъ изъ свободного развитія всѣхъ силъ и способностей человѣка.

Мы отказываемся признать законность стремленія современнаго воспитанія направлять и регулировать работу природы. Мы считаемъ это стремленіе жалкимъ и смѣшнымъ.

Нельзя *обучать* дѣтей исторіи, географіи, естественнымъ наукамъ и пр., какъ нельзя обучать желудокъ переваривать пищу; можно только помогать работѣ живыхъ силъ. Обучать можно лишь тому, что выходитъ изъ области работы самой природы, или же только такимъ условнымъ процессамъ, какъ чтеніе и письмо. Собаку не учатъ бѣгать, — для этого достаточно пустить ее на свободу. Но если бы намъ понадобилось, чтобы она стояла на заднихъ лапахъ, этому пришлось бы ее обучать, пуская въ ходъ тѣ же самые принудительные приемы, какіе служатъ для обученія дѣтей.

Обыкновенно приступаютъ съ самаго начала къ изученію всѣхъ отраслей знанія. Но позволительно спросить, память психологію ребенка, способенъ ли умъ его къ такой работѣ и достаточно ли онъ для этого развитъ? Извѣстно, что ребенокъ часто обнаруживаетъ явную способность къ какому-либо предмету и неспособность къ другому. Въмѣсто того, чтобы считаться съ этими различіями и стараться уловить ихъ причину, до сихъ поръ старались лишь о томъ,

чтобы примирить непримиримое. „Помилуйте, развѣ можно отступать отъ программы?“ Мы полагаемъ, что безусловно необходимо выбирать тѣ знанія, которыя отвѣчали бы потребностямъ самого ребенка. Съ этой точки зрѣнія нельзя ставить на одну доску исторію и естественныя науки, географію и языки. Нужно отыскивать логическій порядокъ и его оправданіе въ самомъ ребенкѣ и согласоваться съ нимъ строжайшимъ образомъ.

Знанія, пріобрѣтаемыя путемъ удовлетворенія потребностей, готовятъ почву для развитія другихъ потребностей иного характера и значенія. Эти послѣднія, будучи удовлетворены, даютъ опять-таки силу новымъ, казалось бы дремлющимъ, потребностямъ. Такимъ образомъ совершается непрерывное гармоническое развитіе всѣхъ способностей. Такъ, напр., по мѣрѣ расширенія поля наблюденій воображеніе выигрываетъ въ богатствѣ и силѣ. Оно же въ свою очередь поощряетъ къ наблюдательности.

Итакъ, вполне разумно и должно продолжать и дальше свободное воспитаніе.

Ребенокъ обладаетъ всѣми средствами, необходимыми для своего полного развитія. Нужно, чтобы школа продолжала служить для него средой, гдѣ онъ могъ бы удовлетворять всѣмъ своимъ умственнымъ потребностямъ, чтобы воспитатель старался только итти навстрѣчу работѣ самой природы, понимать ее и быть въ силѣ ей помогать.

Мы закончимъ наши доводы въ пользу возможности свободного воспитанія, кинувъ бѣглый взглядъ на его главныя отрасли и показавъ, какимъ образомъ дѣти могли бы легко и свободно пріобрѣтать всѣ знанія, не только для нихъ необходимыя, но даже и тѣ, которыхъ требуютъ современныя программы.

III.

Физическое воспитаніе.

Противъ свободы физическаго воспитанія мы не рассчитываемъ встрѣтить многочисленныхъ возраженій, хотя и странно слышать, какъ сторонники свободного физическаго развитія требуютъ программъ для воспитанія умственного и правилъ для нравственнаго.

Мы видѣли, какъ ребята возятся съ лопатками, тачками, строятъ, качаются, бѣгаютъ взапуски, вообще предаются всевозможнымъ играмъ. Они только и дѣлаютъ, что играютъ, все служить имъ забавой. Это въ природѣ вещей. Но на этомъ они не останавливаются.

Постройка игрушечныхъ домиковъ, выдѣлываніе фигуръ изъ песка, — все это скоро перестанетъ ихъ удовлетворять. Прибывающія силы потребуютъ себѣ иного примѣненія. Развивающееся сознаніе начинаетъ находить удовольствіе въ полезной работѣ. Дѣти становятся физически и умственно способными къ болѣе напряженнымъ усиліямъ. Вначалѣ они не ставили себѣ никакой цѣли, они просто играли, въ силу стремленія къ дѣятельности. Понемногу возникаетъ передъ ними цѣль и является желаніе добиваться ея осуществленія.

Ребенокъ выберетъ себѣ то дѣло, которое ему наиболѣе подходитъ. Его вкусъ и способности — надежные руководители. Онъ не можетъ интересоваться тѣмъ, чего не понимаетъ; ему надо видѣть смыслъ въ своей работѣ. Разумѣется, онъ можетъ ошибиться, но всегда бросить работу, превышающую его физическія или умственные силы, и перейти къ болѣе легкой.

„Да, — скажутъ намъ, — знаемъ мы эти дѣтскія причуды!“ Но вѣдь дѣтскія причуды — явленіе вполне нормальное, и напрасно думаютъ, что ихъ надо искоренять. Ребенокъ не можетъ долго интересоваться однимъ и тѣмъ же занятіемъ, — это несвойственно его природѣ. Съ лѣтами это непостоянство исчезнетъ само собой.

Подумайте о томъ множествѣ дѣтей, которые, благодаря принужденію, получили непобѣдимое отвращеніе къ труду, и постарайтесь лучше предоставить возможность свободнаго развитія тѣмъ самымъ силамъ, которыя теперь вызываются насильственнымъ и неестественнымъ образомъ. Трудъ — не наказаніе, а присущая человѣку настоящая потребность, и школа должна содѣйствовать развитію въ дѣтяхъ охоты къ труду.

Какимъ образомъ воспитатель можетъ благотворно вліять на свободное физическое развитіе дѣтей? Въ школѣ, въ саду, въ мастерской — вездѣ онъ будетъ работать вмѣстѣ съ ними самъ и помогать дѣтямъ по мѣрѣ надобности.

IV.

Умственное воспитаніе.

Ребенокъ испытываетъ потребность знакомиться съ окружающими предметами. Вначалѣ онъ окидываетъ ихъ бѣглымъ взглядомъ, быстро переходя отъ одного предмета къ другому, но позднѣе, по мѣрѣ упражненія органовъ чувствъ, ощущенія ребенка становятся тоньше, пониманіе окружающаго расширяется и, наконецъ, является потребность во всемъ отдать себѣ ясный отчетъ.

Въ сущности, это тоже любопытство, лишь нѣсколько видоизмѣненное. Любопытство ребенка и пытливость ученаго — одного и того же происхожденія. Если бы преступное воспитаніе не разрушало въ большинствѣ случаевъ этого прекраснаго и здороваго чувства, если бы оно не убивало естественнаго стремленія къ изслѣдованію навязываніемъ безсодержательныхъ формулъ, если бы оно не доводило умственныхъ силъ до состоянія вялой апатіи, то всѣ люди были бы одержимы вѣчнымъ стремленіемъ къ изысканіямъ и открытіямъ.

Посмотримъ, какого рода знаніе приобрѣтаетъ ребенокъ, влекомый любопытствомъ, и какимъ образомъ начнетъ устанавливаться извѣстный порядокъ въ этихъ знаніяхъ. Мы увидимъ, что, въ противополож-

ность плодамъ современнаго обученія, это будетъ знаніе предметовъ, а не пустыхъ словъ.

Ребенокъ отправляется собирать растенія и коллекціи минераловъ. „Ботаникъ, которому случилось водить съ собою дѣтей въ лѣсъ и поле, — говоритъ Спенсеръ, — можетъ засвидѣтельствовать, съ какимъ рвеніемъ дѣти всегда присоединялись къ его работамъ, находили ему растенія, съ какимъ вниманіемъ они выслушивали его объясненія и какой массой вопросовъ забрасывали его“.

Итакъ, ребенокъ собираетъ различныя неизвѣстныя ему растенія. Сначала онъ ихъ не замѣчаетъ и проходитъ мимо. Но, перебирая и рассматривая найденныя, онъ начинаетъ ихъ различать.

Особенно привлекаютъ его цвѣты, и вотъ, перебирая ихъ, онъ замѣчаетъ, что листики, стебли и корни одного растенія не похожи на такія же части другого. Постепенно ребенокъ пріобрѣтаетъ навыкъ въ дѣлѣ собиранія и распознаванія растеній.

Подумайте, сколько знаній онъ пріобрѣтаетъ такимъ образомъ, почти что играя. Разумѣется, онъ не занимается опредѣленіями, не толкуетъ о копьевидныхъ и трехлопастныхъ листьяхъ, о крестоцвѣтныхъ или мотыльковыхъ растеніяхъ и т. д. Но все же онъ очень скоро осваивается со всѣми этими формами и, встрѣчая извѣстныя растенія, раскланивается съ ними, какъ со старыми знакомыми.

Зимой во время занятія надъ приведеніемъ въ порядокъ гербарія, кто-нибудь скажетъ: „у насъ такъ много растеній, трудно разбираться въ этомъ ворохѣ. Не соединить ли вмѣстѣ сходныя растенія?“ Начинается новая работа. „Глядите-ка, вотъ два растенія съ одинаковымъ стеблемъ, но въ нихъ есть, кромѣ того, сходство въ цвѣтахъ“. „Странно, что и листья

похожи“. „А я знаю еще нѣсколько растеній съ такимъ же цвѣткомъ... вотъ они“. И работа закипѣла. Дѣти веселы, оживлены, гербарій перерываетъ основнымъ образомъ.

Сначала устанавливается поверхностная классификація. Она расширяется въ послѣдствіи по мѣрѣ дальнѣйшаго изслѣдованія, которое вызывается ею же. Отъ внѣшняго вида растеній переходятъ къ его внутреннему строенію. Изучаются отдѣльныя его части; съ помощью увеличительнаго стекла производятъ анализы, подкрѣпляемые и дополняемые сравненіемъ.

То же самое можно сказать по поводу изученія зоологіи, минералогіи и вообще естественныхъ наукъ.

Физика въ первоначальномъ своемъ значеніи отвѣчаетъ потребности пониманія отношеній между явленіями природы. У ребенка эта потребность проявляется довольно рано, но сначала онъ обращаетъ вниманіе на явленія наиболѣе поразительныя, объясненіе которыхъ доступно лишь достаточно развитому уму. Подобно первобытному человѣку, ребенокъ поражается явленіями исключительными и также ищетъ для нихъ сверхъестественныхъ объясненій. Но по мѣрѣ дальнѣйшаго развитія, по мѣрѣ знакомства съ болѣе простыми явленіями устрашающее значеніе первыхъ начинаетъ понемногу смягчаться.

Воспитанію не зачѣмъ нарушать этотъ естественный ходъ развитія. Слѣдуетъ выждать, пока разумъ ребенка сумѣетъ дать себѣ отчетъ въ явленіяхъ природы.

До чего жалокъ курсъ физики въ нашихъ школахъ! По обыкновенію слѣдуютъ программѣ, въ которой распредѣлены, постоянно въ одинаковомъ порядкѣ, главы какого-нибудь Гано и началомъ всегда служить

свойство тѣлъ. Далѣе продолжаютъ въ томъ же духѣ, говоря о вещахъ рѣшительно неинтересныхъ. Напрасно старается учитель, — его слушаютъ наполовину, да и то не всё. Въ концѣ концовъ урокъ запечатлѣвается въ памяти наперекоръ живому сознанию. Между тѣмъ, если бы, вмѣсто того, чтобы вколачивать въ головы несчастныхъ дѣтей цѣлые вороха знаній, воспринимаемыхъ одною памятью, давали имъ возможность наблюдать явленія природы, подмѣчать слѣдствія и причины, остерегаясь поученій и стремясь только вызвать работу мысли, то тѣмъ самымъ подготовили бы дѣйствительно почву для дальнѣйшаго образованія. Вмѣсто того, чтобы запираить дѣтей въ комнатахъ, гдѣ имъ нечего наблюдать, и толковать о неизвѣстныхъ вещахъ, поищемъ способовъ предоставить имъ побольше впечатлѣній.

Мы уже говорили, что ребенокъ учится больше внѣ школы, чѣмъ въ самой школѣ. Въ школѣ царитъ теорія. Тамъ распространяются объ устройствѣ рычага, но ни разу не дадутъ его въ руки.

Мы же думаемъ, что слѣдуетъ какъ можно больше предоставлять ребенку возможности дѣлать наблюденія.

Дѣло воспитателя — постараться, чтобы этихъ наблюденій было больше и чтобы они были разнообразны. Напр., пусть онъ поведетъ дѣтей въ такое мѣсто, гдѣ растутъ тѣ именно растенія, знакомство съ которыми желательно, или вообще туда, гдѣ онъ можетъ рассчитывать найти подходящий матеріалъ для наблюденій и изслѣдованій. Но приобрѣтеніе знаній не ограничится одними наблюденіями. Съ теченіемъ времени въ дѣтскомъ умѣ неизбежно должно возникнуть представленіе объ аналогіи. Ребенокъ видѣлъ радугу, она произвела на него извѣстное впечатлѣніе. Черезъ нѣсколько времени, рассматривая призму, онъ замѣ-

чаетъ въ ней отраженіе тѣхъ же цвѣтовъ. Покамѣстъ онъ просто наблюдаетъ это сходство, не устанавливая никакого отношенія между призмой и радугой, но уже одно такое наблюденіе является драгоценнымъ приобрѣтеніемъ для его умственного развитія.

Открытіе аналогій есть начало организаціи знанія. Аналогія ведетъ къ классификаціи, а затѣмъ къ установленію законовъ, не въ ихъ научной формулировкѣ, разумѣется, а путемъ нѣкоторыхъ обобщеній, совершающихся въ умѣ ребенка и захватывающихъ все большій кругъ отдѣльныхъ фактовъ.

„Но, — замѣтятъ намъ, — содержаніе физики обнимаетъ не одну только классификацію отдѣльныхъ фактовъ, факты требуютъ объясненій, а этихъ объясненій ребенка самъ не въ силахъ найти“.

Совершенно вѣрно, ребенокъ самъ не найдетъ объясненій явленіямъ, но вѣрно также и то, что болѣшая часть ихъ не найдена до сихъ поръ и взрослыми. Что же касается до разныхъ ученыхъ и сложныхъ теорій и гипотезъ, то мы нисколько не пожалѣемъ, если дѣти сами до подобныхъ объясненій не додумаются. Мы подождемъ, пока они разовьются настолько, чтобы все это понять. Не бѣда, если они не будутъ знать, напр., теоріи паденія тѣлъ; достаточно, если покуда онъ познакомится со свойствами окружающихъ предметовъ, съ дѣйствіями нѣкоторыхъ приборовъ и съ видоизмѣненіемъ вещей подъ вліяніемъ измѣняющихся обстоятельствъ.

Мы полагаемъ, что познанія, приобрѣтаемыя самимъ ребенкомъ, служатъ самымъ прочнымъ фундаментомъ его будущаго образованія и развитія его идей. Воспитатель долженъ постоянно изыскивать условія, наиболѣе благоприятныя для всевозможныхъ открытій и выводовъ, но, кромѣ того, онъ будетъ поставленъ въ

необходимость безпрестанно удовлетворять ненасытной любознательности ребенка, и въ этомъ заключается самая трудная и даже опасная сторона работы воспитателя. Опасность можетъ быть устранена вполне лишь въ томъ случаѣ, если онъ будетъ относиться къ дѣлу съ величайшею осторожностью, устраняя изъ своихъ объясненій догматическій тонъ и все то, что превышаетъ пониманіе дѣтей, къ которымъ онъ обращается. Дѣти видятъ массу предметовъ, но не замѣчаютъ ихъ, потому что они неспособны извлечь всей пользы изъ накопленнаго матеріала.

Воспитатель долженъ натолкнуть ихъ на собственные воспоминанія, среди которыхъ, быть-можетъ, найдутся данныя для отвѣта на возникшій вопросъ. Онъ долженъ постараться, чтобы дѣти сами нашли отвѣтъ. Можетъ случиться, конечно, что цѣль не будетъ достигнута—или за отсутствіемъ необходимаго матеріала въ дѣтскомъ умѣ или же вслѣдствіе сложности самаго вопроса. Но пусть воздержится воспитатель замѣнять недостающія средства дѣтей своими собственными. Все, что онъ можетъ сдѣлать,—это указать путь при помощи уже извѣстныхъ фактовъ, нисколько не смущаясь поставить вопросительный знакъ передъ умственнымъ взоромъ ребенка. Это будетъ гораздо лучше, чѣмъ пускаться въ туманныя объясненія, за которыми никто не будетъ слѣдить.

О настоящихъ опытахъ также не можетъ быть рѣчи по той простой причинѣ, что опытъ необходимъ для провѣрки той или иной гипотезы. Но такъ какъ научная гипотеза требуетъ способности къ отвлеченному мышленію, то, очевидно, что малому ребенку она недоступна.

Вспомнимъ, какъ мы сами, проходя физику, забавлялись опытами. Мы не ощущали никакой жажды въ

предлагаемыхъ намъ знанійхъ, но опыты представляли изъ себя всегда интересное зрѣлище, которое насъ привлекало. Вспомнимъ, что только тѣ отдѣлы физики, которые сопровождались интересными опытами, одни и сохранились въ нашей памяти. Рѣдкій ученикъ нашей школы не имѣлъ у себя какихъ-нибудь дешевыхъ физическихъ приборовъ.

Почему же не прибѣгать къ этому средству? Тотъ или другой опытъ можетъ иной разъ освѣтить факты, трудно доступные наблюденію, или выяснить ихъ причины яснымъ и нагляднымъ образомъ. Тутъ могутъ раскрыться многія аналогіи, вызывающія дѣтей на размышленія, на предчувствія извѣстныхъ истинъ, которыя окончательно утвердятся въ ихъ умѣ лишь со временемъ. Явленія тутъ могутъ представиться въ болѣе ясномъ и точномъ видѣ, какъ бы освобожденные отъ той таинственной оболочки, которой они часто бываютъ окружены при своихъ естественныхъ условіяхъ. И все это достигается безо всякаго принужденія, безо всякаго наблюденія надъ дѣтской природой. Занятія станутъ интересными и привлекательными. Каждый извлечетъ то, что ему по силамъ, и всѣ будутъ удовлетворены.

Ребенокъ долго сохраняетъ потребность въ забавѣ; именно въ этой формѣ и проявляется его любознательность. Онъ не замѣчаетъ серьезной стороны дѣла. Такова ужъ его природа. Зачѣмъ же противорѣчить ей? Упорныя и серьезныя занятія, систематическій трудъ, ведущій къ отдаленной цѣли, доступны лишь развитому сознанию. Зачѣмъ же требовать отъ дѣтей невозможнаго, рискуя при томъ внушить имъ отвращеніе къ труду?

Мы хорошо понимаемъ Гюйо, когда онъ говоритъ, что плохо приучать дѣтей смотрѣть на все, какъ на

игру, что жизнь трудна, и дѣтямъ надо дать почувствовать необходимость серьезнаго труда. Но именно для осуществленія этой-то цѣли мы и предлагаемъ трудъ, но трудъ добровольный. Пусть привычка къ труду будетъ цѣлью, но надо брать дѣтей такими, каковы они есть, и употреблять въ дѣло всѣ ихъ личныя способности для приведенія ихъ къ цѣли. Въ этомъ-то и заключается все искусство воспитанія.

По-нашему не существуетъ такихъ безусловно вредныхъ наклонностей, которыя бы надо было уничтожить; изъ каждой можно извлечь какую-нибудь пользу. Привести всѣ способности къ гармоническому единству—вотъ задача воспитанія. Каждая естественная сила, въ какомъ бы видѣ она ни проявилась, есть нѣчто до того драгоценное, что посягать на нее невозможно, а слѣдуетъ только направлять ее на добрый путь.

Разъ ребенокъ видитъ во всемъ игру и забаву, мы позаботимся въ этомъ именно видѣ предоставить ему все для него необходимое. Не надо упускать изъ виду, что наша главная цѣль—довести ребенка до возможности употреблять въ пользу свои способности, предоставляя имъ какъ можно больше простора. Всѣ средства должны быть направлены къ этой цѣли, но предпочесть надо тѣ, которыя ведутъ къ ней безо всякаго давленія. Надо привести ребенка въ соприкосновеніе съ наибольшимъ количествомъ фактовъ, надо поставить его въ самое тѣсное общеніе съ природой, чтобы онъ глубоко почувствовалъ всѣ ея воздѣйствія и сроднился съ ея явленіями.

Такимъ путемъ онъ доберется до пониманія явленій, сумѣетъ разобраться въ ихъ взаимныхъ отношеніяхъ и постигнуть законы, ими управляющіе.

Разумѣется, онъ достигнетъ большихъ или меньшихъ

результатовъ, смотря по своимъ силамъ. Но какъ бы онъ ни былъ слабъ или какимъ бы сильнымъ онъ ни сталъ, все же помочь ему наилучшимъ образомъ возможно лишь при условіи бережнаго отношенія ко всѣмъ его природнымъ задаткамъ.

Переходимъ къ географіи.

Лѣтъ 20 тому назадъ былъ начертанъ планъ первоначальнаго образованія, гдѣ было обращено много вниманія на нормальное развитіе способностей ребенка. Понята была необходимость исходить изъ области его собственныхъ знаній, чтобы затѣмъ понемногу расширять ее во всѣ стороны. Намѣреніе было превосходно, но неосуществимо, такъ какъ намѣченную мысль невозможно было примѣнить во всей ея послѣдовательности при условіи сохраненія существующей школьной организаціи.

Новая идея воспитанія исходила изъ чувства уваженія къ дѣтской природѣ, а современная организація стремится подчинить эту природу своимъ правиламъ. Разумъ требовалъ отреченія отъ какого бы то ни было насилія; надо было въ самомъ ребенкѣ находить всѣ указанія для воспитанія или же отказаться отъ новыхъ идей. Однако во имя ихъ началась борьба, кончившаяся неудачей, чего и надо было ожидать.

Вотъ почему у насъ, съ одной стороны, много точекъ соприкосновенія съ защитниками тѣхъ методовъ, о которыхъ идетъ рѣчь, и вотъ почему, съ другой стороны, мы рѣзко расходимся съ ними, какъ только переходимъ къ стремленію осуществить на дѣлѣ эти методы со всѣми ихъ послѣдствіями и во всемъ ихъ истинномъ значеніи.

Географическія познанія (это было вполне понятно)

должны быть приобретаемы на мѣстахъ. Ребенокъ, совершая прогулки, очень скоро ознакомится съ географической номенклатурой. Онъ увидитъ источники и пожелаетъ узнать, куда направляется вода, постоянно выбивающаяся въ этомъ мѣстѣ изъ-подъ земли; онъ прослѣдитъ, какъ она превращается постепенно изъ ручейка въ ручей, изъ рѣчки въ рѣку. Онъ увидитъ лѣса, равнину, поле, море. Увидитъ разныхъ людей, ихъ нравы и обычаи. Все это пробудитъ его умственные способности и подготовить къ дальнѣйшимъ занятіямъ. Но, чтобы все это стало возможнымъ, очевидно, нуженъ планъ воспитанія совершенно отличный отъ существующаго, *совершенно новый*, нужна школа, которой нѣтъ еще въ настоящее время и созданію которой мѣшаютъ существующія общественно-политическія условія нашей жизни.

Чтеніе и черченіе плановъ придутъ позднѣе вмѣстѣ съ геометріей. Сначала планы будутъ рисоваться по памяти, потомъ придетъ въ голову дѣлать ихъ болѣе пропорціональными. Начнутся сличенія, измѣренія. Къ инструментамъ прибѣгнутъ лишь тогда, когда явится потребность въ болѣе точномъ измѣреніи. Эта потребность зарождается въ зависимости отъ умственного развитія, и поэтому нечего огорчаться, если она появится очень нескоро.

То же самое можно сказать и о космографіи.

Развѣ можно вдалбливать ребенку то, что безусловно превышаетъ уровень его пониманія? И затѣмъ прилагать столько стараній для осуществленія неосуществимаго? Зачѣмъ съ такою поспѣшностью доводить до свѣдѣнія дѣтей, что земля вращается вокругъ солнца, никакъ не солнце вокругъ земли? Неужели такъ трудно понять, что эти знанія недоступны дѣтямъ! Много ли найдется взрослыхъ людей, вполне ясно представляю-

щихъ себя дѣло? Нужно обладать довольно смѣлымъ воображеніемъ, чтобы овладѣть подобнымъ представленіемъ. Надо бы помнить, съ какимъ трудомъ вошла въ сознаніе человѣка мысль о вращеніи земли именно потому, что онъ привыкъ видѣть обратное. Но вѣдь и ребенокъ видѣлъ, видитъ и можетъ видѣть только обратное. И для чего предлагать ребенку смотрѣть въ телескопъ прежде, нежели онъ самъ того желаетъ и заинтересуется этимъ? Конечно, онъ не разъ будетъ вглядываться въ небо, въ солнце, луну и звѣзды; не разъ задумается надъ вопросомъ о природѣ свѣтила, и воображеніе его можетъ самымъ страннымъ образомъ разяснять вопросы. Но для чего же мѣшать ему, зачѣмъ убивать его грезы сухими теоріями? Да къ тому же онъ и не пойметъ этихъ теорій.

Гюйо восхищается маленькимъ ребенкомъ, провозглашавшимъ, что въ Америкѣ наступилъ уже день, когда у насъ на дворѣ еще ночь. Но какую цѣну имѣютъ эти слова? Такую же, какъ любое дѣтское заблужденіе. Онъ представляетъ себѣ это какъ нѣчто чудодѣйственное и повторяетъ точно такъ же, какъ повторилъ бы любую нелѣпость, если бы она представилась ему въ образѣ какого-нибудь чуда. Полагаясь, никто не сталъ бы дивиться затверженнымъ словамъ какой-нибудь возвышенной философской истины въ устахъ невѣжды, ибо важно не простое выговариваніе чего-либо, а основательное пониманіе.

Вѣроятно, ребенокъ будетъ спрашивать: „куда уходитъ солнце ночью?“ Такой вопросъ вызывается простымъ любопытствомъ и не есть результатъ послѣдовательныхъ размышленій. Такъ и надо на него смотрѣть, и если не зачѣмъ отвѣчать какою-нибудь нелѣпостью, то также не зачѣмъ и вдаваться въ научныя объясненія. По поводу такого вопроса хорошо было

бы обратить вниманіе ребенка на простой фактъ, что солнце, которое онъ видѣлъ заходящимъ на западъ, онъ же увидитъ восходящимъ съ востока. Быть - можемъ, онъ задумается надъ этимъ явленіемъ, благодаря чему позднѣе его мысль направится на вѣрный путь.

Итакъ, на первыхъ порахъ ребенокъ можетъ усваивать лишь то, что непосредственно его окружаетъ. Съ наступленіемъ же извѣстной зрѣлости онъ будетъ искать удовлетворенія своимъ разрастающимся потребностямъ на болѣе далекомъ отъ себя разстояніи.

Естественныя науки даютъ наилучшую пищу для пробуждающагося сознанія. Простое знакомство съ окружающими предметами служить подготовкой для будущаго ихъ полнаго пониманія. Эти - то первоначальныя познанія, постепенно усложняясь, дадутъ матеріалъ для работы ума на всѣхъ ступеняхъ его дальнѣйшаго развитія.

Зачѣмъ стали бы мы *преподавать* исторію нашимъ дѣтямъ? Они не нуждаются въ ней и не могутъ въ ней нуждаться. Для этого надо прежде всего, чтобы въ умѣ ребенка сложилось понятіе времени, чтобы онъ приобрѣлъ ощущеніе прошедшаго, болѣе или менѣе отдаленнаго, и будущаго, болѣе или менѣе близкаго. Но эти ощущенія нарастаютъ чрезвычайно медленно. Ребенокъ очень долго живетъ исключительно настоящимъ. Онъ смѣшиваетъ *вчера и завтра* и если, наконецъ, привыкаетъ ихъ различать, то остается вполнѣ равнодушенъ къ этимъ понятіямъ.

Но зачатки отмѣченной нами потребности расширенія сферы ощущеній во времени существуютъ и раз-

виваются вмѣстѣ съ нимъ. Основаніемъ исторіи служить послѣдовательная смѣна событій. И вотъ ребенокъ самъ собою начинаетъ себѣ это представлять: онъ рассказываетъ свои маленькія приключенія, цѣлыя исторіи и проситъ, чтобы ему рассказывали взрослые. Вначалѣ онъ не замѣчаетъ безсвязности собственныхъ рассказовъ, такъ же точно не замѣтитъ онъ неслѣдовательности въ какомъ угодно рассказѣ. Но впоследствии онъ почувствуетъ необходимость извѣстной связи событій и потребуетъ отъ рассказа все большей и большей стройности. Вначалѣ онъ слушаетъ молча, какъ бы слѣдя мечтательнымъ взглядомъ за бѣглыми, разрозненными образами рассказчика, но съ теченіемъ времени начинаются вопросы: „а что жъ потомъ?“ Дальше слѣдуютъ дополнительные вопросы при концѣ рассказа, затѣмъ обычные безчисленныя „почему?“ Наконецъ, ребенокъ станетъ обращать вниманіе на послѣдовательный ходъ событій рассказа и потребуетъ отъ него извѣстной стройности.

Наши руководства по исторіи составлены какъ бы съ предвзятымъ намѣреніемъ поселить отвращеніе къ этой наукѣ. Съ большой пользой можно было бы замѣнить ихъ сочиненіями менѣе строгими съ научной точки зрѣнія, но болѣе привлекательно и интересно изложенными.

Они служили бы хорошей подготовкой къ систематической работѣ, которая можетъ понадобиться гораздо позднѣе, и вполнѣ замѣнили бы безполезныя и утомительныя занятія по учебникамъ. Важнѣе всего постепенно развитъ въ ребенкѣ представленіе о движеніи времени и о перемѣнахъ, переживаемыхъ народами. Простой рассказъ какъ нельзя лучше достигнетъ этой цѣли.

Исторія въ такомъ видѣ будетъ интересна ребенку,

значеніе ея—доступно его пониманію. Она послужить ему развивающимъ средствомъ, подготовить и толкнуть не болѣе серьезныя изысканія.

Языкъ и рисованіе суть знанія, отличныя отъ тѣхъ, о которыхъ у насъ шла рѣчь до этихъ поръ: они служатъ средствами рѣчи: языкъ—изустной, рисованіе—графической. Первоначально письмо и рисованіе тѣсно соприкасались между собой, что замѣчается еще и теперь у нѣкоторыхъ народовъ. Отсюда слѣдуетъ, что нѣтъ надобности спѣшить съ обученіемъ дѣтей чтенію и письму.

Такая послѣдствіе объясняется узко практической точкой зрѣнія, вытекающей изъ социальныхъ условій жизни. Но въ дѣйствительности спѣшить не зачѣмъ. Ребенокъ имѣетъ въ своемъ распоряженіи необходимыя и естественныя способы выраженія: слово и рисунокъ. Отсылаемъ читателя къ книгѣ Спенсера о воспитаніи, гдѣ онъ найдетъ цѣнныя мысли по поводу рисованія. Прибавимъ только, что и въ этомъ занятіи надо предоставить ребенку свободу и избѣгать какой бы то ни было методы. Онъ по-своему будетъ рисовать людей, деревья, дома, и по мѣрѣ развитія его способностей рисунки его все больше и больше начнутъ напоминать реальные предметы, а позднѣе онъ привыкнетъ точно изображать по меньшей мѣрѣ простыя формы.

Дѣти описываютъ и рассказываютъ посредствомъ рисованія. Такой способъ письма вполне ихъ удовлетворяетъ. Для чего же мы будемъ стараться учить чтенію и письму шестилѣтнихъ малышей, когда они не имѣютъ ни малѣйшаго желанія ни читать ни писать? Обученіе это сопровождается принужденіемъ и трудностями какъ для учителя, такъ и для ребенка.

А между тѣмъ такъ просто было бы подождать, пока ребенокъ созрѣетъ для этой работы и самъ пожелаетъ научиться чтенію и письму при видѣ другихъ пишущихъ и читающихъ. И научился бы онъ скоро и безъ труда. Механизмъ чтенія, представляющій большія затрудненія для маленькихъ дѣтей, усваивается чрезвычайно легко дѣтьми болѣе взрослыми.

Граматику и синтаксисъ надо, разумѣется, отодвинуть еще дальше. Не будемъ приходить въ негодованіе при мысли объ орфографическихъ ошибкахъ ребенка. Онъ самъ постепенно избавится отъ нихъ посредствомъ чтенія и наблюденій. Пусть онъ пишетъ какъ говоритъ, пусть употребляетъ всѣ обстоятельства и дополненія, самъ того не сознавая. Онъ научится свободно излагать свои мысли, какъ письменно, такъ и устно, совершенствуясь постепенно, и легко можетъ быть, что у него выработается хорошій стиль.

Итакъ, мы приходимъ къ слѣдующимъ выводамъ: главной причиной тѣхъ трудностей, съ какими пріобрѣтаются знанія, является полное непониманіе того, что возможно и что необходимо. Совершается нѣчто дикое: ребенку отказываютъ въ тѣхъ знаніяхъ, къ которымъ онъ стремится и которыя ему по силамъ, и, наоборотъ, насильно пичкаютъ его знаніями, ему ненужными и до которыхъ ему нѣтъ дѣла.

Ребенокъ обладаетъ всѣми данными, необходимыми для самостоятельнаго развитія. Можно всего достигнуть путемъ естественнаго свободнаго самопроизвольнаго напряженія силъ. Однако это послѣднее обуздывается и замѣняется другимъ, принудительнымъ напряженіемъ. Полная несостоятельность подобной системы не требуетъ дальнѣйшихъ доказательствъ.

Воспитатель въ отношеніи ребенка долженъ руководиться исключительно свойствами его природы, онъ долженъ остаться тѣмъ, чѣмъ былъ вначалѣ: человекомъ, къ которому обращаются за помощью и къ которому прибѣгаютъ во всѣхъ затруднительныхъ случаяхъ. Ребенокъ безпрестанно спрашиваетъ рѣшительно обо всемъ—и о предметахъ очень сложныхъ, и о самыхъ простыхъ. Но, по мѣрѣ развитія, вопросы его становятся все болѣе осмысленными, и это вполне понятно. Вначалѣ ребенокъ не замѣчаетъ никакой связи между отдѣльными предметами, и всѣ они въ его глазахъ имѣютъ одинаковое значеніе; онъ переходитъ отъ одного къ другому, привлекаемый ихъ внѣшнимъ видомъ, и не замѣчаетъ отсутствія послѣдовательности въ своихъ поступкахъ; но постепенно ребенокъ начинаетъ улавливать извѣстныя соотношенія и связь между предметами и дѣйствіями и привыкаетъ сосредоточивать вниманіе на условіяхъ, окружающихъ тотъ или иной предметъ. Оттого и вопросы его становятся болѣе опредѣленными.

По тѣмъ вопросамъ, которые задаетъ ребенокъ, воспитатель можетъ судить о данномъ состояніи его умственныхъ силъ. Воспитатель подобенъ врачу, который путемъ выслушиванія опредѣляетъ состояніе здоровья человека. Требованіе отъ воспитателя умѣнія ставить такой діагнозъ не является чѣмъ-то чрезвычайнымъ, это входитъ въ кругъ его непремѣнныхъ обязанностей. Выяснивъ себѣ вопросъ ребенка, воспитатель долженъ сообразить, какъ именно надо приступить къ дѣлу, чтобы помочь работѣ природы. Онъ поможетъ ребенку самому найти отвѣтъ, напоминая извѣстные ему факты, вызывая воспоминанія, изъ которыхъ онъ могъ бы извлечь полезный выводъ, или указывая на различныя стороны предметовъ, ко-

торыя послужили бы ему полезными указаніями. Въ случаѣ трудности вопроса воспитатель долженъ дать почувствовать ребенку его безсиліе. Въ тысячу разъ лучше оставить вопросъ открытымъ, какъ бы налагающимъ на разумъ долгъ изслѣдованія (хотя бы оно даже привело къ заблужденію), чѣмъ давать ученыя объясненія, которыя не удовлетворяютъ ребенка и могутъ создать опасную привычку довольствоваться одними словами.

Но кажущаяся медленность подобныхъ приѣмовъ можетъ возбудить сомнѣнія. Насъ могутъ спросить: не собираемся ли мы приставить къ каждому ребенку отдѣльнаго воспитателя? не забываемъ ли мы о томъ, насколько облегчается работа благодаря соединенію учениковъ въ классахъ?

Соединеніе дѣтей не лишено, дѣйствительно, громадныхъ преимуществъ: не говоря о томъ, что оно облегчаетъ преподаваніе, давая возможность многимъ дѣтямъ за разъ пользоваться одинаковыми источниками знанія, оно создаетъ обстановку, гдѣ усилія однихъ поддерживаются усиліями другихъ, работающихъ въ томъ же направленіи, создаетъ оживленную атмосферу, въ которой работа становится легче и плодотворнѣе. Ребенокъ, какъ всякое живое существо, стремится согласовать свою энергію съ энергіей работающихъ одновременно съ нимъ, а такое стремленіе ограждаетъ въ значительной мѣрѣ отъ ошибокъ и колебаній.

Но мы никакъ не можемъ ожидать такихъ благихъ результатовъ отъ соединенія дѣтей въ теперешнихъ классахъ. Эти группировки совершенно произвольны и въ нихъ не обращается никакого вниманія на массу различій, существующихъ между дѣтьми. Людей, какъ и предметы, можно группировать лишь по сходству,

а когда дѣло касается существъ, которымъ предстоитъ совмѣстная работа въ важномъ дѣлѣ пріобрѣтенія знаній, то тутъ безусловно необходимо, чтобы между ними было сходство, достаточное для того, чтобы изъ ихъ соединенной энергіи вытекала дѣйствительно стройная и полезная для всѣхъ работа.

Кромѣ того, когда дѣло касается такихъ сложныхъ существъ, какъ дѣти, то продолжительное соединеніе ихъ представляется, очевидно, невозможнымъ. Если и случается, что въ извѣстную минуту многія дѣти подъ вліяніемъ одинаковыхъ желаній соединяются для совмѣстной работы, то нельзя представить себѣ, чтобы эти желанія возникали у всѣхъ въ одинаковомъ порядкѣ съ одинаковой силой и значеніемъ. Индивидуальныя склонности каждую минуту могутъ потянуть въ разныя стороны, и тогда гармонія совмѣстной работы будетъ нарушена. Но современная организація не обращаетъ никакого вниманія на всѣ эти соображенія. Она соединяетъ дѣтей на основаніи самыхъ поверхностныхъ чертъ сходства между ними и поддерживаетъ эту группировку въ теченіе неопредѣленнаго времени, не считаясь ни съ чѣмъ.

Какъ же выйти изъ этого затрудненія? Очень просто. Группировка естественная, плодотворная, дѣйствительно влекущая за собою всѣ преимущества совмѣстной работы, должна быть свободна, должна возникать сама собой, путемъ добровольнаго сплоченія сходныхъ элементовъ, и такъ же свободно распадаться, если эти сходныя стремленія исчезнутъ.

Такія группировки не только возможны, но неизбежны въ проектируемой нами школѣ. Чтобы убѣдиться въ томъ, достаточно вспомнить, что происходитъ въ ярмарочной толпѣ. Публика соединяется въ тѣсныя группы около балагановъ, влекомая любопыт-

ствомъ или жадной развлеченія. Если зрѣлище кажется интереснымъ, группа людей остается доглядѣть до конца, въ противномъ же случаѣ зрители расходятся въ разныя стороны. И безъ всякихъ принужденій и правилъ среди этой группы водворяется глубокая тишина при сосредоточенномъ вниманіи. То же самое достижимо и въ школѣ, и даже въ школѣ скорѣе всего. Достаточно гдѣ-нибудь на школьномъ дворѣ разговориться съ однимъ изъ ребятъ о предметѣ, его интересующемъ, чтобы увидѣть, до какой степени легко можно достигнуть того, что въ нашихъ классахъ достигается лишь при помощи угрозъ и наказаній.

Въ свободной школѣ классы должны создаваться и разрушаться сами собой. Интересъ, любознательность, потребность знанія — вотъ что соединитъ вокругъ учителя толпу дѣтей, которыя съ величайшимъ удовольствіемъ будутъ слѣдить за его бесѣдой и не замедлятъ принять въ ней живое участіе. Эти группы сохранять полную однородность, такъ какъ къ нимъ примкнуть лишь тѣ дѣти, которыя живо заинтересуются трактуемымъ предметомъ; тѣ же, которыхъ онъ перестанетъ удовлетворять, выдѣлятся изъ группы и направятся куда-нибудь еще.

Подумайте, что можетъ сдѣлать просвѣщенный учитель во время такого рода бесѣдъ, предметомъ которыхъ послужитъ не то, что онъ выберетъ самъ, а то, на чемъ само собой остановилось вниманіе дѣтей; но зато предметъ этотъ не будетъ мертвымъ, какъ это обыкновенно бываетъ теперь, онъ оживетъ въ сознаніи всѣхъ присутствующихъ. Учителю не представляется тутъ надобности заключать бесѣду въ опредѣленные границы съ намѣреніемъ притти къ заранее намѣченной цѣли. Она потечетъ свободно, подобно ручью, перебѣгающему въ своемъ теченіи всѣ неров-

ности своего русла, заполняющему всё встрѣчающіяся на пути впадины. Каждый можетъ представлять свои возраженія, свои сомнѣнія, и, наконецъ, вопросъ выясняется самими дѣтьми несомнѣнно въ наиболѣе желательной формѣ. Такое сотрудничество будетъ дѣйствительно полезнымъ, и мы полагаемъ, что въ подобнаго рода классахъ будетъ производиться гораздо больше плодотворной работы, чѣмъ въ теперешнихъ, гдѣ все и всегда дѣлается безо всякаго воодушевленія, а порой и съ отвращеніемъ.

По этому поводу насъ могутъ спросить: не получить ли ходъ занятій характера совершенно случайнаго и хорошо ли знакомить ребенка съ массой предметовъ, не имѣющихъ между собой никакой связи?

Напомнимъ прежде всего, что всякій свободный трудъ неизбежно логиченъ. Свобода—непогрѣшимый регуляторъ живыхъ силъ. Ребенокъ дѣлаетъ лишь то, что ему, дѣйствительно, необходимо дѣлать. Напр., ему невозможно приступить къ классификаціи растений, не набравши ихъ предварительно въ значительномъ количествѣ, невозможно понять какой-либо фактъ безъ послѣдовательныхъ открытій, логически вытекающихъ другъ изъ друга.

Съ другой стороны, школа, о которой мы говоримъ, доставитъ ребенку всё средства, удовлетворяющія его желаніямъ, а такъ какъ мы принимаемъ за данное, что ребенокъ одаренъ непрерывной потребностью дѣятельности, то отсюда слѣдуетъ, что онъ будетъ поставленъ въ наилучшія условія для своего развитія.

Не забудемъ также роли воспитателя. Разъ, что онъ отказывается давать готовые отвѣты на вопросы дѣтей и предлагаетъ услуги лишь въ качествѣ руководителя, то ему необходимо открывать въ самихъ дѣтахъ данныя для изслѣдованій, натакивать на

наблюденія, вызывать воспоминанія и такимъ образомъ постоянно связывать новыя идеи съ пріобрѣтеннымъ знаніемъ. Гдѣ же тутъ случайность и безпорядокъ?

Мы твердо убѣждены въ томъ, что единственная причина, мѣшающая людямъ жить здоровою и разумною жизнью, заключается въ развращающемъ вліяніи воспитанія, исполненнаго заблужденій и предразсудковъ. Изъ всѣхъ существъ, населяющихъ міръ, мы, люди, ведемъ жизнь, наименѣе соотвѣтствующую естественнымъ законамъ, и лживыя идеи и представленія, которыми насъ пропитываютъ съ ранняго дѣтства, привели насъ къ тому, что мы даже не въ силахъ понять, что безпорядокъ есть результатъ невѣжественной организаціи, нами управляющей, и учрежденій, насъ дающихъ, и что единственное средство вернуться къ порядку заключается въ попыткѣ понять работу природы и сообразоваться лишь съ ея вѣчными законами.

V.

Нравственное воспитаніе.

Переходимъ къ воспитанію нравственному.

Цѣль этого воспитанія — познаніе законовъ, управляющихъ поведеніемъ, и развитіе способности согласоваться съ ними. Эта послѣдняя задача представляется несомнѣнно наиболѣе важной, потому что всѣ люди, даже тѣ, кого называютъ преступниками, знакомы болѣе или менѣе съ лежащими въ природѣ челоука основами нравственности, но далеко не всѣ умѣютъ согласовать съ ними свое поведеніе.

Замѣтимъ вдобавокъ, что воспитаніе должно имѣть въ виду отнюдь не ходячую общественную мораль нашего времени, но должно стремиться къ пониманію морали, возвышающейся надъ общественными правилами и представленіями изъ области нравственной.

Какимъ же способомъ лучше всего развить въ ребенкѣ сознаніе законовъ, долженствующихъ управлять его поведеніемъ? Мы видѣли, что въ дѣлѣ умственного развитія необходимо смотрѣть на приобрѣтеніе знаній, какъ на удовлетвореніе умственныхъ потребностей, и что тутъ вполнѣ возможно обойтись безъ принудительныхъ мѣръ, полагаясь на добровольное напряженіе силъ со стороны самихъ дѣтей. Такой же точно пріемъ является обязательнымъ и въ дѣлѣ

приобрѣтенія знаній, касающихся основъ поведенія, потому что это знаніе въ своемъ послѣдовательномъ развитіи есть лишь удовлетвореніе потребности умѣнія жить, и ребенокъ, поставленный въ благоприятную обстановку, приобрѣтетъ его безъ труда. Дѣйствительно, дитя, какъ существо общественное, ощущаетъ потребность жить въ согласіи и единеніи съ людьми, окружающими его, и потому стремится согласовать свои желанія съ желаніями другихъ. Оно достигаетъ этого лишь постепенно, встрѣчая большія препятствія со стороны своего эгоизма, но ему приходится дѣлать усилія въ этомъ направленіи, потому что отсутствіе гармоніи между нимъ и другими людьми причиняетъ ему страданіе. Вначалѣ онъ замѣчаетъ лишь отдѣльные, разрозненные факты, но по мѣрѣ развитія способностей передъ нимъ обнаруживается ихъ взаимное отношеніе и намѣчается стремленіе найти какія-нибудь руководящія основы поведенія. Съ нимъ случаются маленькія приключенія, изъ которыхъ онъ выводитъ ошибочныя заключенія. Впослѣдствіи, пробуя примѣнить къ дѣлу эти заключенія, онъ замѣчаетъ ихъ несостоятельность и замѣняетъ другими, продолжая ошибаться за отсутствіемъ связи въ наблюденіяхъ; но, ошибаясь, онъ все-таки будетъ удалаться болѣе и болѣе отъ первоначальнаго своего эгоизма. Неизбѣжно ребенокъ начнетъ отдавать себѣ отчетъ въ природѣ различныхъ фактовъ, въ отношеніяхъ, существующихъ между ними, и въ обстоятельствахъ, ихъ сопровождающихъ. Изъ послѣдовательныхъ заблужденій, изъ страданій, съ ними сопряженныхъ, рождается необходимость въ болѣе широкой руководящей основѣ поведенія, которую можно было бы примѣнить къ наибольшему числу случаевъ. Въ сущности, потребность такой нравственной основы

уже приводить его на путь созданія для себя нравственного закона. Если среда благопріятна, то законъ этотъ будетъ непрерывно совершенствоваться, потому что развивающіяся способности ребенка будутъ содѣйствовать внутренней работѣ, въ немъ совершающейся.

Важная сторона воспитанія заключается въ приспособленіи естественныхъ стремленій къ условіямъ среды. Слѣдовательно, надо, чтобы ребенокъ находился въ нравственномъ соотвѣтствіи съ обстоятельствами той жизни, какая сложится въ школѣ. Откуда же можетъ возникнуть вопросъ: сумѣетъ ли ребенокъ „безъ правилъ и безъ узды“ дойти до усвоенія нравственныхъ понятій достаточно высокихъ, чтобы не опасаться ихъ свободнаго примѣненія? Это все равно, какъ если бы спросили: не будетъ ли школа дикимъ мѣстомъ, гдѣ ребенокъ подвергнется всевозможнымъ грубымъ воздѣйствіямъ первобытной жизни?

„Если бы, — продолжаютъ возражать намъ, — люди руководились только собственными разсужденіями и своимъ личнымъ опытомъ, то ни одно поколѣніе не превзошло бы предыдущаго, и прошлое не послужило бы на пользу будущему. Для того, чтобы опытъ поколѣній далъ плоды, нужно пользоваться имъ съ первыхъ лѣтъ жизни“.

Хорошо, но вѣдь опытъ этотъ присутствуетъ въ школѣ, онъ только не навязывается насильно. Онъ налагаетъ обязанности лишь благодаря своему естественному вліянію на среду. Нельзя забывать, что среда мѣняется, улучшается, что люди и идеи развиваются, а въ силу этого не можетъ быть, чтобы данное поколѣніе не воспользовалось трудами предшественниковъ.

Итакъ, мы имѣемъ законныя основанія считать ребенка одареннымъ необходимыми средствами развитія нравственного такъ же, какъ и физическаго и умственного, если только онъ будетъ поставленъ въ благопріятныя условія. Подобно тому, какъ мы обезпечиваемъ ему все необходимое для его физическихъ потребностей и не оставляемъ его во власти случайностей жизни дикаря, подобно тому, какъ мы предоставляемъ въ его распоряженіе всѣ средства цивилизаціи, чтобы наилучшимъ образомъ обезпечить его умственное развитіе, — при предложенной нами системѣ воспитанія мы такъ же предоставляемъ воздѣйствовать на него школѣ ея нравственно здоровою жизнью.

Однакоже самымъ главнымъ дѣломъ, какъ было сказано, остается развитіе нравственной воли. Надо, чтобы ребенокъ могъ естественно, безъ усилій согласовать свои поступки съ тѣми обязанностями, которыя онъ сумѣлъ самъ себѣ создать. И вотъ тутъ особенно видна вся несостоятельность современнаго воспитанія. Положимъ, ребенку говорятъ: „не надо лгать, это гадко“. Ребенокъ ничего не понимаетъ и продолжаетъ лгать. Его наказываютъ. Хороша логика! Не лучше ли было бы постараться отыскать естественную причину тяготѣнія ребенка ко лжи, причину его неспособности понять налагаемый законъ, — это помогло бы воздержаться отъ несправедливаго и тупо жестокаго отношенія къ дѣтямъ.

Вѣдь съ какой бы стороны ни подойти къ вопросу, обнаруживается, что всякое знаніе, всякое умѣніе добывается путемъ цѣлаго ряда усилій и заблужденій; поэтому необходимо понять, что ребенокъ не можетъ поступать, какъ сложившійся человѣкъ, что онъ далекъ отъ совершенства, но что въ то же время онъ

способенъ совершенствоваться, и лучшимъ помощникомъ его въ этомъ дѣлѣ служить именно заблужденіе, которое заставляетъ его страдать. Никакое наставленіе не можетъ дать ему того, что дать опытъ.

Простое соображеніе это указываетъ, если не чувству, то разуму, каковы должны быть наши обязанности по отношенію къ ребенку. Мы должны быть терпимы. Каждый его эгоистическій и даже злой поступокъ можетъ вызвать въ насъ лишь чувство покойнаго состраданія. Его безпомощное состояніе и безъ того часто доставляетъ ему горе, не будемъ же отягощать его лишнимъ горемъ, памятуя, что онъ не виноватъ, если его поведение плохо согласуется съ нашими взглядами.

Перестанемъ вопрошать вслѣдъ за строгими философами, дуренъ или хорошъ ребенокъ. Мы должны знать, что онъ можетъ стать дурнымъ или хорошимъ, смотря по тому, какъ мы будемъ съ нимъ обращаться. Будемъ терпѣливо переносить его недостатки и постараемся дать ему силы ихъ преодолѣть. Постараемся, чтобы онъ сталъ человѣкомъ, понимающимъ различіе между хорошими и дурными поступками и желающимъ дѣйствовать согласно съ правдой и справедливостью.

Будемъ добры. Доброта непобѣдима. Она спокойнымъ взглядомъ останавливаетъ буйный порывъ. Ея кроткое и тихое вмѣшательство побѣждаетъ свирѣпыя инстинкты. Ея жертвоприношеніе могущественнѣе страха. Она обезоруживаетъ.

Но маленькія дѣти многого не требуютъ. Они нуждаются въ теплой и тихой атмосферѣ, гдѣ бы имъ жилось легко и привольно. Имъ нужна мать ровная и любящая, которая поддержитъ въ минуту слабости, утѣшитъ и ободритъ въ горѣ, которая не порицаетъ

и прощаетъ, а лишь бережетъ ихъ силы для предстоящей борьбы.

Наказанія и награды подрываютъ силы. Угроза наказанія, такъ же какъ и обѣщаніе награды, дѣйствуетъ расслабляющимъ образомъ на характеръ дѣтей. Люди становятся неспособными управлять сами собой и чувствуютъ постоянную потребность идти по проторенной дорогѣ. Современное воспитаніе приучаетъ дѣтей соображаться съ внѣшними предписаніями, вмѣсто того, чтобы приучать ихъ справляться съ собственными указаніями и собственной волей. Требуютъ отъ дѣтей хорошаго поведения и въ то же время дѣлаютъ ихъ самихъ неспособными вести себя.

Гартманъ говоритъ, что поведение, опредѣляемое послушаніемъ посторонней волѣ, не имѣетъ само по себѣ никакого нравственного значенія. Нравственной можно назвать только такую волю, которая сама себя опредѣляетъ и сама налагаетъ на себя законы. Наше воспитаніе препятствуетъ расцвѣту естественныхъ силъ, которыя привели бы къ самостоятельному и единственно цѣнному представленію добра.

Соображеніе, въ силу котораго ребенку даютъ нравственные предписанія, покажѣсть онъ не въ силахъ самъ себѣ создать таковыхъ, кажется намъ черезчуръ поспѣшнымъ, потому что оно оставляетъ въ силѣ всѣ тѣ воздѣйствія, которыя именно отнимаютъ возможность осуществленія намѣченной цѣли.

Это все равно, что сказать: пока ребенокъ не выучится ходить, надо его носить. Но вѣдь такимъ образомъ онъ никогда не выучится ходить.

Наоборотъ, надо всячески содѣйствовать тому, чтобы въ самомъ ребенкѣ явилась потребность въ нравственныхъ поступкахъ, заранее допуская ошибки съ его стороны. Разумѣется, между нимъ, другими

дѣтьми и взрослыми, окружающими его будутъ происходить неизбѣжныя столкновѣнія. Дѣло воспитателя—разрѣшать ихъ въ сторону, наиболѣе соотвѣтствующую благу ребенка.

Простые дѣтскіе недостатки, зависящіе исключительнo отъ его нравственной неразвитости, считаются у насъ пороками, напр., ложь или проявленіе буйства и даже жестокости; между тѣмъ первая объясняется излишкомъ фантазіи, а второе есть признакъ атавизма. И вотъ для борьбы съ этими воображаемыми пороками вооружаются средствами, которыя сами порождаютъ уже настоящій порокъ во всей его гнусности: ложь замѣняютъ лицемеріемъ, жестокость—низостью и предательствомъ, и въ чистомъ дѣтскомъ сердцѣ вырастаютъ злоба и ненависть. Уничтожьте же эти средства, установленныя невѣжествомъ и предразсудками, и дѣти останутся при своихъ маленькихъ недостаткахъ, которые исчезнутъ сами собой.

Повторяемъ еще разъ: все зло въ дурномъ воспитаніи, въ тѣхъ негодныхъ средствахъ, съ которыми оно приступаетъ къ дѣлу. Не исправлять недостатки, призвано оно, а лишь препятствовать ихъ проявленію и не зачѣмъ давать волю гнѣвному чувству тамъ, гдѣ нужно чувство свѣтлое и тихое.

Мы полагаемъ, что путь, указанный здѣсь, есть единственный, дающій человѣку не только возможность согласовать свое поведеніе съ нравственнымъ началомъ безъ помощи постороннихъ предписаній, но ведущій къ высшему пониманію добра и къ стремленію содѣйствовать движенію человечества впередъ.