

B28 171

ИСТОРИЯ ЧЕРКЪ
ИСТОРИИ ВОСПИТАНІЯ И ОБУЧЕНІЯ

СЪ ДРЕВНѢЙШИХЪ ДО НАШИХЪ ВРЕМЕНЪ.

Для педагоговъ и родителей.

СОСТАВЛЕА

Л. Н. МОДСАЛЕВСКІЙ.

Съ исправленіями и дополненіями.

ЧАСТЬ ВТОРАЯ

Съ портретомъ автора.

ЦѢНА ВЪ ОТДЕЛЬНОЙ ПРОДАЖИ
ПО 2 Р. 50 К. 3. ТОМЪ.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.

Изданіе книгопродавца И. Г. МАРИСКОВА.

Александринскіи площадь, з. пр. Банковскаго.

1899.



Л. Модзалевскій

Левъ Николаевичъ Модзалевскій.
(род. 14 февраля 1837 г. сконч. 12 мая 1896 г.)

В 28 171

ОЧЕРКЪ
ИСТОРИИ ВОСПИТАНІЯ И ОБУЧЕНІЯ

СЪ ДРЕВНѢЙШИХЪ ДО НАШИХЪ ВРЕМЕНЪ.

Для педагоговъ и родителей.

СОСТАВИЛАЪ

Л. Н. МОДЗАЛЕВСКІЙ.

3 изданіе, исправленное и дополненное.

ЧАСТЬ ВТОРАЯ.

Съ портретомъ автора.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.

Изданіе книгопродавца Н. Г. МАРТЫНОВА.
Александринскій плацъ, д. тр. Банкопторфа.

1899.

B 28 $\frac{171}{171}$

ОЧЕРКЪ ИСТОРИИ ВОСПИТАНІЯ И ОБУЧЕНІЯ

СЪ ДРЕВНѢЙШИХЪ ДО НАШИХЪ ВРЕМЕНЪ.

Для педагоговъ и родителей.

СОСТАВИЛЪ

Л. Н. МОДЗАЛЕВСКІЙ.

3 изданіе, исправленное и дополненное.

ЧАСТЬ ВТОРАЯ.

Съ портретомъ автора.



Л. Модзалевскій

Левъ Николаевичъ Модзалевскій.

См. 14 декабря 1887 г. стр. 22 и 23 1888 г.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.

Изданіе книгопродавца П. Г. МАРТЫНОВА.
Александринская площадь, д. гр. Бенкендорфа.

1899.



795025 V M

ПРЕДИСЛОВІЕ

ко II-му тому.

Второй томъ «Очерка исторіи воспитанія и обученія съ древнѣйшихъ до нашихъ временъ» появляется въ свѣтъ спустя семь лѣтъ послѣ выхода третьимъ изданіемъ перваго тома: смерть помѣшала Л. Н. Модзалевскому издать его при жизни. Онъ намѣренъ былъ значительно исправить и дополнить второй томъ отдѣломъ по новѣйшей исторіи воспитанія въ Россіи и уже началъ работать по этому вопросу, но успѣлъ написать лишь два очерка: о Екатерининской эпохѣ (И. И. Бецкій) и о В. Я. Стоюнинѣ, которые и печатаются нами въ приложеніи къ настоящему тому. Что касается авторскихъ исправленій, то они замѣчаются лишь въ первыхъ восьми листахъ. Съ своей стороны мы рѣшились опустить тѣ мѣста книги, которыя въ настоящее время являются уже устарѣвшими. Такіе выпуски сдѣланы въ главахъ о народномъ образованіи въ Англии, объ учительскихъ семинаріяхъ тамъ-же, о народномъ образованіи во Франціи, въ Пруссіи и Соединенныхъ Штатахъ. Въ виду всего этого, а также принимая во вниманіе, что за послѣднее время явилось нѣсколько болѣе обстоя-

тельныхъ трудовъ по исторіи воспитанія, можетъ показаться излишнимъ и несвоевременнымъ изданіе настоящаго тома въ такомъ видѣ. Однако, на чествованіи памяти Л. Н. Модзалевскаго, происходившемъ 12-го ноября 1896 г. въ Отдѣлѣ Коменскаго при Педагогическомъ Музеѣ военно-учебныхъ заведеній *), одинъ изъ говорившихъ, прив.-доц. С.-Петербургскаго Университета Павелъ Ивановичъ Вознесенскій, задавшійся цѣлью опредѣлить значеніе труда Л. Н. Модзалевскаго въ русской педагогической литературѣ, установить общій характеръ его, міросозерцаніе, проникающее все сочиненіе руководящія идеи автора и его педагогическую физиономію, пришелъ къ выводу, дающему право заключить, что трудъ этотъ, долгое время бывший единственнымъ на русскомъ языкѣ, которымъ пользовались наши педагоги въ теченіе почти 30 лѣтъ, не потерялъ своего значенія и въ настоящее время. Утверждая, что книга Л. Н. Модзалевскаго, «не представляетъ, какъ на это онъ и самъ указываетъ, ни перевода сочиненія К. Шмидта, ни передѣлки другихъ исторій педагогики», П. И. Вознесенскій говоритъ, что «этотъ трудъ поражаетъ объективностью взгляда и свободой отъ какихъ бы то ни было пристрастій. Къ нѣмецкой педагогикѣ авторъ относится вполне самостоятельно и безпристрастно... Описывая семинаріи въ Іенѣ, Л. Н. Модзалевскій объясняетъ слабыя стороны

*) Въ этомъ засѣданіи, кромѣ П. И. Вознесенскаго, говорили рѣчи: Д. Д. Семеновъ: „Л. Н. Модзалевскій по личнымъ воспоминаніямъ“ (напечат. въ ж. „Вѣстникъ воспитанія“ 1897 г.); проф. В. Д. Смирновъ: „Л. Н. Модзалевскій, какъ основатель Союза ревнителей русскаго слова“; Б. И. Арабакинъ: „Дѣятельность Л. Н. Модзалевскаго въ Комиссіи по увѣковѣченію памяти Ушинскаго“ и Н. М. Тушиковъ: „Отдѣлъ Коменскаго и Л. Н. Модзалевскій“ (напечат. въ „Краткомъ обзорѣ дѣятельности Педагогическаго музея военно-учебныхъ заведеній за 1896—1897 г.“, С.-Пб., 1897 г., стр. 113—119).

ея общими недостатками нѣмецкаго характера и нѣмецкаго воспитанія и находить, что поэтому она едва-ли доступна радикальному исправленію». «Л. Н. Модзалевскаго не ослѣпляетъ блескъ и превосходство иноземной педагогики сравнительно съ отечественной». Далѣе онъ говоритъ, что «объективность Л. Н. Модзалевскаго и безпристрастное отношеніе къ дѣлу сказывается и въ рѣшеніи вопроса, недавно еще волновавшаго нашу школу и общество и постоянно встрѣчающагося въ исторіи педагогики на западѣ, именно въ вопросѣ о реализмѣ и гуманизмѣ, какъ образовательныхъ элементахъ школы» *). Приводя слова разбираемаго имъ автора противъ католическо-теологической педагогики, ведущей къ исключительному конфессіонализму и дѣйствующей въ духѣ партіи **), П. И. Вознесенскій говоритъ, что они «проливаютъ достаточно свѣта на то, какъ возвышенны были взгляды Л. Н. Модзалевскаго на задачу школы и какъ необходимость религіозно-нравственнаго образованія въ школѣ не заслоняла въ его глазахъ необходимости быть воспитанію строго естественнымъ, природосообразнымъ, причемъ должны находить пищу всѣ потребности духа какъ въ реальномъ образованіи, такъ и въ гуманитарномъ. Не менѣе возвышенны и глубоко проникаютъ въ дѣло взгляды Л. Н. Модзалевскаго на ту роль, которая вообще принадлежитъ школѣ и образованію въ жизни». Съ сочувствіемъ отмѣчаетъ онъ также мнѣніе Л. Н., что «школа будетъ преуспѣвать лишь въ такихъ условіяхъ, если будетъ пользоваться извѣстной автономіей».

Подводя итоги своей рѣчи и предлагая присутствующимъ принести благодарность Л. Н. Модзалевскому за живое и сочувственное изложеніе историко-педагогиче-

*) Т. II, наст. изд., стр. 125.

**) Ibid., стр. 228.

скихъ вопросовъ, «за свѣтлыя мысли и твердую вѣру въ то, что не смотря на паденіе старыхъ листьевъ «изъ готовыхъ почекъ непремѣнно опять выростутъ новые», за оживленіе педагоговъ и вырваніе ихъ своимъ трудомъ изъ замкнутой усыпительной сферы, за побужденіе ихъ быть ратоборцами истины и добра», П. И. Вознесенскій заключаетъ свою рѣчь слѣдующими словами: «Почтимъ, поэтому, эту «душу живую», проникающую трудъ Л. Н. Модзалевскаго и признаемъ существенную заслугу его «Очерка исторіи воспитанія и обученія» въ дѣлѣ оживленія русской педагогической литературы».

Кромѣ двухъ упомянутыхъ выше очерковъ о Бецкомъ и В. Я. Стоюнинѣ, мы сочли не лишнимъ приложить къ настоящему тому работу Л. Н. Модзалевскаго «Ходъ учебнаго дѣла на Кавказѣ съ 1802 по 1880 г.», какъ имѣющую отношеніе къ исторіи воспитанія въ Россіи и, для желающихъ познакомиться съ біографіей автора, — отрывокъ изъ его «Педагогической автобіографіи» не доведенной, однако, до конца жизни, и списокъ его главнѣйшихъ работъ.

Портретъ Л. Н. Модзалевскаго, приложенный къ настоящему тому, относится къ концу 70-хъ годовъ, то есть, времени составленія 2-го изданія «Очерковъ».

Въ заключеніе позволяемъ себѣ принести нашу искреннюю благодарность многоуважаемому Павлу Ивановичу Вознесенскому, любезно разрѣшившему намъ сдѣлать выдержки изъ его рѣчи, и Константину Николаевичу Модзалевскому за его указанія, которыми мы пользовались при настоящемъ изданіи.

Б. Модзалевскій.



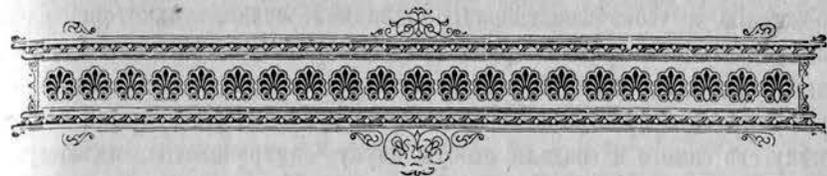
ГЕЙНРИХЪ ПЕСТАЛОЦЦИ
род. 1746 † 1827.

О Ч Е Р К Ъ И С Т О Р І И ВОСПИТАНІЯ И ОБУЧЕНІЯ

СЪ ДѢВЯТЫХЪ ДО НАШИХЪ ВРЕМЕНЪ.

Новѣйшій періодъ христіанско-гуманнаго воспитанія.

Когда французскій либерализмъ XVIII вѣка разрѣшился кровавыми сценами революціи, тѣмъ усиленнѣе взылась философія за разработку прочныхъ принциповъ, на которыхъ должны покоиться наука, общественная жизнь и воспитаніе. Германская философія, провозгласившая свободу науки, и французская революція, уничтожившая послѣдніе остатки феодализма, сѣмались брѣзгальными камнями всей современной образованности. Необходимость Божественнаго начала была также окончательно утверждена какъ въ мірѣ, такъ и въ сердцѣ человѣка, и Лессингъ доказалъ, что начало это не только не стѣсняетъ свободы человѣческаго духа, но именно содѣйствуетъ ей: стѣсняетъ не только эгоизмъ и злоупотребленіе, часто скѣпляющееся принципомъ свободы съ произволомъ — съ одной стороны и съ рабствомъ — съ другой. Узкія религіозныя доктрины, подобныя иезуизму и кальвинизму, должны были уступить мѣсто торжеству болѣе чистыхъ, христіанскихъ началъ, терпимостию своею побѣждающихъ самыхъ крайнихъ своихъ противниковъ. Скоро война за національную свободу, которой угрожалъ было гений Наполеона I, вызвала въ европейскомъ человечествѣ чувство національности, которая также должна была лечь въ основаніе воспитанія. Естественныя науки также съ своей стороны содѣйствовали осво-



О Ч Е Р К Ъ И С Т О Р І И В О С П И Т А Н І Я И О Б У Ч Е Н І Я

СЪ ДРѢВНѢЙШИХЪ ДО НАШИХЪ ВРЕМЕНЪ.

Новѣйшій періодъ христіанско-гуманнаго воспитанія.



Когда французскій либерализмъ XVIII вѣка разрѣшился кровавыми сценами революціи, тѣмъ усиленнѣе взялась философія за разработку прочныхъ принциповъ, на которыхъ должны покоиться наука, общественная жизнь и воспитаніе. Германская философія, провозгласившая свободу науки, и французская революція, уничтожившая послѣдніе остатки феодализма, сдѣлались краеугольными камнями всей современной образованности. Необходимость Божественнаго начала была также окончательно утверждена какъ въ мірѣ, такъ и въ сердцѣ человѣка, и Лессингъ доказалъ, что начало это не только не стѣсняетъ свободы человѣческаго духа, но именно содѣйствуетъ ей: стѣсняетъ ее только эгоизмъ и злоупотребленіе, часто смѣшивающее принципъ свободы съ произволомъ—съ одной стороны и съ рабствомъ—съ другой. Узкія религіозныя доктрины, подобныя піетизму и ультрамонтанизму, должны были уступить мѣсто торжеству болѣе чистыхъ, христіанскихъ началъ, терпимостію своею побуждающихъ самыхъ крайнихъ своихъ противниковъ. Скоро война за національную свободу, которой угрожалъ было геній Наполеона I, вызвала въ европейскомъ человѣчествѣ чувство національности, которая также должна была лечь въ основаніе воспитанія. Естественныя науки также съ своей стороны содѣйствовали осво-



ГЕЙНРИХЪ ПЕСТАЛОЦЦИ

род. 1746 + 1827.

боженію и усовершенствованію западной жизни, въ которой онѣ окончательно получили право гражданства. Примѣненіе естествознанія побѣдило главнѣйшихъ враговъ распространенія образованности—время и пространство; физиологія и психологія открыли чело-вѣку его самого и создали особую науку—антропологию, имѣющую самое близкое отношеніе къ педагогикѣ. Последняя стала также слагаться въ особую науку, прикладная сторона которой составила въ школѣ какъ бы особое искусство, надъ которымъ много потрудился гениальный Песталоцци. Родившись и дѣйствуя въ Швейцаріи, онъ имѣлъ вліяніе на всю европейскую школу, которая до послѣдняго времени движется по пути, проложенному Коменскимъ и Песталоцци, который, не будучи знакомъ съ его сочиненіями, сходится съ нимъ въ основныхъ принципахъ и въ примѣненіи ихъ къ элементарному обученію.

Жизнь Песталоцци.

„Если правда,—говоритъ биографъ его, профессоръ Ноакъ,— что въ наше время нѣтъ другихъ героевъ, кромѣ героевъ плодотворнаго труда; если постоянный, неутомимый, безкорыстный трудъ цѣлой жизни для блага человѣчества даетъ право на имя героя, то, безъ сомнѣнія, нѣтъ героя, достойнѣе Песталоцци. Въ этомъ значеніи онъ истинный герой и какъ писатель, и какъ образователь человѣчества, и какъ воспитатель народа. Ничѣмъ несокрушимое мужество въ стремленіи къ благороднѣйшей цѣли, изумительная сила терпѣнія, преданнѣйшая любовь къ ближнему, смиреніе, непоколебимая вѣра въ возможность усовершенствованія рода человѣческаго даже на самой низкой ступени его общественнаго быта: вотъ неоспоримыя права Песталоцци на имя героя. Его мысли и дѣла, его любовь и страданія, его изустное и печатное слово принесли величайшую пользу семьѣ, школѣ, народу. Впродолженіе 60-тилѣтнихъ трудовъ его рѣдко случались минуты, въ которыя онъ наслаждался полною, невозмутимую радостью успѣха. Въ его натурѣ дивнымъ образомъ соединялись великій умъ и благороднѣйшее сердце съ мечтательнымъ воображеніемъ и даже съ легкомысліемъ. Онъ дорого заплатилъ за свои общечеловѣческіе недостатки, не смотря на то, что все его существо и всякое его дѣйствіе неизмѣнно дышали горячею лю-

бовью и стремленіемъ къ истинѣ и добру, которыя лучами отраднаго свѣта сіяли въ его душѣ.“ Въ чистотѣ и глубинѣ вліянія на педагогическое дѣло онъ уступаетъ только Коменскому, съ которымъ у него много общаго, а потому онъ можетъ быть названъ его преемникомъ и продолжателемъ, хотя и самобытнымъ, и преимущественно въ сферѣ *начальнаго* воспитанія или точнѣе—воспитательнаго обученія.

Гейрихъ Песталоцци родился въ Цюрихѣ 12 января 1746 года. Отецъ его, принадлежавшій къ дворянской фамиліи, былъ хорошии хирургъ. Едва исполнилось Гейриху пять лѣтъ, какъ онъ уже лишился отца, оставшись на рукахъ матери, которая, располагая лишь небольшимъ состояніемъ, должна была заботиться о воспитаніи троихъ малолѣтнихъ дѣтей. Ближайшею помощницею ея была преданная, усердная няня Бабель. Скоро померли и остальные дѣти, такъ что Гейрихъ остался одинъ на рукахъ этихъ двухъ нѣжно любившихъ его женщинъ. Онъ росъ мальчикомъ слабымъ, въ которомъ, однако, рано обнаружились отличныя способности ума и доброе, горячее сердце, развивавшееся подъ вліяніемъ женственныхъ личностей матери и няни. Оно затрогивалось легко и быстро; каждое впечатлѣніе, разъ запавшее въ душу, врѣзывалось въ ней глубоко и давало новую пищу его мечтательному воображенію. Но вообще онъ былъ разсѣянъ, равнодушенъ ко всему, что не затрогивало чувствительныхъ струнъ его души, не имѣло живой связи съ его склонностями и любимыми предметами. Въ своихъ дѣйствіяхъ и стремленіяхъ мальчикъ съ природною живостью, съ полною искренностью отдавался преимущественно влеченіямъ сердца, дѣлая частые промахи, но скоро опять забывая ихъ. Такимъ образомъ, исключительно женственное воспитаніе, которое онъ получилъ въ домѣ матери, много способствовало одностороннему развитію тѣхъ способностей его природы, которыя своеобразно отпечатлѣлись на характерѣ его мысли и на обращеніи его съ людьми, когда ему пришлось столкнуться съ ними уже въ зрѣломъ возрастѣ. Онъ всегда оставался застѣнчивымъ, неловкимъ, неповоротливымъ. Сердце его было исполнено доброты и такой довѣрчивости, что онъ во всю свою жизнь былъ постоянною жертвою каждаго, кто только хотѣлъ обмануть его, и только тогда замѣчалъ онъ дурное въ человѣкѣ, когда приходилось дорого заплатить за излишнее довѣріе. Можетъ быть влѣдствіе бѣдности, сопровождавшей его

воспитаніе, мальчикъ никогда не придавалъ никакой цѣны наряду: погруженный въ свой внутренній міръ, онъ не заботился о томъ, одѣтъ-ли онъ опротно и со вкусомъ, причесаны-ли его волосы; чернильные пятна на рукахъ, пыль на платьѣ и обуви—ни мало не смущали его. Такимъ онъ остался и до старости.

Свободное отъ ученія время маленькій Песталоцци обыкновенно проводилъ у своего дѣдушки, приходскаго священника, который жилъ въ селѣ Генгѣ, всего въ часовомъ разстояніи отъ Цюриха. Подъ вліяніемъ благочестиваго старика въ немъ зародилась мысль сдѣлаться впоследствии пасторомъ; здѣсь же, среди игръ съ деревенскими мальчиками, запалъ въ его душу еще одинъ зародышъ—любовь къ простому народу, сочувствіе къ его истиннымъ потребностямъ. Жители села Генгѣ и окрестностей занимались фабричными промыслами. Въ мрачныхъ мастерскихъ работали бѣдные дѣти, хилыя тѣломъ и душой, съ поблекшими отъ изнеможенія и нужды лицами. Тамъ-то Песталоцци, съ развитіемъ возраста и понятій, все болѣе открывалъ слѣды той нравственной порчи, которую распространяютъ въ народѣ фабрики, разсчитывая на одинъ барышъ и даже изъ дѣтей стараясь извлечь выгоды. Эти первыя впечатлѣнія народной бѣдности и страданій на всю жизнь сохранились въ душѣ Песталоцци и опредѣлили его будущую филантропическо-педагогическую дѣятельность.

Въ Цюрихской гимназіи онъ былъ однимъ изъ лучшихъ учениковъ и дѣлалъ хорошіе успѣхи въ древнихъ языкахъ. Переводъ одной политической рѣчи Демосоена, сдѣланный даровитымъ гимназистомъ, былъ даже удостоенъ печати. Чтеніе было потребностью Песталоцци. Ему было еще 16 лѣтъ, когда во Франціи появился „Эмиль, или о воспитаніи“—Руссо. Подобно молніи поразилъ онъ душу молодого человѣка, и многое изъ этого сочиненія, отвѣтивъ его задушевнымъ стремленіямъ, его безкорыстной любви къ людямъ, послужило потомъ путеводною звѣздой въ его трудной, страдальческой жизни... Однако онъ на первый разъ рѣшился избрать карьеру проповѣдника и съ этою цѣлью 18-ти лѣтъ поступилъ въ Цюрихскую высшую школу—Humanitäts-Collegium. Еврейскій языкъ, церковная исторія и богословіе сдѣлались главными предметами его занятій. Но амвонъ не дался Песталоцци: въ проповѣдяхъ онъ часто запинаясь, смущался, а разъ сдѣлалъ ошибку даже въ „Отче нашъ“! Другой разъ онъ, неизвѣстно отъ чего, среди проповѣди

разразился громкимъ смѣхомъ; вообще онъ часто увлекался или былъ разсѣянъ. Послѣ такихъ неудачъ, которыя онъ не могъ не сознавать, въ его мечтательной головѣ явилась мысль сдѣлаться юристомъ. Молодой адвокатъ Влунчли сталъ теперь его ближайшимъ руководителемъ и другомъ, который часто умѣрялъ что пылкіе порывы, разрушалъ его широкіе планы и, умирая преждевременною смертью, говорилъ ему: „Песталоцци! не бросайся на поприще, которое, при твоёмъ добродушіи и довѣрчивости, можетъ для тебя сдѣлаться опаснымъ. Ищи для себя спокойнаго, тихаго поприща, и безъ совѣта съ умнымъ, добросовѣстнымъ человѣкомъ, который спокойно и хладнокровно изучилъ людей и вещи, не берись ты ни за какое обширное предпріятіе!“ Потеря друга была тяжела для Песталоцци, который тяжело заболѣлъ. Но молодость и медицина взяли верхъ: онъ выздоровѣлъ и возымѣлъ внезапную рѣшимость совершенно посвятить себя сельскому хозяйству, навсегда разставшись съ ученостью. Въ это время онъ влюбился въ дочь одного богатаго купца, по имени Анну, которая раздѣляла его чувство и къ которой онъ вздумалъ написать рѣшительное, откровенное письмо, открывъ ей свои стремленія и свои недостатки. Въ этомъ замѣчательномъ письмѣ Песталоцци преимущественно обвиняетъ себя въ необдуманности и неловкости, въ умственной ненаходчивости при возможныхъ перемѣнахъ въ его будущей судьбѣ. Кромѣ того, онъ сознается въ крайней раздражительности и чувствительности, въ способности увлекаться, въ недостаткѣ спокойствія и твердости, вообще—въ неумѣньѣ подчинять чувство и волю разсудку. „Обязанности мои къ женѣ—продолжаетъ онъ—я буду подчинять обязанностямъ къ моему отечеству; я буду нѣжнѣйшимъ супругомъ, но останусь равнодушнымъ къ слезамъ жены, лишь только она захочетъ отвлечь меня отъ исполненія гражданскихъ обязанностей. Жена будетъ повѣренною моего сердца, соучастницею въ моихъ сокровеннѣйшихъ намѣреніяхъ. Прямотушіе и простота будутъ царствовать въ моемъ домѣ. Еще одно: жизнь моя не можетъ обойтись безъ важныхъ и опасныхъ шаговъ. Я никогда не стану молчать изъ боязни людей, лишь только увижу, что польза моего отечества требуетъ, чтобы я говорилъ. Ему принадлежитъ все мое сердце, и я готовъ на все, чтобы уменьшить нужду и бѣдность въ моемъ народѣ. Теперь рѣши,—заключаетъ онъ письмо,—можешь-ли ты отдать сердце человѣку съ такими недостатками, зная его образъ мыслей и

чувствованій, и можешь-ли быть счастливою съ нимъ. Я боюсь, дорогая, потерять тебя, когда ты увидишь меня тѣмъ, чѣмъ я есмь. Мнѣ часто хотѣлось промолчать, но я преодолѣлъ себя. Совѣсть моя громко говорила мнѣ, что я былъ бы обольстителемъ, а не женихомъ, если бы утаилъ отъ возлюбленной какую-нибудь черту моего сердца или какое-либо обстоятельство, которое могло бы возмутить ея спокойствіе и сдѣлать ее несчастною. Радуюсь теперь своему поступку.“ Дѣвушка отвѣчала полнымъ согласіемъ, не предчувствуя, какъ будетъ ей тяжело жить съ этимъ безпокойнымъ, хотя и благороднымъ мечтателемъ-идеалистомъ.

Песталоцци, желая найти семейное счастье у мирнаго сельскаго очага, поселился въ прелестной мѣстности кантона Аргау, устроилъ красивую дачу, которую назвалъ Нейгофомъ, и наконецъ женился въ 1769 году. Сначала все шло хорошо, но въ слѣдующемъ же году страну постигъ ужасный голодъ. Хозяйство разстроилось, тѣмъ болѣе, что молодой хозяинъ не умѣлъ обращаться ни съ деньгами, ни съ земледѣіемъ. Цѣлые годы онъ не держалъ книги въ рукахъ и, забывая свое стѣснительное положеніе, водилъ своего маленькаго сына Якова по полямъ и лугамъ, да воспѣвалъ гимны природѣ. Къ счастью, въ Базель онъ встрѣтился съ другомъ своего отца, Исаакомъ Изелиномъ, который одобрилъ новую мысль Песталоцци — завести школу для бѣдныхъ дѣтей, преимущественно изъ рабочаго класса. Песталоцци уже давно былъ убѣжденъ, что мѣры состраданія, обыкновенно принимаемыя для противодѣйствія нищенству, въ сущности только питаютъ и раздражаютъ зло, а что единственное средство противъ бѣдности, это — развитіе врожденной человѣку силы самому удовлетворять своимъ потребностямъ, пробужденіе его физическихъ, умственныхъ и нравственныхъ способностей. Для него была невыносима мысль, что богачи только унижаютъ простолюдина, хлопоча единственно о животномъ его удовлетвореніи вмѣсто того, чтобы доставить ему возможность также легко удовлетворять своимъ главнымъ потребностямъ въ образованіи ума и сердца, чтобы всѣми силами стараться пробудить въ бѣдномъ братѣ сознание человѣческаго достоинства, научивъ его также пріобрѣтать свой насущный хлѣбъ. Такимъ образомъ, въ сердцѣ Песталоцци созрѣлъ планъ пріютить въ своемъ домѣ значительное число безпріютныхъ дѣтей съ тѣмъ, чтобы, исторгнувъ ихъ изъ

животнаго состоянія, возвратить ихъ человѣчеству, то-есть, ихъ высшему умственному и нравственному призванію. Черезъ развитіе человѣческихъ способностей онъ желалъ воскресить въ народной жизни древній семейный духъ и семейное счастье. Земледѣліе, домашнее хозяйство и промышленная дѣятельность — вотъ, по его мнѣнію, единственные средства для развитія, поддержанія и оживленія чистой человѣчности въ простомъ сельскомъ людѣ. Но онъ видѣлъ не одну эту утилитарную сторону воспитанія: онъ желалъ дѣйствовать на своихъ пріемышей такъ, чтобы образовать ихъ умъ, согрѣть сердце, возбудить въ нихъ сознание своего внутреннего достоинства. Работа и школа являлись только средствомъ для этого. Однако, къ сожалѣнію, самому Песталоцци недоставало хладнокровнаго, разумаго, яснаго взгляда на вещи и обстоятельства, на всѣ многообразныя, явныя или тайныя, препятствія. Кромѣ того, у него недоставало хорошихъ сотрудниковъ, которые понимали бы цѣль его предпріятія. Между тѣмъ онъ обнародовалъ подробный планъ учреждаемой имъ школы для бѣдныхъ, заслужившій общее вниманіе и одобреніе. Явились и благотворители, заявлявшіе готовность или жертвовать прямо деньгами, или на свой счетъ воспитывать въ Нейгофѣ бѣдныхъ дѣтей. Въ 1775 году эта Нейгофская школа была открыта. Средства на воспитаніе дѣтей должны были составлять: лѣтомъ — домашнее хозяйство и земледѣліе, зимой — пряжа, тканье, набивка ситцевъ и разныя другія ремесла. Рядомъ съ этимъ шло и собственно обученіе. Но Песталоцци плохо велъ хозяйственную и торговую часть, дѣлая безпрестанные промахи въ расчетѣ, такъ что выручка не покрывала расходовъ. Родители подняли вопль; посыпались жалобы, упреки и обвиненія на бѣднаго педагога. Работы питомцевъ не могли выдержать соперничества съ произведеніями другихъ фабрикъ и заводовъ, а однихъ пожертвованій недоставало. Положеніе Песталоцци было самое критическое. Онъ не разъ питался гнилымъ картофелемъ, отдавъ весь здоровый на обѣдъ дѣтямъ, чтобы только удержать ихъ у себя! Онъ жилъ какъ нищій, чтобы научить нищихъ жить по человѣчески! Тѣмъ не менѣе, послѣ пятилѣтняго существованія, Нейгофская школа разстроилась окончательно, и разореніе Песталоцци было неизбѣжно. Жена его долго и съ самоотверженіемъ раздѣляла съ нимъ бѣдность и нужду, но не выдержала и заболѣла. Всѣ стали смотрѣть на Нейгофскаго педагога, какъ на неразуми-

тельного, вѣтренаго мечтателя, какъ на полоумнаго человѣка. Песталоцци былъ слишкомъ гордъ, чтобы отвѣчать на злую трескотню его порицателей, видѣвшихъ одну виѣшнюю сторону дѣла, но подѣ часть и самъ падалъ духомъ. Одинъ благородный другъ отца его — Изелинъ не отказался подать ему руку помощи въ то время, когда онъ уже готовъ былъ отдаться отчаянію. Изелинъ снова пробудилъ въ немъ мужество борца и помогъ ему стать выше своего несчастья.

Песталоцци продолжалъ изучать бѣдность народа и ея источникъ. „Я терпѣлъ то, — писалъ онъ о себѣ впоследствии — что терпѣлъ народъ, и народъ показался мнѣ тѣмъ, чѣмъ онъ дѣйствительно былъ, и чѣмъ онъ не казался никому болѣе.... Цѣлые ряды лѣтъ просидѣлъ я, какъ сова среди птицъ. Но среди извѣстнаго смѣха отвергавшихъ меня людей, среди ихъ громкихъ восклицаній: „Бѣднякъ! ты менѣ послѣдняго поденщика въ состояніи помочь самому себѣ, и воображаешь, что можешь помочь народу!“ среди этихъ извѣстнаго-насмѣшливыхъ восклицаній, которыя я читалъ на устахъ всѣхъ, мое взволнованное сердце все не уставало стремиться къ единственной цѣли — закрыть источникъ нищеты, въ которой я видѣлъ погруженнымъ народъ. То, что никого не обманывало, меня обманывало всегда; но что обманывало всѣхъ, то меня не обманывало.“ Снова вооружившись прежнею бодростью, снова рѣшившись не отступать въ своихъ завѣтныхъ стремленіяхъ, Песталоцци вылилъ свои мечты въ „Вечернихъ часахъ отшельника“, которые въ 1780 году были изданы въ свѣтъ Изелиномъ. Друзья уговаривали его писать, хотя Песталоцци такъ отвыкъ отъ ученой дѣятельности, что даже дѣлалъ множество грамматическихъ ошибокъ. „Если я хоть разъ получу отъ тебя строчку безъ ошибки, — сказалъ ему однажды другъ его юности Лафатеръ, — тогда я повѣрю, что ты ко многому, къ весьма многому способенъ!“ „Голова — это главное, отвѣчалъ задѣтый за живое Песталоцци, а пудру можно купить въ каждой лавочкѣ.“ Возвратившись въ Нейгофъ, онъ немедленно взялся за чтеніе Мармонтеля, пытался подражать ему, но все былъ недоволенъ своими опытами. Но вотъ въ умѣ его развивается исторія одной швейцарской деревни. Онъ оживляетъ эту исторію любовью своею къ благу народа, облачаетъ ее въ одежду естественной простоты и искренности. Въ нѣсколько недѣль является на бумагѣ цѣлая повѣсть. Авторъ самъ не знаетъ, какъ это совершилось, но чув-

ствуетъ, что удачно. Цюрихскіе друзья хотѣли было передѣлывать ее, украшать чопорными формами школьнаго языка, но самому Песталоцци было жалъ разстаться съ тѣмъ, что такъ свободно вылилось изъ его души. Онъ отправился въ Базель къ Изелину, и этотъ неизмѣнный другъ вполне одобрилъ повѣсть въ томъ видѣ, какъ она есть, съ готовностью принявъ на себя даже ея изданіе. Это была знаменитая книга для народа — „Лингардъ и Гертруда“. Не только въ селахъ Швейцаріи, но и въ Германіи она была встрѣчена самымъ горячимъ сочувствіемъ. Всѣ періодическія изданія на перерывъ превозносили ее похвалами. Скоро она сдѣлалась настольною книгою у сельскихъ жителей и любимицею каждаго порядочнаго городского семейства. Книгоспродавцы предлагали автору по луидору за листъ, выпрашивая право изданія. Бернское „Товарищество общей пользы“ прислало ему благодарственный адресъ и большую золотую медаль. Люди, считавшіе его за полоумнаго, со стыдомъ сознались въ своей ошибкѣ, которую всячески старались загладить. Графъ Цицендорфъ, одинъ изъ ближайшихъ совѣтниковъ императора Иосифа II, прочитавъ „Лингарда и Гертруду“, собственноручнымъ письмомъ приглашалъ автора въ Вѣну. Но Песталоцци не рѣшился оставить свою семью и свой Нейгофъ, гдѣ онъ столько выстрадалъ и гдѣ продолжалъ страдать въ самой крайней нуждѣ, не смотря на свою народную славу. Основная идея этой повѣсти, читаемой всеми на расхватъ, заключалась въ томъ, что возрожденіе семейнаго воспитанія есть единственное средство, способное успѣшно содѣйствовать прекращенію возрастающей нравственной порчи и нищеты въ народѣ. Но мысль автора была не всеми понята, а потому онъ пытался растолковать ее въ другой повѣсти „Христофъ и Эльза“, однако неудачно: книга почти не разошлась. Въ 1782 году Песталоцци началъ издавать газету „Швейцарскій листокъ“, въ которой печатались его маленькіе повѣсти и рассказы изъ сельскаго быта. Между тѣмъ Нейгофское хозяйство шло такъ же дурно, какъ и прежде; авторство плохо вознаграждалось, вслѣдствіе злоупотребленій издателей. Песталоцци опять бросилъ писать, взялся за живопись; но его рисунки (около 240) были изданы только въ 1795 году, въ приложеніи къ его наглядной азбукѣ. За недостаткомъ матеріальныхъ средствъ, ему оставалось только мечтать о школѣ, объ улучшеніи народнаго воспитанія, и выражать свои мечты на бумагѣ. Это опять заставило

его взяты за перо. Онъ написалъ продолженіе „Лингарда и Гертруды“, которое, однако, много уступало началу въ простотѣ и художественности. Чѣмъ же былъ Песталоцци недоволенъ относительно современнаго воспитанія?

Огромное большинство общества при воспитаніи почти совершенно теряло изъ виду самого человѣка и развитіе въ немъ собственно-человѣческаго элемента. Книги и школы считались почти единственными рычагами воспитанія и образованія, но не было обращено почти ни малѣйшаго вниманія на семейныя и общественныя отношенія и на вытекающія изъ нихъ привычки, понятія и требованія дѣйствительной жизни. Уже нѣсколько десятковъ лѣтъ все нѣмецкія земли были наводнены безчисленными книгами для дѣтскаго возраста и новомодными воспитательными заведеніями, основанными на крайнихъ идеяхъ Руссо. Однѣ изъ такихъ школъ разнообразными знаками отличія и достоинства питали тщеславіе въ дѣтяхъ; другія думали преодолѣть или преобразовать рутину прежняго французскаго воспитанія тѣмъ, что чтеніе поэтическихъ произведеній для образованія сердца объявили пустымъ и бесполезнымъ занятіемъ, а изобрѣтатели самопрямки поставили выше поэта. Хотѣли образовать прежде всего практическихъ людей и считали болѣе полезнымъ для дѣтей шипать перья, чѣмъ учиться религіи. Увлеченіе идеями Руссо было весьма одностороннее, и гений Песталоцци, не утратившій своей самобытности, былъ далекъ отъ этихъ извращенныхъ стремленій эпохи. Система новаго, лучшаго воспитанія давно зрѣла въ его умѣ; но ему не доставало возможности осуществить ее на дѣлѣ. Въ 1798 году онъ опять издалъ плодъ своихъ трехлѣтнихъ усидчивыхъ занятій: „Мои наблюденія надъ дѣйствіемъ природы въ развитіи человѣчества“. Сочиненіе это было написано безъ всякихъ книжныхъ пособій, и отъ него вѣяло свѣжестью и самобытностью точно такъ же, какъ и отъ его „Лингарда и Гертруды“. Здѣсь Песталоцци старался привести въ согласіе простоту и естественность воспитанія съ понятіями о нравственности и гражданскомъ правѣ, котораго не признавалъ Руссо, и старался указать воспитанію юношества должное значеніе въ цѣлостной жизни народа и государства, тогда какъ „Эмиль“ былъ чѣмъ-то сперва оторваннымъ, а потомъ враждебно поставленнымъ относительно условій общественной жизни, такъ какъ воспитателю его вся европейская цивилизація, вмѣстѣ вѣтая, казалась зломъ, уклоненіемъ отъ человѣческой природы.

Въ томъ же 1798 году судьба, наконецъ, поставила Песталоцци въ возможность практической дѣятельности на воспитательномъ поприщѣ. Швейцарія, подъ вліяніемъ французской революціи, сдѣлалась единымъ, нераздѣльнымъ государствомъ, центромъ котораго былъ на время избранъ городокъ Аргау, въ небольшомъ разстояніи отъ котораго лежалъ Нейгофъ. „Я хочу быть учителемъ“ — сказала Песталоцци своимъ друзьямъ, между которыми находились люди вліятельные въ правительственныхъ кругахъ, напр., благородный Леграндъ. Послѣ французскаго оружія въ Швейцаріи осталось множество осиротѣвшихъ и безпомощныхъ дѣтей, особенно въ разгромленномъ Унтервальденѣ. Открылось поле для геройскаго сердца Песталоцци; само правительство призывало его къ дѣлу и обѣщало поддержку. Оно отдало ему въ Станцѣ новое монастырское зданіе, одиноко стоявшее среди груды развалинъ, мусора и пепла, въ которыхъ еще рылись женщины и дѣти, въ надеждѣ спасти хоть что нибудь изъ своего прежняго имуществва. Предстояло устроить здѣсь школу для бѣдныхъ дѣтей; но ихъ родители, не желавшіе навязаннаго имъ образа правленія, смотрѣли на новаго учителя, какъ на еретика, опаснаго для душевнаго спасенія ихъ дѣтей: онъ былъ реформатъ. Поступившіе въ его институтъ питомцы были въ самомъ жалкомъ состояніи. Въ чесоткѣ, со струпами на головѣ, исхудалые отъ голода, они имѣли видъ скелетовъ; въ нравственномъ отношеніи это была толпа нищихъ нахаловъ, лжецовъ, лицемеровъ, или уже одичавшихъ въ нуждѣ и невѣжествѣ, или еще не успѣвшихъ забыть о прежнемъ утраченномъ довольствѣ. Возрасты были различны, и это тѣмъ болѣе затрудняло единство воспитательныхъ мѣръ. Обученіе пало на одного Песталоцци: онъ былъ въ то же время и главный начальникъ, и казначей, и дворникъ, и слуга. Всякая помощь въ нуждѣ, всякое наставленіе, всякое поощрительное слово или порицаніе исходило прямо отъ него, изъ его сердца. Его рука, какъ рассказываетъ онъ самъ, лежала въ ихъ рукѣ; его взоръ покоился въ ихъ взорѣ; его слезы смѣшивались съ ихъ слезами; онъ смѣялся, когда они смѣялись; ихъ ѣда, ихъ питье служили и ему ѣдою и питьемъ; они были съ нимъ, и онъ былъ съ ними. Если они были здоровы, онъ бодрствовалъ среди нихъ; когда же были больны, онъ не отходилъ отъ нихъ. Онъ самъ, одинъ безъ семейства, оставленнаго имъ въ Нейгофѣ, очищаль почти неодолимую нечистоту ихъ платья и тѣла. Дурная погода

и сырой холодъ въ монастырскихъ корридорахъ были причиною, что многія изъ дѣтей заболѣли; къ тому же въ окрестностяхъ господствовала гнилая горячка. Но никто изъ дѣтей не умеръ, а къ веснѣ всѣ выздоровѣли и развѣли румянцемъ. Родители ихъ, сами нищенствовавшіе, старались всячески вырвать дѣтей изъ заведенія Песталоцци и пріучить ихъ къ нищенскому промыслу, которымъ они могли бы поддерживать самихъ родителей. Не прошло воскресенья, чтобы нѣсколько оправившихся и одѣтыхъ дѣтей не санивались такимъ образомъ, и много прошло времени, пока Песталоцци добился того, что отцы и матери стали со слезами благодарности пожимать ему руку. Заведеніе росло все болѣе и весною 1799 года оно имѣло уже 80 питомцевъ. Когда въ одномъ кантонѣ пожаръ опустошилъ цѣлое селеніе, питомцы Песталоцци сами пожелали принять къ себѣ десятка два своихъ несчастныхъ товарищей, долше работать и подѣлиться съ ними своими скудными средствами. Велика была радость самоотверженнаго воспитателя, когда онъ увидѣлъ, что цѣль его жизни — развить и облагородить нравственную природу человѣка — не пустая мечта! Онъ убѣдился, что самая строгость въ обузданіи грубыхъ наклонностей дѣтей, не рѣдко выражавшаяся у него розгами и пощечинами вслѣдствіе его горячаго, раздражительнаго темперамента, не уменьшила въ дѣтяхъ любви и преданности къ нему: они забывали его строгость и помнили только доброту его сердца, его самоотверженіе ради ихъ пользы.

Песталоцци, однакожъ, нужно было не только воспитывать, но и учить дѣтей. Онъ смѣло приступилъ къ рѣшенію этой трудной задачи и создалъ первыя основанія того простого, естественнаго метода обученія, который впоследствии сталъ извѣстенъ подъ его именемъ, распространился по всѣмъ направленіямъ образованнаго міра и получилъ дальнѣйшее развитіе, благодаря усердію его послѣдователей. Обученіе шло почти безъ книгъ: живымъ, изустнымъ образомъ и одновременно съ цѣлымъ классомъ. Въ дѣтяхъ быстро развивалось сознаніе собственныхъ силъ, которыхъ они и не подозревали въ себѣ. Вотъ что писалъ, между прочимъ, Песталоцци о своемъ обращеніи съ дѣтьми въ классѣ. „Когда они громко зашебещутъ или зашумятъ, мнѣ стоитъ только обратиться къ ихъ собственному чувству и замѣтить, что такъ невозможно учить ихъ — и вдругъ вопарится такая тишина, что слышно каждое дыханіе. Часто они бросаются ко мнѣ на шею и называютъ меня

отцомъ; тогда я спрашиваю ихъ: „Дѣти! неужели и предъ вашимъ отцемъ вы лицебрите! вы меня цѣлуете, а позади дѣлаете то, что мнѣ непріятно.“ — Когда въ деревнѣ жаловались на пищу, я спрашивалъ дѣтей: „неужели вы хотите, чтобы за деньги, которыя я и ѣю въ распоряженіи, содержалось только 30—40 дѣтей, между тѣмъ какъ теперь я могу содержать васъ 70—80? Хорошо ли было бы это?“ Я иногда спрашивалъ лучшихъ мальчиковъ, когда они прижимались къ моей груди: „хотите ли вы жить подобно мнѣ, въ кругу бѣдныхъ несчастливцевъ, воспитывать ихъ, образовывать и дѣлать добрыми людьми?“ О, Боже мой! Съ какимъ благороднымъ чувствомъ, съ какими слезами отвѣчалъ мнѣ каждый изъ нихъ: „Дай Господи, чтобы я могъ дойти до этого!“ Болѣе всего возвышала ихъ та мысль, что не вѣчно они будутъ жить въ нищетѣ, но явятся впоследствии среди земляковъ своихъ образованными въ наукахъ и искусствахъ и будутъ пользоваться ихъ уваженіемъ, какъ люди для нихъ полезные.“

Однако случайности войны опять помѣшали Песталоцци: чрезъ девять мѣсяцевъ по прибытіи его въ Станцъ, этотъ городъ снова былъ занятъ французами, которые превратили его пріютъ въ госпиталь для раненыхъ. Питомцы разсѣялись, а воспитатель и другъ ихъ, больной нервами, изнуренный, подавленный горемъ, въ іюнѣ 1799 года вынужденъ былъ удалиться въ Люцернъ. „Когда испытавшій крушеніе морякъ, — писалъ онъ впоследствии объ этомъ событіи въ своей жизни — послѣ утомительныхъ, бессонныхъ ночей видитъ, наконецъ, землю, дышетъ надеждою жизни, и когда вдругъ роковой вѣтеръ опять бросаетъ его въ безпредѣльное море, — онъ въ ужасѣ тысячу разъ повторяетъ: зачѣмъ я не умеръ? И все таки онъ не бросается въ пучину, опять напрягаетъ утомленный взоръ, всматривается и опять ищетъ берега. Въ такомъ точно положеніи былъ и я.“ Изъ Лютерна Песталоцци отправился въ Бернъ, гдѣ друзья его снова стали считать его за человѣка неспособнаго осуществить свои мечты и довести начатое дѣло до конца. Только одинъ изъ его прежнихъ знакомыхъ пріютилъ больного, огорченнаго страдальца и помогъ ему лѣчиться. Скоро выздоровѣвъ, онъ получилъ мѣсто учителя въ Бургдорфѣ, въ двухъ часахъ пути отъ новаго правительственнаго центра Швейцаріи — Верна. Хлопоча о должности учителя въ бѣдной школѣ маленькаго Бургдорфа, Песталоцци по наружности походилъ на бродягу; и дѣйствительно, онъ искалъ

только куска хлѣба въ то время, когда семейство его бѣдствовало въ Нейгофѣ. Въ старомъ учитель-рутинерѣ онъ встрѣтилъ человѣка, увидавшего въ немъ опаснаго для себя соперника, и потому обвинившаго его передъ жителями въ еретичествѣ. Толковали, что новый учитель не учить ни читать, ни считать: это было справедливо въ томъ отношеніи, что Песталоцци отступалъ отъ старой методы. Какъ бы ни было, онъ скоро лишился этого мѣста и перешелъ въ школу другой части города, боясь, чтобы его не выгнали и изъ этого пріюта. Однако онъ не отступалъ отъ своей методы, наблюдая, какъ и въ Станцѣ, возможную простоту въ пріемахъ — съ тою цѣлью, чтобы дѣти подвигались впередъ мало по малу, шагъ за шагомъ, но послѣдовательно и вѣрно. Онъ преимущественно старался сообщать ученію единство, стройность, жизнь и разнообразіе, предохранять дѣтей отъ разсѣянности, подстрекать и поддерживать ихъ вниманіе и самостоятельность, и въ то же время доставлять имъ нѣкоторое тѣлесное упражненіе. Прежде обученія чтенію онъ знакомилъ дѣтей со множествомъ вещей и словъ, выясняя ихъ дѣтскія представленія и понятія, и укрѣпляя ихъ мышленіе. „До пяти лѣтъ — писалъ онъ къ Геснеру — дѣтей совершенно предоставляютъ у насъ природѣ. дозволяютъ дѣйствовать на нихъ каждому впечатлѣнію чувственной жизни, а потомъ вдругъ всю природу закрываютъ предъ ними, неумолимо сгоняютъ ихъ, какъ овецъ большими стадами, въ душную каморку; на цѣлые часы, дни, мѣсяцы и годы приковываютъ ихъ взоръ къ несчастнымъ, однообразнымъ и во все не заманчивымъ буквамъ и къ жизни, совершенно противоположной тому попеченію, какое по сію пору имѣла о нихъ природа. Справедливо ли это?...“

Наконецъ нашлись люди, которые прочитали всѣ сочиненія Песталоцци и поняли его мысль о воспитательномъ обученіи. Гербартъ даже посѣщилъ посѣтить Бургдорфскую школу. Ея учитель поразилъ молодаго ученаго всѣмъ, начиная съ наружности. „Фигура Песталоцци — рассказываетъ Гербартъ — тощая и нѣсколько наклоненная впередъ; грудь широкая, выпуклая; станъ согнутый; лице на первый взглядъ безобразное, отталкивающее, изрытое оспою, морщинистое, смуглое, съ рѣзкими чертами. Подъ черными, частію взерошенными, частію висящими клочьями волосами — открытый, могучій круглый лобъ. На немъ видны глубокія борозды — слѣды раннихъ, грызущихъ заботъ и неимовѣр-

ныхъ умышленныхъ трудовъ. Но изъ глазъ, глубоко впавшихъ подъ длинными, торчащими и сдвинутыми бровями блеститъ живая огонь, свидѣтельствующій еще о юношеской, несокрушимой силѣ духа, а рѣзкія черты лица дышатъ выраженіемъ искреннѣйшей доброты. Видно, что у этого человѣка нѣтъ ни одной живой жилки, что у него сердце — на языкѣ.“ Въ это время Песталоцци было уже 54 года. Дѣти съ радостію сбѣжались къ нему въ школу, не смотря на эту необычную тревогу. По словамъ Гербарта, они произносили слова всѣ одновременно, твердо, правильно, стройно и внятно; вниманіе было постоянно устремлено на предметъ обученія; уста и руки постоянно заняты. Не слышно ни одного пустого слова въ школѣ; теченіе занятій никогда не прерывается, и каждое мгновеніе дѣлаетъ шагъ впередъ. Шестилѣтнія дѣти уже правильно чертятъ линіи, и грифельная доска непрерывно поворачивается въ ихъ ручкахъ: дѣти то пишутъ, то сами исправляютъ написанное.“ Не зараженный рутинною молодою человѣкъ былъ пораженъ успѣхомъ Песталоцци. Въ 1800 году начальство Бургдорфа также признало успѣхъ и перевело даровитаго учителя въ другую, нѣсколько высшую школу. Скоро Песталоцци посчастливилось найти преданныхъ дѣлу помощниковъ, отчасти уже понимавшихъ, что у него нѣтъ строгой системы, что онъ уже черезчуръ горячится и скоро утомляетъ себя. Но энергія его и блестящіе результаты были изумительны, хотя повидимому все ограничивалось упражненіями въ разговорѣ, въ наглядномъ обученіи, чтеніи и счетѣ. Нѣкоторые изумлялись его методѣ, сначала не понимая внутренней ея цѣли, которая уяснялась только впоследствии. Правительство окончательно увѣрилось въ плодотворности усилій Песталоцци и дало ему средства, такъ что въ томъ же 1800 году онъ могъ устроить въ Бургдорфѣ собственное заведеніе въ одномъ старинномъ замкѣ, бывшемъ нѣкогда мѣстомъ пребыванія ландфохтовъ. Въ этотъ институтъ стали быстро стекаться воспитанники, дѣти знатныхъ и незнатныхъ, богатыхъ и бѣдныхъ родителей: кто бесплатно, кто съ платою. Громадная семья человѣкъ въ 80 потребовала присутствія хозяйки, а потому въ замокъ переселилась вся семья Песталоцци. Число прислуги было самое ограниченное, и во всемъ бытъ питомцевъ господствовала воспитательная простота. Учебными предметами были: отечественный и французскій языки, геометрія, арифметика, отечественная исторія и музыка. Древніе языки во-

все не преподавались. Сначала все преподавание было преимущественно элементарное, подготовительное, основанное на наглядности, т. е. на чувственном восприятии. Число, величина, форма, языкъ — вотъ что считалось главнѣйшимъ средствомъ для правильнаго человѣческаго развитія. Ученики по возрасту дѣлились на шесть классовъ. Каждый день имѣлъ семь часовыхъ уроковъ, которые распредѣлялись между ѣдою, свободнымъ временемъ и играми. Въ послѣднихъ участвовали и воспитатели. День начинался утренней молитвой въ 7 часовъ, и оканчивался вечерней — въ 10 часовъ. По воскресеньямъ всѣ ходили въ церковь, а потомъ отправлялись за городъ, ходили по полямъ и лугамъ, лавили по лѣснымъ горамъ, купались и плавали; зимою занимались фехтованіемъ и гимнастическими упражненіями, какъ учителя, такъ и ученики. Песталоцци былъ душою заведенія, и всѣ называли его отцомъ. Онъ имѣлъ дивный даръ съ сочувствіемъ вникать въ дѣтскія дѣла, заботы, горести и потребности, какъ истинный другъ и отецъ. Тѣмъ-же онъ былъ и въ отношеніи своихъ молодыхъ сотрудниковъ, возбуждая въ нихъ любовь къ дѣлу, пониманіе и энергію. „Когда смотрю на мое дѣло, — писалъ онъ въ это время къ Штафферу, — какъ оно идетъ у меня теперь, то чувствую, что никто не былъ къ нему менѣе меня способенъ. Оно требовало громадной суммы денегъ: а у меня онъ никогда не водились; оно требовало хладнокровнаго, спокойнаго обещанія: я былъ безпокойнѣйшій въ мірѣ простакъ; голова моя была до того горяча, что окружающіе думали, будто она уже горѣла. Но я нашелъ людей, въ высшей степени обладающихъ спокойствіемъ для служенія моему дѣлу. Оно требовало знанія языка и школы, требовало порядка въ хозяйствѣ; у меня не было ни того, ни другого. И все таки я устоялъ на своемъ. Эти чудеса творить одна любовь. Когда она дѣйствительно есть, то она имѣетъ божественную силу и не пугается креста.“

Въ слѣдующемъ 1801 году явилось въ свѣтъ новое сочиненіе Песталоцци: „Какъ Гертруда учитъ своихъ дѣтей“, въ формѣ писемъ къ Геснеру. Оно произвело въ читателяхъ, уже глубоко сочувствовавшихъ стремленіямъ Песталоцци, родъ какого-то безпокойнаго раздраженія, расшевелило обычную вялость и лѣнь вѣка, воодушевило на дѣло воспитанія. Въ 1802 году Песталоцци былъ избранъ, въ числѣ другихъ депутатовъ, въ Парижъ для начертанія новой конституціи для Швейцаріи. Институтъ Бург-

дорфскій остался на попеченіи его жены и молодыхъ сотрудниковъ. Въ Парижѣ Песталоцци представилъ очаровавшему его Бонапарту записку, въ которой съ жаромъ доказывалъ необходимость улучшенія народнаго воспитанія въ его отечествѣ; но это дѣло не имѣло желанныхъ послѣдствій... Новый осмотръ его заведенія былъ до того благопріятенъ, что правительство возвысило его содержаніе до 1500 франковъ, а двоимъ помощникамъ назначило по 400 франковъ. Отчетъ осмотра былъ напечатанъ и разнесъ славу Песталоцциева института даже за предѣлы Швейцаріи. Множество посѣтителей, особенно въ 1803 г., стекалось изъ всѣхъ концовъ Европы въ Бургдорфскій замокъ: русскіе и поляки, нѣмцы, испанцы, французы, люди всевозможныхъ возрастовъ, званій и вѣроисповѣданій пріѣзжали, даже на счетъ правительства, изучать методу Песталоцци. Для каждого изъ нихъ у старика были готовы живое слово и примѣръ. Число послѣдователей его изумительно росло. Между тѣмъ онъ продолжалъ и свои кабинетныя работы: въ 1803 году явилась его „Книга матерей“, за которою послѣдовалъ рядъ учебниковъ — не для дѣтей, а для учителей и учительницъ.

Но судьбѣ Песталоцци предстояла новая превратность: замокъ понадобился новому мѣстному начальству, которое приказало немедленно очистить его, не смотря на ходатайство всѣхъ жителей Бургдорфа. Институтъ былъ перенесенъ въ старое монастырское зданіе въ Мюнхенъ-Вухзее, недалеко отъ Верна, и поступилъ подъ стѣпенительную опеку Фелленберга, богатаго владѣльца сосѣдняго помѣстья Гофвилъ. Нѣкоторые города Швейцаріи наперерывъ приглашали къ себѣ знаменитаго, но несчастливаго педагога, и онъ избралъ, наконецъ, Ивердюнь, переселившись въ него съ преданнѣйшими сотрудниками и нѣсколькими воспитанниками. Отведенный подъ институтъ мрачный бургундскій замокъ былъ устроенъ, хотя съ трудомъ, и семья собралась въ немъ снова, взявшись за прежнюю дѣятельность. „Большая часть учителей, — такъ писалъ Песталоцци въ отчетѣ за 1807 годъ — живетъ постоянно весь день съ воспитанниками, какъ съ равными. Наше воспитаніе имѣетъ въ этомъ отношеніи то достоинство, что приближается къ воспитанію въ хорошемъ семействѣ. Любезные родители моихъ питомцевъ! Посѣщайте насъ всѣ: мой домъ — открытый дворъ. Что мы дѣлаемъ, то мы дѣлаемъ въ глазахъ всѣхъ, а если и погрѣшаемъ, то въ глазахъ публики, и не хо-

тимъ такого довѣрія, осужденія или похвалы, какихъ не заслуживаемъ. Не скрывайте передъ нами истины, требуйте отъ насъ исполненія каждой обязанности. Смотрите на мое заведеніе, какъ на свое собственное: въ самомъ дѣлѣ, оно болѣе ваше, нежели мое“. Ивердюнскій институтъ также приобрѣлъ европейскую извѣстность, и воспитанники его собирались не только изъ Германіи, Франціи и Италіи, но даже изъ Россіи, Испаніи и Сѣверной Америки. Мысли Песталоцци проникли почти во все слои общества: и правительства, и лица частныя стремились учреждать заведенія по той же системѣ. Плата за воспитанниковъ въ Ивердюнѣ была болѣе, чѣмъ умѣренная, и часто у директора не было ни гроша денегъ. Онъ задолжалъ кругомъ, уже считалъ себя погибшимъ и, въ безнадежности и изнемогши подъ бременемъ заботъ, уже приказалъ готовить себѣ гробъ. Но друзья, а въ особенности знаменитый Фихте, провозглашавшій славу Песталоцци въ Германіи, поддержали дѣло. Издано было въ свѣтъ собраніе сочиненій Песталоцци. Сотрудники его работали до самоотверженія. Даже иностранныя правительства оказали ему значительное матеріальное содѣйствіе: король баварскій подписался на 700 гульденовъ, прусскій — на 400 талеровъ, императоръ Александръ I — на 500 руб., такъ что въ 1818 г. Песталоцци могъ расплатиться съ долгами. Съ императоромъ Александромъ онъ имѣлъ случай познакомиться еще въ 1814 году, когда австрійскій комиссаріатъ хотѣлъ обратить зданіе института въ госпиталь. Чтобы спасти свое любимое заведеніе, Песталоцци отправился къ императору въ Вазель и былъ въ чрезвычайномъ волненіи, готовясь предстать предъ повелителя столь славной тогда Россіи. Но привѣтливость и ласковый пріемъ императора заставили его побѣдить въ себѣ природную робость. Въ пылу усердія къ своему дѣлу, Песталоцци забылъ рангъ, разстояніе и особу: заговоривъ о милліонахъ душъ, которыя въ невѣжествѣ и рабствѣ жаждутъ свѣта и свободы, онъ, по привычкѣ говорить всегда лицомъ къ лицу съ своимъ собесѣдникомъ, постоянно подступалъ къ монарху, тѣснилъ его шагъ за шагомъ до самой стѣны, и въ пылу уже хотѣлъ схватить его за пуговицу, — какъ вдругъ невольное движеніе императора заставило его вспомнить свое положеніе и протянуть руку къ рукѣ повелителя Россіи. Но Александръ предупредилъ его: онъ обнялъ его и поцѣловалъ отъ души. Институтъ, конечно, былъ также спасенъ. Въ томъ же году Песталоцци получилъ

орденъ Станислава 4-й степени. Однако Ивердюнскій институтъ чрезъ нѣсколько лѣтъ былъ оставленъ самимъ Песталоцци, который съ нѣсколькими воспитанниками переселился на берега прелестнаго Невшательскаго озера, въ мѣстечко Elindy. Сюда было прислано къ нему еще дюжины двѣ дѣтей изъ Англии; къ нимъ, въ 1814 году, былъ приставленъ одинъ англійскій пасторъ, который весьма удачно первый примѣнилъ къ англійскому языку Песталоцциеву методу обученія.

Послѣдніе годы жизни Песталоцци въ Ивердюнѣ протекли въ огорченіяхъ отъ процессовъ съ его прежними сотрудниками; и хотя вѣрные его послѣдователи долго поддерживали его, но козни враговъ заставили ихъ разлучиться, такъ что въ 1825 году этотъ знаменитый институтъ долженъ былъ окончательно закрыться. Песталоцци переехалъ въ свой Нейгофъ — мѣсто своихъ юношескихъ грезъ объ образованіи человѣка и о воспитаніи народа. Отсюда онъ дѣлалъ нѣкоторыя поѣздки по сиротскимъ домамъ и школамъ Швейцаріи, и вездѣ былъ встрѣчаемъ съ трогательнымъ одушевленіемъ. Добро, которое онъ расточалъ въ своей жизни, было по достоинству оцѣнено швейцарцами. Въ 1826 г. „Швейцарское челолюбивое общество“ избрало старца-героя своимъ предсѣдателемъ. Въ благодарственной рѣчи своей по этому случаю онъ выразилъ, что ему суждено, вѣроятно, въ послѣдній разъ присутствовать въ этомъ дорогомъ для него обществѣ. И въ самомъ дѣлѣ, это было въ послѣдній разъ. Въ день новаго 1827 года Песталоцци опасно занемогъ, велѣлъ свести себя въ Брюгге и здѣсь послѣ короткаго, но жестокаго страданія скончался 17 февраля, будучи уже 80-ти лѣтнимъ старцемъ. Тѣло его черезъ два дня было перевезено въ Биррскую церковь, къ приходу которой принадлежалъ Нейгофъ, и похоронено предъ училищнымъ домомъ. Учителя и ученики изъ сосѣднихъ селъ, не смотря на зимній холодъ, съ пѣніемъ проводили гробъ своего учителя въ могилу. Впослѣдствіи здѣсь былъ воздвигнутъ памятникъ ему съ бюстомъ его и надписью — „Нашему отцу Песталоцци“.

Главнѣйшія основанія дидактики и методики Песталоцци.

И такъ, Песталоцци прочно утвердилъ въ педагогікѣ вѣчный принципъ воспитанія, состоящій въ гармоническомъ развитіи челолюбивой природы въ ея лучшихъ сторонахъ, установилъ

развитіе народа на твердой народной почвѣ, сообразно съ его нуждами и потребностями. Невзрачный видомъ, нищенски одѣтый, часто немый и растрепанный, въ истоптанныхъ башмакахъ, въ дырявыхъ чулкахъ, лишенный спокойной разсудительности, безъ вѣрнаго такта въ поступкахъ и безъ свѣтской ловкости, этотъ гениальный чудакъ умѣлъ воодушевить человѣчество любовью къ дѣлу воспитанія. Онъ достигъ этого благодаря одушевлявшей его самой безкорыстной любви, готовой на всякія жертвы, когда было нужно слѣзнуть на помощь бѣднымъ и угнетеннымъ (для одного изъ которыхъ онъ однажды обрѣзалъ серебряныя пряжки у своихъ башмаковъ и подвязалъ ихъ соломой); онъ достигъ этого благодаря своей скромности, простотѣ и безпритязательности, которыми онъ далеко превосходитъ своихъ современниковъ, и всѣхъ истинно понимающихъ воспитаніе заставилъ вступить въ упорную борьбу противъ матеріализма, въ какомъ бы видѣ онъ ни являлся — грубомъ или утонченномъ, противъ тупого эгоизма, противъ мелочнаго, пошлаго утилитаризма, защищая отъ нихъ вѣчные идеалы человѣческой жизни въ ея нравственномъ смыслѣ, и неотступно работая для общаго блага, для правильнаго, естественнаго развитія человѣка. Заклятый врагъ безумнаго механизма въ обученіи, врагъ убійственной дрессуры, царствовавшей въ среднихъ и низшихъ школахъ, гдѣ все обученіе состояло въ задаваніи и спрашиваніи уроковъ, Песталоцци, какъ и его гениальный предшественникъ — Коменскій, желалъ сдѣлать воспитаніе юношества основой всей нравственной жизни народа, и все учебное дѣло построить на законахъ естественнаго развитія человѣческаго духа, который всегда идетъ отъ нагляднаго созерцанія къ ясному понятію. „Я хочу отдать дѣло народнаго воспитанія въ руки матерей“ — сказалъ Песталоцци, и эта мысль, для которой онъ столько трудился, была въ его время еще новой, неслыханной мыслью. Онъ вѣрно и глубоко понялъ образовательное вліяніе женщины въ семьѣ и обществѣ, будучи убѣжденъ, что безъ ея участія невозможно дальнѣйшее усовершенствованіе соціальной жизни.

„Еще при колыбели ребенка — восклицаетъ онъ въ своей безсмертной книгѣ „Лингардъ и Гертруда“ — надо стараться отнять воспитаніе изъ рукъ слѣпой, причудливой природы и передать его въ руки лучшей, разумной силы, которая опытомъ тысячекратъ училась размышлять о сущности и непреложности дѣйствующихъ

щихъ въ ней вѣчныхъ законовъ.“ Потребность еще съ колыбели, всѣми зависящими средствами, готовить результаты элементарнаго образованія можетъ быть названа всеобщей. Безъ удовлетворенія ея вся идея элементарнаго образованія не будетъ имѣть естественнаго исходнаго пункта во всемъ томъ, что оказываетъ прочное вліяніе на ростъ всѣхъ нашихъ силъ, и вмѣстѣ на ихъ правильное взаимное соотношеніе. А такъ какъ природа, по слѣдамъ которой долженъ идти и помощникъ ея — искусство, уже сама заключаетъ въ себѣ начало прочнаго развивающаго средства въ единствѣ человѣческой природы, и чрезъ то уже отъ колыбели воздѣйствуетъ на объединеніе и связь результатовъ всего нашего образованія; то изъ этого очевидно, что искусство также должно еще отъ колыбели искать исходной точки всѣхъ своихъ средствъ въ единствѣ человѣческой природы и стараться посредствомъ ея достигнуть гармоніи въ результатахъ и согласія съ естественнымъ ходомъ самой природы“. Этому ходу природы именно и должна слѣдовать мать при воспитаніи своего ребенка; то-же должна наблюдать и школа. „Всякое школьное образованіе, не построенное на основахъ общечеловѣческаго образованія, ведетъ ложнымъ путемъ. Все человѣчество по своей сущности одинаково, и для своего удовлетворенія должно идти однимъ путемъ. По этому всякая истина, вѣрно почерпнутая изнутри нашего существа, должна быть общечеловѣческою истиною, и такимъ образомъ становится истиною связующею и объединяющею между тѣми спорящими сторонами, которыя обыкновенно грызутся только изъ-за ея оболочки. Ты самъ, какъ человѣкъ, твое собственное внутреннее чувство есть первый предметъ образующей природы. Всестороннее возвышеніе этихъ внутреннихъ силъ человѣческой природы до истинно-человѣческой мудрости есть общая цѣль образованія человѣка, хотя бы онъ стоялъ на низшей соціальной ступени. Упражненіе и употребленіе своей силы и своего знанія въ особенныхъ обстоятельствахъ и условіяхъ соціальной жизни составляетъ предметъ соціальнаго и сословнаго образованія; но послѣднее должно быть постоянно подчинено общей цѣли человѣческаго образованія. Кто не есть *человѣкъ* прежде всего, человѣкъ съ развитыми внутренними силами, у того недостаетъ основанія для опредѣленія своего ближайшаго назначенія и своей спеціальной роли: этого недостатка не можетъ искупить никакая внѣшняя высота соціальнаго положенія.“ Всѣ силы человѣчества

природа раскрывает посредством упражненія, и на употребленіи ихъ основывается весь ихъ ростъ. Весь порядокъ природы въ образованіи человѣчества заключается въ силѣ укрѣпленія и прирѣненія своихъ знаній, своихъ дарованій и вообще своихъ способностей.

Отецъ своихъ дѣтей не долженъ направлять силу ихъ духа въ туманную даль прежде, чѣмъ успѣетъ укрѣпить эту силу ближайшими упражненіями, остерегая ее отъ всякой суровости и излишняго напряженія. Если люди слишкомъ забѣгаютъ впередъ, пренебрегая этимъ порядкомъ, они сами разрушаютъ въ себѣ свою внутреннюю силу, уничтожая покой и равновѣсіе своей внутренней жизни. Они дѣлаютъ это потому, что прежде, чѣмъ они успѣли, посредствомъ реального знакомства съ дѣйствительнымъ міромъ, сдѣлать свой духъ воспримчивымъ къ истинѣ и мудрости, они уже окунулись въ беспорядочный хаосъ фразъ и мнѣній, и основаніемъ своей духовной дѣятельности, первымъ упражненіемъ своихъ силъ содѣлали пустые звуки и слова — вмѣсто истины, истекающей изъ реальной сущности вещей. Всякое познаніе должно исходить изъ созерцанія, изъ чувственного знакомства со внѣшними предметами, изъ возбужденія и сознанія собственныхъ впечатлѣній. „Когда я оглядываюсь — говоритъ Песталоцци — и спрашиваю самъ себя: что же я собственно сдѣлалъ на пользу человѣческаго образованія, то вижу, что я прочно установилъ главнѣйшее дидактическое положеніе въ признаніи наглядности, какъ абсолютнаго основанія всякаго познанія, и, устраняя всякіе отдѣльные школьные предметы, старался отыскать сущность всякаго ученія и ту начальную форму, посредствомъ которой наше образованіе опредѣляется самой природой.“ Но это созерцаніе, изъ котораго исходитъ всякое познаніе и къ которому оно опять возвращается, вовсе не есть пассивное подчиненіе, а напротивъ — самодѣятельное воспріятіе. Какъ только чувства получили первыя впечатлѣнія, т. е. съ самаго момента рожденія, уже начинается развитіе человѣческихъ способностей. Теперь же начинается и педагогическая наглядность, которая посредствомъ опредѣленныхъ, психологически расположенныхъ упражненій становится искусствомъ нагляднаго обученія и постепенно направляетъ ребенка къ различнымъ моральнымъ, эстетическимъ и интеллектуальнымъ созерцаніямъ. Дитя упражняется при этомъ во внимательности, въ умѣнныи подмѣчать и отличать случайное отъ существеннаго, и, по возмож-

ности, устраняется одно поверхностное знакомство съ предметами. Всѣ приведенныя къ сознанію дитяти впечатлѣнія должны достигнуть ясности и опредѣлительности. Поэтому при обученіи надо соблюдать, чтобы дѣтямъ предлагались на разсмотрѣніе предметы не въ массѣ, а въ одиночку, не въ туманной дали, а въ ясной близости, и чтобы предметы эти были не аномальными, а наиболѣе характеристическими экземплярами. Изъ нагляднаго созерцанія предмета прежде всего вытекаетъ его названіе; отъ названія можно переходить къ опредѣленію его качествъ; изъ полнаго и яснаго описанія отдѣльныхъ качествъ предметовъ развивается, наконецъ, его опредѣленіе, т. е. точное понятіе. И эта-то послѣдняя цѣль всякаго обученія существенно зависитъ отъ умѣнья вести наглядное обученіе; опредѣленія же и понятія, не выведенныя изъ наглядности, порождаютъ именно ту пустую, беспочвенную мудрость, которая лишена всякаго реального содержанія и легко разоблачается при первомъ требованіи точности и отчетливости. Вся сумма внѣшнихъ качествъ извѣстнаго предмета соединяется по своему объему и въ числовомъ отношеніи, и, выраженная въ словѣ, дѣлается собственностью сознанія. Этими тремя основными отношеніями: числомъ, формою и языкомъ обусловливается, такимъ образомъ, все искусство нагляднаго обученія и требуетъ, чтобы во-1-хъ, научить дѣтей обнять предложенный ихъ сознанію предметъ, какъ отдѣльную единицу, т. е. отличить его отъ другихъ, находящихся въ связи съ нимъ предметовъ; во-2-хъ, научить ихъ видѣть форму каждаго предмета, т. е. его мѣру и пространственныя отношенія, и въ-3-хъ, какъ можно ранѣе ознакомить дѣтей со всемъ количествомъ словъ и названій всѣхъ извѣстныхъ имъ предметовъ. И такъ какъ изъ этихъ трехъ элементарныхъ пунктовъ должно исходить все обученіе дѣтей, то отсюда очевидно, что первыя усилія педагогическаго искусства должны быть направлены къ тому, чтобы съ психологическою правильностію укрѣпить, развитъ и направить присущія дѣтямъ способности счисленія, измѣренія и словеснаго выраженія: отъ этого зависитъ вся дѣятельность ихъ познавательной способности. Сообразно съ этимъ учитель долженъ отыскать пригодный матеріалъ, служащій средствомъ для раскрытія и образованія этихъ трехъ силъ до наивысшей свободы, послѣдовательности и взаимной между собою гармоніи. На этомъ же основаніи всѣ тѣ свойства предметовъ, которыя доступны нашимъ пяти чувствамъ, вовсе не являются исходными точками

или элементами нашего познания, подобно числу, формѣ и названію, такъ какъ число, форма и названіе свойственны всѣмъ предметамъ; прочія же качества, познаваемые пятью нашими чувствами, не одинаково присущи всѣмъ предметамъ, а только однимъ болѣе, а другимъ менѣе.“

Кромѣ знаній и убѣжденій, человѣкъ нуждается еще въ умѣньѣ, обладаніе которымъ приводитъ его къ внутреннему довольству собою. Развитіе умѣнья имѣетъ существенное значеніе. „Можетъ-ли быть болѣе ужасный подарокъ, которымъ какой-то враждебный геній подарилъ наше время, какъ—знаніе безъ умѣнья и проницательности, безъ силъ стремиться къ чему-либо и побѣждать препятствія, тогда какъ обладаніе этими силами облегчаетъ намъ достигать цѣли и единства въ нашей практической жизни.“ — „Чувственный человѣкъ, со всѣми твоими нуждами и желаніями! ты долженъ не только знать и размышлять о своихъ нуждахъ и желаніяхъ, но также умѣть и дѣйствовать ради нихъ: и то, и другое до того тѣсно связано между собою, что, съ прекращеніемъ перваго, прекращается и второе — и на оборотъ. Но эта связь никогда не достигается, если твои умѣнья, твои практическія способности, безъ которыхъ невозможно удовлетвореніе твоихъ нуждъ и стремленій, не будутъ развиты въ тебѣ посредствомъ искусства; если не будутъ подняты твои силы, которыя могли бы заявить себя и овладѣть предметами твоихъ нуждъ и стремленій. Эти умѣнья, обуславливающія знаніе и дѣятельность во всемъ, чего могутъ требовать развитый духъ и облагороженное сердце человѣка, такъ же мало проявляются сами собою, какъ и необходимыя для человѣка мнѣнія и знанія: развитіе духовныхъ силъ и умѣній, присущихъ человѣческой природѣ, предполагаетъ соразмѣрную, психологически расположенную послѣдовательность образовательныхъ средствъ.“ Такимъ образомъ, формированіе силъ, предполагающихъ эти умѣнья, покоится на прочномъ первоначальномъ механизмѣ, на общихъ началахъ искусства, послѣдовательное выполненіе которыхъ предлагаетъ дѣтямъ необходимыя образовательныя упражненія, начинающіяся отъ самыхъ простыхъ и постепенно достигающія до самыхъ сложныхъ умѣній, которыя сообщаютъ дѣтямъ физическій навыкъ и ежедневно возрастающую ловкость во внѣшней, технической дѣятельности.

Таковы дидактическія начала Песталоцци, выполненія которыхъ онъ стремился самъ достигнуть въ начальномъ обученіи. Въ

Станцѣ была отыскана имъ и его элементарная метода. „Такъ какъ я былъ принужденъ — рассказываетъ Песталоцци — заниматься обученіемъ дѣтей одинъ, безъ всякой посторонней помощи, то мнѣ удалось открыть искусство учить многихъ заразъ; и такъ какъ мнѣ оставалось одно средство — громко говорить ко всѣмъ вдругъ, то во мнѣ естественно родилась мысль одновременно съ обученіемъ также занимать дѣтей рисованіемъ, письмомъ и другими работами. Путаница, происходящая отъ кричанья за мною множества дѣтей, привела меня къ необходимости установить тактъ, который въ свою очередь возвысилъ силу впечатлѣнія всего обученія“ Стройное произношеніе въ голосъ и въ тактъ возбуждаетъ самостоятельность дѣтей посредствомъ двойной дѣятельности, а именно — нагляднаго созерцанія и словеснаго выраженія, и потому все видѣнное глубже и опредѣленнѣе запечатлѣвается въ ихъ душѣ. Отчетъ въ томъ, что дѣти видятъ предъ собою, сильно поддерживаетъ ихъ вниманіе къ предмету и предупреждаетъ въ нихъ разсѣянность. Рассказъ то одного ученика, то многихъ заразъ, вноситъ интересъ въ весь ходъ обученія и часто возбуждаетъ дѣтское вниманіе въ ту минуту, когда оно уже готово уснуть, дѣйствуетъ сильнѣе всякихъ упрековъ и наказаній. Но не должно также забывать при этомъ, что природѣ дѣтей также свойственна сильная потребность въ извѣстныхъ тѣлесныхъ движеніяхъ. Надо только остерегаться, чтобы все начальное обученіе не превратилось въ безпорядочный крикъ: въ противномъ случаѣ будетъ не легко замѣтить погрѣшности отдѣльныхъ личностей, и все дѣло обученія языку сильно пострадаетъ чрезъ это.

„Совершенное невѣжество дѣтей во всѣхъ отношеніяхъ заставило меня долго останавливаться на первыхъ началахъ, а это на опытъ обнаружило возвышеніе въ дѣтяхъ внутренней силы, которое достигается чрезъ усовершенствованіе начальныхъ знаній и вслѣдствіе возбужденія въ дѣтяхъ чувства совершенства и законности, хотя бы на ихъ низшей степени. Я никогда такъ не чувствовалъ, какъ теперь, всей связи первыхъ занятій по каждому предмету со всѣмъ его объемомъ, и никогда такъ не замѣчалъ тѣхъ огромныхъ пробѣловъ, которые происходятъ отъ запутанности и незаконченности начальныхъ основаній по каждой отрасли знанія. Результаты стремленія моего къ этой основательности на первыхъ же порахъ обученія далеко превзошли мои ожиданія. Въ

дѣтяхъ скоро пробудилось сознание собственныхъ силъ, которыхъ они прежде не подозрѣвали въ себѣ, и особенно развилось чувство красоты и порядка: они желали, стремились, усиливались, достигали и радовались своему успѣху. Такъ какъ вначалѣ я не имѣлъ помощника, то я сажалъ болѣе способнаго ребенка между двумя менѣе способными: онъ обнималъ ихъ обѣими руками, говорилъ имъ что зналъ, а они учились повторять за нимъ чего еще не знали. Такъ дѣти же учили дѣтей. Они старались выполнить то, что я имъ приказывалъ, и сами собою напали на слѣдъ правильнаго, многосторонняго выполнения дѣла, и эта многосторонне развившаяся въ нихъ самодѣятельность на первыхъ же ступеняхъ ученія сильно дѣйствовала на оживленіе и укрѣпленіе того убѣжденія, что всякое истинное и образовательное обученіе должно быть возбуждаемо и извлекаемо изъ самихъ дѣтей, изъ ихъ собственной природы...“ „Мое убѣжденіе теперь окрѣпло: у меня были дѣти, силы которыхъ, еще не сломленныя непедагогическимъ домашнимъ или школьнымъ воспитаніемъ, развились очень быстро. Я видѣлъ въ самой многосторонней и открытой игрѣ силу человѣческой природы и ея свойства. Въ этихъ неиспорченныхъ натурахъ былъ вѣрный взглядъ и твердое сознание видѣннаго, о чемъ и предчувствія не имѣли наши школьныя куклы. Я учился у дѣтей, — и слѣлъ бы я былъ, если бы не учился. Отъ нихъ я узналъ отношенія, въ которыхъ находятся реальныя знанія къ словеснымъ; отъ нихъ же я узналъ, что односторонность словеснаго знанія и слѣпое довѣріе къ словамъ, которыя суть не что иное, какъ пустой звукъ, могутъ вредить дѣйствительной силѣ наглядности и твердому сознанию окружающихъ насъ предметовъ. Я чувствовалъ возможность построить обученіе народа на психологическомъ фундаментѣ, положить въ основаніе дѣйствительныя, реальныя знанія и сдернуть маску съ пустого, поверхностнаго изученія однихъ словъ.“

Всю силу обученія Песталоцци полагалъ въ методѣ. Характеристическая особенность его элементарной методы заключалась въ томъ, что ученики стройно, въ тактъ, повторяли то, что говорилъ имъ учитель — или старшій, болѣе приспособленный къ этому дѣлу ученикъ. Сперва обучающій обращалъ вниманіе на отдѣльный предметъ, или даже на извѣстный признакъ предмета, и потомъ постепенно переходилъ къ дальнѣйшему и сложному. Такимъ способомъ для ученика освѣщается признакъ за призна-

комъ, предметъ за предметомъ, и онъ ежедневно увеличиваетъ запасъ своихъ знаній. Этой методѣ присущъ необходимѣйшій законъ, по которому все непремѣнно должно занимать свое мѣсто, быть взаимно связано, подобно кольцамъ одной цѣпи. Иногда допускаются также вопросы со стороны учащихся; но они должны относиться преимущественно уже къ знакомымъ предметамъ. Учащій долженъ до тѣхъ поръ повторять предъ учениками слова или предложенія, пока они неизгладимо запечатлѣются въ ихъ умѣ, и дѣти могутъ перейти на новую ступень знанія не раньше, чѣмъ укрѣнятся на старой; возможно же это только при частомъ повтореніи. „Въ нашей школѣ, — рассказываетъ бывшій ученикъ Песталоцци, Рамзауеръ, — всякое ученіе должно было начинаться и оканчиваться языкомъ, числомъ и формой. Лучше всего шли упражненія въ словѣ, по крайней мѣрѣ, тѣ, которыя онъ велъ съ нами у шпалеръ школьной комнаты, и которыя были истинно наглядными упражненіями. Шпалеры были очень стары и изорваны, и предъ ними мы стояли часто по два или по три часа и говорили о нарисованныхъ тамъ фигурахъ или о прорванныхъ мѣстахъ. Мы осматривали ихъ форму, число, положеніе и цвѣтъ, и видѣнное или замѣченное нами слагали въ предложенія, все болѣе и болѣе распространенныя. Тогда онъ спрашивалъ: „Мальчики, что вы видите?“ — Дыру въ стѣнѣ — былъ отвѣтъ: „Хорошо, говорите же за мною: я вижу дыру въ обояхъ; я вижу длинную дыру въ обояхъ; за дырой я вижу стѣну. Я вижу фигуру на обояхъ; я вижу черныя фигуры на обояхъ; я вижу круглыя, черныя фигуры на обояхъ и т. д.“ То же самое дѣлалъ Песталоцци при обученіи естественной исторіи, служившей вмѣстѣ матеріаломъ для развитія слова; кромѣ того, сюда присоединялось еще рисованіе.“

Катихизическую и сократическую методы Песталоцци считалъ мало полезными, такъ какъ онѣ въ большинствѣ случаевъ только растягиваютъ ученіе и лишаютъ его основательности; особенно возставалъ онъ противъ злоупотребленія катихизаціей. Вообще онъ полагалъ, что у неискуснаго катихизатора въ голову дѣтей вбивается много чуждыхъ имъ понятій, которыя они еще не въ силахъ усвоить созвательно, которыя въ устахъ ихъ похожи на плодъ, падающій съ дерева не потому, что онъ созрѣлъ, а только потому, что подточенъ червемъ и кажется какъ бы созрѣвшимъ. Въ разработкѣ элементарной методы главная цѣль Песталоцци состояла въ томъ, „чтобы какъ можно болѣе упростить все учеб-

ное дѣло, и каждому частному человѣку доставить возможность самому учить своихъ дѣтей; школу же въ ея элементарномъ видѣ сдѣлать совершенно ненужною.“ „Vous voulez mécaniser l'éducation“ — сказалъ ему однажды Глейръ, членъ училищнаго совѣта Бернского кантона, и самъ Песталоцци признаетъ мѣткость этого выраженія: „Глейръ попалъ въ самую жилку (traf den Nagel auf den Kopf). Онъ далъ мнѣ слово, которое выразило сущность моей цѣли и всѣхъ ея средствъ“. Той же цѣли отвѣчало и взаимное обученіе дѣтей, которое, по мнѣнію Песталоцци, съ одной стороны возбуждаетъ въ нихъ чувство самолюбія, съ другой — развиваетъ между ними взаимную любовь и братское доброжелательство. Выходя всегда изъ живого опыта, а не изъ умозрѣній, Песталоцци прежде всего заботился — не о томъ, чтобы ученики его далеко ушли, напр. въ чтеніи, а о томъ, чтобы съ помощію этихъ упражненій они возможно многосторонне возбудили и развили свои душевныя силы. Вмеѣстѣ съ тѣмъ онъ старался вызвать въ нихъ вѣрныя нравственныя понятія и истинный взглядъ на жизнь и ея отношенія. Все обученіе его было проникнуто воспитательной идеей, для которой метода служила только наилучшимъ средствомъ въ примѣненіи къ тому или другому учебному предмету.

Религію Песталоцци ставилъ высоко, прилично ея высокому воспитательному значенію, которое онъ вполне постигъ только съ теченіемъ времени и опыта; въ этомъ онъ самъ сознается съ рѣдкою искренностію: „Долго я шелъ мертвымъ путемъ моего вѣка — рассказываетъ Песталоцци уже на 48 году жизни — колеблясь между *чувствами*, которыя влекли меня къ религіи, и между сужденіями, которыя отвращали меня отъ нея; мое сердце содѣлалъ я хладнымъ къ тому, что составляетъ сущность религіи, хотя въ дѣйствительности я и не былъ противъ религіи.“ По его глубокому, выстрадавшему убѣжденію, „въ христіанствѣ заключается вся нравственность, и потому оно есть принадлежность каждой отдѣльной личности. Оно не терпитъ насилія, при которомъ вырождается въ фанатизмъ, и, въ такомъ случаѣ, ведетъ къ несправедливости.“ На этомъ основаніи Песталоцци совершенно послѣдовательно требовалъ, чтобы развитіе религіи въ ребенкѣ зависѣло отъ матери и отъ отношеній ребенка къ своимъ родителямъ, безъ личнаго произвола воспитателей въ столь важномъ дѣлѣ. „Тотъ же самый зародышъ, который производитъ въ малюткѣ привязанность къ своей матери, производитъ въ немъ

также привязанность къ Богу. Точно также и способъ, по которому раскрываются эти чувства, въ обоихъ отношеніяхъ одинъ и тотъ же. Однако обученіе религіи должно слѣдовать общимъ законамъ: 1) Первое обученіе ни въ какомъ случаѣ не должно быть дѣломъ одной головы, дѣломъ разсудка; но пусть оно будетъ прежде всего дѣломъ чувства, дѣломъ сердца, дѣломъ матери; 2) Упражненіе чувствъ только постепенно должно переходить въ упражненіе сужденія, и все обученіе пусть дольше остается дѣломъ сердца, прежде чѣмъ оно станетъ дѣломъ разсудка; пусть оно дольше остается дѣломъ женщины, прежде чѣмъ перейдетъ въ руки мужчины.“ О дальнѣйшемъ ходѣ религіознаго обученія Песталоцци говоритъ въ одномъ изъ отчетовъ о своемъ заведеніи за 1807 годъ: „Всѣ болѣе взрослые воспитанники ежедневно два раза учились собственно религіи. Руководствомъ служили священныя книги Моисея, изображающія ходъ религіознаго развитія человѣческаго рода, и основанное на нихъ чистое ученіе Иисуса Христа, какъ оно возвѣщено Имъ въ Евангеліи. Въ основаніе ученія объ обязанностяхъ мы полагали нагорную проповѣдь Иисуса, а въ основаніе ученія о вѣрѣ — главнымъ образомъ Евангеліе отъ Іоанна. Все это читалось въ связи одно съ другимъ, и вѣчныя истины Христа о Богѣ, о себѣ самомъ, какъ о воплощенномъ Божествѣ, объ отношеніи человечества къ Богу и о жизни въ Богѣ — всѣ эти истины уяснялись сами собою. Мы стараемся примѣромъ Христа и его способомъ воззрѣнія на вещи, на людей и ихъ отношенія, наглядно оживить въ дѣтяхъ основанныя на непреложной сущности религіи чувства вѣры, надежды и любви, обратить ихъ въ привычку, и чрезъ развитіе возвысить ихъ мысли и дѣла до того, чтобы въ нихъ проявлялось само Божество. Мы не столько оспариваемъ религіозныя предразсудки, сколько стараемся сообщить религіозныя истины. Въ сущности религіи ищемъ мы основанія всѣхъ догматовъ и источниковъ всѣхъ религіозныхъ воззрѣній, одинаково коренящихся въ природѣ человѣка, въ ея стремленіяхъ, отношеніяхъ, силахъ и потребностяхъ; мы желаемъ, чтобы дитя научилось различать истину отъ ея вѣшнаго покрова, сущность — отъ всякой формы. Элементарное обученіе религіи вообще покоится на рѣшеніи слѣдующихъ вопросовъ: 1) Въ чемъ состоитъ коренная религіозная способность въ человѣкѣ, или — каковы должны быть элементы и основныя начала всякаго религіознаго развитія — по сколько

они присущи каждому человѣку и всему человѣчеству? Эти элементы суть созерцаніе и чувство. 2) Какъ и посредствомъ чего эти коренныя религіозныя созерцанія и чувства могутъ быть необходимо возбуждаемы въ дѣтяхъ и приводимы къ сознанию? Здѣсь главнѣйшими религіозно-образовательными средствами надо признать родителей, природу и человѣческое общество, т. е. правильныя отношенія питомца къ отцу и матери, къ вышней природѣ и къ окружающему его обществу. 3) Какимъ образомъ естественно выражаетъ человѣкъ и человѣчество возбужденныя въ немъ религіозныя созерцанія и чувства, и къ чему все это приводитъ людей? Существеннѣйшимъ выраженіемъ религіознаго настроенія мы находимъ здѣсь тѣлодвиженіе; выраженіемъ же религіознаго созерцанія является образъ. Первое, проявляясь, даетъ начало обряду; второе производитъ символъ и почитаніе священныхъ изображеній. На этихъ то основныхъ началахъ одинаково покоится развитіе и всего того, что неизмѣнно и повсемѣстно высказывается въ человѣческой природѣ, какъ истинная, вѣчная религія, — и всего того, что искажается въ грубую чувственность и приводитъ къ страстному фанатизму, суевѣрію, ханжеству и, наконецъ, къ постыдному отрицанію всего божественнаго и святаго. Поэтому необходимо, чтобы питомецъ воспринялъ вѣчныя истины изъ перваго источника“. „Какъ зарождается въ моей душѣ понятіе о Богѣ? Отчего я вѣрю въ Бога, предаюсь въ Его руки, чувствую себя счастливымъ, когда я Его люблю, довѣряю Ему, когда я Его благодарю и слѣдую Его заповѣдямъ? Чувства любви, довѣрія, благодарности и послушанія должны быть развиты во мнѣ прежде, чѣмъ я въ силахъ обратиться къ Богу. Я долженъ прежде любить человѣка, долженъ вѣрить человѣку, человѣка благодарить, человѣка слушаться — прежде чѣмъ достигну до того, чтобы любить Бога, благодарить Бога, вѣровать въ Него и Его слушаться; ибо кто не любитъ брата своего, котораго онъ видитъ, какъ же ему полюбить Отца Небеснаго, котораго онъ не видитъ! Но откуда рождаются чувства любви, благодарности, довѣрія и послушанія къ людямъ? Они преимущественно исходятъ изъ отношеній, соединяющихъ безсловеснаго младенца съ его матерью. Мать по инстинкту природы заботится о ребенкѣ, кормитъ его, удовлетворяетъ его нуждамъ, отдаляетъ отъ него все, что ему непріятно, помогаетъ ему въ его безпомощномъ состояніи. Дитя успокоено, оно весело:

зародышъ любви, довѣрія и благодарности зароненъ въ него. Зародышъ, изъ котораго произрастаютъ чувства, составляющія сущность почитанія Бога и сущность нравственности — тотъ же самый, изъ котораго развивается моя метода. Она исходитъ изъ природнаго отношенія, существующаго между безсловеснымъ младенцемъ и его матерью, и основывается на искусствѣ отъ колыбели связать обученіе съ этимъ природнымъ отношеніемъ. Она ограничиваетъ необъятное пространство себялюбія, къ которому стремительно влечетъ меня мірская суета, и не дозволяетъ моему уму безусловно отторгнуться отъ путей моего сердца, и образованію моего духа — отъ моей вѣры.“

Отъ всего обученія Песталоцци требуетъ единства и основательности или реальности, которой чаще всего недостаетъ при обученіи отечественному и иностраннымъ языкамъ, примѣры чего такъ обыкновенны въ высшихъ сословіяхъ. „Бѣдные говорунцы, — восклицаетъ онъ, — отъ своего неестественнаго воспитанія сдѣлавшіеся не способными чувствовать даже того, что они стоятъ на ходуляхъ, и потому должны сойти съ своихъ деревянныхъ ногъ, чтобы стать на землю Божию такъ же крѣпко, какъ стоитъ нашъ народъ!“ „Наши не психическія школы въ сущности не что иное, какъ искусственныя машины, которыми задушаются всѣ слѣды силы и опыта, влагаемые въ дѣтей природою. Представьте себѣ на минуту ужасъ этого убійства! До пятого года дѣтей оставляютъ въ полномъ наслажденіи природою, допускаютъ до нихъ всякое ея впечатлѣніе: дѣти чувствуютъ ея силу; они уже далеко ушли въ чувственномъ наслажденіи ея непринужденностью и всеми ея прелестями, и свободный, естественный ходъ, которымъ идетъ въ своемъ развитіи счастливый дикарь, уже овладѣлъ ими совершенно. И вотъ, послѣ пяти лѣтъ этой блаженной жизни, вдругъ уносятъ отъ ихъ глазъ всю природу; тирански останавливаютъ полное прелести, непринужденное, свободное развитіе; скучиваютъ ихъ толпами, какъ овецъ, въ душную комнату; неумолимо засаживаютъ на цѣлые часы, дни, недѣли, мѣсяцы и годы за жалкія, непривлекательныя и однообразныя буквы, и заставляютъ ихъ жить жизнью, до ужаса противоположною всей ихъ прежней жизни. Скажи мнѣ: можетъ ли ударъ меча, разрубающій шею преступника, ведущій его отъ жизни къ смерти, произвести большее вліяніе на его тѣло, чѣмъ такой переходъ отъ прекраснаго, полнаго наслажденія руководства природы къ жалкому школьному

ученію — на душу дѣтей? Неужели люди будутъ вѣчно слѣпы! Неужели они никогда не дойдутъ до первыхъ источниковъ, изъ которыхъ истекаетъ разрушеніе нашего духа, уничтоженіе нашей невинности, развалины нашей крѣпости и всѣ ихъ послѣдствія, которыя доводятъ насъ до неудовлетворенной жизни и тысячами ведутъ насъ къ смерти въ госпиталяхъ, или къ бѣшенству въ цѣлницахъ и оковахъ!“ — „Сущность ученія приносится въ жертву путаницѣ отдѣльныхъ, изолированныхъ наукъ; выставляются на столъ блюда изъ разныхъ крохъ истины, но умерщвляется духъ самой истины, чахнетъ въ человѣчествѣ сила самостоятельности, покоящаяся на истинѣ. Европа съ своимъ народнымъ обученіемъ должна была впасть въ заблужденіе, или скорѣе — въ безуміе, что дѣйствительно и случилось. Съ одной стороны, отдѣльныя искусства достигли исполинской высоты, съ другой — всѣ основы руководства потеряны. Еще ни одна часть свѣта не поднималась такъ высоко съ одной стороны; но ни одна и не падала такъ глубоко съ другой. Золотой головой своихъ отдѣльныхъ искусствъ она, какъ пророческое изображеніе, касается облаковъ; а народное образованіе, которое должно служить фундаментомъ этой золотой головѣ, подобно ногамъ библейскаго гиганта — самая жалкая, самая рыхлая, ничего не стоящая глина.“ — „Тамъ, гдѣ основныя силы человѣческаго духа, развиваемыя лишь методическимъ обученіемъ, оставлены спящими, и къ спящимъ способностямъ привиты только слова, — тамъ образуются мечтатели, которые тѣмъ смутнѣе мечтаютъ, чѣмъ съ большими притязаніями ихъ слова, привитыя къ ихъ жалкому, зѣвающему существу. Такіе питомцы уже, конечно, будутъ мечтать о чемъ угодно, только никакъ не о томъ, что они спятъ и видятъ сонныя видѣнія, и что другіе, окружающіе ихъ, чувствуютъ ихъ незаконныя притязанія и считаютъ ихъ за лунатиковъ. Неосновательная высокопарность въ словахъ такого рода поверхностной учености производитъ людей, которые во всѣхъ наукахъ и искусствахъ считаютъ себя близкими къ цѣли, потому что жизнь ихъ есть тягостная болтовня объ этой цѣли; но они никогда ея не достигнутъ. Нашъ вѣкъ полонъ такихъ людей и страдаетъ ученостью, влекущею насъ къ цѣли знанія pro forma — подобно лошади съ разбитыми ногами на бѣгу, которая никогда не можетъ поставить себя цѣлью извѣстную мету, пока не вылѣчатъ ея ногу.“

Выходя изъ этихъ соображеній, Песталоцци придаетъ гро-

мадное значеніе языку. „Языкъ — говорить онъ — есть отдача всѣхъ впечатлѣній, которыя природа во всемъ своемъ объемѣ произвела на людей; поэтому я пользуюсь имъ и стараюсь нитью высказываемыхъ звуковъ вызвать въ ребенкѣ тѣ же самыя впечатлѣнія, которыми и произведены эти звуки въ родѣ человѣческомъ. Даръ языка — великій даръ! Онъ въ одно мгновеніе даетъ дитяти то, что природа уже дала человѣку, употребивъ на это тысячелѣтія.“ При обученіи языку онъ начинаетъ съ ученія о звукахъ, какъ средства развивать органы языка, потомъ онъ переходитъ къ ученію о словахъ, какъ средству, съ помощію котораго мы достигаемъ того, что опредѣленно можемъ выражаться объ извѣстныхъ намъ предметахъ и обо всемъ, что мы узнаемъ въ нихъ. *Ученіе о звукахъ* подраздѣляется на ученіе о звукахъ въ словѣ и ученіе о звукахъ въ пѣніи. „Относительно звуковъ въ словѣ нельзя предоставлять случаю рано или поздно, въ обиліи или скудно будутъ они приближаемы къ уху ребенка. Чрезвычайно важно, чтобы они усваивались имъ во всемъ ихъ объемѣ, и какъ можно ранѣе. Поэтому книга складовъ должна содержать звуки, изъ которыхъ состоитъ языкъ, во всемъ ихъ объемѣ. Эти звуки, во всякомъ семействѣ, частымъ повтореніемъ должны быть глубоко и навсегда запечатлѣваемы въ памяти изучающаго склады ребенка и даже малютки, лежащаго въ колыбели, прежде чѣмъ онъ будетъ въ состояніи выговорить хоть одинъ слогъ. Кто не видалъ, тотъ не можетъ себя представить, въ какой степени громкое повтореніе этихъ простыхъ звуковъ (ба-ба-ба, та-та-та, да-да-да, ла-ла-ла и т. под.) возбуждаетъ внимательность еще не говорящихъ дѣтей, и какую прелесть имѣетъ для нихъ. Какъ скоро ребенокъ выучится говорить, онъ долженъ ежедневно повторять нѣсколько рядовъ этихъ звуковъ, а затѣмъ слѣдуютъ упражненія въ складахъ.“

Метода Песталоцци при обученіи чтенію была слѣдующая: буквы наклеивались на толстую бумагу, при чемъ гласныя, для отличія отъ согласныхъ, были выграшены красною краскою. Съ гласными должны были освоиться ученики прежде, чѣмъ они переходили къ согласнымъ, но всегда въ соединеніи съ гласною, потому что безъ нея они не могутъ быть произносимы. Согласныя обыкновенно представлялись послѣ гласныхъ, и, такимъ образомъ, изъ всѣхъ гласныхъ образовывались сначала легчайшіе, а потомъ труднѣйшіе слоги посредствомъ прибавленія согласныхъ.

„По основному правилу складовъ, всѣ слоги суть не что иное, какъ звуки, происшедшіе чрезъ прибавленіе согласныхъ къ гласнымъ: гласная всегда составляетъ фундаментъ слога.“ Сперва гласная выставляется на всякій доскѣ, на верхнемъ и нижнемъ краѣ которой должна быть выдолблена полоса, въ которую вставляются буквы и легко могутъ быть вкладываемы въ нее и вынимаемы изъ нея; къ гласной постепенно приставляются спереди и сзади согласныя: (а, аб, баб и т. под.). Всякій слогъ до тѣхъ поръ произносится учителемъ и повторяется дѣтьми, пока они твердо не запомнятъ его. Тогда имъ велятъ произносить отдѣльныя буквы по порядку и вразбивку (первая? третья? и т. под.) и наизусть складывать слоги, закрываемыя на доскѣ. Въ началѣ особенно необходимо идти впередъ медленно и отнюдь не переходить къ новому до тѣхъ поръ, пока старое не запечатлѣтся неизгладимо въ умѣ дѣтей: въ этомъ заключается основаніе всего обученія чтенію, а все послѣдующее состоитъ только въ маленькихъ приаткахъ къ пройденному. Когда дѣти получаютъ такимъ образомъ навыкъ къ складамъ, тогда можно мѣнять упражненія и приемы; такъ напр. можно буквы одного слова прибавлять одну за другою, пока не составится цѣлое слово, и всякій разъ выговаривать выставляемыя буквы вмѣстѣ, (г-го-гол-голо-голов-голова); затѣмъ можно идти обратнымъ путемъ, т. е. отнимать одну букву за другою и повторять это до тѣхъ поръ, пока дѣти научатся безошибочно складывать слово наизусть. Наконецъ, слово дѣлятъ на слоги, приказываютъ сосчитать слоги, выговаривать и складывать каждый слогъ — *всѣхъ учениковъ разомъ*, такъ чтобы выговариваемый всѣми звукъ слышался весь вдругъ, какъ одинъ. Этотъ тактъ сильно дѣйствуетъ на чувственные органы дѣтей. По совершенномъ окончаніи упражненій въ складахъ на доскѣ, даютъ ребенку въ руки книгу и читаютъ до тѣхъ поръ, пока онъ не выучится читать ее совершенно бѣгло.“

Ученіе о словахъ, или лучше — *изученіе именъ* состоитъ въ послѣдовательныхъ рядахъ именъ замѣчательнѣйшихъ предметовъ изъ всѣхъ областей царства природы, географіи, общественныхъ должностей и отношеній. Эти ряды словъ даются ребенку, какъ простое упражненіе въ чтеніи, непосредственно по окончаніи книги складовъ. „И опытъ показалъ мнѣ, — рассказываетъ Песталоцци — что очень можно дѣтямъ совершенно бойко выучить наизусть

эти ряды именъ впродолженіе такого же времени, которое необходимо для окончательнаго укрѣпленія ихъ въ чтеніи. Полное изученіе столь многостороннихъ и обширныхъ рядовъ именъ чрезвычайно важно для облегченія позднѣйшаго ученія дѣтей.“ Къ сожалѣнію, при этомъ Песталоцци всю наглядность видѣлъ въ однихъ словахъ и забылъ о соответствующихъ имъ реальныхъ предметахъ и отношеніяхъ, которымъ придаетъ столь важное значеніе Коменскій.

Конечная цѣль *изученія языка*, по выраженію Песталоцци, — довести насъ отъ темныхъ созерцаній до ясныхъ понятій, что достигается тремя путями: а) мы узнаемъ предметъ вообще и называемъ его какъ единицу, какъ предметъ; б) мало по малу мы знакомимся съ его признаками и научаемся называть ихъ; в) мы съ помощію языка приобретаемъ способность ближе опредѣлять свойства предметовъ словами обстоятельствъ мѣста и времени. Обобщая разныя отдѣльныя науки въ ихъ элементахъ, входящихъ въ составъ народной школы, Песталоцци дѣлилъ все подлежащее изученію на пять слѣдующихъ отдѣловъ: географія, исторія, физика, естественная исторія и антропологія. Каждую изъ этихъ пяти рубрикъ онъ подраздѣляетъ на 40 подчиненныхъ отдѣловъ, такъ что всѣхъ получается 200. Онъ представляетъ послѣдовательные ряды словъ обо всѣхъ этихъ предметахъ въ алфавитномъ порядкѣ, подчиняя такимъ образомъ все обученіе — интересамъ языка, такъ какъ эти слова дѣти обязаны запечатлѣть въ умѣ неизгладимо. „Такъ напр. одно изъ подраздѣленій Европы — Германія. Сначала ученикъ хорошенько заучитъ раздѣленіе Германіи на 10 округовъ; потомъ ему предложатъ для чтенія города Германіи въ алфавитномъ порядкѣ, но предварительно каждый изъ этихъ городовъ обозначать цифрой округа, въ которомъ онъ лежитъ. Какъ только выучены эти города, обратятъ вниманіе на связь этихъ цифръ съ подраздѣленіями главныхъ рубрикъ: въ нѣсколько часовъ ученикъ уже будетъ умѣть обозначать цѣлый рядъ городовъ Германіи по отдѣламъ ихъ главныхъ рубрикъ. Если, напр. дадутъ ему для обозначенія слѣдующія мѣста Германіи съ цифрами: Ахенъ 8, Абенбергъ 4, Акенъ 10 и т. д., то ученикъ прочтетъ ихъ слѣдующимъ образомъ: Ахенъ лежитъ въ Вестфальскомъ округѣ, Абенбергъ — въ Франконскомъ, Акенъ — въ Нижне-Саксонскомъ и т. д. Чрезъ это ученикъ будетъ въ состояніи при первомъ

взглядъ на нумеръ опредѣлить, въ какой главной рубрикѣ находится предметъ даннаго ему ряда и обратить алфавитную номенклатуру въ научную“. Очевидно, что здѣсь Песталоцци впадаетъ уже въ крайній механизмъ, впрочемъ, до известной степени необходимый при всякомъ обученіи.

Ученіе о *формѣ* подраздѣляется на искусство измѣренія, рисованіе и письмо. „Изъ основного принципа, что наглядность есть фундаментъ всѣхъ знаній, безспорно слѣдуетъ: правильная наглядность есть истинный фундаментъ самаго правильного сужденія. Привести ребенка къ этому основанію всякаго искусства, къ правильному измѣренію всѣхъ предметовъ можно помощью послѣдовательнаго ряда измѣреній четырехугольника и его подраздѣленій, организованныхъ по простымъ, вѣрнымъ и точнымъ правиламъ. Чтобы основать рисованіе на этомъ фундаментѣ, необходимо подчинить его измѣренію и постараться организовать подраздѣленія угловъ и дугъ, истекающія изъ коренной фигуры четырехугольника, равно какъ и прямолинейныя раздѣленія послѣдняго. Ребенка можно привести къ этому слѣдующимъ образомъ. Ему представляютъ прямую линію, стоящую отдѣльно, въ ея многостороннихъ положеніяхъ, въ различныхъ произвольныхъ направленіяхъ, и знакомятъ его съ ея различными видами, не обращая вниманія на ихъ дальнѣйшее примѣненіе. Потомъ прямыя линіи называются горизонтальными, отвѣсными и косыми, косыми поднимающимися и опускающимися, поднимающимися направо и на лѣво. Далѣе называютъ параллельныя линіи — горизонтальныя, отвѣсныя и косыя. Затѣмъ даютъ названія главнымъ угламъ, образующимся отъ соединенія знакомыхъ ученику линій, и называютъ ихъ прямыми, острыми и тупыми. Точно такъ-же чертятъ коренную форму всѣхъ формъ и измѣреній — равносторонній четырехугольникъ, образующійся отъ соединенія двухъ угловъ, и его точныя раздѣленія на 2 части, на 4, на 6 и т. д.; потомъ кругъ и его раздѣленіе на фигуры. Всѣ опредѣленія фигуръ представляются ученику результатомъ его глазомѣра. Нужно, во-1-хъ, стараться, чтобы дѣти хорошо поняли отношенія этихъ формъ измѣренія, и во-2-хъ, довести ихъ до того, чтобы они также могли самостоятельно употреблять ихъ въ дѣло. Для этой цѣли ребенокъ готовится еще „Книгою матерей“: такъ ему показываются съ различныхъ сторонъ предметы то четырехугольные, то круглыя, то овальныя, то широкіе, то длинныя, то узкіе;

потомъ на разрѣзанныхъ картахъ представляются ему четверть, полчетверти и т. д. четырехугольника, кругъ, полукругъ, четверть круга, овалъ и т. д. и чрезъ то предварительно возбуждается въ немъ первое сознаніе ясныхъ понятій, которыя впоследствии развиваются въ немъ посредствомъ изученія и употребленія формъ. Третье средство довести ученика до этой цѣли — срисовка этихъ самыхъ фигуръ и указаніе числовыхъ отношеній между ними. Всякое дитя доходитъ этими путями до того, что можетъ правильно судить и точно выражаться о всякомъ предметѣ въ природѣ по его вышней пропорціи и о связи и отношеніи его съ другими предметами.“

„Рисованіе есть искусство представлять себѣ очеркъ и примѣты каждаго предмета посредствомъ созерцанія самого предмета, и въ точности изображать его линіями. Это искусство чрезвычайно облегчается новою методой, какъ легкимъ примѣненіемъ фигуръ, на которыя не только смотрѣлъ ребенокъ, но и получилъ навыкъ прилагать ихъ къ дѣлу. Отъ горизонтальныхъ линій переходятъ къ отвѣснымъ, потомъ къ прямолинейнымъ угламъ и т. д. Какъ скоро ребенокъ укрѣпится въ легкомъ употребленіи этихъ формъ, онъ переходитъ мало-по-малу къ фигурамъ, которыя изъ нихъ образуются. Результаты этихъ мѣръ, согласующихся съ сущностью физико-математическихъ законовъ, столько же важны для рисованія, сколько первоначальное наглядное руководство для искусства измѣренія. Сама природа подчиняетъ письмо рисованію и всѣмъ средствамъ, которыми развивается и совершенствуется въ дѣтяхъ искусство рисованія, слѣдовательно, преимущественно измѣренію. Письмо не должно начинать прежде рисованія не только потому, что оно есть не что иное, какъ особый родъ линейнаго черченія, не допускающій никакихъ произвольныхъ отступленій отъ опредѣленнаго направленія своихъ формъ, — но и потому преимущественно, что, начатое прежде рисованія, оно неминуемо испортитъ руку дѣтей, приучивъ ее къ отдѣльнымъ формамъ начертанія прежде, чѣмъ она достаточно разовьется на разнообразныхъ фигурахъ, предшествующихъ рисованію. Рисованіе должно предшествовать письму и потому еще, что съ помощью его чрезвычайно облегчается для ребенка правильная формація буквъ, избѣгается потеря времени, которое требуется для отученія его отъ кривыхъ и неправильныхъ формъ, и возбуждается съ самаго начала стремленіе къ правильности,

точности и законченности. Письмо, какъ и рисованіе, сначала должно быть пробуемо на аспидной доскѣ: дитя въ известномъ возрастѣ способно выводить грифелемъ буквы такъ правильно, какъ не въ состояніи сдѣлать перомъ. Грифель при письмѣ, какъ и при рисованіи, рекомендуется предпочтительно предъ перомъ и потому, что во всякомъ случаѣ можно скоро стирать ошибочное, тогда какъ на бумагѣ ошибочно написанная буква остается передъ глазами, къ первой ошибочной чертѣ легко подбавляется новая ошибка и, такимъ образомъ, почти всегда отъ начала написанной страницы до конца ея является рядъ все увеличивающейся прогрессіи ошибокъ противъ прописи. Наконецъ, я почитаю важнымъ преимуществомъ грифеля и то, что дитя стираетъ съ аспидной доски и совершенно хорошее; а не повѣрите, какъ важно для людей, чтобы они развивались безъ претензій и чтобы не слишкомъ рано привыкали тщеславно оцѣнивать дѣло рукъ своихъ. Итакъ, обученіе письму я раздѣляю на двѣ эпохи: первую, въ которую дитя, не употребляя пера, приобретаетъ бѣглый навыкъ въ писаніи буквъ, и вторую, въ которую оно пріучается свою руку къ употребленію собственно писательнаго инструмента — пера.

Песталоцци самъ составилъ книгу прописей для писанія грифелемъ; буквы изображены въ ней въ большихъ и точныхъ размѣрахъ. Преимущества этой книги слѣдующія: во-1-хъ) дѣти долгое время удерживаются на начальныхъ и основныхъ формахъ буквъ; во-2-хъ) части буквъ со сложными формами прибавляются лишь мало-по-малу, такъ что написаніе труднѣйшихъ буквъ дается въ видѣ небольшого придатка новыхъ формъ къ началамъ буквъ, которыя уже были писаны; и въ-3-хъ) дѣти съ перваго раза привыкаютъ къ сложеніямъ многихъ буквъ, какъ только они въ состояніи правильно изобразить одну, и шагъ за шагомъ идутъ въ сложеніи словъ, состоящихъ только изъ тѣхъ буквъ, которыя они умѣютъ совершенно правильно писать. Во вторую эпоху, когда дитя принимается за перо, необходимо связать этотъ новый шагъ съ тѣмъ, что уже выучено. Первая его пропись для писанія перомъ должна быть его прежняя грифельная пропись: пусть ребенокъ пишетъ перомъ такія же большія буквы, какіе онъ писалъ грифелемъ, и только постепенно переходитъ къ болѣе мелкому письму. „По этой методѣ и плохой школьный учитель, и очень не свѣдущая мать въ состояніи до нѣкоторой степени научить дитя писать правильно и красиво“. Первоначальныя познанія ребенка въ языкѣ дадутъ,

по мнѣнію Песталоцци, возможность упражнять его въ правописаніи безъ всякихъ прописей и образцовъ: ему стоитъ лишь писать тѣ ряды именъ и словъ, которые онъ изучалъ прежде. При упражненіяхъ въ письмѣ ребенокъ, по словамъ Песталоцци, не только пишетъ то, что онъ вычиталъ изъ своей книги для чтенія, но и пріучается обдумывать и прибавлять известное ему изъ опыта. „Я представлю одинъ примѣръ, который броситъ яркій свѣтъ на изобрѣтательность дѣтей: я далъ имъ слово треугольный, и они выписали слѣдующія опредѣленія: треугольный: треугольникъ, ватерпасъ, штыкъ, призма, нижняя часть носа и т. д. всего 19 словъ.“

„Третье элементарное средство нашего знанія — число. Звукъ и форма очень часто въ различныхъ видахъ носятъ въ самихъ себѣ зародышъ ошибки и обмана; число — никогда: оно одно приводитъ къ безошибочнымъ результатамъ. И если искусство измѣренія имѣетъ также притязаніе на безошибочность, то оно достигаетъ ея только идя рука объ руку съ счислительнымъ искусствомъ и въ союзѣ съ нимъ, т. е. искусство измѣренія безошибочно потому, что оно считаетъ. Такъ какъ счисленіе есть одно изъ важнѣйшихъ средствъ для вѣрнѣйшаго достиженія ясныхъ понятій, то очевидно, что на это искусство нужно обратить преимущественное вниманіе. Ариметика вся состоитъ изъ простаго соединенія и отдѣленія многихъ единицъ. Ея основная, существенная формула: одинъ да одинъ — два, одинъ изъ двухъ — одинъ. И всякое число, каково бы оно ни было, есть не что иное, какъ знакъ сокращенія этой существенной, коренной формулы всякаго счисленія. Очень важно, чтобы сознаніе коренной формулы числовыхъ отношеній не было ослаблено въ человѣческомъ умѣ сократительными средствами ариметики; напротивъ: оно должно быть старательно запечатлѣваемо въ умѣ посредствомъ формулъ, въ которыхъ изучается эта наука, и всякій успѣхъ долженъ быть созидаемъ на твердомъ сознаніи реальныхъ отношеній, лежащихъ въ основѣ всякаго счисленія. Если этого не будетъ, то и самое важное средство для достиженія ясныхъ понятій унизится до игры нашей памяти и нашего воображенія, а чрезъ то сдѣлается бессильнымъ къ достиженію своей существенной цѣли. Иначе и быть не можетъ. Если мы выучимъ наизусть: три да четыре — семь, и потомъ будемъ основываться на этихъ семи, какъ будто мы въ самомъ дѣлѣ знаемъ, что $3 + 4 = 7$, въ такомъ случаѣ мы обма-

нываемъ самихъ себя, ибо внутренняя правда этихъ семи не въ насъ, такъ какъ намъ не извѣстенъ вещественный грунтъ, который одинъ можетъ пустое слово сдѣлать для насъ истиной. Первые таблицы „Книги матерей“ содержатъ рядъ предметовъ, которые наглядно представляютъ ребенку понятіе единицы, двухъ, трехъ и т. д. до десяти. Я приказываю дѣтямъ отыскивать на этихъ таблицахъ предметы, означающіе единицу, потомъ двойные, тройные и т. д.; затѣмъ я предлагаю имъ отыскать эти числа на пальцахъ, или выразить горохомъ, камушками и другими предметами, находящимися подъ рукою. Ежедневно сотни разъ я возобновляю въ ихъ умѣ сознаніе объ этихъ числовыхъ отношеніяхъ тѣмъ, что, при раздѣленіи словъ на складовой таблицѣ на слоги и буквы, я всякій разъ задаю вопросъ: сколько слоговъ въ словѣ? Какъ называется первый слогъ? второй? третій? и т. д. Складовую таблицу мы употребляемъ также для счета: мы ставимъ на ней одну табличку, какъ единицу, и, знакомя дѣтей съ буквами, въ то же время начинаемъ знакомить ихъ съ числовыми отношеніями. Мы ставимъ табличку и спрашиваемъ ребенка: много здѣсь табличекъ? Дитя отвѣчаетъ: нѣтъ, только одна. Потомъ приставляемъ еще одну и спрашиваемъ: одна да одна сколько составляютъ? Дитя отвѣчаетъ: одна да одна составляютъ двѣ. Такъ продолжаемъ, постоянно приставляя одну, потомъ двѣ, три и т. д. Какъ скоро дитя вполнѣ поняло сложеніе единицъ до десяти и выучилось легко ихъ выговаривать, мы такимъ же образомъ выставляемъ передъ нимъ на доску таблички складовъ, но мѣняемъ теперь вопросъ и говоримъ: если у тебя двѣ таблички, то сколько разъ у тебя повторена одна табличка? Дитя смотритъ, считаетъ и отвѣчаетъ правильно: если у меня двѣ таблички, то у меня одна табличка повторена два раза. Когда дѣти частымъ упражненіемъ усвоятъ твердо числовыя отношенія первыхъ чиселъ до десяти, то снова перемѣняемъ вопросъ и, выставляя таблички, спрашиваемъ: сколько разъ повторенная единица составляетъ два и т. д., и потомъ еще: сколько разъ единица содержится въ двухъ, въ трехъ и т. д. Послѣ того какъ дитя ознакомится съ простой, начальной формой сложенія, умноженія и дѣленія, тогда только мы стараемся познакомить его съ начальной формой вычитанія, также наглядно. Это дѣлается слѣдующимъ образомъ: изъ числа сосчитанныхъ 10 табличекъ отнимаютъ одну и спрашиваютъ: если отнять отъ десяти одну,

сколько останется? Дитя считаетъ, находитъ девять и отвѣчаетъ: если отнять одну отъ десяти, останется девять. Потомъ отнимаютъ вторую табличку и спрашиваютъ: девять безъ одной сколько? Дитя опять считаетъ, находитъ восемь и отвѣчаетъ: девять безъ одной—восемь. Такъ продолжается до конца. Какъ скоро совершенно окончится счетъ каждаго ряда, начинается отнятіе отдѣльныхъ чиселъ. Если, наиримѣръ, 1 да $2=3$ да $2=5$ да $2=7$ и т. д. сосчитано до 21, тогда опять снимаютъ двѣ таблички и спрашиваютъ: 21 безъ 2 сколько? и т. д. Сознаніе числовыхъ отношеній, приобрѣтенное смотрѣніемъ на ихъ дѣйствительные предметы, можетъ быть усилено счетными таблицами, въ которыхъ подобные ряды отношеній изображаются точками и чертами. Такого рода счетъ есть дѣйствительное упражненіе ума, а не дѣло одной памяти; это—результатъ самой ясной, опредѣленной наглядности, которая вѣрно доводитъ до ясныхъ понятій.“ Для нагляднаго уясненія дробей Песталоцци предлагаетъ равносторонній четырехугольникъ, который можетъ дѣлиться до безконечности. „Мы составили наглядную таблицу дробей, имѣющую 11 рядовъ, изъ которыхъ каждый состоитъ изъ 10 четырехугольниковъ. Четырехугольники, находящіеся въ первомъ ряду, не раздѣлены; находящіеся во второмъ—раздѣлены на двѣ равныя части; находящіеся въ третьемъ—на 3 и т. д. до 10. За этой таблицей простыхъ дѣлений слѣдуетъ вторая таблица, въ которой наглядныя дѣленія идутъ въ слѣдующей прогрессіи: квадраты, въ первой таблицѣ раздѣленные на двѣ равныя части, дѣлятся здѣсь на 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20; квадраты слѣдующаго ряда на 3, 6, 9, 12, 15 и т. д. Такъ какъ равносторонній четырехугольникъ положенъ у насъ въ основаніе формъ измѣренія и счета, то очевидно, что элементарныя средства—форма и число—приведены у насъ въ строгую гармонію, такъ что наши формы измѣренія служатъ первыми фундаментами числовыхъ отношеній, а формы числовыхъ отношеній, въ свою очередь—первыми фундаментами формъ измѣренія.“

Духъ Песталоцциевой методы—говоритъ Людвигъ—можетъ быть примѣненъ ко всѣмъ предметамъ. Онъ желаетъ, чтобы начинали съ ближайшаго, извѣстнѣйшаго, нагляднаго; потомъ, идя дальше постепенно, безъ скачковъ, объясняли болѣе отдаленное и неизвѣстное ближайшимъ, извѣстнымъ, и какъ можно чаще обращались къ наглядности. Чтò въ природѣ не можетъ быть

разсмотрѣно непосредственно, то наглядно представляется воображенію посредствомъ сравненія съ нагляднымъ; также съ помощію ландкартъ, картинъ, точнаго описанія (въ описаніи природы, географіи, исторіи); иное овеществляется и дѣлается доступнымъ чувству посредствомъ опытовъ, наблюденій, указаній уже на сдѣланныя наблюденія (физика, астрономія и т. д.); иное приближается къ сердцу и уму дѣтей посредствомъ возбужденія внутреннихъ чувствъ приличными предметами, разказами, сравненіями и воспоминаніями (нравственность и религія). Такимъ образомъ можно идти впередъ постепенно, безъ многословныхъ объясненій и пространныхъ толкованій.“ Когда слушатели спросили Фихте, вызвавшего о перевоспитаніи и улучшеніи человѣчества: гдѣ же начало этого новаго воспитанія, этого обновленія человѣчества? Фихте отвѣчалъ: въ методѣ преподаванія, изобрѣтенной и исполненной предъ нашими глазами Генрихомъ Песталоцци.

Одинъ изъ преданнѣйшихъ учениковъ и послѣдователей Песталоцци — Дистервегъ такъ формулируетъ существеннѣйшіе его принципы воспитанія и обученія: 1) Основныя начала воспитанія должно не сочинять, но отыскивать: они лежатъ въ природѣ человѣка. 2) Въ природѣ человѣка лежитъ живое стремленіе къ развитію; оно есть свойство органической природы, точно такъ же какъ человѣкъ есть органическое существо. 3) Поэтому истинное воспитаніе должно, главнымъ образомъ, устранять съ своего пути препятствія, дѣйствуя болѣе отрицательно, чѣмъ положительно. 4) Положительное дѣйствіе состоитъ въ возбужденіи; вся наука воспитанія есть теорія возбужденія. 5) Развитіе человѣка начинается съ чувственныхъ ощущеній, съ чувственныхъ впечатлѣній; его высшая степень состоитъ интеллектуально — въ разумности и практически — въ самостоятельности. 6) Средство къ самостоятельности и къ самоопредѣленію есть самодѣятельность. 7) Практическая ловкость человѣка гораздо болѣе зависитъ отъ количества духовныхъ и физическихъ силъ, чѣмъ отъ знанія; потому-то главное дѣло всего воспитанія (въ которое входитъ обученіе) заключается въ нормальномъ развитіи силъ. 8) Религіозность человѣка гораздо менѣе зависитъ отъ заученныхъ текстовъ и изреченій, чѣмъ отъ вліянія на ребенка благочестивой матери и энергическаго отца. Религіозное воспитаніе должно также начинаться вмѣстѣ съ рожденіемъ ребенка и находится преимущественно въ рукахъ матери. 9) Главнѣйшіе предметы формальнаго образованія

или развитія силъ суть: форма, число и языкъ. Идея элементарнаго образованія заключается въ развитіи въ ребенкѣ коренныхъ основъ вѣры и любви посредствомъ тѣхъ универсальныхъ пособій, примѣненіе которыхъ возможно во всякой хорошей семьѣ. Отсюда вытекаютъ слѣдующія заключенія: а) Дѣтская комната есть важнѣйшая воспитательная сфера; б) Все обученіе должно основываться на непосредственной наглядности, и все первоначальное обученіе есть только наглядное обученіе, которое должно вначалѣ проникать каждый учебный предметъ, чтобы онъ могъ имѣть плодотворное, живое, истинное содержаніе. Противоположно ему пустое, безсодержательное ученіе на фразахъ; сперва вещь, а потомъ уже (по возможности) ея изображеніе, рисунокъ, слово; в) Первоначальное обученіе состоитъ въ примѣрѣ и подражаніи, въ объясненіи и повтореніи. По этой причинѣ лучшее средство учителя, имѣющаго въ виду самостоятельность учениковъ, состоитъ въ примѣненіи возбуждающей и развивающей эвристической методы; д) Ничего непонятнаго не должно дѣтямъ учить наизусть, но все заученное ученикомъ должно навсегда остаться его собственностью. Смотря по изустному выраженію ученика, всегда можно судить о ясности его понятій, способности созерцанія и степени знанія; е) Лучшими побудительными средствами ко всему доброму и честному служатъ — не страхъ и наказаніе, а доброжелательство и любовь. Дальнѣйшія слѣдствія педагогической системы Песталоцци вытекаютъ сами собою, такъ какъ вся сущность ея состоитъ „въ воспитаніи самостоятельности посредствомъ нагляднаго познанія.“ Такъ въ одной главѣ своего сочиненія „Лингардъ и Гертруда“, носящей знаменательное заглавіе: „не искусство, не книга, а жизнь должна быть основаніемъ всякаго воспитанія и обученія“ — Песталоцци такъ обрисовываетъ методу Гертруды:

„Сама жизнь во всемъ ея объемѣ, какъ она дѣйствовала на дѣтей, какъ она поражала ихъ, какъ они пользовались ею, — вотъ что было источникомъ ихъ ученія. Обученіе говоренію было при этомъ второстепеннымъ дѣломъ. Кромѣ выговариванія звуковъ языка и образующихся изъ нихъ простыхъ слоговъ, Гертруда никогда не говорила съ дѣтьми съ одностороннею цѣлью учить ихъ говорить, но лишь съ цѣлью внушить имъ посредствомъ разговоровъ различныя знанія. Гертруда говорила съ дѣтьми только для того, чтобы и посредствомъ языка внушить и объяснить имъ фактъ жизни, впечатлѣнія ихъ собственныхъ наблюденій, ихъ

собственной опытности. Руководясь этою точкою зрѣнія, она никогда не говорила съ дѣтьми своими ради обученія языку тономъ учащей матери, она не говорила своему ребенку: дитя! это твоя голова, это твой носъ, это твоя рука, это твой палецъ и т. д., не спрашивала также: гдѣ твой глазъ, гдѣ твое ухо, гдѣ твои волосы? напротивъ: она говорила ради языка тономъ заботящейся матери, языкомъ озабоченной матери. Она говорила, возбужденная потребностью дитяти и живя только попеченіемъ о немъ: поди сюда, дитя мое, я вымою твои рученки; давай я причешу тебѣ волосы; дай я обрѣжу тебѣ ногти на твоихъ пальцахъ; утри твой носъ; не держи твоей головы криво. Ея разговоръ никогда не былъ пустою болтовнею, не соответствующей ни положенію, ни обстоятельствамъ, ни потребности, ни обязанности ребенка въ данный моментъ. Каждое слово, сказанное ею ребенку, находилось всегда въ тѣсной связи съ истиною его жизни и положенія, и въ этомъ отношеніи было само духъ и жизнь. Словесное ея преподаваніе какъ бы исчезало въ духъ и жизни ея дѣйствительной дѣятельности, изъ которой исходило ея обученіе, и къ которому оно вело. Каждое ея рукопожатіе, каждый взглядъ, брошенный на ребенка, поражали его сердце, оживляли его умъ и дѣлали его руки способными ко всему нужному и полезному. Послѣдовательныя ступени занятій, которыя проходили ея дѣти, строго соответствовали естественному развитію ихъ силъ и способностей. А это — великое дѣло! Искусственная воспитательная дѣятельность всегда должна дѣйствовать на дитя въ полномъ соответствіи съ естественнымъ его развитіемъ; она не должна безразсудно навязывать дѣтямъ несоответственное ихъ возрасту, непонятное и невозможное для нихъ. Величайшее искусство воспитанія состоитъ въ изученіи и пониманіи этого природнаго развитія, въ строгомъ согласіи съ нимъ всей воспитательной дѣятельности. . . .“

„Каждое изъ дѣтей Гергруды было настолько развито и смыслено, изворотливо и дѣятельно, насколько это соответствовало его возрасту. Ни одно изъ нихъ не отличалось особенными познаніями, и они даже не знали многого, что знаютъ дѣти ихъ возраста въ школахъ; но за то они были всегда веселы, всегда неутомимы, и хотя знали мало, но за то знали и умѣли все, свойственное ихъ возрасту, вполнѣ. То, что они знали, знали они не вполовину, не какъ-нибудь, а совершенно. Это знаніе доведено было въ нихъ собственными ихъ наблюденіями и упражненіями до совершенно

яснаго сознанія, и они могли просто, но за то съ точностію выразить и объяснить все знаемое. Такъ же проста и безыскусственна, какъ ихъ душевное развитіе, была и ихъ внѣшность. Кромѣ пряденія, шитья и всѣхъ домашнихъ занятій, которыя они знали въ совершенствѣ, и кромѣ нѣкоторыхъ начатковъ въ рисованіи и письмѣ, они знали мало, а изъ всего того, что называется именно искусственнымъ образованіемъ — ничего; но за то основные элементы всякаго искусства были въ нихъ живо возбуждены: ихъ глазъ былъ вѣренъ, а рука тверда; ихъ фантазія была свѣжа и вращалась многосторонне около библейскихъ предметовъ и, наконецъ, ихъ чувство изящнаго, такъ какъ оно вполнѣ согласовалось съ высокобожественнымъ ихъ внутренняго религіознаго чувства и исходило отъ него, всегда было направлено къ прекрасному и возвышенному. Жизнь ихъ мудрой и набожной матери перешла въ нихъ во всей полнотѣ ея истины и ея внутренняго величія. Она передала имъ все, что знала, что умѣла и могла. Разумѣется, при своей бѣдности она могла передать имъ очень мало; но это малое было образовательно и велико по тому способу, по той силѣ и любви, съ которыми было передано. Каждое отдѣльное слово, исходя изъ цѣлаго ея жизни, тѣсной съ жизнью ея дѣтей, дѣйствовало не какъ отдѣльное слово, но какъ нѣчто исходящее изъ цѣлаго ея материнскаго существованія и отношенія, изъ тѣсной связи, въ которой она была съ дѣтьми, и какъ бы уже лежало въ своемъ зародышѣ въ дѣтяхъ. Ея искусство было — ея жизнь, и ея образованіе исходило изъ этой жизни, а потому успѣхъ каждаго слова былъ удивителенъ. Другое дѣло, еслибъ ея слова не стояли въ тѣсной органической связи съ жизнью ея дѣтей: тогда бы не умѣли они и половины своей силы. Дѣти понимали все то, что она имъ говорила, мгновенно, какъ будто не уча, какъ будто оно лежало въ нихъ самихъ. Да оно и было такъ. Ея ученіе не влагало въ нихъ ничего: оно развивало только силы, которыя уже лежали въ нихъ, и которыми они все, узнанное внѣшнимъ образомъ, принимали во внутрь и сознавали, какъ чистый выигрышъ самихъ себя и своей собственной силы, — а не какъ нѣчто вложенное въ нихъ внѣшнимъ, насильственнымъ образомъ.“

„Обученіе счету выходило также изъ дѣйствительности ихъ жизни и было тѣсно связано съ нею. Она считала съ ними, на несколько шаговъ въ комнатѣ, и такъ какъ, случайнымъ образомъ,

въ одномъ изъ оконъ ея было по 5 стеколъ въ рядъ, какъ на рукѣ пять пальцевъ, — то она брала два ряда стеколъ вмѣстѣ и могла такимъ образомъ идти въ счетъ далѣе, нежели по пальцамъ. Они могли далѣе считать нити при пряжѣ и т. под. Она объясняла имъ также основныя формы измѣренія, дѣлая чрезъ непосредственныя воззрѣнія ясными для нихъ понятія: короткій и длинный, узкій и широкій, острый и тупой, круглый и угловатый. Она постоянно, и въ самыхъ разныхъ случаяхъ, обращала вниманіе дѣтей на явленія природы, ихъ окружающія и обнаруживающіяся преимущественно въ жизни домашней—въ комнатѣ, въ кухнѣ, на дворѣ, въ саду, въ лѣсу и въ полѣ; и она дѣлала это такъ, что не казалось это ученіемъ, а простымъ участіемъ къ такимъ вещамъ и явленіямъ, которыя встрѣчаются дѣтямъ во всѣхъ случаяхъ ихъ жизни, въ ихъ обязанностяхъ, удовольствіяхъ и потребностяхъ. Помогая матери готовить кушанья, разводить огонь, приносить дрова и воду, они изучали черезъ простое, но внимательное наблюденіе надъ предметами, къ которому принуждало самое занятіе: дѣйствіе огня, воды и воздуха, вѣтра, дыма, измѣненіе воды въ спокойно стоящемъ сосудѣ и въ текущемъ источникѣ, превращеніе ея въ ледъ, дождь, снѣгъ, иней, градъ, ея вліяніе на разложеніе соли, на гашеніе огня, также превращеніе дерева въ уголь и пепелъ, или его переходъ въ гніеніе и т. д. Все это они узнавали не чрезъ длинные разговоры объ этихъ предметахъ, а посредствомъ обращенія вниманія ихъ на самые предметы, какъ они представлялись ихъ внѣшнимъ чувствамъ, и какъ они перемѣнялись въ ихъ же глазахъ. Во всемъ этомъ мать предоставляла дѣтей своихъ совершенно тому впечатлѣнію, которое производили эти предметы на ихъ, разумѣется, вполне развитую наблюдательную способность и вниманіе, и не думала вести ихъ посредствомъ какого бы ни было обученія далѣе того, что они узнали сами. Но то, чему она дѣйствительно учила, они должны были изучить и узнать вполне. Сознаніе своей собственной силы, дающееся человѣку только полнымъ, совершеннымъ знаніемъ того, что онъ дѣлаетъ и предпринимаетъ, было живо возбуждено въ ея дѣтяхъ. Это сознаніе обнаруживалось въ нихъ безпрестанно. Если мать говорила или показывала что-нибудь младшимъ дѣтямъ, то старшія подбѣгали къ ней и говорили: мама! позволь мнѣ показать это братцу или сестрицѣ: я знаю это такъ же, какъ и ты. Мать позволяла имъ охотно, осо-

бенно, если они дѣйствительно знали хорошо то, что хотѣли показать. Какой восторгъ, какое наслажденіе доставляло дѣтямъ это позволеніе матери! И какъ радостно, какъ искренно, чисто дѣтски, братски начинали они пересказывать и показывать своимъ младшимъ братьямъ то, что позволила имъ мать!

Вообще Песталоцци стремился къ педагогическому натурализму въ самомъ обширномъ и благородномъ смыслѣ этого слова, и человѣческое, гуманное образованіе ставилъ прежде спеціальнаго; въ то же время онъ высоко цѣнилъ индивидуальность ребенка, для развитія которой лучшей средой считалъ семью. Онъ искалъ образованія человѣка внутри его. *Изнутри долженъ развиваться каждый человекъ; помочь ему въ этомъ обязано воспитаніе:* вотъ его идея о воспитаніи. Но какъ ни вѣрны были педагогическія требованія Песталоцци, онъ былъ, по справедливому замѣчанію Калиша, „болѣе возбуждающая, чѣмъ приводящая въ исполненіе личность“. Онъ принадлежалъ къ разряду тѣхъ передовыхъ личностей, которыя обаятельно дѣйствуютъ на окружающихъ и еще при жизни или послѣ себя образуютъ цѣлую школу дѣятелей въ новомъ духѣ. Не обладая такимъ строгимъ философскимъ образованіемъ, какимъ обладалъ Коменскій, будучи болѣе энтузіастомъ, поэтомъ и художникомъ, чѣмъ мыслителемъ, онъ не могъ создать и не создалъ цѣльной и стройной системы воспитанія, имѣющей такое же міровое значеніе, какое исторія признала за „Orbis pictus“ и „Didactica magna“—нашего великаго славянскаго педагога; основной идеалъ послѣдняго у Песталоцци находятъ только дальнѣйшее практическое примѣненіе, сопровождаемое рѣдкой энергіей и горькими страданіями, всегда неизбежными для практическихъ реформаторовъ. Въ своей педагогической дѣятельности онъ руководствовался болѣе чутьемъ, внушеніями и чувствами нѣжнаго сердца, чѣмъ твердыми принципами, какъ мы видимъ это у Коменскаго.

И дѣйствительно, какъ реформаторъ, какъ *практическій* дѣятель, Песталоцци выше всѣхъ своихъ предшественниковъ: онъ умѣлъ не только заявлять требованія, но во многомъ и удовлетворять имъ въ своей дѣятельности, которая если и не была вполне совершенною, то только потому, что одному человѣку невозможно же создать все заразъ. Потому-то многое и у Песталоцци имѣетъ лишь характеръ попытки. Хотя въ положеніяхъ его мы находимъ много сходнаго съ идеями предшествовавшихъ

ему педагоговъ, но не мало также и частныхъ различій. Руссо уже требовалъ сообразнаго съ природою воспитанія; однако Песталоцци опредѣленнѣе обозначилъ образовательные законы природы и ближе примѣнилъ ихъ къ обученію: потому-то съ его времени собственно и начинается элементарная дидактика. Руссо желаетъ воспитать человѣка для естественнаго его положенія, Песталоцци — для общественнаго. Такъ какъ первый считаетъ общественныя отношенія испорченными и губительными, то его взглядъ ведетъ къ политическому перевороту; Песталоцци желаетъ внутренняго, нравственнаго преобразования человѣка, желаетъ, чтобы нравственный духъ проникъ въ общественныя отношенія. Принципъ Руссо — чтобы воспитанника не учили ни чему, чего онъ самъ не въ силахъ узнать; но чему же именно долженъ учиться человѣкъ — этого Руссо не указываетъ. Песталоцци, напротивъ, устанавливаетъ твердый принципъ обученія и самъ примѣняетъ его къ обученію мѣрѣ, числу и языку. Точно также Базедовъ и Роховъ уже требовали, чтобы воспитаніе и обученіе устроилось проще, естественнѣе и разумнѣе; но въ чемъ должна состоять эта большая простота и разумность, они также не указали, хотя и старались на практикѣ осуществить свои идеи. Кромѣ того, имъ вредилъ нѣкоторый мистицизмъ, который они и ихъ послѣдователи вносили въ педагогическое дѣло. Песталоцци, подобно Коменскому, смотрѣлъ на религію, какъ на основу нравственнаго образованія, и желалъ ранняго воспитанія въ ней ребенка; Руссо старался достигнуть нравственности безъ религіи, отстранялъ послѣднюю въ дѣлѣ воспитанія; но результаты подобнаго опыта были самые печальные. Воспитаніе у Руссо представляется болѣе отрицательнымъ: онъ желаетъ образоватъ силы ребенка тѣмъ, что охраняетъ ихъ наблюденіемъ; Песталоцци дѣйствуетъ болѣе положительно, стараясь развить лежащія въ ребенкѣ зародыши и силы съ помощію воспитательнаго искусства. Онъ призналъ таинственное, но могучее нравственное зліяніе за семейною жизнью и не хотѣлъ, чтобы дѣти были пересаживаемы въ искусственныя педагогическія теплицы, какъ это было у филантропинистовъ. Идеаль Руссо — гувернеръ, отдаляющій воспитанника отъ семьи и стоящій съ нимъ совершенно на другой ногѣ, чѣмъ Песталоцци со своими учениками въ Нейгоффъ и въ Станцѣ. Преимущественною цѣлію Базедова было — обогатить воспитанника матеріальнымъ образованіемъ; задача Песталоцци — субъективное

совершенствованіе человѣка по уму и сердцу, т. е., формальное образованіе рядомъ съ матеріальнымъ. Онъ былъ даже убѣжденъ, что съ достиженіемъ формальнаго образованія питомецъ самъ собою въ силахъ будетъ усвоить матеріальныя знанія. И Базедовъ, и Песталоцци — оба стремились улучшить человѣчество путемъ воспитанія; у обоихъ были элементарное обученіе и элементарныя руководства; оба основали институтъ для осуществленія своихъ идей; оба желали постепеннаго образованія, соразмѣрнаго съ дѣтскимъ возрастомъ и развитіемъ. Но они и существенно отличаются другъ отъ друга: Песталоцци беретъ исходнымъ пунктомъ самого ребенка, вѣчное и существенное его природы; Базедовъ — книгу, по которой дитя должно учиться. Песталоцци желаетъ, чтобы дитя развивалось само изъ себя, чтобы его духовная сторона образовывалась изнутри, оставаясь вѣрною своей природѣ; Базедовъ хочетъ вложить въ ребенка знанія извнѣ, и ученіе считаетъ цѣлю, а не средствомъ. Базедовъ, какъ и Локкъ, имѣлъ въ виду преимущественно образованное сословіе: онъ началъ дѣло съ дѣтми цивилизованныхъ классовъ и въ нихъ находилъ поддержку; Песталоцци началъ съ сиротами, совершенно снизу, и радовался, что у него есть дѣти нищихъ и есть жилище, чтобы въ дѣйствительной жизни дѣлать опыты надъ своею идеею. Филантропинъ Базедова устроенный на золотѣ и серебрѣ, исчезъ; институтъ Песталоцци, воздвигнутый въ сердцахъ, на лучшихъ христіанскихъ потребностяхъ человѣческой природы, какъ институтъ духа, будетъ существовать безъ золота и серебра и останется учрежденіемъ вѣчнымъ, сколько бы ни мѣнялись его внѣшнія формы.

„Я убѣжденъ, — пророчески говоритъ Песталоцци, — что моя лепта не будетъ единственной; многіе изъ моихъ современниковъ, убѣжденные въ важности моихъ цѣлей, примутъ въ томъ участіе и, Богъ дастъ, незначительность моего дѣла исчезнетъ въ значительности ихъ предпріятій. Друзья! Братья! Будьте готовы вмѣстѣ со мною на всякую жертву, которая потребуетъ для спасенія нашей общей священной цѣли. Эти жертвы не будутъ малы. Не малое дѣло — приложить свой трудъ къ воспитанію человѣка и сказать: вотъ, посмотрите на насъ, мы желаемъ и можемъ принести нѣчто существенное для улучшенія человѣческаго воспитанія, мы можемъ и желаемъ содѣйствовать благу міра, спасенію людей. Друзья! Братья! Какъ прекрасно достиженіе цѣли! Какъ хорошо приблизиться къ мечтѣ, вѣнчающей побѣдителя! Это —

ваша цѣль. Мое поприще кончено прежде, чѣмъ я достигнулъ ея. Я сдѣлалъ, что могъ: больше я не въ силахъ сдѣлать. И такъ, я смотрю на свое дѣло, какъ на оконченное. Мой народъ, который былъ такъ любимъ мною, довершить его съ признательностью къ моей памяти. Но—это въ рукахъ Божиихъ!“ „Нѣтъ,—восклицаетъ онъ въ другомъ мѣстѣ—облагороженіе народа — не мечта! Я вложу это искусство въ руки матери, въ руки дитяти, въ руки невинности — и злодѣй умолкнетъ: онъ не скажетъ болѣе, что это мечта!“ Со времени Песталоцци семья и народная школа въ ея обширномъ, возвышенномъ смыслѣ сдѣлались главнѣйшимъ предметомъ педагогической теоріи и педагогическаго искусства, т. е. педагогика въ ея практическомъ отношеніи нашла себѣ должное и главное основаніе.

Германская народная школа послѣ Песталоцци.

Вліяніе Песталоцци на германскую школу, а чрезъ нее — и вообще на европейскую, было громадно, чему много содѣйствовало само тогдашнее время. Это была пора, когда, послѣ Наполеоноваго погрома, пробудился народный духъ и устремился на возстановленіе, укрѣпленіе и защиту своей національности противъ чужеземнаго пораженія. Вся нѣмецкая нація, выйдя, благодаря Россіи, побѣдительною изъ борьбы съ Франціею, проникнулась чувствомъ единства и заявила небывалое одушевленіе въ пользу народной школы, какъ основы народнаго образованія. Всѣ усилія направлялись къ распространенію и улучшенію школъ — сперва для высшихъ и среднихъ, а потомъ и для низшихъ классовъ общества. До этого времени въ Германіи господствовали чужеземные нравы и обычаи; общее увлеченіе всѣмъ иностраннымъ было до того велико, что многіе передовые люди еще въ 1807 году полагали, будто пройдетъ еще много столѣтій, пока нѣмцы перестанутъ отдавать предпочтеніе предъ своими только тому, кто побывалъ въ чужихъ краяхъ, особенно во Франціи, и возвратился оттуда со скуднымъ запасомъ чуждой образованности, кто знаетъ и уважаетъ иностранное болѣе, чѣмъ свое родное. Въ этотъ-то моментъ пробужденія народныхъ силъ и Песталоцци является провозвѣстникомъ народнаго воспитанія, такъ какъ національность есть необходимая принадлежность общечеловѣче-

скаго бытія... Въ этомъ отношеніи Фихте сравниваетъ Песталоцци съ Лютеромъ, въ особенности по его пламенной любви къ бѣдному, безпомощному народу, которому прежде всего хотѣлъ онъ помочь; но вмѣсто воспитанія простаго народа онъ далъ нѣчто большее — воспитаніе цѣлой націи и утвержденіе національнаго принципа во всякомъ воспитаніи. Фихте настойчиво рекомендуетъ усиленное по ученію Песталоцци развитіе тѣлесной ловкости съ тою цѣлю, чтобы сдѣлать способною къ войнѣ всю націю, и чрезъ то отстранить необходимость огромныхъ армій.

Патріотическія идеи этихъ и имъ подобныхъ дѣятелей, какъ напр. Шлейермахера, Арндта, желавшихъ упрочить благосостояніе отечества, подорванное могучимъ врагомъ, произвели на германцевъ обаятельное впечатлѣніе и не одного родителя навели на мысль — послать своего сына въ заведеніе съ новымъ направленіемъ воспитанія. Превжній космополитизмъ рухнулъ навсегда, и метода Песталоцци пригодилась какъ нельзя болѣе, найдя себѣ самое широкое практическое примѣненіе. „Печально видѣть мужей — повторялъ Янгъ, — дѣлавшихъ изъ себя заморскихъ обезьянъ, франтовъ и шутовъ; горько видѣть современниковъ, натягивающихъ на себя чужую шкуру, взятую напрокатъ въ Парижѣ. Бѣда, несчастіе, стыдъ, позоръ, проклятіе, гибель и смерть тому изъ народа, кто съ чужбины ждетъ помощи и спасенія! Раннее изученіе иностранныхъ языковъ въ тѣхъ семействахъ, гдѣ дѣти не смѣютъ назвать на родномъ языкѣ даже отца и мать, или пожелать имъ „добраго утра“ и „покойной ночи“, сказать имъ „здравствуйте“ и „прощайте“ — не ведетъ за собой никакихъ хорошихъ послѣдствій. Напротивъ того: изъ этого выходитъ какое-то смѣшеніе языковъ, путаница дѣтской мысли и рѣчи, образуются пустые болтуны, фразеры, выѣзжающіе на тѣхъ пошлостяхъ, которыя называются „conversation“. Развитіе фразеологій въ дѣтствѣ и юности есть помраченіе наглядности, обезсиленіе памяти и подавленіе дара слова. Каждая школа, въ которой чужой языкъ систематически вытѣсняетъ родной и считается главнымъ образовательнымъ средствомъ, подкапывается подъ народность и облегчаетъ побѣду будущему врагу. Вмѣстѣ съ чужимъ языкомъ и въ головѣ, и въ сердцѣ дѣтей укореняется чужое господство, и весь нравъ ребенка проникается чужимъ духомъ. Вмѣстѣ съ пристрастіемъ къ чужому языку мы навязываемъ бѣднымъ дѣтямъ столько всякой дряни, что все ихъ зна-

не расплзается, какъ какая нибудь ветошь. Золотое время растрачивается на пустую роскошь языка, и лишь неукраденныя минуты остаются для великаго дѣла изученія природы, представляющей для человѣка неисчерпаемую бездну полезнаго знанія. Кому впоследствии дѣйствительно понадобятся живые иностранныя языки, тотъ, конечно, пусть себѣ изучаетъ ихъ; но въ народной общеобразовательной школѣ имъ не мѣсто. Въ ней имѣетъ право гражданства лишь родное слово. Боецъ съ перомъ въ рукахъ принадлежитъ уже къ ученымъ; истинный воинъ нуждается только въ родномъ языкѣ, и ему нечего искать понравиться своему врагу. Съ чужими языками въ своей родной школѣ мы на своей родной почвѣ растимъ лишь жалкихъ рабовъ чужой народности. Родители, съ раннихъ лѣтъ порабащивающіе своихъ милыхъ дѣтей въ пользу итальянскаго, французскаго или другаго иностраннаго языка! вы преждевременно дѣлаете ихъ бѣдными, безправными, беззащитными и безпомощными, вы крадете у нихъ права ихъ на родную рѣчь. Народная школа должна воспитывать истинныхъ мужей, гражданъ своего народа, способныхъ потомъ посвятить свои юношескіе годы любимой специальности. Это по истинѣ рабскій обычай, что каждое сословіе, каждое званіе или состояніе имѣетъ свою особую школу; этакъ намъ пришлось бы заводить особыя школы для ночныхъ сторожей!“ Въ 1810 году графъ фонъ-Штейнъ писалъ: „Если можно вѣрить въ лучшее будущее, въ близкій конецъ того рабства, въ которомъ мы живемъ, то тѣмъ болѣе мы обязаны и укрѣплять характеръ дѣтей, укореняя въ нихъ тѣ мощныя и благородныя принципы, которые помогутъ имъ нести борьбу съ духомъ своего испорченнаго вѣка—со страстью къ наслажденію, лѣнностью, или святотатственнымъ равнодушіемъ, обнаруживающимъ свое гибельное господство по преимуществу въ высшихъ классахъ общества. Но недостаточно позаботиться о направленіи только нынѣшняго поколѣнія: еще важнѣе развить силы слѣдующаго, еще грядущаго въ міръ; а легче всего это выполнить примѣненіемъ Песталотціевой методы, которая возвышаетъ самостоятельность духа, возбуждаетъ религиозное и все другія благороднѣйшія чувства человѣка, вызываетъ стремленіе къ идеальной жизни, смягчаетъ склонность къ чувственности и вообще противодействуетъ моральному разслабленію юношества.“

Такъ была подготовлена почва для воспріятія плодотворныхъ идей Песталотци. Впереди другихъ стала Пруссія: въ

1810 году былъ приглашенъ въ Кѣнигсбергъ ученикъ Песталотци — Целлеръ, и около того же времени было отправлено въ Швейцарію нѣсколько молодыхъ людей съ цѣлю изучить тамъ и перенести на родину новое направленіе и новую методу. Люди, стоявшіе во главѣ прусской школьной администраціи и замѣчательнѣйшіе директора семинарій, какъ Гарнишъ и Дистервегъ, прониклись духомъ Песталотци и получили право называться его учениками. Примѣру Пруссіи слѣдовали и другія нѣмецкія государства: въ 1814 году въ Шлезвигѣ и Голштиніи явился новый училищный уставъ; въ 1817 въ Нассау также были положены новыя начала въ основаніе народной школы; въ 1820 году во Франкфуртѣ на Майнѣ повторилось то же самое. Въ Веймарѣ новыя правила для народной школы были изданы въ 1821—22 годахъ, въ Гессенъ-Дармштадтѣ — въ 1832, въ Герѣ — въ 1833, въ Саксоніи — въ 1835, въ Баденѣ и Вюртембергѣ — въ 1836, въ Ганноверѣ — въ 1846. Всею въ Германіи возникаютъ школы, новыя уставы и новыя благоустроенныя училищныя зданія. Самая задача народной школы стала пониматься иначе: во время ортодоксальнаго періода воспитанія она была исключительно школой религіозности; во время абстрактно-гуманистическаго періода — школой знанія; теперь она является школой развитія и формальнаго образованія, средствомъ гармоническаго упражненія всѣхъ душевныхъ и тѣлесныхъ силъ и способностей. Обновился и составъ школьной администраціи; духовенству же въ большей части нѣмецкихъ земель было поручено лишь ближайшее завѣдываніе народной школой. Дѣло народнаго образованія перешло отъ духовенства въ руки свѣтскихъ правительствъ, и народные представители получили право голоса при начертаніи школьныхъ законодательствъ. Положеніе учителей также было улучшено. Учебныя программы значительно расширились: такъ въ училищномъ уставѣ Нассаускаго герцогства учебными предметами обыкновенной народной школы полагаются: умѣнье владѣть отечественнымъ языкомъ, религія и нравовученіе, пѣніе, чтеніе, ортографія и каллиграфія, умѣнье писать сочиненія на темы обыкновенной гражданской жизни, ариметика, общія понятія изъ географіи, не исключая математической, знакомство съ отечественной исторіей, естественная исторія, физика и гигиена, главнѣйшія понятія объ агрономіи и промыслахъ. Начало наглядности стало примѣняться ко всѣмъ предметамъ преподаванія. Особенную силу

получило требованіе, чтобы при обученіи каждому предмету имѣлось въ виду самостоятельное развитіе мыслительной способности ученика, чтобы ученикъ все училъ и дѣлалъ по возможности сознательно, чтобы знаніе его по каждому предмету шло постепенно и прочно, безъ скачковъ и пробѣловъ.

Учительскія семинаріи послѣ Песталоцци.

Въ это же время общаго педагогическаго движенія въ Германіи, народные учителя стали пользоваться болѣшимъ уваженіемъ, и многіе изъ нихъ своими полезными сочиненіями содѣйствовали успѣхамъ школы. Для приготовленія народныхъ учителей снова стали возникать особня учительскія семинаріи (Lehrerseminare), правильно организованныя и снабженныя всеми необходимыми учебными средствами. Такъ въ 1801 году была основана семинарія въ Оберглогау, 1802 — въ Ганноверѣ, 1803 — въ Мюнхенѣ, 1804 — въ Марбургѣ, 1805 — въ Бамбергѣ и т. д.; такъ что въ 30 лѣтъ возникло 34 новыхъ учительскихъ семинаріи, число которыхъ продолжаетъ расти вплоть до нашего времени, такъ опытъ болѣе и болѣе убѣждаетъ въ необходимости и пользѣ подобнаго рода учрежденій, отъ успѣха которыхъ прямо зависитъ успѣхъ народной школы.

Отъ семинарій, возникшихъ послѣ Песталоцци, требованія были уже иныя, болѣе разумныя и цѣлесообразныя. Такъ какъ дѣло обученія есть прежде всего *искусство*, то учителя этихъ семинарій должны были прежде всего обладать педагогическимъ талантомъ, или призваніемъ, лежащимъ въ самомъ характерѣ чловѣка и необходимымъ для того, чтобы дѣйствовать образовательно на характеръ другихъ; сюда же присоединялось требованіе знанія теоретической и практической педагогики. Въ выполненіи этихъ требованій впереди другихъ долго стояли прусскія семинаріи, имѣвшія дѣятелей, подобныхъ Дистервегу, Динтеру, Денцелю, Гарнишу, Цереннеру и др. Трехгодовой курсъ въ нихъ распредѣлялся такимъ образомъ, что первый, или подготовительный годъ молодые люди посвящали преимущественно формальному своему образованію, второй — матеріальному, расширявшему объемъ ихъ знаній; на третій годъ шло уже практическое ихъ образованіе въ элементарной школѣ, какъ будущихъ начальныхъ учи-

телей. Главною цѣлію всякаго обученія было поставлено — возбудить въ учащихъ самостоятельное мышленіе и сужденіе, и именно самостоятельное (въ противоположность пассивному), ведущее къ сознательной, т. е. духовной дѣятельности. Всякое мертвое изученіе на память, всякое механическое повтореніе чужихъ словъ, всякая рутина были окончательно отвергнуты. Учителя, обязанные возбудить духъ дѣтей въ школѣ, должны были сами обладать силою духа. Относительно матеріальнаго образованія гораздо болѣе требовалось основательности, чѣмъ обширности знаній, такъ какъ эта основательность знанія дѣлала будущаго учителя способнымъ съ пользою учить въ школѣ и съ успѣхомъ продолжать собственное образованіе. По общепринятому въ это время принципу, все знаніе семинаристовъ остается безплоднымъ, и семинарія не удовлетворяетъ своему назначенію, если она не вводитъ своихъ питомцевъ въ сферу практики, если они, по выходѣ изъ заведенія, еще не будутъ въ состояніи примѣнить свои знанія къ хорошему методическому обученію, если они изъ опыта не будутъ знать, что и какъ должны они дѣлать въ школѣ. Но, чтобы достигнуть всего этого, недостаточно семинаристамъ только время отъ времени видѣть и слышать преподаваніе лучшихъ, образцовыхъ учителей, или самимъ иногда давать отдѣльные, отрывочные уроки; напротивъ того: съ ихъ стороны необходима продолжительная и всесторонняя дѣятельность въ школѣ, среди самихъ дѣтей и подъ руководствомъ семинарскихъ учителей. Они должны быть основательно знакомы со всеми школьными порядками и съ учебными программами по каждому предмету, преподаваемому въ народной школѣ, посредствомъ самостоятельнаго, болѣе или менѣе продолжительнаго и связнаго преподаванія по каждому предмету, проникнутаго единствомъ и цѣльностью, а не разрозненностью; будущіе учителя еще въ семинаріи должны выработать и усвоить правильный тактъ во всемъ преподаваніи.

Такимъ образомъ, исторія учительскихъ семинарій послѣ Песталоцци вступила во второй, лучшій періодъ. Вызванные живою потребностью общества и сознаніемъ лучшихъ людей, учрежденія эти шли поступательно въ своемъ развитіи, особенно въ Пруссіи, пока несчастный 1848 годъ не вызвалъ въ германскихъ правительствахъ реакціи, вредно отразившейся и на судьбѣ семинарій. Оглядываясь на прошлое, мы видимъ, что двѣ главнѣйшія причины имѣли значеніе при рѣшеніи вопроса: нужны ли подобнаго

рода учрежденія для того, чтобы народная школа правильно выполнила свою задачу—образование народной массы. Во-первыхъ, составъ прежнихъ народныхъ учителей былъ крайне плохъ: учителя набирались изъ ремесленниковъ, отставныхъ солдатъ, пастуховъ, или изъ недоучившихся питомцевъ латинскихъ школъ и гимназій, или, наконецъ, и чаще всего, учительское званіе соединялось съ званіемъ кистера и кантора при приходскихъ церквахъ. Первые изъ нихъ сами едва знали грамоту; вторые знали нѣсколько болѣе, но, принадлежа къ другому сословію, смотрѣли съ презрѣніемъ на все окружающее ихъ въ сельскомъ быту и мечтали только о выходѣ изъ своего положенія; третьи, наконецъ, хотя и знали грамоту и, въ большинствѣ случаевъ, принадлежали къ одному сословію съ своими учениками, но ихъ познанія ограничивались обыкновенно однимъ бѣглымъ, механическимъ чтеніемъ, письмомъ и краткимъ катехизисомъ. Но, что главное, всѣ эти люди не знали, какъ и чему учить, и могли лишь плохо подражать своему прежнему плохому ученію; слѣдовательно, при такомъ порядкѣ вещей не было никакихъ прочныхъ залоговъ для улучшенія народной школы и народнаго образованія. Вторая необходимость, вызвавшая устройство особыхъ заведеній для приготовленія народныхъ учителей, заключалась въ недостаточномъ числѣ этихъ послѣднихъ; особенно ощутительно сдѣлалась она со времени введенія въ Германіи общей обязательности ученія. Германскія правительства, сдѣлавъ починъ этой обязательности, дали средства для приведенія ея въ дѣйствіе, желая привлечь народъ къ участию въ сознательной гражданской дѣятельности. Даже частныя лица, проникнутыя важностью начинаемаго дѣла, помогали ему словомъ и матеріальными средствами: такъ, нѣкто Шлабрендорфъ пожертвовалъ 1,250 талеровъ ежегоднаго дохода на одну семинарію и 100,000 талеровъ одновременно на другую.

Со времени 1735 года, когда въ Штетинѣ была основана первая учительская семинарія, заведенія эти надо считать въ Германіи уже не десятками, а сотнями. Занятіе учительскаго мѣста мимо семинарскаго курса не представляетъ юридическихъ препятствій, но какъ фактъ встрѣчается все рѣже и рѣже. Вообще надо признать, что учительскія семинаріи, существующія нынѣ во всѣхъ просвѣщеннѣйшихъ странахъ западной Европы, порождены не отвлеченною теоріею, а—не допускающею отлагательства потребностью; что почва, на которой онѣ основаны,

чисто историческаго свойства, и что заслуги ихъ при распространеніи образованности въ народѣ огромны. Особенно первая четверть нынѣшняго столѣтія, бывшая порою національнаго и педагогическаго одушевленія Германіи, была цвѣтущею порою и для семинарій. Лучшіе умы своего вѣка не гаушаются снизойти на одинъ уровень съ ребенкомъ, чтобы подслушать бьющуюся въ немъ жизнь; одни изъ нихъ, собравъ извѣстное число данныхъ, составляютъ азбуки, разнаго рода руководства, книги для чтенія и т. под., доставляя такимъ образомъ матеріаль для двухъ новыхъ наукъ—дидактики и методики; другіе, начавъ съ противоположной стороны—съ психологическаго анализа, проверяютъ весь этотъ матеріаль помощью неизмѣнныхъ силъ природы; и тѣ, и другіе, сойдясь на полдорогѣ, дружно продолжаютъ начатый трудъ и доводятъ его, наконецъ, до степени одной нераздѣльной науки, вѣчно живой и вѣчно неисчерпаемой—педагогики. Семинаріи выводили для нея новыхъ, даровитыхъ дѣятелей, между которыми, однако, скоро обозначились два противоположныхъ направленія—раціоналистическое и піэтистическое; но, тѣмъ не менѣе, это не мѣшало многимъ изъ нихъ, напр. Дистервегу и Гарнишу, стремиться къ одной общей цѣли и, защищая свои собственные убѣжденія, уважать вмѣстѣ съ тѣмъ и чужія. Въ семинаріяхъ этого времени можно замѣтить только два главныхъ недостатка: во-1) формальная сторона и общеобразовательное начало, вопреки разумнымъ требованіямъ передовыхъ педагоговъ, на дѣлѣ все таки брали перевѣсъ, развиваясь на счетъ спеціальнаго начала; на практическія занятія семинаристовъ давалось все еще недостаточно времени; во-2) онѣ, идя на переکورъ духу времени, требовавшему открытыхъ учебныхъ заведеній для юношества, представившихъ больше задатковъ для образованія характера въ молодыхъ людяхъ, приняли форму закрытыхъ заведеній преимущественно подъ вліяніемъ еще сильной тогда клерикально-піэтистической партіи. Первые интернаты, какъ извѣстно, были плодомъ теоріи, апіористическаго умозрѣнія, еще не доказаннаго на дѣлѣ. Руссо отрываетъ своего ученика отъ семьи, въ которой видитъ одну порчу, и даетъ ему идеальнаго наставника. Базедовъ проводитъ идею изолированія при воспитаніи еще далѣе и основываетъ Филантропінъ; практическія попытки Базедова не удаются, но пропаганда его, поддерживаемая настроеніемъ эпохи, находитъ множество послѣдователей. Только новѣйшее время,

разоблачивъ несостоятельность прежней, закрытой системы воспитанія, заявляетъ протестъ противъ нея, опираясь на печальныя послѣдствія замкнутого, отрѣшеннаго отъ жизни воспитанія. Оно падаетъ по мѣрѣ развитія общественной жизни, и интернаты, въ родѣ Франковскаго, дѣлаются необходимою только въ крайнихъ случаяхъ, напр. сиротства, бѣдности дѣтей или опасной испорченности ихъ родителей.

Какъ бы ни было, но третій періодъ исторіи учительскихъ семинарій въ Германіи былъ рѣшительнымъ шагомъ назадъ. Онъ начался послѣ печальныхъ событій революціи 1848 года, вызванной стремленіемъ нѣмцевъ къ внутреннему и политическому единству, и относительно семинарій обозначается всего разительнѣе знаменитыми прусскими „регулятивами“, опредѣляющими самыя узкія рамки для образованія начальныхъ учителей и желающими держать ихъ, такъ сказать, на известной степени невѣжества, на которое обрекается и народная масса! Регулятивы прусскаго правительства, явившіяся въ 1854 году, закрѣпляя закрытую систему и съ педантическою подробностію опредѣляя учебныя программы учительскихъ семинарій, и вообще стѣсняя ихъ свободное развитіе, упускаютъ изъ виду, что, при условіи основательности, чѣмъ больше знаетъ самъ учитель, тѣмъ съ большею пользою онъ будетъ дѣйствовать въ школѣ, тѣмъ дальше и шире поведетъ народное образованіе. Слѣдствіемъ этихъ реакціонныхъ регулятивовъ, составлявшихъ одну изъ тогдашнихъ репрессивныхъ мѣръ, было то, что семинаріи, шедшія до тѣхъ поръ рука объ руку съ народными училищами, вдругъ начинаютъ отставать, останавливаются въ своемъ движеніи, особенно у католиковъ. Составъ директоровъ измѣняется: Дистервегъ отставленъ отъ должности; Гарнишъ доживаетъ свой вѣкъ въ домѣ умалишенныхъ; иные умираютъ; новые избираются не по ихъ педагогическимъ достоинствамъ, но смотря по степени теологическихъ знаній, по усердію ихъ слѣдовать безусловно регулятивамъ. Только позднѣйшее педагогическое движеніе, начавшееся въ Ваденѣ, проникшее въ Вюртембергъ и затѣмъ охватившее всю Германію, обѣщало много хорошаго для учительскихъ семинарій и народныхъ школъ вообще, такъ какъ, при тогдашней политической разрозненности ея, единеніе между учителями постоянно поддерживалось и росло, благодаря развитой педагогической литературѣ и журналистикѣ, а также періодическимъ сѣздамъ учителей въ разныхъ мѣстахъ

Германіи. Прежнія зданія начала лучшихъ педагоговъ опять оживаютъ, и появляются даже открытыя семинаріи: такіе экстернаты основываются въ Веймарѣ, Эйзенахѣ и самомъ Берлинѣ. Большая часть учительскихъ семинарій Германіи и Швейцаріи, жившихъ почти общею педагогическою жизнью, помѣщается въ зданіяхъ, служившихъ прежде другимъ цѣлямъ; такъ напр., для Кёпеникской и Ораніенбургской семинарій отведены старыя королевскіе дворцы, для Вейсенфельдской — упраздненный женскій монастырь, для Фридбергской — бургграфскій замокъ, для Кюстнахтской — прежній мужской монастырь; только для немногихъ устроены особыя, приспособленныя къ цѣли зданія. Наконецъ франко-прусская война, въ которой „побѣдилъ нѣмецкій народный учитель“, приводитъ Германію къ убѣжденію, что политическая крѣпость народа прямо зависитъ отъ степени народнаго образованія, и что невѣжество массы, оказавшееся напр. во Франціи, есть вмѣстѣ причина и политической ея слабости. Съ этихъ поръ Прусское правительство, ставъ во главѣ народнаго движенія Германіи, дѣятельно берется за преобразование учительскихъ семинарій, какъ главныхъ расадниковъ народнаго образованности, и министръ просвѣщенія, медицинскихъ и духовныхъ дѣлъ — д-ръ Фалькъ, смѣнившій фонъ-Мюллера собираетъ подъ личнымъ своимъ предсѣдательствомъ комиссію изъ 28 лучшихъ педагоговъ-специалистовъ, съ цѣлю реформы всей школьной системы въ Пруссіи. Результатомъ ихъ трудовъ является положеніе 15 Октября 1872 года, освобождающее народную школу отъ исключительнаго вліянія клерикальной партіи. Регулятивы 1854 года, со всѣми позднѣйшими дополненіями къ нимъ, совершенно отмѣняются, и значительно расширяются программы народно-учительскихъ семинарій, вступившихъ на высшій фазисъ своего развитія. Главныя основанія этого новаго положенія были слѣдующія.

Поступающіе въ семинарію, гдѣ бы они ни учились, непременно подвергаются испытанію, къ которому допускаются молодые люди не моложе 17 и не старше 24 лѣтъ. Экзаменъ производится коллегією семинарскихъ учителей подъ предсѣдательствомъ комиссара отъ провинціальной училищной коллегіи и раздѣляется на письменный и устный. Отъ испытываемаго требуются познанія изъ библейской исторіи, отечественнаго языка, ариометики и отчасти алгебры, геометріи (планиметрія), отечественной и древней исторіи, естествовѣдѣнія, каллиграфіи, черченія, пѣнія, музыки

и гимнастики. Для достиженія такой довольно серьезной подготовки имѣются особня приговорительныя учрежденія (Präparanden-Anstalten), расширяющія курсъ народной школы, рассчитанный для мальчиковъ до 14-тилѣтняго возраста. Собственно семинарскій курсъ обнимаетъ три года. Каждая учительская семинарія должна быть органически соединена съ однокласною или многокласною школою для практическихъ упражненій семинаристовъ; занятія въ ней ведутся, подъ надзоромъ директора семинаріи, особымъ учителемъ на правахъ ординаріуса. Младшій (3-й) классъ семинаріи назначается для повторенія и уравниенія познаній молодыхъ людей, которые на этой степени еще не допускаются къ практическимъ занятіямъ въ преподаваніи. Въ среднемъ (2-мъ) классѣ семинаристы расширяютъ собственныя познанія, присутствуютъ при урокахъ учителя практической школы, помогаютъ ему во время преподаванія и даютъ собственные пробныя уроки. Въ старшемъ (1-мъ) классѣ семинаристы заканчиваютъ свое теоретическое образованіе, при чемъ имъ дѣлаются указанія для ихъ дальнѣйшей самостоятельной дѣятельности, и постоянно даютъ уроки въ семинарской школѣ подъ руководствомъ ея учителя и собственныхъ учителей. Такихъ уроковъ каждому семинаристу обязательно дать не менѣе 6 и не болѣе 10 въ недѣлю, при чемъ наблюдается, чтобы втеченіе курса каждый упражнялся въ преподаваніи всѣхъ предметовъ, входящихъ въ курсъ народной школы. Экзамены семинаристовъ производятся въ концѣ каждого полугодія (семестра) предъ коллегіею всѣхъ учителей. Число уроковъ въ недѣлю въ двухъ низшихъ классахъ полагается по 24, а въ старшемъ, гдѣ дѣятельно идутъ практическія упражненія въ преподаваніи — 14. Кромѣ этихъ уроковъ, по обязательнымъ предметамъ допускается также изученіе языковъ: французскаго, англійскаго и латинскаго — для желающихъ. Учителямъ семинаріи воспрещается обученіе по запискамъ, такъ какъ для репетированія семинаристы должны имѣть краткіе учебники по каждому предмету; методъ же долженъ быть указываемъ при самомъ преподаваніи. Каждая учительская семинарія должна обладать хорошей бібліотекою, физическимъ кабинетомъ, собраніемъ лучшихъ учебныхъ пособій и, по возможности, химической лабораторіей. Семинаристы, въ свободные отъ ученія дни, могутъ устраивать литературныя чтенія, музыкальныя упражненія, ботаническія экскурсіи и т. под., при участіи въ нихъ учителей семинаріи. Въ свобод-

ные дни молодые люди никакъ не должны быть стѣсняемы въ выборѣ самостоятельныхъ занятій.

Ученіе въ германскихъ учительскихъ семинаріяхъ производится по особо составленному нормальному плану, примѣненіе котораго зависитъ отъ мѣстныхъ условій каждой семинаріи и съ утвержденія министерства. Общія требованія этого плана суть слѣдующія: *Педагогика*: въ 3 классѣ (по 2 урока) семинаристамъ сообщается самое существенное изъ исторіи воспитанія и обученія, особенно примѣнительно къ народной школѣ, вмѣстѣ съ біографическими очерками жизни и дѣятельности великихъ педагоговъ, поборниковъ просвѣщенія; кромѣ того, ведется ознакомленіе съ лучшими произведеніями педагогической литературы по главнѣйшимъ воспитательнымъ вопросамъ. Во 2 классѣ (по 2 урока) идетъ общая теорія воспитанія и обученія, съ присоединеніемъ необходимыхъ свѣдѣній изъ психологіи и логики. Въ 1 классѣ (по 3 урока) сообщается методика, съ присоединеніемъ правилъ объ учительской должности (Schulamt) и управленіи училищемъ (Schulverwaltung), объ учительскомъ самообразованіи и дѣйствующемъ школьномъ законодательствѣ. *Законъ Божій* (число уроковъ 4, 4 и 2): исторія ветхаго завѣта, псалмы и церковныя пѣсни въ ихъ историческомъ развитіи; новый завѣтъ, объясненіе церковнаго года и богослуженіе, вѣроученіе (катехизисъ) на основаніи библіи; церковная исторія и чтеніе самой библіи въ ея существеннѣйшихъ частяхъ; методика обученія религіи. *Отечественный языкъ* (5, 5, 2): практическая грамматика, метрика, роды и виды поэзіи въ соединеніи съ чтеніемъ образцовъ; теоретическій курсъ грамматики; роды и виды прозы на образцахъ; методика преподаванія роднаго языка. Особенное вниманіе обращается на чтеніе и письменныя работы семинаристовъ. *Исторія* (2, 2, 2): исторія древне-классическихъ народовъ, исторія среднихъ вѣковъ, преимущественно въ отношеніи германцевъ, и отечественная; методика. *Счисленіе* (3, 3, 1): дѣйствія надъ цѣлыми простыми и именованными числами, дроби, правило тройное, товарищества и смѣшенія, учоть векселей, квадратныя и кубическія корни, отношенія и пропорціи, уравненія первой степени; методика преподаванія счета. *Геометрія* (2, 2, 1): планиметрія и стереометрія, геометрическія построенія и вычисленія, методика. *Естественныя науки* (4, 4, 2): знакомство съ ботаникою, зоологіей и минералогіей по образцамъ, основанія физики и знаніе органической

химіи, физическая географія; методика. *Географія* (2, 2, 1): родиновѣдѣніе, обзорѣніе 5 частей свѣта, географіи Европы и Германіи, черченіе картъ; методика. *Черченіе и рисованіе*: черченіе геометрическихъ фигуръ и орнаментовъ, рисованіе съ моделей и дѣйствительныхъ предметовъ съ руки карандашемъ, тушью, сепіею, и акварелью; методика. *Письмо* (1, 1): усовершенствованіе почерка, письмо на классной доскѣ; методика. *Гимнастика* (2, 2, 1): практическія упражненія вольныя и на палеостомѣ, основанія анатоміи и фізіологіи, о поданіи хирургической помощи, объ устройствѣ платца и палеостома, исторія гимнастики; методика. *Музыка и танце* (5, 5, 3): игра на фортепіано и органѣ, чтеніе и письмо нотъ, знакомство съ лучшими пьесами, ученіе о гармоніи, устройство органа; пѣніе гаммъ, сольфеджированіе, исполненіе народныхъ пѣсенъ соло и хоромъ, церковное пѣніе.

Испытаніе на званіе народнаго учителя производится въ особой испытательной комиссіи, при чемъ главное вниманіе обращается на письменные отвѣты по всѣмъ предметамъ семинарскаго курса, требуется переводъ съ иностранныхъ языковъ и умѣніе въ гармонизаціи, наконецъ — пробныя уроки по каждому изъ предметовъ, народной школы, по предварительно-составленному самимъ экзаменуемымъ конспекту. Отмѣтокъ принимается 4: очень хорошо, хорошо, удовлетворительно и неудовлетворительно. Черезъ 5 лѣтъ каждый учитель утверждается въ должности, но не иначе, какъ послѣ *вторичнаго* испытанія, имѣющаго преимущественно дидактическій характеръ.

Австрійскія учительскія семинаріи устроены по образцу германскихъ, съ тою разницею, что большинство первыхъ суть экстернатны что при состоящихъ при нихъ образцовыхъ или практическихъ школахъ не имѣется особыхъ образцовыхъ учителей, а преподаютъ сами семинаристы старшаго класса, что значительно удешевляетъ для государства содержаніи этихъ, нынѣ весьма многочисленныхъ, учебныхъ заведеній, обезпечивающихъ правильный ходъ просвѣщенія въ средѣ народа, а слѣдовательно — и въ общемъ движеніи образованія, нравственности и благосостоянія государства. Въ собственно семинарскихъ трехъ классахъ преподаются слѣдующіе предметы: Законъ Божій (2, 1, 1), педагогика и практическіе совѣты (3, 5, 9), учебный языкъ (смотря по провинціи), на которомъ ведется преподаваніе въ народныхъ школахъ (4, 4, 4), географія (2, 2, 1), исторія и мѣстное поли-

тическое устройство (2, 2, 2), математика и геометрическое черченіе (4, 3, 2), естествовѣдѣніе (2, 2, 1), сельское хозяйство (0, 2, 2), рисованіе съ натуры (2, 2, 1), игра на скрипкѣ (1, 2, 2), пѣніе (2, 1, 1), гимнастика (2, 1, 1), а всего 88 часовъ въ недѣлю. При многочисленности мужскихъ учительскихъ семинарій, особенно въ Германіи, женскія представляютъ лишь рѣзкое исключеніе и не пользуются поддержкой со стороны государства, не смотря на естественное призваніе женщины къ дѣлу начальнаго обученія. Линдербъ даетъ слѣдующую статистическую таблицу, показывающую отношеніе между числомъ жителей и числомъ учительскихъ семинарій въ Германскихъ государствахъ, которымъ Австрія значительно уступаетъ:

| Г о с у д а р с т в о . | Число жителей. | Число семинарій. | На сколько жителей. |
|-------------------------------|----------------|------------------|---------------------|
| Пруссія | 25.772.000 | 115 | 224.000 |
| Баварія | 5.023.000 | 15 | 336.000 |
| Саксонія | 2.700.000 | 16 | 172.000 |
| Вюртембергъ | 1.881.000 | 6 | 313.000 |
| Баденъ | 1.506.000 | 5 | 301.000 |
| Гессенъ | 884.000 | 2 | 442.000 |
| Мекленбургъ-Шверинъ | 553.000 | 2 | 276.000 |
| Ольденбургъ | 319.000 | 2 | 159.000 |
| Ангальтъ | 213.000 | 2 | 106.000 |
| Тюрингія | 1.108.000 | 8 | 148.000 |
| Брауншвейгъ | 373.000 | 2 | 186.000 |
| Итого | 40.332.000 | 175 | 230.468 |
| Австрія | 38.200.000 | 68 | 570.000 |

Такимъ образомъ, дѣло подготовки начальныхъ учителей лучше поставлено въ Саксоніи, Тюрингіи, Ольденбургѣ, Пруссіи и вообще въ протестантскихъ частяхъ Германіи, и гораздо слабѣе въ католическихъ, причемъ Австрія уступаетъ въ этомъ отношеніи Германіи почти вдвое.

Германская школа въ ея дальнѣйшемъ развитіи. Городскія (мѣщанскія) школы.

Вызванное идеями Песталоцци педагогическое движеніе коснулось германской школы во всѣхъ ея видахъ, начиная отъ сельскихъ и кончая гимназіями и лицеями. Образование, которое могла сообщать дѣтямъ обыкновенная одноклассная или двухклассная народная школа, было найдено недостаточнымъ, особенно по отношенію къ практической жизни. Вслѣдствіе этого явились два рода низшихъ школъ, въ которыхъ поддерживалось и продолжалось народное образование: это — *воскресныя школы*, обнимавшія чтеніе, счисленіе, письмо, пѣніе, отечественный языкъ и общепользныя свѣдѣнія, и *земледѣльческія школы*, гдѣ по зимнимъ вечерамъ сообщали молодымъ поселянамъ объ условіяхъ разумнаго хозяйства. Какъ ни плохи были эти школы, но все же онѣ залагали прочныя основанія дальнѣйшему развитію народной школы и народной образованности, такъ какъ существовавшія до сихъ поръ народныя школы отпускали дѣтей именно въ ту пору ихъ возраста, когда они только что начинали глубже понимать и цѣнить пользу образованія (отъ 13 — 14 лѣтъ). Во всякомъ случаѣ, эти новыя учрежденія явились посредниками, переходной ступенью между школой и жизнью, съ одной стороны распространяя то, что уже сообщила дѣтямъ народная школа, съ другой — показывая значеніе и примѣненіе приобрѣтенныхъ свѣдѣній по отношенію къ практической жизни. Нѣтъ сомнѣнія, что воскресныя и земледѣльческія школы принесли бы Германіи несравненно большую пользу, если-бы законъ обязывалъ мужское населеніе деревень и городовъ продолжать свое образованіе до 18-лѣтняго возраста, посѣщая классы зимою четыре раза въ недѣлю, напр. отъ 6—8 часовъ вечера, а лѣтомъ — каждое воскресенье, и если-бы учителя получали въ семинаріяхъ такую подготовку, чтобы могли вести въ нихъ преподаваніе сообразно съ этими требованіями. Кромѣ того, при подобномъ положеніи дѣла, народный учитель, являясь руководителемъ народа въ дѣлѣ образованія, занялъ-бы приличное ему мѣсто въ обществѣ и пользовался-бы заслуженнымъ уваженіемъ народа...

Высшая народная школа — городская или мѣщанская школа (*Bürgerschule*) также развилась далѣе въ лицѣ *коммерческихъ*

школъ, въ которыхъ уже окончившимъ курсъ молодымъ людямъ преподавались разные спеціальныя предметы, обнимавшіе торговое дѣло, какъ напр., торговую переписку, бухгалтерію, торговое право, французскій и англійскій языки, необходимыя при конторской перепискѣ, и т. п. Молодые люди изъ купеческаго сословія посвящали свободное отъ своихъ практическихъ занятій время посѣщенію такихъ школъ, гдѣ имъ научнымъ образомъ уяснялось занимавшее ихъ дѣло — въ интересахъ ихъ личной и общей государственной пользы. Кромѣ того, въ разныхъ мѣстахъ учредились особыя *ремесленныя школы*, въ которыхъ вначалѣ учебныя занятія шли только по воскреснымъ днямъ и главное вниманіе обращалось на рисованіе и снимки съ образцовъ. Впослѣдствіи, когда общество ремесленниковъ почувствовало ихъ пользу, занятія въ такихъ школахъ распространились на всю недѣлю, обнимая свободное для ремесленника вечернее время; къ рисованію здѣсь присоединились еще элементарная математика, физика и письменныя упражненія въ примѣненіи къ ремесленной практикѣ.

Съ теченіемъ времени городская школа раздѣлилась на двѣ — для мальчиковъ и для дѣвочекъ. Первая имѣла вначалѣ своей задачей давать образованіе сословію горожанъ, занимавшихся торговлей и ремеслами, выполняя только программу собственно народной школы. Но сословіе горожанъ, ведя довольно сложныя занятія и непосредственно примыкая къ высшимъ классамъ общества и, кромѣ того, производительностью своего труда въ сильной степени содѣйствуя общему благосостоянію государства, естественно нуждалось въ болѣе полномъ общемъ образованіи. На этомъ основаніи, курсъ мужской городской школы долженъ былъ значительно расшириться сравнительно съ обыкновенной народной школой, преимущественно въ отношеніи естественныхъ наукъ и вообще реальныхъ предметовъ. Такъ, напр., учебный курсъ высшей городской школы въ Лейпцигѣ, первой по времени (открыта въ 1804 г.), и, благодаря дѣятельности извѣстнаго ея директора Фогеля, лучшей въ ряду заведеній этого рода, обнимала слѣдующіе предметы: религію, отечественный языкъ, исторію и географію, преимущественно отечественную, естествовѣдѣніе, математику, каллиграфію, рисованіе, пѣніе и гимнастику.

Параллельно съ расширеніемъ программы мужскихъ городскихъ школъ идетъ также расширеніе и женскихъ, такъ какъ и тѣ, и

другія являются продуктомъ развитія городского сословія. Съ самаго начала XIX столѣтія школы для дѣвочекъ возникаютъ въ огромномъ числѣ, и въ ихъ курсъ болѣе и болѣе вводится все то, что вообще входитъ въ кругъ общаго образованія, одинаково необходимаго какъ для женщины, такъ и для мужчины. Поэтому въ женскихъ городскихъ школахъ преподаются почти тѣ же учебные предметы, какъ и въ мужскихъ, но только располагаются нѣсколько иначе, сообразно съ потребностями и общественнымъ призваніемъ женщины. Такъ, въ нравственномъ отношеніи, прежде всего имѣется въ виду развитіе чувства посредствомъ искусствъ и религіи, очерчивающихъ умственный кругозоръ женщины. Вообще идеалъ женскаго воспитанія опредѣляется ея назначеніемъ: въ государственномъ отношеніи — какъ воспитательницы молодыхъ поколѣній, а слѣдовательно и всего человѣчества; въ общественномъ — какъ супруги и хозяйки дома, ибо женщина именно даетъ направленіе правамъ и жизни семейства, а черезъ него — и всего общества, единственнымъ основаніемъ для котораго служитъ семейство; наконецъ, въ религіозномъ отношеніи — какъ хранительницы народной нравственности, заключающейся въ дѣятельной христіанской любви. Мало по малу, женскія городскія школы, также подобно мужскимъ, перешли въ новую фазу развитія — въ высшія женскія школы (höhere Töchterschulen), болѣе удовлетворявшія требованіямъ высшихъ классовъ городского общества: сословію богатыхъ гражданъ и чиновниковъ. Въ школахъ этихъ, кромѣ уже указанныхъ выше цѣлей, еще имѣлось въ виду свѣтское образованіе дѣвушекъ. Къ сожалѣнію, въ дѣйствительности многія изъ такихъ высшихъ женскихъ школъ задались исключительно послѣднею цѣлью, упустивъ изъ виду солидное умственное образованіе, гоняясь только за блестящею внѣшностью, за эффектомъ, и дѣлая изъ дѣвушекъ пустыхъ, расфранченныхъ куколъ. Изъ учебныхъ предметовъ, общихъ съ обыкновенными женскими школами, преимущественное вниманіе обращалось въ нихъ на исторію, географію и естествовѣдѣніе; въ число общеобразовательныхъ предметовъ введена была также мнѳологія, безъ знанія которой невозможно пониманіе нѣмецкихъ классиковъ и многихъ произведеній пластическаго искусства. Кромѣ того, дѣвушкамъ преподавались: исторія нѣмецкой литературы вмѣстѣ съ чтеніемъ ея образцовыхъ произведеній, англійскій и французскій языки, какъ необходимѣйшіе предметы, и въ значительной степени рисо-

ваніе и пѣніе. Гимнастика также вошла у нихъ въ обычай съ тѣхъ поръ, какъ въ Англии, въ 1827 году, извѣстная миссъ Марія Магонъ стала заниматься въ одной школѣ гимнастическими упражненіями, которыя также и въ Швейцаріи (въ Бургдорфѣ, Бернѣ и др.) были признаны полезными для дѣвушекъ, развивая въ нихъ, кромѣ здоровья и силы, еще свободу, ловкость и грацію движеній. Изъ руководѣлій въ высшихъ женскихъ школахъ на первомъ планѣ стояли изящныя работы, разныя вязанья и вышиванья въ пальцахъ, возбуждавшія въ воспитанницахъ излишнюю мечтательность, изыбженность, и поселявшія въ нихъ отвращеніе къ кухнѣ, прачешной или рынку, и вообще — къ домашнему хозяйству съ его невзрачной, но въ высшей степени важной стороны.

Въ наше время германскія городскія школы, служа одинаково образованію средняго сословія, значительно различаются между собою по составу своихъ курсовъ, смотря по мѣстнымъ условіямъ и потребностямъ того или другаго города, и иногда носятъ названія *среднихъ* (Mittelschulen) или просто нѣмецкихъ (Deutsche Schulen) школъ. Вообще онѣ представляютъ собою лишь высшую форму (Gehobene Schulen) народной школы, сообщая сравнительно высшую степень народнаго образованія, и составляя какъ-бы высшіе классы послѣдней, при отдѣльной, самостоятельной ихъ организаціи. „Подобія тому образованію, — говоритъ Магеръ, какое существовало у древнихъ грековъ, мы должны искать не въ *ученой школѣ* (гимназіи), ибо она представляетъ продуктъ среднихъ вѣковъ и новаго времени, и не въ *народной школѣ*, ибо она даетъ только начатки образованія, но именно въ городской школѣ (Bürger-Schule), имѣющей цѣлю воспитывать тѣхъ горожанъ (мѣщанъ), которые, не желая дѣлаться учеными, тѣмъ не менѣе желаютъ быть образованными.“ Въ послѣднее время явилась необходимость въ признаніи особаго народа, или точнѣе — сословія горожанъ, для которыхъ необходимо было создать и новую систему образованія. „Для тѣхъ трехъ сословій, — продолжаетъ Магеръ, которыя нуждаются въ образованіи, у насъ еще не существуетъ точныхъ названій, но мы можемъ назвать ихъ примѣнительно къ отдѣльнымъ личностямъ: простой человѣкъ, образованный и ученый. Для первой категоріи предназначается народная школа вообще, гдѣ дѣти всѣхъ сословій получаютъ начальное, общечеловѣческое образованіе, которое продолжается до 10-ти лѣтняго возраста. Если дѣти народа желаютъ повысить свое образованіе, они идутъ

въ такъ называемую нѣмецкую школу (т. е. старшіе классы Элементарной или въ среднюю школу); будущіе ученые направляются въ ученую школу (т. е. гимназію); для тѣхъ же, которые не примыкаютъ ни къ тѣмъ, ни къ другимъ, существуетъ такъ называемая *высшая городская* (höhere Bürgerschule) или реальная школа. Такимъ образомъ эта Магеровская „нѣмецкая школа“, находясь въ связи съ Элементарной, или народной школой, служить ступеню для „городской школы“ въ собственномъ смыслѣ, или, какъ ее также часто называютъ — для „средней школы“. При большемъ числѣ классовъ, она учитъ тѣмъ же предметамъ, какъ и низшая народная школа, но гораздо совершеннѣе и пространнѣе. Сообразно съ этими требованіями, учебный планъ, напр. Лейпцигской городской школы обнимаетъ слѣдующіе предметы: Законъ Божій и знакомство съ библіей, отечественный языкъ и литературу, исторію и географію, преимущественно своего отечества, естествовѣдѣніе и практическія умѣнья: чтеніе, письмо, счисленіе, рисованіе, пѣніе и гимнастику. Въ Нюрнбергѣ городская школа состоитъ изъ 4-хъ классовъ; приготовительнаго, низшаго, средняго и высшаго, причемъ каждый классъ проходится въ 2 года; предметами преподаванія въ ней служатъ: Законъ Божій, библейская исторія, чтеніе, письмо, родной языкъ, счисленіе, пѣніе, географія, естествовѣдѣніе, исторія и наглядное обученіе. Грѣфе требуетъ для „городской школы“ также 4-хъ классовъ: Элементарнаго, 3-го, 2-го и 1-го, пополняя Нюрнбергскій учебный планъ еще геометріей и рисованіемъ.

Въ Пруссіи городская школа называется *средней школой* (Mittelschule), которая устроена по системѣ Фридр. Гоффмана. Она предназначается для дѣтей средняго класса, доводя ихъ до конфирмаціи, т. е. приблизительно до 15-ти лѣтняго возраста. Она проходится втеченіе 9-ти лѣтъ и обучаетъ одному изъ новыхъ языковъ, хотя большинство педагоговъ возстааетъ противъ сословнаго назначенія школъ, однако въ министерство Фалька система эта была принята и узаконена для Пруссіи. Предметы преподаванія въ прусской средней школѣ слѣдующіе: Законъ Божій, родной языкъ (чтеніе и письмо), ариметика, геометрія, естествовѣдѣніе, физика (съ химіей), географія, исторія, французскій языкъ, рисованіе, пѣніе и гимнастика. Извѣстный педагогъ Вихардъ Ланге для школъ этого типа требуетъ наименованія „нѣмецкими школами“, обосновывая это слѣдующимъ образомъ:

„Какъ въ гимназіи центромъ всего образованія служатъ Греція и Римъ, а въ реальныхъ школахъ — математика и естествовѣдѣніе, такъ въ городскихъ училищахъ главнымъ предметомъ изученія должно служить *отечество*“; слѣдовательно здѣсь на первомъ планѣ должны стоять: отечественный языкъ и литература, отечественная исторія и географія, около которыхъ и должны сосредоточиваться всѣ остальные учебные предметы. Здѣсь также должно быть строго примѣняемо основное требованіе педагогики, чтобы эти „нѣмецкія школы“ не стремились къ одной выучкѣ, къ одному сообщенію знаній, но обнимали и развивали всѣ природныя силы, имѣли въ виду *всего человека*: его познавательную способность, его чувство и его характеръ, въ связи съ развитіемъ физической силы и ловкости. По плану Ланге, такая школа должна доводить юношество до 16-ти лѣтняго возраста, видоизмѣняясь въ своихъ программахъ, смотря по жизненнымъ потребностямъ извѣстнаго города.

Австрійская городская школа, примыкая къ 5-ти классной народной, имѣетъ 3 класса съ предметными въ нихъ учителями.

Благотворительныя школы.

Еще Я. А. Коменскій установилъ начало, по которому всѣ обиженные природой тѣмъ болѣе нуждаются въ образованіи. Песталоцци, столь самоотверженно трудившійся на пользу бѣднаго, подавленнаго несчастіемъ человѣчества, еще болѣе сроднилъ педагогику съ филантропіей, которая со времени христіанства почти всегда шла рука объ руку въ своемъ развитіи. Примѣръ его могущественно дѣйствовалъ на воспріимчивыя сердца его послѣдователей, возбуждая въ нихъ безкорыстное участіе и состраданіе къ тѣмъ, кто наиболѣе въ немъ нуждается, особенно когда незаслуженное несчастіе постигаетъ человѣка съ дѣтства, и безъ того всегда слабаго, нуждающагося въ любви и участіи. Таковы институты для *слѣпыхъ*, первое появленіе которыхъ относится, впрочемъ, еще къ 1784 году, когда французъ Valentin Huby, вмѣстѣ съ вѣнкой Therese v. Paradies, открылъ въ Парижѣ заведеніе для слѣпыхъ. Съ 1808 года они во множествѣ распространились по всей Англіи, Германіи, Австріи, Франціи и др. государствамъ, такъ что въ недавнее время ихъ было извѣстно до 127, а искусство

воспитанія и обученія слѣпыхъ образовало какъ бы особый отдѣлъ педагогики, имѣющей своихъ почтенныхъ представителей, какъ напр., Кнѣзъ, Цейне, Гегеръ, Вольке, Клейнъ, Штумпфъ, Энтлихеръ, Паблазекъ (чехъ), Ольвейнъ и др. Въ теоріи этой тифло-педагогической науки, какъ называетъ ее Карлъ Шмидтъ, обозначилось четыре особенныхъ направленія: 1) техническое, которое на главномъ планѣ ставитъ техническое образованіе питомцевъ, занимая ихъ преимущественно музыкой и ручными работами, какъ напр., пріучая ихъ плести корзины, вязать, прясть, вить веревки, дѣлать щетки и тому под. Сюда присоединяется обученіе религіи и отчасти умственное счисленіе. 2) Тѣ педагоги, у которыхъ прежде всего уважается принципъ умственного развитія, готовятъ изъ своихъ питомцевъ преимущественно образованныхъ членовъ общества, но часто впадаютъ въ другую крайность, поселяя въ нихъ нѣкоторое высокомеріе и презрѣніе къ столь полезному въ жизни ручному труду. 3) Придерживающіеся исключительно филантропическаго принципа желаютъ заботливымъ предупреденіемъ всѣхъ нуждъ и потребностей слѣпорожденныхъ смягчить для бѣдныхъ дѣтей ощущеніе несчастія, сдѣлать для нихъ жизнь, въ кругу ихъ товарищей по несчастію, возможно легкой и пріятною, такъ чтобы они могли потомъ съ удовольствіемъ вспоминать свое дѣтство впродолженіе всей остальной, неизбѣжно-страдальческой жизни, и въ этихъ отрадныхъ воспоминаніяхъ черпать для себя силу и бодрость. 4) Эклектическое направленіе наиболѣе рациональныхъ педагоговъ состоитъ въ томъ, что они стараются прежде всего опредѣлить личность питомцевъ и, если природа еще не вполне наложила оковы на ихъ духовное развитіе, сообщить имъ такое физическое и умственное образованіе, которое соотвѣтствовало бы ихъ будущему общественному положенію и практическому призванію. Такимъ образомъ, въ этомъ принципѣ примиряются всѣ три существующія направленія, страдающія нѣкоторою односторонностью и не отдающія должнаго уваженія личнымъ способностямъ каждаго, изъ которыхъ и онъ самъ, и общество всегда могутъ извлечь извѣстную пользу.

Что слѣпые способны къ высокой духовной дѣятельности, доказываютъ такіе великіе поэты, какъ Гомеръ и Мильтонъ, хотя для слѣпорожденныхъ, конечно, труднѣе достигнуть такой высоты. Тѣмъ не менѣе, слѣпому можно сообщить все, что доступно слуху, какъ напр. религіозныя, грамматическія, матема-

тическія, историческія и отчасти географическія свѣдѣнія, а равно музыку и гимнастику. Читатъ онъ можетъ научиться такъ же, какъ и зрячій, лишь бы невидимыя для него буквы могли быть доступны осязанію, т. е. выпуклы, пластичны. Набирая отдѣльныя буквы изъ алфавитнаго ящика, слѣпой можетъ составлять слова. Для скорописи онъ можетъ пользоваться извѣстнымъ приборомъ *Клейна*, накалывающимъ буквы такимъ образомъ, что слѣпой можетъ самъ прочитатъ написанное имъ. Еще проще французская система *Луи Брайля* (Braille), который рекомендуетъ выпуклое письмо точками и линіями, на подобіе телеграфическаго, для чего подъ бумагу подкладывается войлокъ. Къ сожалѣнію, письмо это можетъ читатъ лишь такой-же слѣпой, учившейся по той-же системѣ, тогда какъ для всякаго другого слѣпого и даже для зрячаго оно непонятно, тѣмъ болѣе, что выпуклыя буквы получаютъ на обратной сторонѣ въ обратномъ порядкѣ. Въ настоящее время институты для слѣпыхъ болѣе всего распространены въ Англіи и Германіи, въ которыхъ болѣе, чѣмъ въ другихъ странахъ, насчитывается этихъ несчастныхъ; такъ въ одной Германіи ихъ до 40.000 человекъ. Но чаще всего слѣпые встрѣчаются въ Норвегіи, гдѣ приходится 1 слѣпой на 733 человекъ населенія; затѣмъ слѣдуетъ Тюрингія—на 995, Англія—1.037, Италия—1.218, Швейцарія—1.368, Швеція—1.419, Саксонія—1.635, Пруссія—1.650, Австрія—1.785 и Сѣв. Амер. Соед. штаты—2.490 жителей. Если для Россіи принять среднюю норму: одного слѣпого на 1.500 жителей, то армія слѣпыхъ въ Россіи должна простираться приблизительно до 80.000, для которыхъ существуетъ лишь 3 специальныхъ института, тогда какъ въ Англіи ихъ 27, въ Германіи 35, Сѣвер. Америкѣ 23, Франціи 16, Бельгіи 8, Австріи 8, Швеціи 2, Норвегіи 2, Испаніи 2 и Бразиліи 1.

Спеціальныя учрежденія для образованія *глухонѣмыхъ* имѣютъ своими первыми основателями Педро де Понсе (1560 г.) и священника Паша, жившихъ еще въ XVI столѣтіи. Изъ писателей, занимавшихся вопросомъ объ обученіи глухонѣмыхъ, многіе жили въ XVII столѣтіи, напр.: Шоттъ, Гаредорферъ, Гольдеръ, Морговъ и другіе. Аббатъ де-л'Ерсе (de l'Éréc) въ Парижѣ (1760 г.) и Гейнике въ Лейпцигѣ были первыми, сдѣлавшими призваніемъ своей жизни обученіе глухонѣмыхъ, которое и постарались установить на прочныхъ началахъ. Они же были основателями и

двух главныхъ направлений или способовъ въ дѣлѣ обученія глухонѣмыхъ — нѣмецкой и французской. Нѣмецкая школа цѣлю ихъ обученія ставить приспособленіе ихъ къ практической жизни, возможное развитіе въ нихъ, кромѣ письменнаго, также звукового языка, и допускаетъ при обученіи только самую необходимую, естественную жестикуляцію. Французская школа, напротивъ того, признаетъ за главное въ воспитаніи глухонѣмыхъ умственное развитіе, не обращая вниманія на практическую сторону; звуковую рѣчь отвергаетъ, какъ бесполезную трату времени, ограничиваясь пріученіемъ ихъ къ одному письменному способу выраженія, съ присоединеніемъ искусственныхъ мимическихъ знаковъ. Институты глухонѣмыхъ въ прежнее время были непременно закрытыми заведеніями, въ которыхъ изъ лучшихъ питомцевъ приготавливались и будущіе учителя для глухонѣмыхъ. Была даже мысль устроить изъ нихъ цѣлыя колоніи, въ которыхъ бы жили исключительно эти несчастные, занимаясь искусствами и ремеслами, вступая во взаимные браки и находясь въ тѣсныхъ сношеніяхъ другъ съ другомъ. Съ 1818 года эта система обособленія глухонѣмыхъ была совершенно оставлена, и число институтовъ для нихъ увеличено, особенно въ Даніи. По предложенію Гразера обученіе ихъ во многихъ мѣстахъ было передано въ руки народныхъ учителей, какъ напр., въ Пруссіи, Баваріи, Вюртембергѣ; въ Австріи-же, по мысли Чеха, эта обязанность была возложена на мѣстное духовенство при содѣйствіи учителей. Далѣе, тотъ же Чехъ совѣтовалъ учредить по университетамъ и духовнымъ семинаріямъ особыя кафедры для изученія науки о воспитаніи глухонѣмыхъ. Въ Пруссіи было постановлено посылать учителей хотя на 5—6 недѣль въ лучшіе институты глухонѣмыхъ для ознакомленія съ пріемами и пособиями при ихъ обученіи; нѣкоторые такіе институты были соединены съ главнѣйшими учительскими семинаріями, въ которыхъ въ курсъ семинаристовъ также входило умѣнье заниматься съ глухонѣмыми. Благодаря энергической дѣятельности де-л'Епа и Гейнике институты для глухонѣмыхъ стали во множествѣ возникать во всѣхъ средоточіяхъ европейской культуры; такъ въ одной Германіи ихъ насчитывается нынѣ до 75 при огромномъ числѣ глухонѣмыхъ, среди населенія до 37.000 человекъ; въ Австріи 16 институтовъ при 26.000 глухонѣмыхъ въ населеніи, во Франціи 53 при 30.000, въ Швейцаріи 13 при 8.000, въ Англии 30 при 20.000, въ

С. Америкѣ 31 при 15.000 и въ Россіи 10 при самомъ огромномъ числѣ глухонѣмыхъ — до 42.000 человекъ. Изъ наиболѣе замѣчательныхъ нѣмецкихъ сочиненій по этой части надо назвать: Шмальца — „Ueber die Taubstummen und ihre Bildung“, со включеніемъ обзора литературы этого предмета, Неймана — „Die Taubstummenanstalt in Paris“; потомъ: Iegera, Рейха и Зегерта — объ обученіи языку; Шульца, Вильке, Хилля, Хейля, Рёсслера и др. — о наглядномъ обученіи глухонѣмыхъ разговору, чтенію, письму, религіи, счету и прочимъ первоначальнымъ познаніямъ.

Рядомъ съ возникавшими заведеніями для слѣпыхъ и глухонѣмыхъ, во второй половинѣ XVIII столѣтія начала возникать особая наука — педагогика *кретиновъ* и *идіотовъ*. Однако изъ теоріи она рѣшительно перешла въ практику только съ того времени, какъ извѣстный швейцарецъ Гуггенбуль посвятилъ всю свою жизнь и дѣятельность улучшенію участи этихъ несчастныхъ, а въ 1841 году устроилъ въ Абендбергѣ свой образцовый институтъ для кретиновъ. Онъ сильно возбудилъ въ литературѣ вопросъ о рациональномъ воспитаніи слабоумныхъ дѣтей и примѣромъ своимъ одушевилъ своихъ послѣдователей. Независимо отъ него директоръ Берлинскаго института глухонѣмыхъ Зегертъ, въ 1842 году, также положилъ начало правильному развитію въ идіотахъ всегда присущихъ имъ въ извѣстной мѣрѣ умственныхъ способностей, и подкрѣпилъ свою теорію строгими психологическими основаніями. Въ послѣднее время на томъ же поприщѣ въ Австріи трудился врачъ-педагогъ Георгенсъ, продолжатель Фрѣбелевской системы.

Но педагогика новаго времени не остановилась на этой борьбѣ съ одними физическими уклоненіями человѣческой природы. Она пошла далѣе и обратила вниманіе на душевныя страданія множества дѣтей, которыхъ нищета и сиротство сдѣлали ранними преступниками, но изъ которыхъ любовь и стараніе могли бы сдѣлать разумныхъ людей, истинныхъ христіанъ, дѣятельныхъ и полезныхъ гражданъ. Болѣе другихъ въ этомъ отношеніи сдѣлалъ другой швейцарецъ — Эммануиль фонъ-Фелленбергъ, основатель Гофвила — особаго педагогическаго учрежденія, куда онъ съ 1804 года постоянно принималъ бѣдныхъ безпріютныхъ мальчиковъ, уже имѣвшихъ несчастіе подвергнуться нравственной испорченности. Онъ занималъ ихъ преимущественно земледѣльческими и отчасти ремесленными работами, рядомъ съ которыми шло также

ихъ умственное образованіе, какъ будущихъ членовъ гражданскаго общества. Основной принципъ Фелленберга, на которомъ была построена вся его воспитательно-исправительная система, выражается въ двухъ словахъ: „молись и трудись!“ Послушаніе и укорененіе хорошихъ привычекъ, въ особенности приученіе къ земледѣльческимъ занятіямъ, онъ считалъ лучшими средствами, примѣненіе которыхъ имѣло огромный успѣхъ. Учебными предметами были: религія, чтеніе, письмо, счисленіе и наглядное обученіе. Фелленбергъ былъ убѣжденъ, что человѣчество только тогда достигнетъ истиннаго совершенства, когда каждый изъ народа будетъ исполнять свое дѣло съ охотою и любовью, а не безотчетно, подобно машинѣ, или не изъ одной нужды и корысти. Истинный трудъ въ его глазахъ былъ нераздѣльно связанъ съ наслажденіемъ, и на основаніи этого убѣжденія онъ старался приохотить юныхъ преступниковъ къ труду, какъ источнику пользы и наслажденія. Песталоцци и Фелленбергъ спасали въ своихъ заведеніяхъ тѣхъ дѣтей, которыя уже были развращены дурнымъ примѣромъ родителей, нищетою и тому подобными несчастіями. Самоотверженные подвиги этихъ достойныхъ дѣятелей педагогики постоянно продолжали и продолжаютъ одушевлять всѣхъ истинныхъ друзей человѣчества. Подъ вліяніемъ ихъ же примѣра являются въ разныхъ странахъ Европы особые воспитательные дома, пріюты и убѣжища, первое начало которыхъ относится, впрочемъ, къ концу XVII столѣтія; но имъ еще недоставало правильного устройства. Новая жизнь закипаетъ въ нихъ только съ начала нынѣшняго столѣтія. Такъ напр. въ Веймарѣ много сдѣлалъ основатель пріюта Фалькъ (1813), около котораго образовалось цѣлое „братство“, заботившееся о поданіи помощи несчастнымъ, заброшеннымъ дѣтямъ. Все образованіе ихъ вращалось главнымъ образомъ на приученіи къ ремесламъ; уроки же шли различно, смотря по способностямъ и призванію, которому старались открыть свободный путь. Для дѣвочекъ считалось самымъ полезнымъ занятіе рукодѣльемъ.

Воспитательные дома для подкидышей особенно развились въ католическихъ странахъ, гдѣ каждое незаконнорожденное дитя тотчасъ же принималось въ воспитательный домъ, безъ всякихъ формальныхъ затрудненій. Въ XVIII столѣтіи эти учрежденія пренебрегали примѣненіемъ къ дѣтямъ здоровой педагогики и нисколько не предохраняли ихъ отъ нравственной одичалости, такъ

что питомцы воспитательныхъ домовъ дѣлались потомъ лишь бременемъ для государства. Обыкновенно дѣтей отдавали также на воспитаніе по деревнямъ, гдѣ ихъ или эксплуатировали немилосердно, или морили, и во всѣхъ отношеніяхъ допускали ихъ до развращенія. Только въ нынѣшнемъ столѣтіи человѣчныя идеи благотѣтельно отразились на судьбѣ и этихъ невинныхъ страдальцевъ, когда стало ясно, что большая часть такъ называемыхъ благотѣтелей и воспитателей брала ихъ ради личныхъ, корыстныхъ видовъ и обращала ихъ въ рабочій скотъ, при чемъ объ ихъ умственномъ и нравственномъ развитіи не было ни малѣйшей заботы. Да и въ самыхъ воспитательныхъ домахъ питомцы мало выигрывали, и все образованіе ихъ ограничивалось плохимъ умѣньемъ читать, писать и безсознательнымъ зубреніемъ катехизиса. Даже непомѣрно частое пѣніе и чтеніе молитвъ и вынужденное хожденіе въ церковь скорѣе притупляли, чѣмъ развивали истинное религіозное чувство, такъ какъ все дѣло при этомъ ограничивалось одною внѣшностью и формальностью, внутреннее же чувство оставалось незатронутымъ, а потому глохло и ожесточалось. Во всемъ этомъ превратномъ воспитаніи, или вѣрнѣе — дрессированіи не было главнаго педагогическаго условія — любви и участія къ дѣтямъ, и воспитательные дома давали обществу большею частію уже готовыхъ негодяевъ и будущихъ преступниковъ. Только филантропическо-педагогическія идеи, распространившіяся въ Европѣ послѣ Песталоцци, смягчили укоренившееся въ воспитательныхъ домахъ зло и поставили ихъ на путь правильного развитія. Новый видъ благотворительныхъ учреждений составляютъ такъ называемыя *ясли* (*crèches, Krippen*), также предназначенныя для дѣтей низшихъ классовъ, для которыхъ бѣдность, особенно въ большихъ городахъ, всегда бываетъ источникомъ и физическихъ, и нравственныхъ страданій, и чѣмъ моложе возрастъ такихъ дѣтей, тѣмъ болѣе нуждаются они въ гуманномъ состраданіи и христіанской помощи. Раньше другихъ дѣйствовалъ на этомъ поприщѣ Марбо (*Marbeau*), по мнѣнію котораго подобныя „ясли“ должны замѣнять ребенку мать и съ самыхъ раннихъ лѣтъ предохранять его отъ тѣхъ вредныхъ условій, которыми всегда бываетъ окружена жизнь среди нищеты, нужды и порока. Въ этомъ случаѣ именно было необходимо изъять дѣтей изъ общества и предохранить ихъ отъ его опасныхъ вліяній. Идея эта была такъ вѣрна, что осуществленіе ея имѣло огромный успѣхъ:

такъ въ 1844 году въ Парижѣ были только однѣ „ясли“, въ 1851 ихъ было уже восемнадцать; а въ 1855 г. во всей Франціи насчитывалось до 400 подобныхъ учрежденій. Кромѣ христіанскаго чувства благотворенія, всѣ филантропическія учрежденія новаго времени удовлетворяли и чисто экономическому расчету: они давали обществу много здоровыхъ, производительныхъ силъ и уменьшали количество преступленій, предупреждая раннюю смерть или раннее развращеніе бѣдныхъ, заброшенныхъ дѣтей. Христіанская филантропія давала матеріальныя, а педагогика — моральныя средства для ихъ правильного гармоническаго развитія.

Для *приютовъ* (asyles, Bewahranstalten) много сдѣлалъ знаменитый о. Оберлинъ, трудившійся съ 1780 г. въ Штейнгалѣ (въ Эльзасѣ). Такъ какъ большая часть родителей обыкновенно отвлекается отъ воспитанія своихъ дѣтей разными промысловыми, ремесленными и земледѣльческими занятіями, такъ что дѣти не имѣютъ даже необходимаго присмотра впродолженіе дня, бѣгаютъ по улицамъ и подвергаются всякаго рода опасностямъ и искаженіямъ, то Оберлинъ нанялъ и устроилъ на собственный счетъ одну просторную комнату, куда собиралъ оставленныхъ родителями дѣтей, поручая ихъ нѣжному попеченію способныхъ къ тому женщинъ, которыхъ онъ самъ подготовилъ къ этому дѣлу, при помощи своей достойной супруги. День проходилъ для дѣтей съ пользою и удовольствіемъ, и они съ радостью собирались въ приютъ отца Оберлина. Надзирательницы наблюдали также, чтобы дѣти говорили между собою на чистомъ французскомъ нарѣчій. Старшія изъ дѣтей учились вязать, прясть, шить и т. п. Когда они уставали надъ этими занятіями, имъ показывали ландкарту, именно Штейнвала и его окрестностей, или картины изъ библейской исторіи, и по нимъ рассказывали и разсирашивали дѣтей. Супруга Оберлина, урожденная Луиза Шепплеръ, ревностно продолжала развивать начатое имъ дѣло. Вскорѣ подобныя же учрежденія появились въ Германіи, получивъ правильное устройство и имѣя въ виду прежде всего бѣдный, подавленный поденнымъ трудомъ классъ общества. Такъ въ 1802 году княгиня Паулина устроила образцовый дѣтскій приютъ въ Липпе-Детмольдѣ, принимая въ него дѣтей не моложе года и не старше четырехъ лѣтъ, конечно, съ согласія нуждающихся въ томъ родителей. Лѣтомъ и осенью, пока продолжались полевыя работы, обыкновенно отъ конца іюня и до начала октября, дѣти оставались въ приютѣ цѣлый

день. Матери, уходя на работу, приносили ихъ въ 6 часовъ утра и уносили уже въ 8 час. вечера. Съ особеннымъ стараніемъ было здѣсь примѣняемо все, что относилось къ соблюденію чистоты и опрятности, къ пищѣ, надзору и вообще къ нуждамъ малютокъ. Надзирательницы обходились съ дѣтьми ласково, съ участіемъ, играли съ ними и пѣли хорошенькія пѣсенки. Для одной изъ двѣнадцати знатныхъ дамъ-попечительницъ назначалось ежедневное дежурство; онѣ наблюдали за правильнымъ ходомъ дѣла и отдавали еженедѣльный отчетъ начальницѣ-учредительницѣ. Впоследствии такіе приюты стали возникать во множествѣ въ Германіи. Въ Англіи они получили названіе Infant-Schools; особеннымъ же совершенствомъ отличались въ Нидерландахъ. Во Франціи они также превосходили нѣмецкіе приюты въ томъ отношеніи, что въ нихъ былъ не только физическій, но и нравственный уходъ за дѣтьми, которыхъ не только умывали, чесали и кормили, но и заботились объ ихъ умственномъ развитіи посредствомъ образовательныхъ игръ, подготавливая ихъ къ правильному школьному обученію. Въ Германіи дѣтскіе приюты стали совершенствоваться въ этомъ отношеніи преимущественно съ тридцатыхъ годовъ, принимая на дневное сбереженіе дѣтей отъ 3 до 7-лѣтняго возраста и поручая ихъ надзору особыхъ нянюшекъ, учителей и достойнѣйшихъ лицъ изъ духовенства. Даже въ Австріи нынѣ до 36.000 дѣтей рабочихъ находятъ себѣ въ такихъ учрежденіяхъ благотѣльный надзоръ и попеченіе.

Дѣтскіе приюты, впоследствии извѣстные въ Германіи подъ именемъ „дѣтскихъ садовъ“, для доставленія дѣйствительной пользы дѣтямъ и обществу, должны непременно стоять въ органической связи съ семьей или воспитательнымъ домомъ, въ которыхъ врачалось прошедшее дѣтей, и съ народной школой, отъ которой зависитъ ихъ будущее. Заботы ихъ должны быть одновременно устремлены какъ на физическое, такъ и на духовное развитіе дѣтей бѣднѣйшихъ классовъ общества, и быть въ строгомъ соотвѣтствіи съ возрастомъ и степенью дѣтскаго развитія. Въ дѣтской комнатѣ должны стоять маленькіе, низенькіе столики и скамеечки, и непременно должна находиться особая комната для игръ и вольныхъ движеній. Необходимы также дворикъ и садикъ. Руководить дѣломъ должны люди, основательно понимающіе принципъ дѣтскаго развитія, лучшимъ первоначальнымъ средствомъ для котораго является игра. Гимнастика и физиче-

скія работы въ садикѣ содѣйствуютъ укрѣпленію членовъ и физической силы; складываніе кирпичиковъ, дощечекъ и палочекъ — самостоятельному творчеству, также возбуждающему умственную дѣятельность. Вообще ребенку надо предоставлять возможность собственными силами осуществлять свои представленія, выражая ихъ пластически въ доступной формѣ и въ пригодномъ матеріалѣ, напр. въ постройкѣ, клееніи, плетеніи, рисованіи, моделировкѣ изъ глины и т. п. Все это, занимая ребенка, вызываетъ его изобрѣтательность, энергію, вниманіе и вообще поддерживаетъ въ немъ природенную спасительную склонность къ практической дѣятельности. Эти игрушечныя работы, время отъ времени сопровождаемыя пѣніемъ и рѣзвыми движеніями, сообщаютъ ребенку наглядныя понятія о формѣ, цвѣтѣ, величинѣ, числѣ, пространствѣ, матеріалѣ, ритмѣ и т. д., образуютъ чувство гармоніи, приучаютъ къ порядку, стройности, отчетливости и изяществу и, прежде всего, готовятъ его къ дѣйствительной жизни и къ школѣ въ собственномъ смыслѣ. Созерцаніе природы и рассказы по картинкамъ изъ библейской исторіи, питаютъ въ немъ религиозное чувство и проясняютъ идею о Богѣ, какъ общемъ любящемъ Отцѣ. Когда пріютъ или садъ успѣлъ достигнуть всѣхъ этихъ цѣлей, тогда школа уже имѣетъ на что опереться, чтобы твердо и правильно вести дѣтей далѣе. Если же къ этому присоединяется также раннее благотворное вліяніе семьи, особенно матери, которая также станетъ поддерживать свободное, естественное развитіе ребенка, тогда первоначальная, элементарная школа станетъ именно на ту ступень, на которую хотѣли поставить ее Коменскій и Песталоцци.

Жизнь Фрѣбеля и его „дѣтскій садъ“.

Для достиженія этой идеальной цѣли, въ Германіи много потрудился самоотверженный другъ дѣтства — Фридрихъ Фрѣбель. Онъ родился въ 1782 году въ Обервейсбахѣ, въ княжествѣ Рудольштадскомъ, гдѣ отецъ его былъ сельскимъ священникомъ; умеръ въ 1852 году, имѣя ровно 70 лѣтъ отъ роду. На первомъ году своей жизни онъ лишился матери и дѣтство провелъ подъ опекой не любившей его мачихи. Такимъ образомъ онъ не видалъ въ дѣтствѣ своемъ тѣхъ попеченій, той нѣжной и разум-

ной заботливости, въ которой всегда такъ нуждается ребенокъ. Въ этомъ обстоятельствѣ, вѣроятно, и находится источникъ того убѣжденія, съ какимъ онъ защищалъ впоследствии дѣло материнскаго воспитанія... Но если ему жилось не очень пріятно въ родительскомъ домѣ, за то тѣмъ болѣе было ему приволья внѣ дома. Кругомъ была великолѣпная природа: горы, долины, лѣса, поля; и съ тѣхъ поръ, какъ только ноги начали носить его, онъ по цѣлымъ днямъ скитался по окрестностямъ, засиживался у крестьянъ, сопровождая ихъ и на полевыхъ работахъ, дружился съ овцами и коровами, забѣгалъ въ мастерскія ремесленниковъ и подсматривалъ, какъ и что они дѣлаютъ, задумывался въ лѣсу надъ цвѣтами, камушками и букашками. Черезъ это въ немъ въ высшей степени развились какъ пытливость и наблюдательность, такъ и своеобразный взглядъ на вещи и мечтательное, поэтическое настроеніе, которое не покидало его во всю жизнь. Природа была его первой воспитательницей, отецъ же передалъ ему чистыя правила христіанской религіи. Посѣщая съ нимъ хижины прихода онъ часто встрѣчалъ нищету и страданіе, которыя сильно поражали его дѣтское, впечатлительное сердце. Семейныя сцены, при которыхъ приходилось ему иногда присутствовать, развили впоследствии въ душѣ молодого человѣка сострадательную любовь къ человѣчеству и пламенное желаніе устранить тѣ бѣдствія, свидѣтелями которыхъ онъ такъ часто бывалъ.

Десяти лѣтъ Фридрихъ поступилъ въ гимназію ближайшаго города, благодаря покровительству принявшаго его дяди. По окончаніи курса, ему захотѣлось поступить вельдѣ за братьями въ университетъ, но средства отца не позволяли этого, и онъ, по любви къ природѣ, рѣшился избрать карьеру лѣсничаго. Два года занимался онъ лѣсоводствомъ, и это еще сильнѣе пробудило въ немъ желаніе серьезно изучать науку. Съ этою цѣлю онъ, на послѣднія средства отца, отправился въ Іенскій университетъ и ревностно принялся за математику, естествовѣдѣніе и камеральныя науки. Черезъ полгода нужда заставила его покинуть Іену, но онъ въ продолженіе нѣсколькихъ лѣтъ продолжалъ начатыя занятія дома, безъ всякаго руководства. Наконецъ, въ 1802 года, умеръ его отецъ и оставилъ 20-лѣтняго Фрѣбеля почти нищимъ. Бѣдныя не зналъ, за что принялся, чтобы быть полезнымъ и себѣ, и обществу: и науки, и практическая дѣятельность одинаково манили его. Принятая имъ должность сельскаго управляющаго

не удовлетворила его, такъ какъ наука стояла здѣсь на второмъ планѣ. Послѣ долгихъ колебаній и размышленій, онъ остановился на архитектурѣ и садоводствѣ и съ этою цѣлю отправился во Франкфуртъ на Майнѣ, гдѣ случайность помогла ему правильно опредѣлить себя и угадать свое истинное призваніе. Здѣсь онъ сошелся съ директоромъ вновь учрежденной тогда образцовой школы, педагогомъ Грунеромъ, личность котораго отличалась большою симпатичностью. Въ откровенной бесѣдѣ, въ которой Фрѣбель невольно высказалъ все свои тревоги, влеченія и колебанія, Грунеръ далъ ему превосходный совѣтъ: „Сколько я могъ понять, — сказалъ онъ молодому человѣку, — вы ищете практической дѣятельности, которая дала бы вамъ возможность всесторонне и съ пользою примѣнить изученные вами законы природы, и, вмѣстѣ съ тѣмъ, позволила бы вамъ еще глубже изслѣдовать эти законы; такъ не землю же вамъ удобрять, — а юныя головы, не дома созидать, — а школы, не растенія растить, — а дѣтей. Вѣдь законы макрокосма тождественны съ законами микрокосма: вамъ слѣдуетъ быть воспитателемъ!“ При этихъ словахъ, — рассказываетъ самъ Фрѣбель, — какъ бы чешуя спала съ моихъ глазъ: Грунеръ мигомъ разрѣшилъ все тревожившія меня недоумѣнія и прямо указалъ мнѣ настоящее мое призваніе; нисколько не колеблясь, я сдѣлался педагогомъ.“

Новую дѣятельность свою Фрѣбель началъ, разумѣется, въ образцовой школѣ Грунера, который поручилъ ему младшій классъ. Дѣло съ перваго же разу пошло хорошо; Грунеръ не могъ не хвалиться своимъ новымъ учителемъ. Но не такъ судилъ самъ Фрѣбель о своихъ педагогическихъ попыткахъ. „Когда я — рассказываетъ онъ — въ первый разъ вступилъ въ мой классъ, состоявшій изъ 30 небольшихъ мальчиковъ отъ 9 до 11 лѣтъ, мною овладѣло чрезвычайно пріятное ощущеніе: я чувствовалъ себя совершенно въ своей средѣ. Но съ первой же минуты я встрѣтилъ множество затрудненій. Обычное книжное преподаваніе мнѣ рѣшительно не нравилось: оно мнѣ всегда казалось сухимъ и мертвымъ. Изъ-за этого преподаванія я давно возненавидѣлъ школу и убѣгалъ изъ нея въ лѣсъ. Природа была моею гимназіей; деревья и цвѣты — моими учителями. Какъ же мнѣ было рѣшиться теперь мучить другихъ тѣмъ, что самому мнѣ было противно! Поневолѣ приходилось самому еще учиться и искать новыхъ, лучшихъ путей.“ Фрѣбель принялся усердно изучать

Локка, Руссо, Базедова и Песталоцци. Новая метода воспитанія послѣдняго, его принципы наглядности и индивидуальности развитія до того заинтересовали Фрѣбеля, что ему захотѣлось во чтобы то ни стало увидѣть примѣненіе этихъ принциповъ на практикѣ, такъ что онъ желалъ отправиться въ Ивердюжъ къ Песталоцци, педагогическая дѣятельность котораго въ то время достигла своей высшей точки. Въ 1808 году исполнилось страстное желаніе Фрѣбеля: одно богатое семейство поручило ему своихъ двухъ сыновей и отправило его съ ними въ Ивердюжскій институтъ. Тутъ онъ пробылъ два года, уча другихъ и учась самъ. Чѣмъ больше онъ вникалъ въ дѣло, тѣмъ болѣе убѣждался въ важности реформы, предпринятой Песталоцци въ воспитаніи; но, вмѣстѣ съ тѣмъ, онъ не могъ не видѣть, что реформа эта только начата, и что Песталоцци, не смотря на свою гениальность, не имѣетъ достаточно данныхъ, чтобы съ успѣхомъ продолжать и окончить ее. Онъ понялъ, что въ наше богатое научными сокровищами время одинъ талантъ, одна гениальность не достаточны для проведенія коренной реформы въ какой бы то ни было общественной сферѣ: для этого необходимо еще знаніе; а этого то знанія у Песталоцци и не доставало. Его не доставало и у Фрѣбеля: это онъ самъ чувствовалъ, а потому, твердо рѣшившись продолжать реформу своего учителя, онъ въ то же время рѣшился доучиться самъ. Возвративъ питомцевъ своимъ родителямъ, онъ, не долго думая, собралъ послѣднія средства свои и отправился снова въ университетъ, сперва въ Геттингенъ, гдѣ онъ втеченіе года занимался исключительно языками, а потомъ, въ 1811 году — въ Берлинъ, гдѣ онъ преимущественно сталъ изучать физиологію и философію и въ то же время продолжалъ педагогическую свою дѣятельность въ не менѣе извѣстной въ то время школѣ д-ра Пламана. Но 1813 годъ вдругъ прервалъ все его занятія: отечественная война увлекла и его въ ряды защитниковъ родной земли. Въ пресловутомъ егерскомъ корпусѣ Лютцова, куда онъ вступилъ волонтеромъ, онъ вскорѣ сошелся съ двумя бывшими студентами — Миддендорфомъ и Лангенталемъ, которые впоследствии сдѣлались постоянными его сотрудниками во всехъ педагогическихъ его предпріятіяхъ. Все трое готовили себя къ воспитательской дѣятельности, и потому не удивительно, что они скоро очень подружились и согласились начать дѣятельность свою вмѣстѣ; для этой цѣли они, въ свободныя минуты,

сообща составили планъ новаго воспитательнаго заведенія, которое и рѣшились осуществить при первомъ удобномъ случаѣ.

Въ 1814 году Лютцовскій корпусъ былъ распущенъ, и наши три педагога отправились въ Берлинъ; но осуществить задуманный планъ не было никакой возможности. Миддендорфъ и Лангенталь поступили снова въ университетъ, а Фрѣбелю предложено было мѣсто инспектора Королевскаго минералогическаго музея — съ обязательствомъ въ то же время читать лекціи минералогіи въ университетѣ. Принимая эту должность по необходимости, Фрѣбель утѣшалъ себя тѣмъ, что нѣкоторое пребываніе въ царствѣ кристалловъ не останется безъ пользы и для педагогической его дѣятельности. И дѣйствительно: чѣмъ болѣе онъ имѣлъ возможности изучать природу на различныхъ ступеняхъ ея развитія, тѣмъ болѣе у него накоплялось данныхъ для сравненія ея съ развитіемъ человѣческой природы. Мысль о тождественности законовъ развитія въ макрокосмѣ и микрокосмѣ утверждалась въ немъ все болѣе и болѣе, и убѣждала его въ важности этого познанія для практическаго воспитанія. Фрѣбель, слѣдовательно, ни на одну минуту не уклонялся отъ настоящей своей цѣли: изучая минералы, онъ въ сущности все-таки занимался педагогикой. Наконецъ, въ 1816 году, случай вывелъ его на прямую дорогу. Умеръ старшій братъ его и оставилъ трехъ малолѣтнихъ дѣтей. Не долго думая, Фрѣбель тотчасъ же оставилъ должность свою, не смотря на всѣ выгоды ея въ матеріальномъ отношеніи, и отправился на родину. Тутъ онъ взялъ къ себѣ сиротъ и дѣтей другого брата, находившагося еще въ живыхъ, и учредилъ первый свой Сиротскій институтъ въ деревнѣ Кейльгау, гдѣ это заведеніе существуетъ и по сіе время. Какъ первая попытка, институтъ не представлялъ ничего особеннаго, кромѣ развѣ того, что въ немъ не было и тѣни формальности и казарменной жизни: воспитатели и воспитанники представляли въ полномъ смыслѣ слова согласное, счастливое семейство. По мѣрѣ увеличенія средствъ, улучшалось и заведеніе, которое было отчасти закрытое (для сиротъ), отчасти открытое. Для обученія въ немъ принимались дѣти отъ 7 до 10 лѣтъ и доводились до университета; но, не смотря на примѣненіе новыхъ началъ и новыхъ способовъ преподаванія, заведеніе это не выходило изъ уровня обыкновенныхъ. Обстоятельство это Фрѣбель весьма основательно приписывалъ дурному воспитанію, которое большая часть дѣтей получила до поступле-

нія, еще дома. Будучи, какъ и Коменскій, глубоко убѣжденъ, что общественное воспитаніе никогда не пойдетъ успѣшно, если не будетъ преобразовано къ лучшему первоначальное домашнее воспитаніе, онъ съ этихъ же поръ серьезно сталъ подумывать о томъ, какъ бы содѣйствовать такому преобразованію. Содѣйствовать улучшенію домашняго воспитанія, очевидно, можно только раціональными средствами и передачею ихъ матерямъ; а чтобы найти самыя средства, нужно прежде всего знать дѣтскую природу въ возможномъ совершенствѣ. И вотъ Фрѣбель, втеченіе десяти лѣтъ, неупустительно употребляетъ каждый праздникъ, каждую свободную минуту на изученіе малолѣтнихъ дѣтей, на прискиваніе средствъ къ ихъ развитію и на примѣненіе этихъ средствъ. Отъ одного семейства онъ постоянно переходитъ къ другому и проводитъ въ средѣ ихъ дѣтей цѣлыя дни, а въ каникулярное время — даже цѣлыя недѣли, и плодомъ этихъ десятилѣтнихъ наблюденій и занятій является цѣлая система первоначальнаго воспитанія, основанная на естественныхъ законахъ человѣческаго развитія. Всю эту систему, какъ и вообще всѣ педагогическіе принципы свои, Фрѣбель изложилъ въ изданномъ имъ въ 1826 году сочиненіи: „Die Menschenerziehung“. Въ этой системѣ, и особенно въ его воспитательныхъ средствахъ заключается вся сила, все значеніе Фрѣбеля, какъ педагогическаго преобразователя.

Послѣ многихъ годовъ опыта, онъ понялъ необходимость примѣнить свою систему къ дѣтямъ моложе тѣхъ, которыхъ онъ принималъ въ Кейльгау, и, предоставивъ управленіе этой школой одному изъ своихъ родственниковъ, онъ обратилъ все стараніе, чтобы привести въ исполненіе мечту о „дѣтскихъ садахъ“. Для развитія этой идеи онъ открылъ курсы, потомъ основалъ такіе сады во многихъ городахъ Германіи: въ Гамбургѣ, Дрезденѣ, Лейпцигѣ, Готѣ. Смерть остановила дѣло благотворительности и самопожертвованія этого замѣчательнаго человѣка, который, казалось, хотѣлъ утѣшить себя въ бездѣтствѣ, распространяя на дѣтей другихъ свою отеческую заботливость. Въ жизни своей Фрѣбель долженъ былъ бороться съ большими трудностями, однако успѣхъ увѣнчалъ его усилія: дѣтскіе сады распространены теперь въ Германіи, Франціи, Англии, Бельгіи, Голландіи и Америкѣ, и съ каждымъ днемъ ослабѣваетъ противодѣйствіе, которое вначалѣ встрѣтило эту систему, какъ вообще всякое ново-

введеніе, успѣшность котораго много зависитъ отъ самихъ исполнителей и отъ примѣненія чужой системы къ собственнымъ національнымъ особенностямъ... Простой душою и нравомъ, тихій какъ ребенокъ, чистосердечіе и откровенность котораго онъ сохранилъ даже подъ сѣдинами старца, при этомъ отважный и твердый какъ герой; не признанный, какъ это часто бываетъ съ геніальными людьми, но всегда торжествующій чрезъ свою непоколебимую силу воли, преданный своему призванію и забывающій для него славу: таковъ Фрѣбель, по отзывамъ его нѣмецкихъ біографовъ. Онъ не искалъ ни почестей, ни извѣстности на землѣ, занятый единственно своимъ подвигомъ; онъ довольствовался одобреніемъ малаго числа друзей и учениковъ, которые до сихъ поръ уважаютъ и благословляютъ его память. Онъ старался утвердить на прочномъ основаніи семейное воспитаніе, до сихъ поръ еще не довольно усовершенствованное; женщины должны содѣлаться, какъ онъ ихъ называлъ, „садовницами“ дѣтей, согрѣвая живое растеніе солнцемъ любви, давая ему распусться какъ цвѣтку, не стѣняя и не искажая его, но поступаая по законамъ природы. Половина рода человѣческаго умираетъ, не достигнувъ шестилѣтняго или семилѣтняго возраста — это фактъ, доказанный статистикой. Невѣжество тѣхъ, которымъ ввѣряется первое воспитаніе, не въ отвѣтственности ли за столь ужасную смертность? Но какъ бы ни было велико въ физическомъ отношеніи зло, происходящее отъ этого невѣжества, пагубныя нравственныя послѣдствія, происходящія изъ того же источника, еще ужаснѣе. Дѣйствительно, впечатлѣніе, полученное въ первые годы жизни, рѣдко изглаживается совершенно, и часто ребенокъ заимствуетъ отъ матери, хотя и незамѣтнымъ образомъ, то направленіе, которое впоследствии причинитъ его паденіе. Какъ необходимо, слѣдовательно, для матерей знаніе первыхъ правилъ, руководящихъ ими въ ихъ великомъ призваніи! Должно сознаться, что еще не было раціональной системы, утверждающей раннее воспитаніе на истинно-законномъ, естественномъ основаніи, пока Фрѣбель, почерпнувъ знанія свои въ глубокомъ изученіи человѣческой и особенно дѣтской природы, не создалъ столь давно желанной науки, которую можно назвать наукою матерей, и которую Фрѣбель примѣнилъ въ своихъ „дѣтскихъ садахъ“. Уже самое названіе этихъ заведеній обнаруживаетъ идею, которая воодушевляла его при ихъ устройствѣ. Дѣйствительно, въ саду,

на вольномъ воздухѣ (на сколько, конечно, позволяетъ это климатъ), подъ вліяніемъ явленій природы, слѣдуетъ воспитывать ребенка и, такимъ образомъ, доставлять живому растенію благотворное вліяніе хорошо устроенной среды, подобно тому, какъ поступаетъ рачительный садовникъ съ растеніями своего сада. Никогда не слѣдуетъ забывать того, что на растеніи, заброшенномъ вначалѣ, и въ будущемъ отзовется отсутствіе перваго ухода, и полное развитіе окажется невозможнымъ. Потому-то слѣдуетъ обратить особенное вниманіе на совѣты Фрѣбеля, въ которыхъ онъ указываетъ принципъ и цѣль воспитанія и сообщаетъ средства для достиженія этой цѣли.

Общая цѣль всякаго воспитанія, по Фрѣбелю, есть возможно-гармоническое развитіе способностей, дарованныхъ Богомъ чловѣку для исполненія Его воли на землѣ. Но какова должна быть въ наше время частная цѣль воспитанія? Она состоитъ въ томъ, чтобы сдѣлать чловѣка способнымъ исполнять его общественныя обязанности, чтобы расширить его умственный кругозоръ и, наконецъ, возвысить душу до той любви, чрезъ которую осуществляется идея братства, предписанная религіей. Чтобы достигнуть этой двойной цѣли, Фрѣбель ставитъ въ основаніе принципъ свободной, самопроизвольной дѣятельности ребенка. Однако это не есть лишь одна капризная игра инстинктовъ, но — дисциплина, обузданіе инстинктовъ собственными усилиями, направленными къ полезной цѣли, чтобы посредствомъ упражненія всѣхъ силъ и способностей ребенка достигнуть его полнаго развитія. Существовать значить — дѣйствовать; прежде, чѣмъ обнаружится дѣйствіе чловѣка, ни онъ, ни другіе не знаютъ, что онъ есть и что онъ можетъ. Въ играхъ состоятъ для дѣтскаго возраста эти усилія, этотъ трудъ, свободный и пріятный въ одно и то же время. Уже съ первыхъ минутъ своей жизни дитя получаетъ впечатлѣнія изъ ви́шняго міра. Эти впечатлѣнія возбуждаютъ его силы, его физическія, нравственныя и умственныя способности, и, такимъ образомъ, дитя стремится обнаружить ихъ въ своихъ дѣйствіяхъ. Но такъ какъ эти впечатлѣнія могутъ быть благопріятными или неблагопріятными для его развитія, то не слѣдуетъ предоставлять ихъ случаю: должно, напротивъ, пользоваться ими съ преднамѣреніемъ для естественнаго развитія ребенка. Обыкновенно первые годы жизни совершенно предоставлены случайностямъ: попеченія, оказываемыя ребенку, касаются только матери-

альной стороны. Между тѣмъ, душа человѣческая требуетъ приличной пищи съ первыхъ же дней ея существованія. Все, что окружаетъ ребенка, представляетъ ему лишь одинъ хаосъ; разнообразіе окружающихъ его предметовъ слишкомъ велико, чтобы чувства его, еще не развитыя, могли ихъ различить. Руководить и направлять его инстинктивныя дѣйствія, знакомя его съ свойствами предметовъ, — вотъ что собственно составляетъ начало воспитанія. Преслѣдуя эту цѣль, Фрѣбель собралъ для перваго возраста рядъ игръ и занятій, которыя развиваютъ какъ умъ, такъ и тѣло ребенка.

Игры дѣтей почти всегда служатъ, конечно, до известной степени, къ ихъ развитію, но — лишь весьма несовершеннымъ образомъ. Природа сама побуждаетъ ребенка ко множеству обнаруживаній, чрезъ которыя упражняются его силы и способности. На этихъ-то природныхъ указаніяхъ утверждаетъ Фрѣбель свою систему. Въ чемъ же состоятъ эти естественныя обнаруженія? Стоитъ только наблюдать за дѣтьми, предоставленными самимъ себѣ: ихъ всегда видишь въ движеніи, они бѣгаютъ, танцуютъ и прыгаютъ. *Движеніе* есть первое обнаруженіе жизни. Не слѣдуетъ потому пеленать ни тѣла, ни ума ребенка, какъ это между тѣмъ дѣлается обыкновенно. Физическое упражненіе есть первая потребность ребенка. Фрѣбель пользуется этимъ естественнымъ обнаруженіемъ, чтобы методически упражнять члены посредствомъ маленькихъ гимнастическихъ игръ, устроенныхъ такимъ образомъ, что онѣ приводятъ въ дѣйствіе всѣ мышцы ребенка, въ особенности же руку — членъ по превосходству. Пѣсни, сопровождающія эти игры и указанныя въ книгѣ подъ заглавіемъ „Весѣды матери“, служатъ для того, чтобы дать ребенку понятія о предметахъ и о рѣчи, а также чтобы развить его слухъ. Явная потребность ребенка владѣть руками, осязать все, что къ нему близко, есть одно изъ самыхъ дѣйствительныхъ средствъ, которыми пользуется природа, чтобы дать первыя элементы пониманія, и чтобы развить внѣшнія чувства. Упраженіе чувствъ имѣетъ несомнѣнно большое значеніе въ первомъ воспитаніи; поэтому каждая игра, каждое занятіе по системѣ Фрѣбеля отвѣчаетъ этой цѣли. Развивать чувства значитъ — не льстить имъ, но обуздывать ихъ, приучая подчиняться побужденію ума. Фрѣбель даетъ въ руки ребенку сначала твердыя тѣла, формы нормальныя; онъ начинаетъ мячикомъ — формой сферической, исходной точкой для всѣхъ другихъ.

Далѣе инстинктъ побуждаетъ ребенка заниматься *пластически*. Онъ составляетъ разныя формы, то давая рыхлому песку какой либо видъ, то рисуя на немъ пальцами или палочкой, то строя изъ всего того, что ему попадется подъ руки, разныя фигуры, а также складывая бумагу и лоскутки. Вообще ребенокъ можетъ быть удовлетворенъ только собственнымъ произведеніемъ. Человѣкъ еще въ дѣтствѣ дѣйствительно является какъ бы художникомъ, болѣе или менѣе изобрѣтателемъ, наконецъ, творцомъ въ предѣлахъ своихъ силъ. Ребенокъ же, предоставленный самому себѣ, можетъ только оцущью удовлетворять этой врожденной потребности; онъ не достигнетъ цѣли и не можетъ осуществить того, что могъ бы выполнить, еслибы поведенъ былъ иначе. Фрѣбель даетъ, при надлежащихъ матеріалахъ, простое средство, какъ ими пользоваться: такимъ образомъ ребенокъ получаетъ возможность осуществлять свои идеи въ какомъ-либо произведеніи. Этотъ родъ забавъ, упражняя ловкость ребенка, побуждаетъ его разсматривать, изучать, сравнивать съ большею ясностію и особенно съ большею легкостью; а потому легкость и ясность сравненія суть первыя условія для пониманія. То, что ребенокъ производитъ по правилу, по установленному закону, заставляющему его отыскивать противоположность данной формы для того, чтобы примирить потомъ обѣ эти противоположности посредствомъ третьей формы (свойство которой заимствуется отъ обоихъ контрастовъ), даетъ ему первое понятіе объ организмѣ; ребенокъ, такъ сказать, организуетъ, составляя цѣлое изъ разныхъ частей, или соединяя нѣсколько цѣлыхъ въ одну величину. Въ этомъ случаѣ онъ поступаетъ такъ, какъ обыкновенно дѣйствуетъ каждый художникъ: онъ примѣняетъ правило, законъ, чтобы дѣлать комбинаціи въ томъ или другомъ отношеніи.

Продолжая наблюдать за инстинктомъ ребенка, можно замѣтить склонность его къ *уходу* или обработыванію. Когда мы занимаемся какимъ-либо предметомъ, мы чувствуемъ къ нему расположеніе, а потому весьма важно для нравственнаго развитія сдѣлать ребенка способнымъ какъ можно ранѣе заботиться о чѣмъ-нибудь и такимъ способомъ приучить его исполнять маленькія обязанности. Обработка растений, садоводство въ его первыхъ началахъ, попеченіе объ игрушкахъ и вообще о порученныхъ ему предметахъ, даютъ для этой цѣли множество случаевъ. Маленькія и простыя рукодѣлья служатъ возможностью и средствомъ

обнаружить его привязанность къ семейству, товарищамъ, и даже приучить его къ благотворительности. Если ребенокъ не дѣлаетъ усилій для тѣхъ, кого онъ любитъ, то такая любовь, недостаточно развитая или поддержанная, не въ состояніи побороть эгоизма; цѣною пожертвованій, хотя и небольшихъ, обнаруживается привязанность къ тѣмъ, для кого они дѣлаются. Такимъ образомъ, ребенокъ легко пойметъ, что только чрезъ исполненіе обязанности пріобрѣтается право; онъ увидитъ, что оказанныя услуги даютъ каждому его мѣсто въ обществѣ. Эта разнообразная дѣятельность, удовлетворяя естественному любопытству ребенка, служить также началомъ его любознательности и вызываетъ его безконечные вопросы. Отвѣты должны даваться показаніями, доводами, а не одною отвлеченностью, не одними словами. *Пѣніе* есть также одна изъ потребностей души ребенка: оно есть первое обнаруженіе. Дитя поетъ, лишь только начинаетъ лепетать; потому-то въ дѣтскомъ саду пѣніе непремѣнно сопровождаетъ игры.

Но что въ особенности отличаетъ человѣка отъ другихъ твореній, это — непремѣнная потребность жить въ обществѣ себѣ подобныхъ, и эта потребность, самая высокая въ человѣкѣ, не довольно принята во вниманіе касательно перваго дѣтства. Дѣйствительно, въ семействѣ ребенокъ часто вовсе не находитъ себѣ равныхъ, которые сходны съ нимъ по возрасту, вкусу, стремленіямъ, привычкамъ и т. д. Взрослые не могутъ же быть товарищами; братья и сестры, старше его нѣсколькими годами, также не вполне отвѣчаютъ этому требованію; между тѣмъ общественная жизнь въ средѣ равныхъ себѣ необходима для ребенка, чтобы дать ему значеніе, какъ члену общества, представителемъ котораго служить для него сперва семейство. Дѣтскій садъ, конечно, долженъ не замѣнять семейнаго воспитанія, которое всегда останется средоточіемъ и исходною точкой, но — содѣйствовать ему всеми возможными средствами. Въ дѣтскомъ саду каждый ребенокъ находитъ себѣ товарища по годамъ; онъ занимаетъ назначенное ему мѣсто въ этомъ обществѣ въ миниатюрѣ, гдѣ онъ можетъ дѣйствительно жить, упражняя свои силы и способности. Соприкосновеніе съ разумными индивидуальностями развиваетъ его характеръ; нравственность также примѣнена тутъ къ дѣлу: любить другъ друга и помогать другъ другу — вотъ общее чувство и законъ въ дѣтскомъ саду. Каждый призванъ къ тому, чтобы употребить на службу другимъ свои различныя способности, и

потому всякое исключительное дарованіе, всякій отдѣльный характеръ находитъ случай обнаружить себя. Каждый найдетъ себѣ учителя въ чемъ нибудь: это препятствуетъ развитію гордости и тщеславія, а обмѣнъ услугъ, ставя преграду эгоизму, приучаетъ ребенка къ самопожертвованію. Такимъ образомъ, дѣтскій садъ представляетъ лучший образецъ дисциплины, но не той стѣснительной, столь враждебной дѣтской натурѣ дисциплины, какую мы иногда встрѣчаемъ въ пріютахъ и школахъ, но — дисциплины посредствомъ дѣятельности.

Дисциплина безъ дѣятельности не можетъ быть дѣйствительною и способна только препятствовать злу, но она не заставитъ дѣлать добро. Истинная дисциплина должна упражнять все силы, чтобы осуществить добро; противодѣйствовать злу возможно только знакомя ребенка съ хорошими привычками. Изъ этого очевидно, что для него необходима среда, гдѣ онъ могъ бы свободно дѣйствовать; уже одна возможность выбора даетъ полное нравственное значеніе его дѣятельности. Поэтому трудно, чтобы въ семействѣ, а особенно въ школѣ, гдѣ ребенокъ какъ бы прикованъ къ скамейкѣ вырощеніемъ нѣсколькихъ часовъ, данъ былъ ему просторъ примѣнить свою волю къ дѣлу и такимъ образомъ направить ее къ добру. Даже въ требованіяхъ, противорѣчащихъ его склонностямъ, не слѣдуетъ примѣнять дисциплины, противной дѣтской натурѣ. На томъ же основаніи *пассивность*, къ которой принуждаютъ ребенка во многихъ заведеніяхъ, есть противоестественная дисциплина, потому что не предписанными правилами, не общими запрещеніями и угрозами пріобрѣтается дѣйствительное послушаніе. Въ дѣтскомъ саду ребенокъ изъ собственныхъ поступковъ долженъ убѣдиться, что сдѣланное имъ зло причиняетъ неудовольствіе, хорошіе же поступки влекутъ за собою и хорошія послѣдствія. Очевидно, что ни домашнее воспитаніе, ни воспитаніе, получаемое этимъ возрастомъ въ пріютахъ, не отвѣчаютъ вполне этимъ естественнымъ требованіямъ ребенка. Въ семействѣ, напр., дитя очень часто предоставлено самому себѣ, или ввѣрено надзору лицъ, которыя не умѣютъ вести его и даже имѣютъ иногда вредное вліяніе на него, а обыкновенныя его игрушки не служатъ ни къ его развитію, ни къ его образованію.

Матеріальныя и нравственныя выгоды, извлекаемыя изъ разумно устроеннаго дѣтскаго сада, очень значительны. Дѣтскій садъ, соединяя на нѣсколько часовъ (обыкновенно отъ 4 до 5)

дѣтей отъ трехъ до семилѣтняго возраста, доставляетъ матерямъ вѣрное вспомогательное средство выполнить ихъ призваніе болѣе совершеннымъ образомъ, такъ какъ онѣ иногда не могутъ однѣ исполнить всѣхъ требованій нашего времени, даже совершенно жертвуя собою для дѣтей. Не только многосложныя обязанности, отъ которыхъ имъ трудно освободиться, препятствуютъ этому, но также и неумѣлость часто ставитъ преграду для осуществленія этой цѣли. Дѣти рабочаго класса оставляютъ школу, чтобы поступить въ ученіе или заняться домашними работами обыкновенно на 13-лѣтнемъ возрастѣ. По существующимъ до сихъ поръ приемамъ въ воспитаніи, этотъ промежутокъ времени слишкомъ коротокъ, чтобы отвѣчать требованіямъ, указаннымъ выше, такъ какъ въ первые семь лѣтъ дѣти не готовятъ достаточно для школы и труда. Судя по занятіямъ въ дѣтскомъ саду, можно видѣть, что по методѣ Фрѣбеля трудъ предшествуетъ обученію въ собственномъ смыслѣ; подобныя занятія выполняютъ всѣ предварительныя условія, чтобы подготовить ребенка къ труду, ремесленному и художественному, а никакъ не *машинальному* т. е. упражняя силу и ловкость ребенка, они развиваютъ въ немъ вкусъ къ работѣ и готовятъ его въ одно и то же время къ научному и артистическому образованію. Когда положено будетъ такимъ образомъ настоящее основаніе воспитанію, школа можетъ дѣйствовать другимъ способомъ, и, не истощая силъ ребенка, дать ему болѣе прочное и всестороннее образованіе. Мысль обратить игру дѣтей въ образовательное и неутомительное занятіе есть, конечно, одна изъ самыхъ счастливыхъ. Фрѣбелъ имѣлъ въ виду образовать ребенка посредствомъ самого труда, который служилъ бы не только для того, чтобы изобрѣтать и производить, но также для того, чтобы просвѣтить его умъ, образовать сердце и характеръ. Занятія, которыя обыкновенно даются дѣтямъ, суть болѣею частію машинальныя, а машинальный трудъ отупляетъ еще неразвитое существо. Опыты, извлеченныя изъ лучшихъ существующихъ дѣтскихъ садовъ, не позволяютъ сомнѣваться въ возможности достигнуть предполагаемой образовательной цѣли. Благодаря упражненіямъ, которыя можно разнообразить до безконечности, ребенокъ приобретаетъ ловкость рукъ и пальцевъ, точность и быстроту взгляда; чувство формы и числа и способность сравненія будутъ усовершенствованы; въ ребенкѣ образуется понятіе о прекрасномъ, о гармоніи,

и, наконецъ, врожденныя способности и дарованія разовьются до такой степени, что можетъ опредѣлиться даже его *спеціальное* призваніе. Сколько талантовъ должны угаснуть за неимѣніемъ случая и возможности быть замѣченными и обработанными! Какъ часто они ведутъ человека даже ко злу, — какъ это вообще бываетъ съ силами не дисциплинованными, лишенными средствъ развитія! Слѣдуетъ также обратить вниманіе на то, что посредствомъ этихъ простыхъ руководій самыя малолѣтнія дѣти уже способны доставить удовольствіе другимъ маленькими работами, которыя они дарятъ своимъ родителямъ, товарищамъ, и которыя могутъ служить даже къ облегченію нищеты бѣдныхъ дѣтей. Тутъ нравственность на практикѣ: дѣти состоятельныхъ родителей трудятся для бѣдныхъ, а бѣдныя дѣти — для своихъ родителей и благодѣтелей. Такимъ образомъ, возрождающая сила труда имѣетъ возможность проявляться рано, чтобы принести дѣйствительный плодъ. Метода Фрѣбеля есть, слѣдовательно, не что иное, какъ *примѣненіе образовательнаго труда* или *образованіе посредствомъ труда*.

Нельзя не сознаться, что многія дѣти живутъ болѣею частію въ средѣ, лишенной простоты и наивности, свойственныхъ ихъ возрасту. Находясь часто въ кругу взрослыхъ, они подражаютъ имъ въ ихъ образѣ жизни; нерѣдко также двери въ храмъ науки открыты имъ слишкомъ рано, — а отсюда происходитъ ихъ знаніе болѣе кажущееся, чѣмъ дѣйствительное. Прежде *науки* имъ нужна *жизнь*: потому то надо прежде устроить ихъ маленькій міръ, гдѣ глазъ родителей или воспитателей слѣдитъ за ними, но гдѣ они могутъ самостоятельно дѣйствовать. Въ дѣтскомъ саду игры и занятія предоставляютъ ихъ изобрѣтательности и производительности полную независимость. Ребенокъ счастливъ, когда онъ чувствуетъ, что можетъ осуществить свои замыслы; онъ счастливъ, когда видитъ себя въ состояніи выразить то, что въ немъ происходитъ и, такимъ образомъ, проявить свои мысли и чувства. Нравственное вліяніе особенно важно въ этомъ обществѣ дѣтей: они научаются подчиняться установленному порядку или закону; они понимаютъ, что только на этомъ законѣ основано индивидуальное благосостояніе каждаго, и что это ведетъ къ общему благу. Любовь руководитъ въ дѣтскомъ саду, а изъ любви ребенку легко подчиниться. Кромѣ того, вниманіе ребенка укрѣплено: онъ получаетъ начала всего того, что ему будутъ преподавать въ школѣ.

его подготовили къ различнымъ умѣньямъ, а потому и въ школахъ получатся несомнѣнно лучшіе результаты. Недовольство и стѣснительное положеніе рабочихъ классовъ можно также частію приписать недостатку подготовленія къ труду. Если образованіе народа должно согласоваться съ дѣйствительною жизнью, которая его ожидаетъ впослѣдствіи, то необходимо вести рядомъ, какъ указываетъ это Фрѣбель, развитіе умственное и подготовленіе къ труду. Нравственность юношества можетъ также выиграть, если въ рекреационные часы присоединять къ ихъ играмъ пѣніе и гимнастику, которыя разовьютъ въ нихъ вкусъ къ прекрасному и тѣмъ удвоятъ ихъ удовольствіе. Основной принципъ дѣтскаго сада вообще состоитъ въ томъ, чтобы представить въ микрокосмѣ ходъ человѣческаго развитія при всеобщихъ усиліяхъ, какъ мы это видимъ изъ всемірной исторіи. Этотъ маленький міръ долженъ подготовить ребенка къ большому, а потому и всѣ занятія въ дѣтскомъ саду заключаютъ элементы человѣческаго образованія, на основаніи той идеи, что человѣкъ-дѣтя долженъ походить на человѣчество въ дѣтствѣ, и это развитіе отгѣльной личности должно равняться развитію цѣлаго рода. По методу Фрѣбеля, который во главѣ ставитъ физическое образованіе дѣтства, не слѣдуетъ занимать младшихъ дѣтей болѣе четверти часа, а самыхъ старшихъ — болѣе получаса. Гимнастическія игры, танцы и занятія въ саду чередуются съ ручными работами. Если мы еще прибавимъ, что школьное или отвлеченное обученіе должно начинаться гораздо позже, чѣмъ это дѣлается обыкновенно, то легко заключить, что метода Фрѣбеля представляетъ для дѣтской гііены всѣ желаемыя ручательства.

Фрѣбель нашель, такъ сказать, ключъ для естественнаго обученія ребенка, слѣдуя его инстинктивнымъ указаніямъ; онъ далъ своей методѣ принципъ, безъ котораго ребенокъ большею частію предоставленъ удачамъ или неудачамъ случая, потому что нерѣдко все воспитаніе зависитъ отъ произвола его воспитателей. Но такъ какъ во всѣхъ обстоятельствахъ жизни люди стараются замѣнить все погрѣшимое и произвольное — идеею или закономъ, которому подчинено и само управляющее лицо; то этотъ принципъ, этотъ законъ тѣмъ болѣе необходимъ въ воспитаніи. Спрашивается, что дѣлаютъ вообще, чтобы дать врожденнымъ способностямъ дѣтей ихъ полную свободу? Въ высшихъ классахъ общества съ первыхъ лѣтъ жизни начинаютъ, такъ сказать, дрессировать ре-

бенка, приучать его къ различнымъ жеманностямъ и чрезъ нихъ вводятъ его въ жизнь приличій, еще непонятныхъ для дѣтскаго ума, и которымъ онъ безотчетно подражаетъ. А въ чемъ состоятъ игры въ школахъ и пріютахъ? Онѣ суть не что иное, какъ чистое *подражаніе*, которое не даетъ простора свободной и самопроизвольной дѣятельности ребенка, стирая постепенно отпечатокъ его индивидуальности. Благодѣяніе дѣтскихъ пріютовъ было бы дѣйствительно, если бы отбросить давящую рутину, которая, примѣняя обученіе въ формѣ, противорѣчащей дѣтской природѣ, препятствуетъ свободному развитію. Школы вообще даютъ образованіе уму, но мало способствуютъ воспитанію сердца. Что же дѣлаютъ дѣтскіе сады для того, чтобы достигнуть предполагаемой цѣли, чтобы дать полный просторъ инстинктивнымъ побужденіямъ ребенка, чтобы научить его наблюдать, сравнивать, потомъ заключать самостоятельно, и дѣлать такимъ образомъ первый опытъ дѣйствительной жизни? Дѣтскій садъ представляетъ на выборъ ребенка матеріалъ, отвѣчающій требованіямъ его свободной дѣятельности; онъ даетъ ему нужное направленіе, которымъ дѣтя пользуется, чтобы осуществить свои собственные идеи, не довольствуясь однимъ подражаніемъ тому, что ему показываютъ; наконецъ, онъ предлагаетъ ему правило, методу, которая дѣлаетъ его способнымъ изобрѣтать и производить. Какъ бы ни было свободно произведеніе, оно зависитъ всегда отъ примѣненія правила, закона, безъ котораго нельзя достигнуть гармоніи. Это правило, составляющее, такъ сказать, логику производства, можетъ быть примѣнено сознательно или несознательно, подобно тому, какъ можно, на примѣръ, написать музыкальную піесу, не зная контрапункта, но никакъ не безъ того, чтобы слѣдовать его правиламъ. Законъ примиренія контрастовъ, проводимый Фрѣбелемъ во всѣхъ дѣтскихъ занятіяхъ, служитъ именно для свободной дѣятельности ребенка и дѣлаетъ ее возможною подобно тому, какъ свобода общественной жизни не можетъ существовать безъ общаго закона. Чрезъ примѣненіе этой системы можно отличить мало-помалу, что принадлежитъ въ ребенкѣ собственно къ его природнымъ дарованіямъ, и что именно слѣдуетъ приписать воспитанію. Безъ дѣятельности самого ребенка ни одна изъ его способностей не можетъ развиваться: ни таланты, ни характеръ, ни умъ; между тѣмъ какъ дѣятельность возбужденная, дисциплинованная и выдержанная непременно разовьетъ его врожденныя дарованія. На-

тура богато надѣленная требуетъ столько же попеченій, а по мнѣнію Коменскаго даже больше, чѣмъ другая, не особенно даровитая натура. Вообще, въ воспитаніи слишкомъ много придаютъ вѣса слову, увѣщанію, между тѣмъ какъ главное въ этомъ дѣлѣ — опытъ, т. е. усилія самого ребенка, доставляющія ему знаніе и ловкость. Организуя свои маленькія работы по общему закону, т. е. стараясь примирить противоположности, дитя убѣдится наглядно, что нѣтъ ничего, что бы не имѣло контраста; оно увидитъ, что всякое цѣлое состоитъ изъ различныхъ частей, находящихся въ соотношеніи между собою; впоследствии оно пойметъ идею организма, имѣя такимъ образомъ исходную точку для изобрѣтеній, и гораздо легче приобрететъ способность разсуждать. Такимъ образомъ, дѣтскій садъ представляетъ возможность и необходимыя средства, чтобы развить, не стѣсняя природы, личный характеръ ребенка, чтобы онъ могъ впоследствии, по возможности руководясь своею врожденной склонностью, занять соответственное ему мѣсто въ обществѣ. Между тѣмъ, игры и занятія дѣтей, какъ они ведутся большею частію, не могутъ содѣйствовать подобному результату. Каждый ребенокъ (напр. въ пріютахъ) дѣлаетъ то же самое и такимъ же способомъ, какъ и всѣ другія дѣти, а чрезъ то невозможно индивидуальное, такъ сказать, самопроизвольное развитіе ребенка.

Такова система Фрѣбеля и его метода, основанная на томъ же принципѣ свободнаго, естественнаго развитія дѣтей, котораго такъ строго держались Коменскій и Песталоцци. Но менѣе дальновидные современники считали Фрѣбеля сумасбродомъ. Дистервегъ былъ однимъ изъ первыхъ, поднявшихъ авторитетъ Фрѣбеля въ дѣлѣ первоначальнаго воспитанія дѣтей; ему слѣдовали Карлъ Шмидтъ и Вихардъ Ланге. Дистервегъ лично познакомился въ Либенштейнѣ съ Фрѣбелемъ и видѣлъ его обращеніе съ дѣтьми. „Нужно было видѣть восторгъ старика, — рассказываетъ онъ, — чтобы убѣдиться, какою глубокою любовью къ дѣтямъ и къ человечеству былъ онъ проникнутъ. Нужно было видѣть всю обстановку, чтобы понять, какъ счастлива была эта многочисленная семья. Описать подобную картину счастья невозможно; да притомъ же она и не для тѣхъ, кто почиталъ Фрѣбеля безумцемъ или выжившимъ изъ ума старцемъ. Да, онъ былъ безумецъ, если хотите, но одинъ изъ тѣхъ безумцевъ, къ числу которыхъ принадлежалъ Сократъ. Если хотите, онъ былъ сумасшедшій, по-

тому что помѣшался на мысли содѣйствовать счастью людей, осчастливить человечество; а такая сумасбродная мысль никому не проходить даромъ! Вѣдь за эту же мысль пострадалъ и Тотъ, чье имя мы всѣ носимъ.“

Въ 1851 году, слѣдовательно, за годъ до смерти Фрѣбеля, прусскій министръ просвѣщенія Раумеръ отдалъ приказъ закрыть „дѣтскіе сады“ во всей Пруссіи такъ какъ они служатъ рассадникомъ атеизма и коммунизма (!) Старика Фрѣбеля, всю жизнь хлопотавшаго о возможно-раннемъ и правильномъ ознакомленіи дѣтей съ религіею, это приказаніе поразило, какъ громомъ. Виновать былъ племянникъ его — Карлъ Фрѣбель, издавшій въ Гамбургѣ брошюру, въ которой доказывалъ необходимость для женщины высшаго научнаго образованія. Эта мысль показалась до того опасною прусскому правительству, что оно стало преслѣдовать и старика Фрѣбеля, скоро умершаго отъ огорченія и не имѣвшаго ничего общаго съ стремленіями Карла Фрѣбеля, которыя въ сущности также не имѣли ничего опаснаго. Но дѣло пережило своего основателя, и нынѣ въ самомъ Берлинѣ существуютъ образцовые дѣтскіе сады, а также особыя учрежденія для приготовленія „садовницъ“. Во всей западной Европѣ понято также, что дѣтскіе сады преимущественно необходимы — не для дѣтей достаточныхъ родителей, а для бѣдняковъ и сиротъ, лишенныхъ семейнаго призора, и потому учрежденія эти носятъ именно тотъ характеръ, который хотѣлъ придать имъ основатель-страдалецъ, умершій за свою идею — филантропическо-педагогическій.

Но какъ ни вѣрна идея образовательной игры въ „дѣтскихъ садахъ“, которую Фрѣбель только разработалъ въ практическомъ примѣненіи, было бы нелѣпо рабски слѣдовать его системѣ, забывая о національномъ и сословномъ происхожденіи дѣтей. Игры и пѣсенки, орудія труда, игрушки, особенности рѣчи въ каждомъ народѣ свои: ихъ надо собирать такимъ-же способомъ, какимъ самъ Фрѣбель собиралъ ихъ въ нѣдрахъ нѣмецкой семьи. Национальный темпераментъ дѣтей также долженъ имѣть весьма важное значеніе: иначе вся система, правильная по идеѣ, но чуждая по формѣ и духу, можетъ принести болѣе вреда, чѣмъ пользы. Такъ въ Бельгійскихъ дѣтскихъ садахъ до послѣдней возможности ослаблена та дисциплина, которая строго соблюдается въ нѣмецкихъ, и дѣтямъ предоставляется полная свобода въ выборѣ за-

нятий: здѣсь, главнымъ образомъ, дается просторъ индивидуальнымъ способностямъ ребенка. Сады устроены такъ, чтобы въ нихъ, по возможности, каждый ребенокъ нашелъ для себя интересное и полезное занятіе; надзоръ же устраняетъ лишь все вредное въ физическомъ или нравственномъ отношеніи. Въ Америкѣ, по почину миссъ Геддонъ, выработался свой особый типъ дѣтскихъ садовъ, въ которыхъ стараются развивать въ дѣвочкахъ ихъ хозяйственныя наклонности. Сообразно съ этимъ, всѣ занятія дѣтей въ американскихъ учрежденіяхъ этого рода дѣлятся на три послѣдовательныхъ ступени: сперва они методически приучаются ко всѣмъ домашнимъ работамъ въ томъ видѣ, какъ онѣ обыкновенно происходятъ въ каждомъ обыкновенномъ семействѣ; на второй ступени дѣвочки обучаются стиркѣ бѣлья и уборкѣ квартиры, а на третьей — закупкѣ провизіи и приготовленію кушаній, употребляемыхъ въ семействахъ средняго состоянія. Такіе „дѣтскіе сады“ во многихъ городахъ содержатся нынѣ на государственныя или общественныя средства, при начальныхъ школахъ, вполне соотвѣтствуя природнымъ наклонностямъ дѣвочекъ къ хозяйственнымъ занятіямъ, въ подражаніе ихъ матерямъ, которыя въ Американскихъ Соединенныхъ Штатахъ весьма дѣятельно и разумно ведутъ домашнее хозяйство. Изъ Америки дѣтскіе сады этого типа уже перешли въ Англію и служатъ дальнѣйшимъ національнымъ примѣненіемъ Фрѣбелевской системы.

Переходное состояніе народной школы въ Германіи.

Дальнѣйшее развитіе народнаго образованія въ Германіи по пути, указанному Песталоцци, было, какъ мы уже видѣли, задержано реакціонными стремленіями правительствъ и вліяніемъ клерикальной партіи, которая въ Пруссіи въ царствованіе Фридриха Вильгельма II снова присвоила себѣ почти безконтрольное управленіе народными школами. Послѣдователи Песталоцци, во главѣ которыхъ стоялъ Дистервегъ, прозванные рационалистами, подверглись преслѣдованію. Обнародованы были особые регулятивы для народныхъ школъ. Поводомъ къ этой реакціи послужили отчасти и сами народныя школы, въ которыхъ съ 30-хъ годовъ стало водворяться одностороннее формальное направленіе. Увлеченные идеями Песталоцци, послѣдователи его нерѣдко сами

ошибались, видя только одну сторону дѣла и заботясь только о развитіи учениковъ; они впали въ этомъ отношеніи въ другую крайность. Матеріальная сторона обученія, т. е. сообщеніе положительныхъ знаній и попеченіе о томъ, чтобы эти знанія были основательно усвоены учениками, оставалась почти забытою. Вслѣдствіе этого, учебный курсъ семинарій и народныхъ школъ сталъ расширяться въ объемѣ, иногда въ ущербъ основательности, и изъ семинаристовъ выходило не мало учителей ничего не знавшихъ основательно, но думавшихъ о себѣ, что они имѣютъ громадныя знанія. Эти учителя были большею частію поверхностные болтуны, говорившіе обо всемъ фразы безъ содержанія; они вносили въ народныя школы пустыя разсужденія безъ положительныхъ, практическихъ знаній. Но, вмѣсто того, чтобы смять эту крайность, изданные 1, 2 и 3 октября 1854 г. три регулятива замѣнили односторонній формализмъ одностороннимъ механизмомъ въ обученіи. Приготовленіе народныхъ учителей въ семинаріи получило совершенно механической характеръ, сдѣлалось одною дрессировкою. Семинаристовъ, въ продолженіи трехлѣтняго курса, начали заставлять заучивать извѣстное количество свѣдѣній, безъ всякаго разсужденія, и совершенно механически приучали ихъ къ извѣстнымъ методамъ преподаванія. Все, что до 1854 года проходило въ семинаріяхъ подъ рубрикой педагогики, дидактики, методики, катихетики, антропологии и психологии, было соединено въ одно сжатое училищесвѣдѣніе (Бормана), на преподаваніе котораго полагается всего два часа въ недѣлю и которое также заучивается наизусть. Въ учительской семинаріи, по требованіямъ регулятивовъ, не зачѣмъ учить систематической педагогикѣ, а надо полагать только отдѣльныя практическія свѣдѣнія, безъ всякихъ разсужденій.

Точно также въ обученіи *религии*, вмѣсто прежняго объясненія внутренняго, нравственнаго значенія истинъ христіанства, по первому регулятиву, содержащему положеніе о семинаріяхъ, вводится только одно заучиваніе катихизиса и строго опредѣленнаго числа церковныхъ стиховъ, псалмовъ и библейскихъ изреченій. Разказы изъ священной исторіи ветхаго и новаго завѣта передаются въ самой элементарной формѣ, безъ объясненія ихъ смысла. Чтобы уничтожить въ семинаристахъ всякое желаніе самимъ увеличивать свои знанія и поднять ихъ хоть сколько-нибудь выше элементарности, исключается даже изъ частнаго чтенія семи-

наристовъ вся классическая литература, а дозволяется читать только религіозно-нравственныя и патріотическія сочиненія. Для ознакомленія съ природой изданы особые учебники, разсматривающіе природу только съ одной мистической точки зрѣнія. „Тщательныя наблюденія и опытъ доказали, — говорится въ объясненіи къ 1-му регулятиву, — что преподаваніе *всеобщей исторіи* не можетъ имѣть въ учительскихъ семинаріяхъ желаемаго успѣха, а скорѣе порождаетъ неясныя, превратныя о ней понятія, безъ пониманія самаго важнаго. Поэтому въ семинаріяхъ надо ближе всего изучать исторію Германіи, обращая при этомъ особенное вниманіе на исторію обитаемой мѣстности и ближайшаго отечества — Пруссіи.“ Точно также и по *географіи* — родиновѣдѣніе и отечествовѣдѣніе. *Естественная исторія* преподается по упомянутымъ учебникамъ въ продолженіе первыхъ двухъ лѣтъ семинарскаго курса. Будущихъ учителей сначала наглядно знакомятъ съ характеристическими признаками важнѣйшихъ туземныхъ растений и животныхъ, какъ представителей породъ и видовъ, и присоединяютъ къ этому характеристику главнѣйшихъ чужеземныхъ растений и животныхъ. Нечего упоминать, что религіозное направленіе составляетъ необходимое условіе преподаванія естественныхъ наукъ. Для *физики* во 2 и 3 курсѣ назначается тоже два часа въ недѣлю, и изложеніе ея также должно быть элементарное: чтобы законъ, выведенный изъ явленія и опыта, понимался безъ всякихъ математическихъ выкладокъ. Въ *арифметикѣ* при всѣхъ практическихъ упражненіяхъ надо знакомить семинаристовъ только съ какою-нибудь одною методою, считая это самымъ приличнымъ для элементарныхъ учителей, чтобы не дать имъ возможности гоняться за многосторонностью, которая можетъ сбить ихъ съ толку. Дальнѣйшее изученіе семинаристами арифметики — не для обученія въ школѣ, а для ихъ собственнаго образованія, — доходящее до десятичныхъ дробей, пропорціи и извлеченія корней, можетъ быть допускаемо мѣстнымъ начальствомъ только въ видѣ исключенія.

Такой задачѣ семинарій, устроенныхъ по регулятивамъ соотвѣтствуетъ и подготовленіе „препарандовъ“, т. е. желающихъ вступить въ семинарію. По опредѣленію втораго регулятива, желающій вступить въ семинарію долженъ твердо знать наизусть краткій катихизисъ Лютера. „Соотвѣтствующія библейскія изреченія должны быть въ точности затвержены имъ и поняты въ буквальномъ

значеніи. Кромѣ того, считается обязательнымъ знаніе 50 церковныхъ пѣсенъ. Библейскія исторіи ветхаго и новаго завѣта должны разсказываться въ томъ объемѣ, въ какомъ онѣ изложены въ священныхъ историческихъ книгахъ, употребляемыхъ въ соотвѣтствующей семинаріи. Желающій поступить въ семинарію долженъ умѣть дать отчетъ о буквальномъ смыслѣ библейской исторіи и въ буквальномъ пониманіи ихъ.“ Прочія требованія втораго регулятива — самыя ограниченныя. Постановленія третьаго регулятива относятся къ *однокласснымъ элементарнымъ школамъ*: для нихъ полагается чтеніе, письмо, арифметика до именованныхъ чиселъ и дробей включительно, пѣніе и обученіе религіи. Относительно религіи требуется, чтобы поступающія въ школу дѣти уже знали: „Отче нашъ“, утреннюю и вечернюю молитвы, молитвы предъ обѣдомъ и послѣ обѣда. Количество молитвъ увеличивается потомъ настолько, чтобы старшіе ученики знали общую молитву, совершаемую въ церкви, и прочія установленныя молитвы божественной литургіи. Затѣмъ ученикамъ каждой школы вмѣняется въ обязанность твердо выучить по крайней мѣрѣ 30 церковныхъ пѣсенъ. Тексты могутъ затверживаться или по особой книгѣ (Spruchbuch — собраніе текстовъ св. писанія), или одновременно съ изученіемъ катихизиса. Каждую субботу читаются отрывки изъ Евангелія слѣдующаго воскресенія и объясняется буквальное его значеніе; по крайней мѣрѣ воскресныя Евангелія мало по малу должны быть запоминаемы. Всѣ дѣти должны выучить катихизисъ наизусть, понимать его буквальный смыслъ и умѣть передать его слово въ слово, вѣрно и выразительно. Главная задача учителя: разсказать содержаніе всего того, что предписано заучить, объяснить и передать такъ, чтобы оно обратилось въ собственность ученика. Искусство вести такъ называемую сократическую методу считается не столь важнымъ, какъ искусство хорошо разсказывать, наглядность преподаванія, умѣнье ловко схватывать главную идею, задавать вопросы, возбуждать глубину и теплоту вѣры, которая одна способна направлять мысли къ богоугодной жизни.

Послѣ обнародованія регулятивовъ почти всѣ важнѣйшія неофіціальныя газеты тотчасъ возстали противъ нихъ, какъ противъ нарушенія гуманыхъ началъ народнаго образованія. Всѣ педагогическіе журналы, занимающіеся народнымъ училищевѣдѣніемъ, вступили въ борьбу съ регулятивами, преграждающими путь къ истинной религіозности, приучающими къ замкнутой внѣшней

обрядности, запрещающими изучение дидактики и литературы, и поставившими естественные науки не на свое место в общественных школах. Даже в прусской палате депутатов некто Гаркортъ предложил издать другой училищный законъ и, объясняя, что побудило его къ этому, онъ выразилъ, что „три регулятива не соотвѣтствуютъ ни основамъ истинно религіознаго воспитанія народа и юношества, ни духу патриотическаго, германско-національнаго воспитанія прусскаго юношества въ духѣ настоящаго, блестящаго въ прусской исторіи вѣка. Притомъ, совершенно въ регулятивахъ не обращено должнаго вниманія на возрастающія требованія ббльшаго объема знаній, съ которыми каждый членъ образованной націи имѣетъ право обращаться въ области естественныхъ наукъ и исторіи; не приняты также въ уваженіе ожиданія цивилизованныхъ народовъ земнаго шара относительно дальнѣйшихъ успѣховъ германской и прусской педагогики, пользовавшейся до того времени большимъ вліяніемъ и значеніемъ.“ Но, не смотря на это, регулятивы остались во всей своей силѣ. Въ 1855 году министръ фонъ-Раумеръ, къ всеобщему неудовольствію, объявилъ въ циркулярѣ, что „донесенія, полученныя имъ отъ провинціальныхъ училищныхъ совѣтовъ, почти единогласно свидѣлствуютъ, какъ кстати и своевременно было опредѣлить задачу и цѣль народнаго образованія и, наконецъ, официально посредствомъ трехъ регулятивовъ, установить все то, къ чему, ради пользы и истинныхъ потребностей народнаго образованія и въ противо-дѣйствіе ложному направленію, уже стремились, и въ чемъ уже большею частію имѣли успѣхъ лучшія школы и семинаріи подъ правильнымъ, слишкомъ десятилѣтнимъ руководствомъ правительства. Кромѣ того, — прибавляетъ министръ, — препровожденныя комитѣ въ большомъ числѣ мнѣнія различныхъ классовъ населенія, одобрительные отзывы, встрѣченныя регулятивами въ лучшихъ педагогическихъ журналахъ, возникшая и многообѣщающая въ будущемъ новая педагогическая и дидактическая литературы: все это ручается, что воззрѣнія и основы, изложенныя въ регулятивахъ, поняты совершенно вѣрно, и что они уже начали входить въ соотвѣтствующую область общественной жизни.“ Результатъ былъ тотъ, что прусское народное училищевѣдѣніе стало упадать, а вслѣдствіе этого понизился уровень народныхъ школъ въ большей части и другихъ германскихъ государствъ. Только нѣкоторыя небольшія германскія земли сохранили свободное развитіе,

путь къ которому былъ проложенъ трудами Песталоцци. Между ними первое мѣсто занималъ Бременъ съ своимъ учебнымъ планомъ, составленнымъ директоромъ учительской семинаріи въ Бременѣ Любеномъ для сельскихъ школъ Бременской области. Въ этомъ планѣ, въ противоположность формальному и матеріальному принципу, при обученіи преобладаетъ направленіе *реальное*, которое, соединяя оба первые, стремится *посредствомъ богатаго матеріала, сообразнаго со временемъ, сдѣлать возможнымъ всестороннее развитіе дѣтскаго духа.*

Обученіе религіи, по этому плану, знакомитъ дѣтей „съ исторіей царства Вожія и съ основами истиннаго христіанства, проясняетъ и обогащаетъ ихъ умъ, воодушевляетъ и развиваетъ религіозное и нравственное чувство, освѣщаетъ и укрѣпляетъ волю. Средствомъ къ достиженію этой высокой цѣли въ школахъ служатъ: библія, книга духовныхъ пѣсенъ (Gesangbuch), катихизисъ, исторія церкви, ежедневныя школьныя молитвы, цѣлое устройство школы, дисциплина, безукоризненный образъ жизни учителя и его умѣнье всегда держать себя съ достоинствомъ.“ „Основу обученія религіи на каждой ступени обученія составляютъ библія и книга духовныхъ пѣсенъ, но въ элементарныхъ классахъ дѣти пользуются ими косвенно, и все, доступное изъ нихъ для дѣтей, ученики слышатъ изъ устъ учителя. Учитель рассказываетъ библейскія исторіи просто и наглядно, въ формѣ, доступной понятіямъ и потребностямъ дѣтей; необходимо, впрочемъ, какъ можно ближе придерживаться библейскихъ выраженій и объяснять все въ образныхъ, приуроченныхъ къ дѣтскому возрасту выраженіяхъ. Буквальное заучиваніе и подобные же рассказы библейскихъ исторій со стороны дѣтей отнюдь не допускаются ни на одной ступени обученія; требуется только, съ помощію надлежащихъ вопросовъ, вызывать учениковъ среднихъ и высшихъ классовъ къ свободному изложенію отдѣльныхъ частей какой-нибудь библейской исторіи. Объясненіе библіи начинается краткимъ введеніемъ; главы, требующія объясненія, предварительно прочитываются нѣсколько разъ. Объясненія всегда касаются только дѣйствительно непонятныхъ для дѣтей мѣстъ, и постоянно должны быть просты и кратки. Всякій разъ, когда представится къ тому случай, ученикамъ сообщаются географическія и антиварныя свѣдѣнія. Главы библіи въ ихъ послѣдовательности должно истолковывать такъ, чтобы дѣти научились сами читать и понимать библію, чтобы они полюбили ее и добровольно избрали руковод-

ством своих мыслей и поступков". „Исторію церкви слѣдует преподавать въ послѣдніе годы ученія. Она въ краткихъ біографіяхъ излагаетъ внутреннее и вѣдшее развитіе христіанства въ его главныхъ моментахъ. Заучиванью церковныхъ пѣсенъ и молитвъ непрѣменно предшествуетъ объясненіе. Обученіе катихизису предоставляется всегда пасторамъ.“

„Обученіе *родному языку* приводитъ ребенка къ тому, чтобы онъ могъ понимать чужія мысли, доступныя его развитію въ данное время, и былъ въ состояніи ясно выражать устно и письменю все, что онъ узналъ, прочувствовалъ или испыталъ.“ Средствомъ къ достиженію этой реальной задачи на каждой ступени ученія служить всесторонній разборъ образцовыхъ произведеній отечественной словесности. Въ низшихъ и среднихъ классахъ главное вниманіе обращается на орфографію; въ этомъ отношеніи вѣрнѣе всего ведутъ къ цѣли и принимаются въ уваженіе: прислушиваніе къ правильному выговору, строгое и постоянное наблюденіе за правописаніемъ, какъ на письмѣ, такъ и въ печати, частое записываніе разныхъ, уже объясненныхъ словъ. Грамматика и стилистика преподаются отдѣльно только въ среднихъ и высшихъ классахъ; необходимыя грамматическія правила сообщаются во время чтенія статей и развиваются при удобныхъ и богатыхъ содержаніемъ предложеніяхъ; правила языка объясняются въ систематической постепенности, для чего выбираются особыя статьи для чтенія; употребленіе знаковъ препинанія означается въ ученіи о предложеніяхъ. Разборъ читаемой статьи долженъ вести не только къ полному пониманію ея, но подавать также случай къ ознакомленію съ законами языка и служить поводомъ къ устнымъ и письменнымъ упражненіямъ. Разнообразные виды стилистическаго описанія дѣти изучаютъ также по предложеннымъ образцамъ; при разборѣ прочитанныхъ образцовыхъ сочиненій обращается вниманіе на порядокъ изложенія главной мысли, на связь ея съ частными мыслями и на отношенія частныхъ мыслей къ связующему ихъ цѣлому, также — на форму описанія и образъ выраженія. Послѣ такого разбора, учитель на темѣ, взятой изъ избранной статьи, показываетъ ученикамъ, какъ отыскиваютъ и развиваютъ идеи и мысли, располагаютъ ихъ по плану и пишутъ въ связномъ изложеніи; наконецъ, ученикамъ задаютъ написать самостоятельное сочиненіе, формой и содержаніемъ подходящее къ избранной статьѣ. Чтеніе, какъ средство для дальнѣйшаго образованія, при-

надлежитъ къ одному изъ важнѣйшихъ умѣній, какія только можетъ приобрести человекъ. При начальномъ обученіи чтенію, способъ соединеннаго обученія письму и чтенію (*Schreiblese-Methode*) употребляется вмѣстѣ съ звуковой методой (*Lautiren*); во время каждаго упражненія на каждой степени обученія обращается вниманіе на механическое, логическое и гармоническое чтеніе. Наглядное обученіе не составляетъ отдѣльнаго предмета, но съ самаго начала соединяется съ обученіемъ чтенію и языку. Цѣль обученія чистописанію считается достигнутой, когда ребенокъ приобрѣлъ четкій, простой, плавный и красивый почеркъ; прописи всегда должны имѣть дѣльное содержаніе: въ низшихъ и среднихъ классахъ вниманіе обращается преимущественно на орфографію.

Обученіе *арифметикѣ* цѣлю своей имѣетъ знакомство съ числами и развитіе мышленія, а потому при рѣшеніи задачъ дѣти должны сами отыскивать законы вычисленія и приемы. Въ курсѣ арифметики входятъ: дѣйствія надъ простыми и именованными числами, дроби простыя и десятичныя; тройное правило, правила процентовъ, учета векселей, товарищества и смѣшенія; извлеченіе квадратныхъ и кубическихъ корней. При преподаваніи *естествовѣдствія* нужно наглядно знакомить учениковъ съ самыми распространенными естественными произведеніями вѣдхъ трехъ царствъ, открывать дѣтямъ жизнь и единство, проявляющіяся въ царствахъ природы, и показать, какъ употребляются въ пользу человекомъ нѣкоторыя произведенія природы. Представители большихъ группъ предлагаются въ натурѣ; рисунки допускаются только въ видѣ исключенія; объясняется также восхожденіе отъ низшихъ видовъ къ высшимъ. При обученіи естественной исторіи не слѣдуетъ придерживаться никакой научной систематики: въ немъ допускается только полезное сравненіе сродныхъ естественныхъ тѣлъ. Обученіе физикѣ стремится къ тому, чтобы нагляднымъ образомъ познакомить дѣтей съ важнѣйшими явленіями природы и научить правильно пользоваться физическими законами въ домашнемъ быту и въ сельскомъ хозяйствѣ. Исходной точкой для обученія физикѣ всегда служатъ явленія природы и опыты; когда весь ихъ ходъ вѣрно изслѣдованъ и изображенъ, изъ нихъ извлекается лежащій въ ихъ основаніи законъ и примѣняется къ зависящимъ отъ него явленіямъ. Рядомъ съ этимъ идетъ отыскиваніе и объясненіе подобныхъ явленій самими учениками. Къ физикѣ примыкаетъ химія, необходимая для объясненія обычныхъ явленій въ домашней

жизни и въ сельскомъ хозяйствѣ. Преподаваніе *географіи* начинается съ родиновѣдѣнія: вмѣстѣ съ тѣмъ объясняютъ понятія, свойственныя собственно географіи, а также происхожденіе и значеніе картъ; черченіе же картъ начинается позднѣе, чтобы убѣдиться вѣрно ли представляетъ себѣ ученикъ картину страны, горъ и рѣкъ; учитель заставляеть его чертить географическую карту на стѣнной доскѣ только на память. Послѣ родины ученикъ знакомится со всей землей и приобрѣтаетъ понятія о землѣ по ея положенію во вселенной, по ея виду, величинѣ по ея постепеннымъ преобразованіямъ, пока она не сдѣлалась обитаемой, по современному очертанію ея поверхности и климатическимъ условіямъ; свѣдѣнія о мѣстонахожденіи и распредѣленіи важнѣйшихъ естественныхъ произведеній; понятіе о народахъ по особенностямъ ихъ духа и общественной жизни, учрежденіямъ и преобладающей дѣятельности.

Обученіе *исторіи* стремится къ тому, чтобы, по крайней мѣрѣ, въ общихъ чертахъ, ознакомить дѣтей какъ, подъ божественнымъ управленіемъ вселенною, постепенно развивалось человечество въ виѣшнемъ и духовномъ отношеніяхъ, въ особенности же—какъ происходило это въ германскомъ народѣ. Преподается исторія только въ послѣдній учебный годъ. Прежде всего проходятъ исторію цивилизованныхъ народовъ стараго свѣта, потомъ—цивилизованныхъ народовъ новаго свѣта, и предпочтительно исторію Германіи, останавливаясь въ особенности на временахъ умственныхъ стремленій и борьбы за освобожденіе пораженныхъ народовъ. Обремененія хронологическими числами должно избѣгать; но годы, которые необходимо запомнить по важности событій, совершившихся въ нихъ, твердо заучиваются учениками послѣ того, какъ они узнали сущность дѣла. Обученіе вначалѣ должно быть біографическое, но во всякомъ случаѣ оно имѣеть связанный характеръ.

Пѣнію слѣдуетъ учить во всѣхъ классахъ; цѣль его—содѣйствовать эстетическому и нравственному образованію учениковъ, открыть имъ источникъ благородныхъ удовольствій и возбудить въ нихъ чувство посредствомъ возможно большого запаса свѣтскихъ и духовныхъ пѣсней. Обученіе пѣнію заключаетъ въ себѣ: пѣніе по слуху, а въ высшихъ классахъ—по нотамъ; навыкъ брать голосомъ терцію, скалу; одnogолосное и двуголосное пѣніе; церковныя напѣвы и мелодическіе народныя пѣсни, по

тексту и по мелодіи. Обученіе *рисованію* должно развитъ въ ребенкѣ сочувствіе къ прекрасному въ природѣ и искусствѣ, пріучить глазъ къ правильному воспріятію формъ, руку—къ вѣрному, отчетливому изображенію созерцаемыхъ предметовъ. Образовательными средствами къ рисованію служатъ: разма- триваніе истинно красивыхъ предметовъ природы и искусства, рисованіе отъ руки, рисованіе посредствомъ линейки, фута и циркуля. Учатъ рисованію въ продолженіе цѣлаго учебнаго курса; кромѣ того, оно можетъ служить пособіемъ для другихъ учебныхъ предметовъ, напр.: для письма, нагляднаго обученія, естественныхъ наукъ и географіи.

Чтобы задача, предложенная Любеномъ для народныхъ школъ, могла быть рѣшена, для этого семинаріи должны доставить семинаристамъ такое образованіе, которое удовлетворяло бы потребностямъ вѣка. „Коммиссія по устройству учебной части семинарій“ 20 августа 1862 г. изложила эти требованія во второй прусской палатѣ въ слѣдующихъ словахъ: „1) Отъ желающихъ поступить въ учительскую семинарію должно требовать болѣе предварительнаго образованія, чѣмъ то допускается предписаніями регулятива. 2) Для образованія учителей народныхъ школъ слѣдуетъ отмѣнить въ семинаріяхъ стѣснительную систему регулятивовъ, не соответствующую современнымъ потребностямъ народной жизни, и посредствомъ основательнаго подробнаго преподаванія,—въ особенности исторіи и естественныхъ наукъ,—доставить воспитанникамъ, по крайней мѣрѣ втеченіи трехлѣтняго курса, возможно большій объемъ знаній, сообщивъ имъ религіозно-нравственное, научное и педагогическо-практическое образованіе. 3) Опредѣлять въ семинаріи только учителей, доказавшихъ уже на дѣлѣ свою преподавательскую способность и назначать директорами семинарій не однихъ лишь теологовъ, но предпочтительно опытныхъ педагоговъ и учителей. 4) Не нужно заводить семинарій исключительно въ маленкихъ городкахъ. 5) Не нужно вводить особеннаго предварительнаго образованія для семинаристовъ, какъ будущихъ учителей сельскихъ и городскихъ, или такъ называемыхъ среднихъ школъ. 6) Интернаты (пансіоны) могутъ и не быть при семинаріяхъ; а гдѣ они будутъ, тамъ пансіонское устройство ихъ не должно удалять семинаристовъ отъ сношенія съ жизнью виѣ семинарии.“

Взглядъ на назначеніе и программу народной школы до

сихъ поръ нельзя признать установившимся въ Германіи, и теоретическое ея опредѣленіе нерѣдко расходится съ практическими потребностями жизни и съ школьнымъ законодательствомъ. Народная школа представляетъ столь жизненное явленіе, что сама жизнь, вѣчно движущаяся и измѣняющая свои требованія, вызываетъ соотвѣтственныя измѣненія и въ задачахъ народной школы, устройство которой становится тѣмъ совершеннѣе, чѣмъ выше культура того народа, жизненнымъ потребностямъ котораго она служить. Въ послѣднее время большинство германскихъ педагоговъ и само школьное законодательство сходятся на томъ, высказанномъ еще гениальнымъ Я. А. Коменскимъ, принципъ, что „народная школа должна учить всѣхъ всему“, т. е. должна полагать первыя основы общечеловѣческому и національному развитію, безъ всякаго различія сословій, состояній и специальностей. На этихъ самыхъ общихъ основахъ знанія и развитія должно строиться дальнѣйшее зданіе средняго, высшаго или спеціальнаго образованія, какъ на прочномъ фундаментѣ, смотря уже по индивидуальному, сословному или имущественному положенію юношества. Современныя народныя школы по мнѣнію Грегге († 1868 г.), далеко еще не являются въ Германіи вполнѣ общеобразовательными „такъ какъ онѣ вовсе не служатъ предварительными школами (Vorschulen) для другихъ, выше ихъ стоящихъ, учебныхъ заведеній. Реальныя школы, равно какъ и гимназіи, принимаютъ своихъ учениковъ не съ 14-ти лѣтняго возраста, но именно въ томъ возрастѣ, когда могутъ быть усвоены лишь первыя элементы школьнаго образованія, и при приѣмѣ требуютъ познаній не болѣе того, сколько можетъ усвоить каждый правильно одаренный природою мальчикъ въ первые 3—4 года школьной жизни. Народная школа, съ своей стороны, насколько не заботится о многихъ такихъ учебныхъ предметахъ, знаніе которыхъ реальная школа или гимназія ставитъ условіемъ для того, кто желаетъ въ нее перейти. Въ дѣйствительности требуемая для гимназіи подготовка пріобрѣтается въ особыхъ отчасти общественныхъ, отчасти частныхъ школахъ или на частныхъ урокахъ, и многія реальныя школы имѣютъ собственные приготовительные классы. Вслѣдствіе этого ученикъ, который прошелъ-бы даже хорошую народную школу, при вступленіи въ гимназію или реальную школу не могъ-бы занять такое мѣсто, которое соотвѣтствовало его общему духовному развитію,

если бы другимъ путемъ не пріобрѣлъ тѣхъ свѣдѣній, которыя для нихъ особенно необходимы.“ Однако народная школа, въ свою очередь, также не можетъ разрѣшить такую двойную задачу: одной и даже большей части своихъ учениковъ сообщать законченное школьное образованіе, и въ тоже время для меньшей ихъ части служить лишь приготовительной школой для дальнѣйшаго прохожденія высшихъ курсовъ. „Ибо совершенно въ порядкѣ вещей, что, для законченности школьнаго образованія на извѣстной низшей ступени, необходимо многое, чего вовсе не требуетъ слѣдующая высшая ступень образованія, и что послѣдняя, наоборотъ, въ самомъ началѣ обученія предполагаетъ многія такія познанія, которыя могутъ быть сообщены народной школой только гораздо позже, при окончаніи всего общаго образованія.“ На этомъ основаніи Грегге отличаетъ *элементарную* школу, которая даетъ безусловное общее, для всѣхъ равно необходимое образованіе (чтеніе, письмо, счетъ) отъ *народной* школы въ собственномъ смыслѣ, которая, подобно гимназіи или реальному училищу, даетъ лишь относительное образованіе, примѣненное къ потребностямъ извѣстнаго сословія. Такимъ образомъ, по Грегге, „народная школа есть такая школа, въ которой будущіе члены крѣстьянскаго и низшаго или средняго городского сословія получаютъ не только общее или элементарное, но и приуроченное къ потребностямъ ихъ сословія образованіе“. Однако большинство новѣйшихъ германскихъ педагоговъ отклонили такой взглядъ на народную школу, какъ на сословное учрежденіе, такъ какъ общее начальное образованіе одинаково необходимо для дѣтей всѣхъ сословій и состояній, и такъ какъ о 5—6 лѣтнемъ ребенкѣ, къ какому-бы классу общества онъ ни принадлежалъ, еще никакъ нельзя сказать, достаточно-ли для него одной народной школы, или потребуются для него средняя или высшая: это опредѣляется не сословнымъ происхожденіемъ, а личнымъ призваніемъ cadaго, какъ это мы видимъ въ государствахъ, въ которыхъ не существуетъ сословнаго дѣленія гражданъ. Подъ словомъ „народъ“ надо разумѣть не однихъ крестьянъ, а всѣ сословія извѣстнаго государства, и слово „народный“ должно значить то-же, что и слово „національный“, ибо это лишь синонимы. Крестьянство представляетъ лишь часть или низшій по образованію и имуществу классъ цѣлаго народа. По взгляду Деммеля († 1838 г.), „народная школа должна сооб-

щать такое образованіе, которое необходимо для каждаго изъ народа, къ какому-бы состоянію или сословію онъ ни принадлежалъ; а потому она должна стремиться къ общеобразовательнымъ цѣлямъ примѣнительно къ общенароднымъ потребностямъ.“ По *Нимейеру* († 1828 г.) „она должна давать элементы или начатки всякаго знанія, должна учить тому, что для каждаго равно необходимо, какъ важнѣйшее и неизбѣжное или нужнѣйшее, причемъ все, что относится къ сословному или внѣшнему положенію, не должно имѣть мѣста.“ Такъ же смотрятъ *Церреръ*, *Гарнишъ*, *Шварцъ* и, что имѣетъ особенный вѣсъ въ Германіи, — *Дистервегъ*, какъ самый ревностный послѣдователь и самый даровитый представитель педагогическихъ принциповъ Коменскаго и Песталоцци, рѣшительно опровергшіи все доводы въ пользу сословной народной школы и окончательно установившіи ея демократическое или общенациональное назначеніе въ нѣмецкой педагогикѣ.

Однако въ дѣйствительности далеко не все германскія государства примѣнили къ школьному законодательству этотъ принципъ, примѣненіе котораго зависитъ, конечно, отъ общаго уровня образованности того или другого народа и даже отдѣльных его областей. По *Саксонскому* школьному закону 1835 года „элементарными школами называются такія открытыя учебныя заведенія въ городахъ и селеніяхъ, которыя сообщаютъ общее и преимущественно религіозное образованіе отечественному юношеству, вовсе не задаваясь цѣлію непосредственно готовить его къ извѣстному спеціальному призванію; а потому они занимаются первоначальнымъ методическимъ развитіемъ человѣческихъ способностей и сообщеніемъ такихъ знаній и умѣній, которыя одинаково необходимы для каждаго, какъ главнѣйшія основы для дальнѣйшаго, къ той или другой спеціальной цѣли направленаго, образованія“. *Баденскій* школьный законъ 1868 года говоритъ: „Обученіе въ народной школѣ должно образовывать изъ дѣтей — разумныхъ, религіозно нравственныхъ людей, которые впослѣдствіи были-бы полезными членами общества“. *Кобургъ-Готскій* школьный уставъ 1873 года опредѣляетъ, что „народная школа должна воспитывать дѣтей для сознательной нравственной дѣятельности и равномѣрно развивать ихъ духовныя силы“. Даже школьное законодательство Австріи, представляющей лишь собраніе весьма различныхъ по степени образованія

народностей, держится того-же широкаго взгляда на народную школу, которая „должна воспитывать дѣтей въ нравственно-религіозномъ духѣ, развивать ихъ духовныя способности, снабжать ихъ знаніями и умѣніями, потребными для ихъ дальнѣйшей подготовки къ жизни и полагать основы для выработки изъ нихъ полезныхъ людей и членовъ общества“.

Послѣдняя борьба гуманизма съ реализмомъ. Реальная школа.

Педагогическая дѣятельность и идеи Коменскаго и Песталоцци, произведшія совершенное преобразованіе начальныхъ народныхъ школъ на началахъ общаго образованія или развитія всехъ способностей человѣка согласно съ его природою, — необходимо должны были имѣть сильное вліяніе и на устройство средне-учебныхъ заведеній. До нынѣшняго столѣтія гимназіи были единственными средне-учебными заведеніями, имѣвшими одну цѣль: приготовленіе учащихся къ слушанію профессорскихъ лекцій въ университетскихъ факультетахъ. Эта цѣль гимназическаго обученія была опредѣлена еще въ XVI столѣтіи извѣстнымъ педагогомъ Тротцендорфомъ. Составъ учебнаго гимназическаго курса былъ тогда же опредѣленъ Штурмомъ и состоялъ, до конца прошлаго столѣтія, почти исключительно въ обученіи древнимъ языкамъ.

Жизненная потребность въ естественно-историческихъ, историческихъ, математическихъ и другихъ *реальныхъ* знаніяхъ, возникшая въ концѣ прошлаго столѣтія, требовала измѣненія гимназическаго курса, требовала введенія въ гимназію преподаванія реальныхъ наукъ. Гимназіи должны были уступить требованіямъ жизни — и, дѣйствительно, еще при Коменскомъ стали вводить въ свой курсъ исторію, отечественный и новые языки, математику и естественныя науки, хотя занятіе древне-классическими языками всетаки осталось по прежнему средоточіемъ всего обученія. Вскорѣ, однакожь, учителя этихъ новыхъ предметовъ, наравнѣ съ учителями древне-классическихъ языковъ, стали требовать отъ учениковъ большаго. Оттого гимназическій курсъ значительно расширился. Въ особенности естественныя науки, при чрезвычайномъ развитіи ихъ и при постоянно возрастающемъ вліяніи ихъ на повседневную жизнь, требовали одинаковыхъ правъ съ языками и

равнаго съ ними основательнаго изложенія. Между тѣмъ, съ другой стороны, Ф. А. Вольфъ снова воодушевил гимназіи въ пользу древне-классической литературы. Послѣ него изученіе древне-классическихъ языковъ приняло специально-филологическій характеръ, т. е. грамматическо-критическій. Слѣдствіемъ всего этого было то, что результаты, обнаружившіеся въ гимназіяхъ, не соотвѣтствовали употребленному на учебное дѣло времени и затраченнымъ силамъ.

Правда, нѣкоторые способные ученики умѣщали въ своей головѣ необыкновенное количество учебнаго матеріала, но въ знаніяхъ ихъ недоставало жизни и основательности. Явились новые, молодые ученые, но въ работахъ ихъ не было серьезнаго научнаго характера. Не смотря на все обогащеніе отрывочными знаніями, въ юношествахъ вообще былъ замѣтенъ упадокъ научнаго интереса. Ученикамъ гимназій недоставало твердости духа, а съ упадкомъ умственнаго здоровья ослабѣло также и здоровье тѣлесное. Тогда, въ 1836 г. „для сохраненія здоровья въ училищахъ“ Ларинзеръ выступилъ съ горячими обличеніями противъ обширности учебнаго курса; Кехли, въ сочиненіи своемъ „О принципѣ гимназическаго обученія въ настоящее время и о примѣненіи его къ изученію греческихъ и римскихъ писателей“, и въ статьѣ своей „О преобразованіи гимназій“ („Über die Gymnasialreform“) совѣтовалъ отмѣнить въ гимназіяхъ латинскій разговоръ, предлагая довольствоваться однимъ объяснительнымъ (статарнымъ) чтеніемъ и латинскимъ письмомъ. Въ то же время Брандъ убѣждалъ, чтобы въ гимназіяхъ заботились о введеніи занятій, соотвѣстныхъ гражданскимъ потребностямъ; Клоппъ, въ брошюрѣ: „Реформа гимназій касательно преподаванія языковъ“ („Reform der Gymnasien in Betreff des Sprachunterrichts“) старался соединить гуманное и реальное направленіе въ преподаваніи языковъ и, основываясь на правилѣ—отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, отъ легкаго къ трудному, — требовалъ, чтобы отъ изученія нѣмецкаго языка переходили къ англійскому, потомъ къ французскому и, наконецъ, древне-классическимъ языкамъ. Возможность и основательность такого соединенія доказалъ теоретически К. Шмидтъ въ своемъ сочиненіи „Гимназическая педагогика“ („Gymnasial-pädagogik“), а „Новѣйшая общая гимназія“ („Gesamtgymnasium“) Гаушильда и Цилле въ Лейпцигѣ осуществила его въ 1849 году на практикѣ. Гимназіи и гимназическіе учителя, однакожь, не

согласились на такое преобразованіе, соотвѣтствующее требованіямъ вѣка и антропологическимъ соображеніямъ. Только въ Австріи, при преобразованіи главныхъ гимназій и реальныхъ училищъ (1849), мысль объ одномъ общемъ основаніи для этихъ заведеній встрѣтила сильную поддержку. Въ другихъ же германскихъ государствахъ это новое направленіе въ самомъ началѣ встрѣтило сильное сопротивленіе, и въ гимназіяхъ удержано было прежнее, одностороннее изученіе древнихъ языковъ. Вслѣдствіе этого упорства, независимо отъ гуманистическихъ гимназій, возникли *реальные школы*. Желая быть общеобразовательными, а не особыми, специальными учебными заведеніями, реальные школы въ Германіи добивались полной самостоятельности и одинаковыхъ съ гимназіями правъ, не смотря на то, что правительства нѣкоторыхъ германскихъ государствъ не дали на учрежденіе ихъ никакого пособія. Многія гимназіи, открытіемъ у себя параллельныхъ реальныхъ классовъ, хотѣли замѣнить реальные школы. Такимъ образомъ реализмъ всюду проникъ, и не было возможности далѣе задерживать официальнаго признанія реальныхъ школъ.

Германскія реальные школы стали, такимъ образомъ, возникать еще въ серединѣ прошлаго (1746 г. въ Берлигѣ) и въ началѣ текущаго столѣтія. Но тогда онѣ еще не сознавали ясно той цѣли, въ которой должны были стремиться, и старались какъ можно скорѣе научить многимъ различнымъ специальнымъ занятіямъ, могущимъ пригодиться для той или другой практической дѣятельности въ жизни. Учебный планъ—кромѣ математики, физики, химіи, естественной исторіи,—обнималъ также бухгалтерію, товаровѣдѣніе, технологію и, вмѣстѣ съ тѣмъ, упражненія въ рисованіи, лѣпкѣ моделей и въ точеніи. Настоящую цѣль и планъ реальныхъ училищъ впервые обозначилъ Спиллеке, требовавшій равноправности реальныхъ училищъ съ гуманистическими гимназіями. Будучи директоромъ королевской гимназіи Фридриха-Вильгельма въ Берлигѣ, Спиллеке требовалъ для мѣстныхъ реального и Елисаветинскаго училищъ болѣе глубокаго пониманія всѣхъ практическихъ жизненныхъ вопросовъ, чѣмъ допускали то односторонніе филологи, признававшіе только латинскій и греческій языки и видѣвшіе въ нихъ міровую науку. Спиллеке говоритъ: „Реальная школа, рядомъ съ гимназіей, составляетъ такой учебный институтъ, въ которомъ объемъ общаго, подгото-

вительнаго образованія (на подобіе доставляемаго гимназіями для желающихъ поступить въ университетъ), усваиваютъ юноши, переходящіе потомъ въ академію художествъ, политехническія училища или технологическіе институты. Само собою разумѣется, что естественнѣдѣніе и математика, по самому принципу реальныхъ училищъ, должны быть ихъ главными предметами. Но такъ какъ реальныя школы должны доставлять общее образованіе, то обученіе новѣйшимъ и родному языкамъ и преподаваніе исторіи считаются также необходимыми; чувство изящнаго развивается посредствомъ рисованія и лѣпки моделей; наконецъ, религія—оплотъ противъ всякихъ дурныхъ наклонностей и безнравственной жизни, указываетъ человѣку высшія стремленія“. Министерство Алтенштейна въ Пруссіи внимательно приняло идею Спиллеке и первое согласилось и установило законнымъ порядкомъ, чтобы реальныя школы заняли мѣсто въ ряду общеобразовательныхъ учебныхъ заведеній. Хотя министерскій регламентъ 1832 г. былъ недостаточенъ, однако онъ все-таки вывелъ реальныя училища на единственно вѣрную дорогу ихъ развитія, а именно: цѣлю ихъ было признано „посредствомъ образовательныхъ учебныхъ предметовъ новаго времени дать юношеству общее образованіе, помимо древне-классическихъ языковъ“; поэтому реальныя школы вскорѣ устранили изъ своего курса всѣ излишніе элементы; въ математикѣ, естественныхъ наукахъ и въ языкахъ нѣмецкомъ, англійскомъ и французскомъ онѣ искали и все болѣе и болѣе находили предметы настоящаго средоточія своего обученія. Впрочемъ, реальныя школы безпрерывно видоизмѣняли свой учебный планъ; такъ, напр., въ городахъ, гдѣ преобладали интересы торговли и промышленности, онѣ принимали въ расчетъ мѣстныя потребности жизни, насколько такое направленіе могло не вредить основательному общему образованію; между тѣмъ какъ въ другихъ городахъ, гдѣ эти реальныя школы были единственными высшими учебными заведеніями, и гдѣ оканчивающіе въ нихъ курсъ воспитанники поступали преимущественно въ гражданскую службу, также соображались съ мѣстными условіями, и обученіе латинскому языку производилось при большемъ числѣ уроковъ. Министерство Алтенштейна, втеченіе своей дѣятельности, допускало такое разнообразное устройство отдѣльныхъ реальныхъ училищъ и не ограничивало преимуществъ, связанныхъ съ аттестатомъ объ окончаніи курса, полученномъ въ тѣхъ заведеніяхъ, изъ учебнаго плана

которыхъ латинскій языкъ былъ исключенъ. Но въ 1841 г. инструкция, данная реальнымъ училищамъ, была измѣнена; право поступать въ военную службу на одинъ годъ зависѣло уже не отъ увольнительнаго свидѣтельства вообще, но отъ признанія достаточной зрѣлости для слушанія высшихъ наукъ; свидѣтельство отъ экзаменаціонной комиссіи о полномъ окончаніи курса ученія могли получать только тѣ воспитанники, которые на испытаніи оказались довольно свѣдущими въ латинскомъ языкѣ. Потомъ, во время министерства фонъ-Гейдта и фонъ-Раумера, реальнымъ школамъ былъ нанесенъ большой ущербъ тѣмъ, что, съ одной стороны, министерство народнаго просвѣщенія признало ихъ ниже гимназій, а съ другой — министерство торговли ставило ихъ ниже промышленныхъ училищъ, при чемъ правительство желало такія реальныя школы предназначить только для образованія низшихъ чиновниковъ въ извѣстныя вѣдомства.

Впрочемъ, такое приниженіе реальныхъ училищъ въ Пруссіи прекратилось со вступленіемъ въ управленіе министерствомъ просвѣщенія *Бетмана Гольвега*, который въ 1859 году прямо высказалъ въ палатѣ депутатовъ, что онъ считаетъ существенною задачею своего министерства способствовать всѣми силами распространенію и развитію реальныхъ училищъ, потому что эти училища, правильно организованная, только и могутъ доставить такое образованіе, которое удовлетворитъ современнымъ реальнымъ потребностямъ жизни. „Гимназическое образованіе теоретично, отвлеченно и приспособлено для тѣхъ, кто желаетъ продолжать свое дальнѣйшее ученое образованіе въ университетахъ, чтобы приготовить себя преимущественно къ ученой дѣятельности. Въ этомъ отношеніи гимназіи не могутъ быть замѣнены никакими другими училищами, и онѣ хорошо и честно выполняютъ свое дѣло. Но существуютъ въ жизни призванія и дѣятельности практическія, которыя въ настоящее время достигли громаднхъ размѣровъ и требуютъ дѣятелей образованныхъ, добровольно, по собственному сознанію посвящающихъ себя извѣстной дѣятельности: гимназіи такихъ дѣятелей не могутъ доставить. Точно также и спеціальныя техническія училища не въ состояніи приготовить спеціальныхъ дѣятелей, если ученики ихъ предварительно не получаютъ соответственнаго общаго образованія. Поэтому реальнымъ школамъ должно доставить необходимыя средства для ихъ полного раз-

витія и дать имъ въ государствѣ право гражданства.“ Вслѣдъ за такимъ объявленіемъ, 6 октября 1859 года было обнародовано положеніе объ устройствѣ учебной части и о производствѣ испытаній въ реальныхъ и высшихъ городскихъ училищахъ (Unterrichts- und Prüfungsordnungen der Realschule und der höheren Bürgerschulen). Это постановленіе даетъ нѣкоторое различіе между собственно реальными и высшими городскими училищами и устанавливаетъ слѣдующій нормальный учебный планъ для реальныхъ:

| УЧЕБНЫЕ ПРЕДМЕТЫ. | VI. | V. | IV. | III. | II. | I. |
|----------------------------------|-----|----|-----|------|-----|----|
| Законъ Божій | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Нѣмецкій языкъ | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Латинскій языкъ | 3 | 6 | 6 | 5 | 4 | 3 |
| Французскій языкъ | — | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| Англійскій языкъ | — | — | — | 4 | 3 | 3 |
| Географія и Исторія | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| Естественныя науки | 2 | 2 | 2 | 2 | 6 | 6 |
| Математика и счисленіе | 5 | 4 | 6 | 2 | 5 | 4 |
| Писаніе | 3 | 2 | — | — | — | — |
| Рисованіе и черченіе | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |

Въ объявленіи къ этому плану, между прочимъ, говорится слѣдующее: „Реальные и высшія городскія школы имѣютъ цѣлю — доставить предварительное, научное образованіе для тѣхъ высшихъ родовъ призванія, для которыхъ не требуется академическаго факультетскаго ученія. Поэтому, при учрежденіи этихъ школъ, не должны быть принимаемы въ соображеніе одніи ближайшія потребности практической жизни: надо, главнымъ образомъ, имѣть стремленіе довести учащихся до той степени духовнаго развитія, на которой они сами могутъ свободно и самостоятельно сознавать свое призваніе и избирать себѣ дѣятельность.“ „Онѣ не суть спеціальныя заведенія (Fachschulen), но одинаково съ гимназіями имѣютъ дѣло съ общеобразовательными средствами и основными знаніями. Между гимназіями и реальными школами нѣтъ различія въ основаніи, но существуютъ только отношенія

взаимнаго ограниченія и пополненія. Онѣ раздѣляютъ между собою одно и то же назначеніе — сообщать общія основанія всего высшаго образованія по всѣмъ главнымъ отраслямъ различныхъ родовъ призванія. Это раздѣленіе сдѣлалось необходимымъ, неизбѣжнымъ, вслѣдствіе развитія различныхъ наукъ и различныхъ жизненныхъ отношеній, и реальныя школы получили при этомъ *равноправное* положеніе съ гимназіями. Между тѣмъ какъ въ гимназіяхъ главнымъ средствомъ для достиженія цѣли служить изученіе обоихъ древне-классическихъ языковъ, — реальныя школы обращаютъ преимущественное вниманіе на основательное ознакомленіе съ явленіями и произведеніями природы и на изученіе математики, отечественнаго и новыхъ языковъ образованнѣйшихъ народовъ Европы. Но такъ какъ настоящее можетъ быть основательно понято только изъ его прошедшаго, поэтому и преподаваніе исторіи должно занимать видное мѣсто въ реальныхъ школахъ. Кромѣ того, истинное нравственное развитіе человѣка, гражданина известной страны, всегда основывается и можетъ достигнуть своего высшаго развитія только на религіозныхъ и народныхъ началахъ, а потому реальныя школы должны неуклонно заботиться о религіозно-національномъ образованіи своихъ питомцевъ. Такимъ образомъ, кромѣ обученія религіи, всѣ учебныя предметы реальныхъ школъ въ сущности принадлежатъ къ двумъ областямъ ученія: къ языкамъ съ исторіей, и къ математикѣ съ естествознаніемъ, къ которымъ присоединяются еще техническія умѣнья.“ Въ двухъ низшихъ классахъ преобладаетъ преподаваніе языковъ, потому что изученіе языка составляетъ основу всего общаго духовнаго развитія и приготавливаетъ силы учащихся къ сознательному воспріятію и усвоенію реальныхъ историческихъ, математическихъ и естественно-историческихъ знаній, которыя поэтому надо относить преимущественно къ четыремъ высшимъ классамъ. „Существенную, однакожь, часть всего ученія въ реальныхъ школахъ составляетъ латинскій языкъ, какъ общій, объединяющій учебный предметъ. Такое почетное мѣсто принадлежитъ латинскому языку по слѣдующимъ причинамъ: 1) знаніе его необходимо для яснаго пониманія связи новаго европейскаго образованія съ образованіемъ древняго міра и 2) грамматика латинскаго языка составляетъ основу грамматическаго изученія языковъ вообще, особенно новѣйшихъ, основательное знаніе которыхъ невозможно безъ латинскаго языка. Поэтому обученіе

латинскому языку нельзя было оставить факультативнымъ, но общеобязательнымъ, какъ по причинамъ чисто педагогическимъ, такъ и ради того, чтобы учебный курсъ реальныхъ школъ не лишалъ связующаго начала, единства и гармоніи. Желательно также, чтобы при каждомъ реальномъ училищѣ были устроены два подготовительныхъ класса для правильного сообщенія тѣхъ элементарныхъ свѣдѣній, которыя необходимы для поступления дѣтей въ sexta — низшій классъ школы. « Относительно значенія и преподаванія отдѣльныхъ учебныхъ предметовъ въ реальной школѣ въ положеніи говорится слѣдующее:

„Высшее значеніе, которое получаетъ обученіе *religiі* въ двухъ старшихъ классахъ, не должно, однакожъ, привести къ чтенію богословія вмѣсто преподаванія религіи въ собственномъ смыслѣ. Изложеніе религіи и евангельскаго ученія о спасеніи должно во всѣхъ классахъ постоянно опираться на Священное писаніе, исходить изъ него и основываться лишь на немъ; должно непосредственно, изъ объяснительнаго чтенія священнаго писанія, особенно Новаго Завѣта, доставлять учащимся убѣжденіе въ истинахъ христіанскаго вѣроученія и христіанской нравственности. Необходимо сообщать учащимся вѣрныя, правдивыя понятія о главныхъ христіанскихъ религіяхъ, съ полнымъ безпристрастіемъ указавъ на историческія причины раздѣленія христіанской церкви и уяснивъ, что всѣ христіанскія религіи, не смотря на ихъ различныя догматы и постановленія, имѣютъ всетаки одно общее истинное основаніе — Евангеліе. Также необходимы: общія молитвы въ началѣ и по окончаніи недѣли, объясненіе воскреснаго Евангелія и посѣщеніе церкви — по убѣжденію и душевной потребности, а не по принужденію.“

„Обученіе *отечественному* языку, по своему образовательному вліянію, имѣетъ особенно важное значеніе въ реальномъ курсѣ. Оно должно основательно ознакомить учащихся съ грамматическимъ и логическимъ строемъ родного языка, съ главнѣйшими родами прозы и поэзіи и съ отечественною словесностью. Устные рассказы и письменныя упражненія должны имѣть цѣлю — доставить ученикамъ свободу и правильность въ устномъ и письменномъ употребленіи родного языка. Грамматическое обученіе въ низшихъ классахъ вполне цѣлесообразно соединять съ преподаваніемъ латинскаго языка; ученіе же о предложеніи должно быть сообщаемо въ среднихъ и въ старшихъ классахъ, гдѣ ученики

могутъ уже сами сравнивать нѣкоторыя особенности въ способѣ выраженія въ различныхъ, имъ уже знакомыхъ, языкахъ. При этомъ выясняется весь логическій строй отечественной рѣчи, объясняются синонимы, прямое и переносное, или фигуральное значеніе словъ и выраженій, и ученики упражняются въ грамматическихъ и логическихъ опредѣленіяхъ. Однимъ словомъ, грамматическое изученіе родного языка заканчивается во второмъ, предпоследнемъ классѣ (*secunda*) систематическимъ обзорѣмъ всей грамматики сравнительно съ другими языками; а въ первомъ, старшемъ классѣ (*prima*) сообщается ученіе о главныхъ формахъ мышленія: о понятіяхъ, сужденіяхъ, умозаключеніяхъ, о раздѣленіи и доказательствахъ, — но безъ систематическаго изложенія логики. Древне-нѣмецкій языкъ собственно не долженъ входить въ обученіе родному языку, но всетаки школьная бібліотека должна доставить возможность прочесть въ подлинникѣ нѣсни Нибелунговъ и т. под. Точно также въ этой бібліотекѣ должны находиться для частнаго, домашняго чтенія учениковъ образцовые переводы римскихъ и греческихъ классиковъ, особенно: Гомера, Софокла, Плутарха біографіи, Платона діалоги, Тацита и проч. Классное чтеніе въ низшихъ и среднихъ классахъ должно находиться въ тѣсной связи съ грамматическими упражненіями; въ старшихъ классахъ идетъ чтеніе лучшихъ произведеній отечественной литературы. Вообще во всѣхъ классахъ чтеніе должно быть сопровождаемо свободнымъ, устнымъ изложеніемъ прочитаннаго. Полное, послѣдовательное изложеніе исторіи отечественной словесности не должно имѣть мѣста въ реальныхъ школахъ. Гораздо важнѣе и полезнѣе, послѣ краткаго обзора древней германской литературы, прочитать съ учениками рядъ важнѣйшихъ произведеній отечественной литературы, начиная со второй половины прошлаго столѣтія, которыя преимущественно замѣчательны по содержанію и формѣ и могутъ служить образцами новѣйшей отечественной словесности. При объяснительномъ чтеніи этихъ не многихъ, но вполне образцовыхъ произведеній необходимо наблюдать, чтобы ученики основательно усвоили себѣ содержаніе произведеній и особенности изложенія у различныхъ писателей. Во многихъ школахъ, при изложеніи исторіи литературы, преподаватели имѣютъ обыкновеніе сообщать ученикамъ свои собственные или вычитанные, готовые критическіе взгляды и оцѣнки, вмѣсто того, чтобы знакомить учениковъ съ самими произведе-

ніями замѣчательныхъ отечественныхъ писателей. Такое преподаваніе не должно быть допускаемо, потому что ученики, по степени своего развитія, не могутъ усвоить себѣ критическіе взгляды: они только заучиваютъ мнѣнія учителей или критиковъ и потомъ, какъ попугаи, повторяютъ ихъ; такимъ способомъ въ ученикахъ подавляется ихъ природное здоровое, самостоятельное мышленіе, порождается поверхностность знаній и самодовольное стремленіе все критиковать, ничего не понимая и не зная основательно. Объяснительное чтеніе должно состоять въ полномъ, отчетливомъ объясненіи содержанія читаемаго произведенія, и въ отчетливомъ устномъ и письменномъ изложеніи прочитаннаго: въ этомъ преимущественно и заключается преподаваніе отечественнаго языка въ реальной школѣ, какъ общеобразовательномъ заведеніи. Пѣніе, риторика и стилистика не должны составлять особыхъ отдѣловъ въ обученіи родному языку; но все необходимое изъ нихъ должно быть выяснено при удобномъ случаѣ на чтеніи образцовъ. Темы для сочиненій должны соответствовать степени развитія учениковъ и ихъ познаніямъ; темы эти не должны быть слишкомъ общими. Въ письменныхъ работахъ учениковъ надо обращать особенное вниманіе на здравость и истинность содержанія, на простоту, ясность и логическую послѣдовательность въ изложеніи. Всякая вычурность въ выраженіяхъ, общія фразы, различные критическіе, сентиментальныя, эстетическіе возгласы не должны быть допускаемы. Надо, чтобы ученикъ въ сочиненіи своемъ говорилъ то, что онъ самъ знаетъ и чувствуетъ, а не то, что ему другіе натвердили, и что онъ выдаетъ за свое.

„*Латинскій языкъ* имѣетъ важное значеніе въ реальныхъ школахъ не только потому, что изученіе его составляетъ основу грамматическаго изученія отечественнаго и другихъ новыхъ языковъ, но, главнымъ образомъ, потому, что онъ самъ по себѣ представляетъ богатое средство для правильнаго, логическаго развитія учащихся въ старшихъ классахъ, доставляя возможность посредствомъ чтенія понять жизнь древняго міра. Для достиженія этой послѣдней цѣли, преподаваніе латинскаго языка въ низшихъ и среднихъ классахъ должно сообщить ученикамъ только самыя необходимыя грамматическія свѣдѣнія, безъ которыхъ нельзя приступить къ чтенію римскихъ классиковъ, и посредствомъ постоянныхъ переводовъ, сначала небольшихъ фразъ, съ латинскаго языка на нѣмецкій и обратно, приучить свободно владѣть граммати-

ческими формами и правилами и безъ труда примѣнять ихъ въ соответственныхъ мѣстахъ. Въ старшихъ же классахъ должно употреблять большую часть времени на чтеніе, не вдаваясь въ слишкомъ обширныя филологическіе, историческіе и археологическіе комментаріи, но обращая постоянное вниманіе на ясное уразумѣніе латинской конструкціи. При выборѣ классиковъ для чтенія должно руководиться предположенною окончательною цѣлю изученія латинскаго языка въ реальныхъ гимназіяхъ, именно — достиженіемъ пониманія легкихъ прозаиковъ и поэтовъ. Потому то для чтенія назначаются преимущественно слѣдующіе писатели: Юлій Цезарь, Саллюстій, Титъ Ливій, Овидій, Вергилій, легкія рѣчи Цицерона, легкіе отрывки изъ „Германіи“ и „Анналовъ“ Тацита, и нѣкоторыя оды Герація. Содержаніе прочитаннаго должно быть понято и сознательно усвоено учениками.“

„Въ обученіи *французскому и англійскому языкамъ* должно достигнуть слѣдующихъ цѣлей: 1) знанія грамматики этихъ языковъ и возможно большаго числа словъ для того, чтобы понимать легкихъ прозаиковъ и поэтовъ и правильно писать. Свободнаго разговора на этихъ языкахъ требовать нельзя: это надо предоставить частнымъ занятіямъ учениковъ.“

„Преподаваніе *исторіи* должно состоять въ слѣдующемъ: въ двухъ низшихъ классахъ — рассказы изъ священной исторіи Ветхаго и Новаго завѣта, изъ міеологіи и героическаго періода исторіи Греціи и Рима, изъ жизни древнихъ германцевъ; въ IV классѣ — главнѣйшія событія изъ греческой и римской исторіи; въ III классѣ — Бранденбургско-прусская исторія въ связи съ обще-германскою; въ двухъ высшихъ классахъ — болѣе подробная исторія Германіи, Англійи и Франціи. Изложенію исторіи народа предшествуетъ историческо-географическое описаніе его страны.“

„Главная цѣль преподаванія *географіи* состоитъ въ основательномъ ознакомленіи учащихся съ современнымъ состояніемъ главнѣйшихъ государствъ въ топографическомъ и физическомъ, климатическомъ и этнографическомъ отношеніяхъ, и съ зависящими отъ этихъ условій производительными силами страны. Вездѣ частному изложенію должно предшествовать общее описаніе: такъ, географіи родины и отечества предшествуетъ физическое описаніе всего земнаго шара, тѣмъ болѣе, что съ родиновѣдѣніемъ ученики должны познакомиться еще до поступленія своего въ реальную школу. По математической географіи — въ предваритель-

номъ курсѣ сообщаются только самыя общія, начальныя понятія изъ популярной астрономіи; въ старшемъ классѣ ученики знакомятся болѣе подробно и научнымъ образомъ съ астрономическими явленіями.“

„Обученіе *естествознанію* должно доставить учащимся вѣрное общее понятіе о природѣ, посредствомъ нагляднаго ознакомленія съ ея явленіями и произведеніями. Исходя отъ разсматриванія явленій и произведеній окружающей природы, слѣдуетъ ограничиваться немногимъ, но важнѣйшимъ, и заботиться объ основательномъ усвоеніи этого немногаго и о томъ, чтобы ученики получили возможно полное и ясное представленіе о единствѣ во всей природѣ, не смотря на все богатое разнообразіе ея произведеній. Свѣдѣнія изъ ботаники, зоологіи и минералогіи могутъ быть сообщаемы въ трехъ низшихъ классахъ; въ третьемъ же классѣ объясняются обыкновенныя физическія явленія нагляднымъ образомъ. Въ двухъ старшихъ классахъ не изучаются отдѣльныя явленія и произведенія природы, но выводятся общіе физическіе законы на основаніи отдѣльныхъ явленій и произведеній, усвоенныхъ въ низшихъ классахъ, и сообщаются основанія изъ химіи.“

„Въ курсѣ *математики* входятъ: ариѳметика, начальная алгебра со включеніемъ бинома Ньютонова и логарифмовъ, геометрія трехъ измѣреній, коническія сѣченія, тригонометрія, начертательная геометрія, особенно теорія тѣнъ и перспективы. Все обученіе математикѣ сопровождается постоянными практическими задачами и умственными вычисленіями.“

На выпускномъ экзаменѣ реальной школы требуются слѣдующія свѣдѣнія: по *религии*: знаніе и пониманіе своего исповѣданія и основательное знакомство съ библіею, особенно съ Евангеліемъ. По *родному языку*: умѣнье развить и написать правильно и логично сочиненіе на тему, взятую изъ круга понятій ученика, свободное, осмысленное чтеніе и устный рассказъ прочитаннаго. Изъ отечественной словесности требуется знаніе главнѣйшихъ эпохъ ея развитія и основательное знакомство съ важнѣйшими литературными произведеніями, начиная со второй половины XVIII столѣтія. По *латинскому языку*: умѣнье переводить не читанныя въ классѣ мѣста изъ Цезаря, Саллюстія и Ливія, отчасти изъ Вергилія и Овидія, и знакомство съ латинскимъ стихосложеніемъ. По *новымъ языкамъ*: знаніе грамматики и достаточнаго запаса словъ и свободный переводъ избранныхъ мѣстъ изъ про-

заиковъ и поэтовъ классическаго періода. Кромѣ того, оканчивающій курсъ долженъ настолько владѣть письменною рѣчью, чтобы умѣть, безъ особенныхъ ошибокъ, перевести или написать небольшой историческій рассказъ на французскомъ или англійскомъ языкѣ. Изъ *исторіи* на окончательномъ экзаменѣ требуется: краткое обзорнѣе всеобщей и болѣе полное знаніе греческой исторіи до смерти Александра Македонскаго, римской — до императора Марка Аврелія, и новой исторіи Германіи, Франціи и Англіи. Изъ *географіи*: общія познанія о физическомъ устройствѣ земной поверхности и также о политическомъ раздѣленіи частей свѣта; болѣе близкія и подробныя познанія въ географіи Пруссіи и Германіи, особенно въ торговомъ и промышленномъ отношеніяхъ; свѣдѣнія изъ математической географіи, изложенныя на научныхъ основаніяхъ. Изъ *физики* ученикъ при выпускѣ долженъ знать и умѣть объяснить тѣ явленія, которыя имѣли существенное вліяніе на развитіе физической науки. Кромѣ того, онъ долженъ умѣть самъ производить опыты, объяснять физическіе законы и доказывать ихъ математическими вычисленіями. По *химіи* требуется опытное знаніе свойствъ и средства обыкновенныхъ неорганическихъ и необходимѣйшихъ для питанія органическихъ тѣлъ. По *математикѣ* окончившій курсъ долженъ показать, что онъ не только знаетъ весь вышеозначенный курсъ математики, но главное, что онъ знакомъ съ математическимъ методомъ и можетъ рѣшать не слишкомъ сложныя задачи, относящіяся ко всему математическому курсу, а также къ механикѣ и статистикѣ. — Кромѣ устнаго испытанія выпускной обязанъ представить письменныя работы на заданныя темы по всемъ предметамъ. Получившіе свидѣтельство въ удовлетворительности своихъ познаній въ означенныхъ предметахъ и въ умственной зрѣлости (*Maturitäts-Testimonium*) допускаются къ испытанію на занятіе низшихъ техническихъ должностей по горному или межевому вѣдомствамъ, для поступленія въ королевскій лѣсной институтъ, въ почтовое вѣдомство, въ корпусъ фельдъегерей и въ высшія техническія заведенія; кромѣ того, они имѣютъ право ограничиться только однимъ годомъ обязательной военной службы.

Впрочемъ, такъ какъ мѣстныя нужды и потребности различныхъ городовъ также бываютъ различны, то прусскій уставъ реальныхъ училищъ 1859 года допускаетъ частныя видоизмѣненія общаго типа реальныхъ училищъ, которыя под-

раздѣляются на два разряда: въ училищахъ 1-го разряда курсъ трехъ старшихъ классовъ двухлѣтній, а въ училищахъ 2-го разряда — однолѣтній, за исключеніемъ выпускного класса, смотря по мѣстнымъ условіямъ, въ силу которыхъ и самыя программы могутъ видоизмѣняться: такъ, латинскій языкъ можетъ быть не обязательнымъ, а лишь факультативнымъ. За то такія второразрядныя реальныя училища уже не признаются равноправными съ гимназіями и приближаются къ высшимъ городскимъ училищамъ.

Въ другихъ германскихъ государствахъ устроенныя правительствомъ реальныя школы въ 1859 году еще не имѣли такой правильной организаціи. Но скоро Баварія, Австрія и Саксонія устремились къ той же цѣли, которая была выработана и опредѣлена въ Пруссіи. Въ Швейцаріи же промышленныя отдѣленія кантональныхъ школъ достигли того, чего до сихъ поръ еще не достигли реальныя школы въ другихъ государствахъ, а именно: они сами могутъ сообщать необходимую подготовку своимъ будущимъ учителямъ. Союзный политехническій институтъ въ Цюрихѣ также приготовляетъ учителей для реальныхъ и промышленныхъ школъ, такъ какъ ни университеты, ни учительскія семинаріи обыкновенно не берутъ на себя этой обязанности. Число реальныхъ школъ, соответствующихъ гимназіямъ, стало быстро расти: такъ въ Пруссіи на 133 гимназіи еще въ 1867 году приходилось уже 65 реальныхъ школъ.

Въ Австріи, по закону 1849 года, реальныя училища дѣлятся также на два разряда: высшія и низшія (Ober- и Unter-Realschulen), и имѣютъ ту же цѣль — сообщеніе общаго образованія для поступленія въ профессиональныя учебныя заведенія, причемъ низшія приравняются къ городскимъ училищамъ и предшествуютъ высшимъ, если окончившіе низшія, также законченный кругъ образованія ученики не примутся прямо за ремесло или торговлю, а пожелаютъ продолжать свое общее, а затѣмъ и специальное научное образованіе.

Итакъ, реальныя школы служатъ общими подготовительными заведеніями для такъ называемыхъ *спеціальныхъ* училищъ, изъ которыхъ въ настоящее время самыми главными считаются: 1) *Промышленныя* школы въ собственномъ смыслѣ (Gewerbeschulen), особенно хорошо устроенныя въ Пруссіи. Впервые онѣ были устроены еще въ 1817 году и первоначально предназначались для основательнаго, теоретическаго подготовленія собственно реме-

сленниковъ. Такъ напр. въ Ахенѣ, въ 1818 году, вслѣдствіе ощущаемаго недостатка въ мастерахъ, образовалась промышленная школа, которая предназначалась именно для приготовленія плотниковъ, строителей мельницъ, колодезниковъ, фонтанных мастеровъ, изготовителей пожарныхъ трубъ, каменщиковъ, каменотесовъ, штукатуровъ, столяровъ, слесарей, маляровъ, мѣдниковъ, мастеровъ оловянныхъ и жестяныхъ дѣлъ и т. д. На поступленіе въ эту школу имѣлъ право каждый мальчикъ, достигшій 14 лѣтъ и знающій первоначальное чтеніе, письмо и четыре правила ариѳметики, т. е. курсъ народной школы въ тѣсномъ смыслѣ. По воскресеньямъ и понедѣльникамъ до полудня, и по средамъ и субботамъ послѣ полудня, ихъ безплатно обучали еще рисованію и сообщали ариѳметическія и разныя другія познанія, относящіяся къ ремеслу каждаго. Но сословіе ремесленниковъ постоянно исчезало изъ промышленныхъ школъ и переходило въ техническія школы для дальнѣйшаго образованія; между тѣмъ послѣднія, имѣя у себя въ высшихъ классахъ учениковъ, выходящихъ оттуда машинистами, рудокопами и заводскими работниками, преобразовались въ „провинціальныя промышленныя школы“. Такія школы въ Пруссіи готовятъ механиковъ, химиковъ, архитекторовъ; здѣсь же учатся разныя ремесленники, каменщики, плотники, колодезники, надсмотрщики фабричныхъ работъ, получая какъ теоретическое, такъ и практическое образованіе. Каждая провинціальная промышленная школа раздѣляется на два класса: въ низшемъ классѣ, главнымъ образомъ, производится теоретическое обученіе рисованію; въ высшемъ — приобретенныя свѣдѣнія применяются уже къ ремесламъ. Получивъ теоретическую подготовку, выходящіе отсюда ремесленники бываютъ въ состояніи сознательно и съ самостоятельностью относиться къ своему дѣлу и съ успѣхомъ трудиться надъ его дальнѣйшимъ усовершенствованіемъ.

2) *Коммерческія* школы, въ которыхъ ученики знакомятся со всѣмъ кругомъ естественныхъ наукъ; сюда также относятся: товаровѣдѣніе, коммерція, бухгалтерія, ариѳметика, торговая переписка, нумизматика, теорія мѣръ и вѣсовъ, мануфактуровѣдѣніе, фабриковѣдѣніе, коммерческое право, кредитное дѣло и новыя языки. Коммерческія школы вызваны къ жизни также новѣйшимъ временемъ; но большая часть изъ нихъ до сихъ поръ осталась общинными или частными заведеніями, въ учрежденіи которыхъ починъ принадлежалъ самимъ городамъ, т. е. наибо-

лѣе образованнымъ представителямъ городского сословія. Первое подобное заведеніе было основано въ Гамбургѣ еще въ 1767 году и имѣло видъ коммерческой академіи. По ея образцу открылось такое же заведеніе въ Любекѣ, гдѣ, вмѣстѣ съ теоретическимъ образованіемъ, соединено было практическое обученіе молодыхъ купцовъ, занимавшихся въ лучшихъ коммерческихъ конторахъ съ обширною торговою дѣятельностью. Къ той же цѣли стремились коммерческія школы въ Магдебургѣ, Нюрнбергѣ, Эрфуртѣ и др. Коммерческое учебное заведеніе въ Лейпцигѣ задалось цѣлю (въ 1831 г.) доставить Германіи то же, что Франція имѣетъ въ своей *Ecole de commerce*, а именно: 1) доставить всѣмъ ученикамъ возможность пріобрѣсти самое необходимое научное образованіе, въ какомъ нуждается каждый купецъ (низшій курсъ), и 2) молодымъ людямъ, желающимъ пойти впоследствии специально по коммерческой или фабричной части, теоретически и практически сообщить необходимую подготовку въ соответственныхъ наукахъ и искусствахъ.

Выше всѣхъ этихъ специальныхъ школъ, такъ сказать, университетами реальныхъ школъ считаются *политехническіе институты*, возникшіе въслѣдствіе необыкновенныхъ успѣховъ промышленности и техническихъ производствъ въ XIX столѣтіи. Политехническія школы и успѣхи промышленности находятся въ тѣсной взаимной связи, особенно въ континентальныхъ государствахъ, чтобы, при умѣренныхъ экономическихъ силахъ, быть въ состояніи возможно быстрѣе догнать англійскую промышленность, безостановочно идущую впередъ. Поэтому въ Германіи, преимущественно же сами правительства, начали заводить политехническія школы по образцу французскихъ, съ цѣлю образовывать способныхъ и свѣдущихъ людей, умѣющихъ выполнять различныя техническія работы. Первая, до сихъ поръ считающаяся самою образцовою политехническою школою — Парижская, основанная въ 1794 г. Вторая была открыта въ Вѣнѣ въ 1816 году, гдѣ, вмѣстѣ съ математическими и естественными науками, учили также различнымъ специальнымъ техническимъ предметамъ. Возникшія затѣмъ политехническія школы въ Мюнхенѣ, Ганноверѣ, Карлсруэ, Штутгардѣ, Нюрнбергѣ, Аугсбургѣ, Дармштадтѣ, Берлинѣ (*Vauasademie*), Цюрихѣ — сходны между собою въ томъ, что снабжаютъ общими научными свѣдѣніями изъ теоретической и прикладной математики и въ то же время знакомятъ съ специальными пред-

метами. Въ Австріи техническіе институты существуютъ въ Вѣнѣ, Прагѣ, Грацѣ, Лембергѣ, Краковѣ, Брюнѣ и Офенѣ. Какъ въ Германіи, такъ и въ Австріи заведенія эти постоянно подвигаются ближе и ближе къ своей истинной цѣли, — поставить себя въ отношеніи собственно реальныхъ школъ въ то же положеніе, въ какомъ находятся университеты относительно гимназій. Правильная подготовка учителей для реальныхъ школъ началась въ Германіи только въ недавнее время.

Вотъ плоды того реалистическаго направленія, которое, взявъ подъ свою защиту существенныя нужды экономического быта общества, вступало въ борьбу съ одностороннимъ гуманистическимъ духомъ гимназій и, оставивъ за нимъ историческое право существованія, завоевало себѣ новое, весьма обширное поле. Сдѣйствуя матеріальному благосостоянію общества, реальныя школы всѣхъ видовъ и степеней одновременно сдѣйствуютъ и его моральному преуспеянію, которое всегда находится въ зависимости отъ перваго. Онѣ исполняютъ свою жизненную миссію точно такъ же, какъ и университеты съ своими подготовительными школами — гимназіями: однѣ имѣютъ въ виду исключительно чистую науку; другія взялись за разработку преимущественно прикладной стороны ея, въ интересахъ практической жизни. Оба направленія, созданныя исторіей западной Европы, одинаково необходимы, и между ними вмѣсто борьбы уже водворяется полное согласіе, какъ между двумя главными дѣятелями истинной образованности. Это лучше всего видно на Швейцаріи, относительно-бѣдной производительными силами природы. По ея 22 кантонамъ, кромѣ Бернского университета и Цюрихскаго политехническаго университета, разсѣяно 22 гимназіи въ собственномъ смыслѣ, и 23 среднихъ реальныхъ школы, соответствующихъ гимназіямъ и подготовляющихъ лучшихъ учениковъ къ высшему техническому образованію. Этимъ объясняется цвѣтущее состояніе наукъ, и промышленности Швейцаріи, народное богатство которой быстро увеличивается, а образованность распространяется въ массахъ болѣе, чѣмъ гдѣ-либо на континентѣ.

Новѣйшая исторія гимназій. Гимназическіе учителя.

Гуманистическія учебныя заведенія со второй половины XVI столѣтія въ Германіи стали называться, какъ мы уже знаемъ,

преимущественно „гимназіями“, хотя это названіе не менѣе прилично и реальной школѣ, какъ повѣйшему общеобразовательному учрежденію. Другія гуманистическія заведенія называются „педагогіумами“: имя это обозначаетъ или полную гимназію, соединенную съ пансіономъ, какъ напр. въ Галле, или только приготовительную школу для гимназіи, соотвѣтствующую прусской прогимназіи, какъ напр. въ Баденѣ. Въ Баваріи „лицей“ занимали среднее мѣсто между гимназіями и университетами; въ другихъ же мѣстахъ, какъ напр. въ томъ же Баденѣ, они были полными учебными заведеніями съ восьмью классами; подготовка къ университету шла въ нихъ гораздо далѣе, чѣмъ вообще въ гимназіяхъ. Въ Вюртембергѣ, напротивъ того, лицей не были самостоятельными заведеніями и не имѣли старшихъ классовъ гимназіи. Наконецъ въ Галле подѣ „латинской школой“ разумѣется полная гимназія, а въ Вюртембергѣ, Баденѣ и Баваріи наоборотъ — только низшіе классы гимназіи. Вообще устройство всѣхъ этихъ заведеній весьма разнообразно, и общаго въ нихъ только то, что въ основу обученія положены древніе языки, около которыхъ сосредоточиваются всѣ другіе учебные предметы.

Главное вліяніе на судьбу гимназій, какъ представительницъ гуманистической системы образованія, имѣлъ гениальный реформаторъ филологической науки *Фридрихъ-Августъ Вольфъ* (род. 1750 г., ум. 1824 г.). Онъ положилъ основаніе наукѣ древности (*Alterthumswissenschaft*) и тѣмъ уничтожилъ одностороннее филологическо-грамматическое направленіе въ изученіи древнихъ языковъ, обративъ вниманіе на цѣлость умственной жизни древнихъ народовъ. Его педагогическій идеалъ былъ идеалъ гуманности; онъ, подобно Коменскому, требовалъ чисто человеческого образованія и возвышенія всѣхъ умственныхъ и душевныхъ силъ въ одну прекрасную гармонію внутренняго и вѣшняго человека. Источникъ къ такому образованію Вольфъ находитъ въ Греціи и въ Римѣ. *Studia humanitatis* ищутъ себѣ награды въ самихъ себѣ и, если только желаютъ, находятъ достаточное утѣшеніе въ томъ уваженіи, какимъ нѣкогда пользовались у лучшихъ людей, для которыхъ упражненіе своихъ силъ безъ утилитарныхъ цѣлей (*absichtslos*) и чистое удовлетвореніе своей любознательности составляло все. Въ такомъ духѣ Вольфъ сталъ основателемъ школы свободнаго, самостоятельнаго самообразованія, которая достойнымъ образомъ была поддержана его учениками.

Августъ Бѣкъ понималъ древнюю литературу, какъ одно органическое цѣлое, какъ систему всей жизни, слѣдовательно — всего круга просвѣщенія и возрожденія общества въ практическомъ и умственномъ отношеніяхъ. Со времени Бѣка и подѣ его вліяніемъ древняя литература стала членомъ великаго организма науки. Никто изъ его современниковъ и продолжателей его дѣла до сихъ поръ не могъ сравниться съ нимъ въ величій міросозерцанія, не смотря на то, что Карлъ Рейсигъ въ Галле, Карлъ Мюллеръ въ Гёттингенѣ, Бернгарди, Дѣдерлейнъ, Германнъ, Негельсбахъ, Ритчль, Тиршъ, Велькеръ и др. блестятъ въ классицизмѣ, какъ звѣзды первой величины. Эти люди трудились надѣ разработкой классической филологіи во всѣхъ ея частяхъ, все глубже и глубже проникая въ жизнь древняго міра — или посредствомъ историческаго обозрѣнія древнихъ вѣковъ и нравовъ, или изученіемъ и изслѣдованіемъ оставленныхъ ими памятниковъ, или вниканіемъ въ смыслъ классическихъ языковъ и ихъ формы, наконецъ, критикой и толкованіемъ дошедшихъ до насъ сочиненій древнихъ авторовъ. Дѣятельность такихъ людей, разумѣется, не могла остаться безъ вліянія на гимназіи: эти гуманистическія учебныя заведенія получили отъ нихъ новый толчекъ къ занятію древними языками. Подстрекаемые великими филологами, а также политическимъ и социальнымъ развитіемъ Германіи въ XIX столѣтіи, гимназіи признали основами всего высшаго образованія начала: *классическое, христіанское и національное* — въ твердой увѣренности, что тотъ, кто насильственно отдѣляетъ одно изъ этихъ началъ отъ всѣхъ ихъ въ совокупности, тотъ подрываетъ главнѣйшій нервъ нашего образованія. Гимназическому обученію предшествуетъ особый четырехлѣтній *элементарный* курсъ, такъ что въ гимназію поступаютъ дѣти, уже прошедшія хорошую элементарную школу.

Латинскій и *греческій* языки остались и остаются средоточіемъ гимназическаго обученія, какъ наиболѣе способные содѣйствовать тому образованію, какое гимназіи должны доставлять. Что касается отношеній обоихъ языковъ другъ къ другу, то Гербартъ, Гервинусъ, Вайцъ и Тауловъ оказываютъ предпочтеніе греческому, какъ языку лучше выработанному; но современные гимназіи, по старому обычаю, даютъ преимущество языку латинскому и признаютъ его не только условіемъ всякаго современнаго образованія, но и утверждаютъ, что латинскій

языкъ, по своей большей простотѣ и доступности, по строгости и опредѣленности выраженія, въ особенности содѣйствуетъ цѣли гимназическаго обученія. вмѣстѣ съ древне-классическими языками главнѣйшимъ учебнымъ предметомъ полагается *нѣмецкій языкъ съ его литературой*; при этомъ сообщается обзоръ грамматики древне-германскаго нарѣчія, но положительно не допускаются особыя лекціи изъ риторики, стилистики и піитики, потому что излагаемыя въ нихъ правила, главнымъ образомъ и сами собою, вытекаютъ изъ чтенія древнихъ классиковъ; съ другой стороны, даже для высшихъ классовъ гимназій, рѣшительно отвергается особое литературно-историческое обозрѣніе, потому что чрезъ него, вмѣсто самостоятельности, развиваются начала пассивнаго усвоенія. Для чтенія учениковъ фонъ-Раумеръ предлагаетъ 15 большихъ сочиненій, написанныхъ въ стихахъ: „Гецъ фонъ-Берлихингенъ“, „Ифигенія“, „Тассо“, „Германъ и Доротея“; — „Валленштейнъ“, „Вильгельмъ Телль“, „Марія Стюартъ“, „Орлеанская дѣва“, „Донъ-Карлосъ“; — „Минна фонъ-Барнфельдъ“; — „Юлій Цезарь“, „Ричардъ“ и „Макбетъ“, пѣсни Гердера и отрывки изъ Гальдерона. Обученіе *французскому языку* въ новѣйшее время ограничивалось возможно меньшимъ; обученіе *англійскому языку* было отмѣнено въ большинствѣ гимназій, изъ опасенія породить много предметность. Относительно преподаванія *всеобщей исторіи* современная гимназія требуетъ, чтобы матеріалъ ея былъ ограниченъ самымъ необходимымъ, и чтобы всевниманіе было обращено на отечественную исторію. *Математика* до позднѣйшаго времени считалась однимъ изъ важнѣйшихъ предметовъ для гимназистовъ, потому что, какъ говоритъ Тиршъ, классицизмъ и математика составляютъ девизъ общеобразовательныхъ заведеній; съ другимъ же девизомъ ни одно изъ нихъ никогда не успѣвало и не успѣваетъ. Впрочемъ, въ послѣднія десятилѣтія, по причинѣ малыхъ успѣховъ учениковъ, часто даже способныхъ, постановлено за правило: ограничить преподаваніе математики для такихъ учениковъ, которые будутъ признаны неуспѣвающими въ ней. *Конкретныя естественныя науки* считаются въ гуманистическихъ гимназіяхъ за второстепенный учебный предметъ; поэтому для нихъ опредѣляется только такой объемъ, какой нуженъ, чтобы доставить ученикамъ нѣкоторое пониманіе доступныхъ имъ формъ, явленій и законовъ природы. Въ низшихъ классахъ это достигается разумнымъ преподаваніемъ ботаники и

зоологіи, соединенныхъ съ непосредственнымъ разсматриваніемъ естественныхъ предметовъ, а въ высшихъ классахъ — изложеніемъ важнѣйшихъ отдѣловъ физики, по возможности соединенныхъ съ изложеніемъ математики, при чемъ нужно отказаться отъ полноты и систематической связи. *Географію* съ одной стороны нужно соединить съ геологіей и съ естественными науками, а съ другой — съ исторіей. Въ числѣ предметовъ, около которыхъ сосредоточивается преподаваніе въ гимназій, также должно быть обученіе *религіи*. Прежде она не разъ входила въ учебные планы гимназій подъ блестящимъ названіемъ „богословія“; но потомъ увидѣли, что богословіе не по силамъ ученикамъ, и стали обращать особое вниманіе на нравственную сторону обученія религіи.

Экзаменъ оканчивающихъ курсъ имѣлъ въ нашемъ столѣтіи огромное вліяніе на все ученіе и на ходъ его въ германскихъ гимназіяхъ. Подобное испытаніе, установленное въ опредѣленной формѣ для тѣхъ изъ оканчивавшихъ гимназическій курсъ, которые желали поступить въ университетъ, впервые было введено въ Пруссіи въ 1788 г., и потомъ нѣсколько разъ измѣнялось или пополнялось; наконецъ, всѣ отдѣльныя постановленія были соединены въ 1856 г. въ одно „положеніе объ устройствѣ гимназій“. Пруссія, образованіе которой, благодаря протестантизму, развивалось вообще свободнѣе, чѣмъ въ другихъ частяхъ Германіи, и здѣсь служила примѣромъ для прочихъ германскихъ государствъ.

Большая или меньшая самостоятельность гимназій и ихъ *учителей* зависитъ отъ большей или меньшей самостоятельности всего сословія гимназическихъ учителей, т. е. отъ ихъ учено-педагогической подготовки. Съ того времени, какъ знаменитый въ филологической наукѣ Фр.-Авг. Вольфъ возвысилъ древне-классическую литературу на степень самостоятельной науки, въ сѣверной Германіи, и преимущественно въ Пруссіи, образовалось особое сословіе гимназическихъ учителей. Но въ южной Германіи, особенно въ Вюртембергѣ, крѣпко придерживались еще стараго порядка вещей: тамъ учителями гимназій опредѣлялись по прежнему теологи, признававшіе филологію только какъ вспомогательное средство для теологіи и общаго умственного образованія въ школахъ и университетахъ. Впрочемъ, въ послѣдствіи, соотвѣтственно особому клерикальному направленію государственной жизни въ Пруссіи, въ ней также былъ облегченъ теологамъ доступъ на

учительскія мѣста въ гимназіяхъ. Признаніе самостоятельнаго сословія гимназическихъ учителей, получившихъ извѣстныя права, необходимо должно было привести и привело къ экзаменамъ на полученіе званія гимназическаго учителя. Прежде, въ XVI и XVII столѣтіяхъ, условіемъ для полученія этого званія служила рекомендація знатныхъ лицъ, потомъ — экзаменъ изъ теологіи или степень доктора философіи; педагогика же была забыта. Первый экзаменъ на учительскую должность въ гимназіи былъ установленъ въ XIX столѣтіи. Въ тридцатыхъ годахъ онъ былъ введенъ во многихъ германскихъ государствахъ, но въ Австріи только въ 1848 году. Важнѣйшимъ распоряженіемъ по этому предмету были „правила испытанія кандидатовъ на высшую учительскую должность“, появившіяся въ Пруссіи въ 1810 и дополненныя потомъ положеніями 1831 года. Въ послѣдующее десятилѣтіе почти все германскія государства получили соотвѣтственные регулятивы относительно экзамена на гимназическаго учителя; наконецъ, система, заимствованная изъ австрійскаго проекта 1849 года, опредѣлила слѣдующее: „Чтобы имѣть право поступить учителемъ въ гимназію, кандидатъ долженъ: во-первыхъ, доказать на экзаменѣ такое основательное знаніе въ главной области гимназическаго курса, которое ручалось бы, что онъ способенъ съ успѣхомъ давать уроки изъ этой области во всехъ классахъ гимназіи; во-вторыхъ, обнаружить ту степень общаго образованія, которая дастъ ему возможность вѣрно понимать и цѣнить соразмѣрныя отношенія всехъ отдѣльныхъ учебныхъ предметовъ гимназіи, и въ третьихъ, выказать свою педагогическую способность и вообще всестороннее педагогическое образованіе“. Но чтобы это требованіе дѣйствительно могло быть выполнено удовлетворительно, при университетахъ еще недоставало педагогическихъ семинарій для приготовленія собственно гимназическихъ учителей.

Правда, еще со временъ Франке возникла мысль объ учрежденіи семинарій для будущихъ учителей высшихъ школъ. Съ половины XVIII столѣтія мысль эта имѣла дальнѣйшее, хотя нѣсколько одностороннее развитіе. Вслѣдствіе недостаточнаго числа филологовъ, требуемыхъ для гимназій, сперва возникли такъ называемыя филологическія семинаріи. Первая собственно филологическая семинарія была учреждена извѣстнымъ Геснеромъ въ Геттингенѣ; Целларій также основалъ въ Галле „Seminarium

doctrinae elegantioris“, но она имѣла болѣе учено-филологическій, чѣмъ специально-педагогическій характеръ. Цѣлью такихъ семинарій по университетамъ было — способствовать образованію и подготовленію способныхъ учителей для „ученыхъ школъ“, т. е. для гимназій, педагогумовъ и лицеевъ. Хотя семинаріи, судя по этому назначенію, должны были явиться преимущественно педагогическими институтами, однако педагогическій вопросъ вскорѣ отступилъ въ нихъ на задній планъ и даже былъ совершенно забытъ: они ограничились только тѣмъ, „чтобы быть средоточіемъ глубокаго и основательнаго, чисто-филологическаго образованія“, подъ руководствомъ специалистовъ-профессоровъ. Поэтому, если судить о нихъ по сообщаемымъ въ нихъ специальнымъ знаніямъ, необходимымъ для будущихъ гимназическихъ учителей древнихъ языковъ, то въ этомъ отношеніи филологическія семинаріи — прекрасныя учрежденія; но получаемое въ нихъ собственно педагогическое образованіе такъ скудно и несообразно, что далеко не соотвѣтствуетъ тѣмъ требованіямъ, съ какими современная педагогическая наука должна обращаться къ учителямъ гимназій. Предварительной учебной и воспитательной практики эти семинаріи вовсе не даютъ, такъ какъ онѣ не суть самостоятельныя учрежденія и связаны только съ университетомъ, а не съ какой либо образцовой школой.

Педагогическая семинарія въ Генѣ.

На истинное педагогическое значеніе подобныхъ семинарій серьезно взглянули только въ нѣкоторыхъ университетахъ, напримеръ: въ Килѣ, Генѣ, Лейпцигѣ и друг., благодаря энергической дѣятельности отдѣльныхъ личностей изъ среды университетскихъ профессоровъ. Лучшимъ учрежденіемъ въ этомъ родѣ считалась семинарія профессора педагогики Стоя въ Генѣ, по образцу которой устроилась затѣмъ и лейпцигская семинарія профессора философіи и педагогики — Циллера. Дѣятельность семинаріи при Генскомъ университетѣ была двоякая, имѣвшая цѣлью какъ научное, такъ и практическое педагогическое образованіе вступающихъ въ нее студентовъ или кандидатовъ, принадлежавшихъ преимущественно къ теологическому и философскому факультетамъ. Первая цѣль достигалась посредствомъ университетскаго преподава-

нія педагогики во всѣхъ ея отдѣлахъ и съ помощью специальныхъ студенческихъ работъ на предлагаемыя профессоромъ вопросы изъ области педагогики; для достиженія второй цѣли, студенты допускались къ преподаванію въ специально устроенной для этого школѣ бѣдныхъ и подъ руководствомъ профессора подвергали преподаванію каждаго изъ своихъ товарищей критикѣ въ отношеніи содержанія, методы, техники и манеры.

Первый родъ дѣятельности сосредоточивался, независимо отъ лекцій, въ еженедѣльныхъ собраніяхъ всѣхъ членовъ семинаріи или въ такъ называемомъ Paedagogicum. Въ началѣ каждаго семестра профессоръ педагогики и вмѣстѣ директоръ семинаріи предлагалъ желающимъ заниматься у него студентамъ известное число темъ для свободнаго выбора, и каждый, взявшій тему, назначалъ срокъ, къ которому обязывался представить ея развитіе. Въ то же время вызывался желающій дѣлать возраженія или отзывъ о работѣ, предпринятой его товарищемъ, что, конечно, обязывало его также ознакомиться съ избраннымъ имъ предметомъ. Такими темами служили, напримѣръ, слѣдующія: о фантазій и о средствахъ ея развитія; о преподаваніи отечественнаго языка въ младшемъ возрастѣ; объ образовательномъ значеніи географіи; прусскіе училищныя регулятивы; основа нагляднаго обученія по Герbartу; главнѣйшіе методы обученія чтенію; пріюты и дѣтскіе сады; игра, какъ образовательное средство; отецъ Янъ — основатель нѣмецкой гимнастики; методы обученія рисованію Дюбуа и Петра Шмидта; базедовское ученіе о природѣ; значеніе методы Белля и Ланкастера, и т. п. Какъ университетская, такъ и директорская бібліотеки всегда были открыты для занимавшихся тѣмъ или другимъ педагогическимъ вопросомъ, такъ что въ ученыхъ средствахъ никогда не было недостатка. За нѣсколько дней до срока представленія сочиненія въ Paedagogicum, оно выставлялось въ сборной комнатѣ семинарской школы для просмотра каждому изъ желающихъ членовъ семинаріи и уже тогда читалась авторомъ въ полномъ собраніи членовъ, въ одной изъ аудиторій университета. Затѣмъ рецензентъ высказывалъ свой взглядъ на работу товарища; завязывались споры, въ которыхъ свободно принимали участіе каждый изъ присутствовавшихъ членовъ, касаясь какъ матеріальной, такъ и формальной стороны разбираемаго сочиненія. Директоръ направлялъ споръ, слѣдилъ за порядкомъ и очередью и, давъ доста-

точно высказаться каждому, сводилъ, наконецъ, всѣ результаты спора и объявлялъ собственное мнѣніе о трудѣ докладчика. Смотря по сущности вопроса, мнѣніе директора иногда переходило въ лекцію, особенно въ сложныхъ психологическихъ вопросахъ. Всѣ разсужденія и постановленія подробно записывались и вносились въ протоколъ очереднымъ студентомъ, преимущественно же — рецензіи корреферента и профессора. Самое сочиненіе поступало въ архивъ семинаріи. Въ болѣе раннее время лучшія работы печатались въ издававшемся при семинаріи журналѣ подъ заглавіемъ: „Aus dem pädagogischen Seminar an der Universität Jena“, но журналъ этотъ пересталъ издаваться. Кромѣ того въ Paedagogicum входило разсмотрѣніе *учебныхъ программъ* (Lehrpläne) отдѣльныхъ учителей по взятымъ ими предметамъ преподаванія. Программы эти въ началѣ каждаго семестра передавались *классному учителю*, избиравшемуся изъ практикантовъ школы, и представлялись въ Paedagogicum вмѣстѣ съ слѣдующими замѣчаніями: здѣсь все пересматривалось снова и утверждалось. Точно такимъ же порядкомъ заносились сюда *ежемѣсячныя таблицы* (Monatstabellen), въ которыхъ молодые практиканты обозначали все, относившееся къ преподаваемому ими предмету: успѣхи учениковъ, методу и технику, затрудненія, указанія на особенно успѣвающихъ или особенно отстающихъ дѣтей, различныя общія или относящіяся къ отдѣльнымъ личностямъ психологическія замѣчанія и все то, къ чему привелъ практиканта собственный опытъ. Разборъ этихъ отчетовъ въ Paedagogicum также часто приводилъ къ оживленной бесѣдѣ, затрогивавшей самыя важныя стороны въ области воспитанія и обученія.

На этихъ же собраніяхъ всегда заранѣе опредѣлялось, кто изъ студентовъ стоялъ на очереди Practicum, которое заключалось въ томъ, что одинъ изъ членовъ семинаріи давалъ въ своемъ классѣ *пробный урокъ* изъ преподаваемаго имъ предмета, въ присутствіи директора и всѣхъ остальныхъ членовъ. Это происходило еженедѣльно; практикантовъ обыкновенно бывало двое, такъ что на каждый пробный урокъ приходилось по полчаса. Нормою полагалось, чтобы въ теченіе семестра каждый кандидатъ далъ по крайней мѣрѣ по одному такому уроку, и въ распредѣленіи очередь начиналась обыкновенно съ новичковъ, наименѣ знакомыхъ съ пріемами преподаванія, такъ какъ въ теченіе одного семестра не всегда бывало достаточно времени для

вѣхъ членовъ семинаріи, число которыхъ колебалось ежегодно между 20 и 25. Рецензія этихъ практическихъ опытовъ молодыхъ педагоговъ составляла главнѣйшій моментъ въ дѣятельности семинаріи. Она происходила въ особенныхъ вечернихъ собраніяхъ, называемыхъ *Critica*, занятія которыхъ располагались слѣдующимъ образомъ: сначала самъ практикантъ дѣлалъ отзывъ о собственномъ преподаваніи, объ удачной и слабой сторонѣ даннаго имъ урока. Вслѣдъ за этой самокритикой, очередной рецензентъ читалъ письменно составленную имъ оцѣнку пробнаго урока его товарища, входя при этомъ не только въ строжайшій, всесторонній разборъ самаго урока, но и всего преподаванія студента, на сколько онъ, рецензентъ, успѣлъ прослѣдить его при частномъ посѣщеніи и при внимательномъ разсмотрѣніи *классной книги*, въ которую заносился каждый урокъ. Такимъ образомъ, и содержаніе преподаванія въ его связи и послѣдовательности, и техника выполненія, и принятія практикантомъ методы, и общій результатъ его педагогической практики, выразившейся въ успѣхахъ цѣлаго класса, — все это подвергалось внимательному разсмотрѣнію. Послѣ защищенія самого практиканта, всѣ остальные члены семинаріи также высказывали ему свое мнѣніе и выслушивали его опроверженіе или согласіе относительно сдѣланныхъ ему замѣчаній. Все это происходило, конечно, въ видѣ бесѣды, но лишь съ соблюденіемъ нѣкотораго порядка. Въ заключеніе произносилъ свой приговоръ самъ профессоръ, касаясь преимущественно дидактическихъ началъ, относящихся къ преподаваемому практикантомъ предмету, а также методы, техники, удачныхъ приѣмовъ и ошибокъ, замѣченныхъ имъ въ опытѣ молодого педагога. Онъ разрѣшалъ также тѣ вопросы, которые остались спорными или невѣрно рѣшенными во время разсужденій и споровъ семинаріи. Хотя все это дѣлалось безъ педантизма и колкости, но основнымъ правиломъ служила беззавѣтная искренность (*rücksichtslose Wahrheit*), которая нерѣдко приводила къ одушевленному спору и рѣзкимъ замѣчаніямъ, безъ пощады для самолюбія, но въ интересахъ истины и дѣла. Общій духъ и общее сознаніе высоты и разумности этого дѣла умѣряли личные порывы молодыхъ людей и не допускали ихъ зайти слишкомъ далеко, во вредъ себѣ и своему педагогическому образованію. На этихъ такъ называемыхъ *Critica*, кромѣ того, разбиралась катехизическая бесѣда (*Katechese*) одного изъ кандидатовъ съ учени-

ками старшаго (перваго) класса о воскресномъ Евангеліи; бесѣда эта происходила каждую субботу, и вообще наканунѣ праздниковъ. Въ *Criticum* точно также, какъ и въ *Paedagogicum*, составлялся возможно подробный протоколъ, и всѣ эти *Acta critica* переходили потомъ въ архивъ семинаріи.

Если вся вышеназванная дѣятельность семинаріи была направлена болѣе или менѣе на *учебно-педагогическое* образованіе молодыхъ учителей, какъ въ теоретическомъ, такъ отчасти и въ практическомъ отношеніяхъ, то теперь слѣдуетъ упомянуть объ одномъ учрежденіи, которое имѣло чисто практическія цѣли. Это — *Sholasticum*, особенныя еженедѣльные собранія, на которыхъ подвергались обсужденію всѣ вопросы, касающіеся собственно школы, такъ какъ въ ней кандидаты учителя несли нѣкоторымъ образомъ службу, давали уроки (отъ 4 до 8 въ недѣлю) и за все отвѣчали предъ своей коллегией и директоромъ. Здѣсь, какъ и на каждомъ собраніи, начиналось съ чтенія протокола предшествовавшаго собранія и назначался новый очередной протоколантъ, который записывалъ номеръ предстоящей конференціи и все ея содержаніе. Такихъ конференцій со времени основанія семинаріи происходило до 1864 г. 1400; притомъ онѣ отличались особенною продолжительностію: обыкновенно отъ 8 до 12 часовъ ночи. Послѣ переклички всѣхъ членовъ, производимой избираемымъ самими студентами *сеніоромъ*, и послѣ выслушанія письменныхъ (или передаваемыхъ чрезъ товарища) извиненій отсутствующихъ членовъ, собраніе переходило ко второму пункту: *къ церкви*. Каждое воскресенье ученики старшаго класса ходили къ обѣднѣ въ сопровожденіи нѣсколькихъ, добровольно вызвавшихся, студентовъ, и служили пѣвчими въ университетской церкви. Одинъ изъ сопровождавшихъ ихъ студентовъ представлялъ собранію отчетъ (*Kirchenbericht*) о посѣщеніи учениками обѣдни, о порядкѣ и внимательности ихъ, объ отсутствовавшихъ изъ учениковъ и о присутствовавшихъ изъ членовъ семинаріи. Всѣ случаи относительно поведенія дѣтей сообщались, и въ извѣстныхъ случаяхъ принимались нужныя мѣры; вновь вызывались охотники идти съ учениками къ обѣднѣ въ ближайшій праздникъ. Непосредственно за этимъ, классные учителя давали отчетъ каждый о порученномъ ему классѣ, т. е. о бывшихъ впродолженіе недѣли пропускахъ уроковъ со стороны учителей-практикантовъ или учениковъ и о причинахъ подобныхъ пропусковъ; объ

исправности или неисправности *классной книги*, въ которую долженъ былъ вписываться самимъ учителемъ каждый данный имъ урокъ; о классномъ инвентарѣ и, наконецъ, о нравственномъ состояніи учениковъ его класса, о ихъ опрятности, прилежаніи и поведеніи. Отзывы эти должны быть и бывали не общими, а подробными, съ приведеніемъ самихъ фактовъ, съ указаніемъ на самыя личности, причеиъ все общество входило въ разсмотрѣніе всѣхъ частныхъ, подавало мнѣнія, устанавливало рѣшенія. Директоръ былъ только предсѣдатель. Однимъ изъ источниковъ, по которымъ классные учителя судили о нравственномъ состояніи ихъ класса, служили особенныя *классныя книги* (Correspondenz-Bücher), въ которыя учителя записывали все несправности, наказанія и т. п., бывшія на ихъ урокѣ. Такъ какъ въ этихъ записныхъ книгахъ вмѣстѣ съ поступками учениковъ помѣчали и присужденныя имъ наказанія, то и въ этомъ предметѣ молодой педагогъ подлежалъ контролю всей коллегіи, которая часто входила въ разбирательство каждаго отдѣльнаго случая и взвѣшивала соотвѣтствіе наказанія проступку ученика, какъ отдѣльной, и болѣе или менѣе всѣмъ извѣстной индивидуальности. На соотвѣтствіе исправительныхъ мѣръ съ личностью ученика обращалось особенное вниманіе. Послѣ классныхъ отчетовъ переходили къ отчету учителя гимнастики объ успѣхахъ каждаго изъ четырехъ классовъ семинарской школы, но останавливались на этомъ не долго, такъ какъ затѣмъ держалъ рѣчь *старшій учитель* школы (Oberlehrer), избираемый товарищами изъ наиболѣе опытныхъ и дѣятельныхъ членовъ семинаріи, обыкновенно уже изъ окончившихъ курсъ (т. е. изъ державшихъ Staats-Examen) и утверждаемый директоромъ. Посвящая школѣ болѣе времени и труда, чѣмъ остальные члены семинаріи, онъ получалъ, кромѣ квартиры, еще маленькое пособіе отчасти отъ города, отчасти отъ директора. Впрочемъ, даровую квартиру въ домѣ семинарской школы получали еще кромѣ него все четверо классныхъ учителей. Старшій учитель на Scholasticum сообщалъ собранію о всемъ предпринятомъ или исполненномъ имъ втеченіи всей истекшей недѣли, а лѣтомъ — преимущественно о ходѣ *садовыхъ работъ*. Работы эти происходили на небольшомъ участкѣ земли, принадлежавшемъ семинаріи, и отправлялись двумя старшими классами, вмѣстѣ съ добровольно-участвовавшими въ этихъ занятіяхъ кандидатами. На это опредѣлялось особое время: четыре раза въ недѣлю отъ 5

часовъ вечера, когда классы и лекціи уже у всѣхъ бывали окончены. Садовыя работы, представляя прекрасное, образовательное и здоровое занятіе дѣтямъ отъ 10-ти до 14-ти-лѣтняго возраста, для молодыхъ учителей представляли возможность сблизиться съ дѣтьми и свободно наблюдать и изучать индивидуальность каждаго, что опять стояло въ связи съ дѣятельностію такъ называемаго Seelsorgeverein'a — кружка, составляемаго нѣкоторыми, болѣе ревностными членами семинаріи съ цѣлью имѣть въ виду исправленіе болѣе испорченныхъ дѣтей, изыскивая для этого всевозможныя педагогическія средства. Все продукты, получавшіеся изъ сада и огорода, раздѣлялись in natura между работавшими учениками — къ особенному удовольствію ихъ бѣдныхъ родителей. Кромѣ того, старшій учитель давалъ отчетъ о состояніи *семинарской библиотеки*, содержавшей болѣе 1,000 томовъ и по субботамъ всегда открытой для тѣхъ изъ учениковъ семинаріи, которые хотѣли взять что-нибудь почитать или перемѣнить уже прочитанныя книги. Впрочемъ, эта бібліотека была доступна всѣмъ, желавшимъ пользоваться ею, и состояла преимущественно изъ отборныхъ дѣтскихъ и народныхъ изданій, приобретенныхъ по случаю или чрезъ пожертвованіе благотворителей. Статистическія замѣчанія о чтеніи книгъ дѣтьми особенно интересны.

Кружокъ студентовъ, предметъ занятій котораго составлялъ такъ называемое *Seelsorge* или Individuum, имѣлъ свои еженедѣльныя отдѣльныя собранія, конечно, открытыя и для прочихъ членовъ семинаріи. Они происходили обыкновенно по пятницамъ отъ 7 до 8 часовъ вечера. Здѣсь преимущественно развивалась *воспитательная* практика молодыхъ людей. Такъ какъ посѣщавшія семинарскую школу дѣти принадлежали по большей части къ самому бѣдному населенію города, то между ними встрѣчалась наибольшая испорченность, происходившая отъ небреженія и крайней необразованности ихъ родителей. Естественно, что такія дѣти особенно нуждаются во вниманіи и исправленіи, ибо, въ противномъ случаѣ, они и сами останутся нравственными уродами и испортятъ другихъ дѣтей, и прежде всего — своихъ товарищей. Все лучшіе, ревностнѣйшіе члены семинаріи, по преимуществу же теологи, принадлежали къ этому благотворительно-педагогическому кружку. Они раздѣляли между собою всѣхъ, наиболѣе испорченныхъ дѣтей, обязывалась зорко слѣдить за ними не только въ школѣ, но и внѣ ея, и въ нужныхъ случаяхъ совѣ-

щались между собою на общихъ собраніяхъ или прибѣгали за совѣтомъ къ профессору. Чтобы прослѣдить внимательно всѣ вліявшія на дѣтей условія, молодые педагоги по возможности входили въ семейную жизнь своихъ „паціентовъ“, знакомились съ ихъ родителями и родственниками, стараясь ихъ расположить ко благу ихъ дѣтей. Дѣятельность эта требовала особенной любви къ дѣлу и даже самоотверженія; но за то и результаты часто бывали весьма отрадные, весьма полезные для обѣихъ сторонъ: и для молодыхъ педагоговъ, и для взятыхъ ими на поруку дѣтей. Собранія, на которыхъ разбирались проступки дѣтей, принятія исправительныя мѣры, отношенія родителей къ дѣтямъ и къ ихъ опекунамъ — все это бывало исполнено богатаго жизненнаго, педагогическаго и психологическаго интереса. О каждомъ мальчикѣ велась особая книга, съ результатами всѣхъ наблюденій и характеристическими примѣрами, доказывавшими его испорченность и постепенное исправленіе, а иногда и ухудшеніе... На главной конференціи, называемой *Sholasticum*, прочитывался только протоколъ этого попечительнаго общества и доводились до общаго свѣдѣнія только замѣчательнѣйшіе факты, какъ-то: особенныя проступки паціентовъ, принятія противъ нихъ мѣры, особенныя успѣхи или неудачи и т. д. Въ этомъ случаѣ совѣты директора бывали наиболѣе интересны и необходимы. Послѣ всего этого, *Sholasticum* совѣщался о разныхъ экстренныхъ предметахъ, напримѣръ: о предстоящихъ школьныхъ праздникахъ, объ общей кассѣ для путешествія, о расположеніи предстоящаго путешествія и т. п., и собирались маленькія еженедѣльные пожертвованія въ дѣтскую кассу. Такой же сборъ обыкновенно происходилъ и послѣ каждаго *Paedagogicum*; за годъ набиралось такимъ образомъ отъ 30 до 40 талеровъ. На эти деньги каждое лѣто, въ сентябрѣ мѣсяцѣ, т. е. во время вакацій, ученики старшаго класса съ охотниками изъ членовъ семинаріи отпра- влялись дней на десять въ путешествіе въ одну изъ частей тюрингенскихъ горъ. Учрежденіе это имѣло неоцѣненную важность въ дидактическомъ и воспитательномъ отношеніяхъ, такъ какъ дѣти обогащались познаніями наглядно въ живыхъ беседахъ съ учителями, и незамѣтно подчинялись ихъ воспитательному вліянію, привыкали къ дружбѣ и взаимной помощи. Путешествіе было однимъ изъ важнѣйшихъ событій въ жизни школы: и дѣти, и учителя ждали его съ радостнымъ нетерпѣніемъ. Оно

освѣжительно дѣйствовало на молодую душу своимъ разнообразіемъ, которое не мелькало, какъ при ѣздѣ по желѣзной дорогѣ, но по возможности внимательно изучалось. Новыя красоты природы, новая жизнь, новые люди — все влекло вниманіе дѣтей и расширяло ихъ духъ, проходя чрезъ область сознанія. Обычай, по которому эти юные путешественники *вели дневникъ* всего видѣннаго и испытаннаго, имѣло большое образовательное значеніе. Благотворительность особенно бывала дѣятельна предъ путешествіемъ; на собранную семинаріей и дополненную директоромъ сумму ученики получали новое платье и новую обувь и, довольные обновками, старались беречь ихъ въ путешествіи.

Всѣ слабыя стороны Гейской семинаріи простирались преимущественно изъ общихъ недостатковъ нѣмецкаго характера и нѣмецкаго воспитанія, а потому едва ли доступны были коренному исправленію, какъ ни старался освободиться отъ нихъ самъ профессоръ, во многомъ послѣдователь началъ Руссо и Локка, живо сознававшій всѣ недостатки современной нѣмецкой школы. Семинарія профессора Стоя выросла постепенно, подъ вліяніемъ всѣхъ окружающихъ условій, какъ благоприятныхъ, такъ и враждебныхъ; и потому она была явленіемъ вполне *органическимъ*, съ глубокими и крѣпкими корнями. Этимъ нормальнымъ путемъ должно развиваться всякое истинно-жизненное учрежденіе, основанное на потребностяхъ общества. Всѣхъ членовъ семинаріи связывало дружное товарищество, вытекавшее изъ единства призванія и интересовъ; ихъ взаимныя отношенія были просты и естественны. Въ этомъ духѣ можно было подмѣтить также не мало корпоративнаго, выражавшагося въ соответствующихъ ему, чисто нѣмецкихъ формахъ; но профессоръ Стоя давалъ полный просторъ и уваженіе національнымъ чертамъ нѣмецкаго характера. Наконецъ, жизнь семинаріи, облекшись въ безвредныя, хотя на нашъ взглядъ и странныя формы, скрѣпляла связь ея членовъ и удовлетворяла потребностямъ юношескаго духа. Сеніоръ, кнейца, раздѣленіе на фуксовъ и буршей, знамена, неизбѣжное пиво, коммерши, свои отдѣльныя пѣсни: все это — были внѣшности, безъ которыхъ, одна-кожь, немислима студенческая жизнь въ Германіи. Дѣло только въ томъ, чтобы эти внѣшности не преобладали надъ содержаніемъ, а только давали ему выраженіе... Но, помимо всего этого, нельзя не оцѣнить главнаго: того пониманія связи между *наукою* и *опытомъ*, которое присуще было всѣмъ членамъ семинаріи и которое

такъ прекрасно выражалось въ избранномъ самимъ директоромъ девизѣ дѣятельности его семинаріи: „Nichts in der Wissenschaft — was sich nicht auf die Praxis bezieht; Nichts in der Praxis — was durch die Wissenschaft nicht begründet ist!“ Вышедшіе изъ педагогической семинаріи кандидаты, по выдержаніи установленнаго „Staats-Examen“ обыкновенно поступали учителями реальныхъ или городскихъ школъ и отчасти гимназій или прогимназій и, кромѣ своего ближайшаго дѣла, также живо интересовались общимъ ходомъ педагогики въ своемъ отечествѣ.

Общія педагогическіе сѣзды.

Общій интересъ къ школьнымъ вопросамъ вызвалъ въ Германіи прекрасное явленіе новаго времени — *общепедагогическіе сѣзды*, которые начались съ 1848 года, а затѣмъ собираются до сего времени въ разныхъ центрахъ умственной жизни Германіи. Общія собранія нѣмецкихъ учителей изъ всевозможныхъ уголковъ Германіи составляютъ переходъ отъ собраній чисто-ученыхъ къ патриотическимъ праздникамъ, стоятъ какъ бы въ срединѣ этихъ двухъ категорій и потому носятъ на себѣ двойственный характеръ. Одна сторона ихъ дѣловая, специально-педагогическая; другая — празднично-патриотическая, трактирная. Такимъ образомъ, учительскіе сѣзды въ Германіи не есть какое нибудь исключительное, одиноко стоящее явленіе: они находятся въ тѣсной связи съ общимъ теченіемъ жизни нѣмецкаго народа за послѣднія десятилѣтія. Но, примыкая къ общему направленію національной жизни, сѣзды эти въ то же время представляютъ явленіе совершенно своеобразное, самостоятельное, вышедшее изъ сословія самихъ учителей и развившееся съ правильною послѣдовательностью. Въ Германіи раньше чѣмъ гдѣ либо учителя стали получать специально-педагогическое образованіе. Послѣдствіемъ этого факта было то обстоятельство, что учителя стали сознательнѣе относиться къ дѣлу, понимая его не только съ одной внѣшней, но и съ внутренней, педагогической стороны. Получивъ интересъ къ дѣлу и сознаніе въ немъ, они выдѣлили изъ него *общія* цѣли и во имя ихъ стали соединяться между собою, чтобы взаимно дѣлиться знаніями и опытомъ. Такъ возникла дѣйствительная общность сперва между учителями извѣстной школы, потомъ

извѣстнаго мѣста, округа, наконецъ, извѣстнаго государства и, наконецъ — цѣлой Германіи. Всюду устроились сами собою разные Lehrervereine, Synoden, freie Konferenzen, Versammlungen и т. п. Училищныя вѣдомства (Schulbehörden), видя, что учителя занимаются дѣломъ ради него самого и вырабатываютъ на собраніяхъ много полезнаго какъ для самихъ себя, такъ и для школы, стали внимательнѣе прислушиваться къ заявляемымъ учителями нуждамъ и потребностямъ и, по возможности, удовлетворять ихъ. Слѣдить за ходомъ и содержаніемъ такихъ собраній было тѣмъ удобнѣе для начальства, что все, рѣшенное на нихъ, протоколировалось и печаталось въ разныхъ мѣстныхъ педагогическихъ органахъ, возникшихъ потомъ во множествѣ и отличающихся невѣроятною дешевизною. Особенно дружно стали соединяться именно тѣ учителя, въ рукахъ которыхъ болѣе всего сосредоточивалось дѣло *народнаго* образованія, дѣло самое трудное, требующее наибольшаго педагогическаго пониманія. Въ ихъ средѣ выросла и идея общихъ сѣздовъ учителей изъ всей Германіи. Ея осуществленіе, какъ ни трудно оно было, въ свою очередь, жизненно отозвалось на всемъ учительскомъ сословіи и еще болѣе содѣйствовало дальнѣйшему появленію и развитію тѣхъ частныхъ кружковъ и обществъ, которые подготовили возможность постоянныхъ общихъ сѣздовъ.

Какъ бы то ни было, но тотъ весьма бы ошибся, кто принялъ бы общіе сѣзды нѣмецкихъ учителей за выраженіе желаній и потребностей всего педагогическаго сословія Германіи: до этого еще далеко. По непреложному историческому закону, каждое новое дѣло непременно вызываетъ реакцію, встрѣчая не только друзей, но также и враговъ. Ни одна цѣль, какъ бы высока и разумна она ни была, никогда не достигается вдругъ и вполнѣ. Постепенность развитія есть непремѣнное условіе каждаго *органическаго* явленія, каждой формы, родившейся естественно, а не созданной искусственно... Достаточно уже того, что число приверженцевъ общихъ сѣздовъ, какъ мы увидимъ далѣе, быстро растетъ, а враждебный лагерь замѣтно пустѣетъ. Само общество своимъ вниманіемъ и участіемъ поддерживаетъ общіе сѣзды, принимаетъ прибывшихъ учителей въ свои семейства, какъ дорогихъ гостей, старается доставить имъ удобство и удовольствіе — изъ уваженія къ ихъ почтеннымъ трудамъ, и въ то же время зорко слѣдитъ за ходомъ ихъ разсужденій о школъ

и воспитаніи отечественнаго юношества. Имѣя такія крѣпкія корни въ сочувствіи самого нѣмецкаго общества, общіе сѣзды естественно уже не боятся вражды своихъ противниковъ, вѣрятъ въ пользу и правоту своего дѣла и въ его счастливую будущность. Благодаря сѣздамъ, новые начатки нѣмецкой образованности, почти затерянные въ чужихъ не-германскихъ странахъ, находятъ здѣсь поддержку, и слабые элементы германизма вновь крѣпнутъ и получаютъ упругость среди иной, чуждой, но менѣе развитой народности. Здѣсь народный учитель, подавленный нуждой и трудомъ, снова почерпаетъ силу и бодрость: онъ проникается уваженіемъ къ своему призванію, чувствуетъ свое достоинство и вносить въ свое дѣло новый нравственный элементъ. Отраднѣе и даже легче трудиться тамъ, гдѣ понимаютъ и цѣнятъ твой трудъ, гдѣ онъ получаетъ и столько полезныхъ указаній со стороны товарищей по призванію, и столько нравственнаго вознагражденія со стороны общества. Въ этомъ отношеніи нѣмецкій учитель стоитъ выше и лучше, чѣмъ гдѣ либо въ остальной Европѣ, исключая развѣ Швейцаріи.

Вначалѣ учрежденіе сѣздовъ, какъ и слѣдовало ожидать, встрѣтило болѣе противниковъ, чѣмъ поборниковъ, и притомъ даже въ лицѣ самихъ правительствъ, хотя не всѣхъ. Это объясняется тѣмъ, что начало учительскихъ сѣздовъ относится къ бурному 1848 г., когда всѣ благоразумные люди, искренно любящіе свое отечество, пришли къ убѣжденію, что національное единство Германіи можетъ и должно быть основано не на крутыхъ политическихъ переворотахъ, но на прочномъ и цѣлесообразномъ воспитаніи юношества, въ основаніи котораго должно также лечь начало національности. Кромѣ клерикаловъ, есть и еще въ Германіи одинъ разрядъ противниковъ общихъ педагогическихъ сѣздовъ, состоящій изъ людей, которымъ менѣе всего прилична такая роль, это — гимназическіе учителя или „профессора“, какъ они любятъ величать себя. Правда, и тутъ бывають исключенія, но рѣдко. Эти педагоги враждебно или иронически смотрятъ на сѣзды, не столько изъ за несогласія въ принципахъ, какъ напр. клерикальная партія, сколько изъ презрѣнія къ этой, въ ихъ глазахъ мало образованной педагогической черни, которая сбивается на сѣздъ, никогда не учившись ни по гречески, ни по латыни, и потому не имѣя ни малѣйшаго притязанія на высшую, т. е. классическую науку. Фактъ, на который съ такою горечью

ссылается первый призывный циркуляръ саксонскаго педагогическаго общества, именно — гордыня учителей высшихъ школъ по отношенію къ элементарнымъ учителямъ, удержался почти во всей своей силѣ и до нашего времени. Эту „чернь непроевѣщенную“, разсуждающую на общихъ сѣздахъ о столь маловозвышенныхъ предметахъ, какъ напримѣръ, *наглядное обученіе* или даже *школьная гимнастика*, составляютъ по преимуществу учителя народныхъ (городскихъ и сельскихъ) школъ, мѣщанскихъ или реальныхъ училищъ, и отчасти — народно-учительскихъ семинарій. Только весьма рѣдко, какъ исключительное явленіе, можно замѣтить среди нихъ учителей такъ называемыхъ ученыхъ школъ (Gelehrten-Schulen), т. е. лицеевъ и гимназій, или иногда протестантскихъ пасторовъ, такъ какъ всѣ эти много-ученые мужи считаютъ себя высшей интеллигенціей. Коренная причина такого печальнаго разединенія въ средѣ самого учебнаго сословія кроется въ двухъ главныхъ условіяхъ: во-первыхъ, въ томъ крайнемъ, цеховомъ *корпоратизмѣ*, который вообще сохранился на западѣ, и особенно въ Германіи, какъ застарѣлая, наследственная болѣзнь, перешедшая къ новому времени изъ среднихъ вѣковъ; во-вторыхъ, *въ недостаткѣ специально-педагогическаго образованія* для большей части выходящихъ изъ университетовъ гимназическихъ учителей. Собственно говоря, духъ товарищества или точнѣе — *l'esprit du corps*, есть одно изъ благотѣльнѣйшихъ свойствъ человѣческой природы, и крайне жалки тѣ люди, которые, преслѣдуя одни и тѣ же ближайшіе интересы, не соединяются въ тѣсный и дружескій кружокъ для взаимной помощи, для скорѣйшаго достиженія своей общей, благородной цѣли, но, съ другой стороны, бѣда, если такой кружокъ или такое сословіе до того замыкается само въ себя, что образуетъ какой то цехъ, который потомъ начинаетъ враждебно или съ презрѣніемъ смотрѣть на весь остальной міръ. Вотъ такой-то именно цехъ и образовали учителя нѣмецкихъ гимназій, преимущественно проникнутыхъ ученымъ, а не общеобразовательнымъ направленіемъ, заражаясь этимъ ультра-корпоративнымъ духомъ еще въ годы своего студенчества, среди различныхъ *Corps, Verbindungen, Landmannschaften, Burschenschaften* и т. п. кружковъ съ ихъ своеобразною исключительностію. Все остальное человѣчество, а въ томъ числѣ и народные или реальные учителя, имъ все еще кажутся какими-то жалкими филистерами, профанами, и они на дѣлѣ примѣняютъ къ нимъ стихъ Горация „*Odi profanum vulgus et arceo..*“

Кромѣ того, сказали мы, отрѣшенность учителей нѣмецкихъ гимназій отъ педагогическаго сословія объясняется еще тѣмъ, что большая часть этихъ людей не получаетъ должнаго педагогическаго образованія, такъ какъ многіе нѣмецкіе университеты еще не понимаютъ значенія обще-педагогической подготовки для будущаго учителя: они или вовсе его отрицаютъ, или ограничиваютъ его необходимостью одной методой преподаванія, и то по преимуществу въ примѣненіи къ классическимъ языкамъ. Въ такъ называемыхъ философскихъ, историческихъ, филологическихъ, математическихъ и др. *семинаріяхъ* при университетахъ нѣтъ, собственно говоря, ничего педагогическаго, и названіе семинарій къ нимъ примѣнимо только потому, что они *дѣйствительно* служатъ разсадниками для молодыхъ ученыхъ. Студентъ-философъ, филологъ или математикъ, рѣшившись, наконецъ, посвятить себя по окончаніи курса учительству и избирая этотъ родъ занятій обыкновенно вслѣдствіе своей бѣдности, или имѣя въ виду домогаться потомъ доцентства, вступаетъ въ такую семинарію, положимъ — въ филологическую, собирающуюся раза два-три въ недѣлю или на дому у профессора, или въ аудиторіи. Здѣсь трактуются о наиболѣе спеціальныхъ вопросахъ науки, сравнивается *varietas lectioinum* въ разныхъ изданіяхъ классиковъ, дѣлаются археологическія изслѣдованія, пишутся латинскія сочиненія, напримѣръ: о натур-философскомъ элементѣ въ міоологіи древнихъ, о греческой дигаммѣ, объ алкаическомъ размѣрѣ и т. п. Затѣмъ молодой человѣкъ, проникнутый ученостью, сдаетъ свой *Staats-Examen*, иногда кромѣ того пріобрѣтаетъ докторскую степень и, благодаря протекціи своего патрона-профессора, получаетъ мѣсто младшаго учителя гимназій или лицей съ самымъ скуднымъ содержаніемъ. Надо отдать справедливость: университетъ дѣлаетъ изъ него все, чтобы образованъ изъ него *ученаго*. Но въ чемъ же можно видѣть задатки того, что онъ будетъ и хорошимъ *учителемъ*, который долженъ знать не только свою науку, но и умѣть превратить ее въ учебный предметъ, педагогически переработать ее въ примѣненіи къ свойствамъ и потребностямъ дѣтской природы? Но изучалъ ли, наблюдалъ ли онъ ее, прежде чѣмъ сдѣлался самостоятельнымъ учителемъ? Войдя въ классъ, наполненный 10—12-лѣтними мальчиками, онъ воображаетъ себя ученикомъ профессоромъ, забираетъ съ высока и вначалѣ болѣе читаетъ гимназистамъ лекціи, чѣмъ преподаетъ, особенно, если

ему придется давать уроки въ одномъ изъ старшихъ классовъ. Первое время такой молодой учитель обыкновенно все мечтаетъ объ ученой карьерѣ, о доцентурѣ, все помышляетъ о диссертациі *pro venia legendi*, а на свою учительскую дѣятельность смотритъ какъ на *переходное состояніе*, которое онъ даже нѣсколько презираетъ. Но вотъ множество частныхъ и казенныхъ уроковъ и недостатокъ времени для разработки какого-нибудь спеціальнаго вопроса науки, за которую онъ было взялся, наконецъ одолеваяютъ учителя. Мало-по-малу онъ приходитъ къ горькому сознанію, что надо оставить мечты объ академической карьерѣ, о многочисленной аудиторіи, объ ученой славѣ.... Онъ невольно свыкается со своею дѣятельностью и, не считая нужнымъ заняться педагогикой, нерѣдко превращается въ суроваго педанта. Онъ съ усердіемъ, достойнымъ лучшей цѣли, наполняетъ головы своихъ учениковъ множествомъ фактическаго знанія до *non plus ultra*; но рѣдко заботится о томъ, чтобы знанія эти были полезны сколько для формальнаго развитія ученика, столько и для практической жизни въ обществѣ. Для такого учителя, какъ для хорошаго профессора, дорого знаніе ради знанія, *наука ради науки*, и онъ, будучи не рѣдко замѣчательно-ученымъ человѣкомъ, является самымъ плохимъ педагогомъ. Таковъ обыкновенный порядокъ вещей, противъ котораго, наконецъ, начинаетъ раздаваться протестъ и въ самой Германіи на ея педагогическихъ съѣздахъ.

Германскіе университеты и ихъ студенчество.

Высшая ученая жизнь Германіи сосредоточивается по преимуществу въ протестантскихъ университетахъ, въ которыхъ существуетъ главнѣйшее условіе ученой дѣятельности — свобода (*Lehr- und Lernfreiheit*). Въ католическихъ университетахъ, въ которыхъ еще заявляетъ свою силу клерикальная партія, развитіе науки идетъ слабѣе; вообще же въ германскихъ университетахъ царствуетъ строгая наука, такъ какъ другія, находящіяся подъ ея вліяніемъ отравленія умственной жизни — періодическая литература, критика и публицистика — имѣютъ достаточно простора для своего выраженія, а потому эти элементы не заносятся въ область чистой науки. Каждое теченіе идетъ своимъ русломъ.

Въ этомъ отношеніи нѣмецкіе университеты рѣзко отличаются напр. отъ англійскихъ, въ которыхъ лекція не имѣетъ того значенія, а студенчество — той свободы, какъ въ Германіи, гдѣ университеты стремятся обнять всѣ отрасли человѣческаго знанія и поставить учащихся въ свободныя, самостоятельныя отношенія къ учащимся. Въ Германіи каждое ученое направленіе, каждый новый взглядъ, будутъ ли они истинны или ложны, могутъ свободно заявлять себя предъ аудиторіей, что при высокомъ уровнѣ общей образованности не имѣетъ въ себѣ ничего опаснаго. О поднятій же этого уровня, кромѣ университетовъ, въ протестантской Германіи всегда заботилось не одно государство, но и церковь, только ограждавшія массу отъ популярной, т. е. поверхностной науки. Въ число студентовъ допускаются лишь тѣ юноши, которые обладаютъ требуемою степенью зрѣлости и научной подготовки, сообщаемой имъ гимназіей, и за тѣмъ имъ предоставляется полная свобода избирать себѣ университетъ, факультетъ и аудиторію, самостоятельно распредѣляя себѣ время и дѣло изученія того или другого круга наукъ. Университеты дѣлятся на четыре факультета: теологическій, философскій (въ него входятъ также филологическія и естественныя науки), юридическій и медицинскій, имѣютъ свою автономію, съ избирательнымъ началомъ: свой собственный судъ и собственную администрацію, такъ что не только профессора, но и студенты свободны отъ всякихъ обязательныхъ отношеній къ городской полиціи. Кромѣ этой свободы посѣщенія лекцій и профессоровъ, студентамъ предоставлено полное право устроить свою частную и общественную жизнь, соединиться въ кружки и заявлять въ нихъ свои стремленія и наклонности. Но, къ сожалѣнію, историческая, еще средне-вѣковая традиція съ одной стороны, и нѣкоторыя внутреннія, полицейскія стѣсненія съ другой стороны, мѣшаютъ правильному проявленію свободы среди университетскаго юношества, въ жизни котораго замѣтны двѣ крайности: или безусловный произволь, убивающій всякую разумную дисциплину, или цеховое труженичество, извѣстное подъ именемъ «Brodstudium». Вѣрной дорогой идетъ, какъ и вездѣ, только меньшинство; но за то оно идетъ само, не на помочахъ, какъ напр. въ англійскихъ университетахъ или французскихъ факультетахъ.

Все учащееся нынѣ въ германскихъ университетахъ юношество удобнѣе всего раздѣлить на *четыре* главные и взаимно

враждебные класса: во-1) на корпораціи съ строго корпоративными началами и съ стремленіемъ къ пропагандѣ этихъ началъ, которыя должны вести къ связи и единству всѣхъ германскихъ университетовъ, — но въ интересахъ не науки, а студенческой самостоятельности. Къ такимъ корпораціямъ, преслѣдующимъ узкіе студенческіе интересы, принадлежатъ прежде всего вѣчно праздные Corps, имѣющіе свою внутреннюю, какъ бы политическую организацію и свои общіе сѣзды (Bundestage) для совѣщанія о средствахъ побѣдить враждебную оппозиціонную партію; сюда же надо причислить и нѣкоторые „союзы“ и „буршеншафтва“. Во-2) на корпораціи менѣе замкнутыя, разрозненныя, равнодушно, безъ особенной вражды относящіяся къ другимъ корпораціямъ, если только съ ними не приходятъ въ столкновеніе ихъ собственные интересы: сюда относятся Вингольфиты съ ихъ отчасти ортодоксальными принципами, разсѣянныя по разнымъ университетамъ Progress-Verbindungen, далѣе „землячества“ и нѣкоторые буршеншафтва. Оба первые класса корпорацій въ собственномъ смыслѣ имѣютъ свои цвѣта въ гербахъ и костюмахъ, обязательныя собранія (Convents, Kneipen и Commers), и обязательную дуэль по очереди, которую безусловно признаютъ, впрочемъ, одни Коры, и совершенно отвергаютъ одни Вингольфиты. Въ-3) на общества (Vereine), безъ строгихъ корпоративныхъ началъ и безъ символическихъ цвѣтовъ: таковы разныя ученныя, гимнастическія, музыкальныя или шахматныя общества, неимѣющія никакихъ исключительно студенческихъ или политическихъ тенденцій; всѣ, такъ называемыя „дикіе“, образующіе свои отдѣльныя кружки (Blasen) разныя конкнейпалты, правильно собирающіяся пить вмѣстѣ пиво и т. д. Но всѣ эти „ферейны“ и кружки въ общихъ университетскихъ дѣлахъ и праздникахъ часто составляютъ чувствительную оппозицію другимъ собственно корпораціямъ, особенно Корамъ. Наконецъ, въ-4) являются всѣ отдѣльныя личности, предпочитающія полную личную самостоятельность стѣснительнымъ узамъ часто ложнаго товарищества и черный цвѣтъ — всякимъ яркимъ; а потому эти студенты носятъ прозвище „обскурантовъ“, „верблюдовъ“ и вообще презираются со стороны своихъ товарищей-корпораторовъ. Всѣ эти „вольные люди“ по большей части суть самые сильные противники всякихъ корпоративныхъ формъ; это — или скромные бѣдняки-труженики, работающіе изъ-за куска хлѣба въ будущемъ, или тѣ даровитыя личности, которыя, пере-

живъ бурный періодъ молодости въ корпоративныхъ похожденияхъ и разгулѣ, взялись серьезно за дѣло и всецѣло предались наукѣ.

Извѣстно, что каждый германскій университетъ отличается отъ другого и въ ученюмъ, и въ административномъ отношеніяхъ, въ духѣ и направленіи какъ профессоровъ, такъ и студентовъ, а потому жизнь студенчества при каждомъ университетѣ течетъ еще своимъ особеннымъ путемъ. Узко-корпоративный духъ, превращающійся въ заботливость и мальчишество, менѣ замѣтенъ въ большихъ университетскихъ городахъ, гдѣ, при разнообразіи общественной жизни, этотъ духъ слабѣетъ, перемѣшиваясь съ другими элементами. Напротивъ того: въ маленькихъ, бѣдныхъ жизнью городкахъ студенческая жизнь, по свидѣтельству исторіи, болѣе складывалась въ своеобразныя и даже уродливыя формы, иногда сливалась въ одну массу и производила безпорядки. Если число собственно корпоративныхъ студентовъ, имѣющихъ дуэли и свои символическіе цвѣта, нынѣ полагаютъ въ Германіи отъ 30% до 40% приблизительно, то въ молодомъ берлинскомъ университетѣ (основанномъ въ 1800 году) на 2000 студентовъ корпорации заключаютъ не болѣе 6%—8%. Кромѣ четырехъ Коровъ: Меркоровъ, Норманновъ, Вестфаловъ и Вандаловъ, въ Берлинѣ существуютъ еще слѣдующіе корпорации и кружки между студентами: буршеншафство Германія, землячество Норманнія и разныя общества: теологическое и философское, держащееся началъ Гербарта и Шопенгауера, историческое, филологическое, филантропическое, гимнастическое, шахматное и другія, если не всегда дѣльныя, но все же указывающія на преобладаніе серьезнаго и научнаго интереса между студентами. Нѣкоторыя изъ обществъ имѣютъ патріотическое направленіе.

Если консервативная жизнь въ Корахъ посвящена преимущественно веселому разгулу и разнымъ похождениямъ, за то въ буршеншафствахъ преобладаетъ именно это учено-патріотическое направленіе, такъ какъ и самыя буршеншафства съ ихъ прогрессивнымъ направленіемъ стали возникать только со времени національной борьбы Германіи за свободу. Всѣ стремленія нынѣшнихъ корпораций этого рода направлены къ исправленію исторически-образовавшихся недостатковъ нѣмецкаго студенчества: отрѣшенности отъ общества въ его живыхъ интересахъ и старинной приверженности къ обряду, кутежу, привилегіямъ и вообще къ исключительности. Для общественнаго самообразованія члены

буршеншафства дѣятельно занимаются исторіей, слѣдятъ за современной прессой, но вовсе не воображаютъ себя практическими дѣателями и не выходятъ изъ предѣловъ академической жизни. Не только университетскія власти, но и отдѣльныя правительства питаютъ къ нимъ довѣріе, и лучшіе профессора посѣщаютъ ихъ собранія и праздники. Какъ средство, наиболѣе содѣйствующее сознательному изученію какого-либо предмета чтеніе самостоятельныхъ работъ считается обязательнымъ для каждаго члена корпорации, къ какому бы факультету онъ ни принадлежалъ; темой для такихъ работъ обыкновенно служатъ разные вопросы изъ области философско-правственной, государственной или общественной. Каждое хорошее буршеншафство владѣетъ своей частной бібліотекой, и богатство ея составляетъ предметъ его гордости: напр. въ Прагѣ такая студенческая бібліотека заключаетъ около 7,000 томовъ, кромѣ періодическихъ изданій. Корпоративная жизнь студентовъ вообще находитъ себѣ оправданіе въ глазахъ такихъ ученыхъ, какъ Эрдманнъ, Раумеръ, Дольхъ, Клюпфель и др. „Для мальчика, — говоритъ психологъ Эрдманнъ — пора умственного размышленія еще не наступила; для гражданина, уже обязаннаго имѣть твердыя выработанныя убѣжденія, она болѣе или менѣе уже миновала; для юноши-студента, напротивъ того, эта пора критики и рефлексированія есть самый важный моментъ. Размышленіе студента объ общественной жизни, о ея строѣ и формахъ очень естественно, и его политизированіе я строго отличаю отъ той пустой болтовни, которую лучше всего называть *dérailonnement*. Было бы такъ же безумно запретить студенту разсуждать, резонировать, какъ запретить врачу заниматься фізіологіей.“ Историкъ германскаго студенчества — Дольхъ, вникая въ свойства и потребности юношеской природы, между прочимъ замѣчаетъ: „Молодое вино, прежде чѣмъ оно станетъ настоящимъ виномъ, должно много перебродить и пѣниться, при чемъ бутылки нерѣдко даже лопаются. Юность — время броженія“. Все число студентовъ въ 21 германскихъ университетахъ въ 1888 году простиралось до 30,000, и ихъ образованію посвящали свои труды около 2,100 профессоровъ. Специально-студенческой органъ, носящій прогрессивный характеръ и направленный противъ узко-корпоративнаго духа — „Allgemeine akademische Zeitung“ издается при Іенскомъ университетѣ.

Теоретическая разработка педагогики въ Германіи.

Какъ на практикѣ, такъ и въ теоріи, только въ несравненно высшей степени, въ Германіи постоянно происходила одушевляемая гениемъ Песталоцци педагогическая дѣятельность, достигшая, наконецъ, такихъ результатовъ, что она является въ высшей степени поучительною для всѣхъ образованныхъ народовъ. Педагогика, выйдя на эмпирической путь, болѣе и болѣе слагается въ самостоятельную науку, сближаясь съ психологіей и физиологіей, и старается подчинить дѣло воспитанія не личному произволу кого бы то ни было, но строгимъ антропологическимъ законамъ. Идеалы воспитанія, предлагаемые представителями педагогической теоріи, конечно, такъ же различны, какъ различна почва, на которой они вырабатываются, и неизбѣжно обуславливаются разнообразіемъ организаціи, обстановки и времени, въ которое жили и дѣйствовали лучшіе педагоги. *Эмпирики и практики* стараются опредѣлить идеалъ воспитанія на основаніи жизненнаго опыта.

Нимейеръ.

Къ числу послѣдняго рода дѣятелей, отличающихся по преимуществу эмпирическимъ направленіемъ, принадлежитъ *Августъ-Германъ Нимейеръ* (род. 1754 г., ум. 1828 г.). Онъ былъ профессоромъ теологіи и директоромъ воспитательныхъ заведеній Франке въ Галле, а потомъ канцлеромъ и безсмѣннымъ ректоромъ (*rector perpetuus*) при Галльскомъ университетѣ. Въ книгѣ

своей „Основы воспитанія и обученія“ онъ приводитъ въ одну систему главныя мысли Песталоцци, Базедова, Рохова, Франке и гуманистовъ, счастливо избѣгая крайнихъ, отвлеченныхъ умозрѣній и излишнихъ, расплывающихся подробностей. Содѣйствовать усовершенствованію присущихъ человѣку силъ и способностей, соображаясь съ природными законами развитія: вотъ въ чемъ, по мнѣнію Нимейера, состоитъ все дѣло воспитанія. Оно, при разумномъ пониманіи, не можетъ имѣть другой цѣли, какъ — развитіе въ человѣкѣ всего общечеловѣческаго, гуманнаго, состоящаго въ разумности и въ способности свободно направлять свою волю къ общему благу. Отсюда вытекаютъ главныя, основныя положенія воспитанія: 1) возбуждай и развивай каждый талантъ, каждую способность, дарованная питомцу, какъ человѣку вообще, и какъ индивидууму въ отдѣльности; 2) вноси въ ихъ развитіе единство и гармонію; 3) всѣми мѣрами старайся содѣйствовать природѣ питомца, направляй пробужденную силу на все, что только разумно и достойно человѣку; 4) высшей, конечною цѣлю воспитанія считай достиженіе возможнаго согласія свободной воли съ разумомъ, такъ какъ отъ этого зависитъ нравственное достоинство человѣка. — Обученіе имѣетъ двоякую цѣль: во-1) возбудить, укрѣпить и направить умственные силы питомца и такимъ образомъ сдѣлать изъ него человѣка, наименѣе нуждающагося въ посторонней помощи (формальная цѣль); во-2) доставить этимъ силамъ матеріалъ, на которомъ онѣ могли бы упражняться и совершенствоваться, и обладать которымъ сверхъ того необходимо какъ вообще для человѣка, такъ и въ отдѣльности для извѣстныхъ классовъ общества и для извѣстнаго рода занятій (матеріальная или реальная цѣль). Правила методики, основывающіяся на особыхъ законахъ человѣческой природы и на опредѣляемомъ ими ходѣ развитія, состоятъ въ слѣдующемъ: необходимо принять за твердое правило учить только тому, что соответствуетъ способностямъ и возрасту питомца, т. е. пока дѣти находятся еще въ періодѣ чувственной жизни, слѣдуетъ выбирать для нихъ только такія занятія, которыя доступны ихъ вышнему и внутреннему чувству и способны останавливать на себѣ ихъ вниманіе. Въ каждый періодъ жизни дѣятельность душевныхъ силъ должно направлять преимущественно на то, къ чему онѣ наиболѣе способны; на этомъ основаніи каждый возрастъ требуетъ своей методы, установить которую возможно только

при близкомъ знакомствѣ съ законами психическаго развитія и психической дѣятельности человѣка. — Въ сочиненіи своемъ Нимейеръ обстоятельно разсматриваетъ каждую отдѣльную способность и старается отыскать цѣлесообразныя средства для ея развитія: такъ онъ говоритъ о развитіи познавательной способности, воображенія, памяти, разсудка, различныхъ внутреннихъ чувствъ, и особенно останавливается на опредѣленіи и развитіи воли или характера. Дидактика подчиняетъ обученіе всѣмъ этимъ специальнымъ цѣлямъ, сообразно съ которыми строятся въ систему всѣ отдѣльные учебные предметы и опредѣляются методы ихъ преподаванія. Не упускается изъ виду и реальная или практическая сторона обученія, какъ подготовка къ дѣятельной жизни въ ея общемъ смыслѣ. Заслуга Нимейера состоитъ въ томъ, что онъ раньше другихъ постарался установить педагогику со всѣми ея отдѣлами на твердыхъ научныхъ основахъ и положить начало ея дальнѣйшей научной разработкѣ.

Шварцъ.

Бывшій профессоръ теологіи Гейдельбергскаго университета *Христіанъ Шварцъ* (род. 1766 г., ум. 1837), въ своемъ „Руководствѣ къ воспитанію и обученію“, переработанномъ впоследствии директоромъ Фрибургской учительской семинаріи Куртманомъ, и въ своей „Теоріи воспитанія“ выводитъ законы воспитанія человѣка изъ законовъ развитія человѣческой природы, и находитъ гармонію между законами, которымъ подчиненъ человѣкъ, и законами, которымъ слѣдуетъ вся природа. Слѣдовательно, въ этомъ отношеніи Шварцъ совершенно сходится съ Песталоцци, методу котораго онъ старался разработать и ближе примѣнить къ народной школѣ. Онъ считаетъ правильнымъ только такое воспитаніе, которое исходитъ изъ природы человѣка, неразрывно примыкая къ ходу ея развитія, и которое развиваетъ въ человѣкѣ высшую, облагороженную природу, направляясь къ тому, чтобы общечеловѣческое въ природѣ отдѣльнаго человѣка вполне становилось его индивидуальностью, такъ какъ каждый человѣкъ является на свѣтъ съ собственными характеристическими способностями, отличными отъ дарованій всякаго другого человѣка по своей степени и направленію. Поэтому Шварцъ основываетъ теорію вос-

питанія на антропологіи и требуетъ, чтобы при воспитаніи всѣ силы человѣка одинаково принимались въ расчетъ и развивались равномерно. Воспитатель долженъ исходить именно изъ средоточія силы — изъ человѣческой жизни. Человѣкъ, принадлежа двумъ мірамъ: физическому и духовному, самъ по себѣ есть сила дѣйствующая извнутри, сила, производимая и развиваемая природой. Воспитаніе только руководитъ этимъ развитіемъ, обуславливая совершеннѣйшее образованіе человѣка. Начинается оно со дня рожденія человѣка, оканчивается же тогда, когда человѣкъ уже съ развитыми силами самъ нашолъ свой первообразъ, свой идеаль, и можетъ самостоятельно стремиться приблизиться къ нему. Слѣдовательно, воспитаніе должно постепенно, шагъ за шагомъ идти впередъ вмѣстѣ съ естественнымъ развитіемъ человѣка. Воспитаніе, возбуждая силу въ ея средоточіи, производитъ всестороннее развитіе всѣхъ способностей человѣка для его полного опредѣленія. Обученіе приводитъ въ дѣйствіе только отдѣльныя способности, содѣйствуя извѣстному развитію силы и усвоенію даннаго матеріала. Высшая цѣль всего воспитанія, равно какъ и обученія, есть богоподобіе, т. е. полное совершенство. На этихъ основныхъ принципахъ Шварцъ строить свою, весьма подробно изложенную систему, воспитанія вообще, и обученія въ частности, какъ важнѣйшаго момента воспитательной дѣятельности.

Изложеніе у Шварца, въ обработкѣ лучшаго изъ современныхъ дѣтскихъ писателей — Куртмана, отличается не столько догматическимъ, какъ отчасти у Нимейера, сколько критическо-діалектическимъ характеромъ; всякое положеніе выводится изъ наблюденій надъ фактами, изъ опыта, а потому Шварцъ можетъ быть названъ эмпирикомъ по преимуществу. Вотъ, на примѣръ, какъ онъ доказываетъ возможность воспитанія.

„До сихъ поръ мы принимали за истину, что человѣкъ преднамѣреннымъ вліяніемъ на него другихъ людей дѣйствительно можетъ быть совершенствуемъ; однако же противъ возможности такого совершенствованія, хотя вообще всѣми допускаемой, многое можно сказать, и самые предѣлы опредѣляютъ ему весьма различно. Въ иномъ, на примѣръ, дитяти, воспитатель можетъ встрѣтить столь сильное природное расположеніе къ добру или злу, что ему ничего не остается дѣлать; или случайное вліяніе на дитя постороннихъ людей можетъ быть столь сильно, что воспитатель не можетъ надѣяться вліяніемъ своимъ перемѣнить данное уже

дитяти направлѣніе. Не только въ теоріи дѣйствительно допускаютъ такія предположенія, но многіе родители прикрываютъ ими свою бездѣйственность въ воспитаніи дѣтей или свое неумѣіе. Конечно, воспитаніе излишне, если вѣрить въ предопредѣленіе человѣка къ добру и злу. Если бы наклонность къ злу столь сильно преобладала въ человѣкѣ, что нужно было бы лишь особенное дѣйствіе благодати Божіей для обращенія человѣка на путь добра, тогда воспитателю нечего было бы дѣлать. Между тѣмъ, едва ли кто-нибудь положительно думаетъ, что примѣромъ, наказаніемъ и другими воспитательными средствами ничего нельзя достигнуть. Даже самые отрицатели воспитанія безсознательно прибѣгаютъ къ этимъ же средствамъ и ожидаютъ отъ нихъ успѣха. Значитъ, тутъ лежитъ въ основаніи законъ природы, а его нельзя уничтожить произвольными утвержденіями и выводами. По своему влеченію къ подражанію, молодой человѣкъ непрѣнно, даже безсознательно слѣдуетъ примѣру взрослыхъ и особенно уважаемыхъ имъ лицъ; по врожденной послушливости и любви къ старшимъ себя, онъ слѣдуетъ ихъ приказаніямъ и наставленіямъ; а все это, вошедши въ привычку, становится его постояннымъ свойствомъ и принадлежностію. Правда и то, что въ дѣлѣ воспитанія причины и слѣдствія иногда такъ далеко расходятся и столь разнообразно перепутываются, что весьма трудно указать и доказать ихъ другимъ. Потому-то такъ разногласно сдѣланы изъ педагогическихъ опытовъ выводы, которые даже удобнѣе дѣлать въ большомъ объемѣ — изъ исторіи всего человѣчества, нежели изъ жизнеописаній отдѣльныхъ лицъ, гдѣ такъ рѣдко точное изложеніе. И въ этомъ отношеніи успѣхи начинаются только въ новѣйшее время. Здѣсь, какъ и въ естественныхъ наукахъ, многіе опытные наблюдатели должны въ одно и то же время, при однихъ и тѣхъ же обстоятельствахъ, дѣлать наблюденія, сравненіе же ихъ предоставить позднѣйшимъ изслѣдователямъ.“

„Притомъ также нужно принять въ соображеніе слѣдующее: если бы человѣкъ и въ зрѣлыхъ лѣтахъ столь-же безпрекословно подчинялся впечатлѣніямъ, какъ и въ дѣтствѣ, то многіе, достигши совершеннолѣтія, повыбросали бы изъ головы и изъ сердца все приобрѣтенное въ юности; въ такомъ случаѣ воспитывать значило бы то же, что рѣшетомъ носить воду, и ужъ лучше было бы воспитывать взрослыхъ людей, которые притомъ же вообще понятливѣе. На дѣлѣ, однако, это бываетъ иначе, и дѣтская

душа еще такъ мягка, что въ ней мгновенно отпечатлѣвается все хорошее и дурное, и тѣмъ прочнѣе, чѣмъ дитя моложе. Опытномъ дознано, что вообще заботливое воспитаніе сопровождается хорошимъ успѣхомъ, а превратное — дурнымъ. И хотя нерѣдко хорошее воспитаніе, вслѣдствіе разныхъ неблагопріятныхъ обстоятельствъ, можетъ остаться безплоднымъ, и, напротивъ, дурное воспитаніе, по счастливому стеченію случая, можетъ вести къ хорошимъ результатамъ; но все это только исключенія, имѣющія по большей части свои очевидныя причины. Общее же правило остается неизмѣннымъ: какъ человѣкъ направленъ въ юности, такимъ остается онъ и въ старости. Это подтверждается общимъ сознаніемъ всѣхъ людей, воспитывавшихся, воспитывающихся, и тысячекратными опытами, а равно аналогіей изъ царства растений и животныхъ, которыя, однако, по низшей своей природѣ, едва ли способны передавать усовершенствованіе свое изъ рода въ родъ. Тѣло неспособно къ такому усовершенствованію, какъ духъ.“

О средствахъ развитія познавательной способности Шварцъ говоритъ слѣдующее: „Образованіе познавательной способности есть собственно предметъ науки обученія — дидактики. Здѣсь можетъ быть только рѣчь о вліяніи образованія умопредставленій на цѣлое образованіе человѣка и о томъ, какъ посредствомъ умопредставленій можно дѣйствовать на чувство и волю дѣтей. Вообще должно сознаться, что обыкновенно слишкомъ высоко ставятъ вліяніе обученія на воспитаніе и часто прельщаютъ себя несбыточными надеждами. Всякое умопредставленіе дѣйствуетъ слабѣе, нежели наглядность и самый опытъ. Рѣдко даже образованнѣйшіи человѣкъ въ жизни строго держится правилъ, внушенныхъ ему при обученіи. Но главная ошибка состоитъ въ несвоевременности поученій. Если бы не напѣвали дѣтямъ слишкомъ рано такого множества отвлеченностей и слишкомъ отдаленной морали, которая уже по самой своей несвоевременности становится ложною, то и благовременныя поученія дѣйствовали бы совсѣмъ иначе. Вообще само собою разумѣется, что хорошее преподаваніе всегда дѣйствуетъ на нравственность благопріятнѣе, чѣмъ худое. Знаніе рѣдко бываетъ источникомъ дѣйствій: скорѣе — воображеніе, но болѣе всего — чувство и природное побужденіе. Знаніе всегда видоизмѣняетъ поступки, возвышаетъ сознаніе и слѣдовательно вмѣнимость ихъ; но оно чаще дѣйствуетъ отрицательно, то есть удерживаетъ отъ поступка, чѣмъ положительно, то есть побу-

ждаетъ къ нему. При всемъ томъ знаніе есть важное средство воспитанія, потому что болѣе всѣхъ другихъ находится во власти воспитателя. Всякое чувство и желаніе укрѣпляется въ духѣ, оставляя въ немъ представленіе о себѣ, и въ послѣдствіи воспроизводится и усиливается новыми представленіями.“

„Пережитое дѣтей возобновляется его способностью умопредставленія, и всегда вмѣстѣ съ воспоминаніемъ чувствъ и желаній, волновавшихъ тогда его душу. Потому-то воспоминаніе незначительныхъ, но собственныхъ опытовъ сильнѣе дѣйствуетъ, чѣмъ умопредставленіе объ важнѣйшихъ опытахъ, но чужихъ. И если бы память и воображеніе человѣка были въ состояніи поживѣ представлять ему всѣ его собственные опыты и бывшія размышленія, примѣнимыя къ данному случаю, безъ сомнѣнія, ему не нужно было бы лучшаго руководства. Но бывшія впечатлѣнія воспроизводятся памятью все слабѣе и неотчетливѣе: новыя впечатлѣнія заслоняютъ ихъ собою, смутные образы прошедшаго исчезаютъ предъ наглядностію настоящихъ. При всемъ томъ, собственные опыты дѣтяти могутъ служить важнымъ средствомъ при воспитаніи: изъ нихъ можно выводить приличныя поученія и разсматриваніемъ ихъ изощрять смѣтливость дѣтяти; можно также наводить дѣтя на опыты, подготавливая ихъ по требованію педагогики. Воспитатель долженъ хорошо запоминать всѣ въ нравственномъ отношеніи важныя приключенія въ жизни воспитанника, чтобы при случаѣ не только сослаться на нихъ вообще, но и прямо указать на то или другое. Онъ долженъ быть въ состояніи представить воспитаннику вѣрное зеркало его жизни. Кромѣ того, воспитатель всегда можетъ доставить дѣтяти случай къ потребнымъ опытамъ, начиная съ огня, котораго нельзя взять рукою, до замѣшательства при первомъ появленіи предъ публикою. Мудро устроивъ всѣ такіе опыты, мы будемъ имѣть такую основу къ правоученію, съ которой никакая другая не выдержитъ сравненія. Тутъ не нужно ухищреній, ложности которыхъ выходитъ наружу; но должно найти и доставить дѣтяти случай къ опыту, впечатлѣніе его подкрѣпить словами, кстати напоминать объ немъ и давать ему общее значеніе. Въ этомъ состоитъ прямая обязанность каждаго воспитателя.“

„Дѣти научаются, такимъ образомъ, пользоваться представляющимися имъ случаями для опытовъ, что рѣдко бываетъ у людей необразованныхъ. Какъ частымъ наблюденіемъ внѣшнихъ предме-

товъ пріобрѣтается навыкъ быстро распознавать ихъ, — такъ изощряется способность внутренняго наблюденія, которое приводитъ въ сознаніе и подвергаетъ анализу все внутри насъ происходящее. Приученіемъ къ такому созерцацію образуется разумъ. Но даже и это часто употребляютъ во зло: такъ дѣтскіе дневники, гдѣ питомцы тщеславіемъ воспитателей записываютъ все, что дѣлаютъ и чего не дѣлаютъ, всѣ свои мысли и чувства, сдѣлались неисчерпаемымъ источникомъ всякой лжи, тщеславія и нравственнаго безумія. Другая ошибка въ томъ, что слабые воспитатели слишкомъ жалостливы къ своимъ воспитанникамъ и не даютъ имъ возможности извлечь всей пользы изъ опыта. Въ отвращеніе ушиба при паденіи, дѣтя ходитъ лишь по постилкамъ; а ушибается оно по собственной неосторожности, — стараются облегчить его боль сожалѣніемъ или тѣмъ, что сваливаютъ вину на другихъ; и опытъ производитъ уже не полезное дѣйствіе на дѣтя, а напротивъ — вредное. Оттого-то въ семействахъ, гдѣ отецъ строгъ, а мать потачница, дѣти обыкновенно негодяи. Лучше уже совсѣмъ не доставлять случаевъ къ опыту и даже предотвращать ихъ, чѣмъ по сдѣланіи опыта разрывать естественную связь между дѣйствіемъ и его слѣдствіями. Конечно, съ другой стороны, и слишкомъ обширное примѣненіе правила: давать дѣтямъ чувствовать слѣдствія ихъ поступковъ, — можетъ привести къ страннымъ, совсѣмъ не педагогическимъ дѣйствіямъ.“ — Такимъ образомъ Шварцъ или, вѣрнѣе, обработавшій его Куртманъ, постоянно обращается къ опыту: изъ него выходитъ и къ нему возвращается, всегда пользуясь, когда нужно, физиологическими и психологическими данными. Это именно и есть та новая струя, которую влилъ въ педагогику Песталоцци.

Динтеръ.

Фридрихъ Динтеръ, членъ училищнаго совѣта и консисторіи въ Кенігсбергѣ, своею неутомимою дѣятельностію, своею всеоживляющею и любящею душою, своимъ вдохновеніемъ и сочиненіями, отличающимися особенною ясностію изложенія, имѣлъ огромное и благотворное вліяніе на народную школу въ Германіи. Онъ родился въ 1760 году въ Саксоніи, гдѣ отецъ его былъ извѣстнымъ юристомъ; умеръ въ 1831 году. Въ автобіографіи

своей Динтеръ рисуетъ себя человѣкомъ веселымъ, что отчасти объясняется его свѣтлымъ взглядомъ на жизнь, проникнутымъ оптимизмомъ. Кромѣ того, въ этомъ играло роль вліяніе отца его, который больше всего избѣгалъ породить въ своихъ пятерыхъ дѣтяхъ робость или запуганность, но въ необходимыхъ случаяхъ требовалъ отъ нихъ послушанія. Мать вдохнула въ Динтера глубокое религиозное чувство. Собственно обученіе его дома было чисто механическое, такъ что онъ, будучи 12-ти-лѣтнимъ мальчикомъ, зналъ на память теологію Гуттера на латинскомъ языкѣ. Потомъ онъ поступилъ въ гимназію въ Гриммѣ, а оттуда перешелъ въ Лейпцигскій университетъ, гдѣ изучалъ теологію и философію и страстно полюбилъ театръ. Онъ даже полагалъ, что будущему теологу очень полезно посѣщать драму для выработки декламациі и изученія человѣческихъ страстей. По выходѣ изъ университета, Динтеръ сдѣлался домашнимъ учителемъ и, между прочимъ, готовился къ дѣлу проповѣдника, а въ 1787 году дѣйствительно сдѣлался сельскимъ пасторомъ. Впослѣдствіи онъ получилъ мѣсто учителя гимназіи и ревностно занимался педагогикой.

Идеи, высказанныя Базедовымъ и Песталоцци и примѣненные ими только въ отдѣльныхъ школахъ, Динтеръ водворилъ въ народную школу вообще, сначала освободивъ эти идеи отъ нѣкоторыхъ крайностей, и потомъ принаровивъ ихъ къ существовавшему школьному порядку. Динтеръ особенно подвинулъ впередъ и расширилъ *катихизацію*. „Песталоцци своимъ нагляднымъ обученіемъ — говоритъ Динтеръ — принадлежитъ къ низшему классу; я же (съ упражненіями мыслительной способности и катихетикой) — къ высшему классу.“ Самъ Динтеръ былъ мастеръ распределять и группировать матеріалъ, искусно и вѣрно пролагать дорогу къ достиженію предполагаемаго результата, твердо держаться руководящей нити при всѣхъ, иногда неизбежныхъ, отклоненіяхъ отъ главной мысли для частныхъ объясненій, идти впередъ естественнымъ для дѣтей путемъ и ясно схватывать отдѣльные результаты, постепенно добываемые при наглядномъ уясненіи предложеннаго дѣтямъ учебнаго матеріала. Вообще онъ былъ отличный методикъ, вызывавшій самостоятельность дѣтей, и его „Главнѣйшія правила катихетики“ замѣчательны по своему простому, практическому содержанію. Катихизировать, по его мнѣнію, значить — обучать еще незнакомыхъ съ предметомъ дѣтей

посредствомъ вопросовъ и отвѣтовъ. Природныя способности, которыя долженъ имѣть тотъ, кто желаетъ быть хорошимъ катихетикомъ, и которыя онъ обязанъ возможно болѣе развивать въ себѣ, по мнѣнію Динтера, суть слѣдующія: остроуміе, проникаемость, живое чутье ко всему истинному и нравственному, присутствіе духа, вкусъ, гибкость и пріятность голоса. Кромѣ того, онъ долженъ стараться пріобрѣсти извѣстные знанія, практическія свѣдѣнія изъ логики и психологіи, изъ догматики и морали, долженъ понимать смыслъ Священнаго Писанія, обладать, знаніемъ людей, и въ особенности — дѣтской природы, имѣть готовый запасъ историческихъ разсказовъ и поучительныхъ вымысловъ; долженъ быть знакомъ съ природою и съ гражданскими учрежденіями страны на столько, на сколько они доставляютъ матеріалъ и даютъ поводъ къ объясненіямъ; долженъ владѣть роднымъ языкомъ, такъ какъ этимъ обуславливается мѣткость въ выраженіяхъ.

Для того, чтобы катихизація вполне достигала своей цѣли, учитель долженъ обладать искусствомъ: 1) составлять вопросы; 2) пользоваться данными отвѣтами; 3) привлекать вниманіе; 4) выбирать цѣлесообразный матеріалъ для бесѣды; 5) приводить въ порядокъ добытые результаты бесѣды; 6) просто и доступно объяснять; 7) убѣдительно доказывать; 8) примѣнять одно знаніе къ другому, и 9) владѣть даромъ изложенія. Вопросъ долженъ быть кратокъ, безъ излишнихъ вводныхъ предложеній; простъ и точенъ, такъ какъ всѣ двойные вопросы, заразъ требующіе двухъ отвѣтовъ, неумѣстны; отчетливъ такъ, чтобы по смыслу вопроса на него приходился только одинъ вѣрный отвѣтъ, и ясенъ, т. е. по выраженію и содержанію сообразенъ со степенью развитія и пониманія ученика. „Старайся также сопровождать твои вопросы выразительными жестами. Такіе же вопросы, на которые надо отвѣчать только „да“ или „нѣтъ“, слишкомъ мало возбуждаютъ мышленіе ученика, и потому они рѣдко допускаются въ катихизаціи. Вопросы же, заставляющіе ученика выбирать между двумя или тремя положеніями, нѣсколько удобнѣе: они хороши въ томъ отношеніи, что мало-по-малу пріучаютъ робкихъ дѣтей мыслить и сознательно давать отвѣтъ; только не слѣдуетъ пользоваться этими вопросами для того, чтобы наводить ими на главную мысль, потому что при такихъ вопросахъ дѣти отвѣчаютъ больше по догадкѣ, чѣмъ работаютъ мышленіемъ. Можно также посредствомъ

побочныхъ вопросовъ предварительно устранять ложныя представленія прежде, чѣмъ будутъ построены вѣрныя понятія; подобныя побочныя или подготовительныя вопросы вполне соотвѣтствуютъ цѣли: они дѣятельно возбуждаютъ мышленіе и заранее предохраняютъ отъ погрѣшностей. Опровергательныя вопросы, представляющіе какъ бы мнимое возраженіе противъ сказаннаго прежде, также упражняютъ мышленіе, заставляя разсматривать предметъ съ нѣсколькихъ сторонъ. Фразы, замѣняющія вопросы, начинаются предложеніемъ и предоставляютъ ученику досказать одно или нѣсколько недостающихъ словъ, которыми нужно наполнить предложеніе; онѣ легко устраняютъ ошибки и иногда также могутъ быть допущены, если только не переходятъ въ механическое договариваніе со стороны дѣтей. Спрашивать учениковъ по порядку не слѣдуетъ; лучше спрашивать въ разбивку: послѣдній приѣмъ заставляетъ ихъ быть болѣе внимательными и облегчаетъ учителю возможность поддерживать правильное отношеніе между отдѣльными частями катихизаціи.

Каждый ученикъ долженъ быть спрашиваемъ нѣсколько разъ во время урока и ни одной минуты не долженъ быть оставленъ въ покоѣ, т. е. въ умственномъ бездѣйствіи. Совокупные отвѣты многихъ заразъ, но не всѣхъ учениковъ, хотя воодушевляютъ дѣтей съ быстрымъ воображеніемъ, однако подавляютъ способныхъ, но медленно развивающихся, приучаютъ слабыхъ безмысленно повторять чужія слова, производятъ бесполезный шумъ и даютъ разсѣяннѣмъ ученикамъ случай незамѣтно болтать между собой въ классѣ. Не смотря на то, нельзя отрицать, что совокупный отвѣтъ хорошъ въ извѣстныхъ случаяхъ, на примѣръ, если нужно что нибудь затвердить, содѣйствуетъ успѣшному ходу бесѣды и занимаетъ нѣсколькихъ дѣтей разомъ: но только пользоваться этимъ приѣмомъ надо съ осторожностію и умѣренностію. Вообще для катихизаціи можно предложить слѣдующія правила: наводящія и всякіе другіе вопросы, которые относятся къ обыкновеннымъ дѣтскимъ понятіямъ, не предполагающимъ особенной даровитости, лучше дѣлать сперва слабѣйшимъ ученикамъ; если же ты спрашиваешь о понятіяхъ уже твердо усвоенныхъ, разъясненіе которыхъ ты хочешь только продолжить, то обращай преимущественно къ способнѣйшимъ ученикамъ. Потребуешь ли ты, чтобы понятіе, только что отчетливо выясненное тобою, было повторено по частямъ, то спрашивай слабѣйшихъ; но, желая

сгруппировать всѣ составныя части этого понятія и сдѣлать общій выводъ, спрашивай опять лучшихъ учениковъ. Вообще расpredѣляй вопросы такъ, чтобы ты почти навѣрное могъ ожидать отъ ученика, обдумавшаго вопросъ, точнаго на него отвѣта. Когда ты не получишь никакого отвѣта, то причина молчанія можетъ заключаться: или въ невнимательности ученика: тогда повтори вопросъ, а если дѣтя нужно пристыдить, спрашивай другого, слабѣйшаго ученика; или въ недоумѣніи ребенка, не знающаго съ чего начать: тогда учитель обязанъ катихизически объяснить основы рѣшенія или указать на нихъ собственнымъ изложеніемъ и потомъ вновь повторить вопросъ; или въ неспособности ученика выражаться: тогда учитель долженъ требовать, чтобы онъ, вмѣсто полнаго отвѣта, передалъ только одну его отдѣльную часть. Общее же правило—требовать полныхъ отвѣтовъ и не доводить катихизацію до крайности, т. е. время отъ времени вызывать также устный, плавный и послѣдовательный рассказъ. Вопросъ надо задавать всему классу, а потомъ назначать отвѣчающаго: это поддерживаетъ общее вниманіе.

Относительно распредѣленія матеріала Динтеръ даетъ слѣдующіе совѣты: „Избравъ какой-нибудь предметъ, который ты будешь выяснять дѣтямъ катихизаціей, предварительно представь себѣ опредѣленную цѣль, какой желаешь достигнуть при изложеніи этого предмета дѣтямъ. Потомъ собери всѣ относящіяся сюда истины, доказательства, поясненія, и распредѣли ихъ на главныя и второстепенныя мысли. Соедини и распредѣли отдѣльныя предложенія такъ, какъ, по твоему мнѣнію, одно предложеніе будетъ лучше служить основаніемъ, подготовленіемъ другому, естественно вытекающему изъ него предложенію. Если пониманіе труднѣйшаго облегчается пониманіемъ легчайшаго, то начинай съ послѣдняго, и наоборотъ: если пониманіе послѣдующаго какъ бы само собою вытекаетъ изъ болѣе труднаго, то начинай съ него, соблюдая строгую личность. Одинъ свѣдующій человекъ сказалъ въ шутку, но совершенно справедливо: „Катихетъ долженъ умѣть обращаться съ матеріаломъ, какъ — съ лошадинымъ хвостомъ; онъ долженъ вырвать изъ него сперва одинъ волосъ и, показавъ его дѣтямъ, отложить въ сторону; потомъ вырвать второй волосъ, разсмотрѣть и приложить къ первому, и такъ до послѣдняго; потомъ связать всѣ волосы вмѣстѣ и сказать: вотъ видите, дѣти, это—лошадиный хвостъ“. Чтобы сдѣлать сообщаемыя представленія яснѣе

и отчетливѣе, катихетъ часто бываетъ вынужденъ прибѣгать къ опредѣленіямъ, конечно, въ доступной дѣтямъ формѣ. Для опредѣленія, очерчивающаго предметъ съ такою ясностію, что съ помощію данной характеристики его легко можно отличить отъ всѣхъ прочихъ предметовъ, служатъ: 1) признаки того рода, къ которому относится опредѣляемый предметъ, и 2) отдѣльные признаки, которыми онъ именно отличается отъ другихъ предметовъ одного съ нимъ рода; короче: надо указать на родъ и видовое отличіе предмета. Опредѣленія, предлагаемая въ элементарной школѣ должны быть непременно кратки, чтобы ученикъ могъ легко запомнить ихъ, а не заучить. Если учитель желаетъ доказать что-либо посредствомъ умозрѣнія, то должно прибѣгать также къ умозаключенію, которое изъ двухъ посылокъ выводитъ слѣдствіе; но при этомъ надо наблюдать, чтобы самыя посылки были вѣрны, а если нужно, то и доказаны дѣтямъ, чтобы они сами могли правильно заключать. Во всякомъ случаѣ, для полнаго достиженія цѣли, катихетъ долженъ примѣняться къ ученику, а потому: во-первыхъ, онъ доказываетъ ему необходимость подчиняться всеобщности послыки; во-вторыхъ — доставляетъ ученику случай самому сдѣлать употребленіе, извлечь пользу изъ данной послыки, и въ-третьихъ — опредѣленно указываетъ на мысли и поступки, которые могутъ и должны обуславливаться данной послыкой. Такъ должно поступать особенно при обученіи религіи и вообще помнить, что примѣненіе есть результатъ предварительно выработанныхъ ясныхъ понятій: первое безъ второго есть теплота безъ огня, зданіе безъ основанія. При изложеніи хорошо также брать отдѣльныя выраженія и повѣрять, понимаютъ ли ихъ дѣти; вообще же обыкновенный человѣкъ легче понимаетъ все конкретное, чѣмъ абстрактное. Истинная, разлагающая понятія катихизація состоитъ именно въ томъ, чтобы данное положеніе раздѣлять на его составныя части и ставить вопросы такимъ образомъ, чтобы дитя само могло отыскать и показать эти составныя части. Но главное — не забывай заставлять учениковъ вызванные у нихъ отдѣльные отвѣты соединять въ одно цѣлое, дѣлать изъ нихъ общій выводъ или резюмировать. Къ доказательствамъ и примѣненіямъ, къ примѣрамъ и сравненіямъ эта аналитическая катихизація должна прибѣгать лишь настолько, насколько они необходимы одно для другого: въ противномъ случаѣ легко сбиться съ пути и затеряться въ болтовнѣ, безъ системы и серьезнаго, опредѣленнаго результата для дѣтей.

Катихизація имѣетъ близкую связь съ такъ называемой *сократикой*. Искусство посредствомъ цѣлесообразныхъ вопросовъ вести воспитанника такъ, чтобы онъ находилъ то, что хотятъ ему передать, и составляетъ сущность сократической методы, названной по имени великаго основателя ея — Сократа. Разработка понятій здѣсь идетъ еще глубже, чѣмъ при катихизаціи въ собственномъ смыслѣ, и требованіе этой методы относится болѣе къ внутренней, логической сторонѣ мышленія, чѣмъ къ виѣшнему распредѣленію учебнаго матеріала. Здѣсь учитель выходитъ изъ трехъ основныхъ положеній: 1) начинается съ того, что ученику уже извѣстно какимъ-либо путемъ; 2) извѣстное располагаетъ такъ, чтобы неизвѣстное, которое надо сообщить ученику, само собою вытекало изъ перваго, какъ неизбѣжный результатъ; 3) найденныя такимъ образомъ и приведенныя въ порядокъ положенія учитель, выпустивъ изъ нихъ одну или нѣсколько составныхъ частей, преобразуетъ въ цѣлесообразные вопросы. Разлагающій катихетъ, напримѣръ, показываетъ ученику готовый домъ, опредѣляетъ значеніе цѣлаго, обращаетъ вниманіе на отдѣльныя части и на ихъ сообразное устройство; слѣдовательно, онъ знакомитъ его съ домомъ, построеннымъ другимъ. Сократикъ, напротивъ того, приводитъ своего ученика на пустое мѣсто, обдумываетъ вмѣстѣ съ ученикомъ какъ употребить это мѣсто въ дѣло, какъ его обработать, достаетъ матеріалъ, и они принимаются какъ бы строить новое зданіе: ученикъ сократика учится самъ строить домъ. Такимъ образомъ разомъ здѣсь обученіе начинается отъ самыхъ простыхъ, элементарныхъ основъ, и еще сильнѣе вызываетъ самодѣятельность ученика. Чтобы сократическая катихизація шла успѣшно, каждое понятіе должно разлагать на его составныя части и каждую изъ нихъ разсматривать порознь. Потомъ, расположивши составныя части въ такомъ порядкѣ, въ какомъ, по твоему мнѣнію, одна составная часть лучше всего будетъ служить подготовленіемъ для другой, извлекай изъ головы ученика каждую отдѣльно, соединяй ее съ прежде найденной, пока, наконецъ, изъ всѣхъ частей не составится одно цѣлое, которое можно будетъ назвать свойственнымъ ему именемъ. Главное искусство сократика заключается именно въ этомъ извлеченіи понятій: онъ долженъ руководить ребенка такъ, чтобы онъ самъ, на основаніи уже извѣстнаго ему, нашелъ то, что ему теперь нужно уяснить. Если ты желаешь извлечь какое-нибудь

новое понятіе, напримѣръ *млекопитающее* или *любовь*; то поищи между извѣстными ребенку предметами такіе, въ которыхъ бы содержалось искомое понятіе (корова, лошадь; или — отецъ, мать и т. под.); потомъ отдѣли отъ нихъ все, не относящееся къ этому понятію, и укажи только то, что принадлежитъ собственно къ нему; и, наконецъ, дай ученику замѣтить, что все, имѣющее одинаковыя свойства, приводится къ одному названію или понятію. Когда же ты хочешь напомнить ребенку уже объ извѣстномъ ему понятіи, то дай ему или полное опредѣленіе, или приведи отдѣльный характеристическій признакъ опредѣляемаго предмета и предоставь ученику обозначить его по имени; напримѣръ: какъ называются животныя съ теплою, къ своей кровью, рождающія живыхъ дѣтей и кормящія ихъ молокомъ? Хочешь ли ты довести учениковъ, чтобы они сами отыскиали истину какого либо сужденія (напримѣръ, „новоздержность разстраиваетъ здоровье“), то покажи имъ или основанія, изъ которыхъ они могутъ заключить, что это именно такъ, или приведи дѣйствительныя примѣры, изъ которыхъ бы ясно было видно, что въ извѣстныхъ случаяхъ это дѣйствительно было такъ.

Испытательная катихизация важна тогда, когда учитель спрашиваетъ ученика съ цѣлью узнать или о силѣ его умственныхъ способностей, или о его познаніяхъ. Въ первомъ случаѣ учитель хочетъ только видѣть, до какой степени развита мыслительная сила испытуемаго; а потому здѣсь должно изслѣдовать: внимательно ли ребенокъ присматривается ко всему окружающему, или только поверхностно сравниваетъ и различаетъ окружающіе его предметы; можетъ ли онъ судить и доказывать свои сужденія о предметахъ, находящихся виѣ его горизонта, при помощи одного внутренняго созерцанія. Во второмъ случаѣ испытующій хочетъ убѣдиться, вѣрно ли понялъ ученикъ сообщенное ему: такое испытаніе учитель производитъ, напримѣръ, повторяя что либо, точно переданное ученику (перечень), или спрашивая вразбивку, или, наконецъ, извлекая уже выясненные понятія изъ свободной бесѣды съ ученикомъ (разговоръ).

Подъ вліяніемъ Динтера катихетика вошла во всеобщее, и даже крайнее, употребленіе въ народныхъ школахъ. Было время, когда хорошій катихетъ и хорошій учитель стали тождественными понятіями, и все искусство обученія полагалось въ ловкомъ употребленіи катихизической метода, пока, наконецъ, не явились

противники ея, особенно теологи, которые въ свою очередь стали уже слишкомъ пренебрегать ею. Катихизическую форму преподаванія упрекали въ томъ, будто она вовсе непримѣнима въ томъ случаѣ, когда дѣло идетъ о приобрѣтеніи положительныхъ знаній; что она имѣетъ въ виду только разсудокъ, на сердце же, на чувство — не обращаетъ никакого вниманія; что она неизбѣжно должна обратиться въ пустую игру словами, въ обоюдное словоизвитіе, въ механическое повтореніе цвѣтистыхъ выраженій; далѣе: что она даже развлекаетъ вниманіе учениковъ, потому что при ней учитель постоянно будетъ заниматься только однимъ ученикомъ, въ дѣтяхъ же развиваетъ кичливое, самонадѣянное тщеславіе, обольщая ихъ мечтою, будто они могутъ самостоятельно создавать мысли, безъ труда надъ усвоеніемъ точныхъ фактическихъ свѣдѣній... Но многіе изъ этихъ упрековъ несправедливы: къ катихизической формѣ обученія надо прибѣгать именно потому, что она служитъ лучшимъ средствомъ возбуждать и поддерживать вниманіе многихъ учениковъ, ни мало не утомляя ихъ; ибо она вызываетъ самостоятельное мышленіе ученика, обуславливаетъ ясность и опредѣленность преподаванія, и приобрѣтаемая свѣдѣнія обращаетъ въ дѣйствительную, прочную собственность ученика. Съ помощію катихизации учитель каждое мгновеніе можетъ убѣдиться, понялъ ли ученикъ, въ чемъ дѣло, и особенно содѣйствовать развитію дара слова въ смыслѣ точнаго, сознательнаго выраженія своихъ мыслей. Правда, катихизической методой нельзя пользоваться тамъ, гдѣ надо прежде всего усвоить положительныя знанія; но за то ее можно съ пользою употреблять въ тѣхъ случаяхъ, когда въ умѣ ребенка уже собрана опредѣленная основа знанія, когда уже выработана извѣстная сумма представленій, которыя должны подлежать дальнѣйшей самостоятельной переработкѣ. Правда и то, что исключительно употреблять катихизацию не слѣдуетъ; но она въ высшей степени благодѣтельна въ соединеніи съ сократической методой, особенно когда надо представлять въ сжатомъ обзорѣ, въ связномъ видѣ то, что было уже выяснено раньше, но еще нуждается въ обобщеніи и осмысленіи.

Жизнь и дѣятельность Дистервега.

Адольфъ Дистервегъ, одинъ изъ ревностныхъ защитниковъ германской школы противъ несправедливыхъ обвиненій и притязаній

на нее, принадлежит къ числу самых передовыхъ, прогрессивныхъ педагоговъ Германіи. Общественная дѣятельность его вродолженіе сорока лѣтъ имѣла неотразимое вліяніе на знаніе, духъ и направленіе германскихъ учителей, такъ что его справедливо называютъ ихъ воспитателемъ. Дистервегъ родился въ октябрѣ 1790 г. въ Зинегѣ (въ Вестфалии); умеръ въ февралѣ 1866 года. Отецъ его служилъ по судебной части, отличался дѣятельностью и честностью и передалъ эти качества сыну. Еще будучи въ школѣ мальчикомъ, онъ не ограничивался одною ею: пылкій и предприимчивый по натурѣ, онъ любилъ въ свободное время странствовать, заводить знакомства, особенно съ ремесленниками, узнавать все новое, интересное, и всесторонне вникать въ пеструю, окружающую его жизнь. Школа, еще плохая и слабая вначалѣ нынѣшняго столѣтія, дала ему мало; но разъ затронутая любознательность не могла не искать дальнѣйшаго удовлетворенія. Единственно благодаря собственному трудолюбію, онъ пріобрѣлъ свѣдѣнія по всемъ предметамъ, званіе которыхъ необходимо каждому образованному человѣку. Окончивъ курсъ въ латинской школѣ на родинѣ, онъ вступилъ въ Герборнскій университетъ, а потомъ перешолъ въ Тюбингенскій и отдался изученію теологіи. Идеи Песталоцци были уже не только знакомы молодому теологу, но и пробудили въ немъ горячій педагогическій энтузіазмъ, который, однако, казался подозрительнымъ тогдашнему прусскому правительству. Такъ какъ Дистервегъ предпринялъ съ друзьями основать въ Берлинѣ пріютъ въ память Песталоцци и просилъ помощи у короля Фридриха Вильгельма IV, король отвѣчалъ ему: „Хорошо знакомый съ стремленіями Песталоцци, направленными къ умственному и нравственному облагороженію народа, я не могъ не одобрить вашего намѣренія основать въ память его сиротскій пріютъ; но при этомъ я долженъ былъ предполагать, что это заведеніе будетъ задумано и основано дѣйствительно въ смыслѣ и въ духѣ Песталоцци. Духъ же, въ которомъ жилъ и дѣйствовалъ Песталоцци, былъ духъ нравственной строгости, смиренія и самоотверженной любви — этихъ христіанскихъ добродѣтелей, которыя проникали всю его жизнь, уносившуюся къ высшимъ началамъ, хотя только въ позднѣйшіе годы онъ позналъ опредѣлительно тотъ источникъ, изъ котораго онъ почерпалъ силу для таковой жизни. Я слышалъ изъ его собственныхъ устъ признаніе, что въ послѣдніе дни своей жизни *только въ хри-*

стіанствѣ онъ нашелъ то успокоеніе, котораго прежде такъ тщетно искалъ на ложномъ пути. Поэтому такимъ только духомъ проникнутое и оживленное предпріятіе для облегченія тѣлесной и духовной нужды народа будетъ достойно памяти благороднаго мужа и послужитъ вѣрнымъ выраженіемъ подобающей ему благодарности со стороны его отечества. Нынѣ-же, къ сожалѣнію, на устроенномъ вами въ память Песталоцци праздникѣ обнаружили въ средѣ его участниковъ и къ общему соблазну получили огласку такія мнѣнія и стремленія, что я долженъ отказаться въ пособіи, о которомъ вы просили...“ Извѣстно, что юный Дистервегъ слишкомъ увлекался исключительнымъ, односторонне-умственнымъ развитіемъ юношества, и изъ вражды къ узкому конфессіонализму, тогда господствовавшему въ школахъ, впалъ въ какой-то абстрактный, безформенный, беспочвенный христіанизмъ или *раціонализмъ*, чуждый дѣтскому и народному пониманію. Направленію этому онъ оставался въ извѣстной степени вѣрнымъ въ продолженіе всей своей жизни... На 21 году Дистервегъ уже былъ домашнимъ учителемъ въ Мангеймѣ, потомъ школьнымъ учителемъ въ Вормсѣ, а въ 1813 году онъ уже получилъ мѣсто въ образцовой школѣ во Франкфуртѣ на Майнѣ, гдѣ успѣлъ обнаружить не только солидное образованіе, но и замѣчательный талантъ въ практическомъ преподаваніи. Въ 1816 году онъ вступилъ въ члены „Франкфуртскаго общества поощренія полезныхъ знаній“, учредилъ при немъ воскресную школу для подмастерьевъ и ремесленныхъ учениковъ, и участвовалъ въ ней самымъ ревностнымъ и безкорыстнымъ образомъ, преподавая въ ней и утромъ, и послѣ обѣда. Надо изумляться этому самоотверженію, если вспомнить, что въ то же время онъ имѣлъ до тридцати уроковъ въ недѣлю въ образцовой школѣ и давалъ отъ 12 до 16 частныхъ уроковъ еженедѣльно для обезпеченія своего скуднаго существованія. Черезъ 4 года мы находимъ Дистервега уже въ Эльберфельдѣ учителемъ латинской школы; здѣсь онъ пробылъ два года (съ 1818—20), и познакомился съ извѣстнымъ педагогомъ Вильбергомъ, у котораго еженедѣльно собиралось отъ 30 до 50 педагоговъ для бесѣды, для взаимнаго обмѣна научныхъ и самостоятельныхъ опытныхъ знаній. Нѣтъ сомнѣнія, что этотъ педагогическій кружокъ имѣлъ рѣшительное вліяніе на 27-лѣтняго Дистервега, который вознамѣрился окончательно посвятить себя дѣлу образованія своего народа и тру-

даться прежде всего на пользу народной школы. Въ 1820 г. онъ, какъ нельзя больше кстати, былъ назначенъ директоромъ народно-учительской семинаріи въ Мёрсѣ и далъ внутренній обѣтъ изъ всѣхъ силъ трудиться на этомъ поприщѣ. Вотъ какъ онъ самъ говоритъ объ этомъ: „Сознавая матеріальныя и нравственныя нужды своего народа, и понимая положеніе многихъ учителей, я добровольно рѣшился сойти съ поприща преподавателя въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ и посвятить себя навсегда образованію народа и всему тому, что его прямо касается. вмѣстѣ съ тѣмъ, я далъ святое обѣщаніе всѣ силы и средства мои употребить въ пользу народа, его воспитанія и образованія, чтобы со временемъ могъ себѣ сказать: я не напрасно жилъ и трудился.“

Дистервегъ былъ однимъ изъ достойнѣйшихъ учениковъ Песталоцци, идеи котораго онъ воспринялъ. Задачею его жизни отнынѣ сдѣлалось осуществленіе мыслей Песталоцци „о человѣческомъ образованіи, основанномъ на развитіи и ведущемъ чрезъ самодѣятельность къ самостоятельности и самообладанію“. Онъ взялся за дальнѣйшую разработку этой идеи въ ея частномъ примѣненіи къ обученію. И дѣйствительно: ни одинъ педагогъ не указывалъ такъ настойчиво, такъ убѣдительно на эти законы; ни одинъ столько не трудился надъ ихъ примѣненіемъ, не вступался такъ энергически за ихъ достоинство. Вотъ что говоритъ онъ самъ: „Тамъ, гдѣ школы находятся въ упадкѣ, онѣ упадаютъ виною самихъ учителей; а тамъ, гдѣ онѣ возвысились, ихъ возвысили только учителя. Иначе быть не можетъ. Поэтому возможно-высокое образованіе духа должно быть главною цѣлію каждой учительской семинаріи. Только образованные, мыслящіе, самостоятельные, словомъ — зрѣлые мужи могутъ быть достойны званія учителя; отъ заучиванья же чужихъ мыслей, отъ безусловнаго принятія предлагаемыхъ истинъ и т. д., ни одинъ человѣкъ не сдѣлается самостоятеленъ, не оживится духовно. Въ человѣческой рѣчи нѣтъ ничего противнѣ систематическаго однообразія, заученности, педагогическаго жеманства и бессмысленнаго повторенія ученыхъ формулъ. Люди съ такимъ заученнымъ образованіемъ не только дѣлаютъ жизнь скучною и невыносимою, но деспотизмомъ своимъ, которому они невольно, безсознательно подвергаютъ веселое, самостоятельное юношество, лишаютъ его свободной естественности и своеобразности, и способствуютъ тому,

что у насъ такъ мало индивидуально развитыхъ и замѣчательныхъ личностей. Педантической народъ эти нѣмцы, — говорятъ другіе народы: зная одного — знаешь ихъ всѣхъ. Это состояніе большею частію есть плодъ нашихъ законсѣльныхъ школьныхъ педантовъ“. Такъ понималъ Дистервегъ своихъ соотечественниковъ, и въ немъ нѣтъ національнаго самодовольства... 12 лѣтъ прожилъ онъ въ Мёрсѣ, всѣми любимый и уважаемый, довольный своимъ положеніемъ, которое въ матеріальномъ отношеніи было, однако, очень незавидно, (около 600 тал.). Вѣрность взгляда его на воспитаніе и образованіе всегда подтверждалась на практикѣ; начальство поддерживало его во всѣхъ предпріятіяхъ. Около него собрался педагогическій кружокъ единомыслящихъ друзей. Разность вѣроисповѣданій не останавливала и нисколько не затрудняла ему возможности сходиться съ людьми; и въ курсахъ его ученія о религіи одинаково принимали участіе воспитанники католическаго, и евангелическаго вѣроисповѣданій; учителя обоихъ вѣроисповѣданій собирались подъ его вѣдѣніемъ въ конференціи. Въ тогдашней Германіи эта терпимость была явленіемъ новымъ и необыкновеннымъ. Будучи самъ человѣкомъ глубоко нравственнымъ и религіознымъ, онъ говорилъ: „Общая любовь къ истинѣ ставитъ насъ выше всѣхъ конфессіональныхъ различій и убѣжденій; духовно-здоровые люди выбираютъ своихъ друзей помимо ихъ сокровенныхъ религіозныхъ убѣжденій.“ Но за то онъ ненавидѣлъ піэтизмъ и мистицизмъ, видя въ нихъ болѣзненно-мрачное направленіе духа, и предохранялъ отъ этихъ крайностей юношество. Этимъ онъ нажилъ себѣ много опасныхъ враговъ. Прусское правительство пока цѣвило Дистервега. По словамъ почтителя его — Шмиттгеннера — „Пруссія построила при Рейнѣ (въ Кобленцѣ, Кельнѣ и Везелѣ) три страшныя крѣпости для защиты противъ сосѣдей и для охраны государства. Но она соорудила другую, сильнѣйшую крѣпость — образованіе народа. Эту послѣднюю, и самую надежную крѣпость помогать ей строить Дистервегъ, какъ искуснѣйшій въ своемъ дѣлѣ инженеръ“.

Въ 1830 году Дистервегу предложили въ Берлинѣ мѣсто директора при вновь учреждаемой тогда учительской семинаріи для городскихъ школъ; онъ сталъ извѣстенъ въ высшихъ правительственныхъ сферахъ, какъ лучшій знатокъ педагогическаго дѣла. Но жизнь въ Берлинѣ, куда онъ переѣхалъ уже въ 1832 году послѣ холеры, не понравилась ему. Вотъ что онъ расска-

зываетъ самъ о своемъ прибытіи въ Берлинъ: „5-го мая 1832 года, въ 10 ч. утра, какъ разъ въ то самое время, какъ Меркурій проходилъ чрезъ солнце, я прибылъ въ Берлинъ съ женою и 8-ю дѣтьми. На Рейнѣ я купилъ старый дорожный экипажъ. До тѣхъ поръ онъ еще держался; но въ то самое мгновеніе, какъ почталіонъ въѣхалъ въ Ораніенбургскую улицу, въ которой находилось мое будущее жилище, экипажъ рухнулъ. Къ счастью никто не ушибся, и даже никто не испугался; мы смѣялись, и намъ казалось оченъ натуральнымъ, что эта старая колымага, наконецъ, отказалась служить. Мы встали и отправились пѣшкомъ въ семинарію. Но потомъ я не рѣдко вспоминалъ объ этомъ роковомъ приключеніи“. Почему же? сейчасъ увидимъ.

Дистервегъ энергически принялся за дѣло и подобралъ прекрасныхъ сотрудниковъ; все пошло благополучно, — но не на долго. Почтеннаго директора многіе еще заблаговременно предостерегали на счетъ приставленнаго къ нему Schulrath'a Шульца, и Дистервегъ, по силѣ возможности, 7 лѣтъ старался съ нимъ ладить. Въ это знаменательное для педагогики время, Дистервегъ предавался литературнымъ занятіямъ, которыми приобрѣлъ себѣ столь справедливую извѣстность. Сочиненія его относятся преимущественно къ народной педагогикѣ и содержатся частію въ отдѣльных книгахъ и брошюрахъ, частію въ различныхъ педагогическихъ журналахъ, особенно же въ издаваемыхъ имъ еще съ 1827 года „Rheinische Blätter“. Изданіе это заключаетъ болѣе хорошаго, дѣльнаго и новаго по отношенію къ школѣ, чѣмъ какое-либо другое, а потому втеченіе всего своего существованія онъ пользовался наибольшимъ уваженіемъ всѣхъ дѣльных педагоговъ, несмотря на всѣ гоненія на него его противниковъ. Уже въ 1846 году насчитывали 24 сочиненія Дистервега, 260 статей въ „Рейнскихъ листахъ“ и множество рецензій по всевозможнымъ педагогическимъ и школьнымъ вопросамъ. Еще въ 1833 году Дистервегъ написалъ первую статью своихъ „Жизненныхъ вопросовъ цивилизаціи“, въ которой онъ говоритъ о необходимости воспитанія и образованія низшихъ классовъ народа. „При первомъ взглядѣ на низшія сословія — говоритъ онъ — мы убѣждаемся въ эстетической ихъ грубости, а при ближайшемъ знакомствѣ съ ними — въ умственномъ и нравственномъ ихъ невѣжествѣ, слѣдовательно, и въ ихъ невѣжествѣ вообще. Страсти, а не ра-

зумъ управляютъ ими. Страсти эти въ нихъ есть всегда, хотя и не всегда возбуждены: стоитъ только подать малѣйшій поводъ къ возбужденію ихъ, и онѣ выкажутся во всей своей грубости и губительной наготѣ. Грубая, невѣжественная толпа есть внутренній врагъ государства. Мы должны уничтожить корень зла посредствомъ воспитанія народа и преобразованія его внѣшняго положенія. Неудовлетворительное исполненіе этой важной задачи грозитъ весьма дурными послѣдствіями всему, что существуетъ: закону и правосудію, жизни и собственности. Можемъ ли мы надѣяться, что могучія волненія и движенія черни будутъ подавлены или сдержаны въ неукротимомъ волненіи своимъ одними декретами и административными мѣрами? Пройдутъ еще лѣтъ 10—15 такимъ образомъ, — и мы увидимъ гибельные результаты нашего бездѣйствія. Дѣйствуйте же, пока не поздно!“ Дистервегъ какъ бы предвидѣлъ безпорядки 1848 года и говорилъ то, что теперь скажетъ каждый мыслящій человекъ, что сознаютъ всѣ лучшія правительства; но тогда, въ 1833 году, многіе стали осуждать Дистервега за подобный образъ мыслей, подозрѣвая въ немъ опаснаго демагога, возстающаго противъ существующаго порядка. Въ другомъ сочиненіи своемъ „Ueber das Verderben auf deutschen Universitäten“ (1836) онъ доказывалъ, что высшія учебныя заведенія поселяютъ въ юношества ложную ученость, непримѣнимую къ практической жизни. 15 лѣтъ спустя, Дистервегъ снова высказывается противъ недостатковъ всей нѣмецкой націи и говоритъ: „Во франкфуртскомъ парламентѣ засѣдали отборнѣйшіе изъ націи, извѣстнѣйшіе историки. Они знали всѣ исторіи міра, но научились ли они изъ нихъ хотя чему-нибудь? Недозрѣлость нашей націи, какъ высшихъ, такъ и низшихъ сословій, сумасбродство и отсутствіе энергіи, особенно же недостатокъ въ сознаніи законности — суть необходимыя послѣдствія превратнаго и лишеннаго всякой строгости образа воспитанія и образованія въ высшихъ училищахъ и университетахъ.“

Въ борьбѣ за свободу и независимость народной школы, Дистервегъ особенно много нажилъ враговъ себѣ между духовенствомъ, которое въ Германіи, по преимуществу у католиковъ, стремится къ преобладанію въ дѣлѣ народнаго образованія и къ подавленію личности народнаго учителя. Этотъ жизненный вопросъ, поднятый и неустанно поддерживаемый Дистервегомъ, въ настоящее время продолжаетъ волновать всю педагогическую Германію

и уже близокъ къ разрѣшенію. Дѣло въ томъ, что народная школа въ Германіи по своей цѣли и по своему историческому происхожденію — *церковная*. Дистервегъ борется за самостоятельность школы, какъ государственнаго учрежденія: онъ хочетъ освободить её отъ преобладающаго вліянія духовенства, отъ эксплуатаціи; требуетъ для нея собственнаго, государствомъ назначаемаго, свѣдущаго начальства; доказываетъ необходимость возвысить положеніе и значеніе учителей, однимъ словомъ — изъ церковной школы сдѣлать *народную* въ полномъ смыслѣ. Въ преподаваніи закона Божія онъ, какъ истинный теологъ, требуетъ, чтобы главное вниманіе обращалось на нравственно-религіозную сторону, — а не исключительно на конфессіональную; чтобы дѣти разныхъ исповѣданій могли поступать въ одну школу, какъ это видимъ въ Англіи и Голландіи; чтобы школа готовила къ жизни. Враги обвинили Дистервега въ опасныхъ реформаторскихъ стремленіяхъ, и въ 1847 г. его уволили отъ должности, хотя безъ всякой законной причины. Однако онъ и послѣ не переставалъ постоянно требовать того же, и имѣлъ радость видѣть, какъ идеи его болѣе и болѣе входятъ въ общественное пониманіе. Онъ настойчиво доказываетъ необходимость спеціальнаго образованія для учителей, возстаетъ противъ лжившихся въ 1854 г. прусскихъ регулятивовъ; онъ же совершенно доказалъ несостоятельность ланкастерской системы взаимнаго обученія, получившей обширное примѣненіе въ Даніи. Вотъ что говоритъ удаленный отъ службы Дистервегъ въ свою защиту: „Мы, учителя, имѣемъ дѣло со школой, съ юношествомъ, — а я только объ этомъ и заботился. Мнѣ никогда не приходило на умъ дѣйствовать непосредственно на государственныя учрежденія, ибо я смотрю на нихъ, какъ на послѣдствіе и необходимый плодъ общечеловѣческаго и національнаго развитія. Имѣть сильное вліяніе на это развитіе и было моею задачей, и будетъ задачей для всякаго истиннаго учителя. Педагогъ стремится къ образованію сознанія, чувства и воли; онъ слѣдуетъ разуму, способствуетъ господству разума и разумной свободы. По мнѣнію истиннаго педагога, нѣтъ ничего безумнѣе, противоестественнѣе и гибельнѣе желанія создать или ввести свободнѣйшее и счастливѣйшее состояніе людей путемъ одного противорѣчія или насилія, а не воспитанія. Общественныя дѣла и учрежденія, не соответствующія степени образованія народа и введенныя искусственнымъ образомъ, не долговѣчны, скоро снова

исчезаютъ, распространяя только неудовольствіе, недовѣріе, и погружая народъ только въ худшее противъ прежняго состояніе. И потому, какъ истинный педагогъ никогда не станетъ и не можетъ отказываться отъ просвѣщенія человѣчества, такъ точно онъ никогда не сдѣлается демагогомъ, — но всегда будетъ другомъ своего народа. Онъ стремится къ достиженію всего путемъ *естественнаго развитія*: къ этому клонятся всегда и всѣ его стремленія. Послѣдствія такого стремленія могутъ быть только полезны и благотворны, ибо призваніе человѣка состоитъ въ соответствующей его природѣ дѣятельности, а счастье совпадаетъ съ достиженіемъ этого призванія. Эти положенія опредѣляютъ причину, цѣль и граньцу всей моей дѣятельности.“

Дистервегъ съ 1847 г. отказывался вступитъ въ службу при тогдашнемъ направленіи прусскаго правительства, и скончался въ началѣ 1866 года въ Берлинѣ, какъ частный человѣкъ. Онъ до самой смерти продолжалъ начатое имъ съ 1851 года изданіе „*Pädagogisches Jahrbuch*“, по книжкѣ ежегодно, наполненной преимущественно его собственными статьями. Лучшія сочиненія по дидактикѣ собраны имъ и изданы въ двухъ томахъ подъ названіемъ „*Wegweiser für deutsche Lehrer*“, — по въ нихъ много поучительнаго для каждаго педагога.

Главнѣйшія основанія дидактики и методики Дистервега.

Обученіе, по Дистервегу, должно прежде всего соответствовать главному назначенію человѣка вообще, должно подчиняться теологическому принципу. Такимъ принципомъ онъ принимаетъ „самостоятельность въ служеніи истинѣ, добру и красотѣ“, желая примирить и формально-субъективный моментъ (самодѣятельность), и реально-объективный (истина, добро, красота). Разные общіе принципы, выставляемые разными философскими системами, оказываются несостоятельными по своей односторонности: въ нихъ или субъективный, или объективный элементы берутъ перевѣсъ. Конечно, само это опредѣленіе не точно, такъ какъ здѣсь можетъ явиться вопросъ: а что же такое — истина, добро и красота? Но понятія эти не носятъ въ себѣ ничего абсолютнаго: они относительны и мѣняются по времени, мѣсту, и даже по возрасту. Такъ для юноши истинно, добро и прекрасно отчасти уже не то,

что истинно, добро и прекрасно для старца. Само человечество имѣть свои возрасты: и младенческой, и юношеской, и старческой. Истина не есть что-нибудь готовое, но нѣчто вѣчно развивающееся (Werdendes), она есть продуктъ человѣческой образованности. Въ юности мы удовлетворяемся тѣми истинами, которыя уже не удовлетворяютъ насъ въ періодъ зрѣлости. Въ жизни человечества, какъ и природы, одно только постоянно и вѣчно, это — вѣчное измѣненіе (ewiger Fluss). Нерѣдко слѣдующее поколѣніе не только забываетъ истины предшествовавшего, но даже теряетъ способность ихъ пониманія. Вотъ почему ничто такъ не противорѣчитъ природѣ человѣка, какъ желаніе навязать ей непреложныя, неизмѣнныя воззрѣнія и убѣжденія: такой образъ дѣйствій сковываетъ человѣческую душу и препятствуетъ его восхожденію къ высшему и высшему знанію. Мы можемъ дать общій принципъ только съ формальной стороны (самодѣятельность), и указать общія цѣли — истину, добро и красоту, — какъ насъ научила понимать ихъ христіанско-европейская цивилизація.

Конечно цѣль всей общественной дѣятельности человѣка, по Фихте, есть культура, т. е. упражненіе всѣхъ силъ для достиженія возможно-полной свободы и независимости отъ всего, что противорѣчитъ нашей человѣческой природѣ. Это дѣятельное стремленіе къ свободѣ есть единственно возможное опредѣленіе человѣка, на сколько онъ принадлежитъ къ остальному чувственному міру. Все, что онъ предпринимаетъ, должно быть только средствомъ къ достиженію этой конечной цѣли: въ противномъ случаѣ — его дѣятельность будетъ лишена разумности. Никто не бываетъ образованъ другимъ, но каждый самъ себя образуетъ, только при большей или меньшей помощи другого. Всякое пассивное состояніе есть противоположность образованію, ибо оно дѣйствительно достигается только чрезъ самостоятельность, которая имѣетъ цѣлью также самодѣятельность. „Мы поступили бы единственно справедливымъ образомъ, если бы внушили питомцу вмѣстѣ съ Лейбницемъ: совершенствуй себя; вмѣстѣ съ Воллестономъ — каждый поступокъ хорошъ, если онъ есть выраженіе истины; съ Клеркомъ — добродѣтель состоитъ въ томъ, чтобы все разсматривать сообразно съ его природой; вмѣстѣ съ Кантомъ — хорошо поступаетъ тотъ, у кого каждое частное правило, примѣненное имъ къ частному случаю, можетъ стать общимъ

правиломъ; вмѣстѣ съ Шмидтомъ — нравственно поступаетъ тотъ, кому будетъ сочувствовать каждый посторонній свидѣтель его поступка; вмѣстѣ съ Хучисономъ — поступаай такъ, какъ велитъ тебѣ твое нравственное чувство, твоя совѣсть; вмѣстѣ съ Руссо — дѣлай то, чего требуетъ твое благополучіе; вмѣстѣ съ Пуффендорфомъ — будь членомъ своего общества; вмѣстѣ съ Аристотелемъ — добродѣтель есть середина между двумя преступленіями. И если человѣкъ будетъ отъ этихъ принциповъ заключать дальше, онъ создастъ себѣ какъ бы тѣ радіусы, которые отъ периферіи приведутъ его къ центру, гдѣ лежитъ разумность и истина“ (Фихте).

„Все свободное, человѣческое, самостоятельное исходитъ изъ самодѣятельности; вся поэзія, мышленіе, наблюденіе, чувствованіе, самообладаніе, всѣ наши рѣчи и дѣла — все сосредоточивается въ одномъ этомъ пунктѣ. Человѣкъ становится тѣмъ, чѣмъ ему должно быть, не иначе, какъ только чрезъ свободное развитіе своей природы, ибо такъ же развивается все органическое, заключающее въ себѣ самомъ законы своего развитія. Организмъ растетъ, такъ сказать, изнутри себя, а не извнѣ, содержа въ себѣ самомъ стремленіе къ своему развитію. Природа только способствуетъ этому развитію растенія, даруя ему свѣтъ, воздухъ, теплоту и влажность. Подражайте же, воспитатели, природѣ! Дайте расти дитяти тѣлесно и духовно; предоставьте необходимый просторъ его развитію; ищите случая, чтобы оно могло въ дѣятельности проявить свои силы: въ этомъ заключается вся мудрость воспитанія. Человѣкъ требуетъ свободнаго, всесторонняго, гармоническаго развитія всѣхъ своихъ силъ для безпрепятственнаго проявленія ихъ въ дѣятельности по внутреннимъ, прирожденнымъ человѣческой природѣ законамъ.“ Принципъ Дистервега вообще можетъ быть названъ принципомъ свободнаго развитія, сообразнаго съ природой человѣка и съ законами самого развитія. Этому принципу противоположны три другіе: принципъ *деспотизма*, *механизма* и *эманации*. Произвольное, деспотическое воспитаніе не заботится о томъ, чего требуетъ природа, а дѣйствуетъ по капризу, по внѣшнимъ, постороннимъ побужденіямъ, по преходящимъ случайностямъ. Механическое воспитаніе думаетъ только о внѣшнемъ, объективномъ образованіи, о томъ, чтобы дитя усвоило себѣ то или другое знаніе, и переходитъ въ выучку или дрессировку. Принципъ эманации исходитъ

не изъ природы человѣка, а изъ того, что видѣ ея, сообщаетъ готовыя мысли и ставитъ питомца въ полную зависимость отъ слѣдующаго авторитета. Истинно педагогическій принципъ развитія, признаваемый Дистервегомъ, требуетъ отъ воспитателя уваженія какъ къ общечеловѣческой, такъ и индивидуальной, особенной природѣ человѣка; требуетъ возбужденія ея къ раскрытію, къ свободному проявленію, къ самостоятельной дѣятельности; требуетъ сообразнаго съ природою, и потому пріятнаго для дѣтей занятія съ ними; требуетъ споспѣшествованія развитію внѣшнихъ чувствъ, укрѣпленію тѣла, его частей и органовъ; приведенія къ тому, чтобы дитя само все видѣло и слышало, само доискивалось и само находило искомое; постоянного движенія впередъ по пути развитія и т. п. Такой взглядъ на дѣло воспитательнаго обученія не допускаетъ произвольнаго обхожденія съ природою человѣка, отвергаетъ всякіе механическіе, безотчетные приемы, исключаетъ выучку или дрессировку какого бы то рода ни было, бессмысленное наполненіе памяти заученными фразами, отвергаетъ однообразіе, убійственное при склонности дѣтской природы къ разнообразію.

Дистервегъ не строитъ никакой педагогической системы и въ этомъ полагаетъ свое отличительное достоинство, потому что человѣческая природа, при ея безконечномъ разнообразіи, не терпитъ никакого систематическаго насилія. Онъ допускаетъ не систему, а только *основныя правила*, стремясь къ свободному развитію человѣческой природы въ ея безконечномъ видоизмѣненіи. Воспитатели обыкновенно говорятъ, что они, какъ практики, нуждаются въ твердыхъ правилахъ для своей дѣятельности,—а не въ принципѣ, не въ началѣ, которое кажется имъ чѣмъ-то выспреннимъ, шаткимъ, не положительнымъ. Но эти, такъ называемыя, практическіе педагоги забываютъ, что въ принципѣ также есть творческая сила, и что потому нѣтъ ничего положительнаго, какъ живой, прирожденный человѣку принципъ, который съ непреложною необходимостью все, что ни творитъ—творитъ положительно. Кромѣ того, они должны имѣть довѣріе къ человѣческой природѣ и убѣдиться, что естественнымъ образомъ возбужденныя человѣческія силы могутъ производить только то, что имъ сообразно и что удовлетворяетъ потребностямъ человѣка. При такомъ только довѣрїи къ этому принципу, при убѣжденїи въ его справедливости, педагогу можно приступить

къ развитію человѣка съ полнымъ самоотверженіемъ. Истинный воспитатель, по мнѣнію Дистервега, вовсе не думаетъ, какъ бы сдѣлать изъ воспитанника то или другое, какъ бы привести его къ заранѣ поставленной какой-либо частной цѣли. Онъ признаетъ себя только орудіемъ общаго принципа развитія, помощникомъ творческой силы человѣческой природы. Онъ черпаетъ свои правила изъ психологическихъ законовъ, а не изъ одной такъ называемой дѣйствительности, иногда пошлой, не изъ преходящихъ законовъ. Педагогическій принципъ есть принципъ живой, ибо жить значитъ—развиваться. Будущность принадлежитъ ему, и все, что ему противоположно—противоположно самой жизни; всякій застой, всякая реакція въ развитіи есть смерть. Общія законы и правила, которыми должно руководиться при всякомъ преподаванїи, во всякомъ обученїи, не иначе могутъ быть выведены, какъ изъ принципа свободнаго человѣческаго развитія, а потому они находятся въ зависимости отъ понятія о томъ, въ чемъ состоитъ особенность человѣческой природы. Природа эта состоитъ во врожденныхъ человѣку способностяхъ: въ нихъ лежатъ сѣмена или условія для послѣдующаго его развитія. Способности эти не могутъ быть ни приобретаемы, ни утрачиваемы. Если въ комъ нѣтъ къ чему-либо способности отъ природы, то наставники или воспитатели не могутъ придать ее. Развитіе способности возможно только тогда, когда она уже существуетъ, какъ дѣйствительный фактъ. Но если способность и существуетъ, а не будетъ развита, она заглохнетъ. Способность заключаетъ въ себѣ только возможность къ развитію, и еще не представляетъ въ себѣ ничего количественнаго. Для развитія же необходимо посредство или внѣшняя помощь, состоящая въ воздѣйствїи, во вліяніи на способность, въ возбужденїи ея. Безъ возбужденія развитіе способности невозможно; слѣдовательно, воспитывать значитъ только возбуждать способность. Если образованіе состоитъ въ развитїи, совершаемомъ по идеѣ или мысли, поставляемой какъ цѣль, къ которой направляется вся дѣятельность, то образованіе способности состоитъ не въ чемъ другомъ, какъ въ ея возбужденїи для опредѣленной цѣли. Принципъ свободнаго развитія во всей широтѣ его понималъ еще Сократъ.

Стремленіе къ развитію, лежащее въ способности, не есть нѣчто неопредѣленное, т. е. не есть стремленіе къ какому бы то ни было развитію, но совершенно опредѣленное: именно къ тако-

му-то, а не къ другому развитію. Не изъ всякой способности выходитъ что угодно, но только то, къ чему въ ней уже лежитъ стремленіе. Вотъ почему и возбужденіе данной способности должно быть совершенно опредѣленное, или соотвѣтственное сущности этой способности. Если возбужденіе не будетъ соотвѣтствовать данной способности, то она или совсѣмъ останется въ бездѣйствіи, или же развитіе ея приметъ неестественное, неправильное направленіе (напримѣръ, религиозное чувство). Слѣдовательно, каждая способность имѣетъ свою особенную сущность, свой законъ развитія. Но какъ же развивать способность? Это не зависитъ отъ произвола человѣка, но отъ самой способности: изъ нея самой воспитатель долженъ черпать правила для ея развитія. Но хотя то, чѣмъ человѣкъ можетъ стать, врождено ему, хотя путь, по которому направится развитіе врожденной ему способности, опредѣленъ законами природы; но будетъ ли на самомъ дѣлѣ такъ, какъ могло бы быть, разовьется ли врожденная человѣку способность такъ, какъ могла бы она развиться,—это зависитъ отъ внѣшнихъ, благоприятныхъ или неблагоприятныхъ обстоятельствъ.

Развить или образовать человѣка, безъ собственнаго его въ томъ участія, безъ его дѣятельности и усилія—невозможно; въ каждомъ человѣкѣ врождена только восприимчивость той или другой способности къ впечатлѣніямъ или внѣшнему возбужденію, къ развитію и къ образованію. Самодѣятельность, которая есть вмѣстѣ и средство, и слѣдствіе развитія или образованія, зависитъ отъ энергіи, способности, отъ степени ея возбужденія и отъ способа самого развитія. Однако же, и при этихъ условіяхъ, самодѣятельность и самостоятельность суть плоды собственныхъ трудовъ человѣка. Самостоятельность не есть наслѣдственная, но приобрѣтаемая и потому уже не отъемлемая, не отчуждаемая собственность; она есть сущность и продуктъ человѣческаго духа. Воспитаніе для человѣка оканчивается, т. е. достигаетъ своей цѣли, когда онъ созрѣлъ на столько, что чувствуетъ въ себѣ желаніе и силу продолжать во всю остальную жизнь свое самообразование, и когда онъ понимаетъ, какимъ образомъ онъ можетъ и долженъ образовывать себя все болѣе и болѣе. Каждый человѣкъ по этому есть прежде всего самъ виновникъ того, какіе результаты дала его жизнь; но въ дѣтствѣ онъ еще не сознаетъ этого, а за него сознаетъ воспитатель. Чтѣ бы вышло изъ человѣка при другомъ воспитаніи или при другихъ способностяхъ, о томъ никакъ нельзя

произнести вѣрнаго сужденія, а потому этотъ вопросъ принадлежитъ ко множеству другихъ пустыхъ вопросовъ. Другое дѣло, если мы будемъ разсуждать: что можно бы изъ себя сдѣлать при данныхъ способностяхъ и уже при полученномъ воспитаніи: такой вопросъ, въ періодъ полнаго самосознанія, весьма важенъ для всей нашей послѣдующей жизни. Ребенокъ не имѣетъ и не можетъ имѣть никакого предвзятаго плана для своего образованія, но можетъ только проявлять наклонности, обнаруживать способности, угадывать которыя есть дѣло взрослого, воспитателя.

Всякое духовное развитіе начинается съ самаго малаго, съ едва замѣтной точки, и потомъ можетъ восходить до maximum или до конечнаго предѣла, поставляемаго вообще человѣческому развитію. Но мы не знаемъ, гдѣ этотъ предѣлъ. Кромѣ этого общечеловѣческаго maximum, есть еще личное, для каждого человѣка особенное развитіе; оно опредѣляется возможно совершеннѣйшимъ согласіемъ между его способностями и ихъ возбужденіемъ, и стоитъ всегда ниже человѣческаго maximum, хотя каждый человѣкъ можетъ болѣе или менѣе способствовать расширенію горизонта, ограничивающаго все человѣчество. Процессъ развитія каждой способности отъ начальной до конечной точки развитія, отъ minimum до maximum, совершается безъ скачковъ, безъ пробѣловъ, непрерывно, постепенно,—хотя эти ступени не всегда могутъ быть указаны, потому что духъ есть не экстенсивная, а интенсивная величина, допускающая понятіе не о различномъ объемѣ дѣятельности, а только о различной ея степени. Но и самыя эти степени не могутъ быть опредѣлены математически точно, механически, такъ какъ духъ нашъ есть величина несоизмѣримая. Развитіе способностей происходитъ послѣдовательно во времени. Не всѣ способности развиваются въ одно и то же время съ одинаковой силой, и притомъ, такъ какъ духъ нашъ есть стройный организмъ, развитіе однихъ способностей непременно предполагаетъ развитіе другихъ. Первыя называемъ мы высшими, а вторыя—низшими; такъ напримѣръ, образованіе разсудка или ума предполагаетъ въ извѣстной степени развитіе созерцальной способности, воображенія, памяти и т. д. Духъ человѣческій, не смотря на различіе его способностей, представляетъ одно цѣлое; а потому мы должны бы говорить собственно о развитіи одной способности мышленія, только съ разныхъ сторонъ и въ различныхъ направленіяхъ, такъ что каждое возбу-

женіе или развитіе съ одной стороны, или въ одномъ направленіи, уже дѣйствуетъ на весь духъ человѣческой. Но для большей ясности говорятъ обыкновенно о разныхъ способностяхъ, однако разумѣя подъ этимъ развитіе всего духа, какъ единого цѣлаго, но въ разныхъ направленіяхъ. Слѣдовательно, можно принять положеніе, что развитіемъ духа въ высшихъ его направленіяхъ уже предполагается развитіе низшихъ способностей, или, что все равно—развитіе способности вообще въ низшихъ ея направленіяхъ. Въ духѣ нашемъ все находится во взаимодѣйствіи, и одна способность дѣйствуетъ на другую: развивайте каждую способность—и разовьется весь духъ. Впрочемъ, надо замѣтить, что возбужденіе высшей способности дѣйствуетъ гораздо сильнѣе на низшую, чѣмъ наоборотъ, хотя начинается развитіе прежде всего съ пробужденія низшихъ способностей, которыми человѣкъ ограниченъ съ животными. Вотъ почему, хотя всегда должно начинать съ развитія низшихъ его способностей: ощущенія, наблюденія, вниманія, представленія, воображенія, памяти и т. д., какъ основаній для высшихъ, — но важнѣе всего развитіе высшихъ, составляющихъ цѣль для низшихъ и управляющихъ ими.

Чѣмъ ранѣе, т. е. чѣмъ своевременнѣе будутъ возбуждены способности, тѣмъ легче онѣ разовьются; и наоборотъ: чѣмъ позже, тѣмъ труднѣе. Съ другой стороны: тѣмъ труднѣе развить какую-нибудь способность, чѣмъ долѣе и сильнѣе были упражняемы прочія способности, между тѣмъ какъ та способность оставалась безъ возбужденія, потому что, чѣмъ болѣе привыкаетъ духъ двигаться по извѣстному направленію, тѣмъ труднѣе дать ему другое направленіе. Одна способность въ одностороннемъ и крайнемъ развитіи непременно производитъ ослабленіе въ другой, и наоборотъ. Истинное воспитаніе стремится къ развитію, *сообразному съ природой*: это значитъ, что оно не допускаетъ ничего несвоевременнаго, постепеннаго, ничего скороспѣлаго въ одномъ отношеніи и недозрѣлаго въ другомъ. Совершенное воспитаніе обыкновенно полагаютъ въ полномъ, согласномъ (гармоническомъ) развитіи всѣхъ способностей человѣка, потому что всякая способность дана человѣку не съ тѣмъ, чтобы она осталась неразвитою, но принимаютъ за правило, что самое развитіе всѣхъ способностей должно совершаться по закону согласія или гармоніи. Не найдется ни одного человѣка, который защищалъ бы несогласіе или дисгармонію. Но, тѣмъ не менѣе, выраженіе: соглас-

ное или „гармоническое развитіе“ есть выраженіе неопредѣленное, и ему нельзя придавать безконечно широкаго, абсолютнаго значенія. Обыкновенно, чтобы придать этому понятію опредѣленность и сдѣлать его, такимъ образомъ, плодотворнымъ для практики, нѣкоторые педагога составляютъ себѣ понятіе о совершенномъ человѣкѣ, какъ о человѣкѣ развитомъ равномерно во всѣхъ отношеніяхъ, во всевозможныхъ направленіяхъ, и ставятъ это понятіе образцомъ или идеаломъ при развитіи человѣка въ дѣйствительности. Но едва ли можетъ существовать въ дѣйствительности человѣкъ, который обладалъ бы всѣми возможными способностями въ равной степени, такъ что изъ него все могло бы выйти. Въ самомъ дѣлѣ: понятіе о такомъ нормальномъ человѣкѣ мало принесетъ практической пользы, такъ какъ оно исключаетъ понятіе объ извѣстномъ талантѣ, всѣми же талантами человѣкъ не можетъ обладать; кромѣ того, такое стремленіе къ гармоніи можетъ привести къ предвѣренному подавленію извѣстныхъ врожденныхъ способностей или талантовъ, можетъ превратиться въ систематическое обезличиваніе питомцевъ. Слѣдовательно, необходимо ограничить и самое понятіе о гармоническомъ развитіи человѣческихъ способностей тою ихъ мѣрою и степенью, какіе возможны въ данномъ человѣкѣ, и притомъ въ стремленіи къ гармоническому развитію надо имѣть въ виду только основныя способности нашего духа, составляющія какъ бы его элементы. Конечно, для того, чтобы вполне узнать, какія особенныя способности и въ какой степени находятся въ отдѣльномъ, данномъ лицѣ, нужна необычайная проницательность, и при самой проницательности точность въ опредѣленіи степени интенсивности невозможна; но изъ-за всего этого еще не должно вовсе отвергать понятія о гармоническомъ развитіи, хотя бы оно оставалось навсегда недостижимымъ идеаломъ; не должно отвергать именно въ силу органическаго строенія духа. Принципъ гармоническаго развитія, ограниченный индивидуальностью способностей, остается неизмѣннымъ, особенно въ раннемъ дѣтскомъ возрастѣ. Все общечеловѣческое: умъ (практической и теоретической), чувство (эстетическое, религіозное и др.), воля, память, воображеніе, вниманіе, наблюдательность, даръ слова, вѣщныя чувства, — однимъ словомъ, весь духъ въ его общечеловѣческихъ проявленіяхъ подлежитъ всестороннему развитію. Но выйдетъ ли изъ человѣка потомъ математикъ, музыкантъ, миссіонеръ, техникъ и т. д.—это не можетъ лежать на отвѣт-

ственности воспитателя, которому остается только слѣдовать природѣ во всѣхъ ея нормальныхъ проявленіяхъ. Не изъ всякаго человѣка можетъ и должно выйти одно и то же, помимо его общечеловѣческихъ свойствъ. Если люди и всѣ одарены одинаковымъ количествомъ способностей, что несомнѣнно (исключая уродствъ), то нельзя не согласиться, что степень, въ какой они обладаютъ ими, весьма различна. Иная способность въ томъ или другомъ человѣкѣ такъ слаба, что на развитіе ея не стоитъ терять ни много времени, ни денегъ. Хотя каждый изъ насъ будетъ стремиться къ гармоническому развитію своихъ способностей, но, при индивидуальномъ различіи каждаго, произойдетъ и то безконечное разнообразіе между людьми въ ихъ способностяхъ и проявленіяхъ, которое не только возможно, но и необходимо, разумно. Составляя общество, люди образуютъ одно цѣлое; слѣдовательно, человѣческое общество есть единство разнообразнаго множества людей. Чего одинъ не имѣетъ и не можетъ сдѣлать, то имѣютъ и могутъ сдѣлать другіе: такъ люди восполняютъ взаимно свои недостатки, а потому общаго, гармоническаго развитія, въ самомъ строгомъ смыслѣ надо искать не въ одномъ человѣкѣ, а въ цѣломъ человечествѣ, по справедливому выраженію Шефера: „Ein Mensch ist nicht das Tausendtheil vom Menschen: das menschliche Geschlecht ist erst der Mensch“. Такимъ образомъ, Дистервегъ во главѣ своего дидактическаго ученія ставитъ не гармоническое развитіе способностей, такъ какъ этотъ принципъ оказывается несостоятельнымъ, а свободу и слѣдованіе природѣ въ ея лучшихъ, божественныхъ сторонахъ.

По ученію Дистервега, духъ человѣческой связанъ съ тѣломъ самымъ тѣснымъ образомъ. Человѣкъ представляетъ собою полное гармоническое цѣлое; если мы двоишь его, то только въ отвлеченіи. Какимъ образомъ духъ связанъ съ тѣломъ — это не разрѣшимая тайна; мы видимъ не болѣе, какъ ихъ взаимодействіе въ его проявленіи, но не въ сущности. Всякое отпаденіе души происходитъ посредствомъ тѣлесныхъ органовъ, и при этомъ всякое неправильное образованіе органа пречатствуетъ соответственному отпаденію души. Развитіе органа идетъ одновременно и параллельно съ развитіемъ той душевной способности, которая посредствомъ его дѣйствуетъ. Принципъ гармоническаго развитія, который также имѣетъ свое относительное значеніе, требуетъ полного развитія тѣла и духа; но главную цѣль, все достоин-

ство жизни мы поставляемъ въ духовномъ, а не въ одномъ тѣлесномъ развитіи; слѣдовательно, второе есть только средство для перваго. Развитіе ума еще менѣе зависитъ отъ тѣла; но чувство и воля связаны съ развитіемъ тѣла самымъ тѣснѣйшимъ образомъ (примѣръ нервныхъ людей). Конечная формальная цѣль развитія или воспитанія вообще (т. е. и обученія) есть самостоятельность и самодѣятельность питомца. Человѣкъ приноситъ съ собою въ жизнь только способность или возможность къ самодѣятельности. На низшей ступени эта способность проявляется въ видѣ воспримчивости ко внѣшнимъ возбужденіямъ или впечатлѣніямъ; на высочайшей же степени она состоитъ въ самостоятельной дѣятельности по ясно созданнымъ, твердымъ основнымъ началамъ или принципамъ. Пока человѣкъ дѣйствуетъ по однимъ внѣшнимъ влияніямъ и побужденіямъ, до тѣхъ поръ онъ стоитъ на низкой степени развитія; но чѣмъ болѣе становится онъ независимымъ отъ внѣшности, тѣмъ свободнѣе совершается его развитіе. Человѣкъ живетъ не для пассивнаго положенія, не для того, чтобы только страдать и переносить, но — чтобы желать и дѣйствовать. Эта-то самостоятельная дѣятельность съ цѣлю познанаго называется мышленіемъ; самостоятельность желанія есть стремленіе; самостоятельность воли есть творчество. Умъ познаетъ истину; чувство жаждетъ наслажденія; воля создаетъ благо, — а благо есть то, что истинно и доставляетъ наслажденіе.

При воспитаніи необходимо противодействовать какъ тупости, противоположной воспримчивости, такъ и вялости, противоположной самодѣятельности. Здоровыя, нормальныя дѣти легко всѣмъ возбуждаются: они воспримчивы, дѣятельны съ утра до вечера; въ нихъ ключемъ бьетъ жизнь. Сохраняйте же въ нихъ эти драгоценныя качества и усиливайте ихъ! Возбуждайте высшія способности: умъ, чувство и волю къ дѣятельности и направляйте ихъ ко всему разумному, доброму и полезному. Только при такомъ воспитаніи человѣкъ можетъ сдѣлаться владыкой собственно своей жизни, господствовать надъ самимъ собою и свободно опредѣлить себя къ дѣятельности. Одна воспримчивость, развитая односторонне, не приведетъ учащагося къ самодѣятельности. Чѣмъ болѣе какая-либо метода осуждаетъ человѣка на пассивность, облегчая только одну возможность усвоенія, тѣмъ она хуже; но метода тѣмъ лучше, чѣмъ болѣе возбуждаетъ она къ самостоятельной дѣятельности въ извѣстныхъ направленіяхъ.

Хотя процессъ развитія и непрерывенъ, но мы можемъ мысленно отличить три ступени, по которымъ человекъ непременно долженъ пройти, чтобы придти къ общей формальной цѣли своего развитія, начиная съ состоянія неопредѣленности, и восходя къ опредѣленности и особности: во-первыхъ, *чувственность* или то состояніе, при которомъ духовная дѣятельность находится еще въ полной зависимости отъ вѣшняго возбужденія. Внутренней дѣятельности души, независимой отъ случайнаго, минутнаго возбужденія, еще нѣтъ: исчезаетъ вѣшнее возбужденіе,—съ нимъ вмѣстѣ исчезаетъ и самая дѣятельность. Стоящій на этой ступени человекъ находится еще въ состояніи дикости, необразованности, близкомъ къ состоянію животнаго. Таково дитя въ первомъ періодѣ жизни, въ своемъ дѣтствѣ: оно вполнѣ предается дѣйствующимъ на него въ данную минуту силамъ, и собственный починъ еще очень слабъ, а если и проявляется, то неразумно. Въ немъ еще незамѣтно ни должной связи въ представленіяхъ, ни опредѣленнаго, продолжительнаго настроенія духа, ни постоянныхъ привычекъ и наклонностей. Во-вторыхъ, слѣдующая ступень характеризуется *привычкой* и *фантазіей*. Душа уже возвышается надъ вѣшними, минутными побужденіями; представленія связываются все болѣе и болѣе; пріобрѣтаются привычки; внутренняя дѣятельность значительно проявляется во вѣ, но еще не доходитъ до самостоятельности. Въ этомъ періодѣ преобладаетъ или механическая привычка, или же живая игра воображенія, фантазія. Это періодъ юности. Въ-третьихъ, наконецъ, настаетъ періодъ свободнаго *самоопредѣленія* къ дѣятельности, какъ вѣнецъ всего предшествовавшаго развитія. Душа и теперь продолжаетъ возбуждаться вѣшними впечатлѣніями, но они уже не опредѣляютъ всей ея дѣятельности. Возвышаясь надъ механизмомъ какого-либо занятія, надъ силою привычки, надъ господствомъ обычаевъ и нравовъ, она дѣйствуетъ уже на основаніи своихъ собственныхъ рѣшеній, сознательно и разумно. Душа, конечно, продолжаетъ пользоваться пріобрѣтенными, механическими привычками, но только для того, чтобы удобнѣе и свободнѣе было ей самой двигаться въ своей сферѣ и преобразовывать себя и все окружающее сообразно своимъ цѣлямъ. Теперь душа является независимую, самостоятельную, свободною; разумъ вступилъ во всѣ свои права; воля достигла высшей упругости. Это — періодъ возмужалости человека, когда оканчивается преднамѣренное вос-

питаніе, и начинается самовоспитаніе, а вмѣстѣ и полная нравственная отвѣтственность за самого себя.

Карлъ Шмидтъ въ „*Buch der Erziehung*“ дѣлитъ возрастъ, подлежащій воспитанію, на младенчество, дѣтство, отрочество и юность, послѣ которой наступаетъ уже періодъ зрѣлости. Младенчество продолжается до двухлѣтняго возраста. За нимъ слѣдуетъ дѣтство, продолжающееся до 7 или 8 лѣтъ, пока преобладаетъ дѣятельность пищеварительныхъ органовъ: дитя много и часто ѣстъ; въ тѣлѣ его прибавляется много новыхъ частицъ и особенно много отлагается подкожнаго жиру, отчего происходитъ округленность формъ дитяти; этотъ возрастъ отличаютъ молочные зубы, хрящобразныя кости и мягкіе мускулы. Отрочество продолжается до 14 или 15 лѣтъ, пока молочные зубы выпадаютъ и замѣняются постоянными; кости твердѣютъ, мускулы усиливаются, легкіе развиваются; все тѣло крѣпнетъ, дѣлается болѣе стройнымъ и фізіономія получаетъ выраженіе. Юношескій періодъ длится до 21 или 22 лѣтъ; переходъ къ юности часто сопровождается неопредѣленными, болѣзненными ощущеніями, сильною чувствительностью и раздражительностью нервовъ; тѣло окончательно формируется, и въ концѣ этого періода человекъ готовъ уже вступить въ самостоятельную жизнь. Такимъ образомъ, К. Шмидтъ полагаетъ въ основаніе дѣленія *фізіологическіе* признаки, а Дистервегъ — *психологическіе*, и потому у послѣдняго основы дѣленія хотя также вѣрны, но менѣе точны и доказательны. При томъ же надо замѣтить, что принимаемыя имъ ступени духовнаго развитія не всегда соотвѣтствуютъ періодамъ жизни каждаго человека: его дѣтству, юности и возмужалости, и не о всякомъ старикѣ можно сказать, что онъ прошелъ всѣ эти три ступени. Въ дѣйствительности онѣ не разграничены между собою съ такою рѣзкостью, какъ разграничены у Дистервега только для лучшаго пониманія ихъ; напротивъ: онѣ представляютъ переходы, оттѣнки, и даже смѣшиваются въ одномъ и томъ же періодѣ жизни; въ душѣ человека въ одно и то же время одна дѣятельность можетъ принадлежать къ высшей ступени, а другая — къ низшей. Слѣдовательно, эта неопредѣленность дѣленія совершенно справедлива и вѣрна природѣ духа, жизнь котораго менѣе уловима, чѣмъ жизнь органическая. Ступени эти представляютъ только естественный, нормальный процессъ человѣческаго развитія, такъ что, при благоприятныхъ

обстоятельствахъ, человѣкъ развивается именно по этимъ ступенямъ, переходя каждую изъ нихъ втеченіе соотвѣтствующаго ей періода.

Говоря постоянно о самостоятельности, самоопредѣленіи, о свободномъ развитіи духа, Дистервегъ подъ понятіемъ свободы отнюдь не разумѣетъ неограниченной, безусловной свободы мышленія и воли, а признаетъ принципъ только разумной, т. е. относительной свободы. Человѣкъ не можетъ мыслить, не можетъ считать истиннымъ всего, что ему захочется; онъ не можетъ творить совершенно новыхъ представленій, а лишь комбинируетъ ихъ. Самый свободный, самый гениальный мыслитель связанъ закономъ ассоціаціи представленій и вообще законами логическими: такъ, мы не можемъ скачками переходить отъ одной мысли къ другой и т. под. Съ другой стороны, свобода воли не состоитъ въ способности дѣйствовать безо всякаго основанія, безъ намѣренія и цѣли, но — въ зависимости отъ природной необходимости, отъ чувственныхъ побужденій и т. под. Далѣе, свободу не должно смѣшивать, какъ весьма часто дѣлается, съ произволомъ дѣлать что хочешь, что вздумается. Напротивъ: чѣмъ болѣе человѣкъ развивается, совершенствуется, тѣмъ болѣе свобода его чуждается произвола, такъ что въ совершенномъ, вполне развитомъ человѣкѣ свобода рѣшительно совпадаетъ съ необходимостью: такой совершенный, идеальный человѣкъ могъ бы и хотѣлъ бы мыслить и приводить въ исполненіе только то, что должно, необходимо, разумно. Такимъ образомъ, съ каждымъ шагомъ по пути развитія и совершенствованія свобода увеличивается, сфера же произвола стѣсняется. Чѣмъ невѣжественнѣе и грубѣе человѣкъ, тѣмъ обширнѣе для него сфера произвольныхъ представленій и дѣйствій, тѣмъ менѣе онъ стѣсненъ разумностью; а потому внѣшняя сила закона, какъ религіознаго, такъ и государственнаго, тѣмъ для него необходимѣе. Грубый человѣкъ представляетъ себѣ много такого, чего не можетъ представить себѣ ни одинъ образованный человѣкъ, и дѣлаетъ много такого, что совершенно невозможно нравственно развитому человѣку. Истина, разумность дѣлаютъ насъ менѣе свободными — отъ ложныхъ представленій и дурныхъ чувствованій, мыслей и желаній всякаго рода; но въ то-же время ограничиваютъ наше мышленіе и волю одною сферою, которую можно назвать сферою истины и добра. Обычай, нравы и законы, если только они хороши,

разумны, считаютъ несправедливымъ стѣсненіемъ своей свободы только такіе люди, которые еще не согласили въ себѣ мышленія и воли съ истиной, не развились до разумности, и для такихъ недоразвившихся людей, лишенныхъ способности разумнаго самоопредѣленія, подобное стѣсненіе дѣйствительно существуетъ въ субъективномъ отношеніи, но его нѣтъ въ объективномъ, съ точки зрѣнія истины и блага. Кто дошелъ до согласія своего разума и воли съ истиной и благомъ, тотъ видитъ въ праведныхъ Божескихъ и человѣческихъ законахъ, принимаемыхъ въ ихъ совершеннѣйшемъ значеніи, не внѣшнее ограниченіе своей свободы, не принужденіе, а только внѣшнее выраженіе своей сущности, собственной развитой природы. Питомца должно съ помощію образованія, т. е. расширенія области его духа, возводить со степени произвола на степень свободы и самоопредѣленія.

Изъ психологическихъ законовъ, какъ понимаетъ ихъ Дистервегъ, выводятся у него общія дидактическія правила, которыя для удобства можно раздѣлить на *четыре* разряда: одни касаются преимущественно учащагося, другія болѣе — предметовъ обученія, третьи — внѣшнихъ обстоятельствъ, въ которыя бываетъ поставленъ учитель, наконецъ, четвертыя — самого учителя или наставника. Въ изложеніи общей дидактики у Дистервега учащійся поставляется какъ главное, какъ цѣль, а затѣмъ все прочее: учебный матеріалъ и даже самъ наставникъ разсматриваются только какъ средства къ достиженію главной цѣли — образованія ученика. Этимъ объясняется и та система, въ которой у него излагается общая дидактика.

I. Правила обученія по отношенію къ учащемуся.

1) *Учите сообразно съ природою.* Наставникъ долженъ руководиться природою человѣка и законами ея развитія. Изъ этого правила проистекаютъ все прочія, а потому для воспитателя важнѣе всего узнать человѣческую природу вообще и природу своего питомца въ особенности. Для этого главной руководительницей явится психологія; но кромѣ того, внимательно наблюдайте за самимъ воспитанникомъ и вы можете достигнуть такихъ результатовъ, которые освѣтятъ и направятъ всю вашу

дѣтельность. Зная психологію, наставникъ путемъ дедукціи постоянно будетъ искать примѣненія общихъ законовъ къ частнымъ особенностямъ развиваемаго субъекта, и изъ наблюденій надъ нимъ и другими субъектами индуктивно выработаетъ себѣ самостоятельныя психологическія познанія дѣтской и юношеской природы. Если же это не будетъ выполнено педагогомъ, онъ останется безвыходно въ потемкахъ и станетъ бродить въ нихъ вмѣстѣ съ своимъ питомцемъ до тѣхъ поръ, пока не пробьетъ часъ освобожденія его невинной жертвы.

2) *Сображайтесь съ естественными ступенями или періодами человеческого развитія.* Самостоятельная дѣтельность въ первый періодъ дѣтства проявляется преимущественно въ видѣ тѣлесной, физической дѣтельности. Въ это время дитя лучше всего любить игры, — и пусть играетъ! Воспитатель долженъ воспользоваться этой преобладающей склонностью для общаго развитія тѣла гимнастикою, которую не слѣдуетъ прекращать и послѣ, чтобы душа, развитая до самостоятельности, могла застать и тѣло уже до того развитымъ, чтобы оно могло быть наиболѣе послушнымъ ея орудіемъ. Духовная воспримчивость принимаетъ видъ какъ бы одной дѣтельности внѣшнихъ чувствъ: дитя любить все разсмотрѣть, разслушать, обнюхать, попробовать, ощупать; его любознательность стоитъ еще на степеняхъ любопытства. И эту склонность воспитатель долженъ употребить въ пользу, развивая и изощряя, укрѣпляя внѣшнія чувства соотвѣтствующими имъ упражненіями, обучая всему нагляднымъ образомъ, превращая любопытство въ любознательность. Духовная самодѣтельность обнаруживается пока лишь въ свободной игрѣ фантазіи: дитя любитъ сказки, исторійки съ приключеніями и собственное фантастическое творчество. Воспитатель долженъ дать дѣтской фантазіи надлежащее направленіе, предлагая ему изустно, а потомъ и задавая читать народныя, а не поддѣльныя подъ народность сказки, простые рассказы изъ близкаго къ нему круга или изъ естественной исторіи, замѣчательныя черты изъ жизни историческихъ лицъ, насколько они могутъ быть понятны дитяти, поучительныя библейскія исторіи. Наконецъ, это время весьма удобно для наученія дѣтей разнымъ механическимъ искусствамъ, къ которымъ дѣти въ этомъ возрастѣ чувствуютъ особенное расположеніе. Результатомъ всего такого подготовительнаго обученія бываетъ развитіе способности къ наблюденію,

вниманію, терпѣнію, усвоенію и сохраненію въ памяти изученнаго, возбужденіе охоты къ настоящему ученію. Это самое лучшее время для пракческаго изученія языковъ и вообще для накопленія въ памяти полезнаго для жизни запаса свѣдѣній. Мало по малу при этомъ развивается въ дитяти разсудокъ и мышленіе, а съ другой стороны начинаютъ выказываться особенныя способности и склонности, и иногда съ такою очевидностью, что не слишкомъ много нужно провизитальности, чтобы замѣтить будущее призваніе дитяти. Иногда, впрочемъ, эти склонности измѣняются. Съ раннихъ поръ надо методически развивать въ дитяти сознательное пониманіе близкихъ для него предметовъ, но къ отвлеченнымъ можно перейти не прежде, какъ съ десятилѣтняго возраста, и то съ большою умѣренностію. Наконецъ, дѣтъ съ четырнадцати, преимущественно развивается то, что называется разумомъ. Наглядность слѣдуетъ также поддерживать, такъ какъ теперь сильно выдается способность провѣрить все на опытѣ, а не полагаться на одинъ авторитетъ. Теперь время оживлять фантазію великими идеалами, возбуждая въ юношѣ любовь ко всему великому, истинному, прекрасному и доброму. Это — рѣшительное время на всю жизнь. Совершенное отсутствіе идеализма въ юности есть болѣзненный, опасный признакъ. Ученіе въ этотъ періодъ идетъ уже съ полнымъ сознаніемъ, съ яснымъ пониманіемъ всѣхъ правилъ и законовъ; изложеніе ученія получаетъ видъ постоянныхъ умозаключеній; мыслящая способность приобретаетъ настоящую силу; твердыя правила для дѣтельности впечатлѣваются въ умъ и сердце; нравственныя убѣжденія сосредоточиваются въ извѣстномъ образѣ мыслей, которымъ опредѣляется характеръ человѣка. Признаки или результаты правильного развитія чрезъ всѣ періоды суть: развитыя внѣшнія чувства; тѣлесная крѣпость и ловкость, какъ основы энергическаго характера; живость и сила созерцательной способности; твердая память, богатая основными элементами истиннаго знанія; возбужденная способность мышленія, выражающаяся въ склонности къ самостоятельнымъ изысканіямъ, съ умѣньемъ легко излагать свои мысли изустно и письменно; безкорыстное увлеченіе живыми идеалами; единство чувствованія, мышленія и воли, и умѣнье приводить все желаемое въ дѣйствіе.

3) *Начинайте учить съ той точки, на которой стоитъ ученикъ, и отъ ней ведите его постоянно впередъ, безъ перерыва*

вовъ и пропусковъ, съ основательностью. Прежде, чѣмъ начнете учить чему либо, постарайтесь узнать: какъ далеко въ этомъ предметѣ ученикъ вашъ, на чемъ онъ остановился. Безъ этого знанія ваше преподаваніе не принесетъ желаемой пользы: вы не будете знать, что можно предположить въ ученикѣ, какъ уже извѣстное ему, чтобы съ этимъ извѣстнымъ связать новое, преподаваемое ему познаніе, исправляя въ то же время все, что ученикъ зналъ и прежде, но не точно или не вѣрно, однако избѣгая переучиванья. Идти въ ученіи впередъ надо постоянно, безъ перерывовъ и безъ пробѣловъ: этого требуетъ законъ самого развитія, которое въ самой природѣ совершается не иначе, какъ постепенно, постоянно, непрерывно, безъ скачковъ, однимъ словомъ, — органически; а потому, если вы въ преподаваніи будете поступать не такъ, какъ требуетъ самое понятіе развитія, вы не разовьете и вашего питомца. Но для избѣжанія недоразумѣній должно замѣтить, что непрерывность въ обученіи надо относить не столько къ учебному предмету, сколько къ ученику, къ его индивидуальности. Что для одного будетъ вреднымъ перерывомъ, пропускомъ, при которомъ многое останется непонятнымъ и неувоеннымъ, то для другого можетъ оказаться задержкою, напрасною тратою времени, замедляющею развитіе, такъ какъ иной ползетъ тамъ, гдѣ другой идетъ твердо и быстро. Безпрерывнымъ по справедливости можно назвать то ученіе, которое дѣлаетъ способнымъ ученика восходить на каждую высшую ступень съ такою степенью самостоятельной дѣятельности, какой только можно требовать отъ его возраста, степени развитія и отъ сущности самого предмета. Въ интересахъ основательности строго держитесь правила — *учить какъ можно меньше*. Неопытные учителя больше всего грѣшатъ противъ этого правила: они ревностно учатъ всему, чему сами выучились, стараются дать ученикамъ своимъ какъ можно болѣе матеріала, полагая, что это имъ такъ же необходимо и интересно, какъ имъ самимъ, что знаніе — не тяжелая ноша; они засыпаютъ учениковъ высшими идеями и выводами науки, тогда какъ дѣтямъ недостаетъ еще и элементовъ; они несвоевременно набиваютъ память множествомъ разнородныхъ познаній, которыя лежатъ въ ней безъ употребленія, гниютъ и только убиваютъ въ ученикахъ самодѣятельность и охоту къ ученію (напримѣръ, фраза ученика: Афины при Периклѣ процвѣтали). Между тѣмъ иные называютъ такое ученіе основатель-

нымъ. Истинная основательность состоитъ въ томъ, чтобы учить понемногу, т. е. постольку, на сколько можетъ принять и самостоятельно переработать ученикъ; чтобы оставить каждому знанію созрѣть въ душѣ питомца; чтобы дать ему возможность совершенно овладѣть изученнымъ и примѣнить къ дѣлу, сравнить съ другимъ, сдѣлать выводъ; чтобы питомецъ чувствовалъ, что выученное онъ на самомъ дѣлѣ знаетъ, и знаетъ навсегда: это даетъ ему силу и бодрость, влагаетъ вѣру въ себя, радуется и придаетъ охоту идти впередъ... Основательность, въ ея истинномъ смыслѣ, противопоставляется поверхностному ученію; но она заключается вовсе не въ томъ, чтобы останавливаться съ ученикомъ на каждомъ предметѣ до тѣхъ поръ, пока совершенно не исчерпашь его, пока объ этомъ предметѣ не останется для ученика ничего неизвѣстнаго; пока онъ не скажетъ о немъ всего, что можетъ сказать наука, во всевозможныхъ отношеніяхъ. Это не будетъ педагогическая основательность, а развѣ — научная, предполагающая обширность и многосторонность предварительныхъ познаній со стороны ученика. Ни одинъ предметъ ни на какой ступени ученія не можетъ и не долженъ быть совершенно исчерпываемъ; напротивъ, къ одному и тому же предмету, если онъ того заслуживаетъ, надобно возвращаться почаще, потому что только при повторяемомъ занятіи однимъ и тѣмъ же предметомъ въ разное время, на разныхъ ступеняхъ ученія и духовнаго развитія, можно мало по малу овладѣть предметомъ вполне (здѣсь основанія для концентрической системы обученія). Истинная основательность состоитъ именно въ томъ, чтобы вести далѣе ученика не прежде, пока онъ не получитъ силъ самостоятельно взойти на слѣдующую ступень, такъ чтобы результаты ученія дѣйствительно соответствовали степени развитія ученика. Такъ напримѣръ, не надо начинать съ отвлеченностей или же съ сущности самого предмета, пока не подготовлены элементарныя, частныя представленія о немъ: готовые выводы, заключенія, отвлеченія и обобщенія, сдѣланные самимъ учителемъ за ученика, только смѣшаютъ его, смутаютъ, — а такое смутное, фразистое знаніе хуже даже совершеннаго незнанія, потому что учениковъ съ смѣшанными понятіями гораздо труднѣе поправить, такъ что лучше, если бы они ихъ не имѣли вовсе. Въ однихъ такое неосновательное, не постепенное обученіе порождаетъ чувство безсилія и равнодушіе, въ другихъ — излишнюю увѣренность въ

своихъ силахъ и въ обширности познаній, которымъ на дѣлѣ не достаетъ элементарности и продуманности. И въ томъ, и въ другомъ случаѣ убивается самостоятельная дѣятельность. Отсюда, естественно, вытекаетъ слѣдующее правило:

4) *Не учите ничему, что для учащагося еще не имѣетъ никакого значенія въ то время, когда онъ этому учится, или же не будетъ имѣть впоследствии.* Ученіе должно соответствовать той степени развитія, на которой стоитъ учащійся въ то время, когда учится, а не той, на которой онъ будетъ, можетъ быть, находиться впоследствии. Это правило можно выразить и такимъ образомъ: *не учите ничему преждевременно.* Погрѣшаетъ противъ этого правила обучающій дѣтей тому, что ничего не говоритъ ни ихъ уму, ни сердцу; когда уму не достаетъ еще силы понять, а въ сердцѣ не пробудились еще влеченія къ тому, что преподается. Учителю приходится заставлять дитя вытверживать заданное съ большимъ мученіемъ, на память, и потомъ сказать свой урокъ наизусть слово въ слово, ибо больше требовать отъ дитяти въ этомъ возрастѣ невозможно (стихи, тексты, молитвы). Нерѣдко такъ поступаетъ учитель при той мысли (если онъ на самомъ дѣлѣ сколько-нибудь размышляетъ), что впоследствии жизнь раскроетъ ученику непонятный теперь смыслъ заучиваемаго на память; но здѣсь забываютъ, что такимъ образомъ обыкновенно возбуждается въ учащемся также отвращеніе къ преподаваемому предмету, для искорененія котораго едва ли будетъ достаточно всей долгой послѣдующей жизни. Память этимъ также не развивается, а разумъ притупляется. Сюда же относится и второе, еще важнѣйшее правило; не отставайте въ ученіи, т. е. не учите ничему такому, что не только не будетъ имѣть для ученика никакого значенія, но и породитъ въ немъ презрѣніе къ тому, чему онъ учился, и къ самому учителю, какъ къ человѣку отсталому или недалекому. Ученикъ непремѣнно долженъ находить интересъ въ знаніи ради его самого, а не ради его примѣнимости къ жизни, о чемъ онъ еще не можетъ имѣть должнаго понятія. Всѣ науки держатся только на интересѣ къ чистому знанію, и истинные ученые часто ищутъ и находятъ такіа истины, примѣненіе которыхъ къ жизни оказывается уже потомъ. Не будь у людей интереса къ истинѣ ради самой истины, не улучшилась бы и самая практическая жизнь.

5) *Учите наглядно.* Это правило такъ важно для всего

ученія, что его должно бы поставить на первое мѣсто послѣ правила, требующаго учить сообразно съ природою. На немъ основывается вся первоначальная метода обученія, требуемая новою, современною дидактикою, хотя рѣдко придаютъ этому правилу ту полную всеобщность, какой оно заслуживаетъ, и рѣдко прилагаютъ его въ школѣ къ преподаванію каждаго учебнаго предмета. На этомъ правилѣ должно основываться все обученіе дѣтей и юношей; да и для взрослыхъ оно имѣетъ огромное значеніе при всякомъ изученіи новаго предмета. Развитіе человѣческаго духа начинается съ воспріятія впечатлѣній внѣшняго міра. Эти впечатлѣнія возбуждаютъ въ душѣ чувствованія, которыя соединяются потомъ въ созерцанія или наглядныя представленія, которыя умъ возводитъ, наконецъ, въ общія понятія. А потому понятія должны основываться на наглядныхъ представленіяхъ или созерцаніяхъ, а созерцанія — на чувственныхъ воспріятіяхъ: иначе понятія будутъ лишены созерцанія, а слова, которыми означаются понятія, будутъ лишь пустыми звуками. Со времени Локка, Коменскаго, Руссо и Песталоцци, которымъ такъ много обязано наглядное преподаваніе, между педагогами распространилось мнѣніе, будто правило „учить наглядно“ ограничивается только первоначальнымъ обученіемъ, именно: относится только къ преподаванію первыхъ началъ ариѳметики и геометріи. Такое мнѣніе весьма односторонне. Напротивъ: всякое твердое, ясное знаніе какъ внѣшнихъ предметовъ, такъ и внутренняго состоянія самого духа, исходитъ изъ наглядности. У созерцательной способности двѣ стороны: внѣшняя и внутренняя. Внѣшнею стороною человѣкъ познаетъ предметы внѣшней природы, ихъ признаки и соотношенія, а внутреннею стороною сознаетъ разныя внутреннія ощущенія и состоянія души. Добытыя такимъ образомъ созерцанія можно назвать внѣшними и внутренними наглядными представленіями, которыя потому всегда изображаютъ предметы въ отдѣльности. Слѣдовательно, во всякомъ преподаваніи прежде всего надо стараться привести ученика къ тому, чтобы онъ узнавалъ каждый предметъ отдѣльно отъ другихъ предметовъ. Послѣ того умъ самъ собою выработаетъ изъ такихъ наглядныхъ представленій объ отдѣльныхъ предметахъ высшія, болѣе общія представленія или понятія чрезъ отвлеченія, т. е. чрезъ опущеніе частныхъ или случайныхъ признаковъ и чрезъ рефлексію или соединеніе признаковъ, общихъ разнымъ предметамъ. И такъ, для

наглядности надо начинать съ частнаго, конкретнаго, и восходить къ общему, отвлеченному, а не наоборотъ. „Начинайте всегда съ фактовъ—говорить Жакото. Молчите, пока ваши ученики не увидятъ и не узнаютъ фактовъ — иначе вы рискуете впасть въ болтовню!“ Въ самомъ дѣлѣ, только такимъ нагляднымъ преподаваніемъ можно избѣгнуть бесплоднаго ученія, игры понятіями, игры пустой, ничтожной, гибельной, ослабляющей душевныя способности, приводящей къ безсознательному повторенію чужихъ, непонятыхъ словъ, къ вѣчной незрѣлости и духовному рабству. Если вѣтъ никакой возможности дать учащемуся прямое, наглядное представленіе объ извѣстномъ предметѣ, то по крайней мѣрѣ прибѣгайте къ изображеніямъ, рисункамъ, къ возбужденію воспоминаній въ ученикахъ о томъ, что они уже видѣли, слышали и т. п., къ сравненіямъ, аналогіямъ и другимъ подобнымъ средствамъ. Никогда не начинайте съ правила, съ принципа, а съ факта, съ примѣра, потому что правила суть отвлеченія отъ примѣровъ, а принципы—рефлексія изъ фактовъ; безъ примѣровъ не могутъ быть поняты правила, безъ фактовъ—принципы. Всѣ дальнѣйшія дидактическія правила основаны почти исключительно на этомъ правилѣ — учить наглядно, и представляютъ какъ бы дальнѣйшее его развитіе.

6) *Переходите отъ близкаго къ дальнему, отъ простаго къ сложному, отъ легкаго къ трудному, отъ извѣстнаго къ неизвѣстному.* Всѣ эти правила находятся въ такой связи, что если мы нарушимъ одно, то впадемъ въ ошибку и во всѣхъ остальныхъ. Такъ, на примѣръ, не все то близко для пониманія дитяти, что близко къ нему по времени или мѣсту. Все особенное, частное, конкретное, наглядное — близко, а все общее, отвлеченное — далеко. Изъ этихъ четырехъ правилъ, вмѣстѣ взятыхъ, самое важнѣйшее, однако, послѣднее: переходите отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, и если мы въ приложеніи встрѣтимъ затрудненіе, не зная, которому изъ нихъ отдать преимущество, то всѣ прочія должны уступить названному. На послѣднемъ правилѣ отзывается и слѣдующее:

7) *Учите не научнымъ, а элементарнымъ образомъ.* Научное, академическое преподаваніе, какое бываетъ, на примѣръ, въ университетахъ, начинается обыкновенно съ общихъ положеній, изъ которыхъ выводятся всѣ частности и особенности путемъ дедукціи, при строгомъ соблюденіи послѣдовательнаго порядка

поступательнаго движенія или развитія; однимъ словомъ академическое преподаваніе требуетъ строго систематическаго изложенія, при чемъ имѣется въ виду не развитіе учащихся, а строгая логичность въ группировкѣ истинъ. Элементарное преподаваніе, напротивъ того, идетъ тѣмъ же индуктивнымъ путемъ, какимъ происходитъ естественное развитіе человѣческаго духа, начиная съ единичнаго, частнаго, и переходя къ общему, отъ анализа къ синтезису. Итакъ, научная — синтетическая, діалектическая или догматическая метода прямо противоположна элементарной — индуктивной, аналитической. Излагая предметъ по научной методѣ, преподаватель ставитъ науку или самого себя, какъ ея представителя, центромъ всего ученія, и поставляетъ слушателя въ положеніе, такъ сказать, пассивное, при которомъ онъ ограниченъ воспріятіемъ, изученіемъ и размышленіемъ о томъ, что ему предлагается безъ личнаго авторитета, но во имя разума и науки. Самостоятельность уже предполагается въ слушателѣ. Напротивъ, преподаватель, слѣдующій элементарной методѣ, исходитъ изъ той точки, на которой остановился учащійся, и старается вопросами, находящимися въ прямой связи съ тѣмъ, что ученіе уже знаетъ, возбудить его самостоятельность, привести его къ открытію новыхъ мыслей. Слѣдовательно, здѣсь учащійся, а не наука, ставится центромъ преподаванія, а учитель является только средствомъ къ возбужденію и руководству учащагося. Въ научномъ преподаваніи предпочитается акроаматическая (*ἀκροαματι* — слушаю) метода изложенія, при элементарномъ — эвристическая (*εὐριστικῶ* — нахожу) или катихизическая, или вообще сократическая.

8) *Имѣйте прежде всего въ виду цѣль формальную, а потомъ уже матеріальную или, лучше сказать, соединяйте обѣ цѣли вмѣстѣ.* Обученіе можетъ имѣть двойную тенденцію: во-первыхъ, сообщить извѣстный учебный матеріалъ, усвоить за ученикомъ извѣстное знаніе и вмѣстѣ умѣнье, и во-вторыхъ, посредствомъ ученія развить его силы. Въ первомъ случаѣ имѣется въ виду матеріальная цѣль, во второмъ — формальная. Но, собственно говоря, обѣ эти цѣли не исключаютъ другъ друга; напротивъ того, тотъ ученикъ, который съ особенной энергіей и самостоятельностью усвоилъ себѣ учебный матеріалъ, энергически разовьетъ и силы своего духа, если только при усвоеніи примѣняема была разумная метода. Но, какъ бы то ни было, формальная цѣль все-таки важнѣе, выше, а потому она можетъ и должна имѣть

преимущество и перевѣсъ, особенно при элементарномъ обученіи въ дѣтствѣ и въ первой юности. При элементарномъ обученіи ученикъ не нуждается въ большой массѣ свѣдѣній: для его пользы важнѣе всего развить въ немъ какъ можно болѣе: силу мышленія, даръ слова, вниманіе и способность разумно и быстро схватывать каждый новый предметъ съ его существеннѣйшихъ сторонъ и т. п. Такія, чисто формальныя, качества принесутъ ученику огромную пользу впоследствии, въ жизни, если только возбужденныя въ немъ силы духа и развитыя умѣнья будутъ направлены къ добрымъ цѣлямъ. Но изъ всего этого вовсе не слѣдуетъ, что матеріальная цѣль должна быть вовсе упущена изъ виду: она только не должна преобладать. Чѣмъ моложе и неразвитѣе учащійся, тѣмъ болѣе надо заботиться о возбужденіи его силъ и способностей; чѣмъ выше онъ возрастомъ и зрѣлостію, тѣмъ смѣлѣе можно передавать ему тяжелый грузъ свѣдѣній, въ томъ предположеніи, что прежде вызванныя въ немъ силы помогутъ его духу ассимилировать предлагаемый матеріалъ. Но попробуйте поступать наоборотъ: завалите питомца съ неразвитыми силами учебнымъ матеріаломъ, переварить который у него не хватаетъ силъ, и вы невозвратно погубите его духъ. Въ старшихъ классахъ гимназій матеріальная цѣль получаетъ болѣе значенія; но и тамъ, даже въ университетахъ и академіяхъ, не должна быть забываема та гимнастика духа, которая научаетъ самостоятельно изслѣдовать неизвѣстное и освѣщать сознаніемъ новые предметы. Формальное образованіе не должно заключать въ себѣ ничего утилитарнаго, прикладнаго, — а только пригодный для себя учебный матеріалъ, который долженъ подлежать не одному усвоенію, но прежде всего переработкѣ и уже потомъ усвоенію: чрезъ это обученіе будетъ вмѣстѣ и матеріальнымъ. Что касается до многосторонности въ преподаваніи, то она состоитъ въ томъ, чтобы посредствомъ одного и того же предмета упражнять по возможности всѣ душевныя силы, всѣ способности: и созерцательную способность, и память, и воображеніе, и умъ, и волю, и даже чувство. Поэтому нельзя полагать, что каждый учебный предметъ имѣетъ въ виду только какую-нибудь одну цѣль. Жизненность и практичность обученія должна состоять въ томъ, чтобы ученики упражнялись въ приложеніи усвоеннаго какъ къ другимъ отраслямъ знанія, такъ и къ жизни, соединяя словесное изложеніе усвоеннаго съ письменнымъ. Съ этою цѣлью все эле-

ментарное обученіе должно имѣть характеръ единства; каждое знаніе должно жизненно, органически проникать другъ друга; въ каждомъ усвоенномъ знаніи необходимо упражнять до тѣхъ поръ, пока оно сдѣлается совершенною собственностью учащагося и сростется со всеми другими знаніями такъ, чтобы онъ могъ располагать ими легко и свободно, и приложеніе выученнаго обратилось бы въ привычку, въ механизмъ: такъ, напримѣръ, музыкантъ, преодолевъ механическія трудности, разбираетъ потомъ ноты безъ остановки, безъ раздумья, и уже самъ можетъ предаться тому, что составляетъ сущность музыки. Вотъ почему все дѣло элементарнаго обученія съ его формальными цѣлями удобнѣе всего вести одному учителю по всемъ предметамъ, которые не должны строго выдѣляться одинъ изъ другаго, какъ это бываетъ и въ самой жизни и природѣ, гдѣ все взаимно связано и обусловлено.

9) *Не учитте ничему, чего ученикъ не можетъ понять.* Не давайте ничего, выходящаго за его кругозоръ (напримѣръ, политика), или, вѣрнѣе, подводите его только къ тому, что можетъ появиться на его горизонтѣ и какъ бы стоитъ само на очереди. Неиспорченное дитя само чувствуетъ нѣкоторое отвращеніе къ тому, что недосыгаемо и выше его пониманія, и не любитъ ничего усваивать одной памятью. Однако въ нашихъ школахъ дѣти часто пріучаются къ охотному усвоенію того, чего они еще не понимаютъ, пріучаясь къ тому разными искусственными, поощрительными или устрашающими мѣрами. Здѣсь нарушаются природа и свобода развитія, насильственнымъ образомъ убивается въ ученикѣ любовь и стремленіе къ истинѣ, и все воспитаніе дѣлается грузомъ, порабощеніемъ, тогда какъ должно быть освобожденіемъ. Только истина дѣлаетъ насъ свободными. Между тѣмъ сколько хлопотъ и времени теряется на преждевременное объясненіе неудобопонимаемаго, на возможное, хотя пассивное усвоеніе непонятнаго. Тутъ нельзя приводить въ оправданіе пріученіе къ труду и терпѣнію, ибо чрезъ это развитіе высшихъ способностей приносятся въ жертву низшія, и масса вреда перевѣшиваетъ частицу пользы. Въ этомъ отношеніи духъ можетъ быть удобно сравненъ съ желудкомъ: чего онъ не можетъ переварить, онъ и не переваритъ, а только ослабитъ, и этимъ засорится вся пищеварительная система. Вотъ почему необходимыми качествами хорошаго преподаванія должны быть:

ясность, опредѣленность, для которыхъ учителю необходимо обладать тою находчивостію, которую можно назвать виртуозностью. „У нѣмцевъ — говоритъ Дистервегъ — неудобопонятливость, темноту, очень часто смѣшиваютъ съ глубиною какъ въ наукѣ, такъ и въ школѣ. Нѣмцы мало уважаютъ то, что легко и просто понимается; за то все нечеловѣчески непонятное пользуется у нихъ высочайшимъ почетомъ“. Элементарный учитель долженъ бѣжать этой заразы, этой туманной глубины, отупляющей свѣтлый дѣтскій умъ; онъ долженъ помнить: во-первыхъ, что всякое непонятное выраженіе, всякая истина, не понятая самостоятельно, но заученная, вредитъ развитію, и во-вторыхъ, что заставлять ученика пересказывать непонятныя изреченія есть величайшая несправедливость въ отношеніи къ нему. Подъ пониманіемъ, однако, надо разумѣть не абсолютное, но опредѣляемое возрастомъ и степенью развитія ученика. Лучшій признакъ такого пониманія — бодрость, охота дѣтей къ ученію; непониманіе порождаетъ равнодушіе и лѣнь, противъ которыхъ безсильны все карательныя мѣры. Духъ можно разбудить только духовными, а не физическими средствами, какъ-то: голодомъ, розги, лишеніе свободы и т. п. Если ученики часто терпятъ, они несутъ кару почти всегда не за себя, а за своихъ бывшихъ или наличныхъ воспитателей. Заботы хорошаго учителя и воспитателя должны быть направлены не на наказанія, а на ихъ предупрежденіе: тогда постепенно исчезнетъ и необходимость самыхъ наказаній при обученіи.

10) *Старайся, чтобы ученики помнили все, чему выучились.* Память есть способность сохранять и вызывать по желанію однажды составленное представленіе. При этомъ воспроизведеніи представленій укрѣпляется какъ сама способность памяти, такъ и сами представленія выигрываютъ въ ясности, опредѣленности, точности и прочности. Какъ много дѣти въ низшихъ и среднихъ классахъ учатъ такого, что потомъ забываютъ уже въ высшихъ, и окончательно утрачиваютъ въ жизни! Если же учить надо только тому, что необходимо удержать на всю жизнь, — то надо и заботиться объ упроченіи такихъ знаній. Достигнуть этого можно только словеснымъ, катихизическимъ повтореніемъ всего того, что ученикъ усвоилъ себѣ напр. въ продолженіе извѣстнаго времени: недѣли, мѣсяца, года, и даже нѣсколькихъ лѣтъ. При этомъ нечего бояться нѣкотораго утомленія для учениковъ,

а себя жалѣть не слѣдуетъ ради ихъ пользы. У дѣтей есть природная склонность къ повторенію, если только она не заглушена послѣдующимъ дурнымъ обученіемъ. Такое частое повтореніе особенно необходимо въ такихъ предметахъ, въ которыхъ все послѣдующее систематически основывается на предыдущемъ, напр. въ математикѣ и иностранныхъ языкахъ. Чѣмъ больше сочетаются старыя представленія съ новыми, тѣмъ болѣе уясняются и упрочиваются и тѣ, и другія по законамъ ассоціаціи. При обученіи есть много такого, что по своей важности должно крѣпко залечь въ памяти, пройдя чрезъ другія способности и приведя ихъ въ дѣятельность. Мы отлично помнимъ все, что ясно понято умомъ и прочувствовано сердцемъ, напр. поговорки, пѣсни, стихотворенія, которыя намъ когда-то нравились. Полагать, что за матеріальной утратой знанія остается формальный выигрышъ въ развитіи духа — недостаточно, ибо все, чему учатся дѣти, должно быть не только средствомъ, но и цѣлію. Самая память не разовьется формально безъ матеріальнаго и постоянно присутствующаго ей содержанія, удержать старое при обученіи несравненно важнѣе приобрѣтенія новаго: иначе мы будемъ строить зданіе на песокъ, или рѣшетомъ воду носить. Слабость духа и характера у многихъ взрослыхъ объясняется только тѣмъ, что они въ дѣтствѣ все усвоивали только отчасти, а не вполне. Знать вполне значить — имѣть усвоенное всегда подъ рукою, во всякое мгновеніе, когда представится въ томъ надобность. Въ интересахъ такого полнаго усвоенія учениками учебнаго матеріала, учитель старшихъ классовъ самъ долженъ знать все то, что проходило въ младшихъ, и умѣть кстаті вызывать въ ученикахъ воспроизведеніе прежнихъ знаній.

11) *Старайся, чтобы учащійся былъ проникнутъ такими представленіями, мыслями, воззрѣніями, стремленіями, которыми обусловится его послѣдующая самостоятельность въ жизни,* какъ человѣка и гражданина своего отечества, въ какой бы сферѣ ни было. Современная педагогика отвергаетъ раннее специальное предназначеніе дѣтей къ извѣстному поприщу, такъ какъ самъ опытъ доказалъ, что такая узкая, хотя и житейско-практическая система, всегда вредитъ дѣлу общечеловѣческаго образованія. Но каждый человѣкъ не мыслимъ иначе, какъ принадлежащимъ къ своему народу; слѣдовательно, принципъ національный не исключается общечеловѣческимъ, но входитъ въ него какъ элементъ. Общее обра-

зованіе предполагаетъ усвоеніе за питомцемъ тѣхъ понятій и привычекъ, которыя и человѣчны, и вмѣстѣ народны, и которыя, какъ все истинное, должны явиться результатомъ его собственного убѣжденія. Такъ какъ понятіе національности поглощается понятіемъ общечеловѣческаго, то послѣднее, какъ важнѣйшее, должно при воспитаніи и обученіи стоять на первомъ планѣ. Все общее, основное, элементарное должно предшествовать всему частному, условному, случайному, такъ какъ это—законъ самой природы. Въ образованіи неорганическихъ тѣлъ, въ развитіи растений, животныхъ, въ образованіи самихъ небесныхъ тѣлъ, мы всегда видимъ переходъ отъ общихъ, мало определенныхъ массъ къ выдѣленію отдѣльныхъ субъектовъ и частныхъ признаковъ, видимъ постоянное и постепенное обособленіе и индивидуализированіе формъ. Развитіе языковъ, какъ продукта человѣческаго духа, слѣдуетъ тому же порядку. Ту же систему мы должны перенести и на развитіе какъ всего человѣчества, такъ и cadaго отдѣльнаго человѣка. Но сказанное выше устраняетъ недоразумѣніе, будто чрезъ примѣненіе этого закона къ педагогикѣ требуется предпосылать все общее и абстрактное въ нашихъ понятіяхъ частнымъ представленіямъ, объ элементарномъ значеніи которыхъ мы уже говорили. Дитя становится человѣкомъ прежде всего чрезъ усвоеніе всего человѣческаго, общаго, путемъ анализа и индукціи; — но затѣмъ, чѣмъ далѣе идетъ его развитіе, тѣмъ болѣе опредѣляется его личность, тѣмъ болѣе обрисовывается она и обособляется, и при томъ такъ, что все общечеловѣческое предполагается уже развитымъ и усвоеннымъ. При этомъ совершается процессъ нарастанія частнаго къ общему, случайнаго къ основному. Вотъ почему въ дѣлѣ общаго образованія все, что партіально, спорно, условно, не должно быть навязываемо, а можетъ явиться только при самостоятельномъ и свободномъ избраніи самого питомца, когда онъ уже совершилъ путь своего общаго образованія. Между тѣмъ педагоги нерѣдко приводятъ своихъ дѣтей къ національной или конфессіональной исключительности и заранѣе обрекаютъ ихъ на то или другое поприще жизни: это—уже порабощеніе личности.

12) *Принимайте въ соображеніе особенную личность учащагося.* Однако, это не значитъ—обособляйте тѣ частныя цѣли воспитанія, противъ которыхъ уже высказано, а только выбирайте пути, которые были бы сообразны съ личностью питомца,

и которые привели бы его къ свободному и всестороннему проявленію своей индивидуальной природы. Охраняйте его природный талантъ и наклонности, но не бросайтесь на нихъ однихъ, пока не будетъ завершеиъ весь кругъ общаго образованія. Правильно это достаточно ясно изъ всего предыдущаго.

II. *Правила, относящіяся къ предмету преподаванія.*

Въ дѣлѣ воспитанія три фактора: ученикъ, учебный предметъ и учитель. Относительно втораго изъ нихъ должно совѣтовать слѣдующее.

1) *Распредѣляйте содержаніе cadaго предмета соотвѣтственно той точкѣ развитія, на которой стоитъ ученикъ, и соотвѣтственно законамъ развитія вообще.* При элементарномъ обученіи надо постоянно помнить, что главная цѣль его не есть сообщеніе полнаго, систематическаго знанія или науки, но развитіе духовныхъ способностей и вообще образованія. Вотъ почему педагогическая система, по которой располагается учебный матеріалъ, существенно отличается отъ ученой и не можетъ имѣть ея полноты и строгости. Въ научной системѣ признается строгое логическое дѣленіе на основаніи извѣстнаго принципа или критеріума; въ педагогической системѣ такимъ критеріумомъ служатъ личность учащагося, т. е. его возрастъ, степень знанія и развитія.

2) *Останавливайтесь подольше надъ элементами предмета, надъ тѣмъ, что составляетъ его основаніе, не подвигаясь впередъ до тѣхъ поръ, пока эти элементы не будутъ усвоены учащимся.* Иначе все дальнѣйшее преподаваніе будетъ поверхностно, учащійся будетъ оцупью идти впередъ, потеряетъ всякое довѣріе къ предмету, къ учителю и къ самому себѣ, потеряетъ всякую охоту къ ученію. Это правило чаще всего нарушается при общемъ обученіи въ классѣ, гдѣ непремѣнно есть и слабые, нерѣдко даже забрасываемые учителемъ ради передовыхъ учениковъ.

3) *Почаще возвращайтесь къ первымъ основнымъ положеніямъ или элементамъ предмета при дальнѣйшихъ изъ нихъ выводахъ, но настолько, насколько это нужно для указанія на тѣсную связь между ними; слѣдовательно,—не теряя времени, если связь эта уже приобрѣла для учащагося полную очевидность,*

Эта-то связь въ пониманіи предмета и составляет ту систему, въ которую долженъ построиться учебный матеріалъ. Вотъ почему также хорошее усвоеніе стараго лучше приобрѣтенія новыхъ познаній, ведущаго къ верхоглядству.

4) *Раздѣляйте содержаніе каждаго учебнаго предмета на извѣстные ступени, на такія части, изъ которыхъ каждая представляла бы сама по себѣ нѣчто цѣлое.* Тогда отсутствіе научной системы не перейдетъ въ хаосъ; учащійся будетъ въ состояніи обозрѣть весь предметъ въ цѣломъ и въ частяхъ, будетъ имѣть, такъ сказать, пункты для отдыха, на которыхъ ему можно будетъ повторять пройденное, и привыкнетъ къ ученію методическому, совершаемому по предначертанному плану, въ системѣ, которая сперва сознается только самимъ учителемъ и дѣлается ясною для ученика съ тѣхъ поръ, какъ онъ овладѣетъ всею предметомъ и будетъ въ состояніи окинуть его однимъ синтетическимъ взглядомъ. Необходимы поэтому систематическія повторенія накопленныхъ знаній, располагаемыхъ между извѣстными пунктами или классификаціи.

5) *На каждой ступени преподаванія обозначайте части слѣдующей ступени, и даже сообщайте кое-что изъ того, что стоитъ на ближайшей очереди въ преподаваніи.* Но при такомъ образѣ дѣйствія надо остерегаться, чтобы не прервать нити настоящаго преподаванія. Этимъ способомъ мы не только постоянно будемъ удовлетворять уже возбужденнымъ въ ученикахъ вниманію и любознательности, но и возбуждать ихъ впередъ намеками на дальнѣйшее. Въ такихъ намекахъ состоитъ преимущественное достоинство элементарнаго преподаванія. Когда впоследствии то, чего преподаватель коснулся еще только слегка, какъ бы мимоходомъ, представлено будетъ учащемуся въ полномъ свѣтѣ,—это доставитъ учащемуся такое наслажденіе, которое еще болѣе захочитъ его къ ученію. Вообще вся сущность всякаго духовнаго наслажденія заключается въ уясненіи того или другаго представленія, и это наслажденіе есть главнѣйшій стимулъ, ведущій человѣка по пути знанія и прогресса.

6) *Раздѣляйте и располагайте преподаваемый предметъ такъ, чтобы на слѣдующей ступени, въ новомъ, по возможности, всегда повторялось старое.* Черезъ это будетъ сохраняться связь между неизвѣстнымъ и извѣстнымъ; пройденное будетъ болѣе и болѣе усваиваемо, и учащійся будетъ упражняться въ томъ, какъ

понимать сложные предметы и какъ съ ними обходиться; онъ привыкнетъ все сложное разлагать на простые элементы и частные признаки, и потомъ уже заключать о цѣломъ.

7) *Соединяйте средние по содержанію предметы между собою.* Этого, однако, не надобно понимать такъ, какъ училъ Жакото, который совѣтуетъ находить все во всемъ и учить всему, всякой всячинѣ, въ одно и то же время, на одномъ и томъ же урокѣ. Такъ ничего нельзя разсмотрѣть порядочно, то есть основательно, и въ головѣ учащагося произойдетъ совершенное смѣшеніе, сбивчивость понятій. Всякая система, связность, если только она не искусственна и соответствуетъ степени развитія ученика, не затрудняетъ, а облегчаетъ ученіе и даетъ множеству фактовъ смыслъ и порядокъ, опредѣляемый извѣстной идеей. Для избѣжанія слишкомъ вреднаго, беспорядочнаго разнообразія можно на одномъ и томъ же матеріалѣ дѣлать различныя упражненія, приводя составныя части этого матеріала въ новыя и новыя сочетанія. Такъ напр. въ примѣненіи къ языку это правило требуетъ то самое, что на одномъ урокѣ служило упражненіемъ въ чтеніи, на другомъ — повторять для упражненія въ правописаніи, на третьемъ — брать за тему для изученія языка, его законовъ и правилъ.

8) *Переходите отъ самой вещи, отъ предмета, къ означенію его, къ изображенію, — а не наоборотъ.* Вещь, предметъ, наглядныя представленія, понятія, мысли, сужденія, умозаключенія, идеи, и проч. — все это и составляетъ самое существенное для знанія, а слѣдовательно, на нихъ то и слѣдуетъ обратить главное вниманіе. Когда вещь понята, тогда можно замѣнить её знаками, какъ напр. для слуха словами и выраженіями, для зрѣнія — изображеніями, моделями и т. п.; тогда не будетъ возможности повторять заученныя слова, какъ одни пустые звуки. Особенно осторожно надо обходиться съ терминологіей, которая при методѣ обратной весьма обременительна.

9) *При выборѣ методы соображайтесь съ сущностью преподаваемаго предмета.* Собственно, по Дистервегу, есть только двѣ методы: *догматическая*, сообщающая ученику готовый матеріалъ для изученія, и *эвристическая* (*εὐρίσχω* — находить), заставляющая ученика, съ помощію учителя, производить матеріалъ новыхъ представленій, понятій и мыслей. Все прочія методы смѣшаны изъ этихъ двухъ методъ. Первая также иногда называется по вышнему своему характеру акроматическою (*ἀκροάομαι* — слу-

шать), и послѣдняя эроматическою (*εἰρομαι* — спрашиваю). При акроматической методѣ, какъ мы видѣли, учитель или сказывасть отдѣльныя предложенія, которыя потомъ ученики повторяютъ или записываютъ, или преподасть часть предмета, какъ нѣчто цѣлое, а ученики записываютъ или усваиваютъ на память только главнѣйшее; при всемъ этомъ преобладаетъ пассивность со стороны ученика. Эроматическая метода состоитъ въ вопросахъ и отвѣтахъ. При ней все обученіе особенно оживляется, но не всегда бываетъ развивающимъ и можетъ переходить въ болтовню или резонерство со стороны дѣтей, не требуя отъ нихъ напряженной и самостоятельной дѣятельности, или усидчиваго труда. Эроматическая метода можетъ относиться или уже къ выученному, превращаясь въ испытаніе, или къ новому, которое должно быть развиваемо изъ духа самого учащагося: въ первомъ случаѣ метода называется катихизическою или катихизаціей, а въ послѣднемъ — сократическою. Акроматическая метода, когда преподаются отдѣльныя слова и предложенія, можетъ быть примѣняема или къ начинающимъ говорить дѣтямъ, у которыхъ замѣтна паразитическая жажда звука и слова, или къ зрѣлымъ, мыслящимъ и самостоятельнымъ юношамъ, когда преподается цѣлый предметъ въ болѣе или менѣе научной формѣ. Для элементарнаго преподаванія единственно полезная метода — эроматическая, разговорная, по вопросамъ и отвѣтамъ, переходящая или въ собственно катихизическую, или въ сократическую. Но опытный и искусный учитель не держится строго и исключительно ни одной методы: онъ примѣняется всегда къ личностямъ учениковъ и къ самому преподаваемому предмету. — Собственно учебные предметы можно подраздѣлить на два главные разряда: историческіе и рациональные. Содержаніе первыхъ есть нѣчто данное, положительное, реальное, а содержаніе послѣднихъ вытекаетъ изъ законовъ духовной природы человѣка, изъ человѣческаго мышленія. Къ первымъ принадлежатъ, на примѣръ: исторія (въ обширномъ смыслѣ), географія, отчасти естествознаніе и проч.; ко вторымъ — грамматика и вообще законы того или другого языка и математическія науки. Впрочемъ, нѣкоторые предметы суть смѣшаннаго содержанія, на примѣръ: вѣроученіе, языковѣдніе, естествовѣдніе. Всякое историческое, всякое положительное знаніе должно быть, конечно, сообщаемо, а не развиваемо, ибо это невозможно. Здѣсь надо стараться только о томъ, чтобы все было правильно понято, твердо

удержано въ памяти и потомъ вѣрно выражено; а потому при преподаваніи подобныхъ предметовъ можетъ быть съ успѣхомъ употребляема акроматическая метода, повѣряемая катихизическою, такъ какъ здѣсь всего болѣе требуется отъ учащагося воспріимчивость. Но для того, чтобы и воспріимчивость могла возвыситься до самодѣятельности, необходимо вызвать самого ученика на изложеніе того, что ему преподано, и разсматривать съ разныхъ сторонъ и въ разныхъ отношеніяхъ. Впрочемъ, нельзя не сознаться, что гораздо болѣе историческихъ предметовъ способствуютъ къ развитію самодѣятельности учащихся предметы рациональные, содержаніе которыхъ не должно быть сообщаемо ученикамъ, а развиваемо изъ нихъ самихъ, при чемъ по преимуществу должна быть употребляема метода эроматическая въ ея подраздѣленіяхъ на катихизическую и сократическую. Такое преподаваніе, при которомъ учитель идетъ съ учащимися тѣмъ же путемъ постепеннаго открытія истины, какимъ шло само челоуѣчество, такъ сказать, воспроизводя или повторяя съ ними исторію самихъ наукъ, называется *генетическою* методою, которая для рациональныхъ предметовъ есть наилучшая, такъ какъ она болѣе всего развивасть самодѣятельность учащагося, напрягающаго все свои силы, чтобы самому добыть тѣ результаты, до которыхъ дошло все челоуѣчество.

10) *Не располагайте содержанія учебнаго предмета по общимъ, искусственнымъ рубрикамъ, но всегда разсматривайте все его стороны вмѣстѣ.* На примѣръ, при урокахъ наглядныхъ не располагайте съ самаго начала все предметы по ихъ виду, величинѣ, цвѣту, количеству и т. п., а разсматривайте каждый предметъ по одиночкѣ со всеми его признаками, давайте сравнивать потомъ съ уже изученными, и только впоследствии, когда съ такою всесторонностью будутъ разсмотрѣны многіе предметы, заставляйте учащихся подводить средины между собою предметы по признакамъ и свойствамъ подъ общія понятія и рубрики, однимъ словомъ, классифицировать.

11) *Не выводите послѣдующихъ положеній посредствомъ общихъ дѣйствій, но развивайте ихъ изъ сущности самой вещи.* Эти правила относятся въ особенности къ математическому преподаванію, гдѣ легко впасть въ одну механизацию вышнихъ приемовъ, какъ, на примѣръ, извѣстное положеніе, что въ геометрической пропорціи произведеніе крайнихъ членовъ равно произве-

денію среднихъ, не доказывайте только тѣмъ, что вы ихъ порознь перемножите, но дайте понять этотъ законъ изъ самой сущности геометрической пропорціи.

12) *Содержаніе учебнаго предмета, располагаемаго въ педагогической системѣ, должно стоять въ уровень съ современнымъ состояніемъ науки.* Это правило относится въ особенности къ предметамъ положительнымъ и историческимъ, въ которыхъ генетическая метода, слѣдующая постепенному развитію науки по времени, оказывается непримѣнимою. Такъ, напримѣръ, было бы неразумно преподаваніе математической географіи начать съ Птолемеовой системы и потомъ довести, наконецъ, до нынѣ принятой Коперниковой, послѣдовательно переходя въ историческіе моменты развитія науки и раздѣляя всѣ тѣ заблужденія ея, надъ которыми она потомъ возвысилась и которыя отвергла. Сперва надо передать ученикамъ, напримѣръ по естествовѣдѣнію, все то, что понятно для дѣтей и не противорѣчитъ современной наукѣ, а потомъ уже перейти и къ исторіи науки, которая не собою молодой умъ съ толку, но принесетъ ему существенную пользу.

III. Правила преподаванія, относящіяся къ учителю.

1) *Старайтесь сдѣлать преподаваніе ваше занимательнымъ для учащихся.* Если учитель будетъ слѣдовать этому правилу, то онъ достигнетъ того результата, что учащійся полюбитъ все истинное, прекрасное и доброе и будетъ съ удовольствіемъ, съ участіемъ, со вниманіемъ заниматься всѣмъ, что содѣйствуетъ достиженію высшихъ цѣлей жизни. Занимательность ученія зависитъ отъ умѣнья разнообразить его, отъ живости и участія самого учителя, возбуждающаго самодѣятельность въ дѣтской природѣ; вообще занимательность зависитъ не отъ учебнаго предмета, а отъ личности преподавателя. Разнообразить преподаваніе не значитъ перескакивать отъ одного предмета къ другому, но — представлять одинъ и тотъ же предметъ въ различномъ видѣ, съ различныхъ сторонъ; оно обусловливается манерою преподаванія, которую не надо смѣшивать съ методою, относящеюся болѣе къ внутренней сторонѣ дѣла. Разнообразіе необходимо для того, чтобы предметъ не казался сухимъ, мертвымъ учащемуся, который еще не въ состояніи понять ни важнаго значенія его самого по себѣ, ни

пользы его для жизни; толкованія же о пользѣ ученія бесполезны. Живость преподаванія не должна быть искусственною, притворною, наружною, не должна выражаться въ одной безпокойной болтовнѣ, торопливости, въ минахъ, гримасахъ, тѣлодвиженіяхъ, на которыя иногда дѣти и обращаютъ все вниманіе; живость эта должна быть внутреннею, духовною, исходящею изъ любви къ дѣтямъ, изъ удовольствія заниматься съ ними, изъ радости къ ихъ малѣйшимъ успѣхамъ. Она необходима потому, что главная цѣль преподаванія не столько сообщеніе свѣдѣній, сколько возбужденіе, оживленіе самодѣятельности учащагося. Но можетъ ли возбуждать тотъ, кто самъ не возбужденъ, оживлять тотъ, кто самъ безжизненъ, апатиченъ? Вообще всею личностью своею учитель долженъ сдѣлать преподаваніе свое занимательнымъ и не злоупотреблять этимъ понятіемъ, а понимать его строго-педагогически; напримѣръ, если ученикъ замѣтитъ, что онъ пріобрѣтаетъ знанія, подвигается впередъ, — это сдѣлаетъ ученіе для него болѣе занимательнымъ.

2) *Учите энергически.* Если мы вникнемъ, въ чемъ лежитъ источникъ дисциплинарной и дидактической силы учителя, то найдемъ его въ энергіи и рѣшительности его воли, короче: въ силѣ его характера. При нерѣшительности, нетвердости, такъ сказать, женственности, рѣдко достигается что-либо какъ въ жизни, такъ и въ школѣ. Было бы ошибочно полагать, что при неустановившихся взглядахъ, при слабости чувства и безсилія воли въ самомъ учителѣ можно сообщить юношеству должное образованіе. Силу характера нельзя вызвать никакими просьбами и мольбами, никакимъ терпѣніемъ и самоотверженіемъ, ни кротостью или скромностью, ни снисхожденіемъ, доходящимъ до великодушія. Сила мысли, чувство добра и энергія воли въ юношествѣ развиваются не при пассивномъ или отрицательномъ отношеніи къ нему воспитателя, но при рѣшительномъ, положительномъ его воздѣйствіи, когда самъ воспитатель или учитель обладаетъ тѣми качествами, которыя желалъ бы видѣть въ своихъ питомцахъ-ученикахъ. Отсутствие ихъ въ воспитателѣ ведетъ юношество къ дерзости, безстыдству и своенравію. Только тотъ человѣкъ, который знаетъ, чего онъ хочетъ, почему именно этого хочетъ, а не другого, и какія средства приведутъ его къ желаемой имъ цѣли, — только тотъ человѣкъ образуетъ людей рѣшительныхъ, энергическихъ, твердыхъ характеромъ. Вотъ почему учителю надо оете-

регаться всяких полумѣръ, колебаній, поштыокъ и уступокъ, доказывающихъ слабость мысли и слабость воли.

3) *Учите такъ, чтобы ученикъ могъ легко выразить словами содержаніе изученнаго, и наблюдайте всегда за хорошимъ произношеніемъ, рѣзкимъ удареніемъ, яснымъ изложеніемъ и логическимъ порядкомъ.* Неясность, сбивчивость изложенія есть слѣдствіе или неясности представленій и мыслей, или недостатка навыка въ изложеніи, когда ученикъ еще не овладѣлъ этимъ, такъ сказать, механизмомъ реализаціи мысли въ слово. Обычно вѣно учителя, за исключеніемъ преподавателя отечественнаго языка, рѣдко наблюдаютъ за исполненіемъ этого важнаго правила и упускаютъ изъ виду формальную сторону развитія, гоняясь за однимъ знаніемъ. Но какъ убѣдиться въ знаніи, если оно не выразится отчетливо въ словѣ, а знаніе при неспособности выразить его будетъ въ значительной степени мертвымъ. Никогда не надо принимать обычныхъ отговорокъ учениковъ: „я знаю, но не могу выразить“. Вотъ почему нужно вообще поменьше самому говорить на урокъ, а побольше заставлять говорить самихъ учениковъ. Хорошимъ произношеніемъ называется такое, какое употребляется людьми образованными; рѣзкое удареніе значитъ — вынятое произношеніе съ правильной логической интонаціей; ясное изложеніе требуетъ избѣгать всего двуммысленнаго и неопредѣленнаго; наконецъ, логическій порядокъ въ изложеніи обуславливается естественнымъ ходомъ самого мышленія.

4) *Никогда не останавливайтесь сами въ собственномъ образованіи.* Наставникъ до тѣхъ поръ способенъ образовательно дѣйствовать на другихъ, пока онъ продолжаетъ собственное самообразование, и нѣмецкая поговорка „Stillstand ist Rückgang“ болѣе чѣмъ справедлива. Застой, представляющій столь обыкновенное явленіе въ учительскомъ сословіи, происходитъ отъ того однообразія, въ какое они сами впадаютъ на своемъ дѣлѣ, имѣя въ виду не живой матеріалъ — дѣтей, а мертвый учебный матеріалъ. Образование не есть нѣчто готовое, оконченное, но постоянно развивающееся, — что выражается въ самомъ этимологическомъ значеніи слова. Какъ, по опредѣленію Канта, нѣтъ свободы, а только постоянное освобожденіе, постоянное стремленіе къ свободѣ, — такъ нѣтъ образованія, а только непрерывный прогрессъ, или регрессъ образованности. Вотъ почему образованіе немыслимо безъ дѣятельности, безъ усовершенствованія, безъ того, чтобы че-

ловѣкъ шелъ впередъ постоянно и неуклонно. Если учитель долженъ постоянно образовывать себя въ умственномъ и нравственномъ отношеніяхъ, какъ человѣкъ и гражданинъ вообще, то онъ обязывается къ этому еще болѣе, какъ избравшій особенное, великое призваніе — быть наставникомъ, образователемъ юношества. Онъ долженъ всегда помнить, что въ немъ воплощается все ученіе, и что отъ его личности, а не отъ учебнаго предмета, отдѣльно понимаемаго, зависитъ успѣшность его учениковъ. Лучшимъ побужденіемъ къ самообразованію служитъ частое общеніе съ другими товарищами по призванію ради науки и педагогическаго дѣла, взаимный обмѣнъ мыслей, однимъ словомъ — коллегіальность.

5) *Радуйтесь за себя и за своихъ учениковъ, ихъ развитію и ихъ подвижности.* Выполненіе этого требованія прежде всего зависитъ отъ призванія и любви учителя къ своему дѣлу, безъ чего недостаточно будетъ самой строгой добросовѣстности, легко могущей обратиться въ формализмъ и чиновничество. Любовь часто подсказываетъ намъ то, чего не можетъ сказать холодный умъ, и нерѣдко направляетъ насъ на тотъ истинный путь, какого не открыть самымъ продолжительнымъ размышленіемъ. Находите, если можете, полное наслажденіе въ своемъ преподаваніи, даже не размышляя каждую минуту о дѣляхъ и не задумываясь, какіе-то плоды принесетъ оно. Довѣряйте человѣческой природѣ, зная, что все прекрасное, истинное и доброе достигается свободнымъ развитіемъ человѣческихъ силъ. Если въ каждомъ дѣлѣ нужна любовь къ нему, то въ дѣлѣ воспитанія — по преимуществу; за то едва ли какое другое дѣло, честно и съ любовью исполненное, доставляетъ столько чистаго, высоконравственнаго наслажденія, какъ педагогическое дѣло, если только вы достигнете любви учениковъ за вашу любовь къ нимъ, довѣрія за довѣріе, когда вы увидите въ нихъ ясные признаки истиннаго развитія. Трудъ въ истинномъ значеніи немыслимъ безъ наслажденія, и источникъ этого наслажденія — въ самомъ трудѣ; возможность наслажденія дѣлаетъ человѣка счастливымъ, а счастье, какъ мы выше опредѣлили, заключается въ дѣятельности, сообразной нашему призванію. Если вы не любите дѣтей — бѣгите педагогическаго поприща: оно будетъ источникомъ страданій для васъ и для вашихъ питомцевъ; вы не вкусите наслажденій отъ дѣтской любви, отъ ихъ развитія, и, пожалуй, будете искать его въ однихъ вышнихъ отличіяхъ, въ удовлетвореніи тщеславія и эгоизма, которые, какъ

извѣстно, никогда и ничѣмъ не удовлетворяются, но только растутъ и мучать человѣка. Пусть дѣло воспитанія будетъ для васъ цѣлью, а не средствомъ — и вы исполните это спасительное для васъ самихъ правило: наслаждайтесь успѣхами вашихъ учениковъ.

IV. Правила преподаванія относительно внешнихъ обстоятельствъ.

1) *Не учите множеству предметовъ въ одно и то же время, а передавайте предметъ одинъ за другимъ.* Это правило особенно важно въ началѣ ученія, чтобы дать возможность учащемуся сосредоточить все свое вниманіе на одномъ или на немногихъ главныхъ предметахъ, такъ, чтобы былъ одинъ центръ, около котораго все бы сосредоточивалось, — будетъ ли такимъ центромъ отечественный языкъ, естествовѣдѣніе, математика или древніе языки. Это необходимо для преодоленія первыхъ трудностей, неизбѣжныхъ при первомъ знакомствѣ съ тѣмъ или другимъ предметомъ. Это правило относится преимущественно къ иностраннымъ языкамъ, и нѣтъ ничего вреднѣе, какъ начинать нѣсколько языковъ вдругъ. Когда будутъ преодолены первыя трудности одного главнаго предмета, то можно перейти къ другому, причемъ прежній обратится во второстепенный, потомъ, — къ третьему и т. д. У насъ это дидактическое правило совершенно забыто относительно языковъ.

2) *Принимайте въ соображеніе будущее (выростное) званіе учащагося.* Этимъ нисколько не отвергается другое, важнѣйшее правило, требующее воспитать въ человѣкѣ человѣчность, т. е. положить основаніе его общечеловѣческому развитію. Сущность этого правила заключается въ томъ, что если ученикъ по своему происхожденію и по своимъ дарованіямъ предназначается къ высшему образованію, то и въ первоначальномъ образованіи должны быть заложены болѣе широкія основанія, (напр. иностранные языки), и самое обученіе должно получить болѣе основательное, теоретическое направленіе; но если все ученіе должно ограничиться низшимъ учебнымъ заведеніемъ, напр. народной школой, то оно должно быть болѣе узкимъ, болѣе практическимъ, — не утрачивая въ то же время своего строго дидактическаго характера. Дидактическія трудности при этомъ послѣднемъ условіи

даже увеличиваются, такъ какъ возможность развитія болѣе ограничивается и временемъ, и учебнымъ матеріаломъ. Быть хорошимъ учителемъ въ народной школѣ въ педагогическомъ отношеніи гораздо труднѣе, чѣмъ учителемъ напр. гимназіи. Подъ практическимъ направленіемъ обученія здѣсь разумѣется не такое, которое только за тѣмъ и гонится, какъ бы научить дитя тому, что ему прямо понадобится въ жизни изъ-за хлѣба, ибо такое преподаваніе собственно не учитъ ничему, не просвѣщаетъ ума, не согрѣваетъ чувства, не придаетъ силы воли, не даетъ задатковъ для дальнѣйшаго самообразованія. Все, чему учится дитя, должно вліять на его духовное развитіе: тогда его знаніе и развитіе будутъ имѣть самое прямое примѣненіе къ жизни.

3) *Учите сообразно съ состояніемъ современной образованности, т. е. съ духомъ настоящаго времени, съ нравами и обычаями того народа и званія, къ которому принадлежитъ учащійся, если только въ нихъ нѣтъ ничего вреднаго для его будущаго призванія, словомъ, соображайтесь со всеми данными, окружающими его обстоятельствами.* Но это правило всегда должно подчиняться другому, гораздо болѣе высшему, предписывающему учить сообразно съ человѣческой природою, такъ что если между этими правилами произойдетъ столкновеніе, то всегда должно отдавать предпочтеніе послѣднему передъ первымъ. Когда, наприимѣръ, современная народная образованность какого-либо края находится въ ложномъ направленіи или совсѣмъ извращена подъ вліяніемъ какой-нибудь ересьной или эгоистической доктрины, то для исправленія этого превратнаго положенія дѣлать необходимо искать помощи въ томъ, чего требуетъ человѣческая природа вообще, но, разумѣется, не путемъ внезапныхъ переворотовъ, а постепенныхъ мѣръ. Пониманіе вѣхъ этихъ потребностей предполагаетъ въ педагогѣ значительное образованіе и безпристрастіе, какія очень рѣдки; но это не отмѣняетъ требованія во имя дѣтскаго и общаго блага. Если жизнь имѣетъ неотразимое вліяніе на школу и воспитаніе, — то и наоборотъ, такъ что эти два понятія „жизнь и школа“ нераздѣльны, и изъ ихъ взаимодействія слагается сила воспитанія. Если школа нужна для жизни, — то и жизнь для школы: это два вѣчные фактора, и ни одному изъ нихъ нельзя отдать преимущество.

Въ теоретическомъ отношеніи Дистервергъ также старался строго разграничить понятія: педагогика, дидактика и мето-

дика, которая часто смѣшиваютъ, и указать пособія для изученія каждаго изъ этихъ отдѣловъ. „Слово педагогика — говоритъ онъ — употребляется или въ обширномъ смыслѣ, или въ тѣсномъ. Въ первомъ случаѣ оно обнимаетъ понятіе „дидактика“, а во второмъ — исключаетъ его. Въ обширномъ смыслѣ педагогика означаетъ сумму научныхъ законовъ и правилъ для сознательной, преднамѣренной дѣятельности въ воспитаніи человѣка. Правила обученія относятся сюда же потому, что обученіе также состоитъ въ преднамѣренномъ воздѣйствіи на человѣка для его образованія, такъ что дидактика составляетъ лишь часть общей педагогики. Въ тѣсномъ смыслѣ педагогика ограничивается ученіемъ собственно о воспитаніи, въ противоположность ученію о преподаваніи, и включаетъ въ себя законы и правила для духовнаго развитія питомца. Въ этомъ случаѣ педагогика и дидактика стоятъ рядомъ, и о каждой изъ нихъ можно говорить въ отдѣльности. Точно въ такомъ же отношеніи, какъ педагогика къ дидактикѣ, стоятъ понятія: дидактика и методика. Понимая подъ словомъ дидактика сумму научныхъ законовъ и правилъ для обученія вообще, мы тутъ же разумѣемъ и методикъ, какъ собраніе законовъ и правилъ, относящихся къ преподаванію отдѣльныхъ предметовъ. Для разграниченія понятій: дидактика и методика слѣдуетъ принять, что первая излагаетъ лишь общіе законы и правила, одинаково относящіяся къ каждому учебному предмету, вторая же, напротивъ того, изслѣдуетъ учебное дѣло по отдѣльнымъ его цѣлямъ, содержанію, формѣ, и по другимъ частнымъ сторонамъ. Такимъ образомъ, педагогика предполагаетъ понятіе о воспитательно-учебномъ дѣлѣ во всемъ его объемѣ; дидактика составляетъ тотъ ея отдѣлъ, который занимается вопросомъ объ обученіи, и именно о школьномъ обученіи, т. е. объ умственномъ образованіи учениковъ; методика же ставитъ отдѣльныя правила относительно различныхъ сторонъ школьнаго обученія и различныхъ учебныхъ предметовъ. Кромѣ того, каждая изъ этихъ частей общей педагогики имѣетъ свою теоретическую и практическую сторону, смотря по тому, идетъ ли рѣчь объ общихъ законахъ и правилахъ, или объ ихъ частномъ примѣненіи къ дѣлу; такъ напр. можно отличать методика (теоретика) отъ методиста (практика). Но лучше всего соединять обѣ стороны, такъ какъ сама теорія имѣетъ лишь на столько значенія, на сколько она полезна для практики, и наоборотъ“. Ди-

дактика и методика сами могутъ еще подраздѣляться на общую, относящуюся ко всему обученію въ его общихъ цѣляхъ и средствахъ, и на частную — по отношенію къ каждому изъ учебныхъ предметовъ. Въ послѣднемъ отношеніи Дистервегъ собралъ въ своемъ „Путеводителѣ“ статьи лучшихъ педагоговъ-методиковъ, вмѣстѣ съ нимъ разработавшихъ вопросы о преподаваніи такихъ общеобразовательныхъ предметовъ, какъ наглядное обученіе, религія, отечественный языкъ, ариметика и геометрія, исторія, географія, каллиграфія, рисованіе и пѣніе. Такъ сюда вошли, кромѣ его собственныхъ статей (напр. о преподаваніи родного языка и математики), также статьи: Борманна, Генцеля, Любена, Магера и др.

По училищевѣдѣнію практическая дѣятельность Дистервега, кромѣ организованной имъ, въ свое время лучшей, учительской семинаріи въ Германіи, отразилась на духѣ и направленіи всѣхъ протестантскихъ учителей, ставшихъ въ ряды противниковъ регулятивовъ прусскаго правительства и положившихъ начало общими учительскимъ съѣздамъ. Статьи свои по поводу регулятивовъ Дистервегъ, какъ представитель педагогическаго рационализма, собралъ въ трехъ книжкахъ, характеризующихъ его публицистическую дѣятельность въ интересахъ нѣмецкой народной школы. Особенно онъ останавливается на тѣхъ обвиненіяхъ, которыя высказываютъ регулятивы противъ идеи общечеловѣческаго образованія, и доказываетъ, что въ этомъ обвиненіи регулятивы противорѣчатъ всѣмъ результатамъ нѣмецкой педагогической науки, потому что идея общечеловѣческаго и вмѣстѣ христіанско-національнаго образованія и есть послѣдній выводъ этой науки, вѣнецъ всѣхъ ея опытовъ. По мнѣнію этой науки, люди, самые ревностные въ клерикально-конфессіональномъ смыслѣ, какъ напр. инквизиторы и іезуиты, нерѣдко самымъ ужаснымъ образомъ противорѣчатъ самымъ простымъ требованіямъ христіанской любви и, слѣдовательно, наука не подтверждаетъ необходимости видѣть христіанство только въ известной сектѣ. Такъ же исключительно и узко отношеніе регулятивовъ и къ методѣ обученія: они стремятся вообще къ одной матеріальной, ограниченной цѣли: въ географіи достаточно знать свою страну, въ исторіи надо знать прусскую, баварскую, баденскую исторію и т. д. Всякое болѣе общее образованіе кажется имъ бесполезной отвлеченностью; они не понимаютъ, что каждаго человѣка можно и должно образо-

вать прежде всего как человека, что каждая школа всегда должна носить в себѣ высшую, образующую идею; и реальныя школы, и гимназій въ сущности стремятся къ одной общей цѣли — человѣческому развитію: одна путемъ знанія реального, другая — гуманнаго. Народная школа составляетъ низшую ступень той же лѣстницы и должна отличаться отъ нихъ не характеромъ, а только объемомъ сообщаемаго знанія и другихъ воспитательныхъ средствъ.

„Если консервативное направленіе, выразившееся въ регулятивахъ, имѣетъ цѣлью сблизить школу съ жизнью и представить существующій порядокъ вещей самымъ лучшимъ и современнымъ, отстранивъ отъ школы и учителей всякую мысль объ его улучшеніи, то мы съ этимъ не согласны — говоритъ Дистервегъ. По нашему мнѣнію воспитаніе, при этой привязанности къ настоящему, при уваженіи къ учрежденіямъ, созданнымъ предками, всегда должно заключать въ себѣ также стремленіе — вести ихъ къ болѣе совершенному состоянію. Если въ воспитаніи вовсе нѣтъ этого стремленія, тогда школѣ недостаеъ вышшаго, идеальнаго направленія. Когда молодой человекъ вступаетъ въ жизненные отношенія, и впоследствии принимаетъ участіе въ ихъ устройствѣ, имъ должна руководить и возбуждать мысль, которая была бы выше той мысли, что все имъ встрѣчаемое есть самое лучшее и совершенное. Однимъ словомъ, воспитаніе ad hoc есть не только воспитаніе ограниченное, лишенное всякаго порыва, но въ то же время оно очень легко и не достигаетъ своей цѣли, часто оказываясь въ послѣдующей жизни совершенно неудачнымъ и бесполезнымъ.“

Относительно вѣротерпимости въ школѣ Дистервегъ ставитъ образцомъ сѣверо-американскія школы. „Эти опытные народы, воспитывающіе человека для практической жизни и развивающіе въ немъ добродѣтели, нужны въ общественной дѣятельности, предоставляютъ самимъ отдѣльнымъ вѣроисповѣданіямъ воспитывать дѣтей внѣ школы для того или другого вѣроисповѣданія. Кто въ этомъ устройствѣ боится за церковность и религію, тотъ, если онъ не слѣпъ, можетъ увидѣть въ сѣверо-американскихъ отношеніяхъ нѣчто другое и лучшее. Нигдѣ въ свѣтѣ церковность, самопожертвованіе ради своего исповѣданія не существуютъ въ такой степени, какъ именно въ Америкѣ: это драгоценный плодъ истинной педагогики. Въ школахъ воспитатели заботятся о добродѣтеляхъ общечеловѣческихъ, объ образованіи честныхъ и дѣятельныхъ гражданъ; въ отдѣльныхъ же церквахъ — о добро-

дѣтеляхъ конфессіональныхъ. Вотъ практическая педагогическая мудрость!“

До конца своей жизни Дистервегъ оставался вѣренъ своимъ стремленіямъ, своимъ симпатіямъ и антипатіямъ; но часто черезъ-чуръ ревностные, однако недалковидные, его послѣдователи понимали его односторонне, впадали въ крайность и увеличивали предубѣжденія консервативной партіи противъ здравыхъ началъ педагогики Дистервега. Между тѣмъ дѣятель этотъ свободенъ отъ многихъ нѣмецкихъ пристрастій; онъ лучше другихъ понимаетъ и жизнь, и школу, и въ то же время исполненъ того благороднаго недовольства, безъ котораго невозможенъ никакой истинный прогрессъ. Въ одномъ изъ своихъ сочиненій онъ говоритъ: „Когда мы чувствуемъ себя какъ бы подавленными при видѣ многихъ несовершенствъ въ современномъ намъ мірѣ, то соединяемъ въ умѣ нашемъ двѣ мысли: мысль о безутѣшности настоящаго положенія по недостатку способныхъ людей, и мысль о томъ, что еще много остается сдѣлать впереди. Въ то же время мы надѣемся, что будетъ лучше, и убѣждаемся, что каждый изъ насъ и можетъ, и хочетъ, и долженъ тому содѣйствовать, если только въ немъ живетъ человѣческое чувство. Безконечно много нужно еще сдѣлать, чтобы сколько-нибудь достигнуть положенія, удовлетворяющаго человѣческому чувству, настоятельно требующему истинной образованности, правды и добра. Требованіе это истекаетъ изъ чисто нравственныхъ побужденій, изъ любви къ человеку вообще и изъ желанія осуществить эту любовь на дѣлѣ. Такимъ сознаніемъ проникнуты въ наше время тысячи людей, не знающихъ даже о существованіи другъ друга, руководимыхъ единственно человѣческимъ чувствомъ. Спросите сами себя: довольны ли вы — не собственною вашею судьбою, а судьбою тѣхъ, кого вы называете своими ближними, положеніемъ человѣчества вообще, — и если вы не довольны (какъ я изъ уваженія къ вамъ предполагаю), то вы принадлежите къ числу тѣхъ, о которыхъ сказалъ Шиллеръ, что ими растетъ и множится родъ человѣчскій. Гений, облагораживающій человѣчество, уже возсталъ изъ среды его самого и обѣщаетъ, что, наконецъ, созрѣютъ благородные плоды на древѣ человѣчества. Кто сознаетъ, что онъ содѣйствовалъ этой зрѣлости, тотъ можетъ радостно оставить земное поприще своей дѣятельности. Исчезнетъ ли онъ съ лица земли, забудется ли и самое имя его, — посѣянное имъ будетъ

вѣчно жить и расти, — а въ этомъ то и состоитъ земное безсмертіе. Частное счастье — въ счастіи общемъ; да и кто въ наше время можетъ удовольствоваться собственнымъ, единоличнымъ счастьемъ? Какъ возможно современному человѣку думать только о себѣ, а не объ общемъ благѣ, не сочувствовать общимъ страданіямъ, не дѣйствовать на общую пользу? Какъ должно быть сухо, сжато, съѣдено сердце человѣка, потерявшаго всякое сочувствіе къ человѣчеству!“

Стефани и Зайлеръ.

Кромѣ выше названныхъ педагоговъ, за свободу и самостоятельность школы боролся еще *Гейнрихъ Стефани* (род. 1761 г., ум. 1850 г.), извѣстный изобрѣтатель звуковой метода обученія чтенію. Онъ словомъ и дѣломъ, въ продолженіе всей своей жизни, вдохновлялъ германскихъ учителей любить то дѣло, къ которому они призваны, и заботиться о своемъ дальнѣйшемъ образованіи, особенно въ педагогическомъ отношеніи. Будучи училищнымъ совѣтникомъ (Schulrath) въ католической Баваріи, онъ предпринималъ преобразование ученыхъ школъ (гимназій и лицеевъ), а также улучшилъ программы, методы и содержаніе учителей народныхъ школъ въ Аугсбургѣ. Впослѣдствіи онъ палъ жертвою іезуитской политики, которая нашла поводъ къ преслѣдованію его въ данномъ имъ объясненіи, „что святое причащеніе въ сущности есть таинство союза, установленное Христомъ для союзниковъ Его царства истины и добродѣтели; а потому въ таинствѣ причащенія заключается средство для основанія того связующаго звена, которое соединяетъ между собою всѣхъ христіанъ.“ Основной принципъ воспитанія, по мнѣнію Стефани, состоитъ въ слѣдующемъ: „Обращайся съ своимъ питомцемъ, какъ съ существомъ свободнымъ, но которое еще должно учиться самостоятельно пользоваться своей волей, постоянно слѣдуя указаніямъ разума, какъ это требуется назначеніемъ человѣка. Воспитывать человѣка значитъ не что иное, какъ ставить его въ положеніе, могущее доставить ему такое развитіе силъ, какое необходимо для его назначенія. Воспитаніе должно снабжать всѣмъ, чѣмъ только оно можетъ и должно содѣйствовать усовершенствованію самого человѣка, т. е. развитію его силъ для непосред-

ственного служенія жизни. Если же конечная цѣль воспитанія — поставить человѣка въ такое положеніе, въ которомъ онъ можетъ продолжать самосовершенствованіе, то необходимо, чтобы во-1-хъ, въ отношеніи тѣла человѣкъ достигъ настоящаго развитія организма, привыкъ вести вполне правильную жизнь и сообщилъ своему тѣлу естественную ловкость и красоту; во-2-хъ, въ отношеніи сердца — отказался отъ грубыхъ наслажденій жизни и обратился къ высокимъ, духовнымъ жизненнымъ наслажденіямъ, пробудивъ и укрѣпивъ свое чувство въ области красоты, истины и нравственности; въ 3-хъ, въ отношеніи разума — приобрѣлъ большой навыкъ въ мышленіи и необходимыя понятія о своей собственной тѣлесно-духовной природѣ и объ окружающемъ мірѣ; въ-4-хъ, относительно воли — чтобы человѣкъ добился умѣнья управлять ею по законамъ нравственности и по указаніямъ благоразумія. Для достиженія послѣдней цѣли дисциплина должна быть измѣнена въ школахъ слѣдующимъ образомъ: а) надо призывать ребенка за цѣлюю человѣка, а не за $\frac{3}{4}$ или $\frac{7}{8}$ человека, и обращаться съ нимъ, какъ съ существомъ свободнымъ; б) нравственность должно не вбивать человѣку и не вызывать еѣ чрезмѣрнымъ возбужденіемъ честолюбія: она должна быть плодомъ свободнаго дѣйствія и внутренняго сознанія собственного достоинства; в) нравственному чувству юноша не можетъ научиться: онъ можетъ лишь упражнять его на дѣйствительныхъ случаяхъ. Школа должна быть не простымъ учебнымъ заведеніемъ — и только, но также нравственной „гимназіей“ въ собственномъ смыслѣ этого слова, т. е. пріготовительной школой для нравственной жизни въ гражданскомъ мірѣ. Чтобы такое воспитаніе могло осуществиться, оно должно сдѣлаться общественно-государственнымъ дѣломъ.“

„Первое условіе, — говоритъ Стефани — при которомъ только и можно представить себѣ дѣйствительное улучшеніе воспитанія, состоитъ въ томъ, чтобы оно сдѣлалось общественнымъ и возвысилось въ особую самостоятельную отрасль государственной дѣятельности, и чтобы она, подобно остальнымъ ея отраслямъ, получила цѣлесообразную организацію, распространяющуюся на все государство.“ Дѣйствительно, если мы припомнимъ, что въ Германіи нѣтъ самостоятельныхъ вѣдомствъ народнаго просвѣщенія, и что церковная іерархія до послѣдняго времени старалась удерживать его въ своихъ рукахъ, тогда какъ государство въ лицѣ

представителей страны брало под свою защиту чисто-общественные, народные интересы, стараясь быть полным выразителем и регулятором общественной жизни; то требования Стефани окажутся совершенно понятными и справедливыми. „Наблюдение и управление как делом, так и главными отраслями общественного воспитания, — говорит он далее — требует людей, которые чувствовали бы себя вполне судьями в этой специальной деятельности. Кто лучше может оценить достоинство учителей по какому бы ни было предмету преподавания, как не тот, кто избрал педагогику главным предметом своего изучения? Кто, кроме него, в состоянии правильно судить напр. о выборе материала для чтения, о достоинстве методы и принципов воспитания, об организации отдельных воспитательных заведений? Кто, как не педагог, обладающий основательным специальным образованием, может лучше достигнуть ясного понимания всех потребностей народного образования и вполне направить свою избранную по призванию деятельность на великое дело, которым он должен завладевать? Как же не позаботиться, чтобы для такой важной отрасли государственной жизни учредить особый класс должностных лиц и возложить на них в обязанность исключительно отправлять свою великую обязанность! Надо перестать дополнять делом общественного воспитания, как какую-нибудь побочную ветвь, другую ветвь государственной деятельности.“ „Мы не можем одобрить того, что воспитательная деятельность в администрации дополняется в виде прибавочной отрасли к юриспруденции и камералистикѣ; мы не можем одобрить и того, что воспитание подчинено разным консисториям и церковным коллегиям. Правда, в последнем случае, конечно, есть некоторая связь, так как по существующей системѣ къ церкви также относится известная часть общественных образовательных заведений. Но когда одну какую-либо часть общей деятельности признают главной и чрезъ то несправедливо возвышаютъ ее надъ другими частями, то подобное устройство не согласуется съ основными правилами государственной организации. Вслѣдствіе этого, наши церковныя коллегіи сами нуждаются въ цѣлесообразной реформѣ: онѣ должны отказаться отъ всякой побочной, напр. судебной деятельности, и посвятить себя своей истинной цѣли — попеченію о нравственно-религіозномъ просвѣщеніи. Наконецъ, мы находимъ погрѣшность и въ томъ, что церковныя есл-

логіи состоятъ изъ людей, отъ которыхъ требуется только то, чтобы они были отчасти хорошими пасторами, отчасти учеными теологами (а не педагогами также). Рѣдко случается, чтобы вмѣстѣ съ этими знаніями кто-нибудь соединялъ въ себѣ специальное, теоретическое и практическое знакомство съ воспитаніемъ во всехъ его отрасляхъ.“

Почти одновременно съ Стефани въ Баваріи дѣйствовалъ на пользу истиннаго народнаго образованія другой педагогъ — *Зайлеръ* (род. 1751 г., ум. 1832), названный германскимъ Фенелономъ. Зайлеръ домогался, чтобы дѣятельность школы сосредоточивалась преимущественно на воспитаніи, и поэтому требовалъ отъ учителя, чтобы онъ прежде всего былъ воспитателемъ. „Можно представить себѣ нѣсколько формъ или направленій воспитанія; но пользу приносятъ лишь немногія. Первая форма воспитанія образуетъ людей внѣшности: школа съ подобнымъ направленіемъ образуетъ людей, умѣющихъ прекрасно держать себя, ловко танцовать и гладко говорить. Вторая образуетъ преимущественно внутренняго человѣка, но у котораго преобладаетъ голова: изъ этой школы выходятъ краснорѣчивые резонеры, безпокойные всезнайки, которые ни сами никогда не могутъ успокоиться, ни другимъ не даютъ покоя. Третья производитъ людей преимущественно съ сильной волей: изъ подобной школы выходятъ хорошіе, скромные и нравственные люди, но съ ограниченными познаніями. Четвертая имѣетъ въ виду всего внутренняго человѣка: изъ такой школы появляются люди съ хорошимъ сердцемъ, свѣтлой головой, но съ недостаточной внѣшней ловкостью. Наконецъ, пятая образуетъ цѣльнаго человѣка и внутренняго въ духѣ христіанства, и внѣшняго съ здоровьемъ, силой и ловкостью: такая школа даетъ умѣйшихъ, лучшихъ и способнѣйшихъ людей. Но гдѣ ты найдешь эту послѣднюю истинно-образовательную форму? Конечно, то или другое направленіе обусловливается правильной постановкой педагогическихъ принциповъ и послѣдовательнымъ примѣненіемъ ихъ ко всему учебно-воспитательному дѣлу. Поэтому далѣе Зайлеръ говоритъ: „Если животная природа ребенка не будетъ облагораживаться воспитаніемъ, то изъ ребенка образуется дикое животное, дикарь. Если не будутъ разрабатываться его познавательныя способности, то, сдѣлавшись взрослымъ человѣкомъ, онъ навсегда останется невѣждой. Если животная и духовная природа ребенка не развиваются въ сферѣ общественныхъ и гражд-

данскихъ отношеній, то человекъ никогда не выйдетъ изъ состоянія варварства. Когда сила свободной дѣятельности или воля не направляются въ ребенкѣ по законамъ совѣсти, то въ немъ неизбѣжно обнаружатся пороки, степень которыхъ всегда обуславливается просвѣщеніемъ или невѣжествомъ. Но мало приучить человека къ порядку, просвѣтить его, облагородить, внушить правила нравственности: его должно еще обожествить, т. е. достигнуть того, чтобы онъ, живя въ человѣческомъ обществѣ, стремился подражать божественному первообразу.

Отъ воспитателей и учителей Зайлеръ требуетъ прежде всего примѣра. „Будьте сами совершенны: тогда и дѣти будутъ лучше!“ Въ томъ же духѣ онъ обращается къ народнымъ учителямъ. „Хорошій народный учитель не превозносится своимъ званіемъ наставника. Нѣтъ ничего хуже въ школьномъ учителѣ, какъ гордость; а между тѣмъ она встрѣчается такъ часто, что скромный школьный учитель составляетъ рѣдкость. Хорошій учитель не позволяетъ себѣ дѣйствовать подъ вліяніемъ низкаго корыстолюбія и не замѣчать проступковъ тѣхъ дѣтей, родители которыхъ щедры къ нему, а въ то же время жестоко наказывать ошибки дѣтей бѣдныхъ. Онъ не прибѣгаетъ къ хитрымъ интригамъ, не высказываетъ страсти къ нововведеніямъ, не отрицаетъ всѣхъ обычаевъ прошедшаго, не хлопочетъ повсюду вводить новые обычаи только потому, что они новы; у него нѣтъ безумнаго желанія основать нравственность безъ благочестія, нѣтъ и другой глупости — забрасывать дѣтей свѣдѣніями, никогда не пригодными имъ въ жизни. Онъ не зараженъ маніей ничтожныхъ людей, мечтающихъ, будто школа не нуждается въ содѣйствіи церкви. Друзья мои! религіозныхъ стремленій нельзя заглушить! Хорошій учитель не проникнутъ желаніемъ весело прожить свой вѣкъ; онъ не предоставляетъ дѣтей самимъ себѣ, не гонится за одними только удовольствіями. Онъ не предается необузданному гнѣву, при которомъ человекъ ничего не помнитъ и дѣйствуетъ не разсуждая; не подаетъ примѣровъ грубыхъ, невѣжественныхъ нравовъ, которые изъ ребенка не могутъ ничего сдѣлать, кромѣ полудикаго. Въ немъ не замѣчается сонливости и вялости, наводящихъ на школу тоску и вызывающихъ шалости въ дѣтяхъ; онъ также не брюзгливъ, ибо когда учитель не въ духѣ, то это подстрекаетъ дѣтей смѣяться надъ нимъ, вмѣсто того, чтобы уважать въ немъ своего наставника. Хорошій учитель долженъ быть

свободенъ отъ всего, что дѣлаетъ его неспособнымъ исправлять свою должность; вообще онъ долженъ въ достаточной степени обладать душевной теплотой, терпѣніемъ, энергіей и умомъ. Чтобы образовывать людей, онъ долженъ умѣть для всѣхъ быть всѣмъ, дѣлаясь самъ ребенкомъ для дѣтей. Въ то же время онъ долженъ умѣть строго наказывать тамъ, гдѣ обнаружатся ложь, воровство, злость, и дѣйствовать одною любовію тогда, когда прилежаніе не нуждается въ другомъ поощреніи, а порядокъ — въ исправительныхъ мѣрахъ. Далѣе, посредствомъ собственныхъ разсказовъ и вопросовъ онъ долженъ умѣть развить въ дѣтяхъ правильныя сужденія. Истинный учитель лучшими учениками управляетъ однимъ взглядомъ, худшими — выговоромъ, замѣчаніемъ, а самыми дурными — наказаніемъ въ должной степени. Онъ не допускаетъ въ дѣтяхъ ни малѣйшей неопрятности и щадитъ стыдливость ихъ возраста, пробуждаетъ соревнованіе и вмѣстѣ подавляетъ тщеславіе, которое гонится только за похвалами; отличаетъ невинные порывы пылкой дѣтской натуры отъ нравственныхъ недостатковъ, а нравственные недостатки отъ лживости и коварства и, соображаясь съ различіемъ дѣтскаго темперамента, противодѣйствуетъ пылкости, недостаткамъ и порокамъ. По требованіямъ Зайлера, хорошій народный учитель смотритъ на свою школу, какъ на маленькое государство, гдѣ пристрастіе и несправедливость не должны имѣть мѣста, гдѣ слабые не должны быть робкими, а сильные — надменными. Онъ исправляетъ сердца, чтобы тѣмъ легче просвѣтить разумъ. Прежде всѣхъ чувствъ онъ укрѣпляетъ религіозность, чтобы непорочному сердцу и свѣтлому уму обезпечить ихъ чистоту и ясность; продолжаетъ и внѣ школы входить въ сношеніе съ учениками и тѣмъ поддерживать между ними и ихъ наставникомъ довѣріе и любовь. Онъ также учитъ питомцевъ распознавать ядовитыя растенія, и въ особенности въ самомъ себѣ искоренять ядъ себялюбія; показываетъ имъ, какъ надо садить фруктовыя деревья, но болѣе стараться самимъ быть полезными растеніями на общественной ихъ нивѣ. Собственнымъ образомъ жизни хорошій народный учитель постоянно представляетъ дѣтямъ примѣръ добра; по окончаніи дневныхъ трудовъ онъ охотно позволяетъ веселиться ихъ живой дѣтской натурѣ, и никогда не придумаетъ ничего такого, что свойственно скорѣе тюремщику, чѣмъ школьному учителю.“ Такова сумма требованій, предъявляемыхъ Зайлеромъ относительно нѣмецкихъ народныхъ учителей, и

если въ этихъ требованіяхъ много труднаго, то нѣтъ ничего невыполнимаго для каждаго истиннаго учителя.

Рядомъ съ названными представителями обоихъ направлений въ области новой педагогики — эмпирическаго и практическаго, въ Германіи стоятъ еще другіе дѣятели, которые отчасти на практикѣ, отчасти въ теоріи, или, наконецъ, въ той и въ другой вмѣстѣ, много содѣйствовали свободному развитію школы и непрерывно подвигали ее впередъ. Таковъ напр. *Деммель* (1773 † 1838), директоръ учительской семинаріи въ Эсслингенѣ (въ Вюртембергѣ) — ревностный послѣдователь педагогическихъ принциповъ Песталоцци, подъ влияніемъ котораго онъ изъ теолога сдѣлался педагогомъ. Замѣчательнѣйшія его сочиненія: „Народная школа“ и „Введеніе въ теорію воспитанія и обученія для учителей народныхъ школъ“. *Церингеръ* (1780 † 1852), также директоръ учительской семинаріи въ Магдебургѣ, извѣстенъ своимъ педагогическимъ талантомъ и сочиненіями: „Педагогика“, „Методическое руководство для народнаго учителя при упражненіяхъ въ мышленіи“ и др. *Шольцъ* (1791 † 1864 г.), по истинѣ честный и правдивый человѣкъ, посвятившій всю свою жизнь скромному и вмѣстѣ великому дѣлу ученія въ народной школѣ; никакіе регулятивы, никакія гоненія со стороны реакціонной педагогической партіи не могли отклонить его отъ избраннаго имъ поприща. Онъ написалъ въ духѣ Песталоцци „Общепонятное руководство къ основательному умственному и письменному счисленію („zum Kopf-und Zahlrechnen“); „Задачи для умственнаго и письменнаго счисленія“, „Практическій учитель нѣмецкаго языка“, „Нѣмецкую книгу для чтенія“, „Руководство къ составленію вопросовъ“ и другія. Волѣ полустолѣтія Шольцъ трудился на поприщѣ народнаго учителя; потомъ былъ ректоромъ городской школы въ Нейссе и старшимъ учителемъ педагогической семинаріи въ томъ же городѣ. Этотъ замѣчательно скромный и трудолюбивый человѣкъ до старости отличался юношеской энергіей и душевной теплотой. Книга его „Приключенія учителя“ („Erlebnisse als Schulmann“) считается въ Германіи сокровищемъ для народныхъ учителей; кромѣ того она доказываетъ, что любимое изреченіе Шольца „Будь тѣмъ, что ты есть, и ничего лучшаго не желай“ — дѣйствительно было девизомъ его жизни.

Грефе и Ланге.

Грефе (род. въ 1798 г.) въ сочиненіи своемъ „Нѣмецкая народная школа“ рѣшительно выступаетъ противъ отвлеченно-формалистическаго умственнаго образованія, содѣйствующаго одностороннему развитію разсудка въ ущербъ развитію всего духа, и удаляющаго отъ дѣйствительной жизни. Между тѣмъ, направлеиъ этимъ дѣйствительно страдали односторонніе послѣдователи Дистервега, поставившіе выше всего развитіе мышленія, и забывшіе о реальности въ образованіи и о развитіи области чувства и воли. Отвлеченное общечеловѣческое образованіе, по мнѣнію Грефе, есть — химера: человѣкъ родится непременно какъ членъ извѣстнаго общества людей. Въ самомъ себѣ каждый человѣкъ имѣетъ еще высшую цѣль, — кромѣ цѣли возможно болѣе упражнять и возвышать свою духовную силу во всѣхъ ея проявленіяхъ. Не все равно, для чего и какъ онъ пользуется своими силами: развитіе природенныхъ силъ еще не составляетъ всего назначенія человѣка, не опредѣляетъ конечной цѣли, но есть только средство къ достиженію ея. „Кто при воспитаніи ребенка добивается только того, чтобы упражненіемъ укрѣпить его силы, тотъ смѣшиваетъ цѣль со средствомъ. Школа, полагающая въ развитіи силъ свою единственную, исключительную задачу, чрезъ это упускаетъ изъ виду рѣшеніе своей настоящей задачи — довести своихъ учениковъ до возможности самостоятельно стремиться къ своему человѣческому назначенію.“

Вихардъ Ланге, бывший директоромъ учительской семинаріи въ Гамбургѣ, горячо проникнутый духомъ Дистервега, принадлежитъ къ числу благороднѣйшихъ поборниковъ въ области новѣйшей педагогики, требующій самостоятельности школы и воспитанія. Ланге издалъ „Полное собраніе педагогическихъ сочиненій Фрѣбеля“ и обработалъ сочиненіе Миддендорфа „О дѣтскихъ садахъ“. Онъ также извѣстенъ, какъ авторъ книги „Почки, цвѣты и плоды воспитанія“, какъ неумолимый критикъ, безстрашно выставившій напоказъ несостоятельность и извращенность современнаго ему воспитанія, и, вмѣстѣ съ Любеномъ, жаркій поборникъ общихъ учительскихъ сѣздовъ. Будучи практикомъ-педагогомъ, на дѣлѣ показавшимъ въ своей реальной школѣ всю вѣрность своихъ требованій, онъ является также защитникомъ реальнаго направленія

школы въ истинномъ смыслѣ этого слова. Результаты своей опытности Ланге изложилъ въ своемъ отчетѣ „Десять лѣтъ изъ моей педагогической практики“ и въ статьѣ своей, помѣщенной въ „Jahrbuch“ Дистервега: „О внутренней организаціи многоклассной школы“, гдѣ онъ старался доказать всю пользу отъ коллегіальнаго направленія школьныхъ дѣятелей.

„Каждая истинно-организованная школа, по мнѣнію Ланге, должна представлять коллегію или корпорацію, гдѣ бы каждый членъ имѣлъ законную долю участія въ общемъ дѣлѣ, и гдѣ бы директоръ былъ какъ бы олицетвореніемъ того внутренняго единства, той основной идеи, которая должны быть присущи каждой органически развивающейся школѣ. Только подобное равновѣсіе, подобное согласіе совокупно дѣйствующихъ силъ обеспечиваютъ правильное, самобытное и спокойное развитіе школы какъ въ общемъ, такъ и во всѣхъ частностяхъ. Не внѣшняя власть, а внутренняя нравственная сила должна обеспечивать директору школы его вліяніе на коллегію учителей и воспитателей, въ которой онъ только *princeps inter pares* — первый между равными. Вотъ почему хорошій директоръ школы окружаетъ себя людьми, которые одушевлены однимъ съ нимъ стремленіемъ и, при общности усилій, способны къ его осуществленію. Изъ этого естественно также слѣдуетъ, что стоящее во главѣ школы лицо никакъ не можетъ быть лишено вліянія на выборъ новыхъ или на устраненіе вредныхъ членовъ коллегіи, задерживающихъ правильное развитіе школы. Какъ же пріобрѣтается и укрѣпляется та нравственная сила коллегіи, которая можетъ обеспечивать школу отъ всякаго личнаго произвола, столь опаснаго въ дѣлѣ воспитанія? Она пріобрѣтается не извнѣ, какъ и всякая сила, но развивается извнутри, среди самой школы, когда ея внутренняя организація допускаетъ подобное развитіе, предоставляя ему должный просторъ. Единственная соответствующая этой цѣли форма есть коллегіальность, когда самъ директоръ не считаетъ себя римскимъ папой, но готовъ выслушать и принять всякое справедливое возраженіе, и когда вся коллегія, вмѣстѣ съ принадлежащимъ къ ней директоромъ, представляетъ какъ бы школу взаимнаго обученія, свободную среду для живого обмѣна мыслей, знаній и опытовъ. Въ интересахъ общихъ успѣховъ необходимо непрерывное, дружное общеніе между членами коллегіи, частныя собранія, на которыхъ каждый открыто и искренно

дѣлился бы съ другими всѣмъ, что есть въ немъ лучшаго, благороднѣйшаго, воспринимая то же и отъ другихъ. Коллегія должна представлять нѣчто цѣлое, органически сказанное, а не разрозненное; каждый членъ обязанъ принадлежать всѣми своими силами и способностями этому цѣлому — своей коллегіи, или, точнѣе — своей школѣ. Разрозненность учителей, одновременно работающихъ въ нѣсколькихъ школахъ, отсутствіе коллегіальности между школьными дѣятелями дѣйствуетъ самымъ отравляющимъ образомъ на питомцевъ, подрываетъ воспитательный авторитетъ учителей, изгоняетъ изъ школы духъ свободной дисциплины, превращаетъ школу изъ организма въ машину, безъ всякихъ залоговъ внутренняго развитія. Къ единству же приводитъ коллегію: равноправное участіе въ обсужденіи внутреннихъ вопросовъ и частое общеніе между членами въ школьной читальнѣ, при взаимномъ посѣщеніи уроковъ (госпитированіи), во время между-классныхъ антрактовъ, при школьныхъ праздникахъ и на частныхъ или официальныхъ собраніяхъ. Эти средства сильнѣе дѣйствуютъ на благосостояніе школы, чѣмъ самая мелочная регламентація программъ и учебниковъ, чѣмъ самый бдительный, но всегда близорукій начальнической надзоръ.“

Въ теоретической разработкѣ педагогики въ Германіи принимали также дѣятельное участіе *теологи, поэты и философы*; между послѣдними особенно плодотворной дѣятельностью въ педагогическомъ отношеніи замѣчательна психологическая школа, во главѣ которой стояли съ одной стороны Бенеке, а съ другой Гербартъ. Главнѣйшіе изъ практическихъ педагоговъ, какъ напр. самъ Дистервегъ, всегда пользовались трудами этихъ преимущественно теоретическихъ дѣятелей, и болѣе или менѣе выходили изъ установленныхъ ими общихъ основаній при рѣшеніи ближайшихъ дидактическихъ, методическихъ или дисциплинарныхъ вопросовъ. Въ этомъ, такъ сказать, посредственномъ вліяніи на школу и заключается все вліяніе теологической и философской педагогики.

Дуришъ и Пальмеръ — представители теологической педагогики.

Теологическая педагогика не исходитъ отъ человѣка для того, чтобы понять человѣка въ его сущности и такъ уразумѣть его физическую и духовную природу, какъ она есть въ дѣйстви-

тельности; точка исхода теологической педагогики есть определенная *теологическая система*, которую она смѣшиваетъ съ христіанствомъ, и съ помощью которой разрѣшаетъ всѣ воспитательные вопросы, ею же измѣряя рѣшенія и системы другихъ педагоговъ. Поэтому естественно, что теологическая педагогика нерѣдко не понимаетъ отвѣтовъ, данныхъ животворнымъ знаніемъ человѣческой природы и жизни. Такъ напр. Пальмеръ не понимаетъ Фрѣбеля и его игръ. Задавшись извѣстной, своеобразною системою, она противодѣйствуетъ результатамъ современной педагогической науки и ея самостоятельному, независимому отъ клерикаловъ развитію, въ особенности же — административному отдѣленію школы отъ церкви. Воспитаніе, безъ всякаго сомнѣнія, должно основываться на религіозно-правственныхъ началахъ, т. е. на христіанствѣ, а не на какой-либо исключительной теологической системѣ. Воспитаніе должно развивать въ ребенкѣ истинныя христіанскія чувства и убѣжденія, чтобы онъ сдѣлался истиннымъ христіаниномъ, т. е. истиннымъ человѣкомъ по ученію Христа Спасителя; но этого воспитаніе не достигаетъ никакимъ инымъ путемъ, какъ только постепеннымъ развитіемъ ребенка согласно съ указаніями его природы — насколько она является еще неиспорченною и непротиворѣчающею общехристіанскимъ идеаламъ. Согласіе человѣка съ Богомъ осуществляется на землѣ только въ согласіи каждаго человѣка съ самимъ собою; поэтому каждый истинный воспитатель долженъ знать человѣческую природу, законы развитія ея, и эти законы должны служить руководствомъ при всемъ воспитаніи. Педагогика, какъ наука и вмѣстѣ искусство, такъ же мало заимствуетъ свои законы изъ теологіи, какъ и архитектура или живопись. Ученый теологъ можетъ быть очень плохимъ педагогомъ и на воспитаніе онъ можетъ имѣть не больше правъ, чѣмъ каждый врачъ или юристъ.

Католицизмъ имѣетъ представителя своей теологической педагогики въ Дуршѣ, а протестантизмъ — въ Пальмерѣ. *Мартинъ Георгъ Дуршъ* (род. 1800 г.) въ книгѣ своей „Педагогика или наука христіанскаго воспитанія по правиламъ католической вѣры“ старается доказать, что какъ въ католической церкви нѣтъ спасенія, такъ невозможно безъ нея и всякое истинное воспитаніе. Полное знаніе человѣческой природы онъ видитъ только въ божественномъ откровеніи, истинно понятномъ только въ римско-

католической церкви, и отсюда выводитъ всю задачу и средства воспитанія, помимо участія современной науки. Христіанская педагогика, по Дуршю, есть съ одной стороны наука о природѣ и нравственно-религіозномъ состояніи человечества послѣ грѣхопаденія, о необходимости искупленія и приуготовленія къ нему, о дѣйствительномъ возвращеніи человѣка къ его истинному назначенію; съ другой стороны, — она есть наука о средствахъ, дарованныхъ Христомъ въ Его ученіи для возвращенія человѣка на путь истины, по которому онъ долженъ идти, чтобы уподобиться Христу, какъ человѣку въ полномъ, чистѣйшемъ значеніи этого слова. Считаетъ ли новѣйшая педагогика своей задачей развитіе въ ребенкѣ гуманности, или же поставляетъ свою цѣлью приуготовленіе къ самостоятельному служенію истинѣ и добру, или, наконецъ, идетъ еще дальше и желаетъ воспитаніемъ привести ребенка къ богоподобию, — во всякомъ случаѣ всѣ эти основы только тогда истинны и хороши, когда проникнуты христіанскимъ духомъ, потому что настоящую идею гуманности мы находимъ исключительно въ Христвѣ. Только съ точки зрѣнія христіанства можно вѣрно, безъ личныхъ заблужденій сказать, что истинно и что ложно. Но тутъ же Дуршъ полагаетъ, что римско-католическая церковь, основанная на дѣяніяхъ и ученіи Иисуса Христа и оживляемая Святымъ Духомъ, есть великое, единственно-истинное воспитательное учрежденіе человечества. Истиннымъ образованіе бываетъ лишь тогда, когда душа человѣка животворно проникнута духомъ христіанства и воспитана подъ наитіемъ Св. Духа. Кромѣ римско-католической церкви, ни одно учрежденіе въ мірѣ не можетъ возвратить человѣка къ его истинному назначенію, и возможно ли сомнѣваться въ томъ, что истинное человѣческое образованіе можетъ совершиться только въ церкви и посредствомъ церкви? Педагогика, должествующая не только охранять возрожденіе освященнаго крещеніемъ человѣка, но и возбудить въ немъ желаніе самостоятельно трудиться для своего собственнаго обновленія, имѣетъ и отрицательную и положительную задачу. Она должна отвращать отъ ребенка все, что можетъ лишить его благодати крещенія, содѣлать недействительнымъ испосланное ему искупленіе и навѣки удалить его отъ Бога. Затѣмъ воспитаніе должно употребить всѣ мѣры, чтобы благодать крещенія, какъ основаніе праведной жизни, развивалась самостоятельно, чтобы начала таинства крещенія проникли въ душу ребенка, и чтобы духовная природа ея преобладала надъ

тѣлесной и побуждала её. Такимъ образомъ, эта система католическо-теологической педагогики съ одной стороны только иначе мотивируетъ уже установившіяся въ педагогической наукѣ требованія; съ другой же стороны, приводитъ къ исключительному конфессіонализму, дѣйствуетъ въ духѣ партіи и даетъ оправданіе всякому деспотизму и аскетизму въ воспитаніи. Опираясь на христіанство, эта педагогическая школа мало обращаетъ вниманія на естественныя средства воспитанія, ставя главною его цѣлю не самообладаніе и самостоятельность, а исключительно пассивное смиреніе и терпѣніе, конечно, также необходимыя въ жизни, но въ извѣстной степени, не доходящей до примиренія съ существующимъ зломъ.

Христіанъ Пальмеръ (род. 1811 г.), профессоръ педагогики при Тюбингенскомъ университетѣ, все жизненное значеніе ея измѣряетъ идеей протестантской церкви. Высшая цѣль, къ которой долженъ стремиться воспитатель, по мнѣнію Пальмера, состоитъ въ томъ, „чтобы человѣкъ былъ совершенъ, подобно Богу, и способенъ ко всякимъ добрымъ дѣламъ“. Въ виду конечной цѣли своей дѣятельности, воспитатель обязанъ, посредствомъ христіанства, образовать изъ своего питомца совершеннаго человѣка, не чуждаго ничему человѣческому, но проникнутаго всепросвѣщающимъ духомъ Христа-Богочеловѣка. Взглядъ у Пальмера и шире чѣмъ у Дурша, и не отличается такою враждебностью къ другимъ существующимъ кромѣ теологіи наукамъ; но тѣмъ не менѣе отрицаетъ важное значеніе ихъ для педагогическаго дѣла.

Христіанское воспитаніе, по мнѣнію Пальмера, должно основываться на ученіи о первородномъ грѣхѣ: „Чѣмъ менѣе вѣрять въ глубокое, коренное развращеніе человѣческой души,—тѣмъ менѣе трудится надъ ея освобожденіемъ; чѣмъ болѣе смотрятъ на всѣ дѣтскія заблужденія, какъ на невинныя слабости,—тѣмъ больше поблажаютъ имъ; чѣмъ ранѣе распространяютъ, даже въ школахъ, фразы о человѣческомъ достоинствѣ и человѣческихъ правахъ,—тѣмъ скорѣе молодые граждане будутъ уклоняться отъ обязанностей, требующихъ покорности и самообладанія“. На такія мысли опирается вся педагогика Пальмера. Онъ убѣждаетъ, что антропология новыхъ педагоговъ оказала въ высшей степени вредное вліаніе, и что съ такимъ направленіемъ воспитанія сопряжена большая часть недостатковъ нашего времени: страсть

къ наслажденіямъ, извѣженность, легкомысленныя шутки надъ всѣмъ, что свято для человѣка, отвращеніе отъ всякаго общаго и строгаго порядка, высокомеріе и т. под., какъ будто бы антропология признаетъ нравственную законность всего этого. Въ противоположность новѣйшей педагогикѣ, признающей необходимость воспитанія ребенка съ самаго появленія его на свѣтъ, педагогика Пальмера начинаетъ первый актъ воспитанія съ *крещенія*, потому что только съ этого времени ребенокъ получаетъ право, а воспитатель—обязанность христіански воспитывать способности, дарованныя ребенку Богомъ. Кромѣ того, педагогика Пальмера признаетъ, что вмѣстѣ съ крещеніемъ въ самомъ ребенкѣ полагается начало противодѣйствія грѣху, начало духовныхъ подвиговъ во славу Божию, которое уже не оставляетъ дитя въ состояніи полной, прирожденной грѣховности, но образуетъ изъ него какъ бы новое твореніе.

Призывая, такимъ образомъ, прирожденную, нравственную испорченность каждаго дитяти и принимая за исходную точку нравственнаго воспитанія первородный грѣхъ, „*Evangelische Pädagogik*“ Пальмера признаетъ, относительно умственнаго развитія, только одинъ источникъ познанія истины—Того, Кто можетъ сказать: „Я есмь истина“, и выводитъ изъ этого, что человѣкъ достигаетъ и познаетъ истину не собственными усиліями, не изъ самого себя и не изъ природы, но получаетъ истину только отъ Бога; слѣдовательно, почти отрицаетъ свободную волю и самостоятельность и впадаетъ въ фатализмъ. Что касается первоначальнаго обученія, то Евангелическая педагогика отвергаетъ и наглядное обученіе Песталоцци, и сократіку Динтера, составляющія лучшія средства для начальнаго умственнаго развитія ребенка, и требуетъ, чтобы дѣти прямо и прежде всего начинали учиться религіи и другимъ наукамъ; но вмѣстѣ съ тѣмъ она также признаетъ, что учить надо только ради *формальной цѣли*, т. е. для умственнаго и нравственнаго развитія ребенка. Во всемъ этомъ нельзя не видѣть внутренняго противорѣчія, такъ какъ всѣ методическія средства Коменскаго, Песталоцци, Динтера, Дистервега, Фрѣбеля и др. именно направлены къ формальной цѣли, но достиженіи которой возможно и болѣе совершенное усвоеніе истинъ христіанской религіи. Далѣе, Пальмеръ не соглашается съ тѣмъ мнѣніемъ, что всѣ первоначальныя познанія приобрѣтаются ребенкомъ извнѣ, чрезъ впечатлѣнія отъ окружающихъ предметовъ, и

что самостоятельность ребенка проявляется здѣсь лишь въ томъ, что онъ усваиваетъ эти впечатлѣнія, комбинируетъ и удерживаетъ въ памяти. Это мнѣніе Пальмеръ находитъ противнымъ Евангелію, ибо Божественное Откровеніе познается ребенкомъ не чрезъ одно обученіе религіи, но *врождено* человѣку и не передается, какъ извѣстное знаніе, изъ рода въ родъ, отъ одного поколѣнія другому, но возникаетъ и живетъ само собою въ каждомъ поколѣніи. Однако въ то же время Пальмеръ отвергаетъ всякія прирожденныя человѣку идеи и утверждаетъ, что признавать это значило бы присоединяться къ ученію язычника Платона о прирожденныхъ идеяхъ. Такимъ образомъ, представитель протестантской педагогики противорѣчитъ самъ себѣ на каждомъ шагу, отвергаетъ многое, добытое наукой относительно воспитанія, и признаетъ только протестантскую теологію, совершенно ложно отождествляя ее съ христіанскимъ ученіемъ. Тѣмъ не менѣе, Пальмеръ и его послѣдователи, которыхъ можно обвинять не въ ложности началъ, а лишь въ ихъ односторонности, пользуются большимъ вліяніемъ потому, что не ограничиваютъ своей дѣятельности одними словами, но самоотверженно трудятся въ школахъ на пользу народа. Филантропическо-педагогическая дѣятельность протестантскихъ теологовъ заслуживаетъ полного уваженія и отводитъ имъ почтенное мѣсто въ ряду другихъ дѣятелей на поприщѣ воспитанія.

Поэты-педагоги: Гердеръ и Ж.-П. Рихтеръ.

Не стѣсняясь узкимъ горизонтомъ католическаго и протестантскаго догматизма, лучшіе поэты Германіи снабдили свой народъ богатымъ строительнымъ матеріаломъ для сооруженія величественнаго храма воспитанія. Правда, ихъ матеріалъ былъ полонъ поэтической фантазіи; но величіе и свобода ихъ идей, оживляя нѣмецкую педагогику, предохраняли еѣ отъ педантизма. Было время, когда Германія пренебрегала всѣмъ роднымъ въ языкѣ, наукѣ, искусствѣ и обычаяхъ; вычурность и педантизмъ были удѣломъ ея ученыхъ; германскій народъ не представлялъ самостоятельной націи и во всемъ подражалъ французамъ, которые, наконецъ, наложили на него и свое политическое иго. Лессингъ, Шиллеръ и Гёте создали національную германскую литературу, звучный художественный языкъ и выставили истинное, народное значеніе искусства. Они увлекли свой народъ стремленіемъ къ

свободѣ и къ сверженію иноземнаго нравственнаго ига, къ свободному національному развитію. Провозглашая вездѣ свободу духа, эти поэты освобождали его отъ прежнихъ предрассудковъ, отъ ханжества, іезуитизма, отъ деспотизма въ наукѣ, отъ теологическаго крайняго догматизма, придерживавшагося лишь одной буквы, а не духа христіанскаго ученія. Провождая въ жизнь народа эти великія идеи свободы и народности, великіе поэты Германіи должны были также имѣть громадное вліяніе и на все воспитаніе, поставивъ его на народную почву и указавъ ему новыя основы, а именно: свободное, національное развитіе человѣка въ духѣ истиннаго христіанства. Не будучи педагогами-специалистами, они дали педагогикѣ вѣрные принципы; иные же, какъ Гердеръ и Ж.-П. Рихтеръ, трудились и непосредственно на педагогическомъ поприщѣ. Они создали также множество прекрасныхъ поэтическихъ произведеній, пригодныхъ для школы по доступности своей для дѣтскаго пониманія.

Готфридъ Гердеръ (род. 1744 г., ум. въ 1803 г.) былъ ректоромъ и проповѣдникомъ въ Ригѣ, потомъ трудился практически въ высшихъ и низшихъ Веймарскихъ школахъ, постоянно руководясь въ этой дѣятельности одной идеей — идеей гуманности. „Гуманность — говоритъ онъ въ своихъ „*Briefe zur Beförderung der Humanität*“ — есть назначеніе человѣка, и распространеніе гуманности во всемъ человѣчествѣ составляетъ единственную цѣль Провидѣнія“. Истинный гуманистъ желаетъ и старается всюду распространить „свѣтъ, любовь, жизнь.“ По мнѣнію Гердера, „школа служить разсадникомъ не только будущихъ гражданъ извѣстнаго государства, но, и по преимуществу — *людей* въ истинномъ смыслѣ этого слова. Мы прежде дѣлаемся людьми, а уже потомъ мастерами, и горе намъ, если мы и въ будущей нашей жизненной задачѣ не останемся людьми!“ Цѣль человѣчества, для котораго должно воспитывать каждое дарованіе, состоитъ въ томъ, чтобы каждый человѣкъ употреблялся именно на то дѣло, на какое онъ наиболѣе способенъ. Надо извлечь многостороннюю пользу изъ разнородныхъ дарованій человѣка, какъ изъ прекраснѣйшихъ сѣмянъ, посѣянныхъ въ него Богомъ, — подобно тому, какъ на поляхъ и лугахъ мы стараемся получить выгоду отъ каждого стебля, куста, гриба и дерева. „Оставлять Божественные, благороднѣйшіе таланты лежать въ человѣкѣ безъ употребленія, покрываться ржавчиной и погибать, есть не только измѣна чело-

вѣщества, но и величайшій вредъ, какой можетъ нанести себѣ государство.“ Развивать гуманность можетъ только тотъ, кто самъ въ себѣ, въ собственной личности осуществляетъ её. Учитель-педагогъ прежде всего долженъ размыслить о степени своей отвѣтственности: онъ долженъ сообщать нравственную форму и образованіе молодому поколѣнію; въ рукахъ его находятся лучшія сокровища родителей и всего человѣчества. Молодой, свѣжій воскъ принимаетъ видъ сообразно съ тѣмъ, какъ сжималъ и лѣпилъ его мастеръ. Въ школѣ своей учитель долженъ быть одновременно и Ликургомъ, и Солономъ, чтобы образованіе въ ней относительно убѣжденій и нравовъ какъ бы маленькое, но благоустроенное государство. вмѣстѣ съ тѣмъ, онъ долженъ поступать съ своими учениками разумно, съ довѣріемъ обращаться съ ними, постоянно оказывать имъ отеческое, дружественное, благосклонное расположеніе: пламя разжигается не льдомъ, но огнемъ. Если ты приступишь къ дѣлу съ предубѣжденіемъ, что твой ученикъ—чурбанъ (Klötze), то ничего не сдѣлаешь изъ него кромѣ чурбана... Чуждый зависти къ блестящему свѣту, пусть учитель счастливо живетъ въ кругу молодого поколѣнія и самъ живится его веселостью, его свѣтлою, бойкою жизнью! Постоянно присутствуя въ этой цвѣтущей средѣ, отдавшись ей всей своей душой, всю жизнь свою, онъ скоро узнаетъ различныя натуры своихъ учениковъ: рѣзвыя, живыя, острыя или—тихія, скромныя, мало-восприимчивыя, съ живымъ или тусклымъ воображеніемъ и т. д. Онъ станетъ различать ихъ особыя способности и наклонности, и каждому предоставитъ свое, обращаясь съ каждымъ такъ, какъ требуетъ его индивидуальная природа. Далѣе, учитель долженъ обладать живымъ преподаваніемъ, или—лучше сказать—одушевленіемъ среди своего класса за всѣхъ и для всѣхъ, ибо только пламя зажигаетъ пламя, только одушевленіе возбуждаетъ одушевленіе. Поэтому кромѣ монолога слѣдуетъ также прибѣгать къ діалогу; учитель спрашиваетъ то тамъ, то здѣсь и болѣе всего, разумѣется, въ тѣхъ мѣстахъ, гдѣ слѣдуетъ задавать вопросы; онъ неожиданно спрашиваетъ въ тѣхъ случаяхъ, когда внезапный вопросъ и данный на него отвѣтъ могутъ принести пользу и отвѣчающему, и цѣлому классу: такимъ способомъ легче всего разбѣянныхъ заставить быть внимательными. Необходимо, чтобы учитель былъ не только преподавателемъ, но и воспитателемъ. Поэтому, кромѣ образованія ума въ школѣ онъ долженъ забо-

таться и о воспитаніи сердца и воли дѣтей для дѣйствительной жизни. „Кто тупѣетъ въ школѣ отъ излишняго прилежанія, кто заучивается и становится вялымъ, слабымъ и болѣзненнымъ отъ излишняго сидѣнья за уроками, кто развиваетъ только духовныя силы и пренебрегаетъ физическими, какъ будто бы человѣкъ былъ одинъ духъ,—тотъ учится не для жизни, ибо жизнь требуетъ цѣльнаго человѣка, здороваго и тѣломъ и духомъ, способнаго дѣйствовать всѣми своими силами.“

Жанъ-Поль Рихтеръ (род. 1763 г., ум. 1825 г.)—такой же гуманистъ, какъ и Гердеръ—въ своей „Levana“ поэтической кистью нарисовалъ чисто идеальную, но въ то же время и вполне реальную картину воспитанія, которое непременно должно соединять оба эти элемента—идеальный и реальный, такъ какъ первый опредѣляетъ цѣли, а второй приводитъ къ средствамъ для ихъ выполненія. Жанъ-Поль вовсе не практикъ въ воспитаніи: поэтому такіе вопросы, какъ организація школъ или частная методика учебныхъ предметовъ, находятся внѣ его горизонта. Но онъ не теоретикъ: его сочиненіе о воспитаніи вовсе не представляетъ полного, систематическаго курса педагогики, но заключаетъ въ себѣ все то, что должно лежать въ основаніи всякой воспитательной дѣятельности, признавая, что основные законы воспитанія заключаются въ самой тѣлесно-духовной природѣ человѣка и должны быть изъ нея же извлекаемы. Поэтическія мысли Жанъ-Поля Рихтера о воспитаніи носятъ на себѣ отпечатокъ восторженнаго ученія Руссо и основываются на краеугольномъ камнѣ этого ученія: „все выходитъ совершеннымъ изъ рукъ Творца; все портится въ рукахъ человѣка“—какъ начинается „Эмиль“. вмѣстѣ съ тѣмъ въ ученіе Жанъ-Поля вошли и нѣкоторыя воззрѣнія Фихте, такъ что оно подъ влияніемъ чувства часто переходитъ въ возвышенный идеализмъ. Онъ всюду, подобно Фихте, старается поднять великое значеніе человѣческаго „Я“ и, какъ пророкъ, провозглашаетъ личную нравственную свободу, необходимость личнаго, самостоятельнаго развитія каждаго человѣка. Но кромѣ того, идеи его имѣютъ и нѣчто особенное, принадлежащее собственно ему: въ нихъ проявляется горячее сердце, исполненное любви къ дѣтямъ, на которыхъ обращены всѣ его самыя нѣжныя чувства, и въ дѣлѣ воспитанія которыхъ онъ видитъ много высокаго, поэтическаго, доступнаго лишь чуткому сердцу истиннаго педагога. Какъ читателю не полюбить такого

автора, какъ не поддаться его вліянію и самому не проникнуться безграничной любовью къ дѣтству! Подобно отцу-гражданину древняго Рима, Жанъ-Поль поднимаетъ новорожденного, положеннаго къ его ногамъ, прижимаетъ его къ своей груди и молится за него *Левант* — заступницѣ невинности: отсюда и заглавіе его сочиненія, соединяющаго въ себѣ столь много философскихъ, поэтическихъ и педагогическихъ достоинствъ.

Самостоятельное развитіе истиннаго или идеальнаго человѣка, еще сокрытаго въ ребенкѣ — вотъ въ чемъ, по мнѣнію Жанъ-Поля, должна состоять дѣятельность каждаго воспитателя, цѣль и характеръ всего воспитанія. „Не подражай — говоритъ онъ — бездарному воспитателю: поливай не отдѣльныя вѣтви, но корни, которые будутъ потомъ питать самыя вѣтви. Мудрость, нравственность не представляютъ какія-нибудь муравьиныя кучки, которые каждый разъ можно собирать заново; нѣтъ: онѣ суть органическія сѣмена духовнаго потомства, нуждающіяся только въ возбуждающей пищѣ. Когда мы хотимъ создать то, что нужно только развить, мы повторяемъ невѣжественную ошибку того дикаря, который вмѣсто того, чтобы приготовить порохъ, сталь его сѣять. Хотя основаніе воспитанія есть не что иное, какъ стремленіе посредствомъ постепеннаго развитія вообще освободить идеальнаго человѣка, еще сокрытаго въ ребенкѣ; однако этотъ идеальный человѣкъ въ его общемъ смыслѣ долженъ непременно проявиться въ извѣстной личной, индивидуальной формѣ. Стараясь развить въ ребенкѣ все божественное, и слѣдовательно — все истинно-человѣческое, мы можемъ достигнуть этого только развитіемъ всего, что лежитъ въ личной природѣ ребенка.“ Для достиженія идеальной цѣли воспитанія, по Ж.-П. Рихтеру, слѣдуетъ возвыситься надъ духомъ времени, надъ всѣмъ минутнымъ и преходящимъ: дитя надо воспитывать не для настоящаго съ его заблужденіями, но для будущаго, часто еще весьма отдаленнаго, но желаннаго для человѣчества. Въ трудности опредѣлять это будущее, составить этотъ идеаль, именно и заключается важность философской задачи воспитанія. Въ практическомъ отношеніи, чтобы не подавить природы ребенка и дать ей свободно раскрыться, Рихтеръ особенно совѣтуетъ поддерживать въ дѣтяхъ чувство *радости*, бодрое, веселое настроеніе. „Раннія радости нельзя считать лишь васильками на засѣянномъ полѣ, — но молодыми колосами. Мнѣ нравится та прелестная легенда, по которой

Дѣва Марія и поэтъ Тассо никогда не плакали въ дѣтствѣ.“ Ребенку необходимо доставлять много невинныхъ радостей, чтобы позднѣйшее море слезъ не могло заглушить воспоминанія о нихъ. Чувство радости не должно быть подрываемо въ дѣтяхъ суровой дисциплиной. „Воспитатели! Не находите никакого удовольствія въ приказаніяхъ и запрещеніяхъ (хотя они и необходимы); любите свободу въ дѣтскихъ поступкахъ! Съ вашимъ словомъ пусть неразрывно связанъ самъ ребенокъ, но не вы сами. Чаще запрещайте словомъ, чѣмъ дѣломъ, наказаніемъ.“ „Наказанію подвергаются только виновные, — а дѣти первоначально невинны, какъ и животныя, ибо дѣти дѣйствуютъ еще несознательно. Они, подобно неподвижнымъ звѣздамъ на небѣ, никогда не должны дрожать, и земля, какъ звѣзды, должна казаться имъ свѣтлой, но не темной, какова она есть въ дѣйствительности. Употребляя розгу, мы потомъ бываемъ принуждены утолщать еѣ въ палку; пользоваться розгой надо весьма рѣдко, и то лишь показывая еѣ и довольствуясь простою угрозою.“ „Жизнь возжигается только жизнью же: все высокое вызывается въ ребенкѣ только примѣромъ: или настоящимъ, или историческимъ, или поэтическимъ. Наполняйте духъ ребенка свѣтлымъ міромъ героевъ, ясными образами разныхъ великихъ людей: этимъ вы вызовете въ ребенкѣ врожденный идеаль человѣка, — и онъ самъ собою начнетъ развиваться и дѣйствовать“. При этомъ заставьте ребенка полюбить честную правдивость. „Она не есть какая-либо временная, но вѣчная добродѣтель. Въ первыя пять лѣтъ дѣти не говорятъ ни одного правдиваго и ни одного лживаго слова: они только леничуютъ. Прежде всего дѣти узнаютъ гнусность услышанной отъ другихъ, а не ими самими сказанной лжи. И такъ, на примѣрѣ покажите имъ свѣтлый тронъ еще неизвѣстной имъ истины рядомъ съ мрачной бездной чуждаго имъ обмана; ваше собственное слово пусть всегда будетъ и дѣломъ: поступайте такъ, какъ говорите.“

Вмѣстѣ съ этимъ Ж.-П. Рихтеръ требуетъ, чтобы воспитатель умѣлъ внушить и возбудить *любовь*. „Если любовь есть самое высокое начало въ человѣкѣ, то оно и не можетъ искать ничего другаго, кромѣ высокаго. Только не думайте возбуждать эту любовь въ дѣтяхъ одними умильными, трогательными словами и сладкими минами. Умиленія легко охлаждаются и трогательныя рѣчи прискучиваютъ. Выражайте любовь больше дѣломъ, языкомъ сердца, непритворною, естественною нѣжностью; одинъ взглядъ,

одинъ вѣрный тонъ доходитъ скорѣе до дѣтскаго сердца, чѣмъ всякій подарокъ.“ „Родители! Учите любить, — и ваши дѣти сами будутъ на дѣлѣ знать десять заповѣдей; учите любить, — тогда они непременно будутъ вести добрую, полезную жизнь; учите любить, чтобы вы сами, когда ваши волосы побѣлѣютъ и взоръ начнетъ потухать, вокругъ вашего смертнаго одра встрѣтили не алчные, ледяные взгляды наслѣдниковъ, — а заплаканные отъ горя глаза дѣтей, могущіе согрѣть вашу хладѣющую жизнь и освѣтить мракъ вашихъ послѣднихъ часовъ благодарностью за ваши прежнія заботы. Учите любить, говорю я, т. е. сами любите!“

Представители философской педагогики. Кантъ.

Если люди съ поэтическимъ дарованіемъ одушевляющимъ образомъ дѣйствовали на чувство и воображеніе практическихъ дѣятелей на поприщѣ школы, указывая имъ на все поэтически-прекрасное и священное на дѣлѣ воспитанія; за то великіе мыслители Германіи старались подчинить его спокойному анализу разума и прочно установить тѣ принципы, изъ которыхъ должна выходить всякая педагогическая практика. Во главѣ философовъ, идеи которыхъ дѣйствовали на развитіе педагогики, стоятъ: Кантъ, Фихте, Шеллингъ, Гегель, Шлейермахеръ, Розенкранцъ, Гербартъ и др. Особенно важенъ первый, какъ примиритель двухъ противоположныхъ началъ — идеализма и реализма, борьба которыхъ, какъ мы видѣли, имѣла такое рѣшительное вліяніе на направленіе въ развитіи школы. Идеализмъ и реализмъ кончились оба односторонностью, и лучшіе мыслители конца прошедшаго столѣтія, вмѣсто того, чтобы внутреннимъ образомъ соединить противоположности мышленія, только отрицали то одинъ, то другой изъ этихъ фактовъ. Реализмъ одностороннимъ образомъ возвелъ на степень абсолютнаго начала матерію и превратился въ матеріализмъ; идеализмъ, съ своей стороны и съ такою же односторонностью, признавалъ абсолютнымъ началомъ человѣческое Я — крайности, дойдя до которыхъ философія должна была остановиться въ своемъ развитіи. Таково было положеніе этой „науки наукъ“, когда выступилъ на ея поприще Кантъ.

Эммануилъ Кантъ родился въ Кѣнигсбергѣ въ 1724 году.

Отецъ его — честный сѣдельныхъ дѣлъ мастеръ, и мать — разсудительная, набожная женщина, уже съ ранней юности имѣли на него благотѣльное вліяніе. Вступивъ 16-ти лѣтъ въ университетъ, онъ изучалъ преимущественно философію, математику и физику, а также и теологію, какъ факультетскую науку. Литературное свое поприще Кантъ началъ только въ 1747 году, и нѣсколько лѣтъ сряду долженъ былъ, по причинѣ болѣзни, занимать мѣсто домашняго учителя въ разныхъ семействахъ по близости Кѣнигсберга. Въ 1775 году, слѣдовательно уже въ очень зрѣломъ возрастѣ, онъ сдѣлался приватъ-доцентомъ при университетѣ, оставаясь въ этой должности впродолженіи 15-ти лѣтъ, и читалъ лекціи логики, метафизики, физики, математики, впоследствии также этики, антропологии и физической географіи въ духѣ Вольфовской школы, но безъ ея догматизма. Главнѣйшее сочиненіе Канта „Критика чистаго разума“ появилось только на 57 году его жизни; черезъ шесть лѣтъ вышла „Критика практическаго разума“ и черезъ такой же промежутокъ времени — „Религія въ границахъ чистаго разума“. Скоро начало стекаться въ Кѣнигсбергъ все, что было въ Германіи благороднѣйшаго и любознательнаго, чтобы сидѣть у ногъ знаменитаго мудреца. Только въ 1797 году старческая слабость заставила его сойти съ кафедры и уединиться въ своемъ небольшомъ домикѣ съ садомъ, гдѣ онъ могъ безъ помѣхи вести свой тихій и правильный образъ жизни. Вообще Кантъ жилъ чрезвычайно просто, умѣренно, не былъ женатъ, и ни разу въ жизни не выѣзжалъ изъ своей провинціи. Однако, читая описанія путешествій, онъ пріобрѣлъ чрезвычайно точныя познанія о землѣ, какъ это доказываютъ его лекціи о физической географіи. Онъ зналъ всѣ сочиненія Ж.-Ж. Руссо, а „Эмиль“ при первомъ своемъ появленіи удержалъ его даже впродолженіе нѣсколькихъ дней отъ обычной прогулки. Кантъ умеръ въ 1804 году, имѣя уже около 80 лѣтъ отъ роду. Въ глубокой старости онъ вналъ, наконецъ, въ дѣтство. Строгая любовь къ справедливости, чрезвычайная честность, простота и скромность составляли отличительные признаки его характера.

Философскія воззрѣнія Канта можно опредѣлять слѣдующимъ образомъ. Эмпиризмъ въ своемъ крайнемъ развитіи — матеріализмъ приписалъ личности роль чисто-пассивную, подчинивъ ее одному виѣшнему, чувственному міру; крайній идеализмъ, напротивъ того, приписалъ ей роль чистой, абсолютно-свободной дѣятельности,

самодовольства, господства надъ чувственнымъ міромъ. По мнѣнію Канта, личность свободна и самозаконна; она есть безусловный законодатель для самого себя, какъ личность практическая; но она восприимчива и ограничена сферой опыта, какъ личность теоретическая. Впрочемъ, и какъ теоретическая личность, она имѣетъ въ себѣ двѣ стороны, ибо, если съ одной стороны эмпиризмъ правъ въ томъ отношеніи, что матеріалъ всѣхъ нашихъ познаній происходитъ изъ опыта, и что опытъ есть единственная сфера нашего познанія; то, съ другой стороны, правъ и идеализмъ, признававшій апіористическіе факторы для нашего познанія, потому что для опыта намъ нужны нѣкоторыя понятія (категоріи), которыя не даны намъ опытомъ, но которыя содержатся а priori въ нашемъ разумѣ, напр. понятія причины, слѣдствія, времени, пространства и др. Философія Канта называется критической или трансцендентальной потому, что она, главнымъ образомъ, занимается испытаніемъ, оцѣнкой нашихъ познавательныхъ способностей, имѣетъ дѣло не столько съ вещами, сколько съ нашимъ познаніемъ вещей. Теорія познанія или „Критика чистаго разума“ Канта приводится къ тремъ главнымъ положеніямъ: 1) мы познаемъ только явленія, а не вещи сами по себѣ, такъ какъ матеріалъ, доставляемый намъ внѣшнимъ міромъ, такъ перерабатывается нашею субъективностью, что уже не представляетъ болѣе самую вещь въ ея чистомъ, свободномъ отъ всякой примѣси видѣ; 2) тѣмъ не менѣе, только опытъ есть область нашего познанія, и нѣтъ непосредственнаго знанія объ абсолютномъ; познаніе, основанное на однихъ категоріяхъ, безъ чувственнаго опыта, есть иллюзія; 3) три идеи разума: психологическая или идея безсмертной души, космологическая или идея вселенной, и теологическая или идея наисовершеннѣйшаго существа — суть чистыя произведенія разума, формальные, а не реальныя принципы; будучи примѣнены къ опыту, они непременно приводятъ къ логическимъ заблужденіямъ. „Критика практическаго разума“ показываетъ, что духъ можетъ рѣшительно переступить предѣлы даннаго въ опытѣ, опредѣляется только нравственнымъ закономъ, который есть онъ самъ; слѣдовательно, онъ свободенъ и самозаконенъ; цѣли, которыя онъ преслѣдуетъ, онъ самъ ставитъ себѣ, какъ нравственный духъ, для осуществленія нравственнаго закона. Отсюда и вытекаютъ идеи о безсмертіи души, нравственной свободѣ и Бытіи Бога (Шлегель).

Кантъ, какъ и Бэконъ, собственно не написалъ полной научной системы педагогики. Небольшое сочиненіе его „Ueber Paedagogik“ заключаетъ въ себѣ только нѣкоторыя теоретическія и практическія указанія, безъ систематической связи, представляя какъ бы воспоминавія мыслителя, взятая изъ періода его собственнаго ученія. Но его философскія и вытекающія изъ нихъ, педагогическія положенія оказали благодѣтельное, возбуждающее вліяніе на педагогику вообще. Философія Канта, исторгнувъ дѣло воспитанія изъ сферы одного внѣшняго опыта — грубаго чувственнаго эмпиризма, перенесла ихъ въ область эмпирической психологіи и требовала согласнаго съ природой развитія всѣхъ способностей съ помощію цѣлесообразныхъ средствъ; впрочемъ, подъ ея же вліяніемъ, развитіе познавательной способности, въ особенности разсудка, получило рѣшительный перевѣсъ. Сверхъ того, она уничтожила въ педагогикѣ *утилитарный* принципъ и сообщила послѣдней нравственное основаніе. Кантъ сблизилъ педагогику съ философіей, такъ что его послѣдователи старались впоследствии систематически, строго-научно изложить теорію воспитанія. Последнее десятилѣтіе XVIII и первое XIX вѣка было временемъ, когда изъ Кантовской школы именно образовались педагогическія системы, старавшіяся подвести теорію воспитанія подъ принципы, заимствованныя преимущественно изъ тогдашней психологіи и этики. Нимейеръ, Шварцъ и Стефани также были болѣе или менѣе проникнуты Кантовскими принципами.

Воспитаніе, по словамъ Канта, имѣетъ свою задачу — образовывать человѣка для того, чтобы онъ исполнялъ цѣль своего бытія. Различіе частныхъ цѣлей обуславливаетъ различіе отраслей воспитанія. Общая и безусловная цѣль — *моральная*. Она осуществляется нравственностью; техническая цѣль — ловкостью, а практическая — благоразуміемъ, такъ какъ человѣкъ, какъ разумное животное, отличается именно этими способностями. Дѣти должны воспитываться не для настоящаго, а для будущаго, возможно-лучшаго состоянія человѣчества, т. е. соответвенно идеямъ человѣчества и всему его назначенію; только подъ условіемъ признанія и преслѣдованія этого принципа можно ожидать для людей лучшаго будущаго. Подъ воспитаніемъ, кромѣ собственно образованія, надо разумѣть пощеченіе (призрѣніе, содержаніе), дисциплину (пріученіе къ порядку) и обученіе. Въ первомъ отношеніи надо „на сколько возможно ближе слѣдовать природѣ“;

наблюдать, чтобы дѣти не ушиблись и не употребляли своихъ силъ на что-нибудь вредное. Впрочемъ, попеченіе не должно стѣснять раннее развитіе органовъ движенія и чувствъ, чтобы дитя приобрѣло силу, ловкость, проворство, крѣпость. Дисциплина должна предостерегать, чтобы грубые инстинкты не отклонили человѣка отъ его назначенія, не удалили его отъ человѣчества; она должна облагораживать въ человѣкѣ его животную природу, слѣдовательно, *подчинять ребенка известнымъ законамъ* и дать ему почувствовать ихъ обязательную силу. Преподаваніе должно снабдить ученика умѣньями и свѣдѣніями, необходимыми для каждаго человѣка и потомъ уже для известнаго призванія; считая главнымъ своимъ предметомъ развитіе ума, обученіе имѣетъ въ виду также и образованіе всего человѣка.

Фихте, Шеллингъ и Гегель.

Иоганнъ-Готтлибъ Фихте (род. 1762, ум. 1814 г.), вступивъ 18-ти лѣтъ въ знаменитый Гейсский университетъ, началъ изучать теологію, но въ скоромъ времени почувствовалъ склонность къ философіи, взявшись за изученіе преимущественно Спинозы. Съ 1784 года онъ занималъ должность воспитателя въ разныхъ домахъ въ Саксоніи; потомъ искалъ мѣста сельскаго настора, но неудачно, такъ что долженъ былъ уѣхать опять домашнимъ учителемъ въ Цюрихъ. Возвратившись въ Лейпцигъ, онъ занимался частными уроками и, между прочимъ, изучалъ Канта; былъ домашнимъ учителемъ въ Варшавѣ, и только въ 1793 году, сдѣлавшись известнымъ въ философской литературѣ, получилъ кафедру философіи въ Гейсѣ, откуда впоследствии былъ приглашенъ въ Берлинъ. Въ педагогическомъ отношеніи главная заслуга Фихте заключается въ томъ, что онъ старался тогдашнее, преимущественно сословное воспитаніе возвысить на степень національнаго и содѣйствовалъ распространенію метода Песталоцци. „Старое воспитаніе заботилось только о сообщеніи свѣдѣній и исходило изъ предположенія о коренной, прирожденной испорченности человѣческой природы. Новое воспитаніе, по мнѣнію Фихте, не отрицая перваго, въ то же время должно признать, что дѣло идетъ прежде всего о томъ, чтобы возбудить въ человѣкѣ серьезное и твердое желаніе служить добру, такъ какъ въ прирожденной склонности къ добру заключается корень ис-

тинной человѣческой жизни. Старое воспитаніе сообщало религію, которая, при своемъ расторженіи съ Богомъ и міромъ и при ожиданіи жизни за гробомъ, нерѣдко была служительницей эгоизма; религія новаго воспитанія должна быть религіей пребыванія нашей жизни въ Богѣ, т. е. изъ вѣншей должна превратиться во внутреннюю и отразиться на разумъ и волю человѣка. Старое воспитаніе примѣняло свою силу только къ меньшинству такъ называемыхъ образованныхъ сословій; новое воспитаніе должно примѣняться равномерно ко всемъ сословіямъ, ко всему народу, такъ что различіе можетъ быть только количественное, а не качественное. Новое воспитаніе должно развивать всѣ стороны человѣческой природы, прояснять разумъ и очищать желанія. Но высшая цѣль состоитъ въ нравственномъ образованіи воли, потому что отъ нея зависитъ и самое духовное развитіе въ его конечныхъ результатахъ. Государство (въ противоположность церкви) должно заботиться о такомъ образованіи, распространивъ его на всѣ свои владѣнія и сдѣлавъ его обязательнымъ для каждаго гражданина безъ исключенія. „Въ собственно-воспитательныхъ заведеніяхъ, общихъ для всѣхъ сословій и состояній государства, необходимо, чтобы ученье и работа находились въ связи между собою; поэтому каждое такое заведеніе должно имѣть не только домъ для своего помѣщенія, но и участокъ земли для производства ученическихъ работъ. При обученіи, Фихте требовалъ прежде всего — возбужденія самодѣятельности ученика, выводилъ его изъ развитаго имъ ученія о нашемъ Я: „Ученикъ долженъ самостоятельно, собственнымъ трудомъ приобретать всѣ свѣдѣнія, посредствомъ свободной дѣятельности своего ума и посредствомъ способности создавать образы, которые ни въ какомъ случаѣ не должны быть одними снимками съ дѣйствительности, но полными образцами; такая непосредственная самостоятельность должна быть основаніемъ всякаго познанія“. Вотъ первые, огромные, хотя еще и необдѣланные куски мрамора для національнаго воспитанія, которое въ Германіи до Фихте было подъ исключительнымъ вліяніемъ Франціи

Фридрихъ-Вильгельмъ Шеллингъ (1775 † 1854), вначалѣ послѣдователь Канта и Фихте, вкорѣ занялъ самостоятельное мѣсто въ философской наукѣ. Онъ получилъ образованіе въ теологической семинаріи въ Тюбингенѣ, и уже на 18 году выступилъ на учено-литературное поприще. По окончаніи курса въ

университетѣ, Шеллингъ отправился въ Лейпцигъ въ качествѣ домашняго наставника, а потомъ въ Іену, гдѣ впоследствии получилъ кафедру учителя своего—Фихте; читалъ также лекціи въ Берлинѣ и имѣлъ большое вліяніе на воспитаніе университетской молодежи, въ особенности лекціями своими „О методѣ академическаго ученія“. На педагогику философія Шеллинга оказала вліяніе въ томъ отношеніи, что отвергла возможность познанія человѣческой природы безъ содѣйствія науки. Отдѣльное разсмотрѣніе одного человѣка она считаетъ пустой отвлеченностью, потому что жизнь отдѣльнаго человѣка не можетъ быть отдѣлена отъ жизни цѣлаго человѣчества, но именно въ ней и имѣетъ главнымъ образомъ свое истинное средоточіе. Вслѣдствіе этого, философія Шеллинга указываетъ эмпирической психологіи Кантовской школы на ея должныя границы, и основной цѣлью всего воспитанія признаетъ такое развитіе, которое содѣйствуетъ проявленію идеи всего человѣчества въ каждомъ отдѣльномъ человѣкѣ. Въ этомъ духѣ *Ваннеръ* (род. 1775) написалъ свою „*Philosophie der Erziehung*“, въ которой опредѣлилъ ступени въ развитіи человѣка и критически разсмотрѣлъ средства и методы воспитанія. По *Ваннеру*, искусство воспитанія есть ничто иное, какъ искусство возбужденія. Въ своей „Системѣ обученія“ цѣлостность воспитанія онъ видитъ во взаимномъ дѣйствіи всѣхъ внѣшнихъ вліяній на питомца, потому что дитя только при помощи внѣшнихъ вліяній можетъ достигнуть самостоятельности взрослога человѣка, такъ что научно обдуманное примѣненіе и допущеніе этихъ вліяній и есть самое воспитаніе. *Гразеръ* въ своей системѣ также примѣнилъ къ педагогикѣ основныя идеи Шеллинга. „Назначеніе человѣка—говоритъ *Гразеръ*—есть уподобленіе божеству; люди должны своею нравственною жизнью, согласною съ идеею человѣка, постоянно и во всякой дѣятельности прежде всего представлять подобіе Божества“. Изъ этого назначенія слѣдуетъ, что, въ противоположность животной природѣ, человѣка должно воспитывать для уподобленія Божеству; зрѣлый человѣкъ долженъ направлять и поддерживать юнаго человѣка для того, чтобы онъ самъ достигъ такой же зрѣлости и могъ самостоятельно вести жизнь, достойную своего назначенія. Изъ всего сказаннаго вытекаютъ слѣдующія требованія: 1) врожденное человѣку стремленіе къ дѣятельности должно возбуждать, усиливать и сдѣлать наслажденіемъ; 2) воспитывать человѣка къ самостоя-

тельности; 3) образовывать его духъ съ перваго момента его пробужденія, и 4) направлять воспитаніе такъ, чтобы оно вело къ справедливости и любви къ людямъ: тогда жизнь человѣка именно и будетъ — божественная жизнь. Ступени развитія этой божественной жизни въ ея христіанско-философскомъ, а не въ конфессіонально-догматическомъ смыслѣ, суть слѣдующія: 1) *дитяскій* возрастъ, обнимающій три первые года безсловесной жизни, время отъ 3 до 4 лѣтъ, когда ребенокъ начинаетъ говорить, и періодъ любознательности, приблизительно на 5-мъ и 6-мъ году; 2) *отроческій* возрастъ, раздѣляющійся на періоды: чувственной воспримчивости къ наглядному обученію, къ ученію о понятіяхъ и также сужденіяхъ, — полагая около двухъ лѣтъ на каждый періодъ; 3) *юношескій* возрастъ отъ 12 до 18 лѣтъ, когда воспитательное воздѣйствіе нѣсколько ослабѣваетъ, но не достигаетъ полной самостоятельности; 4) въ возрастъ отъ 18 до 24 лѣтъ жизни совершается ближайшее подготовленіе для самостоятельнаго, непосредственнаго вступленія въ жизнь, при чемъ для низшихъ классовъ лучшей подготовкой служитъ путешествіе (*Wanderschaft*), а для высшихъ — университетъ и подготовительная практическая дѣятельность по призванію.

Такимъ образомъ, дѣятельность философовъ, бравшихся за рѣшеніе общихъ педагогическихъ вопросовъ, была безплодною въ практическомъ, прикладномъ отношеніи; но она старалась установить основныя принципы, безъ которыхъ самая практика воспитанія и обученія можетъ идти или превратно, или по одной рутинѣ. Извѣстно, что даже принципъ необходимости воспитанія неоднократно былъ отрицаемъ, и потому всегда нуждался въ философскомъ оправданіи по его главнымъ цѣлямъ. Въ томъ же, по преимуществу умозрительно-философскомъ направленіи дѣйствовалъ на педагогику *Фридрихъ Вильгельмъ Гегель* (род. 1770 г. ум. 1831 г.). Восемнадцати лѣтъ онъ поступилъ въ Тюбингенскій университетъ съ цѣлю изучать теологію, но не возбуждалъ собою особеннаго вниманія профессоровъ. Потомъ онъ былъ домашнимъ учителемъ въ Швейцаріи и во Франкфуртѣ на Майнѣ, и только въ 1801 году получилъ приватъ-доцентуру въ Іенѣ, гдѣ занимался учено-литературной дѣятельностью вмѣстѣ съ Шеллингомъ. При громѣ пушекъ іенской битвы (1805 г.) онъ окончилъ свою феноменологію духа и долженъ былъ переселиться въ Бамбергъ. Черезъ два года онъ сдѣлался ректоромъ Нюрнберг-

ской гимназии, и за этот период написал свою логику. Затѣмъ Гегель былъ профессоромъ философіи въ Гейдельбергѣ; но настоящая его слава начинается только съ 1818 года, когда онъ былъ вызванъ въ Берлинъ и вошелъ въ связи съ высшимъ официальнымъ міромъ. Благодаря этому, Гегель получилъ также влияние на политику и администрацію и доставилъ своей философіи значеніе государственной. Въ своей „Философіи права“ онъ требуетъ народнаго представительства, свободы печати, гласнаго судопроизводства, присяжныхъ судовъ и административной самостоятельности сословій и корпорацій. Въ этомъ — практическое значеніе его философіи, въ свое время отличавшейся прогрессивнымъ элементомъ. Знакомство Гегель любилъ водить болѣе съ людьми простодушными, чѣмъ съ учеными, и не любилъ блистать своимъ умомъ въ обществѣ. За-годъ до смерти онъ получилъ должность ректора берлинскаго университета, и умеръ отъ холеры на 62 году жизни.

Педагогика Гегель понимаетъ, какъ прикладную психологию и этику. По его мнѣнію, педагогика есть искусство дѣлать человѣка нравственнымъ: она беретъ человѣка, какъ произведеніе природы, и указываетъ путь для перерожденія, для перехода его первичной, животной природы въ духовную, истинно-человѣческую, которая должна содѣлаться его полною собственностью. Положительная задача и сущность воспитанія заключается здѣсь въ томъ, что подрастающій человѣкъ, воспитываясь на лонѣ нравственности, сперва только присматривается къ ней, какъ существо постороннее; но потомъ, чаще и чаще внимая ей, наконецъ проникается ею и усваиваетъ за собою навсегда. Духъ человѣка долженъ быть доведенъ воспитаніемъ до освобожденія отъ всего особеннаго, частнаго, и въ немъ должно быть возбуждено знаніе и желаніе общаго; онъ долженъ быть приготовленъ къ принятію общаго образованія. Это-то преобразование души и есть воспитаніе. Перерожденіе духа изъ естественнаго невѣжества въ чисто-человѣческую, образованную личность совершается обученіемъ. Человѣкъ становится тѣмъ, чѣмъ онъ долженъ быть, только посредствомъ образованія, которое, въ своемъ абсолютномъ значеніи, есть дѣло освобожденія, т. е. переходъ отъ дикаго состоянія и естественной, непосредственной нравственности къ духовной, абсолютной нравственности, возвысившейся до всеобщности. Образованіе должно быть столько же теоретическимъ, сколько и

практическимъ. Къ теоретическому образованію, кромѣ возможной многосторонности и основательности свѣдѣній, относится еще общность воззрѣній, съ помощью которыхъ возможно, безъ личнаго, исключительно субъективнаго взгляда, правильно и вѣрно судить о вещахъ. Практическое образованіе стремится къ тому, чтобы человѣкъ, при удовлетвореніи своихъ природныхъ потребностей и склонностей, обнаружилъ такое благородіе и самообладаніе, такую воздержность, какія требуются необходимостью самосохраненія (личнаго и общественнаго). Последнее достигается преимущественно посредствомъ воспитанія.

Основные идеи Гегеля о воспитаніи привелъ въ систему и развилъ извѣстный профессоръ Кенигсбергскаго университета *Розенкранцъ*, усвоившій и недостатки своего учителя, относящіяся преимущественно къ методу изслѣдованія. Метода эта у Гегеля и у всѣхъ его послѣдователей отличается крайнею умеренностью, часто пренебрегающею опытомъ и точнымъ изслѣдованіемъ фактовъ, переходя въ бездоказательный догматизмъ. Отвращеніе Розенкранца ко всякому точному изслѣдованію факта простирается до того, что въ „послѣсловіи“ къ своей психологіи онъ, какъ истинный гегелианецъ, нападаетъ на Бокля за его философско-историческіе выводы, основанные на статистическихъ данныхъ. „По истинѣ англійская выдумка! — восклицаетъ онъ по этому поводу. Нынешніе нѣмцы, по своей несчастной слабости цѣнить все чужое выше, чѣмъ свое собственное, не мало удивляются этому приему и даже подражаютъ. Преніе нѣмецкіе ученые, какъ Гердеръ и Гегель, вносили въ историческія науки однѣ чистыя идеи; а англичанинъ замѣнилъ ихъ числами.“ Принадлежа къ старой психологической школѣ, работающей по одной спекулятивной методѣ, Розенкранцъ старается только объ установленіи общихъ началъ воспитанія, и практической элементъ у него слабѣе, чѣмъ у другихъ педагоговъ съ философскимъ направленіемъ. По взгляду его, гуманность, какъ осуществленіе разумной свободы, составляетъ сущность воспитанія вообще; но дѣло воспитанія нуждается не только въ принципахъ, но и въ средствахъ, примѣненіе которыхъ и составляетъ всю трудность педагогики, какъ искусства. *Эмиль Ангальтъ* примѣнилъ гегелевскіе принципы къ народной школѣ, которая для него не составляетъ сословнаго учрежденія, но — общенациональное, потому что элементарное образованіе должно быть одинаково для всѣхъ

сословій и, будучи способно къ дальнѣйшему продолженію, все-таки нуждается въ опредѣленности, всесторонности и, слѣдовательно, въ нѣкоторой законченности.

Дейнардъ, Кантъ и Тауловъ обработали теорію гимназической педагогикѣ на основаніи Гегелевскихъ началъ. Такъ, Дейнардъ признаетъ гимназію „общимъ образовательнымъ заведеніемъ въ теоретическомъ отношеніи“. „Гимназія обязана снабдить своихъ учениковъ тою массою свѣдѣній и доставить ихъ духу ту энергію, которыя одинаково необходимы для всякой теоретической дѣятельности безъ исключенія: какъ для дальнѣйшаго спеціально-ученаго образованія въ университетахъ, такъ и для основательнаго, разумнаго выполненія практической дѣятельности по призванію. Къ такимъ ученымъ, теоретическимъ сословіямъ принадлежатъ: медики, юристы, теологи, учителя и профессора. Каждое изъ названныхъ сословій имѣетъ свой кругъ наукъ; въ основѣ дѣятельности всѣхъ ихъ лежитъ общій духъ науки, живущій въ отдѣльныхъ наукахъ. Такъ какъ гимназія обязана снабжать всѣ ученые сословія одинаково необходимымъ для нихъ общимъ образованіемъ, то изъ этого слѣдуетъ, что главная цѣль гимназіи состоитъ именно въ пробужденіи въ духѣ молодыхъ людей научнаго направленія. Если же гимназія ближайшей задачей своей имѣетъ развитіе научнаго интереса, то существеннѣйшія для нея средства обученія, вытекающія изъ самой идеи гимназіи, должны быть именно тѣ, которыя возбуждаютъ и укрѣпляютъ научный духъ. Идеальныя средства обученія являются въ математикѣ, грамматикѣ, языковѣ, литературѣ и религіи. Но, съ другой стороны, гимназія находится въ связи съ внѣшнимъ міромъ, съ жизнью. Каждый организмъ долженъ, поэтому, разсматриваться въ двойномъ отношеніи: къ самому себѣ,—что составляетъ существеннѣйшую задачу, и въ отношеніи къ внѣшней жизни,—что составляетъ уже второстепенную задачу, подчиненную первой. Въ идеальныхъ, отвлеченныхъ средствахъ осуществляется внутренняя, научная сторона гимназическаго обученія; въ реальныхъ же занятіяхъ заключается, напротивъ того, посредствующая связь между научнымъ гимназическимъ образованіемъ и различными областями практической дѣятельности. Сообразно тройному отношенію гимназіи къ жизни, реальные занятія распадаются на три разряда; естественнѣйшіе приводитъ гимназическое образованіе въ связь съ жизнью при-

роды, политическая исторія—съ политической жизнью человѣчества и церковная исторія—съ жизнью христіанской церкви.

Шлейермахеръ.

Фридрихъ Шлейермахеръ (1768 † 1834), послѣдователь Фихтевской философіи и одинъ изъ благороднѣйшихъ теологовъ, имѣлъ значительное вліяніе на направленіе нѣмецкаго воспитанія, особенно въ средѣ теологическо-прогрессивной школы педагоговъ. По его мнѣнію, воспитаніе должно образовать человѣка для жизни и въ то же время развитъ въ питомцѣ силу и свободу, давъ ему, такимъ образомъ, возможность бороться съ различными несовершенствами общественной жизни. Развитіе каждой отдѣльной личности обуславливается общностью человѣческой природы, соединяющей всѣ отдѣльныя личности въ одинъ родъ—въ человѣчество, связанное общимъ взаимодѣйствіемъ. Это взаимодѣйствіе прежде всего заключается во взаимномъ вліяніи взрослыхъ поколѣній, а потомъ—во вліяніи старшаго поколѣнія на младшее. Теорія, которая изслѣдуетъ: чего именно желаетъ и требуетъ старшее поколѣніе отъ младшаго, на сколько дѣятельность соотвѣтствуетъ цѣли, а результатъ—дѣятельности,—собственно и есть педагогика. Въ изолированномъ состояніи развитіе человѣка не можетъ идти такъ успѣшно, какъ въ обществѣ; каждое послѣдующее поколѣніе оставалось бы позади предшествовавшаго, если бы былъ пробѣлъ или перерывъ во вліяніи стараго поколѣнія на молодое.

Каждый отдѣльный человѣкъ долженъ воспитываться отъ самаго дня рожденія и до тѣхъ поръ, пока онъ достигнетъ той степени, что будетъ въ состояніи самъ дѣйствовать соотвѣтственно требованіямъ человѣческаго призванія на землѣ. Чѣмъ раньше наступитъ такое состояніе, тѣмъ больше будутъ возбуждены силы для развитія ума. Педагогическимъ вліяніемъ могутъ называться только преднамѣренныя вліянія на ребенка, которыя должны начинаться какъ можно раньше. Воспитаніе входитъ въ жизнь каждаго народа, какъ продолженіе общаго процесса развитія въ лицѣ каждой отдѣльной личности посредствомъ преднамѣреннаго внѣшняго вліянія, которое во имя общества съ его сословіями, во имя семьи, церкви и государства, заставляетъ každато ис-

кати образованія для пріобрѣтенія гражданской самостоятельности. Чтобы ввести питомца въ тотъ кругъ, для котораго онъ рожденъ, и возвысить его надъ недостатками этого круга или сословія, въ средѣ воспитывающаго поколѣнія необходимы люди, обладающіе еще новыми, но лучшими взглядами и идеями, распространенія которыхъ надо желать. Лучшимъ воспитателемъ всегда будетъ тотъ, кто стоитъ выше своего времени и своего круга. Изъ этого слѣдуетъ, что учитель народной школы долженъ быть самымъ развитымъ, образованнѣйшимъ человѣкомъ изъ народа, и въ то же время — принадлежать къ народу, такъ какъ онъ и существуетъ именно для него. Онъ долженъ соединять въ себѣ всѣ требуемыя, лучшія качества, потому что дѣятельность его имѣетъ очень важное значеніе по отношенію къ воспитанію, на которомъ основывается все существенное выполненіе цѣлей человеческой жизни. Сама политика не достигнетъ своей цѣли, если педагогика не будетъ составлять ея нераздѣльной составной части, не будетъ входить въ неѣ въ качествѣ самостоятельной науки. Разрѣшеніе каждой важной политической задачи можетъ заключаться не въ чемъ иномъ, какъ въ правильной организаціи народнаго воспитанія; всякое революціонное движеніе вызывается именно дурнымъ устройствомъ воспитанія и неподготовленностью воспитателей или учителей къ своему дѣлу, какъ къ особой спеціальности. Всѣ великіе люди свидѣтельствуютъ, что если не радѣть о воспитаніи, объ образованіи народа, то ни теорія, ни практика законодательства не поведутъ къ отраднымъ результатамъ. Теорія воспитанія есть принципъ, изъ котораго должно исходить всякое нравственное улучшеніе общества въ лицѣ молодого поколѣнія; въ практическомъ примѣненіи педагогика есть искусство научить нравственности посредствомъ привычки и знанія.

Народная школа, по ученію Шлейермахера въ сочиненіи его „Die Volksschule“, должна направить дѣятельность свою, относительно развитія ума и воли, именно къ тому, чтобы быть въ состояніи сообщать своимъ питомцамъ не только споровку въ чисто-механическихъ, промышленныхъ занятіяхъ, но и подготавливать лучшихъ учениковъ для тѣхъ учебныхъ заведеній, въ которыхъ можно достигнуть высшаго индивидуальнаго образованія. Строгая правильность, дисциплина во всемъ, въ соединеніи съ кротостію и снисхожденіемъ къ дѣтямъ — вотъ въ чемъ, главнымъ образомъ, состоитъ тотъ духъ, которымъ школа обязана вліять

на настроеніе дѣтей. Здѣсь должно принять за правило, что если во время удалая обстоятельство, вызывающія проступокъ, то можно избѣгать всякой исправительной мѣры или наказанія. Тѣмъ не менѣе, наказанія необходимы въ общественной жизни. Форма наказанія бываетъ двоякая: механическая, въ соединеніи съ физической силой, и духовная, т. е. порицаніе, которое, конечно, самымъ естественнымъ путемъ останавливаетъ проявленіе разныхъ дурныхъ наклонностей. Тѣлесное наказаніе, собственно говоря, только испытываетъ, на сколько дѣтская личность способна переносить тѣлесную боль; лишеніе свободы обыкновенно порождаетъ разбѣянность; удары самолюбію легко подають поводъ къ ложному его развитію или къ совершенному подавленію. Тѣлесныя наказанія надо совершенно изгнать изъ народной школы; мѣриломъ нравственнаго совершенства школы можно приять то, на сколько она можетъ обойтись безъ тѣлесныхъ наказаній, и при томъ безъ нарушенія общаго порядка. Вообще, наказаніе нельзя употреблять, какъ главное воспитательное средство. Карательная мѣра можетъ быть оправдана только въ нѣкоторыхъ случаяхъ, а именно: каждое наказаніе должно доказывать, что на дѣтскую личность уже предварительно пытались дѣйствовать убѣжденіемъ; каждое наказаніе должно предполагать порокъ, проступокъ со стороны наказуемаго, на котораго не подѣйствовало порицаніе. Но если воспитаніе составляетъ уже не простое дѣло семьи, а принимаетъ характеръ общественной жизни и имѣетъ свою цѣлю именно подготовленіе питомцевъ для вступленія въ общественную жизнь; если на воспитаніи долженъ отражаться духъ общности, какъ законность, — то при такихъ условіяхъ школьныя постановленія и наказанія неизбѣжны.

Какимъ знаніямъ и умѣньямъ слѣдуетъ учить въ народной школѣ? Основное правило педагогики говорить, что всѣ свѣдѣнія, какія мы можемъ сообщить, и всѣ умѣнья, которыя мы можемъ изобрѣсти въ школѣ, бывають дѣйствительны только въ томъ случаѣ, когда они останутся производительны и въ общественной жизни. Но когда знанія забрасываются по окончаніи ученія и имѣють значеніе только въ періодъ самаго воспитанія, поскольку оно служитъ средствомъ для дальнѣйшей жизни, — то подобныя знанія не представляютъ дѣйствительнаго пріобрѣтенія, и въ отношеніи ко всей жизни являются лишь призракомъ. Слѣдовательно, главная задача народной школы поставляется въ

томъ, чтобы изъ дѣтей образовать свѣдущихъ дѣателей въ доступной имъ области. Обученіе религіи принадлежитъ собственно не школь, а семейству и церкви; внѣшнее обыкновеніе осталось еще отъ прежняго времени, когда школы, будучи заведены западнымъ духовенствомъ, были подвѣдомственны церкви. Въ настоящее время школы болѣе не составляютъ церковныхъ учреждений; юношество разсматривается, какъ составная часть общины; церковь же принимаетъ участіе въ воспитаніи дѣтей тѣмъ, что они въ своихъ семействахъ получаютъ отъ пастора прихода представленіе въ религіи. „Допущеніе вновь ввести въ школахъ (открытыхъ) божественную службу и обученіе религіи влечетъ за собой ограниченіе религіознаго интереса; этимъ кладется начало односторонности, приносящей существенный вредъ. Извѣстное, опредѣленное понятіе о христіанствѣ, хотя и не раздѣляемое всеми членами церкви, болѣе или менѣе находитъ доступъ въ школы и начинаетъ преобладать въ ней; между тѣмъ школа должна имѣть въ виду принципъ примиренія.“ „Что касается до употребленія въ школахъ Библии, то Ветхій завѣтъ далеко не удовлетворяетъ той цѣли, къ которой стремится евангелическая церковь при употребленіи Библии. Относительно Новаго завѣта основная идея нашей церкви, безъ сомнѣнія, состоитъ въ томъ, что онъ долженъ быть извѣстенъ всемъ. Но мы знаемъ, какъ трудно понять его безъ предварительной къ тому подготовки, которая представляетъ уже нѣчто научное. Безъ этого ничего не выйдетъ кромѣ того, что священное Писаніе покажется дѣтямъ мертвой буквой. Если говорить, что преподаваніе религіи должно оживляться чтеніемъ Библии, то это не имѣетъ практическаго смысла: трудно уничтожить тотъ вредъ, который неизбежно произойдетъ отъ слишкомъ частаго чтенія непонятныхъ книгъ. Пусть не приписываютъ новѣйшимъ принципамъ педагогики оппозицію противъ чтенія Библии въ школахъ, но пусть согласятся, что именно благоговѣніе къ святой книгѣ заставляетъ насъ быть противъ неосторожнаго употребленія ея въ школь.“

Представители психологической педагогики. Герbartъ.

Психологи имѣли глубокое и благотворное вліяніе на современную теорію педагогики, — и это не могло быть иначе. Воспи-

таніе имѣетъ дѣло съ физическо-духовной природой человѣка, а знать эту духовную природу невозможно помимо психологіи, какъ науки о душѣ. Безъ этого знанія можетъ совершаться такое насильственное обращеніе съ питомцемъ, что все воспитаніе превратится въ подавленіе дѣтской личности, за самостоятельность которой говорятъ все новѣйшіе педагоги, и болѣе другихъ — Дистервегъ. Мы видѣли, что уже ближайшіе послѣдователи Канта призвали психологію основой педагогики, но вмѣсто эмпирической психологіи, наиболѣе всего имѣющей значеніе для педагога, они могли представить только умозрительныя, болѣе или менѣе произвольныя психологическія системы, лишеныя всякой точности и доказательности положеній. Обѣ психологическія школы: умозрительную и опытную — раздѣляетъ *метода* изслѣдованія: первая школа опирается на дедукцію, на примѣненіе общахъ, гипотетическихъ положеній къ частнымъ случаямъ; вторая — на индукцію, приводящую отъ частныхъ случаевъ къ положеніямъ чрезъ постепенное и строгое обобщеніе. Первая школа примыкаетъ болѣе къ философіи съ ея метафизикой, вторая — къ естественнымъ наукамъ. Представители послѣдней, начиная съ Герbartа, выходятъ изъ слѣдующаго соображенія: „такъ какъ душа есть естественный феноменъ, то, слѣдовательно, и наука о душѣ есть естественная наука, и къ ней должна быть примѣнена эмпирическая метода.“ При этомъ, конечно, разумѣютъ не одинъ внѣшній опытъ, какому подлежитъ матеріальная природа, но и *внутренній*, такъ какъ душа есть величина несоизмѣримая, къ которой нельзя примѣнить ни одной изъ извѣстныхъ единицъ мѣры; внѣшній опытъ можетъ относиться только къ тѣмъ областямъ, гдѣ зависимость физиологическихъ и психологическихъ отправленій еще очевидна, какъ, напримѣръ, въ области внѣшнихъ чувствъ.

Возникновеніе новой метода — эмпирической въ примѣненіи къ изслѣдованію психическихъ вопросовъ объясняется вліяніемъ естественныхъ наукъ. Съ возрастаніемъ ихъ успѣховъ, ясность и точность ихъ выводовъ сдѣлалась соблазнительною и для психологовъ. У многихъ мысль эта — сдѣлать изъ психологіи естественную науку — получила такое преобладаніе, что они, отрицая самостоятельность психологіи, пожелали обратить её просто въ главу изъ физиологіи. Это — первая, грубая форма матеріализма, представителями которой являются Молепоттъ, Фохтъ и Ноэль ничего не сдѣлавшіе для психологіи, такъ какъ они отвер-

гаютъ душу въ самомъ принципѣ. Другіе, отвергая эту произвольную метафизику матеріализма, бездоказательно отождествляющую духъ и матерію, нашли, однако, возможнымъ примѣнить къ изслѣдованію душевной жизни опытъ и наблюденіе, но въ извѣстныхъ предѣлахъ. Такова школа физиологовъ и физиковъ, представляемыхъ Гельмгольцемъ, Вундтомъ, Фехнеромъ, Лотце и др. Нѣкоторые же, приступая къ изслѣдованію души, какъ предмета особаго, не похожаго на матеріальные предметы, пытаются удержать въ психологіи по крайней мѣрѣ методу естественныхъ наукъ. Во главѣ этой школы стоятъ: Гербартъ, Бенеке, Вайтцъ и другіе, признающіе дуалистическое начало въ природѣ человѣка, и имѣющіе самое плодотворное значеніе по отношенію къ педагогикѣ.

Иоганнъ - Фридрихъ Гербартъ род. въ Ольденбургѣ, въ 1776 году; былъ профессоромъ философіи и психологіи въ Кенигсбергѣ и Гёттингенѣ, гдѣ и умеръ въ 1841 году. Онъ началъ съ развитія философіи Канта, преемникомъ котораго былъ и по кафедрѣ, а потому остался свободенъ отъ тѣхъ крайностей, въ какія впади потомъ гегеліанцы. Отличіе Гербартовской философіи отъ большей части другихъ системъ состоитъ именно въ томъ, что она не дѣлаетъ своимъ принципомъ какую нибудь идею разума, но, подобно философіи Канта, полагаетъ своей задачей критическое изслѣдованіе и обработку субъективнаго познанія. Особенно враждебно относится она къ натуральной философіи Шеллинга, въ которой видитъ не болѣе, какъ пустыя грезы. Основаніе философіи, по Гербарту, есть *опытное познаніе*; съ опыта должно начинаться всякое философствованіе. Не мышленіе должно управлять опытнымъ понятіями, но само должно управляться ими. Чего не дано въ опытѣ, то не должно быть предметомъ мышленія; знаніе же, престапующее границы опыта, невозможно. Начало философіи, гдѣ мышленіе возвышается надъ опытомъ, есть скептицизмъ, который приводитъ къ познанію, что сами опытные понятія не бываютъ свободны отъ логическихъ нелѣпостей. Человѣческое я есть реальность со многими свойствами и измѣненіями и въ то же время оно есть постоянный, неизмѣнный принципъ или душа. Душа, какъ монада, какъ отдѣльное, безусловно сущее, проста, вѣчна, неразрушима, а слѣдовательно имѣетъ и вѣчное продолженіе. Она *не имѣетъ отдѣльныхъ силъ и способностей*, приписываемыхъ ей обыкновенной

психологіей. То, что происходитъ въ душѣ, есть ничто иное, какъ „самоподдержаніе“, которое только въ противоположности съ другими реальностями можетъ быть различно и измѣнчиво. Итакъ, причинами измѣнчивыхъ состояній души служатъ всѣ другія реальности, которыя вступаютъ въ борьбу съ душевной монадой и производятъ это, повидимому, безконечное разнообразіе ощущеній, представленій, состояній, къ которымъ душа относится какъ свободное, первичное существо и перерабатываетъ ихъ по своему. Эта теорія самоподдержанія лежитъ въ основаніи всей психологіи Гербарта и составляетъ метафизическое опредѣленіе души, такъ какъ другого опредѣленія въ области философіи она имѣть не можетъ.

Итакъ, Гербартъ понимаетъ душу—какъ реальную, неизмѣнную носительницу представленій; представленія же, напротивъ того, будучи подвержены измѣнчивости, принимаютъ всѣ тѣ формы, совокупность которыхъ мы называемъ духомъ, и изъ которыхъ образуется наше личное я. „Мысліе, приписывающее душѣ различныя низшія и высшія способности, есть психическій мифъ.“ Мышленіе, чувство, представленіе, желаніе—суть только различныя стороны проявленія души; они образуютъ только связь духа съ дѣйствительнымъ міромъ. Сознаніе есть не что иное, какъ сумма отношеній души къ другому бытію внѣ ея. Впрочемъ, отношенія къ предметамъ, а слѣдовательно и къ соответствующимъ имъ представленіямъ, не всѣ бываютъ одинаково сильны: одно отношеніе вытѣсняетъ, задерживаетъ, затемняетъ другое; оттѣсенныя отношенія ждутъ на порогѣ сознанія, въ темной области нашей души, пока они могутъ вновь подняться, соединиться со средними имъ отношеніями, и затѣмъ общими силами вытѣсниться впередъ, освѣтиться сознаніемъ. Оттѣсенныя отношенія или представленія, стоящія въ ожиданіи на порогѣ сознанія и дѣйствующія въ темной области души, и суть чувства. Смотря по тому, болѣе или менѣе осуществилось ихъ стремленіе протѣсниться впередъ, они обнаруживаются въ формѣ желаній. Если же желанія связываются съ представленіемъ успѣха впереди, они становятся волей. Воля, такимъ образомъ, заключается въ отношеніи господствующихъ представленій къ другимъ. Слѣдовательно то, что на обыкновенномъ языкѣ называютъ фантазіей, памятью, разсудкомъ, желаніемъ, разумомъ, волей и проч., приводя еще и другія мнимыя способности души,—все это не что иное, какъ

различныя проявленія единой души въ извѣстномъ направленіи. Это движеніе представленій, которымъ Гербартъ объясняетъ всю внутреннюю жизнь души, можетъ быть опредѣлено по законамъ механики: въ этомъ состоитъ извѣстное прилѣпаніе математики къ психологіи, сдѣланное Гербартомъ, его послѣдователемъ Дробинемъ и др.

Гербартъ понималъ всю трудность внутренняго опыта, а иной опытъ въ психологіи почти невозможенъ. Во-1-хъ, душевная жизнь находится въ постоянномъ движеніи: въ ней, повидимому, ничего нѣтъ твердаго и постояннаго. Поэтому невозможно твердо устанавливать предметы наблюденія, что мы легко дѣлаемъ съ внѣшними, неподвижными предметами; невозможно подмѣчать черты душевныхъ состояній, держа ихъ, такъ сказать, передъ своими глазами: они слишкомъ быстро смѣняются, слишкомъ рѣдко или, лучше сказать, никогда не повторяются совершенно въ одномъ и томъ же видѣ. Во-2-хъ, наблюденіе имѣетъ дѣло только съ результатами, а изысканіе причинъ ихъ должно быть производимо уже другимъ путемъ. Душевная жизнь есть нѣчто непрерывное — *continuum*; наблюденіе же непременно вырываетъ изъ него какую-нибудь часть; при томъ, и эта вырываемая часть никогда не представляетъ собою отдѣльнаго, единичнаго факта; въ ней даже нельзя наблюдать разнообразія составныхъ ея элементовъ, потому что, въ сущности, въ ней даво намъ только одно общее впечатлѣніе. Нельзя сказать, что мы наблюдали одно какое-нибудь чувство, одно сужденіе, одинъ образъ фантазіи; можно скорѣе сказать, что мы имѣемъ сознаніе того, что въ многообразномъ сплетеніи всѣхъ этихъ состояній въ минуту наблюденія преобладало одно какое-либо состояніе: чувство, мышленіе, фантазія и т. п. слѣдовательно, въ результатъ почти всегда получается своего рода отвлеченіе, мало согласное съ дѣйствительными фактами. Въ-3-хъ, намѣреніе наблюдать всегда оказываетъ замѣтное вліяніе на то, что хотимъ наблюдать; наблюдаемыя душевныя состоянія въ этомъ случаѣ непременно теряютъ часть своей силы. Поэтому заниматься самонаблюденіемъ намѣренно долго, какъ это предлагается нѣкоторыми философами, было бы самоистязаніемъ. Для педагога-психолога дѣти представляютъ прекрасный предметъ для опыта и наблюденія. — Какъ реалистъ, Гербартъ занятъ преимущественно тѣмъ, чтобы только указать причинную связь между душевными явленіями. Классификація разныхъ способностей и ихъ проя-

вленій — у него дѣло второстепенное; въ указаніе же значенія и смысла формъ душевной жизни онъ совсѣмъ не входитъ. Въ этомъ отношеніи, къ гербартовской психологіи скорѣе всего идетъ названіе естественнонаучной, ибо и естественныя науки имѣютъ такія же цѣли и занимаются преимущественно ислѣдованіемъ причинной связи между явленіями.

Вся воспитательная дѣятельность, по мнѣнію Гербарта (его „Allgemeine Paedagogik“, „Ueber Erziehung“, и др.), распадается на *управленіе, обученіе и дисциплину*. 1) *Управленіе* поддерживаетъ порядокъ и уничтожаетъ природную, первобытную необузданность, такъ что питомецъ чрезъ это вводится въ сферу разумной человѣческой свободы. Обузданіе совершается посредствомъ власти, которая, чтобы имѣть полный успѣхъ, должна быть достаточно сильной и проявляться довольно часто, прежде чѣмъ въ ребенкѣ проявятся признаки самостоятельной воли. Мѣры, къ которымъ можетъ прибѣгать управленіе, слѣдующія: занятіе воспитанника на столько, чтобы не оставалось времени для произведенія безпорядковъ; надзоръ, который особенно необходимъ для малолѣтнихъ дѣтей, когда они наиболѣе подвергаются опасностямъ; приказанія и запрещенія, причемъ надо дѣйствовать очень осторожно, чтобы не ослабить управленія; угрозы и наказанія, которыя, впрочемъ, гдѣ возможно, лучше замѣнять авторитетомъ и любовью. Во всякомъ случаѣ, управленіе должно прекращаться раньше дисциплины и возможно скорѣе замѣняться ею. Позднѣе же всего управленіе оставляетъ свою сдерживающую силу въ тѣхъ случаяхъ, когда обстановка воспитанника представляетъ разнообразныя поводы къ соблазну. 2) *Обученіе* имѣетъ и должно имѣть *воспитательное* значеніе; стало быть, цѣль обученія состоитъ не только въ сообщеніи знаній и приобрѣтеніи внѣшнихъ техническихъ умѣній, но посредствомъ его непосредственно должно стремиться къ усовершенствованію всего субъекта, такъ что обученіе должно составлять существеннѣйшую часть воспитанія. Точнѣе, обученіе опредѣляется слѣдующимъ образомъ: оно есть преднамѣренное, систематическое образованіе и развитіе представленій, образующихъ элементы душевной жизни, для достиженія всеобщаго совершенства. Изъ этого послѣдствіи образуются, съ одной стороны — способность и подготовка желанія, а съ другой — вкусъ или нравственно-эстетическое чувство. 3) Къ дисциплинѣ принадлежитъ всякое непосредственное вліяніе на характеръ во-

воспитанника, имѣющее цѣлю облагородить его нравъ и привести воспитанника къ нравственности. Дисциплина имѣетъ дѣло съ характеромъ человѣка. Характеръ образуется изъ соединенія различныхъ склонностей и выражается въ *волю*. Степень энергичности воли обуславливаетъ тотъ или другой характеръ. Воля проявляется при переходѣ желанія въ дѣло. Образъ жизни, окружающая среда, состояніе тѣлеснаго организма человѣка и многія другія случайности имѣютъ огромное вліяніе на образованіе характера. „Нравственно развивать характеръ значитъ — предоставлять по возможности самому питомцу принимать доброе и отвергать злое и, такимъ образомъ, чрезъ собственную дѣятельность возвышаться до самосознающей личности. Было бы безсмыслицей, если бы воспитатель вздумалъ создать въ питомцѣ самую силу для этого: ему предстоитъ уже данную душевную силу питомца поставить въ такія условія, чтобы она неперемѣнно достигла этого возвышенія.“ Вопросы такого рода, какъ напр. о матеріальномъ и формальномъ образованіи, о гуманизмѣ и реализмѣ, о пробужденіи разсудка или фантазіи и т. под. Гербартъ отвергаетъ: для него вся задача состоитъ въ образованіи, уясненіи и укрѣпленіи представлений, какъ элементовъ психической жизни, которыми уже, естественно, само собою обусловлены будутъ чувства и желанія. Самый характеръ человѣка зависитъ отъ большей или меньшей ясности представлений.

Особенно важна теорія обученія Гербарта, построенная на его психологіи. Между психологическими дѣятельностями важнѣйшій педагогическій моментъ составляетъ *вниманіе*. Оно бываетъ произвольное и непроизвольное. Произвольное вниманіе, вызываемое силою воли питомца ради извѣстной предвзятой цѣли, или — дисциплинарнымъ требованіемъ учителя, хотя вообще имѣетъ мѣнѣе значенія при образованіи, но особенно важно при наблюденіи чего-либо и при заучиваніи на память. Непроизвольное вниманіе бываетъ двоякое: первичное и воспроизводящее; въ первомъ случаѣ представленіе дѣйствуетъ само по себѣ, своею собственною силой; во-второмъ случаѣ оно поддерживается связью его съ другими, уже бывшими въ душѣ представленіями. Относительно первичнаго или примитивнаго вниманія важны четыре правила: 1) чувственное впечатлѣніе должно быть достаточно сильно, вслѣдствіе чего дѣйствительную наглядность предмета или, въ крайномъ случаѣ, его изображеніе надо предпочитать простому описа-

нію словами; 2) при этомъ, однако, надо избѣгать излишества чувственныхъ впечатлѣній, чтобы долѣе сохранялась восприимчивость; 3) обученіе не должно слишкомъ скоро предлагать одно за другимъ, но все предлагать въ отдѣльности и постепенно; 4) учитель долженъ давать отдыхъ, чтобы возбужденныя представленія опять могли придти въ должное равновѣсіе. При воспроизводѣ вниманія новое присоединяется уже къ извѣстному, и посредствомъ его дѣлается понятнымъ и занимательнымъ для ученика. Дѣятельность духа, направленная къ воспріятію новыхъ представлений, въ этомъ случаѣ состоитъ преимущественно въ углубленіи и размышленіи, и чѣмъ болѣе питомецъ углубляется въ то, что уже доступно его индивидуальности, тѣмъ менѣе становится онъ восприимчивъ ко всякому впечатлѣнію: поэтому, съ углубленіемъ всегда должно соединяться размышленіе, обдумываніе. — Личность состоитъ въ единствѣ сознанія и опирается на сосредоточенности, на размышленіи питомца въ соединеніи съ углубленіемъ въ предметъ. Если этого нѣтъ, то является разсеянность, или, когда углубленіе и размышленіе слабо соединяются — односторонность. Спокойное углубленіе приводитъ къ ясному созерцанію отсутствующаго предмета; переходъ отъ одного углубленія къ другому связываетъ, ассоціируетъ представленія, но въ массу такихъ ассоціаций уже вмѣшивается фантазія; она-то и производитъ всякое объединеніе и смѣшеніе представлений. Какъ спокойное углубленіе останавливается на одномъ предметѣ, такъ спокойное обдумываніе отыскиваетъ соотношеніе многихъ группъ, и въ ихъ ассоціаціи каждому отдѣльному члену указываетъ надлежащее ему мѣсто. Стройный порядокъ представлений, производимый такимъ строгимъ обдумываніемъ, называется системою. Путь, по которому движется обдумываніе или размышленіе и составляетъ методу, которая проходитъ систему мыслей, воспроизводитъ новыхъ ея членовъ и слѣдитъ за послѣдовательностью ихъ примѣненія.

Примыкая къ пріобрѣтеннымъ на опытѣ знаніямъ и къ результатамъ внутренняго размышленія, обученіе должно для этой дѣятельности предлагать предметы, имѣющіе интересъ для питомца, чтобы возбуждать въ немъ это углубленіе и обдумываніе. Первоначальная форма интереса заключается въ познаніи и въ участіи: познаніе можетъ быть направлено или на разнообразіе опытовъ, или на ихъ внутреннюю законность, или, наконецъ, на ихъ эстетическія отношенія; участіе можетъ обращаться или къ от-

дѣльному человѣку, или къ обществу, или къ ихъ отношенію къ Высшему Существо. Изъ этого слѣдуетъ, что интересъ можетъ имѣть *шесть* видовъ: въ формѣ познанія—эмпирической интересъ, при которомъ духъ видитъ природу, какъ она есть; спекулятивный, когда духъ усиливается понять связь между матеріей и формой въ природѣ; эстетическій интересъ, который возникаетъ при созерцаніи прекрасной стороны предметовъ; и въ формѣ участія — симпатическій интересъ, когда духъ воспринимаетъ въ себѣ тѣ же душевныя возбужденія, которыя замѣчаетъ въ другихъ; общественный интересъ, возбуждающій участіе къ человѣчеству, и, наконецъ, религіозный интересъ, когда является сочувствіе къ благополучію цѣлаго, воплощеннаго въ Божествѣ. Обученіе, съ одной стороны, посредствомъ познанія оживляетъ стремленія и волю питомца, съ другой стороны, обрабатывая формы участія, направляетъ его къ образованію вкуса. Вкусъ проходитъ тогда, когда питомецъ создаетъ себѣ совершенное, т. е. съ интересомъ выработанное представленіе о человѣческой жизни. При этомъ, не надо брать исходнымъ пунктомъ нынѣшнюю, современную жизнь; сфера взрослыхъ у цивилизованныхъ народовъ слишкомъ высока, отношенія слишкомъ сложны, такъ что она не будетъ доступна учащемуся при всевозможныхъ усиліяхъ со стороны учителя. Вотъ почему лучше всего начинать вводить питомца въ сферу общественной жизни съ классическихъ изображеній еще идеальной, юношеской жизни человѣчества, съ гомеровскихъ пѣсней, и именно съ Одиссеи. По этой же причинѣ Герbartъ совѣтуетъ начинать съ учениками не съ латинскаго, а съ греческаго языка. — Матеріалъ обученія долженъ распредѣляться именно по главнымъ видамъ интереса, а потому изъ обученія не слѣдуетъ исключать ни одной изъ главныхъ областей знанія или изъ главной массы представленій. Но такъ какъ жизнь, съ ея различными цѣлями, задатками и стремленіями, для одной части юношества дѣлаетъ возможнымъ болѣе обширное и глубокое изученіе филологическихъ наукъ, для другой же, напротивъ того, требуетъ преимущественно естественно-научнаго и математическаго образованія, при чемъ античныя науки отходятъ на послѣдній планъ, — то общеобразовательныя школы должны устраиваться такимъ образомъ, чтобы въ однѣхъ бралъ перевѣсъ идеально-эстетическій элементъ съ помощью основательнаго изученія классической древности, однако помимо безусловнаго исключенія со-

временнаго и реалистическаго элементовъ, заключающихся, напримеръ, въ исторіи, математикѣ и физикѣ; а въ другихъ школахъ преобладали бы реальныя науки, но при заботливой обработкѣ идеальнаго элемента, преимущественно посредствомъ отечественнаго языка и литературы.

Задача и постепенность обученія состоятъ въ томъ, чтобы показывать, связывать, научать и вызывать размышленіе; въ интересахъ участія обученіе должно быть наглядно, непрерывно, образовательно и жизненно. Оно или излагаетъ, — и въ такомъ случаѣ слѣдуетъ такъ рассказывать или описывать, чтобы питомецъ слышалъ и видѣлъ рассказываемое или описываемое какъ бы непосредственно въ настоящемъ, — или анализируетъ, или синтезируетъ. *Аналитическое* обученіе въ отношеніи наглядности старается уяснить предметъ посредствомъ указанія его характеристическихъ сторонъ посредствомъ разложенія его на составныя части и т. д.; въ отношеніи спекулятивности оно старается при наглядномъ изслѣдованіи предмета указать на причинную связь, на цѣль и средства и т. д.; въ отношеніи вкуса аналитическое обученіе выдѣляетъ все прекрасное изъ массы грубаго и безразличнаго, для чего произведенія природы представляютъ столь богатый матеріалъ, и указываетъ на все истинно человѣческое и высокое; въ отношеніи участія къ человѣчеству обученіе обращаетъ вниманіе на историческія и поэтическія изображенія человѣка, къ которымъ ученикъ можетъ получить глубокое сочувствіе или отвращеніе; въ отношеніи къ общественному участію слѣдуетъ прояснять и расширять взглядъ питомца на различныя общественныя учрежденія и показывать необходимость для людей взаимной помощи, субординаціи и координаціи; въ отношеніи религіи аналитическое обученіе обращаетъ вниманіе на зависимость, слабость и ограниченность человѣчества, съ цѣлью устранить изъ души питомца всякое высокомеріе, всякую ложную и опасную самонадѣянность. Сущность *синтетическаго* обученія состоитъ въ томъ, чтобы придать возможную связность уже воспринятымъ, даннымъ въ душѣ питомца элементамъ образованія или представленіямъ. Здѣсь непосредственную наглядность замѣняетъ комбинирующая метода: такъ, напр., сюда относится грамматическое обученіе и все дѣйствія надъ числомъ; спекулятивность синтеза основывается на соотношеніяхъ понятій между собою и предполагаетъ со стороны питомца углубленіе въ чисто спекулятивныя проблемы;

эстетическая сторона синтеза достигается тѣмъ, что обученіе останавливается преимущественно на отдѣльныхъ произведеніяхъ разныхъ искусствъ и объединяетъ въ духъ питомца общія требованія или условія красоты; въ отношеніи участія къ людямъ синтетическое обученіе приводитъ ученика къ воспроизведенію различныхъ образовъ, завѣщанныхъ историками и поэтами, и притомъ въ хронологическомъ порядкѣ и т. д.

Для осуществленія своихъ психологическо-педагогическихъ взглядовъ Гербартъ, въ 1810 году, основалъ въ Кёнигсбергѣ особую педагогическую семинарію. Съ помощію этого образцоваго учрежденія и вышедшихъ изъ него учителей, онъ желалъ преобразовать все общественное, школьное обученіе. Семинарія была организована съ тою цѣлю, чтобы въ ней извѣстное число уже образованныхъ воспитателей могло заниматься управленіемъ и обученіемъ мальчиковъ и юношей съ различными способностями, при чемъ молодые, еще неопытные учителя, занимающіеся пока теоретическимъ изученіемъ педагогики, должны были присутствовать при этомъ и получать отъ нихъ практическія указанія. Учрежденіе это имѣло характеръ закрытаго заведенія съ постоянными и опытными учителями, и въ немъ воспитывалось не болѣе 30 мальчиковъ, которые уже съ 8—10 лѣтняго возраста начинали прямо переводить Одиссею, потомъ Геродота и Ксенофонта; учитель помогалъ дѣтямъ самымъ дѣятельнымъ образомъ, переводилъ вмѣстѣ съ ними, и когда они практически пріобрѣтали запасъ словъ и оборотовъ, изъ авторовъ постепенно извлекались элементы грамматики. За Ксенофонтомъ приступали къ обученію латыни по Энеидѣ Virgilія, только краткимъ подготовленіемъ къ которой служилъ Евтропій. Потомъ дѣтямъ предлагались историческіе рассказы, на манеръ Тита Ливія, или упражненія въ наглядной геометріи и ея примѣненіи къ измѣренію. Къ слабымъ, отстающимъ ученикамъ примѣнялись аналитическія бесѣды о знакомыхъ имъ предметахъ, съ цѣлю возбудить въ дѣтяхъ интересъ. Ученики много заучивали изъ классиковъ наизусть и скоро привыкали выражаться и писать безъ ошибокъ. Математическое обученіе, обнимая ариѳметику, алгебру, геометрію, тригонометрію, доходило до логарифмовъ съ помощію интегральнаго и дифференціального вычисленія; въ курсъ входили даже элементы астрономіи, статистики и высшей механики.

Итакъ, Гербартъ далъ педагогикѣ новую основу и перенесъ

эту основу на ея естественную почву—психологію. Но педагогика Гербарта страдаетъ тѣми же недостатками, какъ и его психологія, по которой вся душевная жизнь строится лишь на представленіяхъ, и эти послѣднія признаются за сущность души. Такимъ образомъ, по взгляду Гербарта, человѣческой духъ есть какъ бы механизмъ, составленный изъ представлений, и потому воспитывать значитъ только „давать и отнимать“. Воля и ея дѣятельность почти вовсе не объяснены. Человѣкъ, по Гербарту, можетъ сдѣлаться или безсловеснымъ животнымъ, или олицетвореннымъ разумомъ, и безпрерывно образуется обстоятельствами, нуждаясь только въ такомъ воспитаніи, которое сообщило бы ему правильную форму. Къ такимъ положеніямъ, противорѣчащимъ опыту, онъ долженъ былъ придти потому, что умозрѣніе смѣшивалъ съ опытомъ и нерѣдко отступалъ отъ эмпирической методы. Къ многочисленнымъ послѣдователямъ Гербарта въ педагогикѣ надо отнести *Теодора Вайтца*, бывшаго профессоромъ философіи въ Марбургѣ и написавшаго „Психологію, какъ естественную науку“ (1849) и „Общую педагогику“ (1851), въ которой задачей воспитанія онъ ставитъ: развитіе въ ребенкѣ духовной свободы, внушеніе истинныхъ, твердыхъ убѣжденій и возбужденіе въ немъ горячаго сочувствія къ умственнымъ, нравственнымъ, общественнымъ, эстетическимъ и религіознымъ интересамъ. Обработка представлений есть, по Вайтцу, также главное средство къ достиженію этихъ цѣлей, такъ какъ душа человѣка не имѣетъ никакихъ прирожденныхъ способностей и идей.

Фолькмаръ Стой и его институтъ.

Еще болѣе Вайтца сдѣлалъ для гербартовской педагогики, какъ въ теоретическомъ, такъ и въ практическомъ отношеніяхъ, профессоръ педагогики въ Іенѣ *Карль-Фолькмаръ Стой*, съ педагогической семинаріей котораго мы уже ознакомились выше (стр. 131). Въ рядѣ отдѣльныхъ монографій, и особенно въ своей „Энциклопедіи педагогики“ онъ старается поставить воспитательно-учебное дѣло на научную эмпирическо-психологическую почву. Въ „Энциклопедіи“ онъ говоритъ о педагогической наукѣ вообще и объ отдѣльныхъ педагогическихъ наукахъ въ частности, а именно: о философской, исторической и практической педагогикѣ. По его мнѣнію, педа-

гогика есть отдѣльная, самостоятельная наука, которая только заимствуетъ отъ другихъ, спеціальныхъ наукъ многія, добытыя ими результаты, и съ своей стороны также содѣйствуетъ ихъ обогащенію. „Такъ, отъ этики педагогика беретъ нравственные законы, отъ психологіи—пониманіе и уясненіе психологической жизни человѣка, отъ теологіи—не только указаніе на необходимость религіознаго взгляда на вещи, но и ближайшія опредѣленія разныхъ церковныхъ или конфессіональныхъ отношеній. Къ юриспруденціи она примыкаетъ посредствомъ сближенія воспитанія съ общими законами и отношеніями общественной жизни; отъ медицины она получаетъ совѣты относительно средствъ предохраненія и развитія тѣлесно-духовнаго организма человѣка; политика, особенно въ ея исторіи, доставляетъ убѣжденія въ широкомъ и плодотворномъ значеніи педагогической дѣятельности. Точно также и наоборотъ. Этикъ педагогика указываетъ на цѣлю, огромную область нравственной дѣятельности; психологіи она задаетъ новые вопросы для изслѣдованія и предлагаетъ разрѣшеніе уже существующихъ задачъ; медицинѣ указываетъ на множество поучительныхъ фактовъ и задачъ, уясненіе которыхъ заслуживаетъ полного вниманія; политикѣ, наконецъ, она помогаетъ въ разработкѣ главнѣйшаго источника народнаго благосостоянія и наилучшимъ образомъ опредѣляетъ средства для его достиженія“. Основная мысль воспитанія, по мнѣнію Стоя, заключается въ томъ, что воспитатель есть представитель еще неразвившагося, безпомощнаго питомца. Отсюда вытекаетъ, 1) что цѣль воспитанія лежитъ не внѣ питомца, а въ немъ самомъ и 2) что при воспитаніи надо преслѣдовать ту же цѣль, которую сталъ бы преслѣдовать самъ питомецъ, если бы онъ былъ совершеннолѣтнимъ, самосознающимъ человѣкомъ. Отсюда вытекаетъ необходимость такой свободы воспитанія, при которой питомецъ могъ бы самъ слѣдовать всѣмъ своимъ лучшимъ стремленіямъ. Такая постановка питомца достигается или непосредственнымъ, или посредственнымъ вліяніемъ на него воспитателя, т. е. или управленіемъ, или обученіемъ.

Обученіе имѣетъ объектъ своей дѣятельности въ области представленій и мыслей питомца; его ближайшая задача есть образованіе, какъ теоретическое, такъ и этико-религіозное. Начала гербартовской психологіи, полагаетъ Стоя, должны служить прочнымъ основаніемъ для всей дидактики. Масштабомъ при опредѣ-

леніи учебнаго матеріала можетъ служить такое положеніе: предметомъ обученія должно быть лишь то, что содѣйствуетъ теоретическому, этическому и религіозному образованію. Такъ какъ цѣль обученія—образованіе—можетъ быть достигнута только при томъ условіи, когда сообщенныя питомцу представленія и мысли находятся между собою въ должной связи и взаимодействіи, то главная трудность при распредѣленіи учебнаго матеріала состоитъ въ томъ, чтобы онъ взаимно связывался, проникался и опредѣлялся; педагогическая статика опредѣляетъ соотношенія учебныхъ предметовъ, пропедевтика—ихъ послѣдовательность, и концентрація—всѣ возможныя только измѣненія въ учебномъ матеріалѣ, чтобы на каждой ступени обученія сохранить единство въ основаніяхъ, сближеніе въ сродныхъ частяхъ и интенсивность въ результатахъ развитія. Усвоеніе учебнаго матеріала можетъ совершаться по рѣгессивному или прогрессивному пути, т. е. по *аналитической* или *синтетической* методѣ; если разсмотрѣніе идетъ отъ одного элемента къ другому ближайшему, и такъ достигаетъ общаго и цѣлаго,—это будетъ синтезисъ; анализъ, напротивъ того, старается выдѣлить простое изъ сложнаго и цѣлаго посредствомъ постепеннаго разложенія на отдѣльныя составныя части или признаки. Сочетаніе (комбинація) аналитической и синтетической методы образуютъ методу *генетическую*: сущность ея состоитъ въ томъ, что синтетическій путь обученія, лежащій въ природѣ извѣстнаго учебнаго предмета, приводитъ къ общему выводу, который на извѣстныхъ точкахъ пути провѣряется аналитическимъ приѣмомъ.

Воспитательная идея состоитъ преимущественно въ обработкѣ желательной свособности, и потому ближайшая задача воспитанія есть управленіе. Такъ какъ психологія въ понятіи характера различаетъ два фактора, изъ которыхъ одинъ относится къ внѣшнимъ объектамъ, а другой направляется во внутрь самой души, поэтому управленіе совершается по двумъ путямъ, опредѣляемымъ объективнымъ и субъективнымъ желаніемъ. Ходигетика полагаетъ задачу управленія питомцевъ въ томъ, чтобы равномѣрно направлять дѣтское желаніе и къ внѣшнимъ, доступнымъ для него предметамъ, и къ самоопредѣленію. Изъ взаимодействія этихъ двухъ факторовъ—объективной и субъективной воли, образуется истинный христіанскій характеръ. Здѣсь также возможно прогрессивное или рѣгессивное движеніе: рѣгессивное относится къ ближайшему,

данному; прогрессивное старается создать новые предметы стремления; чѣмъ чаще оно движется отъ причинъ къ слѣдствіямъ и обратно, тѣмъ вѣрнѣе его успѣхъ, такъ что оно необходимо становится генетическимъ.

Изъ психологическихъ системъ Стой рекомендуетъ педагогамъ преимущественно ту, которая показываетъ исторію развитія чело-вѣческой души въ ея отношеніяхъ къ внѣшнему міру. „Только психологія, говоритъ онъ, можетъ уяснить намъ процессъ питанія духовнаго организма и указать какъ на потребную для него пищу, такъ и на способы ея приготовленія“. Понимая психологію, какъ естественную науку, совершенно отдѣльную и независимую отъ философіи, онъ дѣлитъ её на двѣ части по двумъ ея главнѣйшимъ задачамъ: на описательную, излагающую факты душевной жизни, и на теоретическую, указывающую на ихъ внутренніе, опытомъ дознанные законы. Лучшей воспитательной средой Стой признаетъ семью: „семья есть естественная носительница важнѣйшихъ, священнѣйшихъ интересовъ воспитанія; изъ нея-то и должны быть заимствованы тѣ воспитательныя силы, на которыхъ основывается вліяніе школьнаго порядка, а потому принципъ государственной школы есть превратный принципъ. Если государственный строй, т. е. государственная власть, которой поручается охрана общественныхъ отпавленій, распространяется и на школу, то эта власть не можетъ желать ничего болѣе, какъ — чтобы и это учрежденіе возможно болѣе служило интересамъ цѣлаго; но этого можно достигнуть лишь тѣмъ, чтобы школа, подобно другимъ постанамъ и государственнымъ учрежденіямъ, была съ возможною строгостью привязана къ правиламъ, выработаннымъ съ точки зрѣнія государственнаго порядка. Но въ этомъ случаѣ, когда школьныя уставы выдвигаютъ главное требованіе, чтобы гимназіи и реальныя школы воспитывали послушныхъ гражданъ, естественно вытекаетъ, что учрежденія эти должны лишиться послѣдняго воздуха и свѣта, послѣдней самостоятельности; такъ, напримѣръ, если извѣстная философія политической ортодоксіи будетъ найдена болѣе удобною, чѣмъ всякая другая система, то каждое, сколько-нибудь усердное правительство будетъ пользоваться всякимъ удобнымъ случаемъ, чтобы какъ можно болѣе подчинить школы послѣдователямъ этой философской доктрины, (какъ это было въ Пруссіи). И государство, съ своей точки зрѣнія, будетъ въ этомъ случаѣ право. Ни одно благоразумное правительство не можетъ поступать иначе, и всегда будетъ ста-

раться водворить опредѣленный порядокъ во всѣхъ, однажды подчиненныхъ ему областяхъ общественной жизни. Ошибка здѣсь заключается только въ томъ, что та область, которая естественно должна быть, подобно другимъ областямъ, поставлена лишь подъ охрану и попеченіе государственнаго порядка, будетъ передана его руководству и господству, а спасительный совѣтъ мудрыхъ людей забыть, какъ напр. Вильгельма Гумбольдта, который сказалъ: „общественное воспитаніе, по моему мнѣнію, должно лежать совершенно внѣ тѣхъ предѣловъ, въ которыхъ должна вращаться дѣятельность государства“.

Всѣ требованія свои относительно воспитанія профессоръ Стой старался осуществить, помимо устроенной имъ педагогической семинаріи съ образцовою при ней школою, еще въ особомъ *воспитательномъ институтѣ*, находившемся въ его непосредственномъ завѣдываніи и устроенномъ на семейныхъ началахъ, какъ они изложены въ его „*Hauspädagogik*“. Институтъ помѣщался на краю городка Іены, почти на берегу рѣки Саалы, и состоялъ изъ большого, красиваго зданія, въ которомъ, кромѣ квартиры директора и классныхъ комнатъ, помѣщались еще: домовая церковь, рекреационный залъ, читальня, спальня и столовая на 50 воспитанниковъ, естественно-историческій кабинетъ, небольшая лабораторія, мастерская, гимнастическій залъ, маленькій лазаретъ и квартиры наставниковъ. При домѣ — садъ, огородъ и дворъ для гимнастики; кругомъ просторъ и лѣтомъ зелень. Учащіеся дѣлились на интерновъ (пансіонеровъ) и экстерновъ, приходившихъ изъ города въ классы; первыхъ было обыкновенно до 50, а послѣднихъ до 70 человекъ. Пансіонеры были раздѣлены на 6 *комнатъ* (Stuben) или отдѣленій, и въ каждомъ изъ нихъ было по двое или по трое наставниковъ или такъ называемыхъ тьюторовъ. Выбирать то или другое отдѣленіе обыкновенно предоставлялось желанію самихъ воспитанниковъ, если только это допускали воспитательныя соображенія педагогическаго совѣта института, который слѣдилъ за взаимнымъ вліяніемъ воспитанниковъ другъ на друга. Тьюторы отдѣленія имѣли непосредственный и непрерывный надзоръ за своими воспитанниками какъ въ физическомъ, такъ и въ нравственномъ отношеніяхъ, и обязаны отдавать строгій отчетъ директору о всемъ замѣченномъ и предпринятомъ въ отношеніи дѣтей. Изъ троихъ тьюторовъ одинъ считается старшимъ, а остальные — его помощниками. Онъ есть какъ бы отецъ своихъ пи-

томцевъ, которыхъ онъ долженъ поставить въ такія отношенія къ себѣ, чтобы они питали къ нему полное, безусловное довѣріе, были съ нимъ совершенно свободны и просты, смѣло обращались къ нему во всѣхъ необходимыхъ случаяхъ, сомнѣніяхъ во всѣхъ дѣтскихъ радостяхъ и печаляхъ. Старшій тьюторъ былъ обязанъ близко входить во все, что ихъ касается, все изслѣдовать въ точности, — будетъ ли это касаться другихъ воспитанниковъ, учителей и даже самого директора: личность воспитанниковъ тьютора находится подъ его непосредственной охраной и защитой. Въ то же время онъ со своими помощниками долженъ наблюдать и изучать отданныхъ подъ его надзоръ мальчиковъ, вполне знать ихъ характеръ, наклонности и способности, и обо всемъ вести письменныя замѣтки или журналъ, для каждой личности отдѣльно. Безъ изученія характера питомца тьюторъ не можетъ ничего предпринять: въ противномъ случаѣ онъ походилъ бы на врача, дающаго лѣкарство прежде діагноза больного. Сами мальчики каждый семестръ избирали изъ своей среды старшаго и младшаго помощниковъ тьютора, которыхъ они считали исправнѣйшими, лучшими воспитанниками, и которые утверждались въ этомъ званіи коллегіей учителей и директоромъ; практика показала, что подобныя выборы въ большинствѣ случаевъ дѣлались вѣрно и заслуживали утвержденія. Эти „помощники“ были обязаны прежде всего слѣдить за порядкомъ въ своихъ отдѣленіяхъ, какъ, на примѣръ, за чистотою обуви и платья, столовъ и шкафовъ, и ежедневно утромъ докладывать тьютору и двумъ дежурнымъ по всему заведенію воспитателямъ (діаріямъ) о томъ, все-ли по ихъ отдѣленію въ исправности; кромѣ того, они состояли въ непосредственномъ распоряженіи и подъ защитой діаріевъ, которые ограждали ихъ права противъ неслушанія или другихъ выходокъ ихъ товарищей по отдѣленію. Такое распредѣленіе какъ бы общественныхъ обязанностей между воспитанниками имѣло въ виду развитіе въ нихъ характера и чувства долга.

Сверхъ того, все число пансіонеровъ института раздѣлялось на двѣ части: на подтвержденныхъ, или имѣющихъ болѣе 14 лѣтъ, т. е. выдержавшихъ испытаніе въ знаніи основъ лютеранскаго вѣроисповѣданія (Лютерова катихизиса) и уже допущенныхъ церковью къ принятію св. таинъ, и на неconfirmованныхъ, или еще не имѣющихъ 14 лѣтъ. Первые, считаясь уже полными христианами, имѣли нѣкоторыя права и преимущества сравнительно

съ прочими воспитанниками, но несли одинаково съ ними всѣ обязанности по заведенію. Такъ, они вообще пользовались большимъ довѣріемъ, на примѣръ, могли свободно ходить въ городъ и дѣлать многое другое безъ предварительнаго позволенія тьютора или діарія; въ столовой сидѣли за особымъ столомъ и могли пить кофе, тогда какъ для другихъ допускались только молоко, и т. п. За то на нихъ лежало больше обязанностей относительно присмотра за товарищами: они удерживали ихъ отъ дурныхъ выходокъ и продѣлокъ и брали подъ свою защиту слабѣйшихъ, которыхъ другіе могли бы обидѣть, не допуская первыхъ до доносовъ и жалобъ предъ воспитателями. Проступки со стороны воспитанниковъ этого старшаго отдѣленія наказывались вообще строже, чѣмъ для малолѣтнихъ; точно также они подвергались отвѣтственности и въ томъ случаѣ, если знали и видѣли какую-нибудь шалость товарищей, но не противодействовали имъ или даже содѣйствовали. Такая большая отвѣтственность confirmованныхъ учениковъ должна быть признана справедливою потому, что она соотвѣтствуетъ ихъ большому праву сравнительно съ другими воспитанниками; опытъ показалъ, что подобная организація лучше поддерживаетъ хорошій духъ и порядокъ въ заведеніи, чѣмъ система устрашенія и всѣ дисциплинарныя наказанія, исходящія отъ наставниковъ. Воспитанники другихъ вѣроисповѣданій, не признающихъ confirmации, распредѣлялись между вышеназванными двумя отдѣленіями, смотря по возрасту, нравственнымъ достоинствамъ и задаткамъ характера; впрочемъ, надо замѣтить, что даже подвергавшіеся confirmации воспитанники изъ протестантовъ, могли быть лишены правъ и преимуществъ, связанныхъ съ переходомъ въ этотъ возрастъ, если они не оправдали довѣрія педагогическаго совѣта заведенія.

Коллегія учителей состояла изъ 17 человекъ, изъ которыхъ 12 принимали участіе въ собственно-воспитательной дѣятельности института. Между ними не было никакихъ отличій по рангу; въ отношеніи другъ друга всѣ они считались равными и всѣ имѣли одинаковый голосъ въ совѣтѣ; ихъ тѣсно связывало начало коллегіальности и одинаковость отношеній къ директору. Чѣмъ рѣже мѣняются въ заведеніи личности наставниковъ, тѣмъ больше выигрываетъ учебно-воспитательная часть — таково было признанное директоромъ основаніе, отъ котораго, однако, часто приходилось отступать подъ вліяніемъ обстоятельствъ. Новыя личности

должны всякій разъ употреблять много времени и труда на изученіе учебныхъ методъ и личностей питомцевъ и на выработку должнаго педагогическаго такта для того, чтобы поставить дѣло на должную ногу и приобрести вѣрное, прочное нравственное вліяніе на дѣтей, которыя, обыкновенно, не легко поддаются авторитету каждаго новаго воспитателя. Труднѣ всего бываетъ вновь вступившему члену коллегіи войти именно въ духъ и смыслъ принятыхъ формъ и обычаевъ заведенія, безъ чего они могутъ обратиться въ одну мертвую, и потому вредную формальность... Обязанности членовъ коллегіи состояли прежде всего въ томъ, что они являлись въ должности тьюторовъ ежедневно, и въ должности дежурныхъ діаріевъ по очереди. Такихъ діаріевъ назначалось по двое ежедневно для спеціального надзора по всему институту и за всѣми воспитанниками; они вступали въ дежурство съ утра и оставались въ этой роли до другого утра; по воскресеньямъ велась особая очередь. Діаріи наблюдали какъ за внѣшнимъ, такъ и за внутреннимъ порядкомъ въ заведеніи, за точнымъ исполненіемъ школьныхъ законовъ и постановленій, за исправнымъ ходомъ общеобязательныхъ и частныхъ уроковъ какъ со стороны учениковъ, такъ и учителей. Но ихъ обязанности не ограничивались однимъ полицейскимъ надзоромъ; напротивъ, они должны были по возможности входить въ дружественныя отношенія къ питомцамъ, являясь какъ бы ихъ старшими товарищами и совѣтниками; такъ, они должны были принимать прямое участіе въ ихъ играхъ, забавахъ и предпріятіяхъ, такъ какъ при этомъ они скорѣе сближались съ питомцами и приобретали свободное, нечувствительное вліяніе на нихъ, чѣмъ въ томъ случаѣ, если бы держались особнякомъ и свысока смотрѣли на эту рѣзвую семью, опираясь лишь на свое внѣшнее, официальное значеніе. Дежурные воспитатели по возможности должны были удерживаться отъ вмѣшательства въ споры и раздоры между отдѣльными воспитанниками, предоставляя разбираться имъ самимъ, изъ опасенія породить между ними духъ ябедничества и клеветничества. Конечно, и здѣсь были предѣлы, за которыми вмѣшательство дежурнаго воспитателя необходимо, такъ какъ въ противномъ случаѣ духъ самоуправства могъ бы развиваться до крайнихъ размѣровъ, и старшіе или сильнѣйшіе могли поработить младшихъ и слабѣйшихъ товарищей; во всякомъ случаѣ дежурный обязанъ былъ слѣдить и знать, гдѣ находится и чѣмъ занятъ каждый воспитан-

никъ, не стѣсняя его законной свободы и только ограждая ее отъ произвола или вредныхъ шалостей. Если бы институтъ находился еще дальше отъ города, то дѣтская свобода могла бы развиваться еще болѣе, безъ опасности ея злоупотребленія; но при данныхъ условіяхъ всѣ заботы дежурнаго воспитателя должны были направляться къ тому, чтобы сдѣлать надзоръ наименѣе замѣтнымъ и чувствительнымъ для личностей питомцевъ. Каждый изъ діаріевъ обязанъ былъ проводить ночь въ одномъ изъ двухъ отдѣленій спальни, не прекращая надзора за воспитанниками, а утромъ присмотрѣть, чтобы они исправно мылись, причесывались, чистились, и въ-время явились на молитву. По утру, передъ окончаніемъ дежурства, діаріи обязаны были отдать отчетъ обо всемъ случившемся въ ихъ день по заведенію, въ особой ежедневной конференціи, всей коллегіи наставниковъ подъ предѣлательствомъ директора. Такая конференція бывала непродолжительна; въ ней прочитывался составленный дежурными журналъ за вчерашній день, съ указаніемъ на всѣ болѣе выдающіяся его событія, на проступки и послѣдовавшія за ними наказанія воспитанниковъ, на все то, что могло уяснить ихъ характеръ и наклонности, и могло быть поучительно для каждаго изъ членовъ коллегіи, подвергающей подобные вопросы самому тщательному обсужденію. Нерѣдко принятыя дежурнымъ наказанія или мѣры, а также сдѣланные имъ отзывы о личностяхъ воспитанниковъ бывали оспариваемы конференціей, послѣ чего дѣлались постановленія, какъ именно слѣдуетъ держаться въ отношеніи извѣстныхъ личностей, чтобы имѣть на нихъ должное воспитательное вліяніе. Такимъ образомъ, произволъ воспитателей не могъ здѣсь проявляться, и сдѣланные ими промахи немедленно исправлялись. Благодаря этому обыкновенію, въ воспитательной работѣ ежедневно принимали участіе не одни діаріи, а всѣ наличные дѣятели заведенія, и въ ихъ взглядахъ, поступкахъ и отношеніяхъ къ дѣтамъ устанавливалось должное единство. Директоръ имѣлъ при этомъ возможность узнать и оцѣнить каждаго изъ своихъ сотрудниковъ, высказывать имъ свои замѣчанія касательно ихъ воспитательной или учебной дѣятельности и вообще сообщать имъ то направленіе, по которому онъ желалъ вести свой институтъ. Точно также и сами учителя-воспитатели имѣли при этомъ случай требовать отъ директора необходимыхъ указаній или объясненій и высказывать ему открыто все то, что они считали ошибочнымъ и неспра-

ведливымъ съ его стороны. Эта взаимная откровенность была признана необходимою во имя тѣхъ педагогическихъ интересовъ, для которыхъ трудился каждый изъ членовъ коллегіи по своему крайнему убѣжденію, и все самые жаркіе споры не приводили къ раздору, потому что умѣрялись приговоромъ безпристрастнаго большинства коллегіи; самъ директоръ въ ней былъ только старшій членъ, а вовсе не непогрѣшимый авторитетъ. Безъ подобныхъ совѣщаній, при неизбѣжной перемѣнѣ въ составѣ ея членовъ, все заведеніе было бы лишено единства управленія и всякихъ задатковъ для своего органическаго развитія; безъ единства во взглядахъ, убѣжденіяхъ и требованіяхъ совершенно бы утратился тотъ семейный характеръ воспитанія, который такъ высоко цѣнилъ профессоръ Стой, и водворилась бы общая путаница, общее недоразумѣніе... Конференція входила во все частности въ жизни питомцевъ, такъ, напримѣръ, діарій могъ поднимать вопросы о томъ, не слишкомъ ли велики задаваемые внѣклассныя работы для всехъ учениковъ — или для нѣкоторыхъ изъ нихъ; не привилась ли къ нимъ небрежность въ веденіи тетрадей, въ сохраненіи ими вещей и вообще въ ихъ маленькомъ хозяйствѣ; вѣрна ли метода извѣстнаго преподавателя и достигаютъ ли цѣли его дисциплинарныя мѣры въ классѣ; однимъ словомъ, діарій, какъ членъ коллегіи и главное дѣйствующее лицо въ шеолѣ за извѣстный періодъ времени, могъ и долженъ былъ входить во все и вызывать на объясненіе каждаго изъ своихъ товарищей, и никто изъ членовъ не могъ сказать другъ другу: „это не твое дѣло“. Здѣсь каждое частное дѣло было вмѣстѣ и общее, и все интересы заведенія были одинаково близки для всехъ его дѣятелей; здѣсь существовалъ общій взаимный контроль, который вовсе не принадлежалъ исключительно одному директору или инспектору, одной официальной власти.

Все, что было вырабатываемо и постановляемо конференціей, не ограничивалось однимъ записываніемъ въ журналъ діарія, но, смотря по важности, вносилось въ особую книгу, такъ называемую „Individuenbuch“, въ которой для каждаго воспитанника имѣлся свой отдѣлъ, гдѣ можно было найти самую полную его характеристику за все время пребыванія его въ институтѣ, все его какъ дурныя, такъ и особенно похвальныя качества и поступки; сюда относились, напримѣръ, замѣченныя въ немъ привычки, наклонности и пристрастія, его расположеніе или отвращеніе къ извѣстнаго рода

занятіямъ, его отношенія къ товарищамъ и наставникамъ, бывшія съ нимъ болѣзни и мѣры, предпринимавшіяся для укрѣпленія его здоровья, и т. п., такъ что изъ этой „Individuenbuch“ легко можно было составить себѣ точное понятіе о личностяхъ питомцевъ и объ извѣстной заведенію исторіи ихъ умственнаго, нравственнаго и физическаго развитія. Само собою разумѣется, что весь этотъ матеріалъ для изученія питомцевъ имѣлъ особенный интересъ для ихъ родителей, которымъ въ определенное время выдается или отсылается подробная вѣдомость объ успѣхахъ и поведеніи ихъ дѣтей. Прибавимъ, что нерѣдко родители бывали поражены, какимъ образомъ директоръ Стой успѣлъ такъ скоро, точно и вѣрно изучить ихъ дѣтей, не подозрѣвая, что это изученіе есть плодъ усердной работы цѣлой коллегіи воспитателей и учителей заведенія.

Кромѣ этихъ ежедневныхъ утреннихъ конференцій происходила еженедѣльная общая конференція, въ которой обсуждались болѣе общіе вопросы, относившіяся ко всему заведенію, преимущественно же къ учебной части и къ успѣхамъ учениковъ; здѣсь же отмѣнялись старыя или примѣнялись новыя правила, обязательныя для всего института. О рѣшеніяхъ этой конференціи составлялся протоколъ. Послѣ полугодовыхъ рещетій и годовыхъ экзаменовъ задача подобныхъ конференцій еще болѣе усложнялась, такъ какъ приходилось подводить итоги за всю предшествовавшую учебно-воспитательную дѣятельность коллегіи. Правильное устройство учебной части требуетъ не меньшихъ усилій, какъ и устройство воспитательной части. Въ одномъ изъ своихъ періодическихъ двухгодовыхъ отчетовъ по институту (за 1860—61 г.), которые печатались отдѣльными брошюрами, профессоръ Стой говоритъ слѣдующее: „Въ моемъ заведеніи, которое первоначально приняло значеніе прогимназіи, находилось небольшое число учениковъ, требовавшихъ хотя не ученаго, но такого общаго образованія, при которомъ они были бы одинаково подготовлены къ ожидающимъ ихъ спеціальностямъ. Что же тутъ слѣдовало дѣлать? Дорогъ было открыто много. Во-1-хъ, я могъ принять для всехъ гимназическій (гуманистическій) путь и вести по нему нѣкоторыхъ даже до 18-лѣтнаго возраста, такъ какъ многіе оставляютъ мое заведеніе не моложе 18 лѣтъ; однако такого принципа я не могъ держаться по причинѣ его односторонности, и гимназическій курсъ не былъ бы по силамъ одинаково для всехъ. Во-2-хъ, я

могъ бы для нѣкоторыхъ изъ учениковъ убавить число уроковъ по естественнымъ и вообще реальнымъ предметамъ, и прибавить для другихъ; но подобное, такъ сказать, половинное хозяйство было бы чрезвычайно запутанно и неудобно. Въ-3-хъ, я могъ бы съ самыхъ низшихъ классовъ вести своихъ учениковъ по двумъ системамъ: гимназiальной и реальной; но такое раздѣленiе было также невозможно по слѣдующимъ причинамъ: а) раннее раздѣленiе дѣтей производить въ нихъ замкнутость въ интересахъ, что очень опасно для правильного образованiя ихъ характера; б) для нѣкоторыхъ изъ учениковъ столь ранняя свобода выбора между одною изъ двухъ общепринятыхъ системъ была бы сомнительна ранѣ достижения дѣтьми по крайней мѣрѣ 14-лѣтняго возраста; в) въ школѣ, какъ и въ обществѣ, встрѣчается тѣмъ болѣе духовнаго разобщенiя, чѣмъ слабѣе единство въ понятiяхъ и образованiи, и моя школа не служила бы интересамъ жизни. Поэтому, для блага своихъ воспитанниковъ, я избралъ четвертый, единственно возможный путь, выборъ котораго оправдывается слѣдующими соображенiями. Мои воспитанники находятся въ возрастѣ отъ 6 до 18 лѣтъ, и между ними есть такiе, которые начали свое ученiе съ низшаго (V) класса, пробывъ потомъ по году въ обоихъ отдѣленiяхъ каждаго изъ трехъ низшихъ классовъ. Когда этотъ путь ими пройденъ, они обыкновенно находятся именно въ возрастѣ 13—14 лѣтъ и теперь уже сознательно, согласно также приговору учителей, переходятъ или въ *реальные*, или въ *гимназiальные* классы заведенiя, которыхъ по три въ каждомъ отдѣленiи. Однимъ словомъ, я могу сказать, что моя школа представляетъ какъ бы дерево, стволъ котораго составляютъ V, IV и III общiе элементарные классы, а вѣтви — гимназiальное и реальное отдѣленiя. „Общая нить, которая связываетъ учениковъ элементарной школы съ учениками старшихъ специальныхъ отдѣленiй, состоитъ не въ грубомъ корпоративномъ духѣ школы, но въ тѣхъ общихъ благородныхъ чувствахъ и привычкахъ, которыя съ любовью посѣяны между ними ихъ руководителями. Какъ гимназiасты, такъ и реалисты, не смотря на различiе ихъ познанiй и умственнаго развитiя, суть члены одной и той же семьи; образованiе тѣхъ и другихъ идетъ въ томъ же духѣ, хотя и по разнымъ системамъ, въ которыхъ вмѣщается учебный материалъ. Нѣкоторые предметы, содѣйствующiе преимущественно образованiю въ нихъ вѣрнаго взгляда на жизнь и самихъ себя, у нихъ общiе,

какъ напр. религiя, исторiя и отечественный языкъ.“ „Программа для каждаго класса не бываетъ постоянною изъ года въ годъ, но мѣняется, такъ какъ необходимо примѣнять ее къ составу и степени развитiя класса. Каждая школа или каждый классъ не могутъ ежегодно достигать однихъ и тѣхъ же результатовъ, а если и стремятся къ этому, то обманываютъ самихъ себя. Но чтобы колебанiя эти не были вредны, въ программахъ надо обозначать только *minimum* требованiй, а въ годичномъ отчетѣ объ успѣхахъ учениковъ указывать на *maximum* достигнутыхъ результатовъ. Общее для всѣхъ отдѣленiй и классовъ — это духъ, тактъ и метода преподаванiя, что достигается тѣмъ легче, что въ низшихъ классахъ преобладаетъ „классная система“ обученiя, по которой всѣ или нѣсколько учебныхъ предметовъ соединяются въ рукахъ одного преподавателя.“

Учебныя занятiя въ институтѣ распались по времени на два семестра или полугодiя: лѣтнiй — отъ Пасхи до конца августа, и зимнiй — съ октября до Пасхи. Въ концѣ каждаго семестра происходили публичные испытанiя, а кромѣ того и передъ Рождествомъ, каждый разъ продолжаясь три-четыре дня. Особаго времени на приготовленiе къ экзаменамъ не давалось, такъ какъ репетицiи въ продолженiе всего семестра были обязательны для каждаго учителя и происходили еженедѣльно по субботамъ и ежемѣсячно въ концѣ мѣсяца, особенно по тѣмъ предметамъ, въ которыхъ необходимо точное, фактическое знанiе, какъ, напр., въ исторiи, географiи, естественной исторiи и др. Такимъ образомъ, изученiе новаго постоянно шло рука объ руку съ повторенiемъ пройденнаго, и ученикъ какъ бы ежеминутно былъ готовъ къ экзамену. Самый экзаменъ производился безъ билетовъ и безъ раздѣленiя пройденнаго предмета на отдѣльные, безсвязные кусочки; экзаменующiй, по желанiю директора или ассистентовъ, обыкновенно бралъ какой-нибудь отдѣлъ знакомаго дѣтямъ предмета и давалъ изъ него вопросы, но такъ, что ученики отвѣчали поочередно и весь экзаменъ принималъ характеръ класснаго урока, при чемъ видны были и знанiя учениковъ, и приемы самого учителя. Каждому ученику приходилось отвѣчать по нѣсколько разъ, смотря по требованiю учителя, что поддерживало общее вниманiе къ экзамену и не производило особаго утомленiя для каждаго изъ испытываемыхъ. Ассистенты, между которыми могли быть и постороннiе, отмѣчали только число удовлетворительныхъ и неудовле-

творительныхъ отвѣтовъ каждаго ученика и потомъ дѣлали по этимъ отмѣткамъ общій выводъ о степени знанія ученика. При такомъ способѣ, экзаменъ по извѣстному предмету рѣдко продолжался болѣе часа, а иногда и менѣе. Но прежде такого изустнаго экзамена ученикамъ производился еще письменный, какъ наиболѣе точный и основательный, и вообще на письменныя работы обращалось большое вниманіе въ теченіе всего курса. Проработка и уясненіе отдѣльныхъ частей предмета въ классѣ на урокахъ считалась главнымъ требованіемъ для учителя; но для возбужденія самодѣтельности и навыка къ занятіямъ обращалось вниманіе и на виѣклассные уроки, приготовляемые самими учениками, особенно болѣе взрослыми. Если ученикъ, по лѣности, не приготовилъ своего урока, то онъ могъ быть не иначе свободенъ, какъ только выучивъ и отвѣтивъ діарію заданное: вообще же работа, какъ средство наказанія, отвергалась въ принципѣ и допускалась только при указанномъ условіи. Ученики никогда не могли рассчитывать на то, что ихъ не спросятъ, такъ какъ въ классѣ на каждомъ урокѣ все бывало переспрашиваемы, для чего учитель не долго останавливался на отдѣльномъ ученикѣ, но на каждаго полагалъ не болѣе одного-двухъ частныхъ вопросовъ; работалъ весь классъ, и вопросъ предлагался всему классу, а потомъ назначался отвѣчающій; однимъ словомъ, катихизація считалась основной методой. За неспособность или лѣность не принято было никого исключать, такъ какъ въ этомъ случаѣ коллегія особенно старалась изыскать мѣры къ развитію и исправленію неисправнаго ученика; исключать изъ заведенія плохого воспитанника значило бы то же, что выгонять изъ больницы опасно-больного пациента. Въ обыкновенное учебное время баллы не ставились, а только послѣ экзамена, на общемъ листѣ и притомъ каждому отдѣльно въ назначенной для того тетради, которая служила для мальчика какъ бы аттестатомъ за все время пребыванія его въ заведеніи. Отмѣтки отличались довольно сложнымъ и даже страннымъ характеромъ; лучшимъ балломъ принимается I; меньшія степени усѣха выражаются въ слѣдующемъ порядкѣ: I^b, I^c, II, II^b, II^c, III, III^b, III^c; слѣдовательно всего девять степеней. Въ концѣ учебнаго года праздновался актъ, имѣющій характеръ болѣе школьнаго дѣтскаго праздника, нежели официального торжества. Большая часть учениковъ, и притомъ изъ каждаго класса, принимали участіе въ актѣ; они пѣли, играли и говорили разные

басни, стихотворенія, монологи и діалоги изъ разныхъ писателей на нѣмецкомъ, французскомъ, англійскомъ, латинскомъ или греческомъ языкахъ; если это басня или драматическій отрывокъ, то дѣйствіе совершалось въ лицахъ и каждый изъ учениковъ исполнялъ свою роль. При этомъ же устраивались разныя гимнастическія или военныя игры и т. п.

Учебная программа по классамъ приблизительно была слѣдующая:

| | | |
|----------------------------|--|---|
| V. Unter- и Ober-Quinta. | <p><i>Религія.</i> — Нравственныя бесѣды съ учениками и главнѣйшія молитвы. <i>Нѣмецкій языкъ.</i> — Упражненія въ чтеніи, разучиванье басенъ, составленіе и разборъ легкихъ предложеній. <i>Отчизновѣдѣніе.</i> — Знакомство съ классомъ, домомъ, окружающею мѣстностью, городомъ и окрестностямъ. <i>Естествовѣдѣніе.</i> — Знакомство съ обыкновеннѣйшими видами растений—гвоздикой, фіалкой и т. под. <i>Ариѳметика.</i> — Умственныя задачи надъ маленькими числами. <i>Черченіе, письмо, пѣніе и гимнастика.</i></p> | |
| IV. Unter- и Ober-Quarta. | <p><i>Религія.</i> — Священная исторія ветхаго завета. Нѣмецкій языкъ, латинскій языкъ. <i>Исторія.</i> — Героическій періодъ древней исторіи. Географія. Естествовѣдѣніе. Ариѳметика. Рисованіе. Пѣніе. Гимнастика.</p> | |
| III. Unter- и Ober-Tertia. | <p>Религія. Нѣмецкій языкъ. Латинскій языкъ. Французскій языкъ. Исторія. Географія. Естествовѣдѣніе. Ариѳметика. Геометрія. Черченіе. Чистописаніе. Пѣніе. Гимнастика.</p> | |
| РЕАЛЬНОЕ ОТДѢЛЕНІЕ. | | ГИМНАЗИАЛЬНОЕ ОТДѢЛЕНІЕ. |
| II. Unter-Secunda. | <p>Религія. Нѣмецкій, французскій и англійскій языки. Исторія. Географія. Естественная исторія. Ариѳметика. Геометрія. Рисованіе и черченіе. Чистописаніе. Пѣніе и гимнастика.</p> | <p>Религія (вмѣстѣ съ I отд.). Нѣмецкій, латинскій, греческій и французскій языки. Исторія. Географія. Естествовѣдѣніе. Ариѳметика. Геометрія. Рисованіе. Чистописаніе. Пѣніе и гимнастика.</p> |
| II. Ober-Secunda. | <p>Религія. Нѣмецкій, французскій и англійскій языки. Исторія. Географія. Естественная исторія. Ариѳметика. Геометрія. Физика и химія. Рисованіе и черченіе. Пѣніе и гимнастика.</p> | <p>Религія (вмѣстѣ съ I отд.). Нѣмецкій, латинскій, греческій и французскій языки. Исторія. Географія. Ариѳметика. Геометрія. Рисованіе. Пѣніе и гимнастика.</p> |

I. Unter-
Prima.

Религія. Нѣмецкій, француз-
скій и англійскій языки. Исто-
рія. Географія. Естественная
исторія. Арифметика. Геометрія.
Физика и химія. Рисованіе.
Пѣніе и гимнастика.

Религія (вмѣстѣ съ I отд.).
Нѣмецкій, латинскій, греческій
и французскій языки. Исторія.
Географія. Арифметика. Рисо-
ваніе. Пѣніе и гимнастика.

Selecta. Спеціальная подготовка къ поступленію въ высшія учебныя заведенія.

Учебныя пособія института соединяли все, что было выработано лучшим педагогомъ того времени, какъ, напр., подвижныя буквы, разныя доски и таблицы, карты, картины и модели; глобусы, планетаріи, чучелы, гербаріи (собранныя самими учениками), бібліотека для дѣтскаго чтенія, техническія орудія и музыкальныя инструменты для дѣтскаго оркестра, полевыя, садовыя и гимнастическія орудія, лодки и т. под.

Ежедневная школьная жизнь воспитанниковъ института была очень разнообразна, и каждый день полонъ разнородной дѣятельности, поддерживавшей бодрость и энергію дѣтей въ продолженіе 16 часовъ времени. Всѣ вставали въ 5 часовъ утра, умывались, чистились и одѣвались подъ надзоромъ двухъ діаріевъ, которые особенно наблюдали, чтобы всѣ чистили себѣ зубы и вытирали холодной водою шею, грудь и спину. Каждый долженъ былъ самъ убрать свою постель, положить на мѣсто ночную рубашку и туфли, для чего имѣлись особые ящики. Ровно въ 5 $\frac{1}{2}$ час. всѣ, прочтѣвъ утреннія молитвы, уже сидѣли въ общемъ залѣ за пультами и занимались приготовленіемъ уроковъ, лѣтомъ до 6 $\frac{1}{2}$, а зимой до 7 $\frac{1}{2}$ часовъ. Затѣмъ всѣ приводили въ порядок свои пульты и брали изъ нихъ только то, что нужно для классовъ. Въ это же время учителя и воспитатели совѣщались въ обычной утренней конференціи. Отъ 7 $\frac{3}{4}$ до 8 час. всѣ воспитанники пили молоко или кофе съ хлѣбомъ, смотря по возрастамъ. Передъ отправленіемъ въ классы помощники тьюторовъ, т. е. старшіе воспитанники отдѣленій, докладывали старшему діарію: въ порядкѣ ли пульты, шкафы, ящики, платье, обувь и т. под. по ихъ отдѣленіямъ; неисправныя должны были тотчасъ исполнить обязательныя требованія порядка, — и тьюторы провѣряли еще разъ хозяйство воспитанниковъ. Въ 7 час., а зимою въ 8 час. начинались классы; уроки продолжались по часу и оканчивались въ 11 или 12 час. Въ промежуткахъ между уроками всѣ

ученики обязаны были выбѣгать на дворъ или гимнастическій плацъ, не смотря на время года или погоду, будетъ ли жарко или холодно, снѣжно или дождливо: это имѣло цѣлью сообщить дѣтскому организму должный закалъ и способность приноравленія. Только въ крайнемъ случаѣ воспитанники выходили вмѣсто гимнастическаго плаца въ гимнастическій залъ, при чемъ имъ дозволялось рѣзвиться, но не долго, чтобы это не мѣшало ихъ расположенію къ учебнымъ занятіямъ. Въ промежуточную паузу послѣ 9 час. дѣти, не собираясь въ столовую, получали легкій завтракъ (по булкѣ или бутерброду) и отправлялись на полчасовую прогулку въ близлежащій общественный садъ, расположенный по берегу р. Саалы; шли всѣ непременно въ парахъ.

Въ 12 часовъ, а по нѣкоторымъ днямъ въ 1 часъ, всѣ учащіе и учащіяся собирались въ общій столовый залъ обѣдать; каждое отдѣленіе, или такъ называемое Stube, садилось за свой отдѣльный столъ, вмѣстѣ съ своими тьюторами. Директоръ со всей своей семьей обѣдалъ тутъ же, за общимъ столомъ съ младшими по возрасту воспитанниками; молитву читалъ обыкновенно самъ директоръ, а воспитанники только заключали ее „аминь!“, по общенѣмецкому семейному обычаю. Всѣ учащіяся и учащіе, исключая самого директора, получали одни и тѣ же блюда; число блюдъ — два, а по праздникамъ три; порцій не полагалось, и каждый ѣлъ смотря по аппетиту. Особенно наблюдалось, чтобы воспитанники ѣли каждое блюдо и не оставляли послѣ себя на тарелкахъ; только относительно новичковъ сначала дѣлается снисхожденіе. Приносимыя отъ родныхъ лакомства непременно передавались воспитанниками тьютору, и имъ не позволялось обѣдаться до излишества, а равно держать ихъ секретно, класть куда не слѣдуетъ, напр., вмѣстѣ съ книгами, а тѣмъ болѣе — торговать; эгоистическія инстинкты замѣчались при этомъ тьюторами, которые старались смягчить ихъ нравственными мѣрами... Послѣ обѣда каждый долженъ былъ свернуть свою салфетку, и затѣмъ, послѣ молитвы, всѣ было свободны до 2 часовъ по полудни. Время это проводилось преимущественно на воздухѣ, въ саду или на гимнастическомъ плацѣ, не смотря ни на какую погоду, такъ какъ извѣженность ни въ какомъ случаѣ не должна была быть терпима въ питомцахъ института; они должны были рано привыкать переносить разныя превратности жизни и вѣшнія неудобства, если только послѣднія не до того велики, чтобы сло-

мить еще не окрѣпшее дѣтское здоровье. Воспитатели старались вселенски расшевелить мальчиковъ вялыхъ, наклонныхъ къ лѣнливой задумчивости и физической неподвижности; они затѣвали игры и старались вовлечь и оживить дѣтей флегматического или меланхолическаго темперамента. Правильное физическое развитіе имѣло сильное вліяніе даже на образованіе характера и энергію воли, образецъ котораго представляла личность самого директора, чловѣка въ высшей степени дѣятельнаго, энергическаго и живого даже въ довольно преклонныя лѣта (когда ему было уже около 60 лѣтъ). Зимой воспитанники въ свободное время обыкновенно сосредоточивались около гимнастическихъ снарядовъ на плацѣ, а лѣтомъ работали въ садикѣ, гдѣ для каждаго есть своя грядка, воздѣлывавшаяся и украшавшаяся имъ по собственному выбору и вкусу. Вообще въ институтѣ Стоя старались предоставлять дѣтей болѣе самимъ себѣ, оставляя имъ возможный просторъ распоряжаться своимъ временемъ и имѣть собственную инициативу, лишь бы это не было во вредъ имъ самимъ или другимъ членамъ маленькой школьной общины. Воспитателямъ было вмѣнено въ обязанность—сколь возможно болѣе воздерживаться отъ наказаній и стѣсненій дѣтской свободы, такъ какъ исполненіе общихъ, безусловно необходимыхъ обязанностей и безъ того довольно значительно, что неизбѣжно въ интернатѣ, а при крайнемъ распространеніи ихъ на все время питомцевъ это могло бы обратиться въ систематическое подавленіе личности, въ одну дрессуру, вредную для самостоятельности и самодѣятельности дѣтскаго характера. При неизбѣжности наказаній, принято было держаться строгой постепенности въ ихъ распредѣленіи, начиная съ слабѣйшихъ (напр. недовольный взглядъ учителя) и постоянно оставляя въ запасѣ сильнѣйшія, высшую степень которыхъ составляетъ приглашеніе виновнаго въ общую конференцію для выслушанія выговора директора, и, наконецъ—къ стыду нѣмецкой педагогики—общепринятая въ Германіи пощечина, замѣняющая наши розги. Главное вниманіе воспитателей было обращено не столько на наказаніе, сколько на его предупрежденіе, а потому случаи наказаній вообще были рѣдки, особенно за классное время, такъ какъ катихизическая метода, вовлекая классъ въ работу, устраняетъ наклонность дѣтей къ шалостямъ. Сильнѣе всего наказывалась ложь, и въ этомъ отношеніи виновнаго старались подвергнуть прежде всего общественному мнѣнію товари-

щей; школа не имѣла права самоуправленія въ его безусловномъ смыслѣ, но воспитатели старались, при всякомъ удобномъ случаѣ, вызвать отвращеніе большинства къ шалунамъ, чтобъ они не находились подъ защитой того ложнаго духа товарищества, который становится въ оппозицію къ коллегіи воспитателей, учителей и начальства заведенія. Сближенію воспитателей и питомцевъ особенно содѣйствовали лѣтнія путешествія небольшими партіями, причемъ мальчики вели свои дневники и заносили въ нихъ все замѣчательное, встрѣченное ими на пути, какъ, напр., новыя явленія и произведенія природы, историческія достопримѣчательности, названія мѣстечекъ и урочищъ и т. п. Путешествія такія продолжались недѣли по двѣ и болѣе, особенно для старшихъ, отправлявшихся въ Тироль или Швейцарію. Подготовка къ этимъ путешествіямъ посвящался зимою одинъ вечеръ въ недѣлѣ, когда тutory каждаго отдѣленія знакомили должностующихъ идти съ ними питомцевъ съ достопримѣчательностями тѣхъ мѣстностей, которыя предполагалось посѣтить, преимущественно пѣшкомъ *).

Карлъ Маеръ.

Карлъ Маеръ (род. въ Рейнской Пруссіи въ 1810 г., † въ 1848 г.) также принадлежатъ къ числу послѣдователей Гербарта, примѣнившихъ теоретическія его принципы къ школьной практикѣ, и въ особенности къ обученію. Получивъ образованіе въ классической гимназіи, гдѣ не приобрѣлъ почти никакихъ знаній въ новѣйшихъ языкахъ, Маеръ былъ потомъ отвлеченъ отъ продолженія своихъ научныхъ занятій общеобязательною въ Пруссіи военною службою, но при первой же возможности вступилъ въ Боннскій университетъ и здѣсь занялся изученіемъ философіи и филологіи. Однако скоро, уже черезъ два года, онъ увлекся естественными науками и съ этою цѣлью отправился въ Парижъ, будучи еще 20-лѣтнимъ юношей. Французская литература и ея языкъ произвели на него такое сильное впечатлѣніе, что онъ съ жа-

*) Очеркъ семинаріи и института проф. Стоя сдѣланъ авторомъ на основаніи личнаго знакомства въ 1863 году. Съ 1868 года проф. Стоя перенесъ свою профессорскую дѣятельность въ Гейдельбергъ, а затѣмъ снова возвратился въ Іену, гдѣ и скончался.

ромъ принялся за ихъ изученіе. Результатомъ этого явилось его прекрасное, проникнутое философскимъ элементомъ сочиненіе о французской литературѣ, изданное имъ уже по возвращеніи въ Германію, гдѣ онъ занялъ скромное мѣсто домашняго учителя. Главное стремленіе Магера было — всесторонне образоваться; а потому онъ не бросалъ и естественныхъ наукъ, въ которыхъ заявилъ себя такимъ знатокомъ, что А. Гумбольдтъ взялъ его съ собой въ путешествіе по Россіи, такъ что Магеръ видѣлъ Петербургъ и Москву. За это время онъ также издалъ сочиненіе „О методѣ въ математикѣ, какъ учебномъ предметѣ и наукѣ“. Бывъ сначала приверженцемъ гегелевской философіи, онъ потомъ понялъ ея несостоятельность и перешелъ къ Гербарту, въ философско-педагогическихъ сочиненіяхъ котораго онъ нашелъ полное удовлетвореніе. Съ этого времени (1840 г.) онъ окончательно отдался педагогикѣ и усердно занялся учительской практикой по языкамъ. Съ этою цѣлью онъ занялъ мѣсто преподавателя нѣмецкаго языка въ Женевскомъ collège, а потомъ — французскаго языка въ кантональной школѣ въ Ааргау, и издалъ сочиненіе „О преподаваніи иностранныхъ языковъ“. Въ другихъ сочиненіяхъ своихъ Магеръ избралъ предметомъ изслѣдованія реальную и городскую школу, на которую онъ смотрѣлъ, какъ на законный, исторически выработанный продуктъ времени. Реальная школа, по его мнѣнію, должна составлять средину между народной школой, дающей образованіе огромной массѣ народа, и гимназій, сообщающей научную подготовку тѣмъ, которые избираютъ себя чисто-ученое призваніе; затѣмъ, для всѣхъ остальныхъ классовъ городского общества, имѣющихъ практическое призваніе, положительно необходима реальная или высшая городская школа, какъ общеобразовательное заведеніе. Въ основаніе всего преподаванія въ шести-классной реальной школѣ, особенно по языкамъ, исторіи и математикѣ, Магеръ, какъ гербартианецъ, кладетъ *генетическую* методу, еще болѣе разработанную имъ впоследствии, и энергически возстаетъ противъ тѣхъ утилитическихъ теорій, по которымъ реальная школа должна превратиться въ специальное учебное заведеніе (Berufs- и Fachschule). Общее и техническое или промышленное образованіе, по его мнѣнію, несомнѣнно и первое неслѣдуетъ предшествовать послѣднимъ. Точно также онъ нападаетъ и на одностороннихъ гуманистовъ, и преимущественно на представителя ихъ — Тирша,

доказывая, что онъ неясно сознаетъ задачи общаго образованія и не понимаетъ истинной сущности реальной школы, какъ продукта новѣйшаго общества и его самыхъ законныхъ потребностей. Благодаря своему таланту, остроумію и учености, Магеръ имѣлъ въ этой полемикѣ болѣе успѣха, чѣмъ всѣ другіе, сражавшіеся на томъ же полѣ.

Но главнѣйшая заслуга Магера состоитъ въ разработкѣ методы преподаванія иностранныхъ языковъ и, главнымъ образомъ, французскаго, который онъ узналъ въ совершенствѣ, такъ что его „Französisches Sprachbuch“ представляетъ лучший трудъ по методикѣ языковъ, заключавшій въ себѣ много новаго и оригинальнаго. Прежняя метода преподаванія по этимъ предметамъ состояла почти исключительно въ убійственномъ механизмѣ, тогда какъ Магеръ провелъ въ преподаваніи иностраннаго языка рациональный элементъ и строгую, естественную постепенность въ усвоеніи формъ и правилъ языка, такъ что преподаваніе по такой методѣ, приближающейся къ методѣ усвоенія и изученія родной рѣчи, могло оказывать образовательное вліяніе на учащихся. Въ учебникѣ французскаго языка ни одно слово, ни одно предложеніе не даются въ томъ безсвязномъ и бессмысленномъ видѣ, какъ это дѣлалось прежде, но все идетъ въ строгой, генетической связи, и учащійся наглядно видитъ органическое родство корней, словъ и формъ языка; этимологія вовсе не отдѣляется отъ синтаксиса, а напротивъ — подчиняется ему. Ученикъ сразу вводится въ строй и духъ языка, не заучивая сначала схематическихъ таблицъ склоненія и спряженія, но понемногу извлекая ихъ изъ живой рѣчи. Вслѣдствіе этого, ученику сначала темна грамматическая часть языка и уясняется ему только впоследствии, когда накопится большой запасъ аналогическихъ формъ и реченій. Такимъ образомъ эта метода, противоположная предшествовавшей, также имѣетъ свои трудности и неудобства, и въ рукахъ неопытнаго преподавателя можетъ оказаться болѣе вредною, чѣмъ полезною, тѣмъ болѣе, что въ разныхъ частныхъ случаяхъ не всѣ трудности разрѣшены Магеромъ, еще не довольно опытнымъ въ практической сторонѣ дѣла. Но, во всякомъ случаѣ, основной принципъ сознательнаго усвоенія языка вѣренъ и полезенъ, такъ какъ можетъ придать обученію образовательный характеръ и особенно умѣстенъ въ реалистическихъ школахъ, тогда какъ въ гуманистическихъ главное вниманіе обыкновенно обращается

на грамматическо-филологическую сторону языка. Въ примѣненіи же къ отечественному языку, генетическая метода Магера не подлежит ни малѣйшему сомнѣнію.

Съ 1840 года онъ началъ издавать свое знаменитое „Pädagogische Revue“, представляющее капитальное періодическо-педагогическое изданіе, какое могло явиться только въ Германіи. Обладая блестящимъ талантомъ, какъ практической преподаватель, Магеръ ревностно продолжалъ свои учено-педагогическія занятія и ясно различилъ сущность *научной* и *элементарной* методы въ преподаваніи; при обширномъ теоретическомъ образованіи, онъ не можетъ быть названъ исключительно теоретикомъ, и его живая, воспримчивая, дѣятельная, болѣе французская натура, при нѣмецкомъ трудолюбіи заключала въ себѣ именно то, что нужно для педагога въ дѣлѣ воспитательнаго и учебнаго искусства. Вотъ почему „Педагогическое обозрѣніе“ Магера имѣло весьма жизненное, практическое направленіе. Къ сожалѣнію, Магеру, какъ учителю, не доставало выдержки, терпѣнія, постоянства: нерѣдко онъ былъ легкомысленъ, и его слишкомъ подвижная натура мѣшала ему вполне выработаться, такъ что талантъ его болѣе блестялъ и оживлялъ, чѣмъ грѣлъ и питалъ учениковъ. Онъ не могъ перенести всѣхъ тѣхъ суровыхъ, но скромныхъ подвиговъ, какіе приходится переносить истинному учителю. Его влекло желаніе служить не одной какой-либо школѣ, а школамъ вообще, и литературно-педагогическая дѣятельность была ему болѣе по сердцу. Въ своемъ „Обозрѣніи“, изданіе котораго было запрещено ему въ Берлинѣ, онъ желалъ объять все педагогическое дѣло, которое онъ понималъ, какъ отдѣльную, самостоятельную специальность. Популяризація гербартовской психологіи, по которой духъ челоѣка понимается какъ развитіе, и весь челоѣкъ — какъ реальный продуктъ развитія, составляла для Магера ближайшую цѣль; знакомство съ генетической методой, примѣненной Гербартомъ къ психологіи, онъ считалъ необходимымъ для всѣхъ учителей и воспитателей. Такимъ образомъ, съ помощью своего изданія Магеръ думалъ произвести коренную реформу въ области воспитанія и обученія, а особенно поддержать реальную школу противъ нападений на нее тогдашнихъ консерваторовъ и гуманистовъ, зараженныхъ разными теоретическими предразсудками. Относительно гимназій онъ требовалъ улучшенія въ нихъ преподаванія французскаго языка и естественнѣдѣнія, а также

введенія въ гимназическій курсъ англійскаго языка и химіи. Прежняя, устарѣвшая метода преподаванія древнихъ языковъ подвергнута была Магеромъ порицанію и осужденію, такъ какъ онъ отвергалъ односторонность грамматическаго направленія и желалъ, чтобы изученіе древнихъ языковъ превратилось въ истинное „studium humanitatis“. Черезъ это онъ нажилъ множество враговъ, и журналъ его принялъ преимущественно полемическое направленіе. Противники его принадлежали къ „традиціоналистическимъ гуманистамъ“, утверждавшимъ, что безъ древнихъ языковъ невозможно гуманное образованіе, и къ „раціоналистическимъ гуманистамъ“, признававшимъ всю задачу гимназіи въ одномъ формальномъ развитіи. Къ нимъ присоединились еще крайніе реалисты, желавшіе превратить реальную школу въ специальное учебное заведеніе и преувеличивавшіе значеніе естественныхъ наукъ въ общемъ образованіи. Магеръ взялъ средній, примиряющій принципъ и требовалъ отъ школы какъ матеріальной, такъ и формальной подготовки питомцевъ, а потому онъ былъ свободенъ отъ крайностей одностороннихъ гуманистовъ и реалистовъ. Основанное Магеромъ „Педагогическое обозрѣніе“ продолжалось и послѣ его столь рановой смерти (1848 г.) подъ редакціей Шейберта, Лангбейна и Кура до 1854 года, а потомъ перешло исключительно къ Лангбейну. Оно представляетъ богатый матеріалъ по дидактикѣ и методикѣ главнѣйшихъ учебныхъ предметовъ, входящихъ въ составъ школы вообще и реальной — въ особенности.

Профессоръ Циллеръ.

Профессоръ философіи и педагоги въ Лейпцигскомъ университетѣ — Циллеръ долженъ быть причисленъ къ той же группѣ гербартианцевъ. Въ педагогической литературѣ онъ извѣстенъ сочиненіями своими: „Enleitung in die allgemeine Pädagogik“ (1856), „Die Regierung der Kinder“ (1857), и въ особенности продолженіемъ ихъ — „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht“ (1865 г.), въ которомъ онъ обстоятельно излагаетъ теорію того воспитательнаго обученія, какое нынѣ требуется отъ каждаго истиннаго учителя. Кромѣ того, Циллеръ основалъ при Лейпцигскомъ университетѣ особую педагогическую семина-

рію, при которой имѣлась своя образцовая школа для практики студентовъ, избравшихъ учительское поприще. Такимъ образомъ, здѣсь опять видно подтвержденіе той общепринятой въ Германіи и Швейцаріи мысли, что будущій педагогъ непременно долженъ получить предварительную не только теоретическую, но и практическую подготовку, особенно въ методическомъ отношеніи. Со времени Песталоцци установилось убѣжденіе, что успѣшное преподаваніе зависитъ не отъ однихъ познаній учителя, но, главнымъ образомъ, отъ метода, опирающейся на психологическія основанія. Слѣдовательно, Циллеръ, вмѣстѣ со Стоемъ, могутъ быть для своего времени названы передовыми дѣятелями, перенесшими педагогическія требованія изъ народно-учительскихъ семинарій въ университеты, какъ желалъ этого Гербартъ, полагавшій, что для учителя гимназіи или реальной школы специальное педагогическое образованіе не менѣе важно, какъ и для народного учителя.

„Учебное дѣло, — говоритъ Циллеръ, — далеко отстоитъ отъ своей цѣли, такъ какъ истинная наука лишь рѣдко идетъ рука объ руку съ практическими стремленіями, и такъ какъ даже тѣ дѣятели, которые своимъ практическимъ взглядомъ дѣйствительно произвели переворотъ въ учебномъ дѣлѣ, обыкновенно были далеки отъ вполне-научнаго его пониманія (напр. Песталоцци); между тѣмъ, безъ указаній науки всякая практическая дѣятельность, и въ особенности такая сложная, какъ дѣятельность педагогическая, неизбежно должна запутаться.“ „Общій недостатокъ современной дидактики состоитъ именно въ томъ, что она представляетъ очень мало прямыхъ указаній для практики и еще менѣе такихъ, которыя легко было бы обнять и примѣнить при самомъ обученіи. Не ограничиваясь тѣмъ, чтобы представлять преходящій порядокъ нашихъ школъ въ ихъ главныхъ чертахъ чѣмъ-то нормальнымъ и совершеннымъ, современная дидактика обыкновенно теряется въ погоню за кажущейся безконечностью и неуловимостью своихъ добрыхъ цѣлей, и тѣмъ уничтожаетъ всякую энергію для лучшей, болѣе согласной съ нею дѣятельности. Можно проводить очень интересные и поучительные психологическіе взгляды на обученіе и въ то же время оставаться при совершенно ложномъ направленіи обученія, при полной рутинѣ господствующихъ учебныхъ приѣмовъ, такъ какъ психологія одинаково служитъ для объясненія какъ истиннаго, такъ и

ложнаго. Не смотря на всѣ усилія (педагогической) науки, поддерживающей съ начала нынѣшняго столѣтія разрозненныя опыты отдѣльныхъ практическихъ дѣятелей, наши школы до сихъ поръ находятся далеко не въ удовлетворительномъ состояніи, и все обиліе дидактическихъ правилъ нуждается въ болѣе строгой научной переработкѣ.“ Итакъ, задачею Циллера было — сблизить педагогическую науку и педагогическую практику. Въ обученіи онъ различаетъ два способа: одинъ имѣетъ цѣлью обогащеніе учениковъ знаніями и умѣньями ради будущаго призванія, причеиъ собственно педагогическая цѣль отходить на второй планъ или даже совершенно теряется изъ виду; другой способъ имѣетъ ближайшею цѣлью внутреннее образованіе, и преимущественно религіозно-нравственное, „чтобы въ ученикѣ отразился образъ Христа“. Послѣдній способъ обученія только и можетъ быть названъ истинно-педагогическимъ или воспитательнымъ. Способность къ такому обученію есть единственный критеріумъ для оцѣнки учителя, такъ какъ онъ долженъ имѣть дѣло не съ однимъ знаніемъ, но съ нравственною волею питомца, съ его наклонностями и характеромъ; онъ долженъ понимать гуманизмъ не такъ, какъ понимали его филологи, а какъ уяснили его первые пѣтисты — Франке и Шпенеръ. Однако Циллеръ отвергаетъ всякія узкія, спеціальныя цѣли при воспитаніи, какъ, напр., въ духѣ той или другой религіозной, философской или политической партіи; онъ даже не признаетъ необходимости воспитывать юношество для извѣстной „положительной религіи“ и желаетъ изгнать изъ школы преждевременное зубреніе катихизиса. Воспитательное обученіе должно имѣть въ виду всего человѣка, какъ это дѣлалъ Песталоцци, и всѣ ученики школы, къ какому бы вѣроисповѣданію они ни принадлежали, хотя бы даже не къ христіанскому, должны вмѣстѣ обучаться одной общей религіи, т. е. въ одномъ общемъ нравственномъ духѣ. Догматическая сторона религіи доступна только для взрослыхъ членовъ церкви, а не для дѣтей. Что касается государства, то, по мнѣнію Циллера, оно должно заботиться только о необходимыхъ для жизни спеціальныхъ (высшихъ) школахъ; заботы же о развитіи общества, о направленіи его цивилизаціи и т. п. вообще превосходятъ его силы и средства. Конечно, учрежденіе воспитательныхъ школъ лежитъ прямо въ интересахъ государства, и оно должно оказывать въ этомъ отношеніи возможное содѣйствіе; но оно не можетъ за-

правлять самымъ дѣломъ воспитанія. Главныя заботы его должны быть направлены къ тому, чтобы будущіе спеціалисты въ разныхъ родахъ общественной дѣятельности содѣлались прежде всего людьми, и потому оно обязано всячески помогать учрежденію общеобразовательныхъ школъ, не вмѣшиваясь въ ихъ внутреннюю жизнь, направлять и устраивать которую есть задача родителей и педагоговъ, а не людей извѣстной партіи, хотя бы даже государственной. Когда же за эту задачу берется школьная бюрократія, въ обществѣ и въ педагогахъ убивается интересъ къ воспитательнымъ дѣламъ школы. Такой же вредъ бываетъ и въ томъ случаѣ, когда школа исключительно подчиняется церкви, іерархизмъ которой вноситъ въ воспитаніе свои односторонніе дѣла и точно также превращаетъ его въ дѣло партіи. Школа должна быть самостоятельна, и главными ея руководителями имѣютъ право быть только — „педагогическая наука и семья“; остальные отрасли общественной жизни должны лишь помогать школѣ, а не заправлять ею по своему произволу. Соціальное положеніе школы, по Циллеру, должно быть таково, чтобы она стояла именно въ ближайшей связи съ семьей, и чтобы община, въ лицѣ своихъ выборныхъ, имѣла ближайшее руководство относительно внѣшнихъ и отчасти внутреннихъ отпращиваній школы. Представители общины вмѣстѣ съ представителями государства и церкви должны имѣть высшій надзоръ за воспитательною дѣятельностью школы и составлять высшую законодательную инстанцію. Спеціальныя школы одиѣ могутъ находиться въ непосредственномъ завѣдываніи государства.

Въ отношеніи учебнаго матеріала, какъ образовательнаго средства школы, Циллеръ стоитъ на такой точкѣ зрѣнія: „Какъ ни важны доводы, — говоритъ онъ, — въ пользу удержанія классическихъ языковъ въ гимназіяхъ, но все они лишены всякаго педагогическаго основанія“. Спеціальныхъ, академическихъ знаній, по его мнѣнію, совершенно недостаточно для учителя, если только онъ не прошелъ теоретико-практической педагогической школы въ ея самыхъ элементарныхъ формахъ. Вмѣстѣ съ Магеромъ, Стоемъ и Тауловымъ онъ держится того мнѣнія, что „отрицаніе учебной методики, которымъ заражены многіе ученые, можетъ водворить въ области воспитанія общее варварство, тогда какъ дѣятельность эта требуетъ научно-психологической обработки дидактики по каждому учебному предмету и для каждаго учителя.

Ни въ одномъ сословіи нѣтъ столько кропателей, пачкуновъ и рутинеровъ, какъ въ сословіи учителей высшихъ школъ (гимназій) и разныхъ школьных инспекторовъ, совершенно лишенныхъ всякаго педагогическо-дидактическаго образованія“. Не менѣе энергично возстаетъ Циллеръ противъ преобладанія обученія надъ воспитаніемъ въ нынѣшнихъ школахъ: „Вмѣсто того, чтобы всеми способами обрабатывать представленія питомца, обыкновенно охотѣе обрекаютъ ихъ на пассивное слушаніе лекцій, стараюсь болѣе дѣйствовать на умъ и воображеніе, а развитіе чувства остается на заднемъ планѣ, особенно при обученіи религіи“. Цѣль обученія, по Циллеру, есть расширеніе и облагороженіе духовной дѣятельности, методика же указываетъ тѣ средства, раскрытію которыхъ посвящено его прекрасное сочиненіе, проинкнутое строгимъ научнымъ характеромъ.

Эдуардъ Бенке, какъ психологъ и педагогъ.

Представитель реальнаго направленія въ психологіи и основанной на ней педагогики — Фридрихъ-Эдуардъ Бенке родился въ Берлинѣ въ 1798 году и, окончивъ свое общее образованіе въ мѣстной гуманистической гимназій, вступилъ волонтеромъ въ прусскую армію, которая тогда вела борьбу съ Наполеономъ I за свободу Германіи. Въ 1816 году, по окончаніи кампаніи, онъ отправился въ университетъ въ Галле для изученія теологіи, но въ слѣдующемъ же году перешелъ въ Берлинъ, гдѣ въ то время училъ при университетѣ извѣстный теологъ и философъ-педагогъ Шлейермахеръ, подъ руководствомъ котораго онъ весьма усердно занимался. По окончаніи курса, Бенке остался приватъ-доцентомъ при томъ же университетѣ, но подпалъ подъ преслѣдованіе тогдашняго министерства и въ 1824 году продолжалъ свои лекціи въ Гёттингенѣ. Впослѣдствіи онъ снова возвратился въ Берлинъ и въ 1832 году былъ сдѣланъ экстраординарнымъ профессоромъ, но съ самымъ скуднымъ содержаніемъ, такъ что только съ 1841 года оно возвысилось до 900 талеровъ въ годъ. Слишкомъ напряженныя занятія подѣйствовали разрушительно на его здоровье; онъ сталъ страдать меланхоліей и наконецъ, весной 1854 года, пропалъ безъ вѣсти. Только съ наступленіемъ теплаго времени его трупъ всплылъ на водѣ, былъ найденъ и похороненъ. Изъ сочиненій Бенке особенно замѣчательны: „Psy-

chologie als Naturwissenschaft“ и „Erziehungs- und Unterrichtslehre“, имѣвшія нѣсколько изданій. Психологія его дальнѣйшимъ образомъ разработана ученымъ Дреслеромъ. Психологическіе труды Бенеке имѣютъ ту главную заслугу, что они представляютъ намъ весьма полную классификацію душевныхъ явленій, основанную на точныхъ наблюденіяхъ. Но тамъ, гдѣ онъ пытался *объяснить* душевную жизнь, его преслѣдовали неудачи; при томъ же у него слишкомъ слабо понятіе о дѣятельной сторонѣ души, которую онъ представляетъ слишкомъ страдательно воспринимающею внѣшнія впечатлѣнія и слишкомъ безучастною къ совершающейся въ ней игрѣ представлений, такъ что принципъ свободной воли почти упущенъ изъ виду. Страстно протестуя противъ метафизическихъ вліяній на психологію, Бенеке во многомъ является противникомъ Гербарта, съ которымъ онъ сходится только въ реальномъ взглядѣ на душевную жизнь и въ эмпирической методѣ изслѣдованія.

Въ психологіи своей Бенеке исходитъ изъ той главной мысли, что душа не есть нѣчто простое, несложное, какъ принималъ Гербартъ, но *состоитъ изъ множества различныхъ силъ*. Духовныя способности, которыя до сего времени были принимаемы за основныя, врожденныя силы, на самомъ дѣлѣ нельзя считать врожденными: человѣкъ имѣетъ не одну силу представленія, не одинъ разсудокъ или желаніе и т. д., но — безчисленное ихъ множество. „Мы видимъ, что одинъ и тотъ же человѣкъ одно понимаетъ хорошо, а другое худо, одного сильно желаетъ, а другого нѣтъ. Какъ же это согласить, еслибы у него былъ только одинъ разсудокъ, одно желаніе? Одинъ и тотъ же человѣкъ легко и точно схватываетъ и сохраняетъ въ памяти извѣстнаго рода *вещи* или реальныя предметы, но *имена* или названія скоро забывается; или, напр., съ тою же легкостью запоминаетъ названія, но не можетъ удержать въ памяти чиселъ и т. д. Откуда такая разнородная память? Если бы память, какъ принимаетъ по крайней мѣрѣ большинство, была только *одна* сила, то одинъ и тотъ же человѣкъ долженъ былъ бы воспринимать и удерживать все впечатлѣнія съ одинаковою степенью совершенства.“ „Старая психологія приписывала человѣку память, въ которой должны быть собираемы и сохраняемы разъ воспріятыя впечатлѣнія: такимъ образомъ, память должна быть собственно субстанціальнымъ, а представленія лишь акциденціальнымъ началомъ. Новая психологія,

напротивъ того, несомнѣнно доказываетъ, что память вовсе не существуетъ, какъ нѣчто независимое отъ представленій, но только въ связи съ ними, какъ нѣчто придаточное (Adjectivisches), или точнѣе, какъ ихъ внутренняя сила и прочность. Каждое представленіе, исчезнувъ изъ сознанія, продолжаетъ (съ болѣею или меньшею силою) существовать во внутренней области души: въ этомъ-то и состоитъ память, и кромѣ этого она никакого другого значенія не имѣетъ“. Эти истины, почерпнутыя изъ наблюденій надъ природою человѣка, естественно должны были произвести переворотъ и въ прежней педагогикѣ. Исходя изъ опытныхъ наблюденій надъ ребенкомъ и строго придерживаясь ихъ, по мнѣнію Бенеке, можно вывести только одно заключеніе: что новорожденный можетъ видѣть, слышать, осязать, обонять, вкушать и ощущать, вообще, что онъ живетъ; слѣдовательно, ребенокъ рождается со способностями зрѣнія, слуха, осязанія, обонанія и вкуса. Эти врожденныя способности Бенеке называетъ *первоначальными душевными силами* (Urkräfte или Urvermögen) или *основами* всѣхъ другихъ душевныхъ способностей. Далѣе Бенеке заключаетъ, что никакого *общаго*, формальнаго образованія не существуетъ, никакого особаго образованія памяти, образованія разсудка, образованія логическаго сужденія и т. д.; но всякое формальное образованіе достигаетъ своей цѣли лишь на столько, на сколько достигаетъ его реальное содержаніе. Такъ, напр., заучиванье на память латинскихъ вокабулъ вовсе не укрѣпляетъ памяти вообще, а только въ извѣстномъ направленіи, именно относительно вокабулъ; обученіе математики увеличиваетъ способности созерцанія и соображенія математическихъ отношеній, но нисколько не помогаетъ развитію въ пониманіи лингвистическихъ, жизненныхъ и др. отношеній. Такъ какъ память существуетъ вообще только въ связи съ областью представленій, какъ внутренняя удерживающая ихъ сила, то какимъ же образомъ силы, развитыя лишь для усвоенія звуковыхъ представленій латинскихъ словъ могутъ быть плодотворны въ примѣненіи къ прочному усвоенію, напр., физическихъ, ботаническихъ и другихъ созерцаемыхъ предметовъ? Такъ какъ самое сужденіе возможно только посредствомъ понятій, слѣдовательно развитая при усвоеніи этихъ понятій сила не можетъ имѣть дальнѣйшаго значенія, какъ только содержаніе тѣхъ же самыхъ понятій. То же самое и относительно всѣхъ другихъ способностей.“

Все будущее развитие способностей ребенка зависит от развития первоначальных душевных сил или основъ. Въ этихъ основахъ еще нѣтъ никакого содержанія: въ нихъ лежитъ лишь одна *возможность* развитія, которое начинается только тогда, когда на органы чувствъ дѣйствуютъ впечатлѣнія отъ *внѣшнихъ* предметовъ. Внѣшнія впечатлѣнія усваиваются основными способностями и оставляютъ въ нихъ или — что то же — въ душѣ ребенка сначала очень неясный слѣдъ (*Spur*), на матеріальное значеніе котораго Бенеке не указываетъ. При повтореніи тѣхъ же впечатлѣній остаются новые слѣды, которые соединяются съ первымъ слѣдомъ. Изъ соединенія однородныхъ слѣдовъ, оставленныхъ впечатлѣніями отъ одного и того же предмета, въ душѣ ребенка возникаетъ ясный образъ предмета или *представленіе* о предметѣ видѣнномъ, слышанномъ и т. д. Одинаковые, общіе признаки въ однородныхъ представленіяхъ (напр. листья, вѣтви, стволъ въ представленіяхъ березы, дуба, ели и др.) соединяются вмѣстѣ, и такимъ образомъ въ душѣ ребенка возникаетъ представленіе общее, отвлеченное, или *понятіе*; такъ, напр., изъ отдѣльныхъ представленій о березѣ, ели, дубѣ и т. д. — общее представленіе или понятіе о деревѣ вообще. Изъ сравненія и соединенія общихъ признаковъ въ однородныхъ понятіяхъ образуются сужденія, а изъ соединенія этихъ послѣднихъ — умозаключенія. Изъ этого слѣдуетъ, что основныя, первоначальныя части или элементы всѣхъ представленій, понятій, сужденій и т. д. составляютъ слѣды, остающіеся въ душѣ отъ впечатлѣній, производимыхъ внѣшними предметами на основы способностей. Чѣмъ яснѣе эти слѣды и чѣмъ совершеннѣе усвоены и соединены они, тѣмъ яснѣе, совершеннѣе будутъ и представленія, и понятія о предметахъ. Сумма всѣхъ понятій, образовавшихся въ душѣ человѣка, составляетъ то, что обыкновенно называютъ *умомъ*, который, слѣдовательно, находится въ прямой зависимости отъ основныхъ способностей и ихъ обработки съ помощью впечатлѣній и представленій. Способность сохранять впечатлѣнія, представленія, понятія и т. д. есть память съ ея частными подраздѣленіями или направленіями, какъ, напр., историческая, топографическая, математическая. Вмѣстѣ съ воспріятіемъ и усвоеніемъ впечатлѣній отъ внѣшнихъ предметовъ, основы способностей, работая при этомъ, приобретаютъ навыкъ, т. е. укрѣпляются, усиливаются или *развиваются*. Въ душѣ каждаго ребенка содер-

жится уже цѣлое множество различныхъ представленій, понятій и т. д., которыя находятся въ возбужденномъ или сознательномъ состояніи, или еще въ невозбужденномъ, безсознательномъ, когда они еще не возникли изъ темной области нашей души. Представленія, образы, понятія, находящіяся въ безсознательномъ состояніи, возбуждаются или приводятся въ сознаніе или внѣшнимъ образомъ, посредствомъ новаго впечатлѣнія, или внутреннимъ — посредствомъ воспоминанія.

Впечатлѣнія отъ окружающихъ предметовъ могутъ находиться въ различныхъ отношеніяхъ къ воспринимающимъ ихъ основнымъ способностямъ. Такъ, внѣшніе предметы могутъ во-1-хъ, производить *слабое* впечатлѣніе на способности, напр., при слабомъ освѣщеніи и пр. Слѣды отъ такихъ впечатлѣній, а слѣдовательно и возникающіе въ душѣ образы будутъ, конечно, также неясны, неотчетливы, и ощущенія, производимыя такими впечатлѣніями, будутъ также слабы и непріятны. Во-2-хъ, ясныя и вполне удовлетворяющія основнымъ способностямъ впечатлѣнія отъ внѣшнихъ предметовъ порождаютъ и *ясныя*, свѣтлыя образы этихъ предметовъ въ душѣ человѣка; такъ, напр., хорошее преподаваніе, удовлетворяющее требованіямъ наглядности, доставляетъ ясныя впечатлѣнія и такія же представленія. Въ-3-хъ, внѣшнія впечатлѣнія могутъ сильно и *живительно* дѣйствовать на самыя основы способностей, производить въ нихъ отрадное, укрѣпляющее ощущеніе и возбуждать въ нихъ энергическое стремленіе къ воспріятію этихъ и новыхъ впечатлѣній; такое ощущеніе производитъ, напр., свѣжій воздухъ въ ясный зимній день, радостное извѣстіе, хорошая музыка, живописная мѣстность и т. п. Въ-4-хъ, внѣшнія впечатлѣнія, вслѣдствіе излишней продолжительности ихъ, могутъ мало-по-малу *утомлять* воспринимающія ихъ основныя способности; отъ такихъ впечатлѣній въ насъ производится ощущеніе усталости, пресыщенія и воспримчивость тупѣетъ, какъ, напр., при обзорѣ большой картинной галлерей, при безсонныхъ ночахъ, долгомъ трудѣ и т. п. Въ-5-хъ, внѣшніе предметы могутъ производить разомъ *потрясающее*, слишкомъ сильное, внезапное впечатлѣніе, напр., ударъ грома, внезапный выстрѣлъ, слишкомъ сильный свѣтъ, неожиданное несчастіе и т. п. Часто человѣкъ бываетъ не въ состояніи перенести такія впечатлѣнія и умираетъ или теряетъ свои способности на время и даже навсегда. Очевидно, что изъ всѣхъ указанныхъ пяти отношеній

впечатлѣнія къ воспринимающимъ способностямъ души — самыя выгодныя для правильнаго развитія ребенка второе и третье: такъ что если ребенокъ, при здоровомъ отъ природы организмѣ, развивается преимущественно подъ влияніемъ ясныхъ, живительныхъ, здоровыхъ ви́шнихъ впечатлѣній, то не можетъ быть сомнѣнія, что изъ него выйдетъ человекъ здоровый и тѣломъ, и духомъ. — Такимъ образомъ, ни одинъ изъ психологовъ не придавалъ столько могущественнаго значенія воспитанію, какъ Бенеке, который ставитъ его выше природы съ ея такъ называемыми, прирожденными духовными способностями, уже при самомъ рожденіи опредѣленными по степени и по направленію. Какъ бы то ни было, но плодотворность психологіи Бенеке для педагогическаго дѣла несомнѣнна, особенно въ указанномъ отдѣлѣ объ основныхъ способностяхъ и образованіи представленій.

Въ примѣненіи къ области *чувства* и *воли* теорія Бенеке также проста. Ви́шнія впечатлѣнія производятъ въ душѣ ребенка ощущенія пріятныя или непріятныя. Пріятныя ощущенія нравятся, поэтому ребенокъ естественно стремится къ тѣмъ предметамъ, которые производятъ пріятныя впечатлѣнія, и отвращается отъ тѣхъ, которые возбуждаютъ въ немъ непріятныя ощущенія. Этимъ путемъ въ ребенкѣ, мало-по-малу, образуются извѣстныя влеченія, наклонности, желанія. Наклонности, достигшія высшаго, исключительнаго развитія, овладѣвающія человекомъ такъ, что онъ не въ силахъ бороться съ ними, называются страстями. Сумма всѣхъ желаній, образовавшихся въ душѣ, составляетъ желательную способность. Изъ этого ясно, что и чувство, и воля опредѣляются главнымъ образомъ степенью и характеромъ усвоенныхъ представленій, составляющихъ какъ бы элементы всей нашей духовной жизни. Изъ пріятныхъ или непріятныхъ ощущеній нельзя заключать о полезности и вредности предметовъ, производящихъ эти ощущенія. Очень часто предметы вредныя и въ физическомъ, и въ нравственномъ отношеніяхъ, производятъ пріятныя впечатлѣнія, напр., лесть, баловство, пріятности, вино, карты и т. под., и, наоборотъ, предметы полезныя могутъ производить въ ребенкѣ непріятныя ощущенія. Отъ этого происходитъ, что иногда ребенокъ получаетъ вредныя желанія и наклонности, при отвращеніи къ тому, что ему истинно полезно. Зрѣніе и слухъ доставляютъ впечатлѣнія, преимущественно необходимыя для нашего нравственнаго духовнаго развитія; вкусъ же и обоняніе — впечатлѣнія

развивающія преимущественно нашу чувственную природу. Поэтому зрѣніе и слухъ надо считать высшими чувствами, а вкусъ и обоняніе — низшими; чувство осязанія занимаетъ среднее мѣсто. По врожденной человекѣ способности чувствовать, ощущать то, что съ нимъ происходитъ, лежитъ именно начальная искра сознанія, т.-е. возможность всего дальнѣйшаго духовнаго развитія человекѣ. Если бы человекъ ничего не сознавалъ, если бы онъ не могъ чувствовать того, что съ нимъ происходитъ, тогда онъ не могъ бы и развиваться, онъ бы не жилъ. Чувства постепенно образуются изъ ощущеній; средоточіе чувствъ есть сердце, степени волненія котораго всегда бываютъ въ связи со степенью ощущеній. „Человекъ чувствуетъ, любитъ или ненавидитъ сердцемъ“ — говорится обыкновенно, и это вѣрно и въ нравственномъ, и въ физиологическомъ отношеніяхъ, точно такъ-же, какъ и то, что человекъ мыслитъ головою, ибо мозгъ есть главный органъ души. Разнообразіе чувствъ развивается параллельно съ развитіемъ разныхъ представленій, и жизненность первыхъ находится въ прямомъ соотвѣтствіи съ жизненностью послѣднихъ. Въ большей или меньшей степени силы и воспримчивости высшихъ чувствъ, съ помощію которыхъ образуются представленія, понятія и умозаключенія, внутреннее содержаніе которыхъ есть истина, добро и красота, лежитъ причина, почему въ каждомъ человекѣ бываетъ живо чувство истины, добра и красоты; такъ что отъ развитія высшихъ и низшихъ чувствъ прямо зависятъ то положеніе, какое займетъ человекъ въ области нравственной свободы. Слѣдовательно, всѣ нравственныя понятія и стремленія въ человекѣ образуются опытнымъ путемъ, посредствомъ обработки основныхъ способностей души и отъ степени ясности и законченности представленій, понятій и умозаключеній.

Счастливою мыслью внести *опытный* методъ въ психологію Бенеке обязанъ англичанамъ, а затѣмъ Гербарту; но его германская натура не избавилась отъ искушенія построить цѣлую теорію или систему тамъ, гдѣ ея еще не было по недостатку точныхъ наблюденій. Но такъ постоянно увлекались и сами естествоиспытатели, и Бенеке не заслуживаетъ слишкомъ суроваго упрека за недостаточную разработку вопросовъ о высшей дѣятельности духа, гдѣ послѣдній, обладая свободной волей, становится господиномъ своихъ ощущеній и впечатлѣній, и гдѣ опытный методъ почти теряетъ всю свою силу. Но этого эмпиризма было достаточно,

чтобы враги Бенеке, особенно изъ клерикальной партіи, обвинили его въ матеріализмъ, тогда какъ на дѣлѣ между, напр., Фохтомъ, какъ представителемъ матеріализма, отрицающимъ субстанціальность души, и Бенеке, какъ представителемъ реализма въ психологіи, больше различія, чѣмъ сходства; Бенеке только отвергалъ значеніе метафизики для психологіи.

Личность человѣка, по Бенеке, зависитъ отъ различныхъ формъ темперамента, обуславливающаго напряженность, жизненность и воспримчивость душевныхъ способностей, и отъ воспитанія. Смотря по степени напряженности ихъ происходитъ болѣе или менѣе сильная и многосторонняя духовная дѣятельность; смотря по степени ихъ воспримчивости или возбужденности, духовная дѣятельность совершается быстрѣе или медленнѣе. Въ этомъ смыслѣ можно признать, что каждому человѣку прирождена наклонность къ тому или другому роду дѣятельности; суммою этихъ наклонностей и способностей именно и опредѣляется индивидуальность. Вотъ почему извѣстный цвѣтъ, тонъ, образъ и т. п., который не производитъ особеннаго впечатлѣнія на одного человѣка и какъ-бы теряется для него, въ то же время производитъ сильное впечатлѣніе на другого и потомъ воспроизводится памятью съ такою же ясностью и полнотою, которая почти не уступаютъ непосредственному воспріятію. По той же причинѣ, лежащей въ темпераментѣ, для одного ребенка необходимы сильнѣйшія возбужденія въ томъ, въ чемъ для другого достаточны слабыя. Качество слѣда зависитъ всегда отъ извѣстной степени силы, жизненности и воспримчивости душевныхъ способностей ребенка, а отъ качества этихъ слѣдовъ, отъ ихъ числа, взаимной связи и отношеній происходятъ не только различныя знанія, привычки, и т. д., но также различныя наклонности и особенности характера. Самъ темпераментъ слгается изъ количества и качества разныхъ другихъ способностей, какъ, напр., глазъ можетъ быть воспримчивъ, а ухо невоспримчиво, или наоборотъ, и т. п.; слѣдовательно можно сказать, что человѣкъ есть соединеніе многихъ различныхъ темпераментовъ, различныхъ тѣлесныхъ и духовныхъ способностей, и что духъ первоначально зависитъ отъ организаци тѣла.

Ближайшее, непосредственное средство воспитанія, по мнѣнію Бенеке, состоитъ въ томъ, чтобы подвергнуть питомца чувственнымъ ощущеніямъ и впечатлѣніямъ, производимымъ на него или

самимъ воспитателемъ, или другими окружающими предметами; это необходимо во-1-хъ, ради ихъ самихъ; во-2-хъ, ради тѣхъ слѣдовъ, которые они оставляютъ въ душѣ, и въ-3-хъ, ради того возбужденія, какое они производятъ на внутреннія способности питомца. Въ первомъ случаѣ происходитъ именно соприкосновеніе съ внѣшнимъ міромъ; во второмъ — кладется основаніе для элементарнаго внутренняго образованія, дается реальное содержаніе духу; наконецъ, въ третьемъ случаѣ производится сочетанія и необходимая переработка всего того, что, какъ элементъ, вошло во внутренній составъ души. Природная сущность такого непосредственнаго воздѣйствія сама по себѣ одна и та же, какъ въ первые моменты жизни ребенка, такъ и во всѣ дальнѣйшіе періоды его воспитанія и даже послѣ воспитанія, впродолженіе всей остальной жизни человѣка; различныя воспитательныя средства, сообразныя съ различными возрастами, отличаются между собою только со стороны уже существующаго въ данный моментъ возбужденія и содержанія души. На этомъ основаніи Бенеке для развитія чувственныхъ ощущеній и впечатлѣній требуетъ, чтобы еще слабыя силы души были охраняемы отъ всякаго излишняго возбужденія и поврежденія; чтобы обращалось должное вниманіе на богатство, разнообразіе, напряженность, жизненность и свѣжесть воспріятія; чтобы дитя получило не слишкомъ много, и не слишкомъ мало впечатлѣній; чтобы его не кидали отъ одного предмета къ другому, такъ какъ въ этомъ случаѣ оно не будетъ въ состояніи достаточно разсмотрѣть и обнять предметы. Далѣе Бенеке требуетъ, чтобы воспитатель самъ имѣлъ интересъ къ тому, на что онъ обращаетъ вниманіе питомца, которому въ первое время всегда лучше предлагать самыя предметы, чѣмъ ихъ изображенія или модели, если только въ результатѣ должны получиться жизненныя, свѣжія и наглядныя представленія. Относительно развитія памяти, Бенеке полагаетъ, что она не можетъ быть упражняема вообще, сама по себѣ взятая, но лишь въ связи съ извѣстными предметами, которые упражняютъ только извѣстный видъ памяти, извѣстную ея форму, а не всю цѣликомъ. Тѣмъ болѣе немислимо общее развитіе ума; упражненіе ума можетъ содѣйствовать его развитію только въ томъ кругѣ предметовъ, въ которомъ оно вращается; такъ, напр., питомецъ, умъ котораго былъ упражняемъ на математическихъ предметахъ, не приобретаетъ никакой высшей силы въ примѣ-

нені къ другимъ, не математическимъ предметамъ. Точно также образованію способности понятія, сужденія и умозаключенія должно предшествовать образованіе представлений (въ противоположность тому, какъ поступала схоластическая логика), такъ какъ безъ нихъ немислимо никакое ясное понятіе, возникающее лишь изъ взаимной связи одинаковыхъ составныхъ частей, данныхъ въ формѣ отдѣльныхъ ощущеній и представлений; безъ этого условія логическая способность будетъ мелочною, пустою, лишенною существеннаго содержанія. Вообще надо принять, что совершенство ума или разсудка зависитъ отъ того совершенства, съ которымъ первоначально были образованы и усвоены отдѣльныя представленія; слѣдовательно, развитіе ума идетъ параллельно съ развитіемъ способностей чувственного воспріятія, чувственной внимательности, памяти и силы воображенія; поэтому, для образованія ума нѣтъ ничего вреднѣе, какъ поверхностное, несосредоточенное воспріятіе. Кромѣ того надо стараться, чтобы число представлений, изъ которыхъ должно слиться общее представленіе или понятіе, было возможно болѣе разнообразно, чтобы при этомъ не было никакой поспѣшности, и дитя не слишкомъ бы быстро переходило отъ конкретнаго къ абстрактному. Чѣмъ раньше начинается абстрактная переработка наглядныхъ представлений, тѣмъ менѣе будетъ ихъ реальный запасъ, тѣмъ раньше будетъ покончено съ собраннымъ скуднымъ матеріаломъ. Пусть поэтому дѣти остаются дѣтьми. Сама природа требуетъ, чтобы человѣкъ вначалѣ былъ преимущественно подѣ чувственными впечатлѣніями, потомъ развивался преимущественно репродуктивнымъ образомъ, лишь воспроизводя и комбинируя воспріятое, и только впоследствии становился бы продуктивнымъ въ интеллектуальной дѣятельности. Воспитатель не долженъ разрушать этотъ естественный порядокъ.

Въ примѣненіи къ образованію чувства и характера, принципы Бенеке менѣе плодотворны, такъ какъ здѣсь онъ выходитъ изъ предположенія, что въ отношеніи чувства и воли человѣку также прирождены лишь общія, основныя свойства первоначальныхъ способностей (зрѣнія, слуха, осязанія и т. д.). Не смотря на то, въ своей теоріи воспитанія онъ сообщаетъ не мало практическихъ указаній. Необходимую основу и источникъ всего добраго въ человѣкѣ Бенеке видитъ въ освобожденіи отъ всего мрачнаго, смутнаго, слабаго, и принимаетъ шесть главныхъ прак-

тическихъ совершенствъ: 1) общую силу, практическихъ представлений; 2) согласіе влеченій и интересовъ съ истинною сущностью, съ дѣйствительнымъ достоинствомъ вещей; 3) соразмѣрное развитіе влеченій и интересовъ и ихъ гармоническое сочетаніе; 4) ясность, крѣпость, связность и обработанность практическихъ способностей; 5) богатство, вѣрность и свободу въ образованіи рядовъ представлений, направленныхъ къ извѣстнымъ цѣлямъ и средствамъ; 6) обработанность способностей для дѣятельности въ сферѣ потребныхъ умѣній и привычекъ. Правильное, всестороннее и прочное образованіе души можетъ быть признано основаніемъ всѣхъ другихъ совершенствъ. Сильную волю мы можемъ вызвать въ питомцѣ на столько, на сколько мы сумѣемъ сохранить его душу свободною отъ вредныхъ помрачающихъ вліяній. Строгому опредѣленію воли вредятъ по преимуществу слабыя, смутныя представленія нашего воображенія или колебанія: отъ нихъ-то и надо оберегать ребенка всѣми силами. Вначалѣ должно избѣгать возбужденія всякихъ сильныхъ желаній, охватывающихъ все существо ребенка, но при этомъ удовлетворять каждую его потребность, которая возникаетъ въ немъ естественно, безъ излишняго напряженія чувства и воли. Но болѣе всего пусть воспитатель предохраняетъ дѣтскую душу отъ зависти, ревности и тому подобныхъ внутреннихъ движеній, какія зарождаются уже у самыхъ маленькихъ дѣтей чрезъ неразумныя похвалы, поощренія, награды и т. п. въ отношеніи другихъ ихъ сверстниковъ. Если дитяти постоянно даютъ занятія, сообразныя съ его силами, откидывая всякія излишнія приказанія и запрещенія; если, при этомъ, избѣгаютъ возбужденія всякихъ страстныхъ желаній, которыя должны остаться неудовлетворенными, и вмѣстѣ съ тѣмъ устраняютъ всякое послабленіе и баловство,—то никогда не образуется въ дѣтахъ своенравіе. Въ случаѣ, когда оно проявляется и дѣлается постояннымъ, должны послѣдовать наказанія, психологическое значеніе которыхъ состоитъ въ томъ, что они помогутъ питомцу освободиться отъ извѣстнаго представленія и соединеннаго съ нимъ влеченія, т. е. помогутъ питомцу одержать внутреннюю побѣду надъ самимъ собой и отдать перевѣсъ представленію долга или обязанности; но при наказаніи не должно быть утомительно-длинныхъ нравоученій, а послѣ него — гнѣвныхъ упрековъ и злопамятства. Когда въ душѣ ребенка скопляется множество пріятныхъ представлений и желаній, то изъ ихъ агрегата

является влеченіе; при частомъ повтореніи и удовольствованіи его возникаетъ уже склонность или даже страсть. „Здѣсь ничего нѣтъ природеннаго душѣ человѣка—говоритъ Бенеке—кромя основныхъ свойствъ первоначальныхъ способностей, каковы, напр.: извѣстная степень впечатлительности къ возбужденію; жизненность и сила напряженія.“ Все содержаніе и направленіе этихъ основныхъ способностей даются жизнью и воспитаніемъ.

То же самое можно сказать въ отношеніи нравственной нормы или нравственной оцѣнки добра и зла. Такъ какъ нравственная норма не прирождена человѣку, какъ нѣчто готовое, то ощущеніе истиннаго достоинства, оцѣнка всего нравственно-добраго будетъ невозможна, если развитіе питомца не возвысится до той степени, какая необходима для возникновенія подобнаго стремленія или нравственнаго ощущенія достоинствъ и недостатковъ. Поэтому, требованія педагогики состоятъ въ слѣдующемъ: во-1-хъ, развитіе высшихъ нравственныхъ стремленій, какъ мѣрки всего добраго, честнаго, благороднаго, должно быть направляемо и изощряемо въ примѣненіи ко всѣмъ жизненнымъ отношеніямъ, и во-2-хъ, развитіе низшихъ степеней общаго стремленія въ оцѣнкѣ вещей, переходящаго часто въ узкій эгоизмъ, надо сдерживать воспитательной дисциплиной, чтобы стремленіе это не перешло должныхъ, разумныхъ границъ. При религіозномъ образованіи, цѣль котораго составляетъ нравственность, надо обращать вниманіе не на личное, своеобразное пониманіе религіозно-нравственныхъ вопросовъ, не на разсудочность, а на согласіе ума съ высшими потребностями нравственнаго чувства, на жизненность его, искренность, силу и постоянство; а такъ какъ это можетъ быть достигнуто только посредствомъ усвоенія множества слѣдовъ, оставленныхъ въ душѣ питомца, то поэтому основа для правильнаго религіознаго пониманія должна быть залагаема съ ранняго дѣтства. При религіозномъ обученіи надо быть осторожнымъ лишь относительно всего того, что еще недоступно для чувства ребенка: въ противномъ случаѣ ложные взгляды и предрасудки останутся въ немъ на всю жизнь. Въ раннюю юность въ особенности надо отмѣнять при преподаваніи все то, что есть положительнаго, догматическаго въ разныхъ религіозныхъ вѣроисповѣданіяхъ, противоположности и противорѣчія которыхъ никакъ не могутъ быть поняты умомъ ребенка, ничего не говорятъ его чувству, и потому вовсе не должны быть затрогиваемы. Правильное рели-

гіозное образованіе должно быть заложено въ сердце ребенка глубокимъ, внутреннимъ образомъ, и на столько прочно, чтобы сообщить человѣку силу воздерживаться и противостоять всему, что нерѣдко является въ свѣтѣ столь заманчивымъ, обольстительнымъ, всесторонне захватывающимъ и увлекающимъ душу. Эта сила и упругость нравственной воли можетъ быть осуществлена лишь посредствомъ множества, разнообразія и переработки соотвѣствующихъ этой цѣли слѣдовъ и представленій, всегда вліяющихъ при такомъ условіи на наше чувство и волю. Одно обыкновенное обученіе никогда не можетъ достигнуть этого; здѣсь главное дѣло въ томъ, чтобы воспитатель самъ былъ живо проникнутъ и согрѣтъ тѣмъ, чему онъ учитъ ребенка; чтобы воспитатель выбиралъ при этомъ именно тѣ стороны и случаи, когда онъ можетъ лучше всего затронуть впечатлительность воспримчивой дѣтской природы, всячески остерегаясь, чтобы представленіе о Богѣ не соединилось въ ребенкѣ съ ощущеніемъ страха и ужаса: страхъ Божій долженъ быть только слѣдствіемъ любви къ Богу. Религіозное образованіе относится болѣе къ области воспитанія, какъ его высшая цѣль, чѣмъ къ области обученія въ собственномъ смыслѣ.

Обученіе, по мнѣнію Бенеке, имѣетъ дѣло почти исключительно съ представленіями и умѣн्याи, тогда какъ задача воспитанія по преимуществу состоитъ въ обработкѣ чувства (*Gemüth*) и характера. Тѣмъ не менѣе, обѣ эти стороны общаго образованія должны постоянно пополнять и проникать другъ друга: воспитаніе должно помогать обученію, ибо безъ развитія, напр., способности вниманія питомца не удастся и самое обученіе; но и обученіе съ своей стороны должно работать въ интересахъ воспитанія, такъ какъ умственная дѣятельность много опредѣляетъ чувства и желанія человѣка. Различіе между *формальнымъ* и *матеріальнымъ* образованіемъ лишено особеннаго значенія: ни чисто формальнаго, ни чисто матеріальнаго образованія не существуетъ; каждый слѣдъ, остающійся какъ результатъ развитія, есть сила. Точно также раздѣленіе учебныхъ предметовъ на *идеальные* и *реальные* не имѣетъ смысла; все идеальное есть въ то же время и реальное, только въ другой сферѣ, и учебные предметы, развивающіе идеальную сторону въ питомцѣ, или идеи, точно также образуютъ въ немъ способность нагляднаго созерцанія дѣйствительности, готовятъ его къ практикѣ въ области

живой действительности. Все идеальное образовалось из реального, въ которомъ имѣтъ свои основанія. Всѣ главнѣйшія требованія отъ обученія можно привести къ слѣдующему: во-1-хъ, факторы, которые необходимы для достиженія поставляемыхъ обученіемъ цѣлей, т. е. всѣ ближайшимъ образомъ потребныя психологическія условія, должны уже быть даны въ природѣ питомца, въ особенностяхъ души; на этомъ основаніи обученіе должно быть послѣдовательно и непрерывно, безъ пробѣловъ; во всемъ должно начинать съ частнаго, т. е., съ того, что подлежитъ непосредственному внѣшнему или внутреннему воспріятію; такъ, напр., при обученіи ариѳметикѣ — не съ отвлеченнаго числа, а съ наглядныхъ предметовъ; при обученіи языку — съ примѣровъ, изъ которыхъ надо извлечь понятія и правила; въ морали и религіи — съ жизненныхъ, свѣжихъ ощущеній. Во-2-хъ, всѣ факторы должны быть затрогиваемы при обученіи съ сообразною полнотою и совершенствомъ. Для того, чтобы сообщаемыя обученіемъ представленія возможно болѣе связать, собрать въ одно внутреннее цѣлое, полезно за каждый періодъ обученія избирать непременно одинъ какой-либо главный предметъ и около него группировать, сосредоточивать всѣ прочіе; вначалѣ не допускать ученика самому готовить учебныя уроки; позволять ему помогать въ ученіи другимъ, слабѣйшимъ товарищамъ (напр., при классной катихизаціи или при взаимной поправкѣ работъ). Для той же цѣли полезно, когда самъ учитель обнаруживаетъ любовь къ дѣлу, серьезность и основательность, тепло и задушевно относится къ успѣхамъ своихъ учениковъ, при случаѣ показываетъ пользу хорошаго ученія и придаетъ своему преподаванію возможно больше серьезнаго интереса; когда ученіе для дѣтей не слишкомъ трудно и не слишкомъ легко; когда ученики не бываютъ подавляемы массою матеріала; когда имѣется въ виду ихъ самостоятельность, и обученіе рассчитано не на одно классное время, а на всю жизнь, и т. д.

Учебныя предметы у Бенеке распредѣляются отчасти на такіе, которые имѣютъ своимъ предметомъ внѣшній міръ, отчасти на такіе, которые относятся болѣе къ внутреннему міру. Представленія о внѣшнемъ мірѣ покоятся на чувственномъ воспріятіи, какъ на своей основѣ; представленія изъ внутренняго міра основываются на воспріятіи сознанія и являются результатомъ первыхъ. Воплнѣ конкретное воспріятіе *внѣшняго міра* заключается

въ строго-описательномъ преподаваніи географіи, знакомящей съ землею и небеснымъ сводомъ, и въ строго-повѣствовательномъ преподаваніи исторіи, на сколько она относится къ внѣшнему развитію народной жизни; болѣе абстрактному воспріятію подлежатъ естественная исторія, физика и химія, такъ какъ здѣсь уже выводятся законы; чисто-абстрактное воспріятіе является при преподаваніи геометріи и математики. *Внутренній міръ* доступенъ конкретному воспріятію въ языкѣ при его практическомъ усвоеніи; абстрактное воспріятіе начинается при изученіи правилъ языка и достигаетъ высшей абстракціи въ логикѣ, психологіи, морали и религіи. Внѣшнія, техническія *умнья* въ педагогикѣ могутъ быть разсматриваемы лишь на столько, на сколько психологическая жизнь непосредственно соприкасается съ физическою и находитъ въ ней поддержку для своего развитія: такъ, сюда относятся всѣ гимнастическія упражненія, каллиграфія, декламация, черченіе, рисованіе, музыка, танцы и др.

Обученіе *языку*, — говоритъ Бенеке — есть центръ всего остального обученія. Въ немъ надо различать четыре главные момента: 1) усвоеніе самого языка въ его непосредственномъ употребленіи; 2) сообщеніе новыхъ духовныхъ комбинацій или понятій, выражаемыхъ въ языкѣ; 3) упражненіе учениковъ въ умѣнн точно и легко выражать въ словахъ свои мысли и 4) усвоеніе яснаго сознанія касательно формъ и логическихъ отношеній, выражаемыхъ въ рѣчи, т. е. грамматическое обученіе въ собственномъ смыслѣ. При обученіи родному языку всѣ эти моменты бываютъ болѣе или менѣе уже даны ребенку синтетически, какъ нѣчто готовое, которое остается только привести къ сознанію и примѣнить къ правописанію. Такимъ образомъ анализъ, которымъ должно начинаться обученіе родному языку, составляетъ именно особенность этого обученія, идущаго отъ простаго къ сложному, отъ наблюденія отдѣльныхъ фактовъ къ выводу и закону. Лучшимъ средствомъ къ усвоенію правописанія служитъ разложеніе словъ на составныя части, словопроизводство, потомъ упражненіе въ письмѣ, списываніе, сличеніе написаннаго ученикомъ съ книгой, даже самое чтеніе, когда при немъ обращаютъ вниманіе учениковъ на правописаніе трудныхъ словъ. Грамматика не должна быть вначалѣ преподаваема, какъ нѣчто отдѣльное, какъ изложеніе общихъ логическихъ законовъ рѣчи: должно сообщать эти законы при случаѣ, когда это будетъ удобно: при разказѣ, чтеніи или письмѣ,

и уже потомъ свести всё эти частные законы и правила въ одно цѣлое, въ одну научную систему. При грамматическомъ обученіи дѣтей изъ необразованныхъ классовъ, говорящихъ неправильно, дѣло становится еще труднѣе и потому требуетъ еще бѣльшей основательности. Конечная цѣль обученія родному языку состоитъ въ томъ, чтобы образовать въ ученикахъ производительность мысли и рѣчи, умѣнье всесторонне владѣть ею, какъ устно, такъ и письменно. Обученіе всемъ другимъ предметамъ должно стоять въ неразрывной связи съ обученіемъ родному языку. При обученіи *иностраннымъ языкамъ* надо стараться, чтобы ученики одновременно пріобрѣтали новыя слова и обозначаемыя ими представленія; только при этомъ условіи изученіе чужихъ языковъ можетъ имѣть образовательное вліяніе на духъ ученика, возбуждая его мыслительную дѣятельность въ извѣстномъ направленіи. Такое обученіе будетъ значительно расширять умственный кругозоръ учащихся; оно скорѣе освободитъ ихъ отъ той ограниченности, при которой формы нашего личнаго ощущенія, представленія, мышленія и т. д. считаются единственно возможными и необходимыми. Чѣмъ болѣе будемъ мы освобождаться отъ односторонности, неизбѣжной при всякой исключительности, тѣмъ скорѣе мы сдѣлаемъ нашъ духъ способнымъ къ многосторонней воспримчивости и подвижности. Особенно образовательны въ этомъ отношеніи древніе языки: по мѣрѣ того, какъ ученикъ усваиваетъ лежащія въ основаніи формъ языка особенныя формы воззрѣнія и мышленія древнихъ, и чрезъ то входитъ въ кругъ ихъ идей,—его собственное духовное развитіе становится шире, его духовная сила пріобрѣтаетъ подвижность и многосторонность, которыхъ не въ состояніи въ такой-же степени сообщить ему новѣйшіе языки, выражающіе кругъ понятій новѣйшихъ народовъ. Во всякомъ случаѣ польза отъ обученія иностраннымъ языкамъ имѣетъ чисто-психологическое оправданіе и носитъ характеръ несомнѣнности.

Ближайшимъ дополненіемъ къ обученію языку служатъ: обученіе исторіи, на сколько она отражаетъ въ себѣ формы и результаты психической дѣятельности, обученіе морали и религіи. Въ то время, какъ первыя—языкъ и исторія—относятся преимущественно къ сферѣ представленій, дѣйствуя на логическую и эстетическую сторону развитія, послѣднія оказываютъ вліяніе преимущественно на область чувства и помогаютъ образованію характера. *Математика*, какъ наивысшая форма ясности, осно-

вательности, точности и духовной наглядности въ научномъ построеніи истинъ, имѣетъ самое драгоцѣнное значеніе для формальнаго образованія; кромѣ того, и въ матеріальномъ отношеніи она имѣетъ полезное и весьма обширное примѣненіе къ жизни, такъ какъ въ дальнѣйшемъ своемъ развитіи математика подчиняетъ себѣ множество другихъ наукъ. На этомъ основаніи математика должна быть разсматриваема какъ существенный элементъ общаго человѣческаго познанія. Гораздо менѣе образовательны *естественныя науки* и географія, потому что онѣ, за исключеніемъ тѣхъ отдѣловъ, къ которымъ примѣняется математика, представляютъ лишь внѣшнимъ образомъ связанные группы и ряды представленій. Онѣ имѣютъ только то значеніе, что пріучаютъ къ точной и всесторонней впечатлительности къ внѣшнимъ явленіямъ, изощряя способность внѣшней, чувственной наглядности. Вотъ почему естественныя науки уступаютъ въ образовательномъ вліяніи своему языку, математикѣ, исторіи и религіи, хотя практическое значеніе первыхъ для жизни не подлежитъ ни малѣйшему сомнѣнію; ближайшее изученіе ихъ относится болѣе къ спеціальнымъ, чѣмъ къ общеобразовательнымъ школамъ.

Изъ внѣшнихъ умѣній для школы важны, какъ уже было указано, лишь тѣ, которыя развиваютъ проявленіе внутреннихъ силъ и служатъ лишь внѣшнимъ ихъ выраженіемъ. Одни изъ нихъ содѣйствуютъ тѣлесному здоровью дѣтей, другія являются символами извѣстныхъ душевныхъ движеній, проявляющихся, напр., въ декламациі и жестикуляциі, въ пѣніи и вообще въ музыкѣ, наконецъ, въ рисованіи, живописи, скульптурѣ; занятіе этими искусствами образовательно какъ въ интеллектуальномъ, такъ и въ нравственномъ отношеніяхъ, отражаясь на характерѣ учениковъ. Дальнѣйшее развитіе этихъ искусствъ требуетъ уже особенныхъ способностей или таланта со стороны учащихся; но на низшей, элементарной степени они доступны каждому и могутъ содѣйствовать обнаруженію прирожденныхъ талантовъ даровитѣйшихъ учениковъ.

Совокупность всехъ этихъ учебныхъ предметовъ для различныхъ учебныхъ заведеній имѣетъ различное значеніе. Различіе же учебныхъ заведеній зависитъ отчасти отъ различнаго склада человѣческой природы, отчасти отъ различныхъ отношеній и потребностей общественной жизни. *Народная школа* предназначается для населенія, занятого преимущественно физическимъ тру-

домъ, и обученіе въ ней должно быть положено на самыхъ общихъ основахъ, исключаящихъ всякую специальную подготовку. Хотя ученики народной школы вообще предназначаются къ физическому труду, однако они должны быть не машинами, а людьми, т. е. дѣйствовать сознательно; поэтому назначеніе народной школы отличается отъ назначенія другихъ высшихъ школъ не качественно, а только количественно, и ученики ея, какъ люди вообще, должны быть развиваемы, облагораживаемы и по возможности вводимы въ общую культурную жизнь остального человѣчества, насколько народъ непосредственно соприкасается съ нею. Назначеніе учениковъ *городской или реальной школы* имѣетъ высшій, болѣе интеллектуальный характеръ, и потому они должны быть знакомы съ отношеніями и законами внѣшняго міра и съ духовною дѣятельностью человѣчества; но философскія и историческія основанія духовнаго міра имъ еще недоступны. Достаточно ввести ихъ въ высшіе интересы современнаго имъ общества, знакомство съ которыми пріобрѣтается посредствомъ новыхъ языковъ и новой исторіи, преимущественно отечественной; вообще городская школа, предназначаемая для средняго сословія, должна имѣть для себя три главныхъ основы: математику, естествовѣдѣніе и новые языки съ новой исторіей. Основная идея *гимназій*, по Бенеке, есть подготовка къ интеллектуальной дѣятельности, къ умственному труду. Средоточіе всего гимназическаго обученія составляютъ древніе языки, не ради ихъ самихъ, но какъ средство ради достиженія вышесказанной цѣли. Однако вмѣстѣ съ тѣмъ ученикамъ гимназій не должна остаться совершенно чуждою другая обширная область человѣческаго знанія и человѣческой дѣятельности — естествовѣдѣніе и математика, такъ какъ незнакомство съ этими предметами можетъ отразиться вредною односторонностью на тѣхъ, которые, пріобрѣтѣ высшее образованіе, будутъ руководить образованіемъ другихъ, подростящихъ поколѣній.

Главная заслуга Бенеке для теоріи педагогики состоитъ именно въ томъ, что онъ ясно опредѣлилъ различныя отношенія внѣшнихъ впечатлѣній къ душевнымъ способностямъ и подробно разработалъ ученіе о развитіи познавательной способности. Но жизнь чувства, повторяемъ, осталась для Бенеке закрытою: онъ не понималъ ея самостоятельнаго развитія, основывая все развитіе человѣка на воспріятіи внѣшнихъ впечатлѣній. Поэтому и психологія, и педагогика Бенеке нѣсколько односторонни и возвращаются

преимущественно въ міръ чувственныхъ воспріятій и представленій; міръ же идей имъ мало доступенъ. И если реалистъ Бенеке, съ его эмпирическимъ методомъ въ психологіи, не могъ придать ей должной полноты и законченности, то тѣмъ менѣе можно ожидать этого отъ натуралистовъ и матеріалистовъ съ ихъ грубымъ, исключительно внѣшнимъ эмпиризмомъ.... Психологическія и педагогическія воззрѣнія Бенеке въ свое время имѣли огромное вліяніе на нѣмецкую педагогику, особенно съ того времени, когда *Дресслеръ* придалъ имъ популярность посредствомъ своей книги: „Die Seelenlehre Beneke's als Naturwissenschaft“. На томъ же поприщѣ и въ томъ же направленіи трудились: *Юбервегъ*, написавшій: „Die Entwicklung des Bewusstseins durch den Lehrer und Erzieher“, и въ особенности *Думмесъ* въ цѣломъ рядѣ сочиненій, какъ, напр., „Das menschliche Bewusstsein, wie es psychologisch zu erklären und pädagogisch auszubilden sei“ и мн. др. Эмпирическую методу въ психологіи довелъ до крайности *Францъ-Иосифъ Галль* († 1828 г.), основатель отвергнутой современною наукой френологіи, которая пыталась по внѣшнимъ физиологическимъ признакамъ опредѣлить всѣ внутреннія способности человѣческаго духа.

Карлъ Шмидтъ, какъ основатель антропологической педагогики.

Неутомимый боецъ за свободу школы и самостоятельность учительскаго сословія, лучшій сподвижникъ Дистервега, почтенный ученый и даровитый литераторъ, болѣе всѣхъ своихъ современниковъ потрудившійся на пользу педагогики, какъ отдѣльной науки, основатель антропологическо-педагогической школы — *Карлъ Шмидтъ* занялъ прочное мѣсто въ исторіи нѣмецкой педагогики. Онъ родился въ одной ангальтской деревнѣ — Остернимбургъ, въ іюль 1819 года. Родители его были бѣдные поселяне, и его отецъ, пережившій своего знаменитаго сына, скромно обрабатывалъ свое маленькое поле. Первое образованіе Карлъ Шмидтъ получилъ въ мѣстной деревенской школѣ, которую оставилъ будучи уже 14-ти лѣтъ. Несмотря на свой богатый дарованія, онъ пріобрѣлъ въ этой школѣ самый скудный запасъ знаній; любимой книгой его была Библия, которую онъ часто перечитывалъ и по выходѣ изъ школы. Отецъ рѣшилъ, что онъ долженъ сдѣлаться крестьяниномъ

и взяты за плугъ; но молодой человекъ не могъ затушить въ себѣ жажду знанія и продолжалъ много читать. Осенью 1834 года отецъ, наконецъ, склонился на его просьбы отпустить его учиться въ Кётенъ, гдѣ онъ, имѣя уже 15 лѣтъ, и поступилъ въ одинъ изъ низшихъ классовъ (Quinta) гимназiи. Его маленькіе товарищи смѣялись надъ неуклюжестью и невѣжествомъ молодого крестьянина, который еще не умѣлъ и читать по-латыни; но скоро онъ заставилъ себя уважать и товарищей, и учителей, замѣтившихъ его необыкновенныя дарованія, его силу характера и быстро возрастающія познанія. Директоръ гимназiи—Крамеръ, изъ состраданія къ его жалкому, почти голодному существованію, взялъ его къ себѣ на квартиру и внимательно слѣдилъ за ходомъ его образованія, такъ что Карлъ Шмидтъ и впоследствии всегда называлъ его своимъ „вторымъ отцомъ“.

Окончивъ курсъ въ Кётенской гимназiи съ отличнымъ аттестатомъ, Шмидтъ перѣхалъ въ 1841 года въ Галле и посвятилъ свои университетскія занятія теологiи и философіи, остановившись преимущественно на Гегелѣ. Кромѣ того онъ слушалъ философію религiи, догматику, мораль у лучшихъ профессоровъ. Во избѣжаніе вредной односторонности, столь свойственной многимъ специалистамъ, онъ посѣщалъ также лекціи по естественнымъ наукамъ, особенно интересовался медициной и чрезвычайно много читалъ. По мѣрѣ занятій, весьма сложныхъ уже въ то время, возрастала въ немъ неутомимая жажда знанія; ему хотѣлось самому доработаться до каждой истины, — но только абсолютная истина могла удовлетворить его. Онъ изучалъ одну философскую систему за другой; „въ исканіи истины, — рассказывалъ онъ впоследствии — я не спалъ, мучился и плакалъ ночи на-пролетъ!“ Такъ прошли годы его студенчества. Онъ блестящимъ образомъ сдалъ государственный экзаменъ, но въ службу вступить не хотѣлъ и потому вернулся на родину. Однако живая, дѣятельная натура его не могла здѣсь успокоиться и увлекла его въ Берлинъ, гдѣ онъ снова взялся за науку. Средства не позволили ему долго продержаться въ Берлинѣ и заставили его снова вернуться на родину, гдѣ онъ въ 1846 году рѣшился принять мѣсто пасторскаго адъюнкта въ одной ангальтской деревнѣ Эддеритцѣ. Здѣсь проповѣди Шмидта имѣли огромный успѣхъ и, благодаря его блестящему ораторскому таланту, привлекали въ церковь все окружающее населеніе. Вскорѣ онъ учредилъ мѣстную воскресную

школу, читалъ общедоступныя публичныя лекціи и продолжалъ свои кабинетныя труды по теологiи и философіи. Аристотель изъ древнихъ философовъ и Шлейермахеръ изъ новыхъ сдѣлались его любимцами: первый легъ въ основаніе его антропологическихъ воззрѣній, а второй — теологическихъ, какъ онъ самъ выражается объ этомъ. Въ слѣдующемъ году, въ намѣреніи перенести свою дѣятельность на университетскую кафедру, онъ получилъ въ Галле дипломъ доктора философіи и теологiи; около того же времени явился въ свѣтъ и его первый учено-литературный трудъ: „Eine Weltanschauung“ „Wahrheiten und Irrthümer“. Когда вскорѣ выступилъ въ Кётенѣ новый проповѣдникъ — Улихъ, основатель многихъ „свободныхъ общинъ“, совершенно отвергавшихъ положительную религiю, Карлъ Шмидтъ не сочувствовалъ успѣхамъ Улиха. „Мнѣ казалось — говоритъ онъ — что это всеуничтожающее свободомысліе (Freigemeindelei) опасно для массы въ той же степени, какъ и неподвижная, мертвая ортодоксія, такъ какъ оба эти направленія ищутъ религiи въ головѣ, а не въ сердцѣ“. Съ цѣлю опроверженія новаго лжеученія, онъ издалъ полемическую брошюру „Ulich und die Kirche“, не боясь пересудовъ враждебной печати и неуклонно идя своимъ путемъ, на который указывали ему его свободныя, независимыя убѣжденія. Приверженцы „свободной общины“ напали на него, какъ на законнѣлаго ортодокса, какимъ онъ никогда не былъ; приверженцы господствующей ортодоксальной церкви — какъ на опаснаго либерала. Но всѣ эти недоразумѣнія не уронили Карла Шмидта въ общественномъ мнѣніи, и въ 1848—49 годахъ онъ былъ избранъ депутатомъ на Кётенскій ландтагъ, гдѣ онъ занялъ мѣсто на лѣвой сторонѣ, въ рядахъ либеральной партіи. Особенно дѣятельное участіе принималъ онъ въ составленіи новаго школьнаго закона, который потомъ, во время реакціи, былъ снова отмѣненъ правительствомъ. Между тѣмъ онъ полюбилъ дочь одного совѣтника Луизу Шеттлеръ и, въ намѣреніи жениться на ней, оставилъ мысль объ университетской кафедрѣ.

Сдѣлавшись семьяниномъ, въ 1850 году, и занявъ мѣсто учителя въ Кётенской гимназiи, Карлъ Шмидтъ перешелъ на педагогическое поприще. Съ этого времени антропология сдѣлалась главнымъ предметомъ его специальныхъ занятій. Чтобы быть педагогомъ, онъ желалъ прежде всесторонне изучить человека; онъ основательно ознакомился со всѣми существовавшими и существую-

щими психологическими системами, занимался анатоміей и физиологіей; его коллекція череповъ отличалась рѣдкою полнотою и богатствомъ экземпляровъ. Съ 1852 года уже опредѣленно обозначилось то направленіе, которое онъ рѣшился провести въ педагогической литературѣ, чтобы создать новую антропологическую педагогику и поставить ее на высоту современной строгой науки. Дѣйствительно въ томъ же 1852 году, уже явились въ свѣтъ его „Anthropologischen Briefe“, въ 1853 г. — „Harmonie der Welten“, въ 1854 г. — „Das Buch der Erziehung“, въ 1856 г. — „Briefe an eine Mutter“, въ 1857 г. — „Gymnasial-Pädagogik“, въ 1858—61 г. — „Geschichte der Pädagogik“ въ четырехъ томахъ; съ 1861 по 1863 годъ Шмидтъ былъ занятъ редакціей газеты „Erziehung der Gegenwart“. Рядомъ этихъ трудовъ, высокое педагогическое и ученое значеніе которыхъ почти всѣми признано въ Германіи, Карлъ Шмидтъ сталъ во главѣ цѣлой педагогической школы, пріобрѣлъ множество приверженцевъ, но также и противниковъ. Служебная его дѣятельность въ то же время также расширялась. Въ 1856 году онъ былъ сдѣланъ главнымъ учителемъ (Oberlehrer) Кетенской гимназій, въ старшихъ классахъ которой онъ съ успѣхомъ преподавалъ религію; въ 1860 г. получилъ отъ правительства почетную золотую медаль въ воздаяніе ученыхъ заслугъ, а въ слѣдующемъ году былъ удостоенъ званія профессора. Общую извѣстность въ сословіи нѣмецкихъ учителей Шмидтъ пріобрѣлъ со времени XIII обще-учительскаго съѣзда, который происходилъ въ Кетенѣ въ 1861 году, и на которомъ онъ въ первый разъ выступилъ въ роли оратора съ превосходной рѣчью на тему „Идеаль нѣмецкаго учителя“. Съ этихъ поръ большинство принялось за изученіе его сочиненій, одно чтеніе которыхъ требовало серьезнаго умственнаго труда. Черезъ годъ правительство желало соединить въ лицѣ Шмидта двѣ важныя должности — шульрата и директора учительской семинаріи; однако онъ не сошелся съ требованіями правительства, и дѣло не состоялось, но только на время. Правительство признало справедливость требованій его относительно возвышенія учебнаго курса семинаріи, и Шмидтъ отправился въ званіи ея директора въ Готу, гдѣ и начерталъ новый уставъ семинаріи. „Здѣсь, — говаривалъ Шмидтъ — я нашелъ именно то, чего такъ давно и такъ пламенно желалъ; отсюда я уже не уйду: здѣсь я хочу и умереть!“ Его желаніе исполнилось, но, къ сожалѣнію, слишкомъ рано! Его отъ природы

крѣпкое физическое здоровье не выдержало напряженныхъ педагогическихъ и литературныхъ трудовъ на пользу народной школы.

Въ Готѣ Карлъ Шмидтъ приготовилъ къ изданію и издалъ краткое извлеченіе изъ своего обширнаго сочиненія по исторіи педагогики, построенной имъ на новой идеѣ — на идеѣ освобожденія челоуѣческаго духа посредствомъ воспитанія и обученія. Уже въ 1863 году вышли два новыя его сочиненія: „Reform der Lehrerseminare und der Volksschule“, въ которомъ онъ требуетъ болѣе основательнаго образованія для народныхъ учителей и для всего народа, и подробное „Изслѣдованіе по исторіи народной школы въ герцогствѣ Гота“, съ превосходной статьёй „О преподаваніи религіи народу на основаніи священнаго писанія“. За эту статью, которая была найдена черезъ чуръ либеральною, противники напали на ея автора и даже доказывали, что онъ проводитъ противохристіанскія идеи. Но въ сущности онъ требовалъ лишь педагогическаго преподаванія религіи, свободнаго отъ мертвящей рутины и отъ крайняго догматизма, недоступнаго для дѣтскаго пониманія; религію онъ клалъ въ основаніе всего нравственнаго воспитанія и только желалъ, чтобы она дѣйствительно воспитывала, а не исключительно учила. Сверхъ того онъ энергически доказывалъ необходимость освободить народную школу отъ исключительнаго надзора духовенства и, естественно, возбудилъ противъ себя клерикальную партію. По его мнѣнію, народная школа должна находиться *въ связи* съ церковью, а не подъ господствомъ церкви (*nicht ein Ueber- oder Untereinander, sondern ein Nebeneinander*). Какъ бы то ни было, эти недоразумѣнія и эта борьба вредно отзывались на его здоровьѣ. По просьбамъ издателей онъ снова началъ перерабатывать и готовить къ изданію свои „Антропологическія письма“, которымъ хотѣлъ придать совершенно новый видъ. Въ это время онъ получилъ извѣстіе о смерти своей матери и на похоронахъ ея, въ холодную осень 1863 года, простудился и сталъ постоянно слабѣть здоровьемъ, не бросая, однако, своихъ ученыхъ занятій. Весною ему сдѣбалось еще хуже, и онъ выражалъ друзьямъ увѣренность, что скоро долженъ умереть. Всегда бодрый, веселый характеръ его сдѣбался мрачнымъ; но Карлсбадскія воды на время возстановили его. Вернувшись въ Готу, онъ уже началъ корректуру своего новаго обширнаго труда о религіи, въ которомъ собраны были и другія его статьи подъ общимъ названіемъ

„Zur Erziehung und Religion“; но этой книгѣ суждено было явиться въ свѣтъ уже послѣ его смерти. Онъ умеръ отъ нервной лихорадки, въ ноябрѣ 1864 года, имѣя всего 45 лѣтъ отъ роду. Точно также послѣ его смерти была издана въ двухъ томахъ уже приготовленная имъ къ печати „Die Anthropologie“ (Dresden, 1865 г.), которая должна была замѣнить еще несовершенный трудъ его молодости — „Антропологическія письма“.

По теоріи Карла Шмидта, основывать все воспитательно-учебное дѣло на одной психологіи было бы такою же односторонностью, какъ и власть въ основаніе всей педагогикѣ одну философію или одну физиологію; поэтому онъ старался соединить и примирить всѣ крайности, встрѣчающіяся въ предшествовавшихъ системахъ, не обнимающихъ цѣликомъ всего человѣка. Сдѣлать это было тѣмъ необходимѣе, что со времени Гербарта и Бенеке сама психологія приняла направленіе, близкое по методу къ естественнымъ наукамъ. Но Карлъ Шмидтъ, какъ психологъ, принадлежитъ къ совершенно другой школѣ. „Антропологическая педагогика“ — говоритъ онъ — основывается на естественныхъ наукахъ, результаты которыхъ она старается примѣнить къ воспитанію. Она обнимаетъ человѣка, какъ органическое единство матеріи и духа, какъ единственнаго представителя космоса, проходящаго въ своемъ развитіи всѣ степени животнаго міра, начиная отъ пресмыкающагося и восходя до самосознательнаго существа, которое находится въ самыхъ сложныхъ и разнообразныхъ отношеніяхъ, вращаясь сперва въ семейной средѣ, на лонѣ матери, потомъ въ средѣ своего народа и человѣчества, и, наконецъ, проникая мыслью даже за предѣлы всего видимаго, въ міръ надзвѣздный и въ вѣчность. Сообразно съ этимъ, антропологическая педагогика требуетъ воспитанія *всего* человѣка, какъ члена всего человѣчества съ его высочайшими интересами; она признаетъ своимъ главнымъ принципомъ *развитіе* въ его индивидуальномъ, національномъ и гуманитарномъ отношеніяхъ, и именно *гармоническое* развитіе въ примѣненіи ко всѣмъ способностямъ тѣла и духа, высшая цѣль котораго состоитъ въ истинѣ, добрѣ и красотѣ, однимъ словомъ — въ богоподобіи. Но какъ ни важно развитіе тѣла, средоточіе человѣческой жизни есть духъ; если духъ остается неразвитымъ и недѣйственнымъ, то и самое тѣло принимаетъ грубыя формы, вся жизнь человѣка скудѣетъ и тускнѣетъ. Жизнь выражается въ дѣятельности; гдѣ нѣтъ дѣятельности, тамъ нѣтъ

и жизни... Духъ человѣка есть точно такъ же организмъ, какъ и тѣло, т. е. многообразіе въ единствѣ, въ которомъ всѣ члены служатъ одному цѣлому. Для возбужденія и развитія духовнаго организма точно также нужно внѣшнее воздѣйствіе, качественно и количественно сообразное съ его потребностями; это возбужденіе есть только первоначальное условіе, духъ же самъ по себѣ самодѣятеленъ. Возбужденія отъ внѣшняго міра разнообразятъ духъ, сообщаютъ ему различныя направленія и оттѣнки; онъ же съ своей стороны ассимилируетъ эти возбужденія или впечатлѣнія и превращаетъ внѣшній міръ во внутренній. Но тотъ же духъ есть и самъ себѣ предѣлъ. Развитіе, составляющее задачу воспитанія, возможно лишь тогда, когда возбужденіе не превышаетъ внутренней силы духа, съ помощію которой онъ перерабатываетъ и усваиваетъ воспринимаемыя впечатлѣнія.

Духовный организмъ Карлъ Шмидтъ дѣлитъ на систему мышленія, основанную на стремленіи духа принять въ себя объекты внѣшняго міра; — систему желанія, стремящагося измѣнить объективный міръ сообразно своимъ собственнымъ цѣлямъ, и — систему чувствованія, выражающую жизнь духа по отношенію къ самому себѣ и къ Богу. Эти системы духа состоятъ изъ отдѣльныхъ духовныхъ органовъ. Такъ, мыслительная способность подраздѣляется: на способности пространства и времени (чувство формы, чувство величины, тяжести, мѣста, цвѣта, числа, предмета, времени и факта); на таланты, (а именно: талантъ творчества, порядка, тона, подражанія, остроумія и рѣчи) и, наконецъ, на собственно мыслительныя способности сравненія и заключенія. Чувства распределяются на чисто-субъективныя, какъ твердость и самочувствіе, и на болѣе объективныя, въ зависимости отъ внѣшняго міра, какъ любовь къ одобренію, предсмотрительность, доброжелательство, совѣстливость, идеальность, довѣрчивость, надежда и религиозное чувство. Въ желательной способности можно различать слѣдующія степени: а) побужденіе къ продолженію своего рода, раздѣляющееся на половое побужденіе, любовь къ дѣтямъ и привязанность къ роднымъ; далѣе: б) побужденіе къ самосохраненію, подраздѣляющееся на побужденія къ жизни, къ пищѣ, къ скрытности, нападенію, разрушенію и приобрѣтенію, и, наконецъ, в) побужденіе къ сосредоточенности или концентрации. Всѣ эти органы становятся жизненными и дѣйственными только при томъ условіи, когда имъ предлагается сред-

ная пища для ассимилированія: мыслительной способности — разные временные и пространственные предметы природы, а также известныя представленія и мысли; чувствительной способности — чувства и различныя сцены изъ природы или общественной жизни, возбуждающія въ человѣкѣ соответственныя чувства; желательную способность также укрѣпляютъ примѣры желанія и стремленія другихъ людей. Специально возбуждаются способности посредствомъ специальныхъ цѣлесообразныхъ средствъ: твердость характера — посредствомъ воздѣйствія сильныхъ характеромъ людей и при помощи историческихъ примѣровъ; чувство совѣсти — посредствомъ сценъ и примѣровъ правды или несправедливости; идеальное чувство — посредствомъ божественныхъ и людьми созданныхъ прекрасныхъ образовъ; чувство зависимости — посредствомъ вѣрученія и правоученія; пониманіе и уваженіе къ факту — посредствомъ наблюденія и изученія фактовъ изъ области природы или исторіи; чувство формы, величины, времени и мѣста — посредствомъ геометріи, ариѳметики, географіи, ботаники и т. д. Только при этомъ условіи доставленія соответственной пищи могутъ быть возбуждены и развиты духовныя силы, проявляющіяся въ духовныхъ процессахъ мысли, чувства и воли. Первая, еще слабая степень духовной дѣятельности называется по отношенію мыслительной способности — ощущеніемъ, по отношенію чувствительной — движеніемъ, по отношенію къ желательной — побужденіемъ. Чѣмъ чаще и естественнѣе возбуждаются эти способности, тѣмъ глубже и сильнѣе становится ихъ дѣятельность, тѣмъ лучше и самостоятельнѣе могутъ онѣ воспроизводить эту дѣятельность безъ посторонняго возбужденія. Ощущеніе становится представленіемъ, движеніе — чувствомъ, побужденіе — стремленіемъ. Область памяти и привычки имѣетъ свой законъ, по которому каждое упражненіе облегчаетъ достиженіе послѣдующей высшей ступени; если же духъ достигаетъ высшей ступени своего развитія, мышленіе превращается въ творческое воображеніе, чувство — въ энтузіазмъ, желаніе — въ страсть. Но тутъ много значитъ самое направленіе, въ которомъ привыкаютъ дѣйствовать названныя способности, и которое можетъ быть обращено или въ хорошую, или въ дурную сторону.

Такимъ образомъ, каждая способность души дѣйствуетъ своеобразно и бываетъ чувствительна только къ родственному, соответствующему ей возбужденію; каждый духовный органъ гово-

рить своимъ собственнымъ языкомъ и понимаетъ лишь этотъ языкъ: такъ, совѣсть начинаетъ говорить при видѣ справедливости или несправедливости, доброжелательство выражается въ сочувствіи, состраданіи и т. д. Точно также религіозныя и нравственныя чувства не могутъ быть затронуты и развиты посредствомъ умствованій и логическихъ доказательствъ, сила характера — посредствомъ убѣжденій и доводовъ, разсудокъ — посредствомъ палки и другихъ наказаній и т. д.; по той же причинѣ строгость и суровость нисколько не помогаютъ воспитанію совѣсти, любви и другихъ чувствъ. А такъ какъ всѣ отдѣльные органы душевной дѣятельности, вмѣстѣ взятые, составляютъ одинъ организмъ духа, то каждый органъ не можетъ дѣйствовать въ абсолютной отдѣльности отъ другихъ органовъ, но непременно въ связи съ ними, составляя въ известныя моменты только средоточіе и получая преобладающее значеніе. Дѣятельность мыслительной способности, отдѣльно взятая, называется разсудкомъ, который вырабатываетъ разныя понятія, напр., растенія, животнаго и т. под.; общее свойство всей мыслительной дѣятельности есть сознаніе, дѣйствующее въ особенности при сравненіи и умозаключеніи; обращенное на самого себя, сознаніе становится самосознаніемъ; общая дѣятельность мышленія въ соединеніи съ дѣятельностью высшихъ чувствъ называется разумомъ, который производить идею — результатъ согласной дѣятельности разума и чувства: такъ, идея любви есть продуктъ мышленія и доброжелательства, идея красоты — продуктъ мышленія и идеальности, идея истины — продуктъ мышленія и совѣсти, идея божества — продуктъ мышленія и религіознаго чувства и т. д. Когда идеи господствуютъ надъ побужденіями, тогда человѣкъ бываетъ нравственно-свободнымъ, тогда онъ дѣйствуетъ въ гармоніи съ самимъ собой, съ міромъ и Богомъ.

Чтобы достигнуть этой гармоніи, духовныя способности должны ограничивать другъ друга; умъ, чувство и воля должны при ихъ развитіи взаимно подчинять себя и проникать другъ друга по общимъ законамъ своей возбуждаемости и своего родства: во 1-хъ, только дѣятельность возбуждаетъ духовныя способности; во 2-хъ, повторяющаяся дѣятельность составляетъ упражненіе, и чѣмъ чаще послѣднее, тѣмъ легче становятся душевныя отправления. Основной законъ упражненія состоитъ въ томъ, что каждая способность тѣмъ болѣе пробуждаетъ силы, чѣмъ чаще она упражняется, при-

чемъ надо соблюдать постепенность въ напряженіи способности, не доводить возмущеніе далѣе извѣстнаго предѣла и наблюдать періодичность, такъ, чтобы покой и дѣятельность постоянно смѣнялись. Къ жизни нашего духа удобно примѣняется общій космическій законъ: 1) родственныя способности укрѣпляютъ другъ друга, а противоположныя—ослабляютъ; 2) родственныя способности тѣмъ болѣе выигрываютъ въ силѣ, чѣмъ ближе направлены онѣ къ одной общей цѣли. Родственными могутъ быть названы слѣдующія способности: побужденіе къ жизни и къ пищѣ; любовь къ дѣтямъ и доброжелательство; побужденія къ нападенію и къ разрушенію; побужденіе къ нападенію и мужество; чувство надежды и побужденіе къ приобрѣтенію; побужденіе къ скрытности и предусмотрительность; вѣра, надежда и религиозное чувство; вѣра и доброжелательство; вѣра и дѣятельность; самолюбіе и желаніе похвалы; чувства предмета, образа и величины; чувства предмета, тяжести и цвѣта; чувства тона и времени; остроуміе и способность сравненія; способности сравненія и умозаключенія; способности сравненія и факта. Противоположны: половое побужденіе, моральное чувство и высшія мыслительныя способности; привязанность и предусмотрительность; побужденіе къ нападенію и предусмотрительность; любовь похвалы и доброжелательство; побужденіе къ разрушенію и доброжелательство; религиозное чувство, предусмотрительность и совѣсть; побужденіе къ скрытности и надежда или любовь къ похвалѣ; побужденіе къ приобрѣтенію и доброжелательство или религиозное чувство и т. д. На этихъ законахъ родственности и возбуждаемости способностей основывается возможность воспитанія, т. е. усовершенствованія человѣка до степени нравственной свободы.

Психологическая теорія Карла Шмидта носитъ на себѣ слѣды вліянія Аристотелевско-Гегелевской психологіи, исполнена метафизическаго элемента и богата гипотезами, а потому менѣе плодотворна для педагогики, чѣмъ Венековская. Кромѣ того, Шмидтъ придаетъ слишкомъ много значенія системѣ Галля, который видѣлъ только одну внѣшнюю связь между физиологическими и психологическими отправлениями человѣческаго организма, признавая френологію, краниоскопію и хиромантію. Душа дробится на множество отдѣльныхъ способностей, и для каждой искусственно опредѣляется не только внутренній, но и внѣшній органъ въ составѣ человѣческаго организма. Ученію о темпераментахъ у Карла

Шмидта тоже придано слишкомъ большое значеніе во всѣхъ его сочиненіяхъ. Приведемъ отрывокъ изъ его „Писемъ къ матери“, которыя начинаются такъ:

„Создавайте матерей, которыя умѣли бы воспитывать дѣтей своихъ—этими словами, обращенными къ г-жѣ Кампанъ, Наполеонъ обрисовалъ великое назначеніе женщины и опредѣлилъ задачу, которую ей должно рѣшать въ общемъ механизмѣ мировой и человѣческой жизни. Такимъ образомъ и женщина имѣетъ свое общественное и политическое призваніе. Это призваніе состоитъ въ воспитаніи ея дѣтей, а съ ними—и всего человечества. Пока матери не сосредоточатъ всѣхъ своихъ силъ на изученіи собственныхъ дѣтей и на воспитаніи, которое основывается на этомъ изученіи,—до тѣхъ поръ все счастье, къ которому стремится человечество, и всякій миръ, столько возжеланный людямъ, останутся мечтою. Потому-то я съ радостнымъ чувствомъ берусь за перо, чтобы чрезъ васъ быть участникомъ въ осуществленіи этой мечты; хочу попытаться удовлетворить вашимъ ожиданіямъ и дать отвѣтъ на тѣ въ высшей степени важныя вопросы, съ которыми вы должны будете встрѣтиться при воспитаніи вашихъ дѣтей. „Что такое воспитаніе?“—вотъ первый вопросъ, который вы задаете, и я въ отвѣтъ на него очерчу въ немногихъ словахъ природу и назначеніе человѣка, а съ этимъ вмѣстѣ обозначится и цѣль, къ которой должно стремиться воспитаніе... Существованіе и жизнь, а слѣдовательно, и конечная цѣль всей природы и всякаго творенія есть Богъ; часы, по которымъ исчисляется жизнь каждаго существа, находятся на небѣ; такимъ образомъ и человѣкъ существуетъ только въ Богѣ, чрезъ Бога и Богомъ. Душа человѣка именно потому и бессмертна, что она божественна. Человѣкъ—существо происхожденія божественнаго; онъ—образъ Бога, который есть сама истина, сама любовь и сама свобода“.

Уже изъ этого вступленія видно, что Карлъ Шмидтъ, полагая въ основаніе изученія человѣка естественныя науки, старается примирить идеалистическій и материалистическій взгляды и избѣжать всякой односторонности. Говоря о конечномъ назначеніи человѣка, онъ держится теологической точки зрѣнія точно такъ же, какъ въ вопросахъ о физическомъ и даже о психологическомъ воспитаніи онъ является натуралистомъ. Такъ, въ письмѣ седьмомъ онъ говоритъ: „Желѣзный пруть вѣрнѣе и сломить его

труднѣе, чѣмъ деревянную палку, хотя бы она была въ десять разъ его толще; и человѣкъ огромнаго роста, но вялый, слабѣе чѣмъ малорослый, но обладающій крѣпкими мускулами. То же можно приложить не только къ тѣлу, но и къ душѣ человѣка. Поэтому и взаимная разность между людьми состоитъ не въ томъ только, что они обладаютъ относительно бѣльшими или меньшими органами души и тѣла. Неодинаковая впечатлительность, неодинаковая крѣпость и жизненность, проявляющаяся въ тѣлѣ въ видѣ опредѣленнаго тѣлосложенія и въ душѣ въ видѣ опредѣленнаго темперамента, составляютъ не менѣе важную черту различія людей по душѣ и тѣлу, какъ и неодинаковая величина различныхъ душевныхъ и тѣлесныхъ способностей, такъ что два человѣка, одаренные одинаково сильными способностями души, могутъ быть совершенно различны по ихъ проявленіямъ, если одинъ будетъ сангвиникъ, а другой — меланхоликъ; точно также флегматикъ, обладающій бѣльшими душевными способностями, можетъ быть гораздо менѣе дѣятеленъ, чѣмъ холерикъ, одаренный отъ природы меньшими по величинѣ душевными способностями.

„Тѣлосложеніе и темпераментъ — это природныя данныя, опредѣляющія основной строй индивидуальной жизни. Какъ всякая страна имѣетъ свой климатъ, такъ и всякій человѣкъ имѣетъ свой темпераментъ; темпераментъ страны есть ея климатъ, климатъ человѣка есть его темпераментъ. Разныхъ тѣлосложеній или основныхъ тѣлесныхъ типовъ, и разныхъ темпераментовъ или типовъ мозга и души такъ же много, какъ и людей. Но вообще все они сводятся къ четыремъ группамъ. Цвѣтущее тѣлосложеніе обуславливается преобладаніемъ артеріальной крови и выражается въ стройности тѣла, въ узкой длинной груди, въ нѣжной кожѣ, въ свѣтлыхъ волосахъ, въ голубыхъ или темныхъ живыхъ глазахъ и въ быстрой подвижности. *Сангвиническій*, т. е. кровообильный, весело себя чувствующій, легко возбуждающійся темпераментъ, соответствующій указанному тѣлосложенію, въ высшей степени воспримчивъ къ мѣняющимся впечатлѣніямъ внѣшняго міра, но не остается притомъ на долго прикованнымъ ни къ одному изъ нихъ. Сангвиникъ весь принадлежитъ настоящей минутѣ; безъ заботы о будущемъ, онъ живетъ каждый мигъ полною и веселою жизнью; быстро мѣняются передъ нимъ и сильная радость, и тяжкая печаль, не проникая глубоко внутрь его. Сангвиникъ — это человѣкъ свѣтскій, французъ по характеру. Лим-

фатическое тѣлосложеніе характеризуется тучностью и дряблостью тѣла, вялостью мышцъ, медленностью кровообращенія и движеній, и обуславливается преобладающею дѣятельностью органовъ пищеваренія. Соответствующій ему *флегматическій*, т. е. хладнокровный, лѣнливый, съ трудомъ возбуждающійся темпераментъ, медленно воспринимаетъ впечатлѣнія внѣшняго міра и тихо, покойно истрчиваетъ свою жизнь. Онъ производитъ натуру голландца. Шекспиръ сказалъ: „гдѣ жирное брюхо. тамъ тощій мозгъ“; чѣмъ тучнѣе бока, тѣмъ въ большемъ банкротствѣ душа. Нервное тѣлосложеніе, при преобладающей дѣятельности нервной системы, обнаруживается сильно развитымъ головнымъ и спиннымъ мозгомъ, впавшею грудью и такимъ же животомъ, неразвитыми мускулами и высокимъ, тонкимъ тѣломъ. Въ области духовной жизни это тѣлосложеніе называется *меланхолическимъ* темпераментомъ, т. е. тяжелокровнымъ, грустно настроеннымъ и живущимъ внутри самого себя темпераментомъ, который съ напряженнымъ вниманіемъ преслѣдуетъ впечатлѣнія, разъ задѣвшія его за-живое, глубоко трогается ими и удерживаетъ ихъ со всею энергіею. Меланхоликъ больше мыслить, чѣмъ желаетъ. — Наконецъ, желчное тѣлосложеніе и *холерическій*, т. е. теплокровный, пламенный темпераментъ, отличающійся неутомимою дѣятельностью, представляетъ крѣпкую систему мускуловъ, широкую грудь, широкія плечи, полный пульсъ, эластическую мозговую ткань, быстрое пониманіе и сильную возбудительность и жизненность. Холерикъ преслѣдуетъ свою цѣль съ необыкновенной энергіею. Моисей и Лютеръ были именно холерики. Холерикъ больше желаетъ, чѣмъ мыслить. Смотря по сродству, темпераменты или сходятся, или расходятся между собою. Сангвиники скоро сближаются, но скоро и расходятся. Нервные сближаются не легко, за то на-долго. Холерики и флегматики никогда не мирятся между собою. Самъ по себѣ каждый темпераментъ хорошъ и можетъ служить къ выполненію самыхъ важныхъ задачъ жизни; только — одинъ ведетъ къ цѣли скорѣе и вѣрнѣе, чѣмъ другой. Съ извѣстными темпераментами, повидимому, соединены и особыя душевныя способности...

„Различная величина частныхъ способностей души въ связи съ различными темпераментами и тѣлосложеніями производитъ пестрое разнообразіе въ человѣческомъ мірѣ; она производитъ то, что одинъ употребляетъ, въ пищу людей, другой — змѣй, третій — устриць; что одинъ живетъ на деревѣ, другой — въ пещерѣ,

третій — во дворцѣ; что одинъ золь и грубъ, другой добродѣтеленъ и образованъ (!); одинъ гордъ и высокоумѣренъ, другой кротокъ и сероменъ; одинъ скрытенъ и серьезенъ, другой легкомысленъ и болтливъ; одинъ рабъ предразсудковъ, другой остроуменъ въ сужденіяхъ и рѣшительенъ въ дѣйствіяхъ. И все эти миллионныя разности между людьми суть произведеніе первоначальной, полярной противоположности, служащей основой человечества, т. е. мужчины и женщины. Природѣ мужчины свойственна самостоятельность, природѣ женщины — зависимость. Даже электричество на поверхности тѣла мужчины большею частію бываетъ положительное, а у женщины по большей части отрицательное. Посмотрите на всю вѣшнюю наружность мужчины — и вы найдете достаточное подтвержденіе тому, что онъ назначенъ для самостоятельности и могущества, а женщина для самопожертвованій и угожденій (!). Мужчина — это верховное, а женщина — второстепенное тѣло; въ ней воспримчивость преобладаетъ надъ самодѣятельностью“ и т. д.

Въ семнадцати „Письмахъ къ матери“ Карлъ Шмидтъ обнимаетъ всю систему воспитанія и обученія, которая на тѣхъ же антропологическихъ началахъ, но гораздо полнѣе изложена имъ въ „Книгѣ о воспитаніи“, содержащей „законы воспитанія и ученія, основанные на естественныхъ законахъ человѣческаго тѣла и духа“. Собственно антропологическая часть разработана имъ отдѣльно въ его „Антропологіи, или наукѣ о человѣкѣ въ его историческомъ развитіи и на современной степени культуры“; но въ ней, какъ и во всѣхъ сочиненіяхъ Карла Шмидта, вмѣстѣ съ строгонаучными истинами много бездоказательнаго, условнаго и произвольнаго.

Основная идея антропологіи Карла Шмидта состоитъ въ томъ, что сила и матерія, духъ и тѣло не составляютъ нѣчто единое и цѣлое, но всюду проявляются лишь въ индивидуальныхъ формахъ, что жизнь есть постоянное образованіе (Werden), непрерывное движеніе, что вся природа и каждое отдѣльное существо есть не что иное, какъ вѣчное возникновеніе и разрушеніе. На этой основной идеѣ построена вся его антропологическая система, и авторъ ея всюду является мыслителемъ-идеалистомъ, одушевленнымъ идеями добра и красоты. Въ дальнѣйшемъ развитіи этой системы Карлъ Шмидтъ не самостоятеленъ: онъ только элек-

тикъ, старающійся примирить результаты философскихъ и натуралистическихъ изслѣдованій въ примѣненіи къ человѣку, а потому антропологической системѣ его часто недостаетъ единства и встрѣчается не мало противорѣчій. Мѣстами онъ является психологомъ-Бенекіанцемъ, мѣстами — Гегеліанцемъ, иногда обнаруживаетъ поэтическій взглядъ на дѣло, иногда старается быть строгимъ натуралистомъ; иногда держится эмпирической методы, но чаще увлекается гипотезами и является крайнимъ теоретикомъ. Въ „Антропологіи“ своей Карлъ Шмидтъ является со всеми своими достоинствами и недостатками и при обширной, многосторонней учености отличается прекраснымъ, не рѣдко увлекательнымъ изложеніемъ. Вотъ какъ, напр., характеризуетъ онъ *русское племя* въ отдѣлѣ о человѣческихъ расахъ: „Могуществнѣйшее изъ другихъ славянскихъ племенъ составляютъ рускіе: они вообще хорошо сложены и по росту болѣе высоки, чѣмъ малы; отличаются большою терпѣливостью. Глаза русскаго, обнаруживающіе необыкновенную остроту, малы; лобъ свободный и открытый, но рѣдко высокій; ротъ средней величины; губы тонкія; носъ обыкновенно малъ, изнутри выгнуть или приплюснуть; волосы чаще темнорусые; борода широкая и густая; вся наружность выражаетъ искренность и добродушіе, но въ русскомъ не мало также и хитрости. Въ движеніяхъ своихъ онъ обнаруживаетъ почти страстную возбужденность и очень любитъ пѣніе. Онъ крѣпко держится своихъ правовъ и обычаевъ и своей религіи, имѣетъ склонность къ торговлѣ и промысламъ и вообще барышничанью. Б. Бауеръ не безъ справедливости говоритъ о русскихъ слѣдующее: „Россія составляетъ націю, которая тѣснѣйшимъ образомъ сплочена языкомъ, нравами и обычаями, религіею и политическимъ энтузіазмомъ“. Русскій на всю свою систему колонизаціи наложилъ печать неразрывнаго единства. Послѣ своего появленія въ исторіи онъ распространилъ свое господство по всей безмѣрной равнинѣ между Сѣвернымъ и Чернымъ морями, между Ураломъ и венгерской границей; но всегда и всюду онъ оставался однимъ и тѣмъ же и въ постоянной связи съ своимъ центромъ, изъ котораго выходила колонизація. Онъ — номадъ и вмѣстѣ рожденъ для осѣдности; онъ распространяется всюду и въ то же время держится своихъ, остается братомъ своихъ соотчичей на общей родинѣ; онъ всюду является пришельцемъ и въ то же время становится туземцемъ; онъ — любитель всякихъ приключеній и обширныхъ предпріятія; его сердце не привязано,

какъ у германца, только къ своей тѣсной родинѣ, къ своей деревнѣ или родному городу, но приковано ко всему цѣлому, къ своему отечеству, своему народу, къ своей національной расѣ, и куда бы онъ ни пришелъ, куда бы ни привела его номадическая страсть къ приключеніямъ, хотя бы чрезъ всю Азію даже до Камчатки, — онъ все-таки тянется къ своей Россіи, всюду остается русскимъ, основываетъ русскія провинціи и превращаетъ туземцевъ въ новыхъ своихъ соотечественниковъ — русскихъ. Это единство территоріи, нравственной жизни, народнаго чувства и сознанія покоится на крѣпкихъ узахъ семейства. Русская семья есть одновременно первообразъ и отраженіе національно-русскаго государства. Глава семейства, отецъ или послѣ его смерти старшій братъ, есть единственный распорядитель собственности, принадлежащей семейству, и подъ его господствомъ признается безусловное равенство въ правахъ остальныхъ членовъ. Семья въ своемъ дальнѣйшемъ развитіи образуетъ общину, которая является господиномъ принадлежащей ей земли, и каждого отдѣльнаго члена общины на одинаковыхъ правахъ дѣлаетъ лишь временнымъ ея собственникомъ; а потому, для избѣжанія неравенства, периодически производитъ передѣлъ поземельныхъ участковъ. Наконецъ, какъ цѣлое, какъ ядро русской національности, въ которомъ сходятся всѣ общины и образуютъ одну семью, является русское царство съ отцемъ-царемъ во главѣ, которому, слѣдовательно, также принадлежит неограниченная власть надъ всѣмъ и предъ которымъ всѣ, какъ члены одной фамиліи, равны. — Въ минуту веселья русскій не смущается никакими работами и мелочами жизни, не допускаетъ къ себѣ никакой тоски и всецѣло отдается наслажденію. Во всѣхъ его занятіяхъ и предпріятіяхъ имъ руководитъ проникательный взглядъ, смѣтливость; выполненію онъ старается придать изящество, но самый трудъ не интересуетъ его: онъ старается только какъ можно скорѣе достигнуть желаемаго результата, и при этомъ не страшится даже никакой опасности, никакихъ усилій. Религія русскихъ также не признаетъ никакой противоположности между духовнымъ и свѣтскимъ міромъ. Вся его жизнь непосредственно проникнута и опредѣлена религіей: все имѣетъ религіозное значеніе и самому понятію о божествѣ приданъ національный характеръ. Отечество русскаго есть вся *святая Русь*, и во всѣхъ воюющихъ съ нею народахъ онъ видитъ и покоряетъ мятежниковъ, возставшихъ противъ его

Бога и царя. Все теоретическое не интересуетъ русскаго; онъ со всѣмъ хочетъ управиться самъ, лишь однимъ здравымъ смысломъ.“

Гимназическая педагогика Карла Шмидта.

Такой же характеръ носить и его „*Гимназическая педагогика*“, излагающая „естественные законы воспитанія и обученія въ гуманистическихъ и реалистическихъ научно-образовательныхъ школахъ“. Въ этомъ сочиненіи Карлъ Шмидтъ точно также старается ввести примиреніе въ два враждебные лагеря педагоговъ — гуманистовъ и реалистовъ, такъ какъ на каждой изъ двухъ спорящихъ сторонъ есть много справедливаго, заслуживающаго научнаго признанія. „Гимназическая педагогика“ Шмидта заключаетъ въ себѣ четыре главные отдѣла: во 1-хъ, онъ развиваетъ идею школы вообще и гимназіи въ особенности; во 2-хъ, разсматриваетъ учащагося въ физиологическомъ и психологическомъ отношеніяхъ, съ цѣлю вывести законы воспитанія изъ законовъ человѣческой природы; въ 3-хъ, трактуетъ объ ученіи, какъ средствѣ, образующемъ умъ, чувство и волю учащагося, и въ 4-хъ, излагаетъ методы преподаванія по всѣмъ предметамъ курса гуманистическихъ и реальныхъ гимназій. Въ этомъ же отдѣлѣ разсматривается ученіе, какъ воспитательное средство, и учитель, какъ воспитатель. Въ воспитаніи человѣчества, по мнѣнію Карла Шмидта, самое важное участіе принимаютъ три главные фактора: семья, школа и церковь, между которыми, какъ членами одного организма, должна быть тѣсная связь. Ни одинъ изъ нихъ не можетъ дѣйствовать успѣшно безъ содѣйствія двухъ остальныхъ; послѣдствіемъ такой исключительности было бы самое нестройное, уродливое развитіе. Каждый изъ этихъ трехъ воспитателей имѣетъ свою особенную цѣль. Семья кладетъ основаніе, на которомъ школа и церковь должны построить зданіе; средства, которыми она достигаетъ своей цѣли, суть упражненіе и привычка, примѣръ и практическая дѣятельность. Школа орудіемъ своимъ — обученіемъ — приводитъ въ сознаніе начала, положенныя семьей, и тѣмъ даетъ юношѣ характеръ самостоятельности. Церковь, посредствомъ вѣры и христіанскихъ дѣлъ возвышая духъ человѣка надъ земнымъ, воспитываетъ духъ его для вѣчнаго. Итакъ, школа, гранича съ одной стороны съ семьей, съ другой — съ церковью (но не под-

лежа ей исключительно), стоит между ними посрединѣ: она принимает воспитаннаго семей ребенка и, по окончаніи своей задачи, передаетъ его церкви и государству.

Воспитаніе имѣетъ два принципа: формальный и матеріальный. Такъ какъ человѣкъ есть существо, способное къ совершенствованію, то развитіе его должно быть главною задачею школы. Это развитіе должно быть органическимъ и всестороннимъ, т. е. результатомъ только того, что въ воспитанникѣ лежало сначала лишь въ зародышѣ, не уничтожая его самостоятельности. Богъ, природа и исторія человѣчества—вотъ что возбуждаетъ и питаетъ человѣчскій духъ и даетъ ему содержаніе. Природа открываетъ силы и законъ міровой жизни, и вмѣстѣ съ тѣмъ законы, подъ которыми живетъ человѣкъ, какъ произведеніе природы; и чѣмъ болѣе проникаетъ въ неѣ человѣчскій духъ, тѣмъ болѣе находитъ въ ней Бога и самого себя, тѣмъ крѣпче становится она въ своихъ силахъ. Исторія вмѣстѣ съ языковѣдѣніемъ, служащимъ ключемъ къ ней, обнаруживаетъ осуществленіе царства Божія въ развитіи человѣчества, водвореніе въ немъ разумной свободы. Безъ Бога, природы и исторіи, или безъ котораго-нибудь изъ этихъ трехъ элементовъ, которые составляютъ единое, неразрывное цѣлое, духъ человѣчскій не можетъ ни развиваться, ни жить нормальною, здоровою жизнью. Все въ мірѣ индивидуально. Конечное, отражая въ себѣ безконечное, не можетъ представить его вполне. Отсюда постоянное, движущееся разнообразіе вѣчнаго въ преходящемъ; отсюда и безчисленное разнообразіе человѣческихъ личностей. Воспитатель совершилъ бы преступленіе, если бы вздумалъ уничтожить индивидуальность питомца въ ея лучшихъ, божественныхъ свойствахъ, или на мѣсто ея поставилъ свою собственную. „Только тотъ дѣйствительно живетъ, кто живетъ *по своему*“ — сказалъ Гёте. Индивидуальный духъ какого-нибудь народа есть божественная идея, лежащая въ основаніи его характера. Въ развитіи народной жизни она проявляется, какъ духъ времени, выраженіемъ котораго служитъ *общественное мнѣніе*. Человѣкъ, не понимающій духа времени и общественнаго мнѣнія, есть ходячая развалина, живой мертвецъ. „Qui n'a pas l'esprit de son age, de son age a tout le malheur.“ Но, разумѣется, надо отличать это истинное, созрѣвшее общественное мнѣніе, эту волю цѣлаго народа, въ которой слышится гласъ Божій, отъ того скоропреходящаго, измѣнчиваго,

ложнаго общественнаго мнѣнія, которымъ нерѣдко величаютъ заблужденія какого-нибудь незначительнаго, замкнутаго кружка. И такъ „воспитаніе состоитъ въ томъ, что развитой человѣкъ преднамѣренно ведетъ человѣка развивающагося къ сознательной самодѣятельности и самостоятельности, раскрывая въ немъ божественныя начала истины, свободы и любви, и притомъ дѣйствуя на него сообразно съ его индивидуальностью, съ духомъ того времени, въ которое онъ живетъ, и съ общественнымъ мнѣніемъ того народа, къ которому онъ принадлежитъ“. Въ этомъ понятіи о воспитаніи заключается какъ *обученіе*, такъ и то, что мы называемъ *воспитаніемъ* въ собственномъ смыслѣ, ибо они такъ тѣсно связаны между собою, что раздѣлить ихъ нѣтъ никакой возможности. Истинный принципъ воспитанія, по мнѣнію Карла Шмидта, точнѣе всѣхъ указалъ Песталоцци, предпославъ общечеловѣческое образованіе спеціальному. Но истинно человѣческаго образованія онъ ищетъ не въ Греціи и Римѣ, какъ гуманисты, а въ возможно полномъ и гармоническомъ развитіи всѣхъ человѣческихъ способностей, въ томъ направленіи, какое указано христіанствомъ и всей современной цивилизаціей, въ облагороженіи этихъ способностей вѣрою, любовію, чувствомъ истины и справедливости, трудомъ и искусствомъ. Основаніемъ всякаго знанія онъ кладетъ наглядность, а результатомъ—самостоятельность и индивидуальность. Слѣдовательно, Карлъ Шмидтъ является самъ только продолжателемъ, и притомъ самымъ послѣдовательнымъ продолжателемъ стремленій Песталоцци въ примѣненіи ко всему общему образованію.

Оставаясь вѣрнымъ этимъ принципамъ воспитанія, Карлъ Шмидтъ раскрываетъ идею гимназіи нѣсколько иначе, чѣмъ это дѣлаютъ гуманисты или реалисты въ собственномъ смыслѣ, впадающіе въ крайности и слишкомъ рано навязывающіе дѣтямъ ту или другую изъ двухъ спеціальностей. Народъ онъ сравниваетъ съ живымъ организмомъ, народныя сословія—съ различными системами этого организма; системѣ питанія соотвѣтствуютъ земледѣльцы и низшіе ремесленники; кровеносной системѣ—промышленники и торговцы; наконецъ, систему, управляющую всѣми другими—нервную систему, представляетъ въ народѣ классъ людей духа, мысли, знанія и воли. Поэтому школа раздѣляется на народную, городскую и гимназію. Народная школа, предназначаемая для земледѣльцевъ, рабочихъ и т. п., должна настолько раз-

вить душевныя способности ученика и сообщить ему настолько знаній и умѣній, насколько ему необходимо, чтобы быть чело-вѣкомъ и сколько отъ него должно требовать государство, если оно хочетъ идти по пути свободно-нравственнаго развитія, помня мудрое изрѣченіе Адама Смита: „лучшая экономическая мѣра для государства есть хорошее воспитаніе народа, и ничто такъ дорого не обходится государству, какъ невѣжество“. Купцы и промышленники приготовляются къ жизни въ городской или гражданской школѣ (Bürgerschule), отличающейся отъ народной не духомъ и направлениемъ, а большимъ количествомъ сообщаемыхъ знаній о Богѣ, о законахъ природы и историческомъ развитіи чело-вѣка. Училище для людей, стремящихся къ сознательному и болѣе полному образованію, есть *гимназія*, доступная преимущественно для достаточнаго класса людей, такъ какъ время ученія въ ней довольно продолжительно. Она начинается съ элементарнаго образованія, которое соотвѣтствуетъ народной школѣ, потомъ, какъ прогимназія, по назначенію своему соотвѣтствуетъ городской школѣ, и, наконецъ, становится высшею гимназіей (Ober-gymnasium), представляющей школу мысли, подготовляющей къ высшему, научному образованію въ университетахъ и высшихъ спеціальныхъ школахъ. Поэтому гимназія есть школа для той части народа, которая, чрезъ знаніе законовъ чело-вѣчества, желаетъ стать между передовыми людьми, руководящими государственнымъ развитіемъ, или посредствомъ уразумѣнія законовъ природы способствовать совершенствованію практической жизни.

Гимназіи необходимо должны раздѣлиться на гуманистическія и реальныя, но такъ, чтобы это не противорѣчило принципу общаго образованія и свободѣ призванія. Что у всякаго ученика гимназіи должна быть рѣшительная склонность къ размышленію, къ умственной жизни — это необходимое условіе. Но у одного преобладаетъ способность наблюдательная и вслѣдствіе этого большее расположеніе къ изслѣдованію законовъ природы и практической жизни, — и онъ найдетъ свое жизненное призваніе въ изученіи естественныхъ наукъ, земледѣлія, промышленности, торговли и т. п. У другого господствуетъ надъ всеми прочими силами духа способность проникать во внутренній смыслъ предметовъ, въ связи съ религіознымъ, эстетическимъ и нравственнымъ чувствомъ, — такой воспитанникъ наиболѣе способенъ къ спеціально-ученымъ занятіямъ, его призваніе — строга я наука; изъ

такихъ натуръ образуются двигатели народа на пути его духовнаго и нравственнаго развитія: теологи, философы, юристы, государственные люди и т. п. Изъ чело-вѣческаго духа невозможно сдѣлать все, чего-бы мы ни пожелали: изъ него можно вызвать воспитаніемъ только то, что вложено въ него природою; а потому, не отвергая принципа гармоническаго развитія, каждаго надо питать главнымъ образомъ соотвѣтствующею ему пищею. Но для того, чтобы доставить воспитаннику пищу, сообразную съ его индивидуальнымъ организмомъ, гимназія должна представлять *нераздѣльное цѣлое* до той поры, пока не обнаружатся его склонности и призваніе, т. е. *до конца отроческаго возраста*. Съ 15 ти-лѣтняго возраста уже начинаютъ обозначаться въ мальчикѣ болѣе или менѣе ясно господствующія способности, и потому *только съ этого возраста гимназія должна раздѣлиться на гуманистическую и реальную*. Этого раздѣленія также требуютъ духъ времени и современное состояніе наукъ. Въ наше время считаютъ образованнымъ чело-вѣкомъ не только того, кто, чуждаясь современности, весь погруженъ въ жизнь древнихъ грековъ и римлянъ, но въ особенности того, кто изслѣдовалъ и узналъ все дѣйствительное и существенное во всѣхъ явленіяхъ природы и духа и кому понятны современныя явленія жизни. Этого раздѣленія требуютъ, наконецъ, законы психологіи и педагогики: съ одной стороны масса знаній о природѣ до того увеличилась, что полное и всестороннее знаніе для чело-вѣка стало невозможнымъ, и стремленіе къ энциклопедизму нанесло бы существенный вредъ юному, развивающемуся духу; съ другой стороны гимназія должна обратить вниманіе на естественныя науки по ихъ матеріальной и формальной пользѣ въ дѣлѣ развитія, и древніе языки отнюдь не должны, какъ полагали прежде, оставаться единственнымъ и всеобщимъ средствомъ образованія. Истиннаго, современнаго образованія нельзя достигнуть исключительнымъ изученіемъ Греціи и Рима: оно также почерпается изъ познанія природы, исторіи и языковъ новыхъ образованнѣйшихъ народовъ. Такимъ образомъ, посредствомъ этого раздѣленія гимназій, и гуманизмъ, и реализмъ вступаютъ въ свои границы, такъ какъ оба эти начала суть одинаково важныя средства къ высшему образованію чело-вѣческаго духа.

По мнѣнію Шмидта, не правы тѣ гуманистическія гимназіи, которыя изъ круга своего ученія исключаютъ естественныя науки

или даютъ имъ такое ничтожное мѣсто, что о дѣйстви ихъ образовательной силы на развитіе духа не можетъ быть и рѣчи. Черезъ исключеніе естественныхъ наукъ изъ плана ученія, для гимназиста остается закрытою цѣлая половина міра, и цѣлая половина душевныхъ способностей лишается развитія. Естественныя науки важны для развитія въ народѣ какъ матеріальнаго, такъ и духовнаго благосостоянія, ибо успѣхи въ промышленности и торговлѣ находятся въ прямомъ отношеніи съ успѣхами въ наукахъ и искусствахъ. „Науки о природѣ, говоритъ Гумбольдтъ, нисколько не противодѣйствуютъ наукамъ, имѣющимъ предметомъ человѣческой духъ. Да и вообще, ни одна наука, если она хочетъ быть истинною наукою, не должна смотрѣть враждебно на какую-бы то ни было другую науку: въ противномъ случаѣ она стала-бы врагомъ самой себя. Естественныя науки находятся въ связи съ науками историческими и филологическими, потому что и тѣ, и другія стремятся къ познанію вѣчнаго духа въ его законахъ въ различныхъ его откровеніяхъ: естественныя науки — во внѣшнемъ мірѣ, въ природѣ, другія же науки (гуманитарныя) — въ мірѣ внутреннемъ, въ жизни духа. Но, не смотря на всю свою важность, естественныя науки, служа основою образованія въ реальной гимназій, въ гуманистической должны составлять предметъ побочный. Черезъ нихъ воспитанникъ гуманистической гимназій долженъ познать единство и законы въ разнообразіи явленій; для этого ему должны быть объяснены посредствомъ астрономіи, физики и химіи важнѣйшіе законы природы, но безъ излишнихъ подробностей и сложныхъ классификацій. Въ отношеніи формальнаго образованія естествовѣдѣніе необходимо для воспитанника гуманистической гимназій настолько, насколько оно развиваетъ и укрѣпляетъ способность наблюденія и представленія; центромъ-же образованія должны быть исторія и языковѣдѣніе. Но цѣль изученія языковъ не должна ограничиваться только развитіемъ памяти и мыслительной способности: они должны также служить средствомъ къ познанію, изъ самихъ источниковъ, основныхъ законовъ жизни и духа народовъ. Поэтому въ особенности должны быть изучаемы здѣсь языки грековъ и римлянъ, ибо первые выразили свою жизнь идею красоты, а вторые — идею государства и практической дѣятельности. Кромѣ того языки этихъ народовъ сами по себѣ, по самому ихъ свойству, представляютъ превосходную пищу для духовныхъ силъ питомца. Но

жизнью Афинъ и Рима еще не исчерпаны вѣчные законы божественнаго духа исторіи: языки народовъ, представляющихъ въ теченіе 18 вѣковъ развитіе христіанскихъ началъ, воспринявшихъ въ себя и результаты, выработанные греками и римлянами, должны быть изучаемы въ гимназій на ряду съ древними языками. Этого должно требовать: а) во имя христіанства, для проникновенія духомъ котораго недостаточно однихъ только уроковъ закона Божія: этотъ духъ долженъ вѣять изъ языковъ и жизни новыхъ христіанскихъ народовъ; б) во имя гуманизма, отъ котораго и заимствовала свое названіе гуманистическая гимназій, и который никакъ не составляетъ исключительной привилегіи древнихъ грековъ и еще менѣе — римлянъ; в) во имя прогресса, который не можетъ видѣть своей конечной цѣли въ жизни грековъ и римлянъ; д) наконецъ, во имя народности, такъ какъ исключительное, одностороннее занятіе латинскимъ и греческимъ языками впродолженіе всего юношескаго возраста, столь воспримчиваго, заглушаетъ чувство національности.

Неправы также и реалисты, когда они изъ своихъ гимназій совершенно изгоняютъ древне-классическіе языки или допускаютъ изученіе ихъ лишь настолько, чтобы будущій теологъ могъ понимать Новый Заветъ на греческомъ языкѣ, а будущій юристъ — читать въ подлинникѣ *Corpus juris*. Люди съ такимъ одностороннимъ возрѣніемъ не понимаютъ высокой образовательной силы древне-классическихъ языковъ, не понимаютъ, что греко-римское образованіе есть главнѣйшій источникъ нашего собственнаго образованія. Изученіе классической древности укрѣпляетъ и облагораживаетъ юношескій духъ болѣе всѣхъ другихъ предметовъ образованія. Кто не изучалъ классической древности, тому неизвѣстна прекраснѣйшая половина жизни человѣчества — его юношескій возрастъ. „Греція и Римъ — говоритъ Гегель — сдѣлались почвою, на которой коренится всякое образованіе; оно возникло изъ нея и находится въ неразрывной связи съ нею. Какъ естественные организмы, растенія и животныя, стремятся оторваться отъ своего тяготѣнія, но не могутъ оставить этотъ элементъ ихъ существованія, такъ и всѣ науки и искусства выросли изъ классической почвы и хотя сдѣлались самостоятельными, но не могутъ освободиться отъ воспоминанія о древнемъ образованіи“. Поэтому классическая древность должна отчасти войти въ кругъ образованія и питомца реальной гимназій. Своими идеалами она (вмѣстѣ

съ религіей, философіей и исторіей) будетъ служить ему щигомъ отъ матеріализма, который нерѣдко бываетъ слѣдствіемъ исключительнаго и односторонняго изученія природы. Богъ, природа и человѣчество должны составлять предметъ образованія, общій какъ для гуманистической, такъ и для реальной гимназіи. Воспитанники должны сначала получить въ элементарной гимназіи и прогимназіи одно и то же образованіе, въ одинаковомъ объемѣ и въ одинаковой степени, до тѣхъ поръ, пока не обнаружатся ихъ индивидуальныя призванія (около 14-ти-лѣтняго возраста). Только съ этого времени тѣ изъ нихъ, которые въ изученіи языковъ и исторіи находятъ лучшую пищу для своей духовной жизни, поступаютъ въ гуманистическую гимназію; тѣ-же, въ которыхъ обнаруживается наклонность къ изученію природы и ея законовъ — въ реальную. Обѣ гимназіи посредствомъ религіи прикрѣпляютъ къ небу вѣренныя имъ умы юношей.

Во второмъ отдѣлѣ своей книги Шмидтъ разсматриваетъ воспитанника, какъ живой организмъ, въ отношеніи тѣлесномъ и духовномъ, и, основываясь на законахъ психологіи, выводитъ правила ученія.

Въ третьемъ отдѣлѣ гимназической педагогики разсматриваются средства, питающія человѣческой организмъ. Сказавъ нѣсколько словъ о пищѣ тѣлесной, авторъ обращается къ пищѣ духовной. Всякій предметъ преподаванія, сообщая уму воспитанника познанія, даетъ ему матеріаль для мыслей и вмѣстѣ съ тѣмъ развиваетъ и укрѣпляетъ его, какъ гимнастика укрѣпляетъ тѣлесныя органы. И потому нельзя сказать, чтобы одни предметы способствовали исключительно формальному образованію, другіе — матеріальному: что образуетъ матеріально, то образуетъ и формально, и наоборотъ.

Одни предметы питаютъ по преимуществу способность чувствующую (религія, нравственность и искусства), другіе — способность мыслительную (изученіе природы и исторія). Къ образованію воли способствуетъ все то, что развиваетъ и укрѣпляетъ умъ и чувство, въ особенности же — собственная воля и самостоятельный трудъ. Примѣръ въ школѣ и дома, общество, опытъ, государство и церковь доставляютъ обильную возбуждающую пищу для развитія вообще всей духовной жизни воспитанника.

I. О воспитательныхъ средствахъ способности чувствующей.

а) Религія.

Разобравъ сущность и необходимость религіи, авторъ выводитъ слѣдующія положенія для воспитанія.

Гимназистъ долженъ знать границы ума человѣческаго; онъ долженъ знать, что результатъ всякой мудрости есть извѣстное изреченіе Сократа: я знаю, что ничего не знаю; что всякое человѣческое знаніе есть отрывочное знаніе. Подобныя внушенія весьма полезны для молодаго ума, который такъ часто бываетъ склоненъ провозгласить себя неограниченнымъ. Онъ долженъ убѣдиться въ томъ, что мысль вращается въ конечномъ, что одна только вѣра проникаетъ въ безпредѣльное. Надобно вѣрить, чтобы знать, и знать, чтобы вѣрить. Вѣра и знаніе не должны уничтожать другъ друга, говорить Гёте, а дополнять. Тамъ только настоящая, прямая духовная жизнь, гдѣ вѣра опирается на знаніе, а чѣмъ глубже вѣра, тѣмъ глубже знаніе. Съ другой стороны, гимназистъ долженъ быть проникнутъ убѣжденіемъ, что одной вѣры, безъ добрыхъ дѣлъ, не достаточно. „Лучшее служеніе Богу есть богоугодная жизнь“ говоритъ Бунзенъ. „Жить по-божески — вотъ настоящее богослуженіе“ говоритъ Лютеръ.

Законоучитель долженъ пробудить и укоренить въ воспитанникѣ вѣру, надежду и любовь къ Богу. Чуждаясь всякой односторонности и фанатизма, преподаваніе религіи должно имѣть характеръ болѣе нравственный, нежели догматическій: ученія пренія о религіозныхъ предметахъ, интересныя для богослововъ, не удовлетворяютъ религіозной потребности, потому что въ нихъ нѣтъ пищи для чувства.

Религія, какъ ученіе, становится предметомъ для ума, но знаніе и ученіе религіи не есть собственно религія: Бога изучить нельзя; Его можно и должно любить, а чувство возбуждается только чувствомъ. Слѣдовательно въ преподаваніи религіи всего важнѣе личность учителя.

Великія явленія природы служатъ отличнымъ средствомъ для возбужденія и усиленія религіознаго чувства: дѣла говорятъ живѣе,

яснѣе и сильнѣе, нежели слова. То же можно сказать и объ исторіи. Только при этомъ не должно быть ни богословскихъ, ни моральныхъ разглагольствованій: они часто производятъ дѣйствіе совершенно противоположное тому, котораго ожидаешь.

Возбудителемъ и подпорою религіознаго чувства можетъ быть еще міръ искусства: изящное состоитъ въ родствѣ съ религіознымъ.

Основаніемъ и источникомъ изученія христіанской религіи должно быть священное писаніе ветхаго и новаго завѣта. Гимназистъ долженъ читать Библию втеченіе всего курса: это чтеніе должно быть средоточіемъ изученія религіи въ гимназій. Кромѣ того, онъ долженъ ознакомиться съ исторіею церкви, пѣть церковныя пѣсни и молиться.

b) *Мораль.*

Аристотель ставитъ каждую добродѣтель между двумя противоположными пороками: щедрость — между расточительностію и скупостію, мужество — между безумною дерзостію и трусостію. „Наши способности, говоритъ Паскаль, не переносятъ никакихъ крайностей: слишкомъ много свѣта насъ ослѣпляетъ; чрезмѣрная даль и чрезмѣрная близъ равно препятствуютъ зрѣнію; ранняя юность и глубокая старость равно неблагопріятны для нашего духа и т. д. Совершенство заключается не въ преобладаніи какой-нибудь одной изъ способностей, а въ ихъ гармоническомъ развитіи. Нравственныя способности воспитанника получаютъ пищу изъ всего, ихъ окружающаго. Не отвлеченныя нравственныя правила, а живые примѣры воспитываютъ въ немъ любовь и совѣсть; только дѣлами правдивости и доброты возбуждаются въ юной душѣ правдивость и доброта.

Но лучшее воспитательное средство для нравственныхъ силъ духа есть христіанство. Христіанскую мораль можно и должно внушать воспитаннику съ самаго ранняго возраста: въ школѣ онъ долженъ застаться этимъ сокровищемъ на цѣлую жизнь.

c) *Искусство.*

И чувству изящнаго, чувству идеальности религія даетъ также лучшую, благороднѣйшую пищу. Искусство находится въ тѣсной

связи съ одной стороны съ религіею, съ другой — съ нравственностію. „Только истинное можетъ быть прекрасно, а ложное — никогда; только доброе можетъ быть прекрасно, а злое — никогда“, сказалъ Гёте. Для развитія чувства изящнаго надобно упражнять зрѣніе и слухъ воспитанника изящными произведеніями; но для этой цѣли предлагаемыя произведенія должны быть безукоризненно прекрасны. Напрасно думаютъ нѣкоторые, будто классически-прекрасное недоступно для дѣтскаго и юношескаго возраста: это — чистѣйшее заблужденіе. Никогда не должно показывать воспитаннику ни карикатуръ, ни картинъ вообще дурныхъ по содержанію или по выраженію: дурное или пошлое, которое дитя услышитъ отъ кого нибудь или прочтетъ, не оставляетъ въ немъ такого сильнаго впечатлѣнія, какъ то, которое онъ увидѣлъ.

Въ поэзій гимназистъ долженъ самъ ознакомиться съ изящными произведеніями самостоятельнымъ чтеніемъ, а не изъ такъ называемой исторіи литературы, которая перѣдко ограничивается именами и числами. Каждый воспитанникъ долженъ прочитать въ гимназій: Лессингова „Лаокоона“, лирическія произведенія Шиллера, его „Валленштейна“, „Телля“; „Германа и Доротею“, „Эгмонта“, „Тасса“ и „Ифигенію“ Гёте. Воспитанникъ реальной гимназій долженъ ознакомиться съ важнѣйшими драмами Шекспира; а воспитанникъ гуманистической — съ Иліадою и Одиссеею, и съ трагедіями Софокла.

II. О ВОСПИТАТЕЛЬНЫХЪ СРЕДСТВАХЪ СПОСОБНОСТИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ.

a) *Естественныя науки.*

Естествовѣдѣніе образуетъ и развиваетъ наиболѣе мыслительную способность; оно пробуждаетъ въ особенности способность представленій, изощряетъ внѣшнія чувства, наблюдательность и наглядность. Изученіе естественныхъ наукъ развиваетъ способность судить.

Знакомясь съ природою, мы лучше узнаемъ самихъ себя. Это знакомство вводитъ насъ въ царство истины и освобождаетъ съ одной стороны отъ многихъ предрасудковъ, съ другой — отъ невѣрія и скептицизма, открывая намъ повсюду въ природѣ слѣды Божественнаго Промысла.

Естествовѣдніе питаетъ также и чувство изящнаго, чувство нравственное и религиозное. Слѣдовательно естественныя науки должны быть непремѣнно изучаемы не только въ реальной гимназій, но даже и въ гуманистической, хотя въ этой послѣдней въ меньшей степени, нежели въ первой.

1. *Математика* служитъ основаніемъ всѣхъ естественныхъ наукъ: это — логика природы. По своей формѣ она — совершеннѣйшая наука: послѣдовательная и заключенная въ себя самой систематика; а потому эта наука, болѣе чѣмъ какая-нибудь другая, развиваетъ въ воспитанникѣ научный смыслъ. Это — превосходная практическая логика, лучшая гимнастика для ума. Умѣряя фантазію, пустую мечтательность, она не относится однако-же враждебно къ чувству идеальности, къ художественной дѣятельности: Леонардо да Винчи и Альбрехтъ Дюреръ были величайшими математиками своего времени.

Содержаніе математики — небо и земля; основательное изученіе природы безъ нея не возможно. Воспитанникъ реальной гимназій долженъ знать алгебру, планиметрію, стереометрію съ примѣненіемъ къ математической географіи, астрономіи, статикѣ и механикѣ. И воспитаннику гуманистической гимназій необходимо изученіе математики, какъ гимнастики для гармоническаго образованія духа, — разумѣется, только въ меньшемъ объемѣ.

2. Ученіемъ о матеріи и ея явленіяхъ занимается *физика* и *химія*. Эти науки развиваютъ наблюдательность, въ особенности же способность сравнивать и дѣлать заключенія, различать причины отъ дѣйствій, необходимое отъ случайнаго, возможное отъ невозможнаго и т. д. Этимъ опредѣляется формальная образовательная сила этихъ наукъ. Что же касается до матеріальной ихъ важности, то въ настоящее время въ ней никто уже не сомнѣвается: кто не знаетъ законовъ физики и химіи, тому чужды не только матеріальные, но и нравственные интересы настоящаго времени.

Слѣдовательно, эти науки принадлежатъ къ главнымъ предметамъ изученія въ реальной гимназій. Ихъ должно преподавать и въ гуманистической гимназій, но въ такомъ только объемѣ, чтобы доставить воспитаннику возможность имѣть вѣрный взглядъ на явленія природы и господствующіе въ нихъ законы.

3. *Астрономія* по справедливости называется царицею наукъ. Предметъ ея — вселенная, т. е. безконечное. Поразительныя своимъ

величіемъ истины этой науки совершенно уничтожаютъ человѣка, но вмѣстѣ возносятъ духъ его надъ мелочными житейскими стремленіями. Гимназистъ долженъ быть проникнутъ этими истинами, но основательное изученіе астрономіи есть предметъ высшихъ учебныхъ заведеній.

4. *Естественная исторія* (геологія, минералогія, ботаника, зоологія) развиваетъ способность понимать предметъ въ его отдѣльныхъ свойствахъ и составныхъ частяхъ: по формѣ, виду, цвѣту, отношенію и т. п. При этомъ изоощряются наблюдательность, вниманіе, память и способность сравнивать. Изученіе естественныхъ наукъ должно быть завершено важнѣйшею изъ нихъ — *антропологіею*. Познаніе человѣка есть высшая задача науки, и антропологія есть основная наука всѣхъ наукъ. Не знать самаго себя есть величайшій грѣхъ. Какъ гуманистическая, такъ и реальная гимназія должны познакомить своихъ воспитанниковъ съ устройствомъ и живнію ихъ тѣлеснаго организма и съ дѣятельностію ихъ духовной жизни.

5. *Географія*, соприкасаясь съ одной стороны съ исторіею, съ другой — съ естественными науками, образуетъ разсудокъ и воображеніе. Посредствомъ этой науки воспитанникъ можетъ обнять живую связь вселенной и единство въ многообразіи явленій.

б) *Исторія и языки.*

1. *Исторія.*

Самосовершенствованіе, т. е. приближеніе къ божеству есть цѣль какъ отдѣльнаго человѣка, такъ и цѣлаго человечества, которое непрерывно подвигается впередъ къ этой цѣли. *Исторія есть развитіе и воспитаніе человечества самимъ Богомъ*. Какъ въ народѣ есть отдѣльныя личности, стоящія во главѣ его развитія, его великіе люди, такъ и въ цѣломъ человечествѣ есть отдѣльные члены его, стоящіе во главѣ развитія всего человечества, великіе народы.

На пути этого стремленія человечества къ божеству есть различные періоды развитія, представителями которыхъ являются отдѣльные историческіе народы. Главнѣйшіе изъ этихъ періодовъ суть: бытъ восточный, классическая древность и бытъ новыхъ, христіанскихъ народовъ.

Изучение истории востока, интересной для ученаго, не представляет той важности въ педагогическомъ отношеніи, какъ изучение истории грековъ и римлянъ, съ которою гимназистъ долженъ ознакомиться основательно. Далѣе ему слѣдуетъ изучить историю Франціи, Англіи и Германіи, потому что эти страны стоятъ во главѣ развитія всѣхъ христіанскихъ народовъ.

Далѣе авторъ говоритъ о пользѣ изученія истории, о томъ, какъ она дѣйствуетъ на развитіе, но эти истины общеизвѣстны для всякаго образованнаго человѣка, а потому не нуждаются въ изложеніи.

Сообразно съ различными цѣлями обѣихъ гимназій, и преподаваніе истории въ каждой изъ нихъ должно быть различно. Въ гуманистической гимназіи слѣдуетъ изучать особенно историю Греціи и Рима и при томъ по источникамъ, слѣдовательно въ связи съ изученіемъ языковъ этихъ народовъ; въ реальной — главнѣйшее вниманіе слѣдуетъ обратить на историю трехъ народовъ, представителей новаго, христіанскаго человѣчества: французовъ, англичанъ и нѣмцевъ.

2. Языки.

Въ языкѣ выражается духовная жизнь народа, поэтому языкъ есть лучшее образовательное средство для всякаго, кто занимается изученіемъ истории.

Изъ всѣхъ языковъ важнѣйшій для человѣка — отечественный; но необходимо и изучение иностранныхъ языковъ: оно возвышаетъ духъ надъ тѣснымъ кругомъ народныхъ понятій. „Кто не знаетъ иностранныхъ языковъ, говоритъ Гёте, тотъ не знаетъ ничего о своемъ собственномъ“. Понимающій какой-нибудь иностранный языкъ богаче мыслями, чувствами, идеями, интересами сравнительно съ тѣмъ, кто знаетъ только свой отечественный.

Языки сами по себѣ составляютъ превосходное воспитывающее средство, въ особенности для мыслительной способности. Кромѣ того они служатъ средствомъ для усвоенія идей различныхъ народовъ.

Языкъ въ этомъ отношеніи тѣмъ важнѣе, чѣмъ образованнѣе народъ, который имъ говоритъ или говорилъ. Поэтому греческій языкъ, выражающій прекрасное въ прекрасной формѣ, есть совершеннѣйшее образовательное средство. Между новыми языками слѣдуетъ поставить возлѣ него нѣмецкій и англійскій. Латинскій языкъ заслуживаетъ существеннаго вниманія по своей логической

опредѣленности и точности. Французскій языкъ долженъ изучать нѣмецъ потому, что онъ сообщаетъ глубинѣ его мысли ясную форму выраженія.

Естественно, что воспитанникъ тѣмъ легче пойметъ языкъ, а вмѣстѣ съ нимъ и духъ народа, который имъ говоритъ, чѣмъ въ болѣе близкомъ родствѣ находится онъ съ этимъ народомъ.

Но прежде чѣмъ изучать какой-нибудь иностранный языкъ, дитя должно свободно выражать на родномъ языкѣ свои мысли и чувствованія.

Начинать изучение другаго иностраннаго языка должно только тогда, когда въ начатомъ уже иностранномъ языкѣ положены твердыя основанія.

Вообще же изучение иностранныхъ языковъ должно начинать съ того языка, который имѣетъ наиболѣе сходства съ отечественнымъ. Такъ для нѣмца такимъ языкомъ будетъ англійскій. Изучение новаго языка упражняетъ наиболѣе способность наглядности и представленія, и потому оно доступно болѣе раннему возрасту. Между тѣмъ пониманіе древне-классическаго языка требуетъ болѣе развитой жизни духа: оно занимаетъ преимущественно способность мыслительную. Тутъ должна быть напряженная дѣятельность способности сравнивать и выводить заключенія; для этого требуется энергическая и сильная воля. Латинскій языкъ, уже по самимъ этимъ требованіямъ, представляетъ собою превосходное развивающее средство. Но слѣдуетъ ли изъ этого, чтобы изучение иностранныхъ языковъ начиналось съ него? По мнѣнію автора это противорѣчитъ основному закону дидактики: переходить отъ легчайшаго къ труднѣйшему. Настоящій педагогъ кормитъ дитя сначала молокомъ, потомъ мясомъ; знакомитъ питомца сначала съ явленіями, потомъ съ законами; показываетъ ему напередъ живыя растенія, а послѣ уже раздѣляетъ ихъ на классы. И потомъ: если ужъ начинать изучение иностранныхъ языковъ съ совершеннѣйшаго и полнѣйшаго по своимъ формамъ, то, разсуждая послѣдовательно, слѣдовало бы начинать съ греческаго, а не съ латинскаго. Изучение латинскаго языка требуетъ отъ десятилѣтняго мальчика неестественнаго для его возраста напряженія духовныхъ силъ, которое необходимо ослабляетъ ихъ.

Итакъ гимназистъ долженъ усвоить себѣ языки: нѣмецкій, англійскій, французскій, латинскій и греческій. Въ гуманистической гимназіи древніе языки должны составлять средоточіе, въ

реальной наибольшее вниманіе должно быть обращено на новые. Изъ древнихъ нужно заниматься сначала до извѣстной степени однимъ латинскимъ, съ которымъ всѣ воспитанники знакомятся уже въ прогимназіи.

III. Средства, воспитывающія волю и дѣятельность.

Все, что воспитываетъ умъ и чувство, воспитываетъ и волю, возбуждая духъ къ осуществленію мыслей и чувствованій. Преподаваніе должно быть такъ направлено, чтобы самостоятельность воспитанника была постоянно возбуждена. Такъ при изученіи языковъ онъ долженъ упражняться въ разговорѣ и письмѣ; слушая преподавателя исторіи, онъ долженъ пересказывать, что услышитъ и т. д. При этихъ упражненіяхъ ученической самодѣтельности надо помнить педагогическое правило: задачи должны быть ни слишкомъ легки, ни слишкомъ трудны. И то и другое ослабитъ дѣятельную силу духа и вообще всякія способности; только то питаетъ духъ, надъ чѣмъ онъ долженъ работать.

Для поддержанія бодрости въ тѣлесномъ и духовномъ организмѣ нужно упражнять воспитанника въ *гимнастикѣ*. Посредствомъ этого искусства тѣло становится дѣйствительно слугою духа.

Развитію художественной дѣятельности способствуютъ: *каллиграфія, рисованіе, музыка и танецъ*, которыя, вмѣстѣ съ гимнастикой, должны входить въ составъ гимназическаго преподаванія.

Развитіе нравственно-религіозной дѣятельности въ воспитанникѣ должно быть главною заботою воспитателя. Цѣль эта достигается единственно благотворно дѣйствующими, живыми примѣрами нравственныхъ поступковъ самого воспитателя. Идеаломъ религіозно нравственной жизни должно принять Спасителя, духовный образъ котораго надобно стараться вселить въ душу воспитанника. Что же касается до наставленій и нравственныхъ сентенцій, то они имѣютъ значеніе только тогда, когда нравственность уже укоренилась въ душѣ добрыми примѣрами.

За проступкомъ должно слѣдовать наказаніе. Цѣль наказанія — привести воспитанника къ сознанію, что только истинное и доброе суть вѣчныя міровыя силы, что все возстающее противъ нихъ, получаетъ возмездіе. Наказаніе должно быть справедливо. Оно не должно обращаться во что-то обыкновенное. Оно должно быть сколько возможно кратко и соразмѣрно не только съ про-

ступкомъ, но и съ личностію воспитанника; и потому нельзя опредѣлять заранѣе извѣстныхъ наказаній за извѣстные проступки. Оно не должно быть ни жестокое, ни слишкомъ слабое или какое-нибудь сентиментальное: жестокія наказанія ожесточаютъ, а слабыя и сентиментальныя ослабляютъ характеръ. Вообще говоря, въ обхожденіи съ воспитанниками должно брать примѣръ съ солнца, которое посылаетъ растеніямъ, какъ замѣчаетъ Коменскій, *всегда свѣтъ и теплоту, часто дождь и вѣтеръ, и рѣдко* — громъ и молнію.

Въ четвертомъ отдѣлѣ своей книги Шмидтъ излагаетъ способъ, какъ должно учить и воспитывать вообще, и методы преподаванія по всеѣмъ предметамъ гимназическаго курса. Эта часть представлена здѣсь въ нѣсколько болѣе подробномъ извлеченіи.

Учитель долженъ быть и воспитателемъ; онъ долженъ знать хорошо какъ природу своего воспитанника, такъ и предметы ученія, и умѣть сообщать ему познанія своевременно, извѣстнаго качества и въ извѣстномъ количествѣ.

а) Ученіе.

Между духовною и тѣлесною пищею, предлагаемою воспитаннику, должна существовать гармонія: первая должна соответствовать его тѣлесному развитію. Для сохраненія здоровья и бодрости тѣла и духа надобно наблюдать между прочимъ слѣдующее:

Въ лѣтнее время при гимназіи должна быть устроена купальня, если возможно, съ гимнастическими упражненіями.

Въ классахъ должно стараться постоянно поддерживать чистый воздухъ.

Необходимо воспитанникамъ безпрепятственно предаваться свободнымъ движеніямъ на открытомъ воздухѣ, кромѣ рекреаціоннаго времени также между классами въ продолженіе по крайней мѣрѣ 10 минутъ.

Классные столы должны быть устроены по возрасту сидящихъ за ними; они не должны быть ни слишкомъ высоки, ни слишкомъ низки: первое вредно для развитія груди, второе — для развитія позвоночнаго столба и брюшныхъ полостей.

Для противодѣйствія односторонней дѣятельности духа, слѣдуетъ учить воспитанниковъ различнымъ ремесламъ, смотря по наклонности каждаго изъ нихъ.

Такимъ гармоническимъ воспитаніемъ, въ которомъ духъ не

будетъ изнурять тѣло, отстраняется опасность для здоровья воспитанниковъ при наступленіи половой зрѣлости; особенно если, кромѣ того, будетъ наблюдаема благоразумная діета въ пищѣ, и если чувство и воображеніе ихъ будутъ заняты изящными предметами.

Всякое ученіе должно способствовать развитію силъ воспитанника; поэтому преподаваніе не должно походить на университетскія лекціи: оно должно быть упражненіемъ вниманія, ума, воли и т. д.; однимъ словомъ, воспитанникъ долженъ работать во время класса, но безъ обремененія.

Въ ученіи должна быть сосредоточенность, цѣлость, т. е. не слѣдуетъ занимать воспитанника въ одно время многими и разнообразными предметами. Надобно стараться, чтобы онъ сдѣлался виртуозомъ въ одной какой-нибудь отрасли наукъ и любителемъ сколь возможно многихъ.

Но и здѣсь надобно избѣгать крайности. Самая лучшая почва истощается и дѣлается бесплодною, если на ней постоянно сѣютъ одни и тѣ же сѣмена. Живое начало—человѣческая душа должна питаться многимъ и разнообразнымъ; но прежде должно изучить основательно одно и потомъ переходить къ другому, третьему и т. д. Такъ, напримѣръ, не слѣдуетъ начинать въ одно время два иностранныхъ языка. Въ одно извѣстное время средоточіемъ ученія долженъ быть одинъ главный предметъ.

Этотъ главный предметъ, какъ средоточіе ученія, долженъ всегда соответствовать степени развитія воспитанника. Для него должно назначать какъ можно болѣе учебныхъ часовъ, чтобы ученіе овладѣлъ имъ въ главныхъ чертахъ какъ можно скорѣе и убѣдился въ его важности. Но и въ этомъ случаѣ, какъ вездѣ въ преподаваніи, надо избѣгать мелочей.

Слѣшить окончаніемъ гимназическаго образованія не слѣдуетъ. Воспитанникъ не долженъ оставлять гимназію ранѣе 18-лѣтняго возраста. Въ университетъ онъ можетъ вступить на 21 году, и никакъ не ранѣе 19 лѣтъ.

Вся метода ученія должна быть направлена къ развитію не только ума и чувства, но и воли воспитанника: къ развитію въ немъ самостоятельной дѣятельности. Для этого надобно постепенно, исподволь, предоставлять ему все болѣе и болѣе свободы въ выборѣ его занятій. Венке замѣчаетъ, что между студентами университета наименѣе способными къ усидчивой работѣ оказываются тѣ молодые люди, которыхъ до самаго поступленія въ

университетъ держали взаперти при постоянномъ надзорѣ и руководствѣ.

Не надобно мѣшать воспитаннику слѣдовать въ занятіяхъ своимъ природнымъ наклонностямъ. Не бѣда, если онъ, предавшись со всемъ жаромъ одному какому-нибудь предмету, будетъ оказывать мало вниманія къ нѣкоторымъ другимъ: лучше сдѣлать что-нибудь замѣчательное въ одной отрасли или въ одномъ предметѣ и быть слабымъ въ нѣкоторыхъ другихъ, чѣмъ заниматься безучастно и посредственно всеми. Такихъ учениковъ не слѣдуетъ оставлять въ томъ же классѣ на другой курсъ, хотя бы они оказались и очень слабыми въ двухъ-трехъ предметахъ, постороннихъ любимому ихъ предмету.

Успѣхъ ученія зависитъ во многомъ отъ метода преподаванія. Лучшая метода будетъ та, которую выберетъ самъ преподаватель, разумѣется, если онъ, съ одной стороны, основательно знаетъ и любитъ свой предметъ, съ другой—знаетъ природу своего воспитанника и соображается со степенью его развитія.

Метода бываетъ или синтетическая, или аналитическая, или генетическая. Всего лучше соединить анализъ и синтезъ въ методѣ генетической: „только то понимаешь дѣйствительно—говорить Гёте,—о происхожденіи чего составишь себѣ ясное понятіе“.

Форма преподаванія, которая можетъ быть примѣнима ко всемъ этимъ методамъ, бываетъ или евристическая, или акроаматическая (догматическая). Посредствомъ первой преподаватель заставляетъ самихъ учениковъ, рядомъ послѣдовательныхъ вопросовъ, находить истину; посредствомъ второй предлагаются уже готовые истины. Учитель долженъ употреблять и ту, и другую форму преподаванія, смотря по свойству излагаемаго предмета и по степени развитія учениковъ. Евристическую форму употреблялъ Сократъ, но его ученики были взрослые и развитые.

Гимназія раздѣляется на школу нагляднаго обученія, школу развитія представленій и школу мысли, т. е. на элементарную гимназію, прогимназію и высшую.

1) Въ элементарной гимназіи дитя учится отъ 5 до 7-милѣтняго возраста. Здѣсь оно выучивается правильно читать и разборчиво писать на отечественномъ языкѣ; узнаетъ четыре правила ариметики; умѣетъ чертить прямолинейныя и криволинейныя фигуры изъ нагляднаго обученія; постъ коротенькія пѣсенки; знаетъ исторію главнѣйшихъ лицъ ветхаго и новаго завета

и выучивается видѣть, слышать и понимать все, что около него дѣлается.

2) Прогимназія (отъ 7 до 14-ти-лѣтняго возраста), основываясь на элементарной гимназіи, развиваетъ приобрѣтенное въ этой послѣдней: здѣсь образуются у воспитанника представленія, раздѣляются на члены и группы и изъ нихъ образуются понятія. Отъ 7 до 9 лѣтъ средоточіе ученія составляетъ отечественный языкъ. Приобрѣтаются свѣдѣнія изъ исторіи, изъ географіи, изъ ученія о природѣ — путемъ наглядности. Съ 9-ти-лѣтняго возраста начинается изученіе перваго иностраннаго языка, который въ теченіе двухъ лѣтъ является средоточіемъ занятій. Черезъ два года (около 11-ти-лѣтняго возраста) начинается другой иностранный языкъ, и чрезъ годъ послѣ начала второго третій, именно — латинскій.

По окончаніи прогимназическаго курса ученикъ долженъ знать грамматически свой языкъ и хорошо владѣть имъ; по-английски и по-французски выражаться словесно и письменно, соблюдая общія грамматическія правила этихъ языковъ; по-латини знать этимологическія формы и главнѣйшія, основныя правила синтаксиса изъ переводовъ съ латинскаго на нѣмецкій и наоборотъ; въ естественныхъ наукахъ — ознакомиться съ тѣлами природы, умѣть сравнивать ихъ, находить подобіе и отличіе между ними; въ математикѣ — умѣть разрѣшать общія планиметрическія задачи, равно какъ и арифметическія, изъ практической жизни; изъ географіи и исторіи — знать части свѣта, имѣть понятіе о жизни главнѣйшихъ народовъ и ихъ героев; въ религіи — ученіе о спасеніи умѣть доказывать библейскими цитатами. Кромѣ того онъ долженъ умѣть рисовать болѣе сложные предметы, красиво писать и пѣть двухголосные пѣсни и одноголосные хоралы.

3) Курсъ высшей гимназіи продолжается отъ 14-ти-лѣтняго возраста до 18—20-ти-лѣтняго въ гуманической и до 17—18-ти-лѣтняго въ реальной. Здѣсь представленія перерабатываются въ понятія, сужденія и умозаключенія.

1. О преподавателѣ и методѣ преподаванія религіи.

Преподаватель религіи долженъ обладать въ наибольшей степени всѣми качествами отличнаго педагога. Онъ долженъ не

только основательно знать свой предметъ, но и любить его до одушевленія. Его призваніе состоитъ не въ томъ, чтобы дать воспитаннику религію (онъ родится съ нею), но чтобы теплымъ чувствомъ любви развить ея зародышъ, вложенный природою въ сердце, и вызвать его къ жизни.

Ученіе религіи должно начинаться въ самомъ раннемъ возрастѣ. Учитель можетъ показать своему воспитаннику присутствіе Бога въ явленіяхъ окружающей его природы: въ растеніяхъ, въ громѣ, молніи, дождѣ, солнечномъ сіяніи и т. д. Но все то, во что должно дитя вѣрить и что дѣлать, — все это представляется ему въ лицахъ, въ библейскихъ разсказахъ. Разумѣется, разсказы изъ ветхаго завѣта должны предшествовать разсказамъ изъ новаго. Библейскіе рисунки Шпора въ рукахъ опытнаго преподавателя могутъ служить при этомъ отличнымъ пособіемъ.

На слѣдующей степени развитія воспитанникъ долженъ читать — сначала въ извлеченіяхъ, помѣщаемыхъ въ книгахъ для чтенія, а потомъ и въ самой Вибліи по переводу Лютера — первую книгу Моисея, псалмы пророка Давида, притчи Соломона и историческія книги новаго завѣта. При этомъ чтеніи долженъ быть назначенъ особенный урокъ для географіи и древностей Святой земли. Чтеніемъ Вибліи воспитанникъ долженъ заниматься во все время гимназическаго курса.

Далѣе слѣдуетъ катехизическое ученіе въ связи съ соотвѣствующими разсказами изъ Вибліи.

Послѣ этого должно изложить разницу между различными вѣроисповѣданіями.

Въ концѣ курса воспитанникъ гимназіи долженъ ознакомиться съ исторією церкви. На этой степени развитія слѣдуетъ читать апостольскія посланія, въ гуманистической гимназіи по-гречески, въ реальной — въ переводѣ.

Удовлетворительнаго результата въ изученіи религіи можно достигъ при 3—4 урокахъ въ прогимназіи и 2-хъ урокахъ въ высшей гимназіи.

2. О преподаваніи математики.

Въ математикѣ, болѣе чѣмъ въ какомъ-нибудь другомъ предметѣ, необходима постоянная умственная дѣятельность учащагося, который долженъ развивать изъ самого себя истину этой науки.

Учитель долженъ только помогать ему; слѣдовательно, метода здѣсь должна быть *сористическая* *). Духовный ростъ воспитанника въ этомъ отношеніи Кёппъ сравниваетъ съ ростомъ плодovitаго дерева, учителя — съ искуснымъ и старательнымъ садовникомъ.

Учитель долженъ стараться, чтобы воспитанникъ, изучая разные отдѣлы науки, никогда не терялъ изъ виду ея цѣлости; чтобы теоретическое ученіе безпрестанно перемѣшивалось съ практическими задачами и знаніе шло наряду съ умѣньемъ; чтобы и здѣсь — въ изученіи математики — была соблюдаема постепенность, сообразная съ естественнымъ развитіемъ духовной природы: сначала путемъ наглядности воспитанникъ пріобрѣтаетъ сумму фактовъ науки, потомъ перерабатываетъ ихъ въ понятія и постигаетъ связь и цѣлость науки.

Сообразно съ этими положеніями, въ элементарной гимназій, чтобы проложить дорогу геометріи, нужно ознакомить дитя съ общими формами природы: съ кругомъ, кубомъ, конусомъ, треугольникомъ, квадратомъ и т. д. Цѣли этой можно легко достигнуть посредствомъ игры въ плотники, строя домики изъ деревяшекъ. Чтобы приготовить воспитанника къ ариметикѣ, можно выучить его, посредствомъ камушковъ или палочекъ, считать до 100, складывать, вычитать, умножать и дѣлить.

Математическія занятія прогимназій должны состоять въ ументвенномъ и письменномъ счисленіи, въ выводѣ изъ двухъ извѣстныхъ чиселъ третьяго неизвѣстнаго — суммы, разности, произведенія и частнаго съ простыми и именованными числами, съ простыми и десятичными дробями; за этимъ должны слѣдовать пропорціи съ ихъ приложеніями — цѣнное правило, правило товарищества и правило смѣшенія. Такимъ образомъ воспитанникъ, желающій окончить курсъ ученія прогимназійей, вступаетъ въ жизнь съ положительными, необходимыми для него знаніями. Съ этою цѣлію и геометрія оканчивается здѣсь пріобрѣтеніемъ умѣнья употреблять масштабъ, транспортиръ, измѣрять поверхности и тѣла.

Послѣ такого приготовленія высшая гимназія вводитъ своего воспитанника уже собственно въ математику, какъ науку. Воспитанникъ гуманистической гимназій оканчиваетъ изученіе ея главнѣй-

*) Т. е. излагающая истину въ томъ порядкѣ, какъ она была открыта, и представляющая ученику съ помощью наставника идти самому по тому пути, по которому дошли до открытія той или другой истины.

шими положеніями тригонометріи, безъ знанія которыхъ нельзя понять математическую географію. Въ реальной же гимназій, кромѣ основательнаго изученія тригонометріи, воспитанникъ долженъ знать практическую геометрію, землемѣріе, нивелировку, черченіе плановъ, синтетическую геометрію и коническія сѣченія. Далѣе, онъ долженъ знать алгебру въ полномъ ея объемѣ, исчисленія посредствомъ логарифмовъ, дифференціалы и интегралы.

На математику полагается: въ прогимназій 4 часа, въ гуманистической гимназій отъ 3 до 4, въ реальной отъ 5 до 6.

3. О преподаваніи физики и химіи.

Если математика имѣетъ строго научный характеръ, то физика и химія не представляютъ ничего отвлеченнаго: въ нихъ умъ человѣческой идетъ путемъ наведенія отъ конкретнаго къ абстрактному, отъ отдѣльныхъ случаевъ къ правилу, отъ чувственнаго къ сверхчувственному. Здѣсь воспитанникъ изъ наблюдений и опытовъ выводитъ законы. Поэтому преподаваніе физики и химіи должно быть соединено съ опытами, въ которыхъ необходимо упражнять самихъ учениковъ; по крайней мѣрѣ при респетиціяхъ они должны дѣлать ихъ сами.

Воспитанникъ реальной гимназій долженъ знать приложеніе главнѣйшихъ законовъ неорганической химіи къ физиологій, ремесламъ и земледѣлію. Въ гуманистической гимназій неорганическая химія входитъ въ преподаваніе физики. Что же касается до органической химіи, то, по несовершенству своей теоріи и по значительнымъ трудностямъ, изъ нея сообщаютъ только основныя положенія, и то только въ реальной гимназій.

Въ физикѣ воспитанникъ реальной гимназій, равно какъ и гуманистической, долженъ ознакомиться съ основными законами окружающихъ его явленій. Разумѣется, эти законы разсматриваются и изучаются въ реальной гимназій подробнѣе, нежели въ гуманистической.

4. О преподаваніи естественной исторіи.

Природу можно узнать только изъ самой природы, а не изъ книгъ. Эта истина относится особенно къ естественной исторіи. Съ основными матеріалами этой науки дитя знакомится уже

Къ изученію исторіи воспитанникъ готовится уже нагляднымъ обученіемъ элементарной гимназіи, особенно разказами изъ священной исторіи ветхаго завѣта и изъ жизни Иисуса Христа.

Прогимназія должна изобразить воспитаннику въ стройномъ цѣломъ сначала героевъ библіи, потомъ героевъ классической древности: далѣе, въ срединѣ курса, христіанскихъ героевъ новаго времени съ открытіями и изобрѣтеніями. Разумѣется, изображаемыя личности должны быть типическія: въ нихъ долженъ отразиться и духъ времени, въ которое они жили, и характеръ народа, къ которому они принадлежали.

Въ высшей гимназіи уже преподается исторія народовъ и эпохъ въ соединеніи съ географією каждаго народа. Къ исторіи евреевъ примыкаетъ исторія восточныхъ народовъ; за ними слѣдуютъ греки и римляне; потомъ германцы и средніе вѣка, наконецъ — романскіе и германскіе народы и новыя времена; при этомъ въ реальной гимназіи наибольшее вниманіе обращается на исторію новаго и новѣйшаго времени, въ гуманистической — на исторію грековъ и римлянъ, которая изучается, насколько возможно, по самымъ источникамъ.

На исторію назначается по 2 урока въ недѣлю какъ въ прогимназіи, такъ и въ высшей гимназіи.

6. О преподаваніи отечественнаго языка.

Преподаватель отечественнаго языка долженъ пропитать своего воспитанника духомъ своего народа и тѣмъ возбудить въ немъ и укрѣпить чувство народности. Слѣдовательно, онъ самъ долженъ быть проникнутъ любовью къ своему народу. Онъ долженъ обладать эстетическимъ чувствомъ, чтобы раскрыть своимъ воспитанникамъ красоты отечественной литературы и пробудить въ нихъ сочувствіе къ нимъ. вмѣстѣ съ тѣмъ онъ долженъ обладать знаніемъ иностранныхъ языковъ классическихъ народовъ какъ древнихъ, такъ и новыхъ, и ихъ литературъ. Наконецъ, онъ долженъ быть хорошимъ педагогомъ.

Изученіе отечественнаго языка въ училищѣ въ началѣ сосредоточивается на книгѣ для чтенія, съ которою воспитанникъ сперва ознакомляется, а потомъ излагаетъ ея содержаніе письменно и словесно. Здѣсь онъ узнаетъ нѣкоторые отдѣльныя

грамматическія правила, части рѣчи, правописаніе, составъ простого предложенія и разстановку знаковъ препинанія. Этимъ и оканчивается курсъ отечественнаго языка въ прогимназіи, сопровождаемый разнообразными письменными упражненіями. Успѣхамъ въ знаніи своего языка должны способствовать и всѣ другіе преподаватели.

Вмѣстѣ съ упражненіями въ языкѣ идутъ объясненія и анализъ прозаическихъ и поэтическихъ образцовъ, при чемъ развивается способность свободного устнаго изложенія прочитаннаго и объясненнаго. Цѣли этой можно достигнуть въ прогимназіи, если будетъ назначено на отечественный языкъ сначала (отъ 7 до 9 лѣтъ) около 8, потомъ (отъ 9 до 11) около 4, съ 11 лѣтъ — отъ 2 до 3 уроковъ въ недѣлю.

Въ низшемъ классѣ высшей гимназіи оканчивается нѣмецкая грамматика; въ слѣдующемъ за нимъ начинается сравнительная грамматика нѣмецкаго языка съ языками англійскимъ, французскимъ и латинскимъ, а въ гуманистической гимназіи — съ греческимъ.

Для письменныхъ упражненій учитель даетъ воспитанникамъ сначала матеріалъ и форму, потомъ одинъ матеріалъ, наконецъ одну тему безъ матеріала и формы. вмѣстѣ съ письменными работами должны идти непрерывныя упражненія въ устныхъ разсказахъ и изложеніяхъ.

Исторія нѣмецкой литературы составляетъ особенный предметъ преподаванія въ высшемъ курсѣ. Воспитанникъ гимназіи долженъ изучить исторію развитія великихъ ея дѣятелей: Клопштока, Лессинга, Жанъ-Поля, Шиллера и Гёте; ознакомиться съ великими художественными произведеніями изъ лиро-эпической эпохи миннезингеровъ, равно какъ изъ лиро-драматической — новаго времени. Это знакомство должно быть непосредственно, т. е. замѣчательнѣйшія произведенія воспитанникъ долженъ прочесть самъ подъ руководствомъ учителя. Лучшія лирическія стихотворенія Уланда, Рюккерта, Шиллера и Гёте онъ узнаетъ еще прежде изъ книги для чтенія. Основываясь на этомъ чтеніи ему слѣдуетъ сообщить взглядъ на исторію развитія просвѣщенія (Culturgeschichte).

Вмѣстѣ съ исторією литературы объясняется и теорія прозы и поэзіи.

Въ высшей гимназіи на отечественный языкъ и литературу назначается отъ 2 до 3 уроковъ въ недѣлю.

7. О преподаваніи новыхъ языковъ.

Знакомство съ иностраннымъ языкомъ вообще дитя начинаетъ изученіемъ словъ; потомъ оно узнаетъ по-немногу склоненія, спряженія и главнѣйшія грамматическія правила, которыя должны быть непременно выведены изъ примѣровъ и потомъ снова подтверждены примѣрами. При достаточномъ запасѣ словъ и основныхъ грамматическихъ правилъ ученикъ ознакомляется съ организмомъ языка: съ употребленіемъ надежей, предлоговъ, временъ, наклоненій и т. п. Какъ лексическое, такъ и грамматическое изученіе языка идетъ на-ряду съ чтеніемъ и на немъ основывается. Сначала ученикъ читаетъ съ подстрочнымъ переводомъ (?), далѣе — безъ перевода, но съ словами, подобранными для извѣстнаго мѣста, потомъ самъ присккиваетъ ихъ въ словарѣ. Вмѣстѣ съ переводами слѣдуетъ упражнять ученика и въ разговорѣ на иностранномъ языкѣ. Для этого онъ долженъ пересказывать прочитанное и выучивать наизусть цѣлыя отрывки.

Цѣлю изученія французскаго и англійскаго языковъ должна быть не пустая болтовня за чайнымъ столомъ, а стремленіе проникнуть въ духъ этихъ народовъ и изучить созданныя ими литературныя произведенія. Овладѣть произношеніемъ и орфографическими трудностями англійскаго и французскаго языковъ нужно непременно въ раннемъ возрастѣ, ибо эти трудности — чисто внѣшнія, и никакъ не идутъ въ сравненіе съ трудностями латинскаго языка, для побѣжденія которыхъ требуется большее развитіе мыслящей способности.

При окончаніи курса въ прогимназіи ученикъ въ англійскомъ и французскомъ языкахъ долженъ знать важнѣйшія грамматическія правила и безъ всякой медленности и затрудненія примѣнять ихъ въ разговорѣ и письмѣ на этихъ языкахъ. Чтобы достигнуть такого результата, необходимо назначить 6 или даже 8 часовъ въ недѣлю для каждаго только-что начатаго языка и поддерживать это число въ теченіе первыхъ двухъ лѣтъ отъ начала изученія языка.

Въ гуманистической гимназіи назначается одинъ часъ для изясненія на иностранномъ языкѣ грамматическихъ тонкостей при чтеніи какого-нибудь классика, и еще одинъ часъ на чтеніе исторіи Англии или англійской литературы на англійскомъ языкѣ и исторіи Франціи или французской литературы на французскомъ.

При этомъ воспитанники каждый разъ пересказываютъ словесно на иностранномъ языкѣ содержаніе предшествовавшаго урока и четыре раза въ году подаютъ письменныя работы на французскомъ и на англійскомъ языкахъ, въ которыхъ излагается въ связи слышанное ими отъ преподавателя.

Въ реальной гимназіи то-же самое (кромѣ грамматическихъ тонкостей классика). Но въ ней, кромѣ того, назначается еще одинъ часъ на усиленіе чтенія иностранныхъ писателей. При этомъ учитель не долженъ забывать стариннаго дидактическаго правила: *non multa, sed multum*. Два, три хорошіе писателя, изученные воспитанникомъ основательно, образуютъ его духъ несравненно болѣе, нежели сто, съ которыми онъ сдѣлалъ только шапочное знакомство.

8. О преподаваніи древнихъ классическихъ языковъ.

Изученіе древнихъ языковъ, сообразно съ законами психологіи, слѣдуетъ начинать только въ то время, когда воспитанникъ достигъ сознательнаго знанія родного языка и приобрѣлъ основательныя познанія по крайней мѣрѣ въ одномъ иностранномъ. Древніе языки составляютъ главный предметъ гуманистической гимназіи, въ которой для нихъ назначается почти цѣлая половина всего учебнаго времени.

1) Изученіе латинскаго языка начинается также съ вокабулъ, но изъ нихъ тотчасъ-же составляются предложенія и начинается чтеніе удобопонятныхъ статей изъ христоматіи съ подстрочнымъ переводомъ. При этой методѣ скоро усваиваются главнѣйшія грамматическія правила, которыя ученикъ самъ выводитъ изъ примѣровъ: при переводахъ съ латинскаго на отечественный онъ открываетъ общее въ частномъ, при переводахъ съ отечественнаго на латинскій — частное въ общемъ. При этихъ упражненіяхъ, сильно развивающихъ мыслящую способность, память легко и прочно усваиваетъ элементарную грамматику. Курсъ латинскаго языка въ прогимназіи оканчивается чтеніемъ Корнелія Непота и Федра.

Въ высшей гимназіи сначала читаютъ Цезаря, Овидія, потомъ Саллюстія, Ливія, рѣчи Цицерона и Вергилія. Чтеніе это сопровождается курсомъ сравнительной грамматики латинскаго языка, примѣнительно къ новымъ языкамъ. Особенный часъ въ недѣлю назначается для чтенія важнѣйшихъ классическихъ писателей Греціи и Рима въ хорошихъ переводахъ, какъ напр. „Klassische

Vorschule“ von Löwenthal, чтобы скорѣе ознакомить воспитанника съ духомъ классической древности.

Въ гуманистической гимназiи латинская грамматика излагается ученымъ образомъ. При этомъ воспитанники упражняются въ разнообразнѣйшихъ письменныхъ работахъ на латинскомъ языкѣ. На ряду съ нимъ идутъ также упражненiя и въ разговорѣ на этомъ языкѣ. Въ урокъ исторiи читаются важнѣйшія мѣста изъ Цезаря, Ливiя и Саллюстія; въ урокъ собственно латинскаго языка изучаютъ Цицерона, Овидiя, Виргилiя, Тацита и Горация. Цѣль чтенiя классическаго писателя — проникнуть въ его характеръ и духъ его времени, постичь идею цѣлаго произведенiя и красоту формы. Многія мѣста изъ нихъ надобно учить наизусть.

2) Съ элементами *греческаго языка* ученикъ знакомится вдвое скорѣе, нежели съ элементами латинскаго, потому что способность его къ изученiю языковъ значительно изощряется отъ предшествующихъ работъ надъ новыми языками и надъ латинскимъ.

Начало и ходъ изученiя этого языка тѣ-же самые, какъ и въ латинскомъ. Знаніе формъ аттическаго діалекта, приобрѣтенное посредствомъ первоначальныхъ переводовъ на греческій, утверждается въ памяти чтенiемъ избранныхъ мѣстъ изъ Ксенофонта и Плутарха. Знаніе iоническаго діалекта приобрѣтается знакомствомъ съ Гомеромъ. Въ слѣдующемъ классѣ читаются важнѣйшія историческія сочиненiя Ксенофонта, Геродотъ и Гомеръ, который становится средоточіемъ какъ класснаго, такъ и домашняго чтенiя. Въ высшемъ классѣ читаютъ Софокла и Платона. Изученіе грамматики и письменныя работы не прерываются во весь курсъ.

Преподаваніе наукъ и искусствъ въ описанной авторомъ идеальной гимназiи расположено по слѣдующему плану:

1. ЭЛЕМЕНТАРНАЯ ГИМНАЗІЯ.

два класса съ годовыми курсами

| Предметы учения. | 5—6-лѣтній возрастъ. | 6—7-лѣтній возрастъ. |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Число уроковъ въ недѣлю. | Число уроковъ въ недѣлю. |
| Чтеніе и письмо | 12 полу-часъ. | 6 часовъ. |
| Ореографія | — „ | 3 „ |
| Счисленіе | 6 „ | 3 „ |
| Наглядное обученіе | 6 „ | 3 „ |
| Рисованіе, вырѣзыватье, пѣніе и пр. | 6 „ | 3 „ |
| Всего | 15 часовъ. | 18 часовъ. |

2. ПРОГИМНАЗІЯ.

10 классовъ съ полу-годовыми курсами и 2 класса съ годовыми.

| ПРЕДМЕТЫ УЧЕНІЯ. | В о з р а с т ь . | | | | | | |
|------------------------------------|------------------------|-----|------|-------|-------|-------|-------|
| | 7—8 | 8—9 | 9—10 | 10—11 | 11—12 | 12—13 | 13—14 |
| | Число часовъ въ недѣлю | | | | | | |
| Религія | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Исторія | — | — | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Нѣмецкій языкъ | 8 | 8 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 |
| Англійскій языкъ | — | — | 10 | 10 | 3 | 3 | 3 |
| Французскій языкъ | — | — | — | — | 10 | 4 | 4 |
| Латинскій языкъ | — | — | — | — | — | 6 | 6 |
| Счисленіе | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Геометрія | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| Географія | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Естественная исторія | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Чистописаніе и рисованіе | 6 | 6 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Пѣніе | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Гимнастика | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Всего | 27 | 27 | 32 | 32 | 32 | 32 | 32 |

3. ВЫСШАЯ ГИМНАЗІЯ.

А. ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ.

4 класса съ годовыми курсами.

| ПРЕДМЕТЫ УЧЕНІЯ. | Возрастъ. | | | |
|------------------------------|-------------------------|-------|--------|--------|
| | 14—15 | 15—16 | 16—17 | 17—18 |
| | Число часовъ въ недѣлю. | | | |
| Религія | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Исторія | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Римская и греческая исторія. | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Нѣмецкій языкъ | 2 | 2 | 3 | 3 |
| Англійскій | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Французскій | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Латинскій | 6 | 6 | 7 | 7 |
| Греческій | 7 | 7 | 6 | 6 |
| (Еврейскій) | — | — | (2) | (2) |
| Математика | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Естественная исторія | 2 | } 3 | } 2 | } 2 |
| Географія | 1 | | | |
| Рисованіе | 1 | 1 | (1) | (1) |
| Пѣніе | 1 | 1 | (1) | (1) |
| Гимнастика | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Всего | 33 | 33 | 31(35) | 31(35) |

Примѣчаніе. Римская и греческая исторія изучаются по источникамъ; первая въ двухъ нижнихъ классахъ, вторая въ двухъ высшихъ. Французская и англійская исторія и исторія литературы этихъ народовъ преподаются въ часы этихъ языковъ.

В. РЕАЛЬНАЯ ГИМНАЗІЯ.

3 класса съ годовыми курсами.

| ПРЕДМЕТЫ УЧЕНІЯ. | Возрастъ. | | |
|--------------------------------|-------------------------|-------|-------|
| | 14—15 | 15—16 | 16—17 |
| | Число часовъ въ недѣлю. | | |
| Религія | 2 | 2 | 2 |
| Арифметика | 3 | 3 | 3 |
| Географія | 3 | 2 | 2 |
| Физика | 2 | 2 | 2 |
| Химія | — | 2 | 2 |
| Естественная исторія | 2 | 1 | 1 |
| Географія и астрономія | 2 | 2 | 2 |
| Антропология | — | 2 | 2 |
| Нѣмецкій языкъ | 3 | 3 | 3 |
| Англійскій | 3 | 3 | 3 |
| Французскій | 3 | 3 | 3 |
| Латинскій | 3 | 3 | 3 |
| Исторія | 2 | 2 | 2 |
| Рисованіе | 1 | 1 | 1 |
| Каллиграфія | 1 | 1 | 1 |
| Пѣніе | 1 | 1 | 1 |
| Гимнастика | 1 | 1 | 1 |
| Всего | 32 | 34 | 34 |

Примѣчаніе. При урокахъ исторіи, географіи, естественной исторіи и пр. учитель и ученики употребляютъ англійскій и французскій языкъ. На рисованіе назначенъ одинъ часъ, потому что при изученіи естественныхъ наукъ ученики постоянно упражняются въ рисованіи и черченіи.

Къ этому плану идеальной гимназіи, основанному на законахъ психологіи, ближе всего подходитъ дѣйствительно существующая, съ 1849 г., гимназія въ Лейпцигѣ. Она состоитъ изъ школъ: элементарной, нѣмецкой, англійской, французской, реальной и ученой гимназіи. Вотъ планъ ученія этой гимназіи.

I. ЭЛЕМЕНТАРНАЯ ШКОЛА.

2 класса, для дѣтей отъ 6 до 8 лѣтъ съ годовыми курсами.

| | II. | I. |
|---------------------------------|-----------|-----------|
| Религія | 3 | 3 |
| Нѣмецкій языкъ | 3 | 5 |
| Счисленіе | 3 | 4 |
| Естественная исторія | 2 | 2 |
| Познаніе своей родины | 2 | 4 |
| Пѣніе | 2 | 2 |
| Рисованіе | 2 | 2 |
| Писаніе | 3 | 2 |
| Всего | 20 | 26 |

II. НѢМЕЦКАЯ ШКОЛА.

2 класса, для дѣтей отъ 8 до 10 лѣтъ съ годовыми курсами.

| | II. | I. |
|-------------------------------------|-----------|-----------|
| Религія | 4 | 4 |
| Нѣмецкій языкъ | 7 | 7 |
| Счисленіе | 4 | 4 |
| Познаніе своего отечества | 2 | 3 |
| Познаніе о небѣ | — | 2 |
| Пѣніе | 2 | 2 |
| Рисованіе | 1 | 1 |
| Писаніе | 2 | 2 |
| Гимнастика | 2 | 2 |
| Всего | 26 | 29 |

III. АНГЛІЙСКАЯ ШКОЛА.

4 класса, для дѣтей отъ 10 до 12 лѣтъ, съ полугодовыми курсами.

| | IV. | III. | II. | I. |
|--------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Религія | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Счисленіе | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Исторія и географія | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Естественная исторія | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Нѣмецкій языкъ | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Англійскій языкъ | 9 | 9 | 9 | 7 |
| Чистописаніе | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Стенографія | — | — | — | 3 |
| Рисованіе | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Пѣніе | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Гимнастика | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Всего | 32 | 32 | 32 | 32 |

Примѣчаніе. Въ первомъ классѣ 3 часа счисленія и 3 часа исторіи и географіи преподаются на англійскомъ языкѣ, такъ что на этотъ языкъ въ 1-мъ классѣ назначается 18 часовъ.

IV. ФРАНЦУЗСКАЯ ШКОЛА.

4 класса, для дѣтей отъ 12 до 14 лѣтъ, съ полугодовыми курсами.

| | IV. | III. | II. | I. |
|------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Религія | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Счисленіе | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Геометрія | — | — | 2 | 1 |
| Исторія и географія | 3 | 3 | 2 | 3 |
| Математическая географія | — | — | 1 | 1 |
| Познаніе природы | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Нѣмецкій языкъ | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Англійскій | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Французскій | 6 | 6 | 5 | 5 |
| Чистописаніе | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Стенографія | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Рисованіе | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Пѣніе | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Гимнастика | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Всего | 32 | 32 | 32 | 32 |

Примѣчаніе. Исторія и географія въ двухъ старшихъ классахъ преподаются на французскомъ языкѣ; два урока счисленія то на французскомъ, то на англійскомъ.

V. РЕАЛЬНАЯ ГИМНАЗІЯ.

1 классъ, для воспитанниковъ отъ 14 до 15 лѣтъ, съ годовыми курсами.

| | | | |
|----------------------------|-----------|-----------------------------------|---|
| Религія | 2 | Англійскій языкъ | 3 |
| Алгебра | 3 | Французскій языкъ | 3 |
| Геометрія | 3 | Рисованіе | 2 |
| Купеческіе счета | 3 | Геометрическое черченіе | 2 |
| Исторія | 2 | Купеческое писаніе | 1 |
| Географія | 2 | Стенографія | 1 |
| Физика и химія | 2 | Гимнастика | 1 |
| Нѣмецкій языкъ | 2 | | |
| Всего | 32 | | |

VI. УЧЕНАЯ ГИМНАЗІЯ.

4 класса, для воспитанниковъ отъ 14 до 18 лѣтъ, съ годовыми курсами.

| | IV. | III. | II. | I. |
|--|-----|------|-----|--------|
| Религія | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Нѣмецкій языкъ | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Англійскій языкъ | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Французскій языкъ | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Латинскій | 12 | 9 | 6 | 6 |
| Греческій | — | 5 | 7 | 7 |
| Еврейскій | — | — | — | (3) |
| Математика | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Ученіе о природѣ | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Исторія и географія | 4 | 2 | 2 | 2 |
| Исторія литературы и искусствъ классической древности | — | — | 1 | 1 |
| Ученіе о гармоніи | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Стенографія | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Гимнастика | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Всего | 32 | 32 | 32 | 32(35) |

B. ВОСПИТАНІЕ.

Гимназія не должна ограничиваться доставленіемъ своему питомцу одного умственного образованія: она должна дать ему и хорошее воспитаніе.

Уже надлежащее, сообразное съ природою ученіе дѣйствуетъ превосходнымъ образомъ и какъ воспитательное средство: сосредоточивая мысль воспитанника на одномъ предметѣ, въ продолженіи извѣстнаго времени, оно способствуетъ развитію въ немъ воли. вмѣстѣ съ этимъ оно развиваетъ также послушаніе, смиреніе и самообладаніе. Наиболѣе дѣйствительное вліяніе на чувство и волю производить преподаваніе религіи.

Но не смотря на это, чувство и воля, какъ самостоятельныя силы духа, требуютъ для своего развитія особеннаго, непосредственнаго на нихъ воздѣйствія со стороны воспитателя. Вели-

чайшая ошибка педагогики новаго времени состояла въ мнѣніи, что всякое образованіе человѣка — слѣдовательно и нравственное — основывается на научномъ образованіи, на знаніи. Это совершенно ложно. Каждая изъ духовныхъ силъ должна имѣть свою собственную пищу. Эту истину высказалъ Песталоцци. Вѣра можетъ быть возбуждена только вѣрою, а не знаніемъ и пониманіемъ того, во что должно вѣровать; любовь не можетъ возникнуть только изъ пониманія сущности любви и свойствъ достойнаго любви предмета.

Основаніемъ училищному воспитанію служить воспитаніе домашнее. Только тогда можно ожидать успѣха въ воспитаніи, когда между домомъ и школою существуетъ согласіе, т. е. когда домашній образъ жизни не противорѣчитъ требованіямъ и законамъ училища. Поэтому, воспитателю должны быть извѣстны понятія, привычки и образъ жизни родителей воспитанника. Училище должно восполнить недостатокъ и ослабить вредъ домашняго воспитанія. Между родителями воспитанниковъ и училищемъ должно поддерживать сколь возможно тѣсную связь. Разумѣется, эта связь возможна только тогда, когда и домъ, и школа живутъ подъ одними и тѣми же разумными законами. Въ противномъ случаѣ училище должно стараться черезъ воспитанниковъ распространить свое благотворное вліяніе и на семейный бытъ ихъ родителей и родственниковъ.

Для достиженія этой, въ высшей степени трудной цѣли, училище должно исполнить слѣдующія условія:

1) Главное требованіе отъ училища, какъ воспитательнаго заведенія, состоитъ въ томъ, чтобы во *всѣхъ отношеніяхъ въ немъ былъ соблюдаемъ строгій порядокъ.*

Училищныя правила должны быть кратки и немногочисленны, но строго исполняемы. За нарушеніемъ ихъ должно непремѣнно слѣдовать наказаніе. Самое безнравственное вліяніе производить то печальное явленіе, когда законъ существуетъ только по имени.

Награжденія и преміи, которыя раздаетъ училище отличнымъ воспитанникамъ, должны возбуждать радость, а не питать высокомерія и тщеславія. Въ товарищахъ награжденнаго они должны возбуждать подраженіе, а не зависть и неудовольствіе. Для этого они должны быть раздаваемы съ величайшею справедливостію. Нужно стараться, чтобы лучшею наградою для воспитанника казалось ласковое, одобрительное слово любимаго учителя.

Для наказаній не должно употреблять средствъ, дѣйствующихъ на воспитанника вредно въ какомъ-бы то ни было отношеніи. Они должны быть слѣдствіемъ нарушенія закона, а не слѣдствіемъ произвола учителя.

Пересадка учениковъ на высшія и низшія мѣста должна быть какъ можно рѣже; мѣсто, занимаемое ученикомъ, должно свидѣтельствовать о постоянномъ его прилежаніи, а не зависѣть отъ какихъ-нибудь двухъ-трехъ удачныхъ отвѣтовъ.

Выговоры должны быть кратки и совершенно чужды всякихъ оскорбительныхъ намековъ и насмѣшекъ.

2) *Между учителями заведенія должно господствовать совершенное единодушіе и согласіе.* Каково-бы ни было между ними различіе во взглядахъ на жизнь и свѣтъ, — ихъ воспитательныя взгляды и цѣли должны быть согласны между собою.

При этомъ только условіи училище можетъ достигнуть хорошихъ результатовъ.

3) *Существенное вспомогательное средство къ успѣшному воспитанію есть система группированія въ обученіи и учрежденіе классныхъ наставниковъ.* Классный учитель преподаетъ въ извѣстномъ классѣ главный предметъ и даетъ направленіе воспитанію.

Учебныя предметы въ классѣ должны быть раздѣлены между возможно малымъ числомъ учителей, что особенно надо наблюдать въ младшихъ классахъ. Въ старшихъ — должно быть уже нѣсколько специальныхъ преподавателей; но классная система тѣмъ однако не нарушается: и тамъ остается главный учитель, который сообщаетъ единство ученію и заботится о воспитаніи. Онъ преподаетъ главный предметъ въ классѣ и, кромѣ того, имѣетъ нѣсколько часовъ преподаванія и въ предыдущемъ, высшемъ классѣ.

Такъ какъ на немъ лежитъ отвѣтственность за весь классъ, то въ его распоряженіи должно быть назначеніе наградъ и наказаній, кромѣ права сажать въ карцеръ.

Въ классныя наставники должно выбирать настоящихъ педагоговъ и по практикѣ, и по теоріи.

4) *Молодому, только-что начинающему учителю должно давать средніе классы:* для низшихъ требуется уже опытный, знающій свое дѣло педагогъ.

5) *Учитель не долженъ преподавать постоянно въ одномъ и томъ-же классѣ и притомъ одинъ и тотъ-же предметъ.* Если онъ каждые пять лѣтъ не перемѣняетъ класса, методъ его лишается всякой подвижности и становится механическимъ. Если онъ преподаетъ постоянно одинъ и тотъ-же предметъ, то или превращается въ односторонняго специалиста и требуетъ отъ учениковъ такъ много занятій по своему предмету, что становится вреднымъ для цѣлаго организма школы; или теряетъ всякій интересъ къ своему предмету, и преподаваніе его становится вялымъ и безжизненнымъ. Онъ долженъ посвящать своей должности никакъ не болѣе половины (около 3 часовъ) своего времени, назначеннаго на умственные работы, чтобы остальное время проводить въ другихъ занятіяхъ, обновляющихъ и освѣжающихъ духъ.

6) *Наконецъ, должно внушать воспитанникамъ правила чести и добродѣтели не только въ самомъ училищѣ, но и въ школьныхъ играхъ и при различныхъ школьныхъ празднествахъ.* Такъ, на гимнастикѣ, — которая должна быть устроена близъ гимназій — упражняются не однѣ физическія силы, но и нравственныя чувства и дѣйствія: любовь, благосклонность, поддержка слабаго сильнымъ, совѣстливость, справедливость и т. д.

Школьные праздники и богослуженіе могутъ питать въ воспитанникѣ преданность Богу и любовь ко всему прекрасному и высокому.

Общій всеѣмъ воспитанникамъ духъ, общее направленіе ихъ мыслей, чувствъ и желаній составляютъ *тонъ училища.* Этотъ тонъ *хорошъ*, когда общій духъ учениковъ направленъ къ пріобрѣтенію духовныхъ сокровищъ и состоитъ во взаимномъ одушевленіи ко всему вѣчному и безсмертному. Онъ *дуренъ*, когда умственная гимнастика считается дѣломъ постороннимъ, а главное вниманіе устремлено на пиры и кутежъ; когда, вмѣсто серьезнаго и труднаго изученія, умъ занятъ эстетическими бездѣлушками.

Основаніемъ хорошаго тона въ училищѣ служитъ хороший тонъ между учителями; отъ нихъ онъ переходитъ непосредственно къ ученикамъ, для которыхъ учителя должны быть идеалами. Завяскою хорошаго тона служатъ хорошіе ученики; ихъ слѣдуетъ поддерживать всеѣми силами; съ нихъ берутъ примѣръ все ихъ товарищи, особенно вновь вступающіе.

Учитель составляет главное, важнейшее звено въ училищномъ организмѣ. Онъ долженъ представлять собою совершенство для своихъ учениковъ. Прежде всего онъ долженъ быть самостоятельной личностью, ибо только личность можетъ воспитать личность.

Какъ воспитатель, онъ долженъ быть исполненъ теплаго участія и любви, проникнуть высокимъ идеаломъ чловѣка, который осуществилъ въ себѣ Иисусъ Христосъ; долженъ знать свѣтъ и людей и въ особенности стремиться къ постиженію Бога. Будучи отличнымъ знатокомъ избраннаго имъ предмета, онъ долженъ имѣть вѣрное понятіе обо всѣхъ другихъ, преподаваемыхъ въ училищѣ. Жизнь воспитателя должна представлять: миръ, радость, любовь, правдивость, смиреніе, преданность Богу, кротость, терпѣніе, вѣрность, умѣренность, вѣру, чувство красоты, рѣшительность и твердость. Такой учитель и воспитатель будетъ нравственнымъ авторитетомъ не только для воспитанниковъ, но и для ихъ родителей.

Воспитатель долженъ сообразоваться съ индивидуальностью своихъ воспитанниковъ: иначе должно воспитывать одареннаго большими умственными способностями; иначе — того, у котораго чувства преобладаютъ надъ умомъ, и т. д. Онъ долженъ обращать вниманіе также на тѣлосложеніе и темпераментъ и различно воспитывать флегматика, сангвиника, холерика или меланхолика.

Если въ воспитанникѣ рѣшительно преобладаютъ высшія силы духа, то воспитатель долженъ стараться только предохранять его отъ вредныхъ вліяній и радоваться счастливому развитію. У кого же господствуютъ низшія побужденія и склонности, того надо спасать отъ нихъ всевозможными воспитательными средствами.

Если у воспитанника, при господствѣ высшихъ духовныхъ силъ, не достаетъ которой-нибудь изъ нихъ или которая-нибудь преобладаетъ, то воспитатель долженъ стараться усилить одну и ограничить другую, чтобы возстановить всеобщую гармонію въ развитіи духа.

Но, ослабляя крайности въ различныхъ склонностяхъ воспитанника, воспитатель долженъ остерегаться, чтобы не искоренить совсѣмъ какой-нибудь изъ нихъ: ибо всякая сила въ чловѣческомъ организмѣ хороша, когда она не уединена, а стоитъ въ гармоніи съ цѣлымъ и занимаетъ указанное ей при-

родою мѣсто. Такъ, напримѣръ, преслѣдуя въ воспитанникѣ честолюбіе, надо остерегаться, чтобы не подавить въ немъ чувства чести.

Чтобы съ успѣхомъ исправлять недостатки воспитанника, воспитатель долженъ знать ихъ происхожденіе, какъ медикъ — происхожденіе болѣзни.

Вотъ нѣсколько правилъ, которымъ воспитатель долженъ слѣдовать неуклонно:

1) Не считай никакого недостатка ничтожнымъ и не заслуживающимъ вниманія.

2) Не медли употребить цѣлебное средство противъ замѣченной тобою нравственной болѣзни.

3) При лѣченіи напередъ удали все то, что порождаетъ болѣзнь.

4) Выбѣтъ съ дурною травой не вырви пшеницы; равно не сѣй при этомъ и новой дурной травы.

5) Не все считай въ дитяти порокомъ, что тебѣ, какъ мужу, кажется таковымъ, и что въ немъ не составляетъ недостатка.

6) Возбуждай въ воспитанникѣ рѣшимость исправиться отъ недостатковъ; внуши ему мужество и вѣру въ свои собственные силы и доставь ему средство къ исправленію.

7) Лѣчи не слишкомъ много: многое лѣченіе и обиліе лѣкарствъ, вмѣсто здоровья, часто причиняютъ смерть.

8) Истинный врачъ не знаетъ всеобщаго лѣченія для всякаго больнаго и противъ всѣхъ болѣзней; для каждой болѣзни у него свое лѣкарство и притомъ сообразное съ природою больнаго. Такъ и ты, какъ воспитатель, долженъ сообразоваться съ особенностію недостатка и съ индивидуальностію воспитанника.

9) Не спѣши самъ принимать на себя роль врача: часто лучшими врачами для воспитанника бывають его товарищи.

10) Обходи съ твоимъ воспитанникомъ откровенно, прямодушно и съ любовью, оказывая вѣру въ его добрыя начала, надѣйся на его исправленіе и будь ему образцомъ во всемъ.

11) Не надобѣдай ему твоимъ надзоромъ: непрерывный и неусыпный надзоръ можетъ сдѣлать изъ него хитреца и дурного чловѣка. Давай ему болѣе разумной свободы и оказывая болѣе довѣренности; водить его безпрестанно на помочахъ очень вредно: рано или поздно придется-же ихъ оставить, и тогда, вдругъ по-

чувствовавъ себя на свободѣ, безъ руководителя, онъ непременно будетъ спотыкаться и падать.

Все эти правила должны нѣсколько измѣняться сообразно съ возрастомъ и степенью развитія духовныхъ силъ ученика.

У воспитанника элементарной гимназiи и прогимназiи расудокъ и сила воли еще слабы. Отвлеченные законы и убѣжденiя здѣсь очень мало дѣйствуютъ. Самъ учитель долженъ быть для него живымъ закономъ. Онъ долженъ стараться укрѣпить въ воспитанникѣ волю, развить въ немъ религіозно-нравственное и эстетическое чувство и заботиться объ его тѣлесномъ здоровьѣ и правильной дѣятельности. За нарушение школьныхъ законовъ онъ долженъ подвергать его установленнымъ наказанiямъ, но иногда и прощать; прощение возбуждаетъ чувство благодарности и неразлучную съ нимъ рѣшимость исправиться. Должно, однакожъ, остерегаться, чтобы прощение не превратилось въ слабую медлительность и уступчивость, что чрезвычайно вредно дѣйствуетъ на воспитанника: развиваетъ въ немъ упрямство, себялюбіе, нравственную слабость и приготавливаетъ въ немъ для общества человѣка несноснаго и вреднаго. Если вы угрожали воспитаннику какимъ-нибудь наказанiемъ, то — въ случаѣ проступка съ его стороны — непременно исполните эту угрозу. Надобно принять за правило, чтобы за одну и ту-же вину воспитанника старшаго класса наказывать чувствительнѣе, нежели воспитанника младшаго. Самыя сильныя наказанiя — *тѣлесное* и *карьеръ* должны быть примѣняемы какъ можно рѣже и съ крайнею осторожностію. Тѣлесно наказывать можно только въ младшемъ возрастѣ; въ старшемъ же только въ такомъ случаѣ, когда ученикъ, съ непомѣрнымъ и сознательнымъ упрямствомъ, противится училищнымъ постановленiямъ.

Насколько несправедливо то старинное мнѣніе, по которому вся сила воспитанiя заключалась въ розгѣ и палкѣ, настолько же несправедлива и та чувствительность, которая полагаетъ, что ударъ розгою, нанесенный дитяти, оскорбляетъ его человѣческое достоинство. Однакожъ никогда не должно забывать, говорить Квинтиліанъ, что розга уничтожаетъ стыдъ въ ребенкѣ, а потому въ дѣлѣ воспитанiя ничто не требуетъ такой осторожности, какъ приложеніе этого наказанiя. Вообще надо всегда помнить слова Франка: „мягкосердіемъ и дружескою рѣчью можно сдѣлать и съ ребенкомъ, и съ отрокомъ, и съ юношею гораздо болѣе, нежели самымъ строгимъ наказанiемъ“.

Въ высшей гимназiи природа юноши стремится къ самостоятельности; воспитаніе должно сообразоваться съ этимъ естественнымъ стремленіемъ. Чѣмъ болѣе воспитанникъ обнаруживаетъ самообладанiя, тѣмъ болѣе должно предоставлять его самому себѣ. Это основной законъ. Здѣсь учитель дѣйствуетъ уже не однимъ авторитетомъ, но болѣе дружескимъ совѣтомъ и убѣжденіемъ; оказывая довѣренность воспитаннику, онъ возбуждаетъ въ немъ увѣренность въ самомъ себѣ.

Наконецъ, наступаетъ время выпуска изъ училища. Чтобы получить аттестатъ (*Lehrbrief*), воспитанникъ долженъ подвергнуться испытанію, которое должно состоять не въ выспрашиваніи разныхъ мелочей, приобрѣтенныхъ памятью втеченіе цѣлаго курса: оно должно свидѣтельствовать о степени и силѣ его духовнаго развитiя, и потому — состоять въ письменныхъ работахъ. Въ этихъ работахъ выпускаемый изъ заведенiя ученикъ долженъ показать, до какой степени онъ приобрѣлъ способность извѣстныхъ ему познанiй и понятiя переработывать своею собственною мыслию и выражать свободно какъ на отечественномъ, такъ и на иностранномъ языкахъ. Словесный экзаменъ должно производить только изъ главныхъ предметовъ: въ гуманистической гимназiи — изъ религіи, изъ нѣмецкаго, латинскаго и греческаго языковъ, изъ исторiи и математики; въ реальной — изъ религіи, нѣмецкаго, англійскаго и французскаго языковъ, изъ исторiи, математики и естественныхъ наукъ.

Но важнѣе всякаго экзамена должно быть общее мнѣніе всѣхъ учителей о степени развитiя духовныхъ силъ cadaго изъ воспитанниковъ. Это мнѣніе должно служить главнымъ основаніемъ для аттестата.

Изъ исторіи народнаго образованія въ Англіи.

Въ Англіи, этой представительницѣ реализма въ наукѣ, жизни и воспитаніи, педагогическія идеи Бэкона, Локка, Мильтона и др. отразились прежде всего на высшихъ классахъ, тогда какъ народныя слои до послѣдняго столѣтія оставались забытыми, и правильно организованной народной школы до XIX столѣтія почти не существовало. Правда, у Мильтона мы видѣли уже меньше той аристократической исключительности возрѣній, какою проникнуты „мысли о воспитаніи“ Джона Локка; но всеобщій, гуманный интересъ къ бѣднѣйшимъ, а потому и невѣжественнѣйшимъ классамъ народа былъ впервые возбужденъ въ англійскомъ обществѣ извѣстнымъ филантропомъ-публицистомъ Робертомъ Рейкисомъ (Raikes, 1735 † 1811), издателемъ знаменитаго Глостерскаго журнала. Дѣйствительно, состояніе народной образованности въ Англіи было до того печально, что, не смотря на существованіе особаго общества „Society for Promoting Christian Knowledge“, основаннаго еще въ 1688 году, до половины прошедшаго столѣтія на каждыя семь общинъ едва приходилась одна школа. Только христіанское участіе методистовъ успѣло сдѣлать кое-что для образованія англійскаго народа, масса котораго продолжала коснѣть въ первобытномъ невѣжествѣ... Рейкисъ, человекъ энергическій, всецѣло преданный благу своего народа, приступилъ къ дѣлу прямо практически: онъ собиралъ въ Глостерѣ бѣдныхъ дѣтей въ каѳедральномъ соборѣ по воскресеньямъ, пріискалъ для нихъ учителей и учительницъ, и занимался съ ними обученіемъ въ промежутокъ времени между утренней и вечерней службою, продолжая звать къ обществу въ своемъ журналѣ. Воззванія его имѣли успѣхъ,

и подъ ихъ вліяніемъ въ 1785 году было учреждено общество для распространенія и поощренія воскресныхъ школъ (The Society for the Support and Encouragement of Sundayschools throughout the British dominions). Какъ ни мало достигало предназначенной цѣли такое обученіе, происходившее по одному разу въ недѣлю, однако учрежденіе воскресныхъ школъ имѣло огромное значеніе въ особенности потому, что чрезъ нихъ впервые сдѣлалось возможно религіозно нравственное вліяніе на коснѣвшій въ невѣжествѣ народъ, и вмѣстѣ съ тѣмъ было положено начало всеобщему воспитанію народа. Воскресныя школы получили быстрое и обширное развитіе, такъ что въ концѣ шестидесятихъ годовъ ихъ посѣщало уже болѣе половины дѣтей въ Англіи и Уэльсѣ и въ нихъ насчитывалось около 320,000 учителей и учительницъ и до 2½ милліоновъ учащихся; они составляли въ этотъ періодъ главнѣйшій двигатель народнаго образованія и представляли огромное разнообразіе по духу, направленію и объему преподаванія. Такъ, еще въ 1856 году у однихъ методистовъ считалось 4,166 воскресныхъ школъ съ 437,814 учащимися бѣднѣйшими дѣтьми, образованію которыхъ безкорыстно посвящали свои труды 76,517 учителей и учительницъ; кромѣ того, въ завѣдываніи „воспитательнаго комитета“ методистовъ состояло 434 школы, въ которыхъ ежедневно училось до 52,630 дѣтей. Къ преподаванію въ воскресныхъ и будничныхъ школахъ различныхъ обществъ допускались только люди истинно религіозные, избираемые общиной изъ своей же среды. Особенно строго соблюдалось это въ обществѣ, основанномъ Веслеемъ: дѣтямъ ежедневно читалась и толковалась Библия; изучался Веслеянскій катехизисъ; обученіе и начиналось, и оканчивалось молитвой; дѣти каждый праздникъ обязательно посѣщали церковь и слушали проповѣдь. Всѣ диссиденты вообще имѣли право учреждать свои школы и сообщать въ нихъ религіозное образованіе независимо отъ господствующей епископальной церкви.

Метода Белля-Ланкастера.

До такихъ широкихъ размѣровъ развилось дѣло, начатое Робертомъ Рейкисомъ; но при этомъ пришлось одолѣть много историческихъ препятствій. Англійская нація успѣла уже и въ то время занять первостепенное мѣсто между европейскими государствами,

сумѣла развить свою матеріальную дѣятельность до такой высокой степени, до какой ни одинъ народъ никогда не достигалъ;— но государство долго не заботилось о народномъ образованіи въ собственномъ смыслѣ, не заботилось по крайней мѣрѣ въ той мѣрѣ, какъ это было въ Германіи, особенно въ Пруссіи. Высшіе, господствующіе классы, дѣйствительно обладавшіе высокимъ образованіемъ, даже боялись, что простой народъ, получивъ также образованіе, заявитъ свои требованія и захочетъ имѣть нѣкоторое вліяніе на общественныя дѣла, отчего могутъ нарушиться вѣками установившіяся отношенія между меньшинствомъ-патриціями и большинствомъ-плебеями. На воспитаніе и обученіе дѣтей въ Англіи тогда смотрѣли, какъ на дѣло совершенно частное, которое предоставляется свободному выбору cadaго; государство даже не считало себя въ правѣ принять въ этомъ дѣлѣ починъ. Поэтому нужно было ждать, пока въ самомъ обществѣ возникнетъ убѣжденіе въ необходимости и пользѣ народнаго образованія, и это убѣжденіе въ самомъ дѣлѣ возникло съ такою силою, которая не проявлялась нигдѣ на материкѣ. Но въ началѣ однимъ изъ главныхъ затрудненій было—недостатокъ учителей. Къ счастью, это затрудненіе было временно устранено, благодаря возникшей тогда и быстро распространившейся въ Англіи Белль-Ланкастерской методѣ. Докторъ *Андрей Белль*, сынъ шотландскаго парикмахера, а съ 1789 года директоръ военно-сиротской школы въ Эгморѣ, близъ Мадраса, случайно увидѣлъ, какъ Малабарскій мальчикъ учился писать, чертя буквы палочкою на пескѣ. Онъ попробовалъ ввести этотъ способъ въ своей школѣ; но его помощники и учителя не хотѣли его принять. Тогда Белль взялъ въ помощники одного изъ старшихъ учениковъ, который съ большимъ успѣхомъ сталъ обучать своихъ товарищей. Это навело Белля на мысль заставить учениковъ обучать другъ друга взаимно. Успѣхъ превзошелъ все ожиданія Белля, который принялъ, наконецъ, за основаніе, чтобы все обученіе вели лучшіе, приспособленные къ тому ученики (мониторы), изъ которыхъ каждому поручается извѣстное отдѣленіе младшихъ учениковъ, лишь при общемъ наблюденіи главнаго учителя. Такъ возникла извѣстная *система взаимнаго обученія*—the monitorial system of tuition, и съ 1795 года Мадрасская школа не имѣла другихъ учителей, кромѣ старшихъ учениковъ-мониторовъ, обучаемыхъ самимъ директоромъ. По возвращеніи въ Англію въ 1796 году Белль получилъ доходный при-

ходъ въ Вестминстерскомъ аббатствѣ и въ 1807 году, по предложенію нѣкоторыхъ лицъ изъ высшаго духовенства, основалъ въ Лондонѣ особую школу по открытой имъ системѣ. Дѣло пошло такъ успѣшно, особенно со стороны дешевизны, скорости и простоты обученія, что въ 1811 году послѣдователи Белля положили основаніе особому „національному обществу“ (National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church), которое взяло на себя заботу о воспитаніи бѣдныхъ дѣтей въ началахъ господствующей въ Англіи и Уэльсѣ церкви. Покровителемъ этого общества былъ избранъ принцъ-регентъ, президентомъ—архіепископъ Кентерберійскій, вице-президентомъ—архіепископъ Йоркскій со всеми епископами Англіи и Уэльса. „Національное общество“ распространило школьную систему Белля по всей Англіи, Шотландіи и Ирландіи и въ 1813 году учредило въ Лондонѣ образцовую центральную школу, заключавшую въ себѣ цѣлую тысячу дѣтей обоего пола. Черезъ четыре года въ вѣдѣніи общества состояло болѣе тысячи школъ, и по системѣ Белля училось уже болѣе 200,000 бѣднѣйшихъ дѣтей. Белль принималъ живое участіе въ дѣятельности общества и, умирая въ 1822 году, отказалъ по завѣщанію капиталъ въ 120,000 ф. стерлинговъ на школы для народа.

Этотъ безиримѣрный порывъ господствующей церкви въ пользу народнаго образованія объявляется появленіемъ еще одного замѣчательнаго человѣка, который вовсе не былъ churchman, т. е. не принадлежалъ къ сословію духовенства, и который самостоительно, побуждаемый одною необходимостью—возможно болѣе удешевить содержаніе своей школы, пришелъ къ тому же способу обученія, изобрѣтателемъ котораго признается Белль: это былъ молодой и энергическій квакеръ *Иосифъ Ланкастеръ*. Впрочемъ, съ точностію до сихъ поръ неизвѣстно, самъ ли онъ изобрѣлъ систему взаимнаго обученія, или только заимствовалъ еѣ у Белля и примѣнилъ нѣсколько въ иномъ направленіи. Различіе состояло въ томъ, что Ланкастеръ не ограничивалъ воспитаніе одними церковными тенденціями или интересами господствующей церкви, и, отрицая „Scriptural education“, предназначалъ школу для дѣтей всевозможныхъ вѣроисповѣданій безразлично (Schools for all); а потому все собственно религіозное обученіе онъ полагалъ въ одномъ чтеніи Библии безъ всякихъ толкованій, между тѣмъ какъ въ школахъ Белля могли учиться лишь тѣ дѣти, которыя при-

надлежали къ господствующей государственной церкви. — Ланкастеръ родился въ 1778 году и, будучи самъ еще двадцатилѣтнимъ юношей, открылъ въ Лондонѣ школу, въ которой онъ за треть обычной школьной платы обязывался учить читать, писать и считать, и въ которой изъ ста учениковъ болѣе половины были бесплатными. Съ цѣлью облегчить себѣ содержаніе этой школы, увеличить число учащихся и еще болѣе уменьшить школьную плату, онъ естественно прибѣгнулъ къ системѣ мониторовъ и, ободренный успѣхомъ, сталъ еще болѣе принимать къ себѣ бесплатныхъ. Общественное мнѣніе обратило должное вниманіе на практическую попытку Ланкастера и оказало ему поддержку, такъ что въ то время, когда первый изобрѣтатель Белль еще удивленно жилъ въ своемъ отдаленномъ приходѣ, молодой Ланкастеръ съ неимовѣрною дѣятельностью совершенствовалъ и распространялъ новую методу. Весьма скоро онъ успѣлъ собрать въ Лондонѣ до 1000 дѣтей въ свою школу, которая уже совершенно превратилась въ бесплатную. Убѣжденный въ плодотворности своего дѣла, Ланкастеръ извѣздилъ всю Англію, знакомилъ общество съ новою методою посредствомъ публичныхъ чтеній, и во многихъ мѣстахъ основалъ школы, на которыя англичане щедро жертвовали значительныя суммы денегъ. Все это было возможно, конечно, при той свободѣ общественной дѣятельности, какую искони выработалъ себѣ англійскій народъ, а потому такой быстрый успѣхъ частныхъ предпріятій былъ возможенъ только въ Англіи. Къ счастью, Ланкастеръ нашелъ себѣ поддержку и у двора: король Георгъ IV, еще прежде торжественно выразившій желаніе, „чтобы въ его королевствѣ каждое бѣдное дитя умѣло читать Библию“, общалъ ему свое покровительство и назначилъ ему значительное ежегодное вспоможеніе. Уже въ 1805 году, т. е. шестью годами ранѣе „Національнаго общества“ Белля, стараніями Ланкастера было учреждено знаменитое „Британское общество“ (British and Foreign School-Society), которое развилось чрезвычайно быстро, несмотря на то, что самъ Ланкастеръ, разорившись, принужденъ былъ оставить отечество и удалился въ Америку, гдѣ и умеръ въ 1838 году. Въ разныхъ частяхъ Великобританіи возникли сотни Ланкастерскихъ школъ, такъ что уже въ 1811 году, т. е. въ годъ основанія „Національнаго общества“, въ нихъ училось около 30,000 бѣдныхъ дѣтей. Быстрое распространеніе ланкастерской методы внѣ Англіи наглядно

видно изъ слѣдующихъ историческихъ фактовъ: въ 1806 году она была принята въ Сѣверной Америкѣ, въ 1810 году — въ Калькуттѣ, въ 1813 — въ Канадѣ и въ Капской землѣ, въ 1814 — въ Австраліи, не говоря уже о Европейскомъ материкѣ, гдѣ она скоро получила право гражданства, но лишь на время, пока школа не организовалась на чисто-педагогическихъ началахъ. Широкая примѣнимость системы Ланкастера объясняется болшею широтою его началъ, такъ какъ „Британское Общество“ приняло въ основаніе лишь общія христіанскія истины, безъ различія вѣроисповѣданій и сектъ. Въ школахъ его читалась Библия безъ всякихъ примѣчаній, и этотъ способъ считался лучшимъ для того, чтобы соединить дѣтей различныхъ вѣроисповѣданій въ одну общую школу и чрезъ воспитаніе дѣйствовать на народъ въ примирительномъ, чисто-христіанскомъ духѣ. Но если такой способъ вполне соотвѣтствовалъ видамъ и стремленіямъ диссентеровъ, то съ другой стороны духовенство господствующей церкви не могло ему сочувствовать, такъ какъ въ школахъ не преподавался катехизисъ, содержащій въ себѣ изложеніе единственныхъ, по его мнѣнію, истинныхъ правилъ вѣры.

Если первую мысль о примѣненіи системы взаимнаго обученія къ народнымъ школамъ обыкновенно приписываютъ Беллю, то надо признать, что честь развитія и распространенія этой системы должна принадлежать Ланкастеру. Онъ тщательно прослѣдилъ вліяніе, какое можетъ имѣть учитель на своихъ учениковъ, и ученикъ — на своихъ товарищей, и при этомъ пришелъ къ убѣжденію, что, проводя это вліяніе чрезъ старшихъ учениковъ на младшихъ, одинъ учитель можетъ вести обученіе и имѣть надзоръ одновременно при огромномъ числѣ учениковъ, если будетъ пользоваться при этомъ содѣйствіемъ лучшихъ изъ нихъ. Съ этою цѣлію всю школу надо раздѣлить на нѣсколько классовъ и въ каждомъ классѣ поставить по взрослому „монитору“ или помощнику, который долженъ быть отвѣтственнымъ лицомъ за опрятность, порядокъ и успѣхи каждаго изъ порученныхъ ему учениковъ. Если число послѣднихъ до того велико, что одному монитору не управиться съ ними, въ такомъ случаѣ онъ обязанъ выбрать себѣ помощниковъ изъ учениковъ своего или даже другого класса и возложить на нихъ часть своихъ обязанностей. Отношеніе числа учащихся мальчиковъ къ учащимся не должно быть велико, и въ низшемъ возрастѣ, гдѣ дѣти учатся читать,

писать и считать, опредѣляется какъ 1 къ 10. Для возбужденія соревнованія и вообще для облегченія учебнаго дѣла вся школа раздѣляется на классы съ отдѣльнымъ мониторомъ для каждаго, причемъ въ каждомъ классѣ, съ возможною точностью, собираются ученики съ одинаковыми познаніями; лучше всего, если такіе классы имѣютъ и свое отдѣльное помѣщеніе, такъ чтобы обученіе могло идти одновременно со всѣми. Если въ школѣ есть дѣти, изъ которыхъ одни учатся азбукѣ, другіе — складамъ и т. д., то лучше и ихъ распредѣлять и обучать отдѣльно по классамъ. Кромѣ того, въ каждой школѣ должно быть два отдѣленія: въ первомъ должны быть мальчики, еще учащіеся читать, а во второмъ — уже умѣющіе читать; для послѣднихъ чтеніе уже не можетъ быть отдѣльнымъ предметомъ обученія, но служить лишь вспомогательнымъ средствомъ для обученія религіи и нравственности. Въ первомъ обученіе чтенію совершается съ строгою послѣдовательностію до тѣхъ поръ, пока они будутъ въ состояніи перейти къ другимъ, болѣе существеннымъ знаніямъ; чтеніе идетъ на ряду съ разными механическими работами, которыя могутъ имѣть для дѣтей практическое значеніе впоследствии, и сюда же возможно раньше присоединяется обученіе религіи. Учащіеся собственно *читаютъ* дѣлятся на 8 классовъ: 1 классъ — abc..., 2 классъ — двухсложныя слова, 3 классъ — трехсложныя слова, 4-й — четырехсложныя слова, 5-й — пятисложныя слова, 6-й — новый завѣтъ, 7-й — библія, 8 классъ — Selecta — заключаетъ лучшихъ чтецовъ. Учащіеся *считаютъ* дѣлятся на 12 классовъ: 1-й классъ — соединеніе чиселъ, 2-й классъ — простое сложеніе, 3-й — сложеніе изъ многихъ чиселъ, 4-й — простое вычитаніе, 5-й — сложное вычитаніе, 6-й — простое умноженіе, 7-й — сложное умноженіе, 8-й — простое дѣленіе, 9-й — сложное дѣленіе, 10-й — сокращеніе дробей, 11-й — тройное правило, и 12-й классъ — рѣшеніе практическихъ задачъ. При обученіи религіи ученики также строго дѣлятся на классы и въ каждомъ проходитъ известный отдѣлъ катехизиса: мониторъ читаетъ вопросы и каждый ученикъ читаетъ отвѣты; при такой катехизической методѣ вниманіе и монитора, и его учениковъ поддерживается сильнѣе, чѣмъ въ томъ случаѣ, когда обученіе идетъ въ формѣ разказа. Если при этомъ пользуются катехизисомъ также и для упражненія въ чтеніи, а потомъ спрашиваютъ въ разбивку, то онъ легко и незамѣтно выучивается на память. Вообще при обученіи надо всѣми

мѣрами стараться связывать между собою известныя части учебнаго матеріала; такъ, на примѣръ, если сегодня читалось о сотвореніи міра, то о томъ же предметѣ можно взять изъ катехизиса для заучиванія, и для пѣнія также выбрать подходящія вещи: все это будетъ болѣе сосредоточивать вниманіе дѣтей на одномъ и томъ же предметѣ и оставить болѣе глубокое впечатлѣніе.

Итакъ, сущность Белль-Ланкастерской методы состоитъ въ томъ, что сдѣлавшіе нѣкоторый успѣхъ ученики становятся учителями тѣхъ, которые, сравнительно съ ними, стоятъ еще на низшей степени и которыхъ они обучаютъ въ стоящихъ на очереди познаніяхъ по точно предписанной схемѣ; въ то-же время учитель, подобно надсмотрщику на фабрикѣ, почти вовсе не учитъ, но только руководитъ дѣятельностію мониторовъ. Защитники этой методы считаютъ еѣ вѣрнѣйшимъ средствомъ для возбужденія и постепеннаго примѣненія мыслительной силы и для укрѣпленія однажды прибрѣтенныхъ знаній посредствомъ передачи ихъ другимъ. Точное распредѣленіе учениковъ по ихъ знаніямъ, развитію и способностямъ на главныя и второстепенныя группы, по мнѣнію приверженцевъ этой методы, лучше всего облегчаетъ учителю возможность приноровить обученіе къ потребностямъ каждаго ребенка: для этого лишь необходимо строго распредѣлить учебный матеріалъ по классамъ и отдѣленіямъ. Кромѣ того, ученикъ при ланкастерской методѣ не только пассивно усваиваетъ, но и имѣетъ постоянную возможность примѣнить усвоенное къ пользѣ другихъ, слѣдовательно, развивается всесторонне и самодѣятельно, тогда какъ при обыкновенномъ школьномъ устройствѣ дѣти должны полдня смирно сидѣть на своемъ мѣстѣ и только слушать, думать и отвѣчать. При Ланкастерской методѣ съ ея частыми переменами въ составѣ и распредѣленіи классовъ и отдѣленій учитель также имѣетъ болѣе случаевъ со всѣхъ сторонъ наблюдать и изучать своихъ учениковъ; наконецъ, система мониторовъ развиваетъ въ нихъ любовь другъ къ другу, желаніе взаимной помощи, возбуждаетъ въ ученикахъ чувство товарищества и склонность къ общепользующей дѣятельности, дѣлаетъ каждаго живымъ и сознательнымъ членомъ дѣлага, устраняя эгоизмъ и лѣность. Противники Белль-Ланкастерской методы, впоследствии одержавшіе полную побѣду надъ ея приверженцами, находятъ въ ней слѣдующіе недостатки: тихое чтеніе, необходимое при одновременномъ упражненіи въ немъ многихъ отдѣленій съ

ихъ мониторами, не образуетъ достаточнымъ образомъ органовъ языка, при чемъ ускользаетъ правильность ударенія и интонаціи въ рѣчи, и дѣти пріучаются къ бессмысленному, чисто-механическому чтенію; счисленіе ведется также совершенно механически, такъ какъ мониторы не могутъ достаточно вызвать самостоятельность мышленія въ своихъ товарищахъ-ученикахъ и вообще удовлетворить образовательнымъ цѣлямъ преподаванія; обученіе письму основано по преимуществу на продолжительныхъ и однообразныхъ упражненіяхъ, при которыхъ мало обращается вниманіе на развитіе вкуса, смысла, на сознательное усвоеніе правилъ; вообще все обученіе легко переходитъ въ механическую дрессуру или выучку, хотя дешевую, но вредно дѣйствующую на развитіе высшихъ способностей въ дѣтяхъ. Самъ учитель, при системѣ Белля-Ланкастера превращается въ надсмотрщика фабрики, слѣдящаго за одною внѣшнею дисциплиною, и мало приходитъ въ непосредственное соприкосновеніе съ личностями его многочисленныхъ учениковъ, такъ какъ онъ имѣетъ возможность заниматься лишь съ мониторами, а затѣмъ долженъ предоставлять имъ все трудное и сложное школьное дѣло, не будучи всегда въ силахъ предупредить всѣ злоупотребленія и искаженія въ немъ. Однимъ словомъ, система эта сильна болѣе внѣшней, чѣмъ внутренней стороною, и можетъ быть пригодна только въ крайнемъ случаѣ, при недостаткѣ правильно-устроенныхъ школъ и хорошо, методически подготовленныхъ учителей. Педагогика высоко ставитъ возможность вліянія товарищей-учениковъ другъ на друга, которымъ надо пользоваться при всякомъ удобномъ случаѣ; но принципу этому нельзя дать столь обширнаго примѣненія, какое придано ему въ системѣ взаимнаго обученія Белля-Ланкастера. Вотъ почему система эта такъ быстро распространилась, такъ же быстро и пала всюду, гдѣ взяли перевѣсъ строго-педагогическія начала и нашлись матеріальныя средства для школы, воспитательное значеніе которой вообще бываетъ тѣмъ выше, чѣмъ меньше отношеніе между числомъ учащихъ и числомъ учащихся.

Развитіе частныхъ школьныхъ обществъ.

Британское школьное общество, подобно правительству, держалось системы вспоможенія своимъ школамъ. Правленіе его со-

стояло изъ 48 членовъ, болшею частію свѣтскаго званія, и при ней особый *дамскій комитетъ*. Кругъ дѣятельности его не ограничивался одною Англіею, но распространялся и на другія части свѣта, дѣйствуя всюду, гдѣ только есть англійскія владѣнія. Оно содержало: одну образцовую школу (Modelschool) съ 1000 учениковъ, гдѣ была принята система взаимнаго обученія, двѣ учительскія семинаріи въ Лондонѣ и одну въ Уэльсѣ для приготовленія учителей и учительницъ. Весь кругъ его дѣйствій распространялся почти на 7000 школъ, объѣзжаемыхъ инспекторами семи инспекцій. Имъ издавался педагогическій журналъ и устраивались учительскіе съѣзды. Доходы Британскаго общества за 1859 годъ составляли 11,000 ф. стерлинговъ къ которымъ правительство прибавляло еще 5,000. Національное общество, преслѣдовавшее интересы господствующаго вѣроисповѣданія, имѣло еще обширнѣйшій кругъ дѣйствій. Собственно воспитательный совѣтъ общества состоялъ преимущественно изъ лицъ духовнаго званія, и въ связи съ нимъ находились епархіальныя школьныя общества, въ которыхъ предѣлательствовали епископы. Воспитательный совѣтъ имѣлъ своихъ инспекторовъ и выдавалъ пособія на тѣхъ же основаніяхъ, какъ и правительственный. Инспекторы, слѣдившіе за правильнымъ религіознымъ образованіемъ въ духѣ епископальной церкви, жалованья не получали. Въ 1859 году въ завѣдываніи Національнаго общества состояло до 11,372 школъ, т. е. почти вдвое болѣе, нежели въ Британскомъ. Въ непосредственномъ завѣдываніи его состояли три учительскія семинаріи въ Лондонѣ и одна въ Уэльсѣ и при нихъ образцовыя школы для методическихъ упражненій учителей и учительницъ. Собственный складъ общества для учебныхъ книгъ и пособій имѣло оборота до 20,000 ф. стерлинговъ ежегодно, и имъ также издавалась газета; при устройствѣ новыхъ школъ разсылались спеціальныя агенты, избравшіеся изъ лучшихъ учителей-практиковъ, для ознакомленія новыхъ учителей съ рациональными методами обученія; но при существованіи учительскихъ семинарій мѣра эта постепенно теряла свое значеніе. Доходы Національнаго общества были сравнительно не велики — до 13,000 ф. стерлинговъ ежегодно, такъ какъ духовенство оказывало безвозмездное содѣйствіе дѣлу народнаго образованія.

Въ 1853 году члены *евангелической* партіи англиканской церкви учредили новое „*Церковное общество образованія*“ (Church

of England-Education Society), изъ противодѣйствія Національному обществу, которое дѣйствовало слишкомъ исключительно въ пользу одного вѣроисповѣданія; однако президентомъ его должно было быть лицо свѣтское. Доходы его — простирались до 3,500 ф. стерлинговъ. Общество подъ названіемъ „Promotion Society“, основанное прежде всѣхъ другихъ, со времени возникновенія Національнаго общества ограничивало свою дѣятельность исключительно изданіемъ для школъ Библий, молитвенниковъ, учебниковъ, картъ и т. под., которые продавались по самой низкой цѣнѣ или раздавались бесплатно. Вспомоществованіемъ школамъ господствующаго вѣроисповѣданія занимались также общества *Вестона* и *Бовена*. Изъ диссентеровъ-протестантовъ одни только Веслеянцы принимали вспомошествованіе отъ государства и потому подчинялись его школьному надзору. Эта секта начала съ воскресныхъ школъ, которыя существовали при каждомъ молитвенномъ домѣ, собственно же *Веслеянской школьный комитетъ* (The Wesleyan Comitee of Education) основанъ только въ 1839 году. Общество это имѣло чисто-церковный характеръ. Комитетъ общества содержалъ двѣ учительскія семинаріи, подвергалъ учителей испытанію и рекомендовалъ на мѣста, имѣлъ надзоръ за своими школами посредствомъ своихъ инспекторовъ и заботился объ устройствѣ и поддержаніи школъ среди своей секты. Дѣтямъ ежедневно читалась Библия и преподавался Веслеянской катехизисъ; впрочемъ, общество принимало въ свои школы дѣтей и другихъ вѣроисповѣданій, освобождая ихъ отъ изученія катехизиса. Въ 1859 году подъ управленіемъ Веслеянскаго комитета состояло 466 ежедневныхъ школъ съ 60,000 учащихся и 4,347 воскресныхъ школъ съ 457,000 учащихся. Доходы простирались до 5,440 ф. стерлинговъ; отъ государства получалось 3,790 ф. стерлинговъ вспоможенія. — Католики имѣли собственный *Католическій школьный комитетъ*, подъ вѣдѣніемъ котораго состояло въ указанное время до 400 школъ съ 45,000 учащихся; доходъ комитета составлялъ болѣе 10,000 ф. стерлинговъ ежегодно. Индепенденты вмѣстѣ съ анабаптистами числомъ превосходили Веслеянцевъ, но собственные ихъ школьныя общества болѣе нуждались въ средствахъ; правительство ихъ не поддерживало, такъ какъ они сами этого не желали. *Конгрегациональный воспитательный совѣтъ* (Congregational Board of Education) издерживалъ почти весь свой доходъ, который въ 1859 году составлялъ около

2,000 ф. стерлинговъ на содержаніе учительской семинаріи, которая одна только изъ всѣхъ существовавшихъ тогда въ Англіи не пользовалась вспомошествованіемъ отъ правительства. Впослѣдствіи общество „Voluntary School Society“ перевело приготовляемыхъ имъ учителей въ ту же семинарію и присоединило свои средства; собственно въ школахъ его училось до 16,000 дѣтей. Вообще, по мѣрѣ развитія системы правительственныхъ субсидій, школьная дѣятельность разныхъ сектъ стала замѣтно слабѣть и средства сильно оскудѣли. Всѣ названныя большія и малыя общества, двигавшія народное образованіе въ Англіи, быстро поставили это дѣло на значительную высоту. Починъ въ дѣлѣ основанія школы исходилъ болѣею частію со стороны частныхъ лицъ, которыя, желая учредить новую школу, составляли мѣстный школьный комитетъ и обращались за пособіями къ тому или другому школьному обществу и къ правительству. Въ этомъ отношеніи было особенно дѣятельно духовенство какъ господствующей церкви, такъ и разныхъ сектъ, но, разумѣется, усилія одного духовенства не имѣли бы такого успѣха, если бы не находили себѣ существенной поддержки у свѣтскихъ лицъ всѣхъ состояній. Быстрое увеличеніе числа разныхъ школъ въ Англіи можно видѣть изъ слѣдующей таблицы:

| Годы. | Народонаселеніе | Ежедневн. школы. | Число учащихся. | Воскресн. школы. | Число учащихся. | Итого учащихся. |
|-------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| 1818 | 11,642,000 | 19,230 | 674,883 | 5,463 | 477,225 | 1,152,108 |
| 1833 | 14,386,000 | 38,971 | 1,276,947 | 16,828 | 1,548,890 | 2,825,877 |
| 1851 | 17,927,000 | 46,042 | 2,144,378 | 23,514 | 2,407,642 | 4,552,020 |

Что касается до числа учениковъ собственно въ народныхъ школахъ, то, по отчету парламентской комиссіи, назначенной для изслѣдованія народнаго образованія, число ихъ въ 1858 году было 1,675,158 въ общественныхъ ежедневныхъ школахъ, и 860,304 въ частныхъ. Такимъ образомъ, уже въ то время число учащихся въ ежедневныхъ школахъ Англіи и княжества Уэльскаго относилось къ числу жителей какъ 1 къ 7,7; при этомъ въ общемъ числѣ учащихся въ народныхъ школахъ Англіи мальчики составляютъ 56%, а дѣвочки 44%, слѣдовательно, образованіе народа распределяется почти равномерно между обоими полами.

Вѣдшее разнообразіе между англійскими народными школами всегда было весьма значительно: въ одномъ мѣстѣ школа помѣщалась въ обширномъ, изящномъ и удобномъ зданіи, въ другомъ — она занимала какую-нибудь жалкую хижину, въ которой классная комната нерѣдко служила также кухней и спальнею для бѣдной учительницы или учителя. Скамьи для учениковъ возвышались по направленію отъ каедръ и были отдѣлены между собой просторными проходами; по обѣимъ сторонамъ каедръ находилось свободное пространство, гдѣ собирались кружки учениковъ съ ихъ мониторами. Уроки вообще были непродолжительны, обыкновенно не болѣе $\frac{1}{2}$ часа, и въ промежуткахъ дѣти вставали, вытягивались и пѣли пѣсни. Школьный комитетъ тайнаго совѣта и всѣ школьныя общества имѣли множество готовыхъ проектовъ школьныхъ зданій и складъ разныхъ школьныхъ принадлежностей, какъ-то: скамеекъ, досокъ, картъ, книгъ, которыя продаются школамъ по самой дешевой цѣнѣ. Учащіеся распределялись по классамъ сообразно ихъ познаніямъ, а не возрасту. Обыкновенно одинъ учитель обучалъ всѣ классы, нерѣдко помѣщавшіеся въ одной и той же комнатѣ, но такимъ образомъ, что когда онъ обучалъ одинъ классъ, то въ другихъ дѣти занимались съ его помощниками или мониторами, подъ его общимъ надзоромъ. Каждый учитель обыкновенно вводилъ такія системы и методы обученія, какія приняты въ той образцовой школѣ, въ которой онъ самъ учился. Въ отношеніи распределенія учебныхъ предметовъ, англійскія народныя школы до послѣдней реформы, въ девяностыхъ годахъ, когда правительство рѣшилось принять дѣятельное участіе въ дѣлѣ народнаго образованія, обезпечивъ путемъ пособій всѣмъ общинамъ, обществамъ или частнымъ лицамъ, согласившимся подчиняться правительственному контролю, возможность получить общее поголовное образованіе всему населенію королевства, могли быть раздѣлены на двѣ категоріи: на *обыкновенныя* и *высшія*. Къ послѣднимъ (Upper Schools и Commercial Schools) принадлежатъ образцовыя школы при учительскихъ семинаріяхъ и другія городскія школы, посѣщавшіеся дѣтьми ремесленниковъ и зажиточныхъ гражданъ. Для обученія чтенію въ такихъ школахъ употреблялись читальныя таблицы, буквари и, кромѣ Библии, особыя классныя книги для чтенія, содержащія въ себѣ біографическія и историческія статьи. Письмо было основано на копировкѣ. Въ часы, назначенные для изустнаго или нагляднаго обученія, преподавались начала геогра-

фіи, объяснялись разные предметы и явленія природы или вседневной жизни, машины, ремесла и т. под. Ученики для окончанія курса оставались въ такой школѣ не менѣе 6 лѣтъ и приобретали болѣе или менѣе основательныя свѣдѣнія въ библейской исторіи и катехизисѣ, въ общей географіи и особенно въ знакомствѣ съ Англіею и ея колоніями; изъ ариметики доходили до дробей, тройнаго правила и правила процентовъ; приобретали также ловкость въ черченіи и умѣніе пѣть по нотамъ церковныя и народныя пѣсни.

Въ обыкновенныхъ народныхъ школахъ для бѣдняковъ предметы обученія были тѣ же, и учителя вообще хороши, но только немногіе ученики проходили полный курсъ и большею частию выходили, какъ только научались читать, писать и считать. Классы посѣщались неаккуратно и продолжались недолго; еженедѣльно приходилось и принимать новыхъ учениковъ, и выпускать уже получившихся. Дѣвочки обучались также женскимъ рукодѣліямъ. Законъ Божій преподавался большею частию духовными лицами. $\frac{3}{7}$ всего числа школъ были смѣшанными, т. е. для мальчиковъ и дѣвочекъ. Дисциплина была строга и, кромѣ обыкновенныхъ наказаній, допускались розги. Съ другой стороны, были въ употребленіи также награды за успѣхи и поведеніе, на примѣръ, пересаживаніе на высшее мѣсто, выдача бѣлыхъ, красныхъ и синихъ билетовъ и т. под.; кто имѣлъ 20 бѣлыхъ билетовъ, тому выдавался красный, а за 5 красныхъ — синій, который давалъ право на награду въ концѣ года.

Кромѣ обыкновенныхъ школъ для приходящихъ учениковъ, существовали еще особыя филантропическія школы при домахъ призрѣнія бѣдныхъ: здѣсь дѣти получали книги, платье и нерѣдко пищу на счетъ общины. Также для бѣднѣйшаго класса народа были устроены такъ называемыя *школы для маленькихъ дѣтей*. Это были не только дневные пріюты, гдѣ дѣти оставались въ то время, когда ихъ родители находились на работѣ, но вмѣстѣ и воспитательныя заведенія, въ которыхъ дѣти пріучались къ порядку, чистотѣ, вниманію и получали первоначальныя познанія. Введенное въ нихъ наглядное обученіе развивало мыслительныя способности дѣтей и возбуждало въ нихъ охоту къ ученію. Въ нѣкоторыхъ изъ нихъ была введена система дѣтскихъ садовъ Фрѣбеля, и успѣхи дѣтей въ такихъ школахъ поразительно хороши: до 7-лѣтнаго возраста они уже выучивались чтенію, отчасти письму

и нумераціи, п'яню, а также пріобрѣтали нѣкоторыя свѣдѣнія изъ естествознанія и библейской исторіи. Подготовленные такимъ образомъ, они поступали въ народную школу и успѣвали до 11-лѣтняго возраста пріобрѣсти въ ней такія первоначальныя познанія, которыя давали имъ возможность позднѣе доканчивать свое образованіе въ разнаго рода дополнительныхъ школахъ. Къ такого рода дополнительнымъ школамъ принадлежали: *вечерніе классы*, посѣщавшіеся также и взрослыми, *механическія школы*, въ которыхъ кромѣ общихъ предметовъ сообщались свѣдѣнія изъ механики, технологии, химіи и проч., необходимыя для ремесленниковъ и фабричныхъ рабочихъ. *Воскресныя школы* предназначались преимущественно для дальнѣйшаго религіознаго образованія, и число ихъ, какъ мы видѣли, было громадное. Внутреннее устройство англійскихъ воскресныхъ школъ въ общихъ чертахъ слѣдующее: дѣти собираются въ школу въ 9 час. утра или въ 2 пополудни; урокъ начинается п'ніемъ, молитвою и чтеніемъ Библии; потомъ учитель спрашиваетъ заданья въ прошедшій разъ библейскія изреченія и, посредствомъ катехизаціи, объясняетъ главу изъ священнаго писанія. Для неумѣющихъ читать извѣстное библейское изреченіе составляется изъ подвижныхъ буквъ и объясняется. Послѣ краткаго религіознаго поученія, сказаннаго пасторомъ, ученики снова поютъ, произносятъ молитву, и этимъ оканчивается урокъ. При большомъ числѣ собравшихся учениковъ они раздѣляются на отдѣленія по возрастамъ: отъ 3 до 6 лѣтняго возраста, отъ 6 до 14 и отъ 14-лѣтняго. Особенно велико бывало число молодыхъ людей изъ рабочаго класса, которые добровольно и безвозмездно посвящали свободное праздничное время обученію бѣдныхъ дѣтей; но это имѣло и невыгодную сторону: не всѣ учителя воскресныхъ школъ умѣли надлежащимъ образомъ вести дѣло обученія, а одного усердія оказывалось недостаточно.

Изъ другихъ народныхъ школъ, имѣвшихъ свой спеціальный характеръ, надо упомянуть о „Рабочихъ школахъ для уличныхъ мальчиковъ“ (Ragged and Industrial Schools), которыя основаны на той идеѣ, что лѣность, съ одной стороны, даетъ начало всѣмъ порокамъ, и что, съ другой стороны, трудъ есть лучшее лекарство противъ нихъ. Поэтому во всѣхъ школахъ послѣдняго рода обучали какимъ-нибудь работамъ и ремесламъ, и учащіеся могли быть раздѣлены на три главные класса: нищіе, бродяги и малолѣтніе преступники. Первые содержались вмѣстѣ съ родителями въ бога-

дѣльняхъ и воспитывались тамъ на счетъ общинъ. Въ 1859 году въ 469 такихъ школахъ, состоявшихъ подъ надзоромъ школьнаго комитета, воспитывалось 34,911 дѣтей. Ко второй категоріи принадлежали бродяги, такъ называемые City Arabs, которые охотнѣе рѣшаются голодать и терпѣть всякую нужду, нежели отказываться отъ своей свободы. Для нихъ-то учреждены рабочія школы, въ которыхъ въ 1851 году училось 22,337 дѣтей, и для поддержанія которыхъ составилось общество Ragged-School-Union болѣе чѣмъ съ 3,000 учителей и учительницъ. Лучшіе изъ учениковъ опредѣлялись къ мѣстамъ, преимущественно въ товарищество уличныхъ чистильщиковъ сапогъ. Къ вечеру эти бродяги собирались въ свои убѣжища (Refuges), гдѣ производилось для нихъ бесплатное обученіе и давался почлегъ. Эти убѣжища представляли поразительное зрѣлище: въ нихъ сходились вмѣстѣ бѣдные дѣти, женщины, старики, всякіе нищіе въ лохмотьяхъ, раздѣлялись на небольшія вѣржи и учились подъ руководствомъ весьма почтенныхъ мужчинъ и дамъ, посвящавшихъ свои труды на пользу несчастныхъ. Нерѣдко приходили въ нихъ и матери покинутыхъ дѣтей, послушать объясненія евангелія и поучиться руководѣямъ; такимъ образомъ, школы эти имѣли нѣкоторое вліяніе на домашнюю жизнь бѣднѣйшаго класса и спасали многихъ дѣтей, уже находившихся на пути къ нравственному паденію и преступленію. Наконецъ, третью категорію такихъ благотворительныхъ школъ составляли малолѣтніе преступники, подвергнушіеся суду и наказанію. Для нихъ учреждены были особыя исправительныя заведенія (Reformatories), между тѣмъ какъ прежде заключали ихъ въ тюрьмы вмѣстѣ съ взрослыми, гдѣ они еще болѣе дичали и развращались. Изъ заведеній этого рода особенно замѣчательно Redhill Reformatory съ 268 молодыми преступниками. Школьный комитетъ помогалъ лучшимъ изъ этихъ благотворительныхъ школъ, которыя въ 1859 году получали болѣе 18,000 ф. стерлинговъ субсидіи.

Вечернія школы для взрослыхъ имѣли цѣлю дать возможность взрослымъ рабочимъ дополнить свое образованіе въ свободное отъ занятій время. Обученіе продолжалось обыкновенно два часа и учениками бывали разные ремесленники, фабричные рабочіе, сидѣльцы и писцы изъ лавокъ и магазиновъ и т. под. Плата взималась въ недѣлю отъ 3 до 4 пенсовъ. Высшій разрядъ такого рода заведеній составляли научно-механическія школы (Literary-Scientific and Mechaniks Institutions), состоявшія въ завѣдыва-

ни Горьскаго общества, которое еще въ 1853 году имѣло до 20,000 членовъ. Въ школахъ этихъ обучали взрослыхъ обоюго пола новѣйшимъ языкамъ, математикѣ, исторіи, черченію и проч.; наиболѣе успѣвшимъ выдавались награды. Лучшимъ заведеніемъ этого рода считалось London Workingmen's College, основанное профессоромъ Морисономъ въ 1854 году и по своей программѣ соответствовавшее высшей реальной школѣ; въ 1859 году это заведеніе имѣло 344 ученика изъ ремесленниковъ и писцовъ.

Къ исторіи учительскихъ семинарій въ Англии.

Для высшихъ школъ въ Англии всегда имѣлись хорошіе преподаватели, получившіе университетское образованіе и почти исключительно принадлежавшіе къ духовному сословію; но учителей низшихъ народныхъ школъ, до начала нынѣшняго столѣтія, рѣшительно не откуда было взять. И здѣсь, какъ въ Германіи и другихъ странахъ, въ народные учителя постунали люди неспособные ни къ какому другому занятію; бѣдныя женщины, бывшія не въ состояніи содержаться рукодѣльемъ, собирали къ себѣ дѣтей и сообщали имъ свои ничтожныя познанія, заключавшіяся, большею частію, въ умѣніи читать, иногда писать и въ знаніи нѣсколькихъ библейскихъ изреченій. Въ какомъ жалкомъ состояніи находились эти учителя и ихъ ученики, видно изъ англійскихъ правописательныхъ романовъ, въ которыхъ часто изображаются сельскія школы и частныя пансіоны прежняго времени. Такъ называемыя дамскія школы (Dame-Schools) во многихъ мѣстахъ находились въ такомъ положеніи, что въ свѣдѣніяхъ, собранныхъ народною переписью 1851 г., находимъ, что 708 учителей и учительницъ частныхъ школъ и 35 учителей общественныхъ школъ, вмѣсто подписи, ставили крестъ, потому что не умѣли писать.

Начало образованію хорошихъ учителей было положено двумя большими школьными обществами. Британское общество воспользовалось для этой цѣли системою мониторовъ или взаимнаго обученія. Національное общество послѣдовало его примѣру. Оба общества начали назначать въ состоящія подъ ихъ покровительствомъ школы такихъ только учителей, которые приготовились къ этому званію въ образцовыхъ школахъ. Въ 1836 году было учреждено общество распространенія школъ для маленькихъ дѣ-

тей (The Home and Colonial Infant-School Society), занявшееся сперва образованіемъ учителей и учительницъ школъ для маленькихъ дѣтей, а потомъ — и учителей для первоначальныхъ школъ. Въ слѣдующемъ году Національное общество также начало принимать въ свои школы учительницъ; оно задумало учредить учительскія семинаріи по всемъ епархіямъ и составило проектъ главной семинаріи въ столицѣ. Но прежде, чѣмъ этотъ проектъ приведенъ былъ въ исполненіе, сэръ Шетлевортъ вмѣстѣ съ Теффелемъ основалъ на собственный счетъ въ 1840 г. учительскую семинарію въ Беттерзи (Battersea), которая и была первымъ хорошимъ заведеніемъ этого рода въ Англии. Основатели предварительно лично изучили устройство подобныхъ заведеній въ Швейцаріи и Франціи. Четыре года спустя, они передали это заведеніе Національному обществу, которое между тѣмъ само основало двѣ учительскія семинаріи: одну для преподавателей — St. Marcs College, другую для учительницъ — въ White-landhouse. Всѣ эти три заведенія Національное общество отдало подъ надзоръ школьнаго комитета при Тайномъ совѣтѣ и получило вспомошествованіе отъ правительства, которое особенно покровительствовало основанію подобныхъ учреждений и въ теченіе 20 лѣтъ постоянно содѣйствовало учрежденію болѣе 30 учительскихъ семинарій. Британское общество и общины католиковъ и Wesleyанцевъ, подчинивъ свои семинаріи надзору правительства, также получили отъ него вспомошествованіе. Только индепенденты и анабаптисты не хотѣли подчиниться надзору правительства и основали на собственный счетъ двѣ семинаріи, изъ которыхъ одна была вскорѣ закрыта.

Суммы, издерживаемыя правительствомъ на учительскія семинаріи, раздѣлялись на вспомошествованія общія и особенныя. Суммы, шедшія на особенныя вспомошествованія, были гораздо значительнѣе и состояли изъ слѣдующихъ рубрикъ: 1) на приобрѣтеніе книгъ, картъ и діограммъ правительство выдавало по 10 шиллинговъ на каждаго ученика, подъ условіемъ, чтобы само заведеніе издерживало на эти предметы сумму вдвое большую; 2) на покупку научныхъ приборовъ правительство выдавало $\frac{2}{3}$ всей необходимой суммы, (которая не должна быть болѣе 100 ф. стерлинговъ и только въ такомъ случаѣ, если въ семинаріи имѣлось хорошее для нихъ помѣщеніе и былъ учитель, умѣвшій надлежащимъ образомъ ими пользоваться; 3) на прибавку къ жалованью

помощникамъ учителей семинаріи, въ количествѣ $\frac{1}{3}$ части ихъ жалованья, подъ условіемъ, чтобы они имѣли одобрительныя свидѣтельства какъ отъ королевскаго инспектора, такъ и отъ семинарскаго начальства; 4) на жалованье во 100 ф. стерл. преподавателямъ особыхъ предметовъ (исторіи, географіи, англійской словесности, физики и прикладной математики), если только они доказывали свою способность къ преподавательской дѣятельности на преподавательскомъ экзаменѣ, производившемся ежегодно въ апрѣлѣ, и если уже получали отъ семинаріи жалованье не менѣе 100 ф. стерл. 5) на стипендіи семинаристамъ (см. ниже) и 6) на вознагражденіе семинаріи за всѣхъ семинаристовъ, окончившихъ курсъ и выдержавшихъ выпускной экзаменъ. Такимъ образомъ, правительственное содѣйствіе учительскимъ семинаріямъ ставилось въ зависимость, съ одной стороны, отъ величины частныхъ пожертвованій на семинаріи, съ другой — отъ старательности и успѣховъ какъ учителей, такъ и учениковъ семинаріи.

Общій ходъ образованія кандидатовъ къ учительскому званію былъ слѣдующій. Способы приготовленія къ поступленію въ семинарію не были опредѣлены особенными правилами, но желавшіе поступить въ семинарію обыкновенно прежде поступали въ *препаранды* или *учительскіе ученики* (Pupil Teachers) къ школьному учителю, имѣвшему дозволеніе школьной инспекціи на принятіе такихъ препарандовъ. Такъ какъ къ учительскому званію готовились одни только бѣдные молодые люди, то они обыкновенно избирали этотъ путь, обезпечивавшій имъ содержаніе и дававшій возможность хорошо подготовиться. Мальчики и дѣвочки, желавшіе поступить въ такіе учительскіе препаранды, должны были имѣть не менѣе 13 лѣтъ и представить королевскому инспектору во время визитаціи свидѣтельства: лѣкарское о здоровьѣ и отъ мѣстнаго духовнаго и школьнаго начальства о хорошей нравственности. Требуемыя отъ нихъ познанія заключались: въ умѣнїи бѣгло читать и писать, въ знаніи начальныхъ основаній грамматики, четырехъ правилъ ариѳметики, началъ географіи, катехизиса и библейской исторіи. Когда кандидатъ въ препаранды удовлетворялъ этимъ условіямъ, то между его родителями или опекунами и учителемъ заключался договоръ, безъ всякаго участія королевскаго инспектора. Мы сказали уже выше, что принимать препарандовъ могли только учителя, имѣвшіе на это дозволеніе королевской инспекціи; учителя могли принимать

только учениковъ, а учительницы — ученицъ. Притомъ только тѣ учителя и учительницы получали дозволеніе принимать препарандовъ, которые не содержали у себя частныхъ пансіонеровъ и, кромѣ учительской должности, не имѣли никакихъ постороннихъ должностей; школы ихъ должны были непремѣнно подчиняться правительственному надзору, имѣть всѣ необходимыя школьныя принадлежности и не менѣе 50 учениковъ. Каждый такой учитель могъ принять не болѣе 4 препарандовъ, въ размѣрѣ по одному препаранду на 40 учениковъ. Курсъ обученія препаранда у учителя продолжался около 6 лѣтъ, начинаясь съ первой по поступленію препаранда въ школу визитаціи инспектора и оканчиваясь около 6 лѣтъ спустя, но всегда на Рождествѣ. Учительскіе ученики обязаны были помогать въ обученіи учителю, который, въ свою очередь, былъ обязанъ преподавать имъ особенные уроки по $1\frac{1}{2}$ часа въ теченіе 5 дней недѣли. Инспекторъ ежегодно испытывалъ препарандовъ въ ихъ познаніяхъ по всѣмъ главнымъ предметамъ.

Тѣ же познанія требовались и отъ учительскихъ ученицъ, съ тою разницею, что изъ математики отъ нихъ требовалось не болѣе десятичнаго счисленія и правила процентовъ. Если ученики, послѣ окончанія курса перваго года, хорошо выдерживали передъ инспекторомъ экзаменъ по таблицѣ, то получали отъ правительства стипендію въ 10 фунт. стерл., которая каждый годъ увеличивалась на $2\frac{1}{2}$ ф. стерл., такъ что на 6 году составляли 20 ф. стерл. Также и учителя препарандовъ ежегодно получали за одного ученика отъ правительства 5 ф. стерл., за двухъ — 9, за трехъ — 12, а за четырехъ — 15 ф. стерл. награды. Если препаранды оказывали особенно хорошіе успѣхи въ черченіи, то учитель могъ получить еще прибавку отъ 1 до 3 ф. стерл. Кромѣ того, учительскимъ ученикамъ предоставлялось право учиться черченію въ состоящихъ подъ вѣдѣніемъ школьнаго комитета чертежныхъ школахъ, за половинную плату. Препаранды, по окончаніи такого курса, если не хотѣли поступить въ учительскую семинарію, то получали отъ школьнаго комитета свидѣтельство, которое обыкновенно почиталось весьма хорошою аттестаціею для молодого человѣка, ищущаго мѣста. Значительное число учительскихъ учениковъ не поступали въ семинарію и, по мнѣнію свѣдущихъ въ этомъ дѣлѣ людей, не многіе изъ нихъ поступали бы въ семинаріи, если бы ихъ не привлекала семинарская стипендія.

Препаранды, окончившіе шестилѣтній приготовительный курсъ у учителей, поступали для дальнѣйшаго образованія въ учительскія семинаріи или нормальныя школы (*Training Colleges, Normal Schools*). Въ декабрѣ каждаго года королевскіе инспекторы производили конкурсный экзамень, отъ котораго и зависѣло назначеніе такъ называемыхъ королевскихъ стипендій (*Queen's Scholarships*). Испытаніе производилось изъ всѣхъ предметовъ, проходимыхъ препарандами у учителей; къ нему могли приступать молодые люди, имѣвшіе не менѣе 18 лѣтъ отъ роду. Подвергнушіеся испытанію, сообразно своимъ позваніямъ, раздѣлялись на три класса; изъ нихъ начальства семинарій избирали королевскихъ стипендіатовъ (*Queen's Scholars*). Въ каждой семинаріи $\frac{1}{10}$ часть вакансій должна была быть предоставлена такимъ кандидатамъ, которые не были учительскими учениками (*Pupil Teachers*). Нѣкоторые лица, уже бывшія учителями или учительскими помощниками, могли, не подвергаясь конкурсному экзамену, получить стипендію — по представленію начальства учительской семинаріи.

Королевская стипендія для учениковъ семинаріи назначалась въ 23 ф. стерл., а для ученицъ — 17 ф. стерл. ежегодно. Кромѣ того, стипендіаты 1-го класса получали прибавку въ первомъ году въ 4 ф. ст., во второмъ 6 ф. стерл., стипендіатки же 3 и 4 ф. стерл. Назначеніе какъ стипендіи, такъ и прибавки къ ней зависѣло отъ результата экзамена по окончаніи курса перваго года. Начальства семинарій обязаны были давать всѣмъ стипендіатамъ полное содержаніе, кромѣ платы; въ этомъ не встрѣчалось никакихъ затрудненій, потому что за каждаго ученика, стипендіатъ ли онъ или нѣтъ, семинарія получала отъ правительства въ первомъ году вознагражденіе отъ 13 до 20 ф. стерл., а во второмъ и третьемъ — отъ 15 до 24 ф. стерл. Содержаніе же каждаго семинариста обходилось въ годъ въ 45 ф. стерл., такъ что, если прибавить къ вознагражденію отъ правительства стипендію, то содержаніе стипендіата почти вполнѣ обезпечивалось; не получавшіе стипендіи должны были приплачивать недостающее изъ собственныхъ средствъ; впрочемъ, въ этомъ случаѣ они часто получали вспомошествованіе изъ частныхъ пожертвованій.

Главное завѣдываніе учительской семинаріей находилось въ рукахъ мѣстнаго комитета, котораго предсѣдателемъ обыкновенно состоялъ епархіальный епископъ, а если семинарія диссентерская,

то какое-нибудь наиболѣе вліятельное лицо. Внутренними дѣлами завѣдывалъ ректоръ (*Principal*) семинаріи съ помощникомъ или вице-ректоромъ (*Viceprincipal*). Оба они обыкновенно были лицами духовнаго званія, получившими высшее университетское образованіе. Подъ ихъ начальствомъ, кромѣ образцоваго учителя (*Normal master*), состояло 3—6 помощниковъ и учителя отдѣльных предметовъ. Курсъ наукъ во всѣхъ семинаріяхъ былъ одинаковъ, а именно:

| | ПЕРВЫЙ ГОДЪ. | ВТОРОЙ ГОДЪ. | ТРЕТІЙ ГОДЪ. |
|----------------------|--|---|--|
| 1. Законъ Божій. | а) Библейская исторія, хронологія и географія. Евангеліе св. Марка. б) Катехизисъ и литургія. Библейскія доказательства. в) Церковн. исторія: англійская реформація; XV и начало XVI ст. | Дѣянія апостоловъ. Посланія къ Коринѳянамъ. Церковная исторія до Халкедонскаго собора. | Изученіе Библии вообще. Апологетика (Evidences). |
| 2. Чтеніе. | Правильное и вразумительное. Warrens Select Extracts from Blanckstones Commentaries | Тоже что въ 1-мъ году. Читають Мильтона «Paradies», или Шекспира «Learg». | |
| 3. Письмо. | Прописи. | Тоже. | |
| 4. Англійскій языкъ. | Грамматика. Разборъ грамматической и парафразированіе какаго-либо мѣста изъ Waarens Extracts from Blakstones. | Парафразированіе мѣста изъ Мильтона или Шекспира, и ихъ объясненіе. Вопросы о содержаніи и слогѣ этихъ сочиненій. | |

| | ПЕРВЫЙ ГОДЪ. | ВТОРОЙ ГОДЪ. | ТРЕТИЙ ГОДЪ. |
|--------------------------|--|--|--|
| 5. Методика. | Письменные ответы на вопросы о методах обучения складамъ, чтению и письму. Проектъ плана лекции. | Обучение класса въ присутствіи инспектора. Письменные ответы на вопросы о разныхъ способахъ устройства элементарной школы. Проектъ школьнаго реестра. Сочинения на темы о практическихъ воспитательныхъ вопросахъ. | Обучение класса. Сочинение на темы о началахъ воспитанія. |
| 6. Арифметика. | Разборы обыкновенныхъ арифметическихъ правилъ, счетовъ и смѣтъ. | Логарифмы, правила процентовъ и товарищества. Методъ обучения арифметикѣ. | |
| 7. Исторія. | Основанія английской исторіи. | Письмен. ответы на вопросы изъ английской исторіи до 1715 г. по Юму и Лингарду. | * Всеобщая исторія по Галламу: History of the Middle Ages, и Constitutional history. |
| 8. Геометрія. | | Физическая, политическая и торговая географія, популярная астрономія. | Психологія, логика и наука о нравствен. (?) |
| 9. Геометрія и механика. | Эвклида кн. I—IV. Описание механическихъ дѣятелей и обыкновенное ихъ примѣненіе; простыя вычисленія. | * Эвклида кн. IV и задачи по кн. I—IV. Уравненія 2-й степ. Тригонометрія. Нивелляція. Объясненія простыхъ машинъ и употребляемыхъ въ динамикѣ, гидростатикѣ и оптикѣ орудій. | Сферич. тригонометрія. Астрономія. Главныя основанія навигаціи. Механика, гидродинамика, оптика. Дифференціальное и интегральное исчисленія. |

* Предметы, означенные * не обязательны.

| | ПЕРВЫЙ ГОДЪ. | ВТОРОЙ ГОДЪ. | ТРЕТИЙ ГОДЪ. |
|--|--|---|---|
| 10. Алгебра. | До уравненій 2-й степени включительно. | | |
| 11. Физика. | | * Химія. Электричество и гальванизмъ. | Опытная физика (Земледѣльческая химія). Главныя основанія натуральной философіи. |
| 12. Английская и латинская литература. | | * Шекспира: Гамлетъ, Бури или Коріолянъ. Бэкона Essays. Исторія литературы. Латинская грамматика. Переводъ легкихъ латинск. отрывковъ въ прозѣ и стихахъ на английскій языкъ. | * Исторія английской литературы. Georgica I до IV. Officia кн. I. По греческому языку: Ифигенія въ Тавридѣ; Анабазисъ кн. I. По нѣмецкой литер.: Валленштейнъ и 30-лѣтняя война. По французской: Расинова — Андромаха; Тьерри — Исторія завоеванія. |
| 13. Черченіе. | Отъ руки по образцамъ и геометрическое съ помощью инструментовъ. | То же. Линейная перспектива, тѣнированіе; черченіе фигуръ. | |
| 14. Музыка. | Вокальная. | Вокальная и инструментальная. | |

Такъ какъ семинаристы обыкновенно оставались въ семинаріи не болѣе двухъ лѣтъ, и половина ихъ — даже одинъ только годъ, то въ большей части этихъ заведеній предметы 3-го курса и часть предметовъ 2-го вовсе не преподавались. Распределеніе уроковъ, хотя въ общихъ чертахъ одинаковое во всѣхъ семина-

* Предметы, означенные * не обязательны.

рiяхъ, въ частности было различно. Среднимъ числомъ еже-недѣльно давалось по 30 уроковъ, и на каждый предметъ приходилось отъ 1 до 4 часовъ въ недѣлю. Въ нѣкоторыхъ семинарiяхъ были введены также ручныя работы и гимнастическiя упражненiя. Утромъ и вечеромъ читали молитвы.

Въ связи съ семинарiями состояли образцовыя школы, въ которыхъ семинаристы по очереди давали уроки. Такъ, наприм., при семинарiи въ Беттерзи находилось училище, раздѣленное на два отдѣленiя, изъ которыхъ высшее составляло практическую школу (*practising school*), а низшее — образцовую школу (*model school*). Изъ 50 семинаристовъ перваго курса каждую недѣлю по семи семинаристовъ обучали подъ надзоромъ нормальнаго учителя въ практической школѣ, состоявшей изъ 160 учениковъ, раздѣленныхъ на 7 классовъ. Изъ втораго курса по два семинариста ходили также заниматься въ училище, и одинъ изъ нихъ преподавалъ въ практической школѣ и принималъ участiе въ ея управленiи, а другой слушалъ уроки въ образцовой школѣ. Въ Чесли, въ связи съ семинарiею находилось три школы: высшая и низшая мѣщанская (*commercial School*) и народная; по 10 семинаристовъ постоянно занимались въ нихъ преподаванiемъ и, кромѣ того, 3 семинариста имѣли надзоръ каждый за однимъ классомъ. Въ Британской нормальной школѣ, послѣ многихъ опытовъ, нашли наиболѣе удобнымъ заставлять каждого семинариста упражняться дважды въ годъ по 14 дней въ преподаванiи, подъ надзоромъ главнаго учителя. Кромѣ того, каждый семинаристъ по очереди долженъ былъ давать урокъ большому классу, въ присутствiи ректора семинарiи и всѣхъ семинаристовъ; по окончанiи такого урока ректоръ подвергалъ его критической оцѣнкѣ.

Устройство *женскихъ* учительскихъ семинарiй въ общихъ чертахъ было такое же, какъ и мужскихъ, но въ частности нѣсколько различно. Что касается, во-первыхъ, до начальства и учителей, то большая часть уроковъ преподавалась мужчинами, управление же заведенiемъ находилось въ рукахъ начальницы (*Superintendent*), при которой состояли одна нормальная учительница и нѣсколько гувернантокъ. Особенное вниманiе обращалось на обученiе Закону Божiю, началамъ педагогики и школьной методики. Алгебра, геометрiя и высшая математика не преподавались, но за то въ учебный планъ входило обученiе рукодѣлiямъ и домашнему хозяйству. Курсъ ученiя продолжался 2

года; принимались ученицы отъ 17 до 25 лѣтняго возраста, иногда даже 15 лѣтнiя. $\frac{8}{10}$ ученицъ составляли стипендиатки, содержавшiяся въ семинарiи на всемъ готовомъ, кромѣ платы. Нестипендиатки обязаны были приплачивать ежегодно по 20 ф. стерл. Въ семинарiи, принадлежавшей обществу *Home and Colonial School Institution*, равно какъ и въ нѣкоторыхъ другихъ женскихъ семинарiяхъ, приготовлялись также ученицы въ школы для маленькихъ дѣтей.

Методъ обученiя во всѣхъ почти безъ исключенiя семинарiяхъ былъ хорошъ, а въ главныхъ — даже превосходенъ. Самые важные предметы преподавались лицами, получившими университетское образованiе, большею частiю богословами, и при томъ преподавались не только съ тѣмъ, чтобы сообщить семинаристамъ основательныя познанiя, но еще, чтобы внушить имъ понятiе о высокомъ назначенiи народнаго воспитанiя. Особенную важность въ этомъ отношенiи имѣли критическiе разборы уроковъ, дававшихся семинаристами, производившiеся ректоромъ публично и столько же занимательные, сколько поучительные. Замѣчательно, что и въ семинарiяхъ, также какъ въ народныхъ школахъ, ученицы значительно превосходили учениковъ въ выразительномъ и отчетливомъ чтенiи. Опытъ доказалъ, что выходившiе изъ семинарiй учительницы исполняли свои обязанности отнюдь не хуже учителей, даже въ отношенiи къ школьной дисциплинѣ; онѣ съ тактомъ, съ увѣренностью и легкостью умѣли содержать въ порядкѣ обширныя школы. Нерѣдко даже случалось, что родители послѣ того, какъ ихъ сыновья вышли изъ школъ для маленькихъ дѣтей, отдавали ихъ въ народныя школы не для мальчиковъ, а для дѣвочекъ, потому что онѣ въ послѣднихъ и лучше обучались, и содержались въ большемъ порядкѣ.

Для прiобрѣтенiя права на мѣсто учителя народной школы нужно было выдержать установленный экзаменъ. Для воспитанниковъ учительскихъ семинарiй такимъ экзаменомъ былъ окончательный семинарскiй экзаменъ; лица же, не обучавшiяся въ учительскихъ семинарiяхъ, какъ то: препаранды, бывшiе въ теченiе 3 лѣтъ учительскими помощниками, учителя вечернихъ школъ и другiе, также могли держать экзаменъ на званiе народнаго учителя предъ королевскимъ инспекторомъ. Выдержавшiе такой экзаменъ получали свидѣтельство и вмѣстѣ съ нимъ право на прибавку къ жалованью. Такiя свидѣтельства раздѣлялись на

3 класса, и въ каждомъ классѣ было три подраздѣленія. Свидѣтельства перваго класса выдавались тѣмъ, которые въ письменныхъ отвѣтахъ и въ школьной практикѣ оказали отличныя способности и познанія; свидѣтельства втораго класса выдавались тѣмъ, которые выдержали экзаменъ изъ предметовъ 2-го курса семинарій, а 3-го класса—тѣмъ, которые выдержали экзаменъ изъ предметовъ 1-го курса. Смотра по классу своего свидѣтельства, каждый учитель приобретаетъ право на определенную прибавку къ жалованью въ такомъ размѣрѣ:

| Учител.и. | | Учительницы. | |
|-----------------------|-------------|---------------------|-----------|
| мінімумъ жалованья. | прибавка | мінімумъ жалованья. | прибавка |
| I-й кл. 1 — 60 ф. ст. | 30 ф. ст. | 40 ф. ст. | 20 ф. ст. |
| „ 2 — 55 „ | 27 ф. 10 ш. | 36 „ | 18 „ |
| „ 3 — 50 „ | 25 „ | 32 „ | 16 „ |
| II-й кл. 1 — 46 „ | 23 „ | 30 „ | 16 „ |
| „ 2 — 43 „ | 21 ф. 10 ш. | 28 „ | 14 „ |
| „ 3 — 40 „ | 20 „ | 26 „ | 13 „ |
| III-й кл. 1 — 36 „ | 18 „ | 24 „ | 12 „ |
| „ 2 — 33 „ | 16 ф. 10 ш. | 22 „ | 11 „ |
| „ 3 — 30 „ | 15 „ | 20 „ | 10 „ |

Впрочемъ, выдержавшіе экзаменъ и получившіе свидѣтельства не вдругъ получали прибавку къ жалованью, а только послѣ 15 пробныхъ мѣсяцевъ; если, послѣ истеченія этихъ 15 мѣсяцевъ, инспекторъ находилъ, что они оказались на практикѣ хорошими учителями, то тогда имъ назначалась прибавка на 5 лѣтъ. Послѣ истеченія этихъ 5 лѣтъ, по засвидѣтельствованію инспектора, прибавка назначалась снова на 5 лѣтъ и т. д. Такимъ образомъ, учитель облѣбнившійся могъ потерять право на прибавку къ содержанію. Кромѣ обыкновенной прибавки, еще назначалась экстренная прибавка учителямъ, за успѣхи ихъ учениковъ въ черченіи. Учителя, имѣвшіе болѣе 35 лѣтъ отъ роду, не выдержавшіе экзамена, но признанные инспекторомъ способными къ должности, вносились въ списки учителей, но прибавки къ жалованью не получали. Учителя и учительницы ремесленныхъ школъ могли получить, по представленію инспектора, прибавку къ содержанію въ размѣрѣ 2¹/₂ шиллинговъ за cadaго ученика. Учителя вечернихъ школъ, отъ которыхъ не требовался экза-

менъ, если они оказывались способными, получали прибавку отъ 5 до 10 ф. стерл.; послѣ 3-лѣтней службы они, по представленію инспектора, могли поступать въ семинарію безъ экзамена. Благодаря этимъ прибавкамъ, содержаніе учителей значительно улучшилось.

Назначеніе учителей на мѣста зависѣло отъ мѣстнаго школьнаго начальства, которое обращалось въ этомъ случаѣ къ школьному обществу или начальству семинаріи. Право на полученіе пенсіи имѣли только экзаменованные и состоявшіе подъ вѣдѣніемъ школьнаго комитета учителя. Въ случаѣ неспособности продолжать службу, учитель, учившій не менѣе 15 лѣтъ въ школъ, инспектируемой правительствомъ, получалъ ²/₃ содержанія въ пенсію. Имѣлись также эмеритальныя или страховыя общества для учителей, члены которыхъ, равно какъ ихъ вдовы и сироты, получали въ случаѣ болѣзни или старости вспоможеніе.

Робертъ Овенъ.

Итакъ, въ дѣлѣ народнаго образованія въ Англии на первомъ планѣ стояла совокупная общественная дѣятельность, основанная на религіозно-филантропическихъ началахъ. Въ ней участвовали три главные дѣятеля: община, общество благотворителей и правительство; основное средство содѣйствія имъ было вспоможеніе или поощреніе, назначавшееся съ крайнею осмотрительностью. Личная дѣятельность сподвижниковъ народнаго образованія, особенно изъ духовенства, терялась въ дѣятельности общей. Но нѣкоторые личности въ исторіи развитія дѣла народнаго образованія заслуживаютъ особеннаго вниманія, какъ, на примѣръ, *Робертъ Овенъ*, живо сознававшій всю неестественность социальнаго-экономическаго устройства англійскаго общества съ его пролетаріатомъ, въ отношеніи котораго вся англійская благотворительность является лишь частичной мѣрой, только прикрывающей, но не излечивающей зла въ его корнѣ. Робертъ Овенъ родился въ 1771 году въ городѣ Ньютонѣ, въ графствѣ Монтгомери. Родители его были бѣдные люди, и потому не могли дать ему хорошаго теоретическаго образованія. Заботясь только о томъ, чтобы сынъ ихъ имѣлъ возможность впоследствии добы-

вать себя хлѣбъ, они предназначали Роберта съ самаго ранняго возраста къ чисто-практической дѣятельности. Девяти лѣтъ онъ былъ уже сидѣльцемъ въ лавкѣ одного купца и очень рано выказалъ необыкновенную практическую смѣтливость. Въ качествѣ купеческаго прикащика и повѣреннаго, онъ разъѣзжалъ по разнымъ городамъ и мѣстечкамъ Англии, и въ этихъ поѣздкахъ и торговыхъ сдѣлкахъ приобрѣлъ множество практическихъ свѣдѣній и даже успѣлъ составить себя нѣкоторый достатокъ. Восемнадцати лѣтъ Овенъ былъ уже въ домѣ у основателя обширной хлопчато-бумажной фабрики — Дэля, на дочери котораго онъ потомъ и женился. Черезъ нѣсколько времени Дэль и совсѣмъ сдалъ на руки Овена свою фабрику, съ которой никакъ не могъ справиться. Это было въ 1789 году, и отсюда начинается блестящій періодъ практической дѣятельности Овена на пользу рабочаго класса.

Фабрика Дэля находилась въ Шотландіи, гдѣ и была основана имъ особая колонія Нью-Ленэркъ. Рабочіе, привыкшіе видѣть эксплуатацію ихъ труда и притѣсненія хозяевъ, работали неохотно, были народъ избалованный и развращенный; это былъ сбродъ изъ разныхъ странъ, невѣжественный, лѣнивый и безнравственный. Такого народа въ Нью-Ленэркъ собралось до 2,000 человекъ, съ которыми долго бился Дэль и, наконецъ, пришелъ въ отчаяніе. Особенно несчастна была участь дѣтей, которыя оставались не только безъ всякаго образованія, но даже безъ всякаго призора; какъ только они немножко подрастали, ихъ брали на фабрику, гдѣ имъ предстояла преждевременная и нравственная, и физическая гибель.

Принявъ колонію въ свое управленіе, Овенъ, тогда еще 20-лѣтній юноша, энергически рѣшился на ея преобразование, и прежде всего на поднятіе нравственности рабочаго класса. Онъ выходилъ изъ той мысли, что человекъ по природѣ своей ни золь, ни добръ, а дѣлается тѣмъ или другимъ лишь подъ вліяніемъ обстоятельствъ и воспитанія. Въ этомъ мнѣніи Овенъ представлялъ средину между мрачною теоріею средневѣковыхъ фанатиковъ и розовымъ возврѣніемъ Руссо; онъ взглянулъ на дѣло исключительно практически. Въ человекѣ, при рожденіи его на свѣтъ, — полагалъ Овенъ подобно Векке, — нѣтъ ни положительнаго зла, ни положительнаго добра, а есть только *возможность*, способность къ тому и другому. Способность эта заключается въ вос-

примчивости къ внѣшнимъ впечатлѣніямъ, и, такимъ образомъ, нравственное развитіе человека совершенно зависитъ отъ того, какъ устроятся отношенія между его внутренней воспримчивостью и впечатлѣніями внѣшняго міра. По мѣрѣ того, какъ эти впечатлѣнія осаждаются внутри человека, образуется въ немъ и *внутренній характеръ*, который, приобретая нѣкоторую силу, можетъ потомъ даже противодѣйствовать новымъ внѣшнимъ вліяніямъ. Но и тутъ человекъ не освобождается вполне отъ своей зависимости отъ обстоятельствъ, такъ что ни одинъ человекъ, какъ бы крѣпко ни сложился его характеръ, не можетъ не измѣниться при измѣненіи всей окружающей обстановки.

При такомъ, такъ сказать, механическомъ пониманіи душевнаго развитія человека, Овенъ прежде всего позаботился объ улучшеніи обстановки или условій въ бытѣ рабочихъ и придалъ всему предпріятію видъ ремесленной артели или союза, въ которомъ каждый членъ былъ бы заинтересованъ общимъ успѣхомъ всего дѣла. Постепенно рабочіе получили довѣріе къ этому учрежденію; въ нихъ явилось чувство живого соревнованія въ трудѣ, и плохой работникъ подвергался общему презрѣнію или исключался изъ артели. Но главную заботливость Овенъ обратилъ на дѣтей, воспитаніе и образованіе которыхъ находилось въ полномъ небреженіи. Онъ убѣдилъ работниковъ, что ранѣе 10-лѣтняго возраста не слѣдуетъ посылать дѣтей на фабрику, а потомъ принялъ для нихъ за *maximum* работы десять часовъ въ сутки. Въ малолѣтней школѣ своей — *Infant-School*, соответствующей германскому „дѣтскому саду“, онъ вздумалъ примѣнить ту-же систему, которая такъ помогла ему преобразовать Нью-Ленэркъ. Овенъ считалъ рѣшительной нелѣпостью всякія условныя награды и наказанія какъ для взрослыхъ, такъ и для дѣтей, а потому въ его школѣ дѣти возбуждались только интересомъ самаго знанія, и всѣ суровыя мѣры, столь обыкновенныя въ англійскихъ школахъ, были отвергнуты. Овенъ не считалъ нарушеніемъ дисциплины маленькія дѣтскія шалости, неистребимыя никакими строгостями; если же встрѣчались дѣйствительно серьезные проступки, то они находили свое осужденіе и наказаніе со стороны самихъ же дѣтей. Посѣщавшіе Нью-Ленэркъ съ удивленіемъ рассказываютъ о томъ порядкѣ, благородствѣ и единодушіи, какія господствовали между дѣтьми въ школѣ Овена. Если сильный хотѣлъ обидѣть слабого, остальные дѣти вступались за обиженнаго; если

кто был замѣченъ въ плутовствѣ, съ тѣмъ не хотѣли имѣть дѣла; кто солгалъ, тому переставали вѣрить. Въ играхъ, занятіяхъ, во всѣхъ отношеніяхъ дѣтей между собою господствовала открытость, справедливость, дружба и взаимное уваженіе. При этомъ вовсе не исключалось соревнованіе учениковъ между собою; но такъ какъ награды и наказаній въ ихъ внѣшнемъ смыслѣ вовсе не было, то оно возбуждалось не завистью и корыстью, а искреннимъ желаніемъ совершенствованія. Простекая изъ такихъ началъ, соревнованіе учениковъ Овена было кротко и добродушно; оно никогда не могло дойти до такого неистовства, до какого доходило, напримѣръ, въ нѣкоторыхъ ланкастерскихъ школахъ, искусственно возбуждавшихъ его до такой степени, что соревнующіе ученики ненавидѣли другъ друга. У Овена дѣти и не ссорились за ученіе, и учились хорошо. Между тѣмъ школа его, по своимъ размѣрамъ, не уступала многимъ изъ ланкастерскихъ школъ, и способъ обученія Велля и Ланкастера былъ также отчасти усвоенъ въ ней; ея зало могло вмѣщать до 400 учениковъ. Всѣ дѣти были распределены по извѣстнымъ классамъ: самыя маленькія учились читать и писать; въ старшихъ классахъ преподавалось счисленіе, элементарная механика и физика. Старшіе не только сами учились, но и руководили младшими. На 10-ти-лѣтнемъ возрастѣ ученіе обыкновенно оканчивалось, такъ какъ съ этого времени дѣти уже начинали ходить на работу въ мастерскія, образованію же своему могли посвящать только вечера. Но и въ школѣ они успѣвали пріобрѣсти довольно значительныя свѣдѣнія, благодаря тому, что все ученіе было совершенно наглядно и чуждо всякихъ схоластическихъ обрядностей. Принято было за правило — непременно *показывать* ученикамъ самый предметъ, о которомъ говорилось, или, по крайней мѣрѣ, рисунокъ его. Такъ, естественная исторія изучалась обыкновенно во время прогулокъ, въ полѣ; изученіе географіи начиналось съ разсматриванія картъ и продолжалось въ видѣ путешествія по ней отъ даннаго пункта и т. д. Все это поддерживало въ дѣтяхъ живой интересъ къ знанію, которое выигрывало также въ точности и реальности. Дѣвочекъ учили меньше, такъ какъ для нихъ важны были руководѣля, преимущественно шитье. Религіозное обученіе дѣтей, принадлежащихъ къ разнымъ сектамъ, Овенъ предоставилъ родителямъ. „Въ семейной жизни и воспитаніи—говоритъ онъ—правила вѣры гораздо лучше усваиваются, нежели въ школѣ, и

потому дѣтямъ не будетъ никакого ущерба, если религіозное обученіе не войдетъ въ число учебныхъ предметовъ школы съ подходящими учениками.“

Слухъ о чудесахъ, произведенныхъ Овенонъ, распространился въ Англіи и вскорѣ потомъ по всей Европѣ; тысячи любопытныхъ посѣтителей ежегодно бывали въ Нью-Ленаркѣ и съ восторженнымъ удивленіемъ рассказывали объ идилліи, осуществленной Овенонъ на берегахъ Клейда. Но нашлись и скептики. Тогда Овенъ рѣшился изложить общія основанія своей системы и объяснить добытые имъ практическіе результаты; съ этою цѣлью онъ издалъ въ 1812 году первое свое сочиненіе „Объ образованіи человѣческаго характера“ („New views of Society, or essays upon the formation of human character“). „Человѣкъ, по ученію Овена, во всѣхъ своихъ дѣйствіяхъ зависитъ отъ окружающихъ его обстоятельствъ. Полной, безусловной свободы вѣтъ и никогда не существовало; поэтому человѣкъ не можетъ нести отвѣтственности за то, что у него дурной характеръ или ложныя убѣжденія (!). Равнымъ образомъ и всѣ практическія послѣдствія дурного развитія ума или воли не должны быть относимы прямо къ винѣ отдѣльной личности, а должны быть приписаны дѣйствію тѣхъ же обстоятельствъ. Измѣненіе человѣческаго характера возможно, слѣдовательно, только при перемѣнѣ той общественной обстановки, въ которой живетъ человѣкъ. Эта послѣдняя перемѣна должна быть совершена посредствомъ улучшенія матеріальнаго быта массъ и посредствомъ воспитанія молодого поколѣнія на совершенно новыхъ началахъ.“ Такъ какъ въ теоретическихъ мнѣніяхъ своихъ Овенъ мало обратилъ вниманіе на нравственную обязанность каждаго взрослого бороться съ обстоятельствами, не отдаваясь пассивно ихъ пагубному вліянію, и такъ какъ соціальное ученіе его затронуло за живое интересы привилегированныхъ достаточныхъ классовъ, то Овена скоро оставили всѣ его болѣе сильныя покровители и приверженцы, а реформаторскія идеи его поступили въ разрядъ вредныхъ и опасныхъ мечтаній, могущихъ, однако, круто ниспровергнуть существующій порядокъ въ обществѣ. Особенно озлобились на Овена капиталисты-промышленники, которымъ казалось выгоднымъ держать народъ въ невѣжествѣ и нищетѣ. Но многіе изъ знаменитыхъ людей Англіи, даже самъ герцогъ Кентскій, братъ короля, понимали всю чистоту намѣреній гениальнаго идеалиста. Въ 1818 году Овенъ даже представилъ на Ахенскій

конгрессъ два „адреса“ объ улучшеніи быта рабочаго класса: одинъ — съѣхавшимся монархамъ, а другой — всѣмъ европейскимъ правительствамъ. Но проекты эти остались безъ послѣдствій. Съ этого же времени начинается для Овена жестокая, но честная борьба за свои идеи. Упрямый чудакъ полагалъ, что „истина, однажды могущая образоваться и осуществиться въ логическихъ построенияхъ человѣческой мысли, уже не можетъ быть признана невозможною въ мірѣ и должна, рано или поздно, непременно найти свое осуществленіе и въ фактахъ дѣйствительной жизни“. До 1824 года онъ употреблялъ всѣ силы и средства (до 1,000,000 франковъ) на пропаганду, вооружилъ противъ себя всѣ партіи, особенно духовенство, обличавшее его въ матеріализмъ, но все-таки успѣлъ учредить въ Лондонѣ филантропическое общество, принявшее названіе „Cooperative Society“, которое приняло его систему реформы быта и воспитанія ремесленныхъ классовъ въ Англіи.

Но дѣйствія этого общества встрѣчали сильныя стѣсненія, а потому Овенъ, недовольный Европою, рѣшился въ 1824 году отправиться въ Америку, гдѣ основалъ колонію на подобіе Нью-Ленэрской, и назвалъ ее Нью-Гармони. Вотъ что говоритъ объ этой колоніи одинъ противникъ Овеновской системы: „Нельзя, впрочемъ, не отдать справедливости Овену въ томъ, что онъ и здѣсь по возможности умѣлъ возобновить и продолжать свои благотѣльные учрежденія. Дѣти, составлявшія его главную надежду, обращали на себя особенное его вниманіе; у него были усовершенствованы всѣ методы воспитанія, и онъ умѣлъ отъ юношества добиться того, къ чему напрасно старался приучить людей зрѣлыхъ лѣтъ — дружной и старательной земледѣльческой работы; здѣсь давали балы, концерты, вечера; самыя низкія работы перемѣшивались съ занятіями самыми тонкими, такъ, напр., убравши коровій хлѣвъ, молодыя женщины сажались у себя за фортепьяно. Помѣщеніе у всѣхъ въ общинѣ изъ 2,000 человѣкъ было расположено одинаково; одежда была однообразна; пища — общая всѣмъ“. Но клерикальная партія и здѣсь не оставила Овена въ покоѣ, тѣмъ болѣе, что онъ не всегда дѣйствовалъ практично и многія усилія его оставались тщетными. Безпокойный реформаторъ опять вернулся въ Англію, гдѣ число приверженцевъ его уже росло вопреки всѣмъ препятствіямъ и трудностямъ. Но Овенъ не совсѣмъ оставилъ и свои Американскія на-

чинанія: въ 1827 году онъ еще разъ посѣтилъ Нью-Гармони, гдѣ безъ него дѣло разстроилось; получилъ приглашеніе отъ Мексиканскаго правительства завести поселенія въ Техасѣ, но не сошелся въ условіяхъ относительно свободы дѣйствія и въ 1829 году опять вернулся въ Англію, гдѣ руководилъ движеніемъ ремесленнаго сословія, вступалъ въ переговоры съ правительствомъ, однако не успѣлъ удовлетворить ни той, ни другой стороны. Въ то-же время онъ много написалъ и распространилъ популярныхъ сочиненій, въ 1838 году посѣтилъ Францію, въ которой многими былъ встрѣченъ съ сочувствіемъ, до конца жизни оставался вѣренъ своей задушевной мысли, устраивалъ разныя общества и колоніи и издавалъ манифесты. Онъ входилъ въ сношенія съ лордами Бруггамомъ и Дж. Росселемъ, еще разъ ѣздилъ въ Америку, и только въ 1858 году окончилъ свою дѣятельную, но страдальческую жизнь въ томъ же Ньютонѣ, который былъ и мѣстомъ рожденія этого замѣчательнаго человѣка. Онъ принадлежитъ къ числу тѣхъ опасныхъ для общественнаго спокойствія идеалистовъ, которые прокладывали новые пути въ области жизни и воспитанія, оставляя выполненіе своихъ плановъ будущимъ поколѣніямъ. Ошибаясь въ средствахъ, эти люди имѣли цѣлью общественное благополучіе, для котораго жертвовали собственнымъ, личнымъ благополучіемъ.

Генрихъ Бруггамъ.

Нью-Ленэрская школа для малолѣтнихъ, при содѣйствіи лорда Бруггама, послужила образчикомъ для другихъ подобныхъ учреждений, которыя съ необыкновенною быстротою распространились по всей Англіи, Шотландіи, Швейцаріи, Франціи, Нидерландамъ и отчасти Германіи, не смотря на то, что папа Григорій XVI предалъ проклятію эти невинные расадники дѣтскаго образованія. Особенно много сдѣлалъ для поднятія нравственности и просвѣщенія рабочихъ классовъ въ Англіи лордъ Бруггамъ (или Брумъ). Онъ родился въ Лондонѣ въ 1779 году и съ 1810 года былъ могущественнымъ представителемъ прогрессивныхъ стремленій виговъ въ парламентѣ. Съ 1816 года онъ выступилъ собственно на дѣло народнаго образованія съ твердымъ желаніемъ достигнуть того, чтобы, какъ онъ самъ говорилъ, „изъ мертвой буквы закона сдѣлать живую силу, чтобы законъ былъ достояніемъ не однихъ бо-

гатыхъ, но и бѣдныхъ, чтобы этотъ обоюдоострый мечъ въ рукахъ коварства и эгоизма сильныхъ сдѣлать охраной всѣхъ людей, щитомъ всѣхъ подавленныхъ и униженныхъ“. Поэтому главное вниманіе его было обращено на народное воспитаніе, какъ на единственное прочное основаніе правильнаго государственнаго управленія. По его почину и подъ его предсѣдательствомъ составилъ въ Лондонѣ комитетъ, предпринявшій изслѣдовать состояніе всего общественнаго обученія въ Англіи. Такимъ образомъ, несчастное положеніе низшихъ классовъ столицы ярко выступило теперь на первый планъ; былъ возбужденъ вопросъ, насколько сообразно связать государственную религію съ дѣломъ народнаго воспитанія? Состояніе всѣхъ богоугодныхъ заведеній, предназначенныхъ содѣйствовать образованію народа, было также подвергнуто тщательному изслѣдованію и найдено неудовлетворительнымъ. Наконецъ, комитетъ вошелъ въ разсмотрѣніе того положенія, въ какомъ находились высшія школы и оба національные университета, устройство которыхъ страдало многими недостатками. Училищныя власти стали, однако, оказывать консервативное сопротивленіе; но Бруггамъ, ни мало не утраченный этимъ, предложилъ въ 1820 году парламенту свой обширный проектъ преобразованія воспитательнаго дѣла и въ этомъ проектѣ, главнымъ образомъ, требовалъ повсемѣстнаго учрежденія приходскихъ школъ. Уже годомъ ранѣе онъ вмѣстѣ съ лордомъ Маколеемъ и другими передовыми дѣятелями Англіи учредилъ въ Вестминстерѣ пріютъ для малолѣтнихъ дѣтей, въ родѣ германскаго „дѣтскаго сада“, въ учителя котораго были приглашены ученики и послѣдователи Овена. Учрежденіе это скоро, какъ уже было упомянуто, нашло себѣ подражателей. Съ 1824 года Бруггамъ былъ жаркимъ поборникомъ распространенія въ Лондонѣ ремесленныхъ школъ. „Улучшеніе народнаго образованія, — говоритъ онъ, — должно исходить изъ самого народа; но начать это дѣло обязаны тѣ люди изъ народа, которые ранѣе сознали потребности и преимущества духовнаго образованія.“ Лучшимъ образовательнымъ средствомъ онъ считалъ, кромѣ школъ, изданіе доступныхъ поучительныхъ книгъ, а также открытіе частныхъ обществъ и клубовъ для образовательнаго препровожденія времени, въ которыхъ читались бы общедоступныя лекціи объ общепользныхъ предметахъ. На этомъ основаніи особенно ревностно содѣйствовалъ онъ учрежденію „Общества для распространенія полезныхъ знаній“, и съ са-

мымъ живымъ сочувствіемъ помогать основанію Лондонскаго университета, имѣвшаго цѣлью улучшеніе образованія высшихъ классовъ. Изъ этого уже достаточно видно, какъ благотѣльно было вліяніе этого государственнаго челоуѣка на образованіе всѣхъ классовъ англійскаго общества.

Участіе правительства въ народномъ образованіи.

Когда народное воспитаніе въ Англіи получило прочную основу и значительное развитіе влѣдствіе частныхъ усилій, и преимущественно влѣдствіе дѣятельности двухъ великихъ обществъ — Британскаго и Національнаго, распространившихъ систему Белля и Ланкастера, — тогда и англійское правительство рѣшилось содѣйствовать дѣлу народнаго просвѣщенія. Время это составляетъ замѣчательную во многихъ отношеніяхъ эпоху. Диссентеры и католики получили одинаковыя права съ гражданами, исповѣдавшими господствующую вѣру: билль о реформѣ парламента создалъ болѣе справедливое представительство народа въ парламентѣ. Тогдашнее либеральное правительство виговъ естественно должно было обратить вниманіе и на воспитаніе, на которое народъ имѣлъ столько же права, сколько и на религіозно-политическую свободу. Особенно такіе люди какъ лордъ Бруггамъ и лордъ Джонъ Россель близко приняли къ сердцу нравственное и умственное возвышеніе низшихъ классовъ народа; для достиженія этой цѣли, они не щадили трудовъ и усилій въ парламентѣ. Въ 1832 году была назначена особая парламентская коммиссія для изслѣдованія состоянія народныхъ школъ; въ слѣдующемъ 1833 году парламентъ назначилъ ежегодно по 20,000 ф. стерлинговъ, какъ пособіе, на народное образованіе. Это была первая въ Англіи правительственная мѣра относительно народной школы. Впрочемъ, тогдашнее правительство, назначивъ деньги, само еще не знало, на что именно слѣдуетъ ихъ употребить, и вообще, какого рода участіе оно должно принимать въ дѣлѣ народнаго образованія. Наибольшія затрудненія предстояли влѣдствіе религіознаго раздѣленія англійскаго общества. Съ одной стороны епископальная церковь утверждала, что она, какъ господствующая, обязана взять исключительно въ свои руки это дѣло; съ другой стороны диссентеры объявили такое же притязаніе на томъ основаніи, что число ихъ въ Англіи не мно-

гимъ было меньше числа членовъ епископальной церкви. Желая удовлетворить обѣ партіи, правительство рѣшилось всю означенную сумму раздѣлить по-ровну между двумя главными школьными обществами—Национальнымъ и Британскимъ, такъ какъ они были дѣйствительными представителями двухъ партій въ дѣлѣ образованія низшихъ классовъ. Но въ этомъ случаѣ правительство не могло ни провѣрять употребленіе суммъ, ни составить и привести въ исполненіе собственную систему народнаго образованія. Для устраненія такого неудобства, королевскимъ распоряженіемъ 10 апрѣля 1839 года учрежденъ „Школьный Комитетъ при Тайномъ Совѣтѣ“ (The Committee of Privy Council on Education). Новое учрежденіе, независимое отъ министровъ, пожелало управлять самостоятельно, чрезъ своихъ инспекторовъ, тѣми школами, которыя были устроены на пожертвованныя парламентомъ деньги; но противъ этого первые протестовали епископы, вовсе не желавшіе отказаться отъ своего вліянія на ходъ народнаго образованія. Когда же въ 1843 году состоялся билль о воспитаніи работавшихъ на фабрикахъ дѣтей, до того времени остававшихся въ полномъ невѣжествѣ,—билль, дававшій правительству еще большее вліяніе на ходъ народнаго образованія, то диссентеры изъявили неудовольствіе и начали протестовать противъ всякаго вмѣшательства правительства въ дѣло народнаго образованія. Особенно рѣзко возстали индепенденты: они отказались отъ всякаго вспомошествованія со стороны правительства и учредили свое собственное школьное управленіе, подъ названіемъ „The Congregational Board of Education“. Примѣру ихъ послѣдовали и анабаптисты, до тѣхъ поръ бывшіе ревностными приверженцами правительственнаго образованія. Правительство, наконецъ, убѣдилось, что оно не въ состояніи устроить, по примѣру континентальныхъ государствъ, собственную систему народнаго образованія, пригодную для всѣхъ мѣстныхъ и религіозно-сословныхъ потребностей; оно навсегда ограничило свою роль лишь *содѣйствіемъ* тѣмъ изъ церковныхъ и школьныхъ корпорацій, которыя этого пожелаютъ. Условія, необходимыя для того, чтобы получить это содѣйствіе, равно какъ и весь планъ дѣйствій правительства въ дѣлѣ народнаго образованія, были опредѣлены въ протоколахъ парламентской комиссіи, назначенной по этому вопросу въ 1846—47 годахъ.

Въ вопросѣ о народномъ образованіи въ Англіи вообще от-

личались двѣ главныя партіи, выработавшіяся исторически: одна изъ нихъ стоитъ за принципъ свободы, другая желаетъ вмѣшательства государства. Партія свободы (The Voluntary Party) полагала, что вмѣшательство государства въ дѣла народной школы столько же вредно, какъ и вмѣшательство его въ дѣла церковныя, торговныя или промышленныя. Воспитаніе и обученіе дѣтей, по ея убѣжденію, есть дѣло не государственное, а совершенно частное, дѣло родителей и общества; вмѣшательство же государства въ права и обязанности родителей повело бы къ коммунизму. Оно ослабило бы семейныя узы и, отнявъ у родителей заботы о воспитаніи дѣтей, лишило ихъ источника лучшихъ добродѣтелей и семейныхъ радостей; наконецъ, разрушивъ узы семейства и общественную самодѣятельность, оно разрушило бы и главныя узы государственности. Сторонники этой теоріи выражали также опасеніе, что какъ только введено будетъ общее государственное воспитаніе, оно сдѣлается въ скоромъ времени чисто механическимъ и формалистическимъ, такъ какъ оно въ этомъ случаѣ будетъ лишено благодѣтельнаго и животворнаго побужденія свободнаго соперничества. Къ этому прибавляютъ, что такъ какъ религіозное обученіе невозможно же совершенно отдѣлить отъ свѣтскаго образованія, то государство станетъ употреблять общественныя деньги въ интересахъ одной господствующей церкви и въ ущербъ диссентерамъ, несущимъ общія государственныя повинности. Наконецъ, ссылаются на тѣ великіе результаты, какіе уже получены частными усиліями въ другихъ отрасляхъ народной дѣятельности, и даже въ области народнаго образованія; указывая, какое благотворное вліяніе на бѣдные классы народа можетъ произвести убѣжденіе, что они могутъ и должны *сами* заботиться о своихъ дѣлахъ. Къ этой партіи свободы принадлежали всѣ индепенденты и анабаптисты, многія мелкія секты методистовъ и большая часть квакеровъ. — Другая партія—партія государственнаго образованія, признавая всю важность вышеуказанныхъ соображеній, думала, однако, что содѣйствіе государства въ дѣлѣ народнаго образованія законно и необходимо. Она доказывала справедливость этого мнѣнія фактами, главнымъ образомъ, почерпнутыми изъ жизни. По ея мнѣнію, большое количество преступниковъ и бродягъ, въ большинствѣ случаевъ не получившихъ никакого образованія, и низкій уровень образованности рабочаго класса въ Англіи сравнительно съ другими народами, достаточно указывали на необходимость

коренныхъ и энергическихъ мѣръ. Тамъ, гдѣ отдѣльные члены общества пренебрегаютъ своими обязанностями, государство имѣетъ полное право вмѣшиваться, по крайней мѣрѣ до тѣхъ поръ, пока эти обязанности не будутъ сознаны и выполнены частными лицами. На немъ лежитъ обязанность заботиться объ общественной нравственности: лучше предупреждать преступленія, чѣмъ ихъ наказывать, а образованіе есть лучшее ихъ предупрежденіе. Государство вовсе не желаетъ препятствовать частнымъ усиліямъ въ этомъ дѣлѣ; оно хочетъ только поощрять ихъ и поддерживать. Вопросъ религиозный также не представляетъ тутъ никакихъ непреодолимыхъ препятствій. Въ этомъ отношеніи предположенія правительственнаго „Школьнаго комитета“, учрежденнаго при Тайномъ совѣтѣ, были слѣдующія: поощрять и поддерживать всякія добровольныя частныя усилія въ дѣлѣ народнаго просвѣщенія; необходимыя для этого средства заимствовать изъ государственной казны и вручать ихъ центральному управленію для равномернаго и справедливаго распредѣленія между всеми религиозными партіями; право на вспомошествованіе имѣютъ только тѣ школы, въ пользу которыхъ уже сдѣланы частныя пожертвованія, и которыя подчиняются государственному контролю. Противники этого центрального управленія школами раздѣлились также на двѣ партіи: одна изъ нихъ желала, чтобы во всѣхъ школахъ было введено религиозное обученіе; другая требовала совершеннаго его исключенія. Первая, „мѣстно-религиозная партія“ (Local Dominational Party) опиралась на томъ, что обученіе религіи никакъ не можетъ быть отдѣлено отъ школьнаго обученія вообще, и что подать, взимаемая со всѣхъ, должна употребляться на поддержку всѣхъ религиозныхъ партій; по ея мнѣнію, каждая религиозная община, содержащая ежедневную школу, имѣетъ право получить вспомошествованіе подъ условіемъ, чтобы въ такой школѣ ежедневно была читаема библія, но чтобы дѣти не были обязаны, помимо желанія родителей, обучаться какому бы то ни было катехизису; слѣдовательно, такимъ образомъ религиозная свобода и обученіе религіи будутъ одновременно обеспечены для каждаго. Другая, свѣтская партія (Secular Party), понимая всю непрактичность такого плана, полагала, что обученіе религіи въ народныхъ школахъ лучше совершенно не дѣлать обязательнымъ, т. е. не исключая его изъ числа предметовъ школьнаго преподаванія, только лишить его права на общественное вспомошество-

ваніе и предоставлять каждой школѣ вводить его у себя добровольно. Противъ такого плана возражали, что религія не есть такой же предметъ школьнаго обученія, какъ другіе предметы, но что она должна составлять основу всего воспитанія; что школа должна воспитывать для церкви, и потому она должна носить на себѣ характеръ какого-либо исключительно одного вѣроисповѣданія.

Это различіе политическо-религиозныхъ стремленій и потребностей достаточно объясняетъ причину, почему Англии не удавалось до самаго послѣдняго времени, т. е. до девяностыхъ годовъ, рѣшить вопросъ о народномъ образованіи путемъ законодательства и въ этомъ дѣлѣ преобладала дѣятельность разныхъ большихъ и малыхъ частныхъ обществъ. Правительство нашло возможнымъ только, съ помощію королевскаго указа отъ 25 февраля 1856 года, учредить „Департаментъ народнаго образованія“ (Education-Departament) изъ двухъ отдѣленій, изъ которыхъ первое есть прежній „Школьный Комитетъ“, съ присоединеніемъ къ нему и инспекціи школъ, учрежденныхъ для солдатъ, матросовъ, бѣдныхъ дѣтей, а равно исправительныхъ школъ для нравственно-падшихъ дѣтей; второе — „Политехническое отдѣленіе“ (Departament of Science and Art), до тѣхъ поръ входившее въ составъ министерства торговли. Этотъ Департаментъ народнаго образованія, не составляя части отвѣтственнаго министерства, находился подъ вѣдѣніемъ лорда-президента Тайнаго Совѣта, и потому имѣлъ характеръ временнаго учрежденія. Поэтому правительство нашло необходимымъ въ 1858 году назначить особенную комиссію отъ парламента для изслѣдованія состоянія народнаго образованія, труды которой много подтвердили преимуществу свободной конкуренціи общества при поддержкѣ со стороны государства, согласно его цѣлямъ. Школьный Комитетъ, въ распоряженіи котораго находилось до 50 инспекторовъ, завѣдывалъ 50-ю округами; ежегодно давалъ общій отчетъ королевѣ, и въ отношеніи выдачи пособій имѣлъ свои правила: во 1) пособіе на постройку школьныхъ зданій выдавалось подъ условіемъ, чтобы школа принадлежала къ одному изъ признанныхъ закономъ вѣроисповѣданій, и чтобы въ ней ежедневно читалась библія; пособіе выдается лишь на сумму, равную частнымъ пожертвованіямъ на тотъ же предметъ; во 2) государство даетъ средства на покупку школьныхъ книгъ, картъ и другихъ учебныхъ

пособій подь условіемъ, чтобы они были одобрены комитетомъ, и выдаваемая сумма не можетъ превышать $\frac{1}{3}$ частныхъ пожертвованій. Въ 3) отъ государства производится прибавка къ жалованью учителей, но не иначе, какъ за особенные успѣхи, оказанные учениками на инспекторскомъ экзаменѣ. Въ 4) выдаются пособия мѣстнымъ школьнымъ управленіямъ, которымъ государство выплачиваетъ отъ 5 до 6 шиллинговъ за cadaго ученика, посѣщавшаго ее съ успѣхомъ въ теченіи по крайней мѣрѣ 176 дней въ году. Наконецъ, въ 5) значительныя пособия выдаются нормальнымъ школамъ или учительскимъ семинаріямъ. Всѣ эти мѣры были направлены къ тому, чтобы возбудить въ мѣстныхъ жителяхъ заботливость объ устройствѣ школъ и поощрить стараніе учителей и учениковъ. Огромное большинство школъ охотно подчинялось этому благодѣтельному надзору, не имѣвшему никакого стѣпенительнаго характера. Нѣкоторыми выгодами государственнаго вспомошествованія могли въ извѣстныхъ случаяхъ воспользоваться и учителя, не выдержавшіе установленнаго экзамена, если только инспектора находили ихъ дѣятельность полезною и вносили ихъ въ списки (registered teachers). Школы, которыхъ учителя не выдержали установленнаго экзамена и не были внесены въ списки учителей, могли получать пособие только на постройку и на учебныя пособия, и въ такомъ случаѣ должны были подвергаться надзору инспекторовъ. Впрочемъ, инспекція не вмѣшивалась во внутреннія дѣла школы, напр. въ школьную дисциплину, въ мѣстное управленіе и обученіе Закону Божию, а только доносила обо всемъ этомъ Школьному комитету. Такова была въ общихъ чертахъ организація государственнаго надзора надъ народнымъ воспитаніемъ. Содѣйствіе школамъ со стороны правительственной власти, въ началѣ незначительное, постепенно усиливалась. Правительство, во время учрежденія Школьнаго комитета, издерживало на этотъ предметъ не болѣе 30,000 ф. стерлинговъ, а въ 1860 году издержки его составляли уже 800,000 ф. стерл., т. е. около 5,600,000 р. сер. Подъ надзоромъ комитета было до 10,000 народныхъ школъ съ 900,000 учащихся и 7,000 экзаменованныхъ учителей и учительницъ.

Съ этого времени до 1870 года практической опытъ, особенно въ Ирландіи и Австралійскихъ колоніяхъ, все болѣе и болѣе приводилъ Англію къ убѣжденію въ несостоятельности прежней системы конфессіональныхъ школъ, раздѣленныхъ между

разными сектами, такъ какъ щедрыя пособія правительства не соответствовали скуднымъ результатамъ школьной практики. Особый комитетъ разработалъ данныя для составленія новаго закона, проектъ котораго (Elementary education act) въ 1870 году былъ проведенъ чрезъ парламентъ министромъ народнаго обученія *Форстеромъ*. Недостатки старой системы сводились къ слѣдующимъ главнымъ положеніямъ: 1) Такъ какъ все дѣло образованія предоставлено заботамъ одной частной предпримчивости и благотворительности, то само образованіе и правительственныя пособія распредѣляются крайне неравномѣрно въ обществѣ. 2) Мѣстности наиболѣе бѣдныя, или обойденныя частною благотворительностью, ничего не получаютъ отъ правительства, хотя онѣ несомнѣнно болѣе всего нуждаются въ школахъ и образованіи. 3) Нерѣдко въ мѣстностяхъ, гдѣ даже есть достаточно школъ, родители не желаютъ пользоваться ими, и нѣтъ никакой возможности побудить ихъ къ этому. 4) Въ существующихъ школахъ, основываемыхъ сектами съ религіозною цѣлью, все образованіе носило теологическій характеръ, — а это вовсе не соответствуетъ интересамъ государства, которое поддерживаетъ эти школы своими субсидіями. 5) Небольшія школы, раздѣленныя между различными сектами, стоятъ сравнительно дорого, сообщая лишь скудное образованіе, несоответствующее затрачиваемымъ на нихъ средствамъ; при соединенныхъ средствахъ разныхъ сектъ образованіе въ данной мѣстности могло бы быть лучше и стоить гораздо меньше.

На этихъ основаніяхъ законъ 1870 года даетъ право государству приходить на помощь дѣлу образованія въ тѣхъ общинахъ, гдѣ число школъ недостаточно по какимъ-либо причинамъ, и Департаментъ народнаго образованія обязывается прямо требовать отъ общины учрежденія школы, съ извѣстнымъ пособиемъ изъ государственныхъ источниковъ. Затѣмъ частной предпримчивости и благотворительности, столь распространенной въ Англіи, оставленъ прежній просторъ въ устройствѣ и содержаніи школъ. Школьная подать, налагаемая на общины, нуждающіяся въ школахъ, опредѣляется нормою съ годового дохода cadaго члена общины; а именно: по 3 пенса съ cadaго фунта стерлинговъ, и если при этомъ въ общей суммѣ сбора придется на cadaго ребенка, находящагося въ школьномъ возрастѣ, менѣе 7 шил. 6 пенса. (около 10 руб.) въ годъ, государство обязано доплачивать

общинѣ, т. е. ея мѣстному школьному комитету, недостающую сумму. Затѣмъ всѣ школы, содержимыя общинами, имѣютъ право на правительственное пособіе на слѣдующихъ условіяхъ: 1) Никто изъ учащихся въ школѣ дѣтей не обязанъ, помимо воли родителей, посѣщать ту или другую церковь, уроки Закона Божія или воскресныя школы и религіозныя праздники или церемоніи: все это свободно предоставляется усмотрѣнію родителей учащихся. 2) Религіозное обученіе или богослуженіе должны совершаться или при началѣ, или въ концѣ уроковъ, въ опредѣленные Департаментомъ просвѣщенія часы, дабы родители, по желанію, могли допускать или не допускать къ нимъ своихъ дѣтей. 3) Каждая школа должна быть всегда открыта инспекторамъ, посылаемымъ отъ Департамента просвѣщенія съ цѣлю провѣрять познанія учащихся по всѣмъ предметамъ преподаванія, кромѣ Закона Божія. 4) Каждая школа обязана согласоваться съ правилами, предписанными Департаментомъ просвѣщенія, состоя подъ высшимъ наблюденіемъ парламента: въ противномъ случаѣ она лишается правительственной субсидіи, и вся тяжесть школьныхъ расходовъ должна пасть на общину, и 5) Въ школахъ, основываемыхъ прямо школьными комитетами, воспрещается преподавать катехизисъ и богословскія правила какой-либо церкви или секты. Что касается школъ, уже существовавшихъ до изданія закона 1870 года, то онѣ могутъ оставаться въ прежнихъ отношеніяхъ къ Департаменту просвѣщенія, который не распространяетъ на нихъ никакихъ репрессивныхъ мѣръ.

Такимъ образомъ, такъ называемый Форстеровскій законъ въ принципѣ признавалъ одинъ типъ общенародной школы для всѣхъ званій и вѣроисповѣданій, но не допускалъ никакого быстрого переворота въ практическомъ примѣненіи этого принципа къ жизни, уважая свободу, самостоятельность и самодѣятельность общинъ, приходовъ, разныхъ благотворительныхъ обществъ и частныхъ лицъ. Система поощренія осталась въ прежней силѣ, съ тою разницею, что распредѣленіе правительственныхъ субсидій сдѣлано равномернѣе. Ближайшее завѣдываніе школами извѣстнаго округа ввѣрялось особымъ школьнымъ бюро (Schoolboard), члены котораго и избирались всѣми жителями общинъ, несшихъ школьную подать; отъ этихъ бюро уже зависѣло вводить въ своихъ округахъ общеобязательную систему обученія для дѣтей отъ 5 до 13-лѣтняго возраста, или отклонять ее въ виду крайней

бѣдности родителей, или, наконецъ, уменьшать самую подать. Во всякомъ случаѣ, законъ относился съ полнымъ уваженіемъ къ мѣстнымъ условіямъ и нуждамъ жителей. Промышленныя школы подчинялись тѣмъ же условіямъ. Если школьное бюро, устроенное на избирательныхъ началахъ, не исполняло въ точности своихъ обязанностей, то Департаментъ просвѣщенія могъ замѣнить его другимъ, назначивъ отъ себя его членовъ; но это бюро по назначенію отъ правительства, исправивъ ошибки прежняго, опять передаетъ свои права новому по избранію.

При примѣненіи этого новаго закона 1870 года въ Лондонѣ и во многихъ другихъ городахъ всѣ религіозныя партіи допустили въ школахъ чтеніе библіи съ историческими или географическими объясненіями для дѣтей, безъ всякаго различія вѣроисповѣданій; представители же англиканской и протестантской религіи потребовали также и догматическаго обученія, но лишь въ опредѣленные часы, въ началѣ или въ концѣ уроковъ. Въ большинствѣ мѣстностей, особенно въ Лондонѣ, членами бюро были избраны и женщины, изъ которыхъ инья, напр. докторъ Miss Garrett, получили втрое и вчетверо болѣе голосовъ, чѣмъ кандидаты-мужчины. Вообще фактъ избранія школьныхъ бюро вызвалъ въ англійскомъ обществѣ необыкновенное оживленіе, митинги, циркуляры, брошюры, партіи, доказывая огромный общественный интересъ къ дѣлу народнаго образованія. Много было сдѣлано и значительныхъ пожертвованій въ пользу этихъ новыхъ общинныхъ школъ. Почти во всѣхъ большихъ городахъ было тотчасъ введено *обязательное* обученіе, и число народныхъ школъ, пользующихся пособіемъ и надзоромъ правительства, быстро увеличилось. При населеніи Англій и Шотландіи (въ 1871 г.) въ 26 милліоновъ, число такихъ школъ возрасло до 10,214 съ 14,158 классами и съ 1,734,429 учащимися, въ числѣ которыхъ дѣвочекъ лишь незначительно менѣе, чѣмъ мальчиковъ: оба пола въ этихъ школахъ почти уравнивались въ численности.

Изъ исторіи народнаго образованія во Франціи.

Исторія народной школы во Франціи представляетъ рѣзкую противоположность сравнительно съ Англійей, гдѣ частная дѣятельность на поприщѣ народнаго образованія занимала и зани-

маетъ главное мѣсто, лишь при поощрительной поддержкѣ государства, приходящаго на помощь народу только въ крайнихъ случаяхъ. Во Франціи, напротивъ того, съ тѣхъ поръ, какъ государство овладѣло школой, отнятой изъ рукъ духовенства, оно совершенно убило частную предпримчивость и сочувствіе общества къ задачамъ народной школы. Только революція 1789 года, въ видахъ скорѣйшаго проведенія въ народныя массы своей доктрины, энергически взялась за устройство народной школы, но ничего не успѣла осуществить. Почти то же явленіе повторилось и при всѣхъ послѣдующихъ переворотахъ. При Наполеонѣ I, когда Французское государство стремилось къ всемірному господству, весь расходъ на народную школу не превышалъ 4,250 фр., отпускаемыхъ въ пособіе одному частному религіозному обществу! Государство считало своей обязанностью только регламентировать и наблюдать за школой, т. е. только стѣснять ея развитіе. Духовенство со времени реставраціи, а особенно съ 1824 г., когда Министерство народнаго образованія было соединено съ Духовнымъ, снова получаетъ сильное вліяніе на народную школу, и дѣятельность разныхъ религіозныхъ обществъ нѣсколько оживляется; въ 1827 году государство уже затрачиваетъ на народную школу 50,000 фр., тогда какъ содержаніе коллегій (гимназій) стоило ему до 1,771,000; слѣдовательно, главное содѣйствіе оказывалось именно тѣмъ классамъ общества, которые гораздо менѣе нуждаются въ немъ, чѣмъ простой народъ, несущій на себѣ, кромѣ того, всю тяжесть государственныхъ повинностей. Въ концѣ 30-хъ годовъ во Франціи до 20,000 общинъ вовсе не имѣли ни одной начальной школы; но и тѣ школы, которыя существовали подъ управленіемъ духовенства въ числѣ 33,456, были, по свидѣтельству Лорана, въ самомъ жалкомъ положеніи. Частная дѣятельность, стѣсняемая разными формальностями, почти совершенно изсякла, и государству оставалось самому энергически взяться за образованіе народа, особенно — за приготовленіе и обезпеченіе учителей. Въ 1830 былъ изданъ приказъ, требующій, чтобы въ каждой общинѣ непременно была открыта школа на собственныя средства, правительство-же брало на себя покрытіе дефицитовъ или пособіе. Съ этой цѣлью было отпущено уже 300,000 франк. Но практическія мѣры не соответствовали воиющей потребности: общины по прежнему были равнодушны къ своимъ школамъ, относясь къ этому дѣлу съ одной формальной стороны; многіе

учителя сами не умѣли ни читать, ни писать, и въ каникулярное время, оставаясь безъ содержанія, брались за сапожное или портняжное ремесло. Училищныя зданія по прежнему замѣнялись конюшнями, сараями и даже кабаками. Въ 1833 году Гизо былъ принужденъ снова взяться за устройство народной школы. Окруживъ себя просвѣщенными, энергическими, преданными народному благу сотрудниками, этотъ министръ успѣлъ не только выработать разумное положеніе о народныхъ училищахъ, но и возбудить энергію въ обществѣ для его пракческаго осуществленія. Сущность этого новаго закона заключалась въ слѣдующемъ: 1) Содержаніе общинныхъ школъ возлагается на самыя общины; 2) если общихъ доходовъ общины не достаточно, то на нее налагается особый школьный налогъ; 3) если и этого будетъ недостаточно, вслѣдствіе малочисленности или бѣдности общины, недостающее дополняется изъ казначейства по каждому департаменту; 4) если община или департаментъ будетъ уклоняться отъ своихъ обязанностей по отношенію къ школь, правительство обязано само вмѣшаться въ это дѣло, установить налогъ, добавить недостающее и создать школу, и 5) каждый начальный учитель долженъ получать не менѣе 200 фр. въ годъ, кромѣ опредѣленной платы за cadaго учащагося. Учителямъ были облегчены формальности при вступленіи въ должность, и дозволено было свободно избирать учебники и методы преподаванія; злоупотребленія содержателей и учителей школъ, если будутъ открыты инспекторомъ, преслѣдуются общимъ судомъ. Для приготовленія учителей въ каждомъ департаментѣ должна быть открыта нормальная школа. Религіозное обученіе, признанное обязательнымъ въ школь для дѣтей господствующей религіи, не должно быть принудительно для дѣтей разныхъ сектантовъ. Общая обязательность обученія не была однако провозглашена закономъ, и министерство Гизо хотя много сдѣлало для народа, но еще много оставалось и впереди.

По мѣрѣ улучшенія содержанія начальныхъ учителей возросло и общественное довѣріе къ нимъ: въ 1846 году 23,000 учителей получали не менѣе 600 франк. и 18,000 учителей — не менѣе 500 франк. въ годъ; число дѣтей, обучаемыхъ ими, достигало уже 3-хъ милліоновъ! Законодательныя мѣры послѣ 1848 года не только не улучшили положенія школы, но даже ухудшили, значительно понизивъ весь уровень школьнаго образованія; особенно

вредною оказалась мѣра назначенія учителей отъ правительства (черезъ префектовъ), такъ какъ это подорвало интересъ общинъ къ благосостоянію школы, которое зависѣло отъ выбора учителя, а выборъ этотъ исходилъ не отъ общины. Но за то, съ другой стороны, правительство стало болѣе заботиться о приготовленіи учителей и учительницъ, для образованія которыхъ въ 1864 году содержалось 170 специальныхъ учреждений съ 4,559 учащимися; въ томъ же числѣ 64 учрежденія были исключительно для 1,200 дѣвушекъ, готовящихся къ званію народныхъ учительницъ. Министерство Дюрюи пошло еще далѣе по пути усовершенствованія народной школы: число специальныхъ курсовъ для приготовленія къ учительскому званію возрасло до того, что въ началѣ 1867 года ихъ посѣщало 595,526 слушателей, между которыми даже большинство составляли женщины; правительственная субсидія народнымъ школамъ въ 1871 году достигла уже 12 мил. франк.; но, тѣмъ не менѣе, еще сотни общинъ не имѣли вовсе школъ, и около полумилліона дѣтей совершенно не получали никакого образованія. Въ 1865 году на 37,382,225 жит. было только 38,000 общественныхъ школъ, т. е. по 1 школѣ на каждое 984 жителя. Такимъ образомъ, дѣло народной школы опять остановилось; на 90 жителей приходился лишь 1 учащійся; и 20% всего населенія оставались совершенно безграмотными; расходъ на народную школу составлялъ только около 2 франковъ на каждого жителя. Съ 1872 года число школъ и учащихся быстро увеличивается и въ 1888 году состоитъ: 81,830 школъ съ 5,596,919 учащихся и 138,655 учащихся, преимущественно учительницъ (74,616) съ общимъ бюджетомъ около 110 милліоновъ франковъ.

Изъ исторіи народнаго образованія въ Пруссіи.

Самый сильный толчокъ народному образованію въ Пруссіи данъ былъ несчастными послѣдствіями Наполеоновскихъ войнъ, и въ особенности Іенскимъ погромомъ. Представители тогдашняго просвѣщенія поняли, что только улучшеніемъ и расширеніемъ образованія народа можно спасти страну, обезпечить ей будущее могущество и дать всемірное господство германскому генію. „Мы признали ту идею — говорить Штейнъ, — что необходимо вдохнуть во всю націю новый духъ нравственности, религіи и патриотизма.“

„Мы потеряли часть нашей территоріи — сказалъ король, — а государство лишилось своей силы и своего вѣшняго блеска: это должно побудить насъ къ развитію нашей внутренней силы, нашей умственной славы. Въ виду этого я хочу, чтобы было сдѣлано все — для расширенія и улучшенія народнаго образованія.“ Во главѣ этого святаго дѣла былъ поставленъ замѣчательный филологъ того времени — Вильгельмъ Гумбольдтъ, которому и порученъ Департаментъ народнаго просвѣщенія. Значительное число способнѣйшихъ молодыхъ людей было послано въ Швейцарію для изученія метода Песталоцци, и вскорѣ въ странѣ было основано, не смотря на истощеніе государственныхъ финансовъ, множество нормальныхъ школъ. Въ 1840 году, послѣ министерства Альтенштейна, Пруссія имѣла уже 120 гимназій и до 30,000 народныхъ школъ при населеніи всего въ 15 милліоновъ. Не смотря на строго-бюрократическое устройство школьной администраціи, вслѣдствіе котораго общины были поставлены почти въ пассивную зависимость отъ государства и церкви, число школъ и распространеніе грамотности быстро росли въ Пруссіи, благодаря общеповинности обученія и энергическому вмѣшательству государственной власти, такъ какъ, по справедливому замѣчанію проф. Лавелея, низшій классъ „народъ, болѣе всего нуждающійся въ образованіи, менѣе всего способенъ правильно удовлетворить этой потребности, особенно при условіи невѣжества.“ Примѣръ Сѣверо-Американскихъ штатовъ, получившихъ и получающихъ уже образованный, такъ сказать, готовый контингентъ своихъ гражданъ изъ Европы, не можетъ служить образцомъ для государства съ естественнымъ, какъ-бы почвеннымъ ростомъ. Чтобы уничтожить первобытное невѣжество и равнодушіе къ образованію въ сельскихъ обществахъ, необходимо самое дѣятельное вмѣшательство государственной власти посредствомъ поощренія или даже прямого принужденія. Подобное вмѣшательство можетъ быть затѣмъ постепенно ослабляемо, по мѣрѣ того, какъ въ народѣ будетъ болѣе и болѣе распространяться образованность, а вмѣстѣ съ нею и сознаніе ея необходимости для подрастающихъ поколѣній. Такъ именно понимали и дѣйствовали государственные люди Пруссіи, и благіе результаты этой системы не замедлили обнаружиться. Геній Фридриха II какъ бы до сихъ поръ живетъ въ организаціи какъ прусской арміи, такъ и школы, гдѣ царитъ самая строгая дисциплина, и точно исполняются всѣ требованія прави-

тельства. Но развитіе здравых педагогическихъ идей въ населеніи постепенно сдѣлали ненужными и слишкомъ стѣснительные регулятивы, и преобладаніе духовенства въ школахъ, на которую оно до послѣдняго времени смотрѣло, какъ на необходимую принадлежность и сподручницу церкви. Законъ 1872 года уже прямо опредѣляетъ, что „надзоръ за всеми общественными и частными учебно-воспитательными заведеніями принадлежитъ государству, влѣдствіе чего всѣ власти и всѣ лица, которымъ поручается этотъ надзоръ, дѣйствуютъ во имя государства. Назначеніе училищныхъ инспекторовъ для каждой мѣстности и для всѣхъ округовъ, равно какъ и распределеніе подчиненныхъ ихъ надзору округовъ, одинаково принадлежитъ исключительно государству. За тѣмъ общинамъ предоставляются также всѣ права участвовать въ надзорѣ за школами, на основаніи конститутціи 1850 года, которая въ этомъ отношеніи остается неприкосновенною.“

Предметы обученія, принятые въ прусской школахъ, суть: религія (смотря по вѣроисповѣданію)—6 часовъ, чтеніе и письмо—12 час., счисленіе—5 час., пѣніе—3 часа, всего 26 часовъ въ недѣлю. Свѣдѣнія историческія, географическія, естественно-историческія и нравственныя сообщаются при объяснительномъ чтеніи „Lesebuch'a“ (христоматіи), имѣющаго энциклопедическій характеръ. Главное правило, принятое для народной школы, то, чтобы дѣти знали не много, но основательно, ибо поверхностное многознаніе скорѣе вредно, чѣмъ полезно. Отъ средствъ общины зависитъ—устроить ли общую школу для мальчиковъ и дѣвочекъ, или отдѣльныя для каждаго пола: законъ не стѣсняетъ въ этомъ отношеніи и лишь требуетъ, подъ страхомъ наказанія родителей, чтобы всѣ здоровыя дѣти отъ 6 до 14 лѣтъ посѣщали школу. Списки подлежащихъ школьному обученію дѣтей ведутся приходскими священниками. По свѣдѣніямъ за 1864 годъ, при населеніи Пруссіи въ 19¼ милліоновъ, всѣхъ начальныхъ училищъ считалось 25,962 (въ томъ числѣ 906 частныхъ) съ 37,840 учащихся; изъ нихъ—только 3,500 учительницъ. Общее число всѣхъ учащихся—2,878,014; изъ нихъ мальчиковъ—1,452,477, и дѣвочекъ—1,425,537; слѣдовательно оба пола почти уравниваются. Содержаніе всѣхъ этихъ школъ обходилось въ 7,449,224 талера; сумма эта составлялась изъ школьнаго налога (31%), общиннаго сбора (64%) и государственной субсидіи (5%). Такимъ образомъ, на каждаго 5,58 жителей

приходился 1 учащійся, на котораго затрачивалось около 30 коп. съ каждаго жителя государства. При рекрутскихъ наборахъ число неграмотныхъ для всей Пруссіи вмѣстѣ съ ея славянскими провинціями въ 1887 г. не превышало 1,17%.

Такое широкое распространеніе грамотности и связаннаго съ нею элементарнаго образованія объясняется, какъ мы уже видѣли, постоянною заботою Пруссіи о правильномъ приготовленіи учителей и отчасти учительницъ. Еще въ 1861 году 58 учительскихъ семинарій обходились странѣ въ 343,130 талеровъ, изъ которыхъ правительство принимало на себя около 1/3 всего расхода.

Сопоставляя историческія данныя объ устройствѣ и успѣхахъ народнаго образованія въ трехъ важнѣйшихъ государствахъ Запад. Европы, проф. Окольскій справедливо говоритъ, что „Англійское устройство до послѣднихъ временъ представляло собою весьма слабо развитый организмъ государственныхъ властей, такъ что большая часть успѣховъ въ народномъ образованіи составляла безспорную заслугу самого общества. Только въ послѣднее время государство установило органы самоуправления, и вмѣстѣ съ тѣмъ возстановило надлежащую связь и отношеніе между ними и центральной властью. Во Франціи, напротивъ того, мы видимъ перевѣсъ вліянія на образованіе со стороны государственныхъ властей, почти совершенное устраненіе общества, что и составляетъ одинъ изъ главныхъ недостатковъ французской системы. Въ Пруссіи оба элемента—государственный и общественный—находятся въ извѣстномъ равновѣсіи въ матеріальномъ, такъ сказать, отношеніи; но это равновѣсіе не опредѣлено ясно“. Безспорное преимущество прусской народной школы состоитъ въ томъ, что учителя ея составляютъ крѣпко сплоченное педагогическими и національными интересами сословіе, которое имѣетъ свои открытыя органы въ литературѣ, въ разныхъ частныхъ и общихъ съѣздахъ, обществахъ и комитетахъ. Педагогическая дѣятельность въ Пруссіи носитъ не чиновничій, а специально-научный характеръ, направляемый педагогически-опытной правительственной администраціей.

Изъ исторіи народнаго образованія въ Сѣверо-Американскихъ Соединенныхъ штатахъ.

Европейскіе переселенцы Сѣверной Америки ранѣе жителей континентальныхъ государствъ сознали и практически доказали ту

истину, что народное благосостояніе—нравственное, матеріальное и политическое—зависит не отъ той или другой формы правленія, не отъ законодательства или государственныхъ учреждений, а отъ степени образованности гражданъ, которая главнымъ образомъ и обуславливаетъ совершенство и жизненность самихъ государственныхъ формъ, сообщая имъ должное содержаніе и направленіе. Принеся съ собой въ новое отечество готовый запасъ знаний, капиталовъ и энергіи, поселенцы С. Америки разомъ стали въ тѣ благопріятныя условія, которыя для старой Европы составляютъ лишь предметъ желаній, даже не понятныхъ для косной, невѣжественной и подавленной бѣдностью массы. Вотъ почему народно-учебное устройство въ штатахъ С. Америки, заслуживая самаго внимательнаго изученія, не можетъ быть разомъ пересажено на другую почву съ другими историческими и социальными условіями. С.-Американская народная школа можетъ служить предметомъ подражанія для Европейцевъ болѣе по своему принципу, нежели по формѣ, которая будетъ всегда мертва безъ соответствующаго ей содержанія; а содержаніе это именно и состоитъ въ культурномъ развитіи извѣстной страны. Общественная самодѣятельность составляетъ именно ту черту характера С.-Американцевъ, которую они принесли съ собой въ Новый Свѣтъ и насадили на свѣжей, дѣвственной почвѣ безъ всякой социальной борьбы, отъ которой именно они и бѣжали изъ Стараго Свѣта. „Когда честное и мужественное племя, — говоритъ Гитли — вышло въ 1620 году на берегъ въ гавани Масачусетса, чтобы укрыть отъ преслѣдованій свои религіозныя и политическія убѣжденія, пилигримы, едва успѣвши вступить на пріютившую ихъ землю, тотчасъ же всё бросились на колѣна, чтобы возблагодарить Бога за свое избавленіе, и сочли своею первою обязанностію выстроить церковь, а возлѣ нея школу для воспитанія своихъ дѣтей.“

Государственные люди С. Америки поставили главной задачей Союза—распространять образованность одинаково во всѣхъ классахъ общества, чтобы каждый гражданинъ понималъ и цѣнилъ благо Союза и его учреждений. На конгрессѣ 1790 года Вашингтонъ сказалъ; „Для каждой страны образованіе составляетъ самое надежное основаніе общественнаго блага; но для народа, у котораго принимаемыя правительствомъ мѣры зависятъ отъ господствующихъ идей, какъ это и существуетъ въ Соеди-

ненныхъ штатахъ, образованіе уже положительно необходимо. Только оно можетъ обезпечить свободное общественное устройство, съ одной стороны убѣждая правительство въ томъ, что цѣль его можетъ быть наилучшимъ образомъ достигнута лишь при просвѣщенномъ довѣрїи всего народа, съ другой стороны—научая народъ: сознать и уважать свои права, отличать гнетъ отъ законной власти, а несправедливые налоги—отъ необходимыхъ для поддержанія социальнаго порядка; отнюдь не смѣшивать свободы съ произволомъ и, дорожа первой, ненавидѣть послѣдней, и, наконецъ, вмѣстѣ съ безусловнымъ движеніемъ закона соединять твердое и рѣшительное противодѣйствіе всякимъ увлеченіямъ власти“. Пеннъ, Франклинъ, Мадисонъ, Джефферсонъ, Адамсъ и всѣ прочіе государственные люди новаго федеративнаго государства были тѣхъ же воззрѣній, что наилучшія учрежденія страны наиболѣе обязываютъ ее заботиться о просвѣщеніи всѣхъ гражданъ, а слѣдовательно—и арміи. Начальная школа, по убѣжденію Американцевъ, есть фундаментъ и цементъ ихъ политическаго могущества: бесплатная и открытая одинаково для всѣхъ, она принимаетъ на свои скамьи дѣтей всѣхъ классовъ и всѣхъ культовъ, заставляетъ ихъ забывать социальныя различія, смягчаетъ религіозныя распри, искореняетъ предубѣжденія и антипатіи, и каждому внушаетъ любовь къ отечеству и уваженіе къ его свободнымъ учрежденіямъ. Вотъ почему эти толпы иностранцевъ, ежегодно приносимыя въ штаты эмиграціей, тотчасъ же поглощаются американскою національностью. Молодые поколѣнія быстро усваиваютъ въ школѣ національныя идеи и привычки, а чрезъ то быстро дѣлаются способными и преданными гражданами своего новаго отечества. Не будь у Американцевъ ихъ общенародной и общесословной школы, ихъ федеративное государство давно-бы перестало существовать, потонувъ въ волнахъ нищеты и невѣжества, ежегодно притекающихъ къ нему изъ Европы, и преимущественно изъ Ирландіи. Но народная школа быстро ассимилируетъ этотъ пестрый конгломератъ, и притомъ безъ всякаго насилія, совершенно естественно. Междоусобная война стоила Америкѣ 9 миллиардовъ долларовъ, т. е. около 15 миллиардовъ руб., призвавъ къ ружью болѣе 2 милліоновъ гражданъ,—и это потрясеніе быстро излѣчилось, благодаря только просвѣщенности и энергіи Американцевъ, высоко цѣнящихъ свою школу.

Первое основаніе этой школѣ было положено самими первыми

переселенцами, какъ только они ступили на берегъ своего новаго отечества. Еще регламентъ 1652 года прямо говоритъ, что, „только варвары могутъ лишать своихъ дѣтей грамотности и знанія законовъ“. Первые учителя были избираемы отцами семействъ изъ лицъ, наиболѣе достойныхъ; школы были проникнуты тѣмъ строгимъ религиозно-нравственнымъ духомъ, который составляетъ отличительную черту пуританъ, и безъ котораго немислима крѣпкая республика. Уже тогда, въ первый періодъ существованія англо-американскихъ колоній, начальное образованіе было для всѣхъ общее и одинаковое, крѣпко сплотившее новыхъ гражданъ общими интересами, которые еще болѣе связали Американцевъ во время войны за независимость. Правда, въ эту знаменитую эпоху борьбы за существованіе, общій уровень образованія значительно понизился, такъ какъ общеобязательность школы была на время забыта. Но вскорѣ наступило и пробужденіе, раздался общій крикъ объ улучшеніи народной школы; всюду стали формироваться частныя общества, стекаться пожертвованія, издаваться книги и журналы, имѣвшіе цѣлью поднять народное образованіе. Многіе ученые, какъ, напр. Барнаръ, Маннъ, Стау, Вахъ, отправились въ старую Европу для изученія лучшихъ системъ обученія, лучшихъ формъ устройства начальной школы, и по возвращеніи стали во главѣ этой патріотической агитаціи. Одинъ Барнаръ два раза объѣздилъ весь свой штатъ, посѣтилъ всѣ его школы, сдѣлалъ испытаніе болѣе чѣмъ 400 учителямъ касательно принятыхъ имъ методовъ обученія и написалъ болѣе 1000 писемъ разнымъ свѣдущимъ лицамъ, прося ихъ совѣта и содѣйствія въ дѣлѣ народного образованія. Въ каждой общинѣ онъ собиралъ митингъ по школьному вопросу, провелъ болѣе 500 конференцій и всюду устроилъ мѣстные училищныя комитеты. Экземпляры основаннаго имъ педагогическаго журнала онъ разсылалъ бесплатно и, подготовивъ такимъ способомъ общественное мнѣніе, внесъ проектъ закона объ обязательномъ обученіи, который былъ принятъ и примѣненъ съ отличнымъ успѣхомъ во всѣхъ прочихъ штатахъ, съ неменьшимъ одушевленіемъ принявшихся за устройство народныхъ школъ. Такимъ образомъ, не изъ кабинета, не изъ замкнутой комиссіи, а изъ самой практической жизни возникло въ Америкѣ школьное законодательство, какъ стройное выраженіе возбужденнаго, подготовленнаго и заинтересованнаго общественнаго мнѣнія! Потому-то и

плоды его были жизненны, быстры и прочны. Отчеты Барнара, въ послѣдствіи федеральнаго министра народнаго просвѣщенія, печатались въ 3000 экз., вмѣстѣ со всѣми проектами измѣненій и улучшеній, и правительство старалось распространять ихъ въ странѣ. „Публичность — замѣчаетъ Лавалей — есть великая сила правительства.“

По мнѣнію Барнара, государство должно имѣть прямое вліяніе на ходъ образованія, такъ какъ отъ него зависитъ его собственная будущность. „Несмотря на совмѣстныя усилія всѣхъ общественныхъ властей — говоритъ онъ — несмотря на старанія разныхъ обществъ, родителей и благотворителей просвѣщенія, главная задача — обезпечить элементарное образованіе, одинаково для всѣхъ необходимое, еще далеко не разрѣшена въ Америкѣ“, такъ какъ она въ каждомъ изъ 35 штатовъ разрѣшается по своему. Тѣмъ не менѣе, всему Союзу присущи какъ общій принципъ, такъ и многія частныя черты въ устройствѣ народной школы. Такъ, всюду ближайшее попеченіе о ней лежитъ на самой общинѣ (town); но законъ обязываетъ послѣднюю имѣть такое число школъ, которое могло бы вмѣстить всѣхъ дѣтей школьнаго возраста: въ противномъ случаѣ родители, дѣтямъ которыхъ отказано въ пріемѣ, могутъ искать въ судѣ покровительства закона, и тогда правительство прямо вмѣшивается въ дѣло устройства недостающихъ школъ, облагая общину извѣстной пошлиной и вознаграждая пострадавшихъ родителей. Община, простирающаяся на большое пространство и заключающая отъ 2 до 3 тысячъ жителей, дѣлится на школьные участки, изъ которыхъ каждый, заключающій отъ 150 до 300 жителей, обязанъ содержать школу. Въ наиболѣе старыхъ и густо-населенныхъ штатахъ число народныхъ школъ обыкновенно даже превышаетъ эту норму.

Школьная администрація въ Америкѣ совершенно отличается отъ европейской: въ ней вовсе нѣтъ сложной іерархической лѣстницы; школами завѣдуютъ лишь мѣстные школьные комитеты, члены которыхъ избираются и дѣйствія которыхъ повѣряются лишь общественнымъ мнѣніемъ и судомъ — въ случаѣ уклоненія отъ закона. Эти мѣстные комитеты, обыкновенно состоящіе только изъ 3 избранныхъ членовъ, обязаны наблюдать за постройкой и содержаніемъ училищныхъ зданій, приглашать учителей или учительницъ и слѣдить за порядкомъ въ школѣ. Члены комитета избираются на одинъ годъ и ежегодно отдають публичный отчетъ

своимъ избирателямъ, который посылается также въ центральное учрежденіе штата — Бюро народнаго просвѣщенія (Board of education), во главѣ котораго находится суперинтендантъ, соотвѣтствующій министру: онъ получаетъ содержаніе обыкновенно даже большее, чѣмъ губернаторъ (отъ 1000 до 1800 долларовъ). Но какъ ни высоко поставленъ суперинтендантъ, онъ не имѣетъ прямой власти надъ общинными комитетами; онъ только посѣщаетъ школы, собираетъ статистическія данныя, созываетъ митинги, разъясняетъ школьные законы. Народная (элементарная) школа у Сѣверо-Американцевъ вовсе не означаетъ простонародной или даже „мужицкой“ школы, какъ въ Старомъ свѣтѣ и въ особенности въ Россіи: она составляетъ только первую, низшую ступень, съ которой учащійся, смотря по способностямъ и желанію, можетъ перешагнуть на среднюю и высшую ступени. Къ народной школѣ, дающей начальное образованіе, необходимое одинаково для каждаго, непосредственно примыкаетъ средняя или грамматическая, въ которой уже предполагаются классическіе языки, имѣющіе, при правильномъ методѣ изученія, столь значительное вліяніе на развитіе умственныхъ способностей; при томъ же высшія школы — коллегіи и университеты — непременно требуютъ основательныхъ познаній въ древнихъ языкахъ, успешное преподаваніе которыхъ стоитъ въ тѣсной зависимости отъ личнаго состава хорошихъ, методически приготовленныхъ учителей. Кромѣ древнихъ языковъ, въ основѣ средняго и высшаго образованія полагается еще математика и естествовѣдѣніе. Такимъ образомъ, американская система рѣзко отличается отъ нѣмецкой, сущность которой, по мнѣнію Гиппо, состоитъ въ томъ, что высшее и даже среднее образованіе является какой-то привилегіей, ненужной для простаго народа. „Для дѣтей ремесленниковъ и крестьянъ, — говорятъ нѣмцы, — достаточно умѣнья читать и писать и знанія четырехъ правилъ ариметики. Сверхъ того, они могутъ имѣть понятія изъ естествовѣдѣнія, географіи и исторіи, но это уже не составляетъ первой необходимости: дѣти бѣдняковъ могутъ и безъ этого сдѣлаться современемъ хорошими работниками, искусными земледѣльцами. Притомъ же они получаютъ отъ своихъ родителей болѣе практическія свѣдѣнія, чѣмъ тѣ, которыя они въ состояніи пріобрѣсти въ школѣ. Если бы съ учителей была снята обязанность обременять дѣтскій умъ бесполезными познаніями, то на нихъ осталась бы другая, не менѣе важная — сдѣлать изъ своихъ

учениковъ хорошихъ христіанъ и послушныхъ слугъ начальства; а для того, чтобы выполнить эту задачу, имъ не нужно проходить трехлѣтній курсъ въ нормальныхъ школахъ. Чѣмъ менѣе пріобрѣтутъ они научныхъ свѣдѣній, тѣмъ болѣе осторожными и скромными будутъ въ ихъ образѣ дѣйствій“. Американская школа не заботится объ этомъ нравственномъ дисциплинированіи учениковъ, въ ущербъ ихъ научному образованію, и болѣе всего заботится о выработкѣ индивидуальности, трудолюбія и характера. Дѣло религіознаго воспитанія предоставляется семьѣ, которая превосходно исполняетъ эту задачу. Курсъ *элементарнаго* обученія состоитъ въ изученіи грамотности, орфографіи, грамматики, ариметики, рисованія и музыки. Въ *среднихъ* школахъ (grammar и high schools) къ этому присоединяется изученіе древнихъ и новыхъ языковъ, литературы, исторіи, географіи, геометріи, алгебры, химіи, физики и естественной исторіи. Въ коллегіяхъ и университетахъ образованіе уже специализируется. Общее число учащихся и общій уровень ихъ образованности въ Америкѣ стоитъ выше, чѣмъ въ образованнѣйшихъ государствахъ Старога Свѣта.

Численное преобладаніе наставницъ надъ наставниками постепенно усиливается, по крайней мѣрѣ въ нѣкоторыхъ штатахъ. Это интересное явленіе объясняется слѣдующими историческими условіями. Когда въ американскихъ колоніяхъ заводились первыя школы, то у жителей, болѣею частію, не оказывалось достаточно средствъ для содержанія двухъ отдѣльныхъ школъ — мужской и женской, и поэтому дѣти обоего пола, вмѣстѣ росшія дома, вмѣстѣ воспитывались и въ учебныхъ заведеніяхъ. Это развивало и поддѣрживало въ молодыхъ поколѣніяхъ чувство взаимной симпатіи и полной равноправности. Такимъ образомъ совмѣстныя школы, которыхъ боится Европа и по настоящую пору, существуютъ въ Америкѣ уже около ста лѣтъ. Юноши, послѣ нѣсколькихъ лѣтъ ученія, повидали школы, чтобы отдаться практической жизни, а дѣвушки оставались въ нихъ еще на нѣкоторое время и дополняли свое образованіе. Когда-же стало увеличиваться число школъ, усиленный спросъ на учителей заставилъ американцевъ привлечь къ этой профессіи женщинъ, и послѣднія оказались вполне подготовленными къ педагогической дѣятельности. Вотъ уже около ста лѣтъ женщины держатъ въ своихъ рукахъ народное образованіе Соединенныхъ Штатовъ. Женщины преподають

во всѣхъ школахъ: въ низшихъ, среднихъ и высшихъ, въ женскихъ, мужскихъ и смѣшанныхъ, и во многихъ случаяхъ онѣ не только преподають, но и стоятъ во главѣ педагогическаго управленія.

Что педагогическая дѣятельность женщинъ не уступаетъ качественно дѣятельности мужчинъ на томъ же поприщѣ, это доказывается уже однимъ тѣмъ фактомъ, что американскій народъ оставляетъ въ женскихъ рукахъ такъ долго и такую важную профессію, какъ народное образованіе, которое онъ считаетъ главною основою своей свободы и главнымъ залогомъ своего дальнѣйшаго развитія. Уже по одному тому, что народное образованіе находится преимущественно въ рукахъ женщинъ, Соединенные Штаты должны поддерживать женское образованіе на одномъ уровнѣ съ мужскимъ. Это лучше всего достигается системой смѣшанныхъ школъ, общихъ для обоюго пола. Почти во всѣхъ первоначальныхъ школахъ Америки мальчики и дѣвочки учатся вмѣстѣ. Затѣмъ, среднія и высшія учебныя заведенія устроены частью по смѣшанной системѣ, частью по раздѣльной. Смѣшанныя школы чрезвычайно благотворно дѣйствуютъ и на нравственное, и на умственное развитіе молодыхъ поколѣній. Это доказанный фактъ на основаніи самыхъ точныхъ наблюденій за развитіемъ юношей и дѣвочекъ, выходящихъ изъ смѣшанныхъ школъ. Въ нихъ гораздо меньше проявляются тѣ преждевременныя возбужденія полового инстинкта, которыя служатъ язвою раздѣльныхъ учебныхъ заведеній. Выдержанность характера, учтивость, вѣжливость, соревнованіе въ исполненіи обязанностей, совершенное отсутствіе столь обыкновенныхъ въ нашихъ заведеніяхъ привычекъ, напр., присвоивать себѣ чужія вещи, драться, курить, — вотъ прямыя результаты постояннаго вліянія женскаго элемента. Въ этихъ же смѣшанныхъ заведеніяхъ совершенно искореняются вредныя предрасудки и особенная гордость мужчинъ, какъ преобладающей силы. Способности и успѣхи учащихся совершенно одинаковы, и женскій умъ оказывается при этомъ вовсе не имѣющимъ тѣхъ недостатковъ, которые обыкновенно приписываются мужчинами „слабому“ полу. Вотъ что говорить по этому поводу Терчайльдъ, директоръ смѣшанной Оберлинской коллегіи: „Въ продолженіе первыхъ шести лѣтъ моего пребыванія въ Оберлинѣ я преподавалъ греческій, латинскій и еврейскій языки, на десятый годъ — чистую и прикладную математику и,

наконецъ, въ теченіе послѣднихъ трехъ лѣтъ, занимался нравственными и философскими науками. По всѣмъ этимъ разнообразнымъ отраслямъ знаній, я имѣлъ въ своемъ классѣ и дѣвушекъ, и молодыхъ людей, но не замѣчалъ между ними никакой разницы: какъ между тѣми, такъ и между другими была одинаковая доля сильныхъ и слабыхъ... Всякій разъ, когда тотъ и другой полъ прилагали свой умъ къ наукамъ одного и того-же порядка, оба одинаково успѣвали въ своихъ занятіяхъ. Какъ тѣ, такъ и другіе имѣютъ одинаковую способность понять и выразить истину“. Въ смѣшанныхъ учебныхъ заведеніяхъ идея равенства половъ сама-собою прививается къ молодымъ умамъ, и чувство равноправности дѣлается достояніемъ каждаго развитого человѣка.

Таковы убѣжденія Сѣверо-Американцевъ, выработанныя и провѣренныя ихъ своеобразной исторіей, въ спорномъ вопросѣ о равноправности половъ въ школахъ.

Изъ исторіи первоначальнаго развитія русской школы.

Россия только со времени Петровскихъ преобразованій *рѣшительно* вступила въ общую семью европейскихъ народовъ и начала жить болѣе или менѣе сходною съ нею жизнью, хотя переворотъ этотъ начался нѣсколько ранѣе въ юго-западной ея части, бывшей долгое время подъ вліяніемъ Польши, а потому и исторія русскаго воспитанія дѣлится на два громаднхъ періода: *древне-византійскій* и *ново-европейскій*.

Византійская школа въ Россіи.

Вмѣстѣ съ принятіемъ христіанства древняя Русь стала усвоивать себѣ и христіанское просвѣщеніе, которое въ теченіе всего древняго періода совершалось подъ ближайшимъ руководствомъ церкви; а слѣдовательно и школа была подчинена, главнымъ образомъ, церковно-христіанскимъ цѣлямъ. Существеннѣйшей задачей ея было, съ одной стороны, приготовить свѣдущихъ служителей церкви, а съ другой — научить русскихъ людей правиламъ вѣры и нравственности. Въ связи съ этими цѣлями, предметами школьнаго обученія были: священное писаніе, богослужебныя книги, творенія св. отцовъ и житія святыхъ. Науки, въ смыслѣ точнаго изслѣдованія законовъ природы и человѣческой жизни, не было; напротивъ того: древне-русская школа старалась оторвать питомца отъ всего земнаго и тлѣннаго и приуготовить его для небеснаго и вѣчнаго. Духовенство, образовавшееся изъ ви-

зантійскихъ грековъ, въ ряды которыхъ постепенно стали входить и русскіе представители, будучи сословіемъ высшимъ и по образованію, и по нравственнымъ своимъ качествамъ, служило главнѣйшимъ орудіемъ въ дѣлѣ народнаго просвѣщенія, энергически, ради спасенія души, заботясь объ удовлетвореніи первыхъ духовныхъ потребностей русскаго народа. Этотъ характеръ древне-русскаго воспитанія и обученія подтверждается всѣми историческими фактами.

Извѣстно, что нашъ благочестивый лѣтописецъ *Несторъ* уже подъ 988 годомъ — годомъ крещенія Руси, говоритъ, что в. к. *Владиміръ Святый* „нача ставити по градомъ церкви и поны, и люди на крещенье приводити по всѣмъ градомъ и селомъ. Пославъ, нача поимати у нарочитое чади дѣти и даяти нача на ученье книжное; матере же чадъ сихъ плакахуся по нихъ, еще бо не бяху ся утвердили вѣроу, но акы по мертвецю плакахуся. Симъ же раздаянномъ на ученье книгамъ, събытсея пророчество на Русьскѣй земли, глаголюще: во оны дни услышатъ глусіи слова книжная, и ясны будетъ языкъ гугнивыхъ“. Подъ 1030 годомъ о в. к. *Ярославъ Мудромъ* упоминается, что онъ, пришедши въ Новгородъ, „собра отъ старостъ и поповыхъ дѣтей 300 учити книгамъ“. Такимъ образомъ, государственная власть отъ самаго начала русскаго государства является главнымъ двигателемъ и поддержкою школъ и просвѣщенію, оставаясь въ этой роли почти въ продолженіе всей тысячелѣтней исторіи Россіи, лишь за исключеніемъ немногихъ, особенно мрачныхъ и враждебныхъ просвѣщенію эпохъ, отмѣченныхъ или политическими несчастіями, или крайнимъ деспотизмомъ и мракобѣсіемъ. Что касается внутренняго устройства первыхъ древне-русскаго школъ, то хотя его и не должно понимать въ современномъ видѣ, но, во всякомъ случаѣ, слѣдуетъ допускать извѣстную организацію школьнаго дѣла. Первые представители православной церкви, преимущественно греки, имѣя уже готовые образцы вполне устроенныхъ учебныхъ заведеній разныхъ родовъ и видовъ въ своемъ образованномъ отечествѣ, не могли уже затрудниться быстрымъ устройствомъ по этимъ образцамъ училищъ для первоначальнаго обученія дѣтей въ своемъ новомъ отечествѣ. Такъ, на примѣръ, митрополитомъ *Михаиломъ* были преподаны нѣкоторыя общія правила для обученія дѣтей: „Тѣхъ же всѣхъ учителей грамотныхъ призываше къ себѣ митрополитъ и наказываше православіе и благочестіе

крѣпко соблюдать и безумныхъ рѣчей и неподобныхъ ошаятиса“. Первыми учителями были священники, каждый при своей церкви, при пособіи причетниковъ. Во многихъ училищахъ вмѣстѣ съ языкомъ церкви, тогда столь еще близкимъ къ народному, преподавался и греческій языкъ: такъ, въ Новгородѣ, еще до извѣстнаго распоряженія Ярослава, Ефремъ училъ дѣтей по-гречески. Ярославъ, ревнуя о скорѣйшемъ просвѣщеніи народа, назначилъ даже особый окладъ изъ собственного своего великокняжескаго имѣнія для вознагражденія за обученіе дѣтей, стараясь возбудить тѣмъ образовательную дѣятельность духовенства, какъ единственно способнаго въ то время сословія. Каждая книга тогда имѣла высокое, священное значеніе, такъ что препод. Несторъ даетъ книгамъ названіе „рѣкъ, напоющихъ вселенную, исходящъ мудрости, утѣшенія въ печали, узды воздержанія“. На сколько была относительно-быстра и успѣшна образовательная дѣятельность первыхъ русскихъ правителей и духовенства, особенно за время Ярослава, и на сколько воспріимчивы къ ученію были русскіе люди, можно судить по извѣстному выраженію того же лѣтописца, что „Ярославъ насѣя книжными словесы сердца вѣрныхъ людей, а мы пожинаемъ, ученье пріемлюще книжное“. При этомъ слѣдуетъ также вспомнить и тотъ фактъ, что знаменитые наши проповѣдники—Лука Жидята и митрополитъ Иларіонъ—образовались уже въ отечественныхъ училищахъ, и тамъ же получили просвѣщеніе преподобные Антоній, Никонъ и тѣ иноки Печерскаго и прочихъ нашихъ монастырей, которые въ XI вѣкѣ достигли въ Россіи архіерейскаго званія. Препод. *Еоодосій Печерскій* учить словомъ и примѣромъ, какъ „иноку надлежитъ быть бодрымъ на пѣнье церковное, на преданія отеческія и на почитанье книжное“; удѣльный князь Смоленскій *Романъ Ростиславичъ* († 1180 г.) „былъ вельми ученъ всякихъ наукъ и къ ученію многихъ людей понуждалъ, устроивъ на то училища и учителей, грековъ и латинистовъ своею казною содержалъ, и такъ на оное имѣніе свое истощалъ, что на погребеніе его принуждены были Смольяне сребро и кунны давать по изволенію каждаго“. „И плакашеся по немъ вси Смольяне, понимаяще добросердье его до себѣ“. Король Галицкій *Ярославъ Владиміровичъ*, прозванный Осмысломъ, много заботился объ устройствѣ школъ при монастыряхъ, находясь въ ближайшихъ сношеніяхъ съ Византіей. По свидѣтельству мѣстнаго лѣтописца, въ г. Владиміръ особенно процвѣтали училища при кн. *Константинѣ Всеволодовичѣ*, который единогласно признается образо-

Участіе древне-русской женщины въ дѣлѣ народнаго просвѣщенія также не подлежитъ сомнѣнію; такъ, дочь в. к. Всеволода Ярославовича — *Анна Всеволодовна* — постриглась въ построенномъ ею родителемъ женскомъ монастырѣ и, „собравши младыхъ дѣвицъ, нѣколько обучала ихъ писанію, такожь ремесламъ, пѣнію, швенію и иному полезному“. *Св. Ефросинія Полоцкая* была также образованнѣйшей женщиной своего времени на Руси: „Случи же ся дѣвицѣ сей ученѣ быти книжному писанію, еще

не достигше ей въ совершенъ возрастъ тѣлеснаго естества, и толма бысть любящи ученіе, якоже чудится отцу ея (Ростиславъ Всеславичъ) о толицѣ любви ученію ея“ Она же „нача книги писати своима рукама“ и, будучи потомъ настоятельницею женскаго монастыря, убѣдила своего отца отпустить къ ней сестру ея Гордиславу учиться грамотѣ, которою занимались инокини. Понимая все выгоды образованія, она трудилась надъ просвѣщеніемъ другихъ инокинь, говоря имъ: „азъ веселымъ сердцемъ подвизаюсь учить васъ, видящи плоды ваша трудныя, и толикъ дождь проливаю къ вамъ ученіемъ.“ Вообще надо замѣтить, говорятъ г. Лавровскій, что монастырская жизнь въ Россіи въ древнѣйшее время нисколько не представляла аскетическаго отчужденія отъ свѣта, не ограничивала своей дѣятельности тѣснымъ кругомъ лицъ, ей себя посвятившихъ; напротивъ того: она имѣла себѣ въ обязанность не только наставлять всѣхъ приходившихъ вѣрѣ, благочестію и добрымъ дѣламъ, но и распространять между ними, по возможности, грамотность, которая скорѣе всего могла открыть прямой путь къ истинному и точному познанію вѣры и къ истинно-христіанской добродѣтели. Оттого древне-русскіе монастыри съ ихъ училищами представляли собою средоточія, изъ которыхъ по всему пространству земли русской и по всѣмъ направленіямъ распространялись лучи религиозно-нравственно образованія, во главѣ котораго стояли многіе знаменитые отцы русской церкви и князья, какъ великіе, такъ и удѣльные. Препод. *Еоодосій Печерскій* учить словомъ и примѣромъ, какъ „иноку надлежитъ быть бодрымъ на пѣнье церковное, на преданія отеческія и на почитанье книжное“; удѣльный князь Смоленскій *Романъ Ростиславичъ* († 1180 г.) „былъ вельми ученъ всякихъ наукъ и къ ученію многихъ людей понуждалъ, устроивъ на то училища и учителей, грековъ и латинистовъ своею казною содержалъ, и такъ на оное имѣніе свое истощалъ, что на погребеніе его принуждены были Смольяне сребро и кунны давать по изволенію каждаго“. „И плакашеся по немъ вси Смольяне, понимаяще добросердье его до себѣ“. Король Галицкій *Ярославъ Владиміровичъ*, прозванный Осмысломъ, много заботился объ устройствѣ школъ при монастыряхъ, находясь въ ближайшихъ сношеніяхъ съ Византіей. По свидѣтельству мѣстнаго лѣтописца, въ г. Владиміръ особенно процвѣтали училища при кн. *Константинѣ Всеволодовичѣ*, который единогласно признается образо-

важнейшим мужем своего времени. Что и здесь школы были при церквях, видно из показанія летописи под 1227 годомъ, когда сгорѣла церковь Св. Михаила, „при ней же трудились иноки русскіе и греки, учаще младенцевъ. И погорѣли книги многія, собранныя сямъ Константиномъ Мудрымъ“. Когда онъ умеръ, то „домъ свой и книги вся въ училище по себѣ опредѣлилъ, и къ тому же на содержаніе не малыя водости далъ, о чемъ просилъ брата Юрія, дабы общалъ непоколебимо завѣтъ его сохранить.“ Въ поученіи дѣтямъ своимъ, этотъ просвѣщенный князь также совѣтуетъ имъ слушать поученія внижнаго и поддерживать начатое имъ христіанско-просвѣтительное направленіе.

Хотя древне-русскія училища предназначались главнымъ образомъ для приготовленія служителей церкви, какъ это было и на Западѣ Европы въ средніе вѣка, но историческіе факты ясно доказываютъ, что уже въ XIII вѣкѣ въ училищахъ этихъ обучались дѣти не исключительно духовныхъ лицъ, но даже дѣти вообще неизвѣстнаго званія, рабы и плѣнники; что съ дѣтьми не рѣдко допускались и взрослые, смотря по ихъ призванію, и что рабы и плѣнники могли достигать сана священника, если получали необходимое для того образованіе. Такимъ образомъ, древнерусская школа должна быть признана правильной основой *народной школы* въ ея нынѣшнемъ смыслѣ, такъ какъ она была доступна для всѣхъ и cadaго и давала свободный выходъ на любое поприще; церковь же привлекала къ себѣ лучшія силы, руководствуясь свободнымъ призваніемъ челоѣка, усвоившаго „ученіе книжное“ (Лавровскій).

Со времени татарскаго ига быстрое развитіе русской школы и воспитанія разомъ останавливается. Вѣдствіе, постигшее наше отечество и тяготѣвшее надъ нимъ слишкомъ два съ половиною вѣка, могло только разрушительно дѣйствовать на установившійся уже порядокъ образованія; оно способно было породить одно отчаяніе, способное въ свою очередь подавить всякую мысль даже о поддержаніи существовавшаго порядка, а не только о его распространеніи и усовершенствованіи. Не смотря на то, и въ этотъ мрачный періодъ, когда Россія, какъ бы исполняя свою историческую миссію, заслонила собою Западную Европу отъ всеподавляющаго восточнаго варварства, образованіе и школьное дѣло все таки держались, преимущественно за оградами монастырей, которые одинокими маяками свѣтились среди двухвѣковаго сплошнаго мрака, охватившаго несчастную Русь.

Отъ конца XIII вѣка сохранилось свидѣтельство, что родители митрополита *Петра* много заботились о его образованіи, но у одного изъ учителей ученіе шло „косно и всячески не прилежно.“ Насколько ранни были тогда заботы объ обученіи, видно изъ того же житія, въ которомъ упоминается, что „рождашуся отрочати и *седьмого лѣта* возраста достигшу, вданъ бываетъ родителема книгамъ учиться.“ О существованіи извѣстнаго учебнаго сословія можно заключать изъ того, что въ ярлыкѣ хана Узбека (1313 г.), данномъ вышеназванному митрополиту, ханъ обращается, между прочими гражданскими лицами, также къ „книжникамъ, уставодержальникамъ и учительнымъ людскимъ повѣстникамъ“. Общественное положеніе учителя, которымъ свободно могъ быть каждый, даже не принадлежа къ духовному сословію, ясно усматривается изъ одной грамоты, направленной противъ народныхъ суевѣрій: „И уклоняются православные крестьяне къ бѣсовскимъ прелестямъ и ко пьянству, а отцовъ духовныхъ и по приходамъ поповъ и *учительныхъ людей* наказанья (наставленія) не слушаютъ, и за наказаніе отцомъ своимъ духовнымъ, приходнымъ попамъ и учительнымъ людямъ наруганіе, и укоровы, и безчестья, и налогу (насиліе) дѣлаютъ.“ Вообще духовные отцы, попы и учительные люди точно различаются во всѣхъ древнихъ официальныхъ документахъ. Самое упоминаніе лицъ учительскаго званія показываетъ, что этихъ лицъ было много, и законодательная власть всячески старалась поддерживать ихъ нравственное вліяніе на народъ. Учитель не считался узкимъ специалистомъ, мастеромъ своего ремесла, но лицомъ вліятельнымъ въ своей общинѣ. При ближайшемъ знакомствѣ съ дѣломъ древне-русскаго народнаго образованія оказывается, что многіе принципы, открытые нами, какъ новость, въ нѣмецкой педагогикѣ и вообще въ иностранной школѣ, были извѣстны русскимъ уже въ глубокой древности, отъ которой мы были оторваны европейскою образованностью, разомъ нахлынувшей на верхній слой русскаго общества и лишившей его знанія и пониманія своей собственной родной старины. Стоило только поддержать эти принципы и обычаи и дать имъ болѣе обширное примѣненіе при новыхъ, лучшихъ политическихъ условіяхъ, когда Россія уже прошла длинный періодъ борьбы за собственное государственное существованіе...

Общій характеръ первоначальнаго обученія въ древней Руси

начинает болѣе выясняться съ XV вѣка. Такъ, напримѣръ, въ житіи *Св. Іоны* († 1470 г.), что былъ отданъ „нѣкому діакону наказаться священнымъ, и еще когда отъ учителя отхожаше со *множествомъ* ученическимъ, улица града (Новгорода) къ дому его преходити бываше, и тогда всемъ, яко дѣтемъ, игранію радующимся, той (Іона) вдалѣ отъ нихъ стояти обычай имяше.“ Рядомъ съ общественными училищами, какъ государственными и частными, устроенными по византійскимъ образцамъ, шло и домашнее обученіе; но и тамъ, и здѣсь оно носило строго религіозный характеръ. Такъ, еще въ житіи *св. Бориса и Глѣба* прешод. Несторъ говоритъ, что когда родитель ихъ отпустилъ старшихъ сыновей своихъ на княженіе въ удѣлы, „Бориса и Глѣба оу себе держащу, занеже дѣтеска бѣста. Бѣ же Глѣбъ велми дѣтескъ, а умъ старъ, а блаженной Борисъ въ разумъ си, исполнь благодати Божія. Взимаше бо книгъ и чтяше, бяше бо и грамотѣ наоучень. Чтяше же житія и оученія Святыхъ и глаголаше, моляся со слезами. Сице же ему молящуся по всеѣ часы, а Св. Глѣбъ послушаше его сѣдя и не отлучашеся отъ блаженнаго Бориса, но снимъ день и ночь послушаше его.“ Отсюда мы узнаемъ, что наши князья, еще въ самомъ началѣ XI вѣка, учились грамотѣ и читали житія святыхъ—эти главнѣйшія произведенія русскаго литературнаго творчества, какъ было и на Западѣ до возрожденія классицизма. О супругѣ князя *Андрея Константиновича* (подъ 1331 г.) упоминается: „еще сущей отроковицѣ, изучися грамотѣ, ветхій и новій завѣтъ.“ Про князя *Михаила Тверскаго* лѣтописецъ (подъ 1341 г.) говоритъ, что этотъ юный князь былъ отправленъ „съ Твери въ Новгородъ ко владыцѣ, сынъ (его) крестъныи, грамотѣ учиться“; а слѣдовательно родители, держась обычая поручать обученіе отцу крестному, не боялись разлуки ради лучшаго образованія сына. Эти и многіе другіе факты убѣждаютъ, однако, что частное, одиночное обученіе было доступно лишь немногимъ, богатымъ людямъ, преимущественно княжескимъ семействамъ, и что большинство обучалось въ школахъ, имѣвшихъ множество учениковъ. Въ такихъ случаяхъ обученіе не ограничивалось одною грамотностью, но обнимало весь кругъ знаний, обращавшихся въ сосѣдней Византіи, которая въ то время была образованнѣйшей страной Европы. Этимъ и объясняется возможность ранняго появленія у насъ такихъ просвѣщенныхъ писателей, какъ преподобный Несторъ, митро-

политъ Иларіонъ, Кириллъ Туровскій, и такихъ образованныхъ мужей, какъ Владиміръ Мономахъ, Нифонтъ, Климы Смолатичъ, обладавшій философскими знаніями, Святославъ, Михаилъ и Всеволодъ Юрьевичи, Константинъ Всеволодовичъ и другіе, стоявшіе отнюдь не ниже ихъ западныхъ современниковъ. Для лицъ духовныхъ, при посвященіи ихъ въ высшее духовное званіе, были особыя испытанія въ познаніяхъ; такъ, объ извѣстномъ Новгородскомъ епископѣ *Геннадіи* именно говорится: „и хиротонисаше презвитеры и діаконны, иже довольно время у себя въ наученіи держаше, дондеже постигнуть въ разумъ вѣданія священническаго исправленія, и толико научени быша, тогда новопоставляемы пресвитеры и діаконны, яко видѣти ихъ, иже быша яко свѣтила міру истинныя пастыріе и учителя порученной имъ паствѣ, и вси людие многу пользу получаху отъ нихъ.“ Дѣйствительно, большинство древне-русскаго духовенства, стоя на высотѣ тогдашняго образованія и являясь просвѣтителями народа, не ограничивалось исполненіемъ однихъ требъ и обрядовъ, — а потому народъ видѣлъ въ немъ высокую нравственную силу и не уклонялся отъ православной церкви съ тою легкостію, съ какою нынѣ идетъ въ расколъ, въ которомъ ищетъ для себя христіанскаго поученія и нравственнаго вразумленія. Древняя церковь являлась русскому народу источникомъ свѣта и добра, съ которымъ онъ находился въ тѣсномъ, жизненномъ общеніи. При церквахъ и монастыряхъ въ древности обыкновенно содержались на церковный счетъ сироты и дѣти бѣдныхъ родителей, для чего, вѣроятно, существовали и отдѣльныя зданія. Кормленіе и возвращеніе безпріютныхъ дѣтей составляло нравственную обязанность духовенства, къ которому ради этой цѣли притекали обильныя пожертвованія отъ благочестивыхъ людей. Еще въ уставѣ Владиміра о церковныхъ десятинахъ упоминаются при церквахъ гостиницы и страннопріимницы; въ грамотахъ XIV вѣка часто говорится о сиротахъ, содержащихся при монастыряхъ, а митрополитъ Кипріанъ, давая уставъ Константинопольскому монастырю, прямо говоритъ: „Игумень, сироты держи, а сироты игумена слушайте, а дѣло монастырское дѣлайте.“ Митрополитъ Алексѣй въ грамотѣ на Червленый Яръ пишетъ къ духовенству и мірянамъ: „вдовицъ, и сиротъ, и полоняниковъ, и странныхъ милуйте и призирайте!“ Все эти христіанско-педагогическія и филантропическія учрежденія перенесены были къ намъ изъ Византіи, гдѣ они издавна

существовали въ обширныхъ размѣрахъ подъ именемъ *ξενοδοχία* (страннопримницъ) и *ορφανοτροφία* (сиропитательницъ), занимавшихся не только вскормленіемъ, но и обученіемъ безпріютныхъ дѣтей,—а они-то и служили образцами для филантропической дѣятельности нашихъ предковъ. Наиболее просвѣщенными городами, съ славными въ домосковской Руси училищами, были: Кіевъ, Новгородъ, Курскъ, Смоленскъ, Владиміръ Волынской, Владиміръ на Клязьмѣ, Галичъ и вообще города Юго-Западной и Сѣверо-Западной Руси, между тѣмъ какъ въ Восточной едва начиналась русская колонизація, въ которой такъ силенъ былъ нашъ народъ, пока онъ не былъ подавленъ рабствомъ и чиновничествомъ. Въ этой картинѣ древне-русскаго воспитанія, обнимающей пять первыхъ вѣковъ со времени принятія христіанства, мы не должны видѣть преувеличенія уже потому, что христіанство, всюду являющееся самымъ могущественнымъ двигателемъ просвѣщенія, явилось къ намъ изъ страны съ древнимъ, установившимся образованіемъ — наслѣдіемъ классической Греціи, и притомъ распространялось на родственномъ, понятномъ для народа языкѣ. Кіевскую Русь отнюдь не надо представлять страной варварскою, чуждою всякой гражданственности, блестящее развитіе которой было задержано восточнымъ вліяніемъ уже со времени перенесенія государственнаго центра въ Москву, тѣмъ болѣе, что и сама Византія вскорѣ же пала. Наши первые князья и епископы хорошо понимали, что искорененіе грубыхъ языческихъ вѣрованій и усвоеніе духа христіанства болѣе всего зависятъ не исключительно отъ поученій, не отъ обрядовъ церковныхъ, а отъ воспитанія и обученія, отъ школы.

Когда Византійская Имперія, такъ долго и свято хранившая плоды классическаго образованія и примѣнявшая ихъ къ новому христіанскому ученію, должна была, наконецъ, уступить неотразимой силѣ азіатскихъ ордъ (1453 г.), она перенесла эти драгоценные плоды на Западъ Европы, заслоненный отъ монголовъ славяно-русскою народностью; тамъ науки и искусства возродились съ новою, свѣжею силою и опередили Русь своимъ развитіемъ. Тѣмъ не менѣе, въ древне-русскихъ памятникахъ (изборникахъ и кормчихъ книгахъ) видны слѣды знакомства съ такими науками, какъ философія, логика и психологія, въ сферѣ которыхъ уже начала слагаться своя собственная русская терминологія, какъ, напр. *суштіе* (сущность), *естьство*, *собъство* и т. д.

Географія не только Россіи, но и другихъ болѣе замѣчательныхъ странъ была извѣстна образованнѣйшимъ изъ нашихъ предковъ. Въ одномъ сборникѣ XV вѣка встрѣчаются статьи: о широтѣ и долготѣ земли, о землетрясеніяхъ, о стихіяхъ, о четырехъ моряхъ, о перемѣнахъ воздушныхъ, дождѣ, громѣ и т. д. Историческія знанія были еще обширнѣе благодаря переводамъ съ греческаго языка, который былъ весьма распространенъ и по религіознымъ, и по политическимъ причинамъ. Видны слѣды знакомства даже съ еврейскимъ языкомъ. „Пчелы“ были преимущественно литературными сборниками, полными житейской мудростью и остроуміемъ, которыми такъ хорошо владѣлъ, на примѣръ, Даніилъ Заточникъ. Эти „Пчелы“ иногда, кромѣ статей нравственнаго содержанія, заключали въ себѣ также психологическія статьи, на примѣръ: о ярости и гнѣвѣ, о памяти, о душѣ, о зависти: являясь главнымъ образовательнымъ средствомъ, онѣ должны были имѣть громадное педагогическое значеніе. Близкія и родственныя намъ славянскія земли, ранѣе ознакомясь съ христіанскою образованностью, надбѣляли древнюю Русь многими уже готовыми книгами, имѣвшими сравнительно обширное обращеніе, и образцами школьнаго дѣла.

Останавливаясь ближе на отдѣльныхъ сторонахъ древне-русской школы, мы приходимъ къ слѣдующимъ выводамъ: 1) устройствомъ училищъ и образованіемъ дѣтей занималось преимущественно духовенство, какъ образованнѣйшее сословіе; 2) главною цѣлью этихъ училищъ было приготовленіе лицъ, достойныхъ духовнаго званія; 3) духовенство, стоя во главѣ народнаго образованія и благотворенія, имѣло глубокое нравственное вліяніе на народъ, пользовалось его безусловнымъ уваженіемъ, и 4) послѣдствіемъ этого было и политическое значеніе духовенства, близко стоявшаго ко княжескому трону. По выраженію епископа Филарета, священники „учили малыхъ дѣтей въ домѣ, а всѣхъ — въ храмѣ.“ О школьной дисциплинѣ мы узнаемъ, на примѣръ, изъ наставленія митрополита Михаила, который „призываше къ себѣ всѣхъ тѣхъ учителей грамотныхъ и наказываше ихъ правѣ и благочиннѣ учить юныя дѣти, яко же словесемъ книжнаго разума, такоже и благонравію, и въ правдѣ, и любви, и зачялу премудрости — страху Божию, чистотѣ и смиренномудрію; учить же ихъ не яростію, не жестокостію, не гнѣвомъ, но радостивиднымъ страхомъ и любовнымъ обычаемъ и сладкимъ проуче-

ніємъ, и ласковымъ разсужденіемъ, противу коеждо силы, и со ослабленіемъ (снисхожденіемъ), да не унывають... на пользу души же и тѣлу; отъ безумныхъ же и не подобныхъ словесъ всячески ошаятися.“ Слѣдовательно, по взгляду нашихъ древнихъ педагоговъ, ученіе не должно имѣть цѣлью одно сообщеніе знаній, и умѣній, но дѣйствовать воспитательно въ нравственномъ отношеніи, между тѣмъ какъ даже въ настоящее время, въ погонѣ за упрощеніемъ и облегченіемъ методовъ, нравственно-воспитательная сторона часто забывается, а характеръ учащихся слабѣетъ, мельчаетъ или извращается. Кротость и ласковость обученія, его доступность пониманію ставятся на первомъ планѣ, а о лозѣ, жезлѣ и „сокрушеніи реберъ“, вошедшихъ въ обычай въ Московской Руси, нѣтъ и помину. Тѣлесныя наказанія, которыя еще такъ недавно составляли вопросъ въ русской педагогіи, нигдѣ не рекомендуются нашими древними пастырями-педагогами. Принимая во вниманіе, что тѣ же мысли и даже выраженія митрополита Михаила встрѣчаются и въ другихъ древнихъ памятникахъ, надо заключать, что принципъ Евангельской любви и кротости былъ господствующимъ въ древне-русской школѣ, между тѣмъ какъ въ современныхъ монастырскихъ школахъ Запада, *virga* и *scutica* были неизмѣннымъ условіемъ обученія. Кротость дисциплины въ нашихъ древнихъ школахъ могла мало по малу примирять самихъ родителей со школами и побуждать ихъ охотнѣе отдавать дѣтей на обученіе, тѣмъ болѣе, что къ первымъ школамъ народъ относился враждебно. Такъ какъ учрежденія эти были не только учебными, но и *учебно-воспитательными*, то нужно полагать, что дѣти обыкновенно и жили въ самихъ училищахъ при церквяхъ и монастыряхъ—съ цѣлью предохраненія ихъ отъ разныхъ искушеній среди грубаго, полуязыческаго общества. Потому-то свѣтской и духовной власти на первыхъ порахъ и приходилось „отнимати дѣти у нарочитыхъ людей“, чтобы воспитать ихъ въ новомъ духѣ и направленіи.

Такъ какъ древнія наши школы были устроены по образцу Византійскихъ, то въ нихъ, конечно, было принято дѣленіе на классы, смотря по успѣхамъ. Способъ обученія, за отсутствіемъ печатныхъ книгъ, былъ по преимуществу индивидуальный, на который указываетъ и вышеприведенное предписаніе митрополита Михаила. Примѣръ учителя и подражаніе ученика составляли главный приемъ обученія; такъ, въ житіи митрополита Петра упоми-

нается, что онъ „елика написоваше ему учитель его, малымъ проученіемъ изучеваше“, т. е. учитель предварительно записывалъ назначаемый урокъ, и по этимъ запискамъ ученикъ его заучивалъ, какъ это дѣлалось и на Западѣ въ средніе вѣка. При общественномъ обученіи, учитель диктовалъ урокъ, сопровождая его объясненіями. Передъ отдачей мальчика на обученіе, ему дѣлались *постриги*, т. е. обрѣзывались волосы обыкновенно около 7 лѣтъ, а для князей нѣсколько ранѣе. Этимъ обрядомъ торжественно признавалась гражданская личность ребенка и указывалось его назначеніе. Вообще въ древности возрасты дѣлились по семилѣтіямъ: такъ, въ одномъ изъ древнихъ памятниковъ они изображены семью кругами съ надписями въ каждомъ: 1) „младенець до семи лѣтъ, егда бываетъ зубамъ испаденіе; 2) отроча до 14 лѣтъ и до испущенія сѣмени, и отсель отроць; 3) дѣтище до 21 лѣта и оттолѣ юноша; 4) отъ 21 лѣта до 29 юноша и оттолѣ мужъ; 5) мужъ отъ 29 до 35 лѣта и оттолѣ средовѣчье; 6) средовѣчье отъ 42 до 49 стерьблъ и 7) 49 до 56 старецъ, по семъ матерство“. Отсюда предки наши, поддерживаемые христіанскими убѣжденіями, считали 7-лѣтній возрастъ временемъ для начала обученія, чертою раздѣла между родительскимъ домомъ и школой. Церковь освящала начало обученія своимъ благословеніемъ, а потому родителями отслуживался молебенъ св. Космѣ и Даміану, которые и до сего времени почитаются у насъ помощниками въ дѣлѣ обученія.

Обученіе *чтенію* и *письму* (грамотѣ) было, конечно, первою потребностью въ дѣлѣ домашняго и школьнаго образованія древней Руси. Сюда присоединялось и правильное обученіе *тѣни*; такъ, въ лѣтописи еще подъ 1052 годомъ сообщается, что „въ Кіевѣ пришли тріе пѣвци изъ Грекъ съ роды своими“; подъ 1137 годомъ упоминается „пѣвецъ гораздый“ Мануйко, также изъ грековъ. Въ соборномъ дѣяніи 1551 года отцы собора, желая возстановить упавшее школьное дѣло, говорятъ, что и „прежде сего въ Россійскомъ царствѣ многія училища бывали, грамотѣ и *писать*, и *пѣть*, и *читать* учили“, причемъ подъ пѣніемъ надо разумѣть непременно церковное, религіозное пѣніе, введеніе котораго въ наши нынѣшнія народныя школы у насъ является какъ бы новымъ дѣломъ. *Счисленіе*, въ смыслѣ ариметики, не было введено въ древнерусскихъ училищахъ, какъ не было оно принято въ западныхъ начальныхъ школахъ и состав-

вляло часть *septem artes liberales* въ высшихъ школахъ; обученіе же простому счисленію, устному и письменному, было необходимою принадлежностью каждой школы. Такое же практическое значеніе имѣла и *грамматика*, какъ умѣнье правильно писать. Мѣсто латинскаго языка у насъ замѣнялъ *греческій* для людей, стремящихся къ высшему образованію.

Послѣ изученія Кирилловскаго алфавита, складовъ и подтильных словъ, первую книгою для чтенія съ древнѣйшихъ временъ былъ *псалтырь*, бывшій настольною книгою для всѣхъ, начиная отъ князя до грамотнаго простолюдина. Онъ заучивался наизусть; къ нему обращались въ минуты скорби и печали, въ немъ искали религіознаго утѣшенія. Св. Борисъ, окруженный убійцами, „вставъ, нача пѣти: „Господи, что ся умножиша стужающіи мнѣ!...“; Владиміръ Мономахъ, отступивъ предъ полками Святославича, „вземъ псалтырю въ печали“, раскрылъ его и успокоилъ чтеніемъ его возмущенное свое сердце. Книга эта, исполненная религіознаго вдохновенія и поэзій, играла у насъ и въ школѣ, и въ жизни ту-же роль, какъ и на Западѣ, гдѣ грамотный въ IX вѣкѣ вообще назывался *psalteratus*, т. е. умѣющій читать псалтырь. Чтеніе его производилось у насъ на распѣвъ, хоромъ и въ одиночку.

Искусство хорошо писать высоко цѣнилось нашими предками, и рукописныя книги стоили дорого. Списываніемъ книгъ занимались не одни писцы, но люди ученые и благочестивые. Такъ, отъ XI вѣка осталась въ печерскомъ патерикѣ прекрасная картина, какъ инокъ Иларіонъ, „иже по вся дни и нощи писаше книги въ келліи преподобнаго Θεодосія“, занимается списываніемъ, инокъ Никонъ шиваетъ эти книги, а самъ игумень Θεодосій прядетъ вервие и въ то-же время поетъ псалтырь „усты тихо“. Дурно написать книгу считалось грѣхомъ, и въ послѣсловіяхъ старинныхъ книгъ часто встрѣчаются приписки, въ родѣ слѣдующей: „аще едѣ буду изъгрубилъ, или у тузѣ, или въ печали, или въ бесѣдѣ коли съ другомъ, а вы Бога дѣля исправляюще чтѣте, зане грѣхъ вляти тружашагося Бога ради“. Иные писцы, съ восторгомъ окончивая послѣдній листъ книги, сравнивали себя съ женихомъ, радующимся о своей невѣстѣ, съ зайцемъ, избывшимъ тенеть и т. п. При такомъ серьезномъ взглядѣ лицъ взрослыхъ и почтенныхъ на письмо, естественно, что учителя прилагали огромное стараніе, чтобы ученики ихъ писали

хорошо, т. е. *прямо, правильно и красиво*, вѣрно употребляя буквы, удареніе, титла, вообще строчные и надстрочные знаки; а все это было не легко при употребленіи напр. *с, к, ѣ, н, і, о, ѡ, ү, оу, ѳ*, и особенно — юсовъ. При большихъ монастыряхъ были особыя школы письма, на подобіе западныхъ *scriptoria*, и свои принятія *правила* каллиграфіи и орографіи, которыя иногда расходились между собою въ частностяхъ, и которыя съ теченіемъ времени все болѣе запутывались и приходили въ упадокъ.

Пѣніе употреблялось не только въ церквахъ, но и въ соборіяхъ, на княжескихъ и боярскихъ пирахъ, имѣя въ древности не одно обрядовое, но жизненное значеніе; искусство пѣть было распространено не только между духовными, но и свѣтскими людьми, а потому и школа внимательно относилась къ нему. У насъ были свои пѣвчіе, свои демественники, уставщики пѣнія, были даже свои пѣсотворцы, слагатели духовныхъ пѣсенъ. Вначалѣ лучшими учителями по этой части считались болгарскіе пѣвцы. Обученіе состояло изъ *единогласнаго* пѣнія, безъ тактовъ, рѣдко восходившаго далѣе трехъ нотъ; потомъ появилось *демественное* пѣніе, также одногласное, но съ припѣваніемъ другихъ пѣвчихъ въ одинъ тонъ; съ XI вѣка къ намъ перешло *многогласное*, симфоническое пѣніе. Въ періодъ монгольскаго ига пѣніе уже стало исчезать въ школахъ и перешло въ область частнаго обученія. Въ XVI вѣкѣ обученіе *осмогласному* пѣнію уже составило родъ ремесла, которымъ занимались особыя мастера, которые ходили по городамъ и собирали себѣ учениковъ, а послѣдніе, научившись пѣнію, въ свою очередь въ послѣдствіи становились его учителями.

Древнѣйшая *грамматика* на славянскомъ языкѣ принадлежитъ X вѣку; это — „Книга св. Ивана Дамаскина философская о осмихъ частѣхъ слова“, въ переводѣ Іоанна, Екзарха Болгарскаго, представляющая рабское подражаніе греческой грамматикѣ, но уже съ нѣкоторыми указаніями на особенности славянскаго языка, сдѣланнаго языкомъ нашей церкви и письменности. Что подобная разработка его дѣйствительно существовала, это можно заключать изъ точности и послѣдовательности въ правописаніи, изъ правильности въ употребленіи формъ, въ построеніи предложений и періодовъ, чего нельзя объяснить только навыкомъ или смѣтливостью переводчиковъ. Если существовала грамматика, то,

конечно, она входила въ кругъ тогдашняго обученія, хотя въ элементарномъ видѣ. Такъ отъ XVII вѣка сохранилась „Книга, глаголемая Аданатось, въ ней же бесѣдуетъ о осма частѣхъ и вѣщаніи, сирѣчь о имяни, о проимани, о словѣ, о предлозѣ слова, о причастіи слова и имяни, о союзѣ, о представленіи и о различіи, ея же учать ученицы новоначальныи *послт азбукъ*; занеже то есть основаніе первое и подошва хитрости грамотичной, а грамотикія есть основаніе и подошва всѣмъ свободнымъ хитростямъ“.

Вліяніе *монгольскаго ша* на древне-русскую образованность было, какъ извѣстно, самое печальное. Уже съ XIV вѣка лѣтописцы совершенно не упоминаютъ объ училищахъ. Не встрѣчается извѣстій даже объ образованіи князей и вельможъ: духовная жизнь народа, обѣщавшая такое богатое будущее, какъ будто замерла. Такъ, о Дмитріи Донскомъ прямо говорится въ лѣтописи, что онъ не былъ хорошо изученъ книгамъ; о Василии Темномъ тоже сохранилось извѣстіе, что онъ былъ не книженъ, даже не грамотенъ. Со времени монгольскаго погрома образованіе ослабѣло даже въ духовенствѣ и монастыряхъ, не смотря, на то, что число ихъ съ этого времени быстро увеличивается. Къ концу XV вѣка упадокъ образованія въ восточной Руси—Московіи былъ такъ великъ, что желающему трудно было научиться простой грамотѣ; приходилось почти неграмотныхъ ставить во священники, а въ народѣ росли самыя темныя суевѣрія. Такое печальное положеніе дѣлъ и было главнымъ поводомъ къ созванію извѣстнаго „Стоглаваго собора“ (1551 г.), которому царемъ Иоанномъ Грознымъ было главнымъ образомъ поручено озаботиться объ устройствѣ училищъ, необходимыхъ для приготовленія священниковъ и церковнаго причта. При самомъ открытіи собора царь высказывалъ сожалѣніе о небрежности ученія, какъ о причинѣ малограмотности ставленниковъ. Соборъ въ отвѣтъ царю приводилъ свидѣтельство самихъ ставленниковъ о томъ, что они учатся у своихъ отцовъ и мастеровъ (учителей), такъ какъ имъ больше учиться негдѣ, но что родители ихъ и мастера сами мало знаютъ, тогда какъ въ прежнее время въ разныхъ городахъ существовали училища, въ которыхъ обучали чтенію, письму и церковному пѣнію. Хотя соборъ и постановилъ устроить училища въ домахъ священниковъ, дьяконовъ и дьячковъ, хорошо обученныхъ грамотѣ, но постановленіе это не могло далеко двинуть образованія, потому

что имѣло въ виду только его начатки—чтеніе и письмо. По отзывамъ иностранцевъ, посѣщавшихъ Московію въ XVI вѣкѣ, школъ въ ней вовсе не было, а потому и число грамотныхъ оказывалось ничтожнымъ. Безграмотность вельможъ, занимавшихъ даже высшія государственныя должности, доказывается поручительскими грамотами при Иоаннѣ Грозномъ, когда, напримѣръ, изъ 124 поручителей одной записи умѣли подписаться только 72 человѣка, „а которые князи и дѣти боярскіе въ сей записи написаны, а у записи ихъ руки нѣтъ потому, что они грамотѣ не умѣютъ“.

Собственно *воспитаніе*, вслѣдствіе огрубленія семейныхъ нравовъ, въ Московіи стояло также на низкой степени. Женщина, призванная быть матерью и воспитательницею дѣтей, считалась не только ниже мужчины, но даже существомъ въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ нечистымъ. Подъ вліяніемъ аскетическо-византійскихъ взглядовъ, русская женщина была невольницею съ колыбели до гроба и могла подвергаться побоямъ и всевозможнымъ униженіямъ со стороны мужа. Она, по выраженію тогдашнихъ книжниковъ, „святымъ обложница, покоище змино, дьяволь увѣтъ, безъ увѣта болѣзнь, подиѣчающая сковрода, спасаемымъ соблазнт, безъизвѣльная злоба, купница бѣсовская“. При такомъ нравственномъ положеніи, могла ли женщина, раба и затворница, быть въ семьѣ тою авторитетною, воспитательною силой, какою она должна быть по праву? Въ отношеніяхъ между родителями и дѣтьми вообще господствовалъ духъ рабства, прикрытый ложною святостью патріархальныхъ отношеній. Почтеніе къ родителямъ считалось, по нравственно-религіознымъ понятіямъ, ручательствомъ здоровой, долгой и счастливой жизни. Въ основаніи всего воспитанія лежалъ страхъ: „Отчая клятва иссушить, матерная искоренить“. Впрочемъ, отецъ, какъ мужчина, и въ дѣтскомъ уваженіи пользовался предпочтеніемъ: „Имѣй, чадо—поучаетъ отецъ сына,—отца своего аки Бога, мать свою аки самъ себе“. Не смотря на такія нравственныя правила, покорность дѣтей была болѣе рабская, лицемѣрная, чѣмъ искренная, дѣтская, и власть родителей надъ ними переходила въ слѣпой деспотизмъ, лишенный нравственной силы. Чѣмъ благочестивѣе былъ родитель, чѣмъ болѣе проникнутъ онъ былъ духомъ религіи, тѣмъ суровѣе обращался съ дѣтьми, ибо церковныя понятія предписывали ему быть какъ можно строже: „Наказуй отецъ сына изъ млада,

говорить одно старинное поученіе, учи его ранами бояться Бога и творить все доброе, и да укоренится въ немъ страхъ Божій“. Общее нравственное правило отцовъ въ отношеніи къ дѣтямъ Домострой выражаетъ въ такой формулѣ: „Сына ли имаши, не доведи внити въ юности, но сокруши ему ребра; аще бо жезломъ біени его, не умретъ, но здоровъ будетъ; дочь ли имаши—положи на ней грозу свою“. Суровый авторъ Домостроя запрещаетъ даже смѣяться и играть съ ребенкомъ. За то и дѣти, раболѣпныя въ присутствіи родителей, съ дѣтства приучались насмѣхаться надъ ними вмѣстѣ съ сверстниками изъ слугъ, представленными къ нимъ для товарищества. Грубыя привычки усвоивались съ малолѣтства и сопровождали человѣка до старости. „Лучше, говоритъ одинъ русскій моралистъ, имѣть у бедра мечъ безъ ноженъ, нежели неженатаго сына въ своемъ домѣ; лучше въ домѣ коза, чѣмъ взрослая дочь: коза по елицу ходитъ—молока принесетъ, дочь по селицу ходитъ—стыдъ принесетъ отцу своему“ (Костомаровъ).

Въ отношеніи образованія нѣкоторое исключеніе въ восточной Руси представляетъ только Новгородъ, продолжавшій до своего паденія вести торговыя сношенія съ иноземцами; вся остальная Русь-Московія совершенно отрѣзана отъ другихъ народовъ: татарами—отъ Византіи, а Польшей, Литвой и Ливонскимъ орденомъ—отъ Западной Европы. Не смотря на всѣ заботы царей, по сверженіи монгольскаго ига, о распространеніи училищъ, не смотря на старанія знаменитаго поборника просвѣщенія архіепископа Геннадія, дѣло подвигалось слишкомъ медленно. Когда еще в. к. Василій Иоанновичъ захотѣлъ ознакомиться съ богатымъ собраніемъ греческихъ рукописей, доставшимся ему отъ предковъ, то въ цѣлой Московіи не нашлось ни одного человѣка, который могъ бы удовлетворить его любознательности; а потому принуждены были обратиться къ грекамъ и вызвали съ Аеона ученаго Максима Грека, получившаго образованіе въ Парижскомъ университетѣ. Правда, уже при Иоаннѣ Грозномъ мы встрѣчаемся съ такими образованными и начитанными людьми, каковы князь *Андрей Курбскій*, но онъ составлялъ исключеніе въ то время, когда столь многіе изъ среды князей и бояръ за неграмотностью не могли подписывать собственнаго имени. Князь Андрей Курбскій, изъ рода Мономаховичей, былъ ученикомъ того же знаменитаго Максима Грека, который имѣлъ огромное вліяніе на его умствен-

ное и религіозное развитіе. Когда Курбскій, спасавшійся отъ ошалы грознаго царя, бѣжалъ въ Литву, онъ скоро примѣнился тамъ къ образу жизни польскихъ магнатовъ, а мыслящій умъ его искалъ удовлетворенія въ наукѣ, шедшей съ Запада. Не смотря на свои зрѣлыя годы, онъ снова и прилежно принялся за школьное ученіе, съ усиліемъ изучалъ латинскій языкъ, переводилъ Цицерона, занимался философіей Аристотеля. Тѣмъ ужаснѣе казалось ему его родное московское невѣжество, боявшееся книгъ и западной науки, а потому онъ съ негодованіемъ восклицаетъ: „Ради Бога не будемъ потакать безумнымъ или, вѣрнѣе, лукавымъ, которые запрещаютъ любознательнымъ юношамъ читать книги, указывая на сошедшихъ съ ума и говоря: такой то на книгахъ зашелся, а такой то отъ книгъ въ ересь впалъ. О, бѣда! Отъ чего бѣсы бѣгаютъ и исчезаютъ, чѣмъ одни еретики обличаются, а другіе исправляются,— то самое оружіе отнимаютъ и врачество смертоноснымъ ядомъ называютъ.“

Въ этомъ протестѣ уже замѣтно начало того поворота, который должна была пережить Московія подъ вліяніемъ Запада. Пока Сѣверовосточная половина Руси задыхалась подъ двойнымъ татарско-византійскимъ давленіемъ, Югозападная ея половина должна была вступить не только въ физическую, но и въ умственную борьбу за вѣру и языкъ съ католической Польшей, стремившейся къ всестороннему господству надъ Русью. Это движеніе, имѣвшее національно-религіозный характеръ, должно было коснуться и Москвы.

Схоластическая школа въ Россіи.

Переходный періодъ русскаго воспитанія и русской школы отъ византійскаго направленія къ новому западноевропейскому, рѣшительно признанному уже при Петрѣ Великомъ, продолжается съ XV почти до XVIII вѣка и запечатлѣнъ схоластикой, которая все-таки была шагомъ впередъ, сравнительно съ прежнимъ застоємъ, придавшемъ Руси, особенно восточной, характеръ скорѣе азіатскаго, чѣмъ европейскаго государства. Юго-западная Русь, составившая вмѣстѣ съ Литвою великое княжество Литовское, образованіемъ своимъ много опередила первую. Этому содѣйствовали, главнымъ образомъ, два обстоятельства: близость къ Польшѣ,

а чрезъ нее и къ Западной Европѣ, и борьба за собственную русскую національность. Умственное движеніе, происходившее на Западѣ въ XV и особенно въ XVI вѣкѣ, не осталось бесплоднымъ для югозападной половины Руси, центромъ которой былъ Кіевъ. Высшее дворянство ея, начиная съ XV вѣка, нерѣдко получало образованіе въ Прагѣ, Краковѣ и другихъ городахъ, гдѣ существовали университеты и академіи; многіе совершали путешествія по Европѣ и, такимъ образомъ, усваивали европейскіе обычаи и понятія.

Однако, со времени присоединенія Литвы къ Польшѣ (1569 г.), русскіе поставлены были въ неблагопріятныя отношенія къ католицизму. Они подвергались разнымъ преслѣдованіямъ, имѣвшимъ цѣлю склонить ихъ къ уніи и къ признанію главенства папы. Для достиженія этой цѣли іезуиты, водворившіеся въ Польшѣ при Сигизмундѣ Августѣ, начали дѣйствовать преимущественно на молодое поколѣніе, и въ ихъ рукахъ находилось воспитаніе дѣтей аристократическихъ семействъ. Училища, заведенныя іезуитами въ Вильнѣ, Полоцкѣ и на Волыни, сообщали русскому юношеству воспитаніе, соотвѣтственное ихъ политическо-религиознымъ видамъ. Книги, ими сочиняемыя и издаваемыя, направлены были столько же противъ ученія православной церкви, сколько на разъясненіе и защиту догматовъ и постановленій католическихъ. Передовые русскіе люди того времени сознавали опасность, угрожавшую западно-русской церкви. Князь Курбскій, живя въ Литвѣ и работая надъ собственнымъ образованіемъ, котораго не знали или не признавали въ Москвѣ, уже указывалъ своимъ единовѣрцамъ на вредъ іезуитской дѣятельности: онъ совѣтовалъ не слушать католическихъ проповѣдниковъ, избѣгать богословскихъ споровъ съ католиками, болѣе образованныхъ, чѣмъ русскіе, не отдавать дѣтей въ училища, которыми завѣдывали іезуиты. Когда же возникшая унія (1596 г.) оправдала предвидѣніе людей, подобныхъ Курбскому, тогда, съ усиленіемъ опасности для православія, необходимо было принять рѣшительныя мѣры къ противодѣйствію.

Такъ какъ главная сила іезуитовъ заключалась въ ихъ образованности, то русскимъ для защиты православія требовалось вооружиться тѣмъ же оружіемъ—основательно воспитывать юношество, заводить училища, готовить людей ученыхъ, способныхъ своими сочиненіями сдерживать католическую пропаганду. Бѣглый

москвичъ Курбскій дѣятельно старался размножать книги, написанныя отцами восточной церкви, перевелъ творенія Іоанна Дамаскина, составилъ исторію Флорентинскаго собора и велъ переписку съ разными лицами, предостерегая ихъ отъ вліяній католическихъ и протестантскихъ. Въ этой борьбѣ съ враждебными притязаніями, западнорусская церковь выставила двѣ силы, объединенныя названіемъ церковнаго патроната: аристократію и городское сословіе. Вельможи усердно трудились на пользу духовнаго образованія, и во главѣ ихъ знаменитый кн. Константинъ Острожскій; но усилія аристократіи скоро были истощены вслѣдствіе сближенія съ высшими сословіями въ Литвѣ и Польшѣ: уже сыновья Андрея Курбскаго и Константина Острожскаго сдѣлались католиками, на ряду со множествомъ другихъ русскихъ дворянскихъ семействъ, применившихъ къ польской жизни и образованности. Прочіе, устойчивѣе оказалась другая сила—городское сословіе, находившееся въ другихъ условіяхъ: его дѣятельность не выступала за предѣлы роднаго города, и потому родной собственно-русскій интересъ всегда сохранялъ для него свое значеніе. Кромѣ того, оно привыкло къ общественнымъ занятіямъ, такъ какъ, по Магдебургскому праву, купцы и ремесленники составляли общины (цехи), имѣвшіе свое особое устройство, свой судъ и управленіе. Общины эти получали названіе „братствъ“ и сосредоточивались около извѣстныхъ церквей и монастырей, принимая ихъ въ свое вѣдомство. Таковы были братство Львовское (возникло въ 1439 г.), Виленское (1458 г.), Кіевское, Луцкое, Могилевское, Оршанское, Брестское и др. Сперва они имѣли филантропическую цѣль, но съ конца XVI вѣка дѣятельность ихъ расширилась, обратившись на охраненіе русской народности и православія отъ враждебныхъ на нихъ покушеній. Эти-то братства, имѣя въ виду распространеніе образованія, какъ орудія для борьбы, стали заводить училища. Теперь уже недостаточно стало прежнихъ приходскихъ школъ, въ которыхъ обучали только чтенію и письму: для новыхъ потребностей надобно было запастись болѣе значительными и многосторонними знаніями; а потому въ школьное преподаваніе вошли языки греческій, славянскій, русскій, латинскій и польскій, грамматика, риторика, шитика, діалектика, нравственное богословіе и нѣкоторые другіе предметы. Первое изъ этихъ новыхъ училищъ было основано въ Острогѣ кн. Константиномъ Острожскимъ въ 1580 году; за нимъ слѣдовали Львовское, Виленское, Кіевское, Брестское, Минское и др. (Галаховъ).

Надъ всѣми этими школами обстоятельства вскорѣ возвысили „Школу эллино-славянскаго и латино-польскаго письма“, учрежденную въ 1589 году братствомъ при Богоявленской церкви въ Кіевѣ. Здѣсь главнымъ дѣятелемъ былъ митрополитъ Юго-западной Руси *Петръ Могила*. Сынъ Молдавскаго воеводы, въ юности онъ учился въ Парижскомъ университетѣ, затѣмъ служилъ въ польскихъ войскахъ, но не только не измѣнилъ православію, а напротивъ сдѣлался жаркимъ его поборникомъ. Онъ постригся въ Кіево-Печерскомъ монастырѣ, черезъ годъ былъ поставленъ въ архимандриты того же монастыря, а черезъ пять лѣтъ сдѣлался уже митрополитомъ. Благодаря его стараніямъ и пожертвованіямъ, скромная Богоявленская „Школа“ была преобразована въ высшее училище и получила названіе „Кіево-Могилянскій коллегіи“, по имени своего преобразователя. Для приготовленія достойныхъ, просвѣщенныхъ наставниковъ, Петръ Могила выбралъ нѣсколько способныхъ молодыхъ людей, преимущественно изъ монаховъ, и на свой собственный счетъ послалъ ихъ для высшаго образованія въ лучшія западныя академіи. Когда возвратились изъ за границы эти молодые люди, новая коллегія была устроена по образцу подобныхъ же европейскихъ заведеній. Всѣ науки точно такъ же были раздѣлены на высшія — богословіе и философія, и низшія — грамматика, риторика, пѣтика, діалектика; латинскій языкъ также долженъ былъ занять первое мѣсто: на немъ читалась большая часть наукъ; всѣ методы и приемы преподаванія были приняты тѣ же, что и на Западѣ. Только надъ всѣмъ этимъ господствовалъ другой духъ: здѣсь готовились будущіе защитники православія, проповѣдники и просвѣтителі русскаго народа; здѣсь уважалась наука, которую не только не считали опасною для чистоты вѣры, какъ это было въ Москвѣ, но считали её главнымъ орудіемъ для защиты православія и народности. Такое служебное отношеніе науки къ религіи установилось еще въ средніе вѣка, когда тщательно изучались: *логика*, основанная на ученіи Аристотеля, и *риторика*, развитая также Аристотелемъ, затѣмъ Цицерономъ и Квинтилианомъ. Умъ, направленный религіозно, находилъ себѣ дѣятельность въ логическихъ доказательствахъ христіанскихъ истинъ, принятыхъ прежде на вѣру; онъ приискивалъ силлогизмы съ тѣмъ, чтобы въ заключеніе явилась извѣстная, уже принятая истина, которую хотѣли доказывать. Самой истины при этомъ не искали: она уже

существовала въ христіанскомъ ученіи; её только доказывали въ опредѣленныхъ формахъ силлогизма и тѣмъ какъ бы оправдывали и еще крѣпче устанавливали. Но при этомъ, чтобы оградить её отъ всѣхъ возможныхъ возраженій, обыкновенно придумывали заранѣе эти возраженія и опровергали ихъ въ такихъ же формахъ силлогизма. Отсюда получаетъ особенное значеніе *діалектика*, т. е., умѣнье, какъ вести споръ, знаніе тѣхъ приемовъ, какими вѣрнѣе можно опровергать и поражать противника. Отсюда — важное значеніе диспутовъ въ средневѣковой схоластической школѣ; отсюда — и важное значеніе формы независимо отъ содержанія: она предлагалась уже готовая, и нужно было только умѣть вмѣстить въ неё данное содержаніе. Такъ какъ ученіе о формѣ излагала *риторика*, то и она должна была сдѣлаться одинаково важною и необходимою наукою. Изъ такого направленія ума возникли двѣ новыя, высшія науки: *философія* и *богословіе*, которыя были въ самой тѣсной связи между собою: первая стремилась логически доказывать христіанскія истины; вторая приводила въ строгую систему христіанскіе догматы. Всѣ эти науки вмѣстѣ и составляли то полное школьное ученіе, которое въ средніе вѣка называлось *схоластикой*. Конечно, сюда примѣшивалось и все то, во что вѣрили въ тогдашнее время и чѣмъ нерѣдко увлекалось воображеніе тогдашняго человѣка, какъ, напр., разныя сказанія изъ бестіаріевъ (разказы о животныхъ), изъ космографій, переполненныхъ ложью, даже изъ астрологій. Многие не пренебрегали ничѣмъ, лишь бы добыть вѣрное на взглядъ доказательство какого-нибудь заранѣе поставленнаго положенія, которое сперва на вѣру принималось за несомнѣнно истинное. Наука тогда не учила, какъ *искать новыхъ истинъ*, какъ изучать многосторонне и во всей глубинѣ каждый предметъ каждое явленіе, и какъ отсюда *приобрѣтать* содержаніе для своей рѣчи; она только учила, какъ *изобрѣтать* мысли, чтобы что-нибудь сказать о предметѣ, т. е. указывала на готовые *общіе источники*, откуда нужно брать матеріалъ, какъ, напр., время, мѣсто, сравненіе, уподобленіе, примѣръ, противоположность и т. под. При этихъ общихъ условіяхъ, сущность предмета всегда оставалась неизслѣдованною; въ рѣчи о немъ общая мысль скорѣе только обставлялась разными другими мыслями, чѣмъ развивалась правильно и послѣдовательно, чтобы сообщить существенныя познанія о предметѣ. Вотъ чѣмъ преимущественно отли-

чается схоластическая наука отъ науки новѣйшаго времени (Стоюницъ).

Въ XVII вѣкѣ схоластика уже отживала свое время: её смѣняла другая, живая наука, которая занимала болѣе сильныя умы, которая не силлогизмами, а индуктивнымъ способомъ, эмпирическимъ путемъ пріобрѣтала много истинъ, касающихся человѣка и природы. Но не эта новая наука перешла въ первоначальныя русскія школы; проникнуть сюда ей было еще невозможно. Такимъ образомъ, и русскій умъ начинаетъ изощряться надъ тою же схоластикой и дѣйствовать доказательствами и опроверженіями противъ іезуитовъ ихъ же собственнымъ оружіемъ. Ученіе православной церкви стало слагаться въ стройную систему, въ богословскую науку; печатались полемическія сочиненія, проповѣди, издавались учебники, особенно по риторикѣ. Такъ, въ одномъ современномъ учебникѣ даются слѣдующія правила: „Проповѣдникъ долженъ взять изъ священнаго писанія тему, какъ фундаментъ для сочиненія. Въ проповѣди три части: эксордіумъ (начатокъ), наррація (повѣсть) и конклюдія (конецъ). Эксордіумъ составленъ изъ приступа и пропозиціи (предложенія), т. е. указанія предмета, о которомъ будетъ говорить; здѣсь же проповѣдникъ проситъ Бога или Пречистую Дѣву о помощи, а слушателей о вниманіи. Наррація повѣдаетъ то, что проповѣдникъ обѣщаль повѣдать; эта часть наибольшая, ибо въ ней собственно и заключается проповѣдь. Конклюдія кратко повторяетъ изложенное въ нарраціи и увѣщеваетъ слушателей сохранить рѣчь въ памяти. Толкованіе имени (Христофоръ, Василій, Николай) даетъ обильный матеріалъ при развитіи темы. Читай біблію, житія святыхъ, творенія отцовъ церкви, исторіи и хроники, книги о звѣряхъ, птицахъ, гадахъ, рыбахъ, древахъ, травахъ, каменьяхъ и водахъ. Вычитанное прилагай къ своей рѣчи“. Особенно заботились объ украшеніи слога помощію разныхъ сравненій, уподобленій, метафоръ. Самыя заглавія сочиненій кіевскихъ ученыхъ достаточно характеризуютъ ихъ риторичность, какъ, напр., *Перла многоцѣнная*, *Рай мысленный*, *Ключъ разумный*, *Новое небо съ новыми звездами* (Голятовскаго), *Мечъ духовный*, *Трубы словесъ* (Барановича), *Огородокъ Маріи Богородицы*, *Руно орошенное* (Дм. Ростовскаго) и т. под.

Кромѣ успѣшной защиты православія, схоластика принесла и другую пользу русской жизни: она внушала уваженіе къ наукѣ

вообще, что, конечно, очень важно для интересовъ образованія. Чрезъ это сталъ постепенно смягчаться и тотъ строгій аскетизмъ, которымъ отличались всѣ идеалы прежней жизни. Совершенство идеала стали ставить уже не въ строгомъ отчужденіи отъ міра, а въ духовномъ просвѣщеніи ума тѣми науками, которыя помогали служенію религіознымъ интересамъ. Особеннымъ авторитетомъ для кіевскихъ ученыхъ служили труды западныхъ ученыхъ: Ансельма, Абеяра, Петра Ломбарда, Альберта Великаго, Тома Аквинскаго и др. схоластическихъ богослововъ; въ философіи руководителемъ служилъ Аристотель. Изъ языковъ главное мѣсто занималъ латинскій, соотвѣтственно тому уваженію, которымъ онъ пользовался во всѣхъ европейскихъ училищахъ; знаніе его считалось необходимою принадлежностью каждаго образованнаго человѣка. Кромѣ того, южноруссамъ трудно было обойтись безъ него и въ гражданскомъ быту, по ихъ положенію между католиками, по ихъ зависимости отъ польскаго правительства. Вотъ почему на латинскомъ языкѣ излагались студентамъ всѣ науки, кромѣ славянской грамматики и катихизиса, и писались школьныя сочиненія; учащіеся обязаны были говорить по латыни и въ классахъ, и внѣ классовъ. Второе мѣсто послѣ латинскаго принадлежало языку славянскому: его употребляли для стихотвореній, поздравительныхъ рѣчей, духовныхъ словъ. Изученію его особенно способствовало чтеніе и толкованіе священнаго писанія, какъ важнѣйшаго предмета. Преподаваніе греческаго языка, сравнительно съ латинскимъ и славянскимъ, находилось на низкой степени.

Какъ въ Югозападной Руси необходимость противодѣйствовать католицизму и униі послужила главною причиною къ основанію училищъ, такъ въ Сѣверовосточной Руси необходимость противодѣйствовать невѣжеству и расколу привела къ тѣмъ же послѣдствіямъ. Послѣ того, какъ Кіевъ съ Малороссіей былъ присоединенъ къ Московскому государству (1654 г.), кіевскіе ученые являются въ Москву съ тѣмъ же уваженіемъ къ наукѣ, съ тѣмъ же стремленіемъ просвѣщать русскихъ людей, какими они отличались на родинѣ. Имъ предстояло соединить съ православіемъ новую цивилизующую силу, перенести новые западно-европейскіе идеалы въ Москву, которая сдѣлалась центромъ всего русскаго міра. Такимъ образомъ, соединеніе двухъ частей русскою землею было не только внѣшнее, политическое, но и *внутреннее, духов-*

ное: то, что онѣ до сихъ поръ развивали порознь, теперь должно было соединиться, чтобы выработать новую жизнь. Правда, это духовное объединеніе двухъ частей одного великаго цѣлаго шло медленно и потребовало громадной борьбы; но европейскія начала въ жизни и воспитаніи должны были взять и, наконецъ, взяли верхъ надъ прежнимъ византійско-монгольскимъ порядкомъ вещей, который въ теченіи многихъ столѣтій привелъ Сѣверо-восточную Русь къ отчужденію отъ Европы и азіатскому застою. Правительство и нѣкоторые лица изъ высшаго духовенства, вскорѣ послѣ сверженія монгольскаго ига, уже начинаютъ заботиться о просвѣщеніи. Хотя Стоглавый соборъ не привелъ ни къ какимъ практическимъ результатамъ, но потребность въ училищахъ была уже сознаана. Борисъ Годуновъ думалъ основать въ Россіи даже свѣтскія школы, въ которыхъ обучали бы разнымъ языкамъ, и сыну своему Феодору далъ такое образованіе, какого доселѣ не получалъ ни одинъ изъ царевичей. Московскіе государи начинаютъ выписывать съ Запада разныхъ мастеровъ и художниковъ, которые, однако, ревниво отстраняютъ русскихъ отъ усвоенія ихъ познаній. Первая посылка русскихъ изъ Москвы въ Западную Европу относится еще къ царствованію Іоанна Грознаго; Борисъ Годуновъ, въ виду устройства свѣтскихъ училищъ, отправилъ 18 молодыхъ людей въ Германію, Францію и Англію для образованія; но послѣдовавшій политическій переворотъ помѣшалъ осуществленію задуманнаго. Патріархъ Филаретъ основалъ въ Москвѣ при Чудовомъ монастырѣ первое училище въ 1633 году, называвшееся *Греко-латинскою школою*. Около того же времени въ Москвѣ являются такіе просвѣщенные люди, какъ бояринъ Ртищевъ, Ордынъ-Нащокинъ и Матвѣевъ, приглашавшіе изъ Кіева ученыхъ людей (Славинецкій, Сатановскій и др.) въ Москву. Изданіе первыхъ въ Россіи, правда еще рукописныхъ, газетъ (курантовъ) по иностраннымъ образцамъ было начато Ордынъ-Нащокинымъ, а Матвѣевъ устроилъ театръ, на которомъ исполнялись мистеріи, интересовавшіе царя Алексѣя Михайловича.

Однако эти передовые, лучшіе русскіе люди стояли еще слишкомъ одиноко, и у большинства боязнь западнаго просвѣщенія была слишкомъ велика, а первые представители его, подобно типографщику Ивану Федорову, дѣлались жертвами подозрительности и озлобленія старой, консервативной партіи, и въ особенности — духовенства. Западную ученость считали „чернобуквиємъ“,

„еретичествомъ“ и боялись, что она повредитъ чистотѣ вѣры и старинныхъ нравовъ. „Кто по латыни научился, тотъ съ праваго пути совратился“ говорили современники Котошихина, ѡбжавшаго изъ Москвы въ Швецію. Кіевскому просвѣдательному влиянію большинствомъ былъ сдѣланъ сильный отпоръ. Представители византійскаго направленія въ Россіи также были противъ малорусскихъ ученыхъ, дѣйствовавшихъ въ Москвѣ. Самъ іерусалимскій патріархъ писалъ къ Московскому царю Феодору Алексѣевичу: „Нынѣ въ той странѣ, глаголемой казацкая земля, суть нѣдци, иже въ Римѣ и Польшѣ отъ латиновъ научени, и бяху архимандрити, игумени, и прочитають неподобная мудрованія въ монастыряхъ. Не подобаетъ вѣрнымъ прельщаться чрезъ философіи и суетную прелесть. Исповѣдуемъ быти казаковъ православныхъ, обаче многіе растлѣнные имѣють нравы, ихъ же не подобаетъ учиться тамошнимъ православнымъ“. Сами ученые греки *Лихуды*, не смотря на то, что сами изучали схоластическую науку въ Венеціи и Падуѣ, по переселеніи въ Москву были заклятыми врагами всего, что напоминало имъ Западъ, и болѣе русскихъ способствовали умноженію недовѣрія къ пришельцамъ изъ Кіева. Здѣсь шла борьба византійской образованности съ западно-европейскимъ съ одной стороны, и съ старымъ обскурантизмомъ — съ другой. „Братіе — учили иныи, — не высокоумствуйте, но въ смиреніи пребывайте, по сему же и прочая разумѣвайте. Аще кто ти речеть: вѣси ли всю философію? И ты ему рци: эллинскихъ борзостей не тевохъ, ни риторскихъ (!) астрономъ не читахъ, ни съ мудрыми философы не бывахъ — учуся книгамъ благодатнаго закона, аще бы мощно моя грѣшная душа очистити отъ грѣхъ“ (Пекарскій).

Такимъ образомъ, не убѣжденіе во внутреннемъ достоинствѣ образованія, не подражаніе Западу вызвали у насъ въ XVII вѣкѣ потребность завести училища, но сознаніе вреда, внесеннаго невѣжествомъ въ церковь и въ народъ, погрязшій въ расколы. Восточные патріархи Александрійскій и Антіохійскій (1666 г.) убѣждали царя завести греческія и славянскія училища и „сотворить въ Москвѣ соборъ училищный“. Царь Феодоръ Алексѣевичъ учредилъ въ Москвѣ *греческое училище* (1680 г.), въ которое и было набрано 30 учениковъ *изъ разныхъ сословій*, а ректоромъ назначенъ греческій іеромонахъ Тимоѳей. „Нельзя описать, — говорить одинъ изъ современниковъ — усердія царя и патріарха къ

училищу: то оба они, то порознь, и явно, и тайно, едва не каждую недѣлю приходили въ училище утѣшаться духомъ о новомъ и *неслышанномъ* дѣлѣ, и щедро награждали учениковъ и одеждою, и деньгами“. Скоро начатки эллинскаго ученія были найдены недостаточными, и царь пожелалъ преобразовать училище въ академію. Когда это намѣреніе сдѣлалось извѣстнымъ, стали являться ученые изъ Польши съ намѣреніемъ занять мѣста наставниковъ, но были устранены за „неправомысліе“. Устранены были и южно-русскіе ученые монахи изъ боязни, не заражены ли они духомъ уніи, и царь обратился къ восточнымъ патріархамъ съ просьбою прислать ему для задуманной *академіи* испытанныхъ въ православіи и ученіи наставниковъ. Подъ руководствомъ своего наставника, іеромонаха *Симеона Полоцкаго*, южно-русса по происхожденію и учившагося въ польскихъ академіяхъ, царь Феодоръ заготовилъ грамоту, или уставъ для этой академіи, которую предполагалось помѣстить въ новомъ зданіи при Заиконоспасскомъ монастырѣ. Въ этомъ уставѣ прежде всего говорится о важности и пользѣ изученія мудрости, которою „слава Божія умножается, православная вѣра отъ злокозненныхъ еретическихъ хитростей въ цѣлости сохраняется и расширяется“ и т. д., слѣдовательно, приводятся тѣ же мотивы, которыми были вызваны къ жизни и Югозападныя школы. Въ академіи было предназначено преподавать слѣдующія науки: грамматику, піитику, риторику, діалектику, философію разумительную (т. е. умозрительную), философію естественную (физику) и богословіе созерцательное и дѣятельное; сюда еще присоединяются: право церковное и гражданское и прочія свободныя науки. На содержаніе академіи были опредѣлены многіе монастыри и земли; ректоръ и учителя должны быть непремѣнно православной вѣры—русскіе или греки; уроженцы Малороссіи и Литвы могутъ преподавать въ академіи, если будутъ испытаны въ православіи и дадутъ присягу твердо хранить его. Ученики академіи могли быть избираемы *изъ всѣхъ сословій*, но непремѣнно православной вѣры, при чемъ имъ даже воспрещалось учиться у иностранныхъ учителей. Всѣмъ учащимъ въ академіи и учащимся *in corpore* предоставлено право собственнаго суда, по примѣру западныхъ академій и университетовъ, а за долговременную службу назначена царская пенсія. Открытіе академіи, однако, послѣдовало только въ 1685 году, подъ управленіемъ ученыхъ грековъ братьевъ *Лихудовъ*, а дѣятельность ея въ Москвѣ

продолжалась въ теченіи 130 лѣтъ, до перемѣщенія ея въ Троицкую лавру въ 1814 году. Въ первый періодъ въ академіи преобладало греческое образованіе, во второй—латинское (1700—1775 г.), и въ послѣдній—славянское.

Составъ классическаго обученія въ академіи при Лихудахъ былъ приблизительно слѣдующій: ученіе начиналось грамматикою, которую и читали во всѣхъ трехъ классахъ; первый назывался *infima* и раздѣлялся на 2 отдѣленія—*inferior* и *superior*; второй классъ назывался *media*—средній, а третій *suprema*—высшій. Изучившимъ грамматику преподавалась піитика, потомъ риторика, наконецъ—логика и физика. Новопоступавшимъ ученикамъ первыя начала науки сообщали ученики Лихудовъ, дошедшіе до философіи. Старшихъ учениковъ занимали также упражненіями риторическими и стихотворными: такъ, въ 1690 году они написали привѣтственную рѣчь патріарху Адріану. По воскреснымъ и праздничнымъ днямъ ученики академіи собирались въ аудиторію и слушали проповѣди, или толкованіе библейской исторіи; въ извѣстное время они сами вели диспуты между собою и подвергались испытанію въ познаніяхъ. Патріархъ іерусалимскій писалъ (1694 г.), чтобы учениковъ каждый воскресный и праздничный день непремѣнно заставляли вступать въ ученые споры между собою, чтобы они лучше узнали діалектику; онъ также желалъ, чтобы патріархъ московскій или самъ, или чрезъ довѣренныхъ людей каждый мѣсяцъ производилъ испытаніе ученикамъ и убѣждался, сколько каждый изъ нихъ успѣлъ въ продолженіе мѣсяца. При Петрѣ Великомъ блюститель патріаршаго престола *Стефанъ Яворскій* положилъ конецъ греческому вліянію въ академіи, которую преобразовалъ во всемъ по образцу Кіевской, и оттуда же сталъ вызывать не только учителей, но даже и учениковъ: такъ, въ спискахъ 1704 г. въ числѣ 34 учениковъ философіи въ Московской академіи оказываются только 3 великоросса; всѣ прочіе носятъ малороссійскія или польскія фамиліи. Во всемъ преподаваніи и даже разговорѣ сталъ преобладать латинскій языкъ. Содержаніе учащихся и учащихся было весьма скромно: въ 1724 году ректоръ получалъ жалованья 300 рублей, префектъ и учитель философіи—по 225, два проповѣдника—по 200, учитель риторики—200, піитики—175, синтаксиса—160, грамматики—160, инфимы—160, и фары—60 руб. Студенты философіи и богословія получали по 4 коп., а прочіе—по 3 коп. въ день,

кромѣ каникулъ. Экономія академіи составлялась отъ студентовъ, числившихся „въ бѣгахъ“. При академіи, кромѣ инфимы, или фары, состояла еще славяно-россійская школа, въ родѣ приготовительнаго класса, въ которую учителемъ назначался обыкновенно студентъ богословія или философіи съ двойнымъ овладомъ студенческаго жалованья и училъ азбукѣ, часослову, псалтыри и письму. Въ школѣ бывало до 100 человекѣвъ учащихся, и не успѣвающіе въ чтеніи и письмѣ уже не принимались въ первый классъ академіи (инфиму и фару), гдѣ преподавались начала славяно-русской грамматики и латинскаго языка. Указъ 1722 года требуетъ, чтобы учитель низшаго академическаго класса „въ книжномъ чтеніи былъ разуменъ, и праволаголаніе добръ произносить и удареніе просодіи и пренипаніе строчное безпогрѣшно соблюдать, и учить не только ясно, чисто и точно по книгамъ читать, но и разумѣть“. По регламенту, учитель славянской и латинской грамматики долженъ вмѣстѣ обучать географіи и исторіи, „понеже по регуламъ грамматическимъ нужно есть дѣлать экзерциціи, сіесть обучатися въ переводахъ, то можно велѣтъ ученикамъ переводить географію или исторію, отъ сего двое или трое ученія вдругъ одного часа и однимъ дѣломъ подаватися“. Для перевода изъ историковъ рекомендовался Юстинъ, и грамматическое изученіе латинскаго языка сопровождалось историческимъ интересомъ, ибо „ученицы ко ученію великое возимѣютъ добротество, когда не веселое языка ученіе толь веселымъ міра и мимошедшихъ въ мірѣ дѣлъ познаніемъ растворено имъ будетъ“. Въ 1757 г., по недостатку отдѣльныхъ учителей специалистовъ, предписано было, чтобы „одинъ учитель училъ греческой и латинской грамматикѣ съ I класса до шитики; шитическій учитель училъ-бы также исторіи, риторическій — географіи и ариметикѣ, философскій — фундаментамъ еврейскаго языка, а богословія учитель толковалъ бы автора греческаго, къ понятію учениковъ способнаго“. Примѣръ схоластическаго изложенія науки можно видѣтъ на учебникѣ физики, составленномъ префектомъ академіи Теофиластомъ. Въ I части говорится о причинахъ удивительныхъ явленій: а) симпатіи и антипатіи, б) гніеніи и разложеніи тѣлъ, в) противодѣйствіи, г) сильномъ воображеніи, д) вліяніи звѣздъ, е) дѣйствіи различныхъ врачебныхъ зелей, ж) тяжести и легкости предметовъ и проч.; во II части трактуется о причинѣ и дѣйствіи вообще: о причинѣ сотворенной и несо-

творенной, о сношеніи Бога съ тварями, о твореніи и сохраненіи, о причинахъ формальной и конечной; III часть физики занимается свойствами тѣлъ, движеніемъ, покоемъ, трактуется de infinito, de continuo, о мѣстѣ, пустотѣ, пространствѣ воображаемомъ и о времени. Вообще въ системѣ изложенія нѣтъ ни единства, ни послѣдовательности, отсутствіе опыта (эмпириі) и смѣшеніе разныхъ наукъ.

Доступъ къ академическому образованію ни кому не былъ возбраненъ, начиная отъ дворянъ и до разночивцевъ; въ 1721 году и иностранцамъ было разрѣшено учиться въ академіи, а затѣмъ новокрещенымъ татарамъ. Между студентами было также не мало священниковъ, діаконовъ и монаховъ. Въ 1737 году по приказанію императрицы было прислано въ академію 73 недоросля изъ дворянъ; вообще, академія вначалѣ не имѣла замкнутого, узко-сословнаго характера, который сдѣлался впоследствии принадлежностью нашихъ духовно-учебныхъ заведеній. Число учащихся колебалось отъ 200 до 1.600 человекѣвъ, которые въ 1717 г. распредѣлялись уже между 9 классами, носившими слѣдующія названія: богословіе, философія, риторика, шитика, синтаксима, грамматика, инфима, фара и славяно-русская школа. Чтобы пройти все эти классы, требовалось не менѣе 12 лѣтъ, но многіе оставались въ академіи по 20 лѣтъ и болѣе; былъ случай, что одинъ студентъ просидѣлъ въ синтаксимѣ 10 лѣтъ, а другой только черезъ 14 лѣтъ дошелъ до философіи; мѣра же исключенія принималась болѣе противъ „злонравныхъ“, чѣмъ противъ „непонятныхъ“. Студенты должны были писать и говорить экспромты и разговаривать между собой непремѣнно на латинскомъ языкѣ. Въ низшихъ классахъ до философіи были заведены *auditores*, которые прослушивали уроки товарищей и подавали свои *notata* учителю. Особенно поощрялись упражненія въ стихотворствѣ; вотъ, на примѣръ, сочиненіе ученика изъ класса шитики:

Кій языкъ можетъ молчать, какъ родилось Слово
Отъ Пречистой Дѣвы? что есть чудо ново;
Слышно-ль, чтобъ неоранна земля плодъ носила,
А дѣва незамужня отрока родила?
Чему съ родомъ народа Ангели дивятся,
А паче темные души трепещуть, боятся
Божіи слова Христа нынѣ намъ рожденна,
О его жъ рождествѣ вся ликуетъ вселенна,
Паче жъ Вамъ, благородне, прому веселиться.
Живъ лѣта Маусаила, въ небѣ воцарится (1742 г.).

Кромѣ экзаменовъ, производившихся въ іюлѣ, успѣхи учениковъ старшихъ классовъ болѣе всего выяснялись на публичныхъ диспутахъ, происходившихъ два раза въ году: предъ Рождествомъ и предъ ваканціями, когда на это дѣло назначалось пѣлыхъ три дня: первый день для диспута богословскаго, второй — философскаго, и третій для прочихъ классовъ. Диспутъ открывался пѣніемъ духовнаго канта пѣвчими и даже съ оркестромъ; потомъ посѣтителямъ раздавались печатные тезисы или „дедикованныя конклюдіи“; ректоръ или префектъ говорили съ кафедръ *prolusiones*, объяснявшія сущность избраннаго для состязанія вопроса, а въ самомъ диспутѣ принимали участіе студенты — по 2, 3 и 4 на каждой сторонѣ: одни защищали (*defendentes*); другіе старались опровергнуть (*impugnantes*); ректоръ или префектъ поддерживали ту или другую сторону, если она ослабѣвала въ спорѣ.

Въ дни торжествъ, напримѣръ, при вѣздѣ Петра Великаго въ Москву послѣ Полтавской побѣды, студенты академіи привѣтствовали государя кантами, въ бѣлыхъ одеждахъ, съ вѣнками на головахъ и вѣтвями въ рукахъ; канты пѣлись и произносились на разныхъ языкахъ. Въ видѣ отдыха и развлеченія ученикамъ разрѣшались лѣтомъ рекреации, когда они на день освобождались отъ ученія и могли предаваться веселью — заниматься музыкой, пѣніемъ, представленіемъ комедій и прогулками. Регламентъ, однако, требовалъ, чтобы „гулянье было съ играми честными и тѣлодвижными, чтобы ученики прогуливались по полямъ и мѣстамъ веселымъ и къ дворамъ загороднымъ: ибо сіе и здравію полезно, и скуку отгоняетъ“. Два раза въ году можно было „дѣлать комедіи, что зѣло полезно къ наставленію и къ резолюціи, сіестъ честной смѣлости“. Содержаніе и характеръ этихъ комедій отчасти видны изъ ихъ длинныхъ заглавій: 1) Комедія, ужасная измѣна сластолюбиваго житія съ прискорбнымъ и нищетнымъ, въ евангельскомъ пиролубцѣ и Лазарѣ изображенная; нынѣ-же при залустныхъ пированіяхъ дѣйствіемъ благородныхъ великороссійскихъ младенцовъ, въ новосіяхъ Славено-Латинскихъ Аѳинахъ, въ царствующемъ градѣ Москвѣ явленная лѣта 1701, Ноемврія. 2) Комедія, страшное изображеніе второго пришествія Господня на землю, дѣйствіемъ благороднѣйшихъ отроковъ великороссійскихъ въ Славено-россійскихъ Аѳинахъ Москвѣ явленное 1702. 3) Комедія, царство міра, идолослуженіемъ прежде разоренное, исповѣданіемъ же и пропо-

вѣдью Святого Верховнаго Апостола Петра, Ангела Пресвѣтлѣйшаго Государя нашего Царя и в. к. Петра Алексѣевича паки возстановленное, въ день же его торжественный дѣйствіемъ благородныхъ и великороссійскихъ отроковъ въ Словено-Латинскихъ Аѳинахъ въ Москвѣ прославленное 1702, и т. п. Пьесы Симеона Полоцкаго и переводныя изъ Мольера были особенно въ ходу въ академіи; вся внѣшняя обстановка была строго-классическая, въ древне-греческомъ вкусѣ; символизмъ особенно правился; такъ, въ одной комедіи 1710 года на сценѣ между прочими дѣйствующими лицами являлись: „и левъ хромый, и слава на орлѣ съ трубою, и лютая гидра, и дѣвы съ тимпанами, и гусли сръбтають Давида, поютъ торжественныя пѣсни и танцуются офицерскій (?) танецъ съ словесными похвалами оружія и воинства“.

Получивъ свидѣтельства объ ученіи и поведеніи, воспитанники академіи поступали на различныя мѣста духовнаго и гражданскаго вѣдомства: одни посвящали себя церкви, другіе — учебной дѣятельности или педагогической; Московская академія была рассадникомъ учителей и для училищъ иногородныхъ, насаждая въ нихъ схоластическую науку и нравы, заимствованныя изъ Кіева. Съ половины XVIII вѣка, говоритъ преосвященный Филаретъ, Московская академія превзошла въ своемъ развитіи Кіевскую, и можетъ быть названа прототицомъ русскихъ училищъ, оставшихся въ вѣдѣніи Церкви подъ именемъ духовноучебныхъ заведеній, и надолго сохранившихъ свой первоначальный схоластическо-классическій характеръ (Смирновъ).

Такимъ образомъ, древне-русская школа, сперва византійская, а потомъ схоластическая, сдѣлала для Россіи все, что могла. Отличительная особенность ея заключается въ высокомъ воспитательномъ значеніи въ духѣ истиннаго христіанства, помимо сословныхъ, внѣшнихъ различій питомцевъ. И древне-русскій монастырь, и древне-русская школа были общесловны. Еще Іоаннъ Грозный восхваляетъ московскіе монастыри за то, что въ нихъ „равенство и по се время держалося: холопомъ и бояромъ и мужикомъ торговымъ. И у Троицы при отцѣ нашемъ келаремъ былъ Нифонтъ Ряполовскій изъ холоповъ, да съ Вѣльскимъ съ одного блюда ѣдалъ. Ино смотри того: коли былъ путь спасенія, холопъ съ Вѣльскимъ равенъ, а князя добраго сынъ со странниками сверстанъ“. Древне-русская обитель и ея школа, дѣйствуя предоставленными ей средствами, воспитывали не только

для неба и жизни вѣчной, но и приготовляли добрыхъ гражданъ для отечества земного (16-ти мѣсячная защита Троицкой Лавры), цивилизуя христіанскимъ началомъ любви все общество, сглаживая рѣзкость различія мірскихъ состояній, укрѣпляя чувство истиннаго патріотизма. „Одно умственное развитіе,—говоритъ прот. Горскій, на которое всего болѣе налагають нынѣ, какъ вкушеніе отъ древа познанія добра и зла, хотя и служить къ раскрытію очей, хотя и возбуждаетъ мечту, будто съ этимъ знаніемъ мы становимся богами-обладателями силъ природы; но, какъ и первое вкушеніе отъ этого древа, грозитъ многоразличными тяжкими недугами и даже смертію.“ Наша древняя школа, крѣпко держась христіанскихъ началъ, оберегала цѣломудръ отъ этого высокомерія и умѣла примирять науку съ религіей.

Въ методическомъ отношеніи древне-русская и переходная схоластическая школа мало заботилась объ облегченіи обученія, о его доступности, не дорожа ни временемъ, ни силами учащихся. Только *катихизация*, допускаемая въ преподаваніи нѣкоторыхъ учебныхъ предметовъ, указываетъ на стремленіе сдѣлать обученіе удобопонятнымъ. Особенно трудно было начало ученія — грамота, усвоеніе которой шло тѣмъ же способомъ въ X, какъ и въ XVIII столѣтіи, не вызвавъ никакихъ усовершенствованій, кромѣ появленія *печатныхъ* азбуковниковъ, вмѣсто прежнихъ рукописныхъ. Первый печатный *букварь* вмѣстѣ съ нѣкоторыми катихизическими статьями былъ изданъ въ Вильнѣ въ 1596 году, подъ названіемъ „Науки чтенія и разумѣнія письма славянскаго“. Другой, напечатанный тамъ же, получилъ имя „Грамматика, албо сложеніе письменна, хотящимъ ся учити словенскаго языка младолѣтнимъ отрочатомъ“ (1621 г.). По этому образцу составленъ Славянскій букварь *Василія Бурцева* (1634 г.) подъ заглавіемъ: „Начальное ученіе челоуѣкомъ, хотящимъ разумѣти божественнаго писанія“, слѣдовательно еще въ XVII вѣкѣ на грамотность смотрѣли только какъ на средство къ разумѣнію слова Божія, и азбука обыкновенно называлась лѣствицею къ изученію часовника, псалтири и другихъ божественныхъ книгъ. Такъ, при псалтирѣ изданія 1645 года въ видѣ предисловія приложено „Наказаніе учителямъ, какъ обучать дѣтей грамотѣ“, занимааясь болѣе всего азбукой, проходя еѣ „неспѣшно, чисто и прямо по существу, какъ которое слово рѣчию зовется“. Бурцевъ начинаетъ свой букварь предисловіемъ въ прозѣ и стихахъ:

Ся зряма малая книжица,
По реченному алфавитица,
Напечатана бысть по царскому велѣнію
Вамъ, младымъ дѣтямъ, къ наученію.....
Ты же, благоумное отроча, сему внимай
И отъ нижнія ступени на вышнюю возстуй,
И не лѣности и не нерадивѣ учися,
И дидаскала (учителя) своего всегда блюди.

За наставленіями слѣдуютъ буквы и ихъ названія, склады числа, знаки надстрочные и знаки препинанія; потомъ, въ алфавитномъ порядкѣ, образцы измѣненія глаголовъ, глаголы и имена одинаковаго начертанія, но различнаго смысла, опредѣляемаго удареніемъ; далѣе—склоненія именъ, преимущественно тѣхъ, которыя въ церковно-славянскомъ языкѣ пишутся подъ титлами. Послѣ этого идетъ азбука толковая, т. е. изреченія, относящіяся къ ученію и жизни Спасителя, расположенныя по своимъ начальнымъ буквамъ, напр., буква *а* начинается текетомъ: „Азъ есмь всему міру свѣтъ“ и проч. За толковой азбукой помѣщены: заповѣди, статьи катихизическія, выписки изъ св. писанія, притчи, наставленія Товія своему сыну. Въ концѣ—сказанія о томъ, какъ св. Кирилль философъ составилъ азбуку. Въ „Букварѣ славено-россійскихъ письменъ“ *Истомина* (1694 г.), посвященномъ царицѣ Наталіи Кирилловнѣ, кромѣ вышеприведенныхъ общепользовныхъ свѣдѣній, подъ каждою буквою „ради любезнаго созерцанія учащихся“ предложены виды, т. е. изображенія предметовъ (А — Адамъ, Александръ, аспидъ, Б — брань, брада, бичъ и т. под.), и къ этимъ „видообразнымъ вещамъ метафорично, сирѣчь преносно“ сочинены стихи нравоучительные. Для обученія письму въ азбуковники входили буквы прописныя и строчныя, съ нравоучительными изреченіями, которыя слѣдовали одни за другими въ алфавитѣ начальныхъ буквъ; потомъ — прописи и склады, съ нѣкоторыми аподегмами и загадками. Вообще въ составителяхъ букварей и азбуковниковъ въ XVII вѣкѣ уже замѣтно стремленіе придать имъ не только назидательность, но также нѣкоторое разнообразіе и занимательность для учащихся (Галаховъ).

Собственно *грамматика* считалась najważнѣйшимъ учебнымъ предметомъ древне-русской школы; такъ, въ изданной московскими студентами Эллинославянской грамматикѣ (1591 г.) въ предисловіи говорится, что „она есть ключъ, отверзающій умъ къ разумѣнію писаній; отъ нея, будто по ступенямъ, трудолюбив-

вые достигают діалектики, риторики, мусики, ариеметики, геометріи и астрономіи, и потомъ этими семью мудростями, какъ нѣкимъ сосудомъ разсужденія, черпають изъ источниковъ философіи и богословія“. Такой же взглядъ на грамматику, заимствованный отъ древнихъ, перешелъ чрезъ средніе вѣка въ Польшу, Югозападную Русь, а оттуда и въ Московскую Русь; въ московскомъ изданіи грамматики *Мелетія Смотрицкаго* (1648 г.), эта наука называется „первою изъ семи свободныхъ наукъ“, дверью, отверзающею „благолѣпный и безтрудный“ входъ въ другія знанія. Въ древнѣйшей славянской грамматикѣ—*Зизанія* (1596 г.) изложеніе начинается просодіей, принимающей долгіе и короткіе слоги; за тѣмъ слѣдуетъ этимологія, разсматривающая *восемь* частей рѣчи: имя, рѣчь (глаголь), причастіе, различіе (членъ), мѣстоименіе, предлогъ, нарѣчіе, съюзъ. Паденій (падежей) пять: правый, родной, виновный, дательный и звательный. Степеней сравненія три: положенная, разсудная и высшая. Залоговъ пять: дѣлательный, страдательный, средній, посредственный и общій. Образовъ (наклоненій) четыре: изъявительный, желательный, молитвенный и неопредѣленный. Супружество (спряженій) два. Временъ пять: настоящее, мимолетное, протяженное, пресовершенное и будущее. Грамматики *Зизанія* и *Смотрицкаго* были въ употребленіи въ нашихъ старинныхъ школахъ до появленія русской грамматики *Ломоносова* (1755 г.), который много заимствовалъ отъ *Смотрицкаго*. *Церковно-славянскій* языкъ до XVIII столѣтія служилъ языкомъ письменнымъ. Иностранецъ *Лудольфъ*, авторъ первой русской грамматики, написанной на Латинскомъ языкѣ и напечатанной въ Англіи (1696 г.) съ посвященіемъ кн. Борису Голицыну, свидѣтельствуетъ, что у москвитянъ почиталось правиломъ говорить по-русски, а писать по-славянски.

Законъ Божій изучался по руководству, составленному въ Кіевѣ при Петрѣ Могилѣ подъ заглавіемъ „Православное исповѣданіе вѣры“ и изданному въ Москвѣ при Патріархѣ *Адріанѣ* въ 1696 г. Съ отечественной исторіей предки наши знакомились по лѣтописямъ, запискамъ, и хроникамъ; опытъ систематической обработки лѣтописныхъ сказаній, принадлежащій дьяку *Федору Грибоѣдову*, относится уже ко второй половинѣ XVII вѣка и обнимаетъ время отъ *Владимира Святого* до *Феодора Алексѣевича*. Еще въ большемъ употребленіи былъ „Синописисъ“ *Инно-*

кентія Гизеля, служившій учебникомъ до временъ *Ломоносова*. *Географія* или космографія изучалась сперва по переводу космографіи *Меркатора*, сдѣланному въ 1637 году *Лыковымъ* и *Дорномъ* по указу царя *Михаила*; другой переводъ былъ сдѣланъ *Славинецкимъ*, а при *Феодорѣ Иоанновичѣ* былъ составленъ „Большой чертежъ земли Русской“ съ объяснительною къ нему книгою. Свѣдѣнія о природѣ почерпались изъ „сборниковъ“, сообщавшихъ понятія изъ астрономіи, физики и естественной исторіи; понятія эти съ древнѣйшаго времени почерпались изъ византийскихъ источниковъ, къ которымъ въ XVI вѣкѣ присоединяются источники западные. Цѣль такихъ сборниковъ или bestiаріевъ состояла въ томъ, чтобы возвести духъ и мысль отъ творенія къ Творцу, отъ изящества и дивности созданій къ премудрости и благости Создателя. Животныя, растенія и камни въ этихъ книгахъ о природѣ или „физиологіяхъ“ являются обыкновенно диковинными существами, полными чародѣйственныхъ силъ и таинственного отношенія къ человѣку; таковы: „Собраніе отъ древнихъ философовъ о нѣкихъ свойствахъ естества животныхъ“ — *Дамаскина*; „Сказаніе по буквамъ (по алфавиту) о птицахъ и звѣряхъ“ и т. под., въ которыхъ трактуется о львѣ, крокодилѣ, единорогѣ, змѣи аспидѣ, альконастѣ, фениксѣ, строфокамитѣ и пр. *Ариеметическіе* учебники съ половины XVII вѣка переводились съ греческаго, латинскаго и польскаго; древнѣйшій изъ нихъ приписывается *Василью Бурцеву* (1645 г.); эта „цифирная счетная мудрость“ рекомендовалась къ изученію потому, что съ помощію ея „каждый купующій или продающій человѣкъ зѣло удобно изыскати можетъ число всякія вещи“. Замѣчательно также, что философія въ древній періодъ нашего просвѣщенія пользовалась высокимъ уваженіемъ, тщательно изучалась въ академіяхъ и училищахъ; но со времени новаго „свѣтскаго“ образованія въ Россіи была почти забыта, къ ущербу интеллектуальнаго развитія русскихъ, склонныхъ къ превратному толкованію многихъ общихъ вопросовъ. Это обстоятельство не могло не повредить школь и воспитанію.

ПРИЛОЖЕНІЯ.

I.

Екатерининская эпоха.

Педагогическія воззрѣнія императрицы Екатерины Великой, находясь въ тѣснѣйшей связи съ общимъ направленіемъ современныхъ ей иностранныхъ и русскихъ писателей, имѣли глубокое вліяніе на русское общество и русское воспитаніе, въ основу котораго были заложены не только великія идеи Я. А. Коменскаго, но и такихъ продолжателей его, какъ Локкъ, Монтань, Ж.-Ж. Руссо, Базедовъ и др. Въ Россіи представителями этого направленія были И. И. Бецкій, Н. И. Панинъ, Новиковъ, Сумароковъ, Фонвизинъ, Державинъ и др. Сама императрица высказала свои педагогическія идеи во многихъ сочиненіяхъ, разобранныхъ съ этой стороны въ интересномъ изслѣдованіи проф. Лавровскаго: „О педагогическомъ значеніи сочиненій императрицы Екатерины Второй“. Съ особенною полнотою онѣ изложены ею въ инструкціи Салтыкову, какъ надо воспитывать внуковъ ея великихъ князей Константина и Александра Павловичей, и въ тѣхъ руководствахъ, которыя были составлены ею съ тою-же цѣлю. „Едва-ли какой монархъ, — замѣчаетъ Стоюнинъ, — такъ вникалъ въ воспитательныя идеи и такъ хорошо былъ знакомъ съ лучшими писателями по этой части, какъ Екатерина“. По ея приказанію былъ переведенъ на русскій языкъ и напечатанъ на 4-хъ языкахъ въ Московской университетской типографіи знаменитый *Orbis pictus* (Живописный міръ) Я. А. Коменскаго еще въ 1768 году, вскорѣ-же вышедшій и вторымъ изданіемъ. Ея заботы о разумномъ общественномъ воспитаніи принесли Россіи много пользы, и слава ея царствованія заключается не только въ громѣ побѣдъ, но и въ училищахъ, которымъ она стремилась дать прочное основаніе, умѣя согласовать чисто европей-

скія начала воспитанія и обученія съ коренными потребностями русской народной жизни. Постоянно имѣя въ виду, что для Россіи нужно воспитать русскихъ людей, а не космополитовъ, Екатерина II можетъ служить образцомъ и для нашего времени, такъ какъ большая часть ея гуманитарныхъ идей, хотя они и могутъ быть названы старыми, оказываются отнюдь не устарѣлыми, какъ всѣ великіе принципы науки и нравственности.

Иванъ Ивановичъ Вецкій.

И. И. Вецкій родился въ Стокгольмѣ въ 1704 году, 3-го февраля. Родителями его были плѣнный русскій воевода — князь И. Ю. Трубецкой, уже женатый въ Россіи, и шведская баронесса Вреде, такъ что онъ по происхожденіи былъ полурусскій, полушведъ, хотя по убѣжденіямъ и дѣятельности вполне принадлежитъ Россіи, которой онъ впоследствии посвятилъ всѣ свои силы, являясь ревностнымъ проводникомъ европейскихъ началъ воспитанія въ нашѣмъ, тогда еще столь мало просвѣщенномъ, отечествѣ. Онъ росъ болѣе подъ вліяніемъ матери, такъ какъ отецъ его кн. Трубецкой вмѣстѣ съ другими плѣнными въ 1711 году былъ отправленъ въ Якобштатъ; но вскорѣ для него наступила разлука и съ матерью: на 12-мъ году, по невѣстнымъ причинамъ, онъ былъ отданъ въ Копенгагенскій кадетскій корпусъ, гдѣ въ то время господствовало столь суровое военное воспитаніе, что кадеты даже зимой, въ жестокіе морозы, содержали корпусные караулы на улицѣ.

Когда, въ 1718 году послѣдовалъ размѣвъ плѣнныхъ между русскими и шведами, любимецъ Петра Великаго кн. Трубецкой, послѣ 18-лѣтняго плѣна, возвратился одинъ въ Россію и, не смотря на его двоеженство, былъ осыпанъ милостями государя и назначенъ Кіевскимъ губернаторомъ. Сынъ его продолжалъ свое образованіе въ Даніи и былъ вызванъ въ Россію только въ 1721 году. Не получивъ права на отцовскую фамилію, онъ присвоилъ себѣ только ея окончаніе и сталъ подписываться Вецкимъ, отказавшись и впоследствии отъ возстановленія своей родовой фамиліи. Немедленно по приѣздѣ въ Россію, 17-ти-лѣтній юноша быстро овладѣлъ языкомъ своего настоящаго отечества, такъ какъ и крещенъ онъ былъ въ православную вѣру и уже

понималъ языкъ своей церкви. Какъ знатока иностранныхъ языковъ, государь опредѣлилъ его на службу въ Иностранную Коллегию, откуда получалъ впоследствии командировки въ чужіе края, а съ 1722 года состоялъ секретаремъ при кн. Долгоруковѣ въ Парижѣ. Не задолго до кончины своего великаго покровителя, Вецкій былъ переведенъ адъютантомъ къ своему отцу, продолжая числиться по Иностранной Коллегии и ревностно трудиться для своего образованія. Канцлеръ Остерманъ также пользовался блестящими способностями Вецкаго, уже капитана, и нерѣдко давалъ ему порученія къ иностраннымъ дворамъ. Въ царствованіе Анны Ивановны онъ былъ уволенъ полковникомъ въ отставку (1740 г.), но черезъ два года Елисавета Петровна обратила на него особенное вниманіе и вызвала его изъ Кіева, гдѣ онъ жилъ при отцѣ своемъ, уже генералъ-фельдмаршалѣ, въ Петербургъ, который на столько вредно повліялъ на молодого Вецкаго, что въ 1747 году онъ снова вышелъ въ отставку, генералъ-майоромъ, и уѣхалъ за-границу, гдѣ и провелъ цѣлыхъ 14 лѣтъ, странствуя и изучая европейскія учрежденія, въ особенности учебныя, воспитательныя и благотворительныя.

Руководимый одною любознательностію, безъ всякихъ практическихъ дѣлей, Вецкій познакомился на Западѣ, особенно въ Германіи, Франціи, Голландіи и Бельгіи съ главнѣйшими учеными и мыслителями того времени, съ господствовавшими тогда идеями Ж.-Ж. Руссо, Локка и вообще съ тогдашней литературой, усваивая близкія его доброму сердцу начала любви къ слабому, невѣжественному и угнетенному человечеству, какъ отвѣчавшія потребностямъ его собственной доброй и нѣжной души. Особенно интересовало его положеніе женщины и ея роль въ семейной и общественной жизни. „Въ чужихъ краяхъ, — говоритъ онъ, — достойно примѣчанія, что гдѣ женскій полъ, сверхъ обыкновенныхъ и свойственныхъ ему трудовъ, употребляется и во всякія другія работы, тамъ обыватели несказанно довольственнѣе жизнь свою ведутъ, а паче въ чистотѣ, такъ что въѣзжая въ городъ, ясно оное узнать можно. Нигдѣ такая разность не оказывается, какъ при сравненіи Голландіи съ Италіей. Въ первой земляная работа отправляется женскимъ поломъ, а въ послѣдней вся мужскимъ, такъ что женщинъ почти и не видать. Сколько-жъ чистота первыхъ не только увеселительна, но и для здравія весьма надобна, столько жизнь вторыхъ гнусна и соединена со всякою неудобно-

стію“. Особенно восхищало просвѣщеннаго путешественника множество богоугодныхъ заведеній въ каждомъ значительномъ Европѣйскомъ городѣ, жители котораго обыкновенно добровольно, изъ христіанской любви къ ближнему и къ отечеству, содѣйствовали правительству въ ихъ содержаніи и улучшеніи. „Сіе соболѣзнованіе къ бѣднымъ, воспитываемымъ въ такихъ домахъ, столь далеко простирается, что самыя знатныя и богатыя особы, какъ-то: герцоги, графы, лорды и прочіе, принимаютъ на себя управленіе сихъ столь значительныхъ учрежденій, а знатнѣйшія дамы, или составляя особливныя сообщества, собственнымъ своимъ иждивеніемъ содержатъ госпитали для бѣдныхъ и безпомощныхъ родильницъ, или въ другія такія-же ходя, спомоществуютъ и служатъ имъ, что все не иначе приѣмлется, какъ за дѣйствіе истиннаго благоугожденія, челоуколюбія и смиренія. Особливо у французовъ и итальянцевъ духовныя особы и знатнѣйшіе господа не только въ такія дома чинятъ знатныя подаванія, или въ управленіе оными съ охотою вступаютъ, но еще сами въ маскахъ, ходя по улицамъ и по домамъ, милостыни и подаванія на оныя собираютъ“...

Таковы были впечатлѣнія Бецкаго на Западѣ, гдѣ онъ также „съ великимъ пріятствомъ видѣлъ исполняемыхъ тамошними учителями душеспасительныхъ предпріятій“, и гдѣ у него зародились и окрѣпли тѣ челоуколюбивыя стремленія, осуществленію которыхъ открылось такое широкое поприще по возвращеніи въ отечество, уже при Петрѣ III (1761 г.), вызвавшемъ его въ Россію. Екатерина Великая въ слѣдующемъ же году поручила ему придворную Канцелярію строеній и садовъ и Академію художествъ. Одѣлавъ его своимъ чтецомъ и близко узнавъ его способности и наклонности, гениальная государыня вскорѣ рѣшила ввѣрить ему заботы о народномъ воспитаніи въ Россіи. Благородный идеалистъ съ жаромъ принялся за это великое дѣло и представилъ государынѣ широко задуманный планъ о перевоспитаніи русскаго общества въ составѣ его трехъ сословій: высшаго-дворянскаго, средняго-мѣщанскаго и низшаго-ремесленнаго и земледѣльческаго. Женщина должна была явиться главнымъ дѣятелемъ въ этомъ великомъ дѣлѣ, а потому для перваго сословія были основаны въ Петербургѣ: Воспитательное Общество благородныхъ дѣвицъ (1764 г.), для втораго — мѣщанское училище (1765) и для третьяго — Воспитательныя дома для призрѣнія

подкидышей, сперва въ Москвѣ (1764 г.) подъ названіемъ „Сиропитательнаго Дома“ съ госпиталемъ для бѣдныхъ родильницъ, а затѣмъ, въ 1770 году, и въ Петербургѣ, на берегу р. Фонтанки. Все русское общество было призвано къ участію въ этомъ первомъ общенародномъ челоуколюбивомъ предпріятіи путемъ пожертвованій, къ которымъ призывалъ Высочайшій манифестъ, — воззваніе, напечатанное въ 20,000 экземпляровъ и прочитанное еще въ 1763 году во всѣхъ приходскихъ церквахъ Имперіи. Приливъ пожертвованій былъ громаднѣйшій: онъ дозволилъ немедленно приступить къ закладкѣ самого зданія при громѣ пушекъ и торжественномъ трезвонѣ всѣхъ Московскихъ церквей. Въ память этого чисто народнаго торжества была выбита медаль съ аллегорическими изображеніями *Вѣры* и *Челоуколюбія*, поднимающаго лежащаго на землѣ младенца; вокругъ нихъ надпись: „И вы живы будете“.

Къ той-же широко заложенной системѣ правильнаго воспитанія „новой породы гражданъ“ примыкали: Сухопутный Шляхетскій, а нынѣ 1-й Кадетскій корпусъ, который хотя и былъ основанъ гораздо раньше (1731 г.), но шефомъ котораго теперь состоялъ Бецкій, и Россійская Академія Художествъ, порученная ему ближайшимъ образомъ. Своею системою воспитанія онъ думалъ создать не только нравственныхъ людей и честныхъ гражданъ вообще, но образовать цѣлое новое сословіе, извѣстное на Западѣ подъ именемъ „tiers-état“ и отличавшееся трудолюбіемъ, ученостью, изобрѣтательностію и богатствомъ. На притовленіе способныхъ воспитателей, воспитательницъ, учителей и учительницъ Бецкій смотрѣлъ, какъ на главное условіе успѣха начатаго имъ патріотическаго дѣла, какъ на главнѣйшую основу этого будущаго просвѣщеннаго и вліятельнаго третьяго сословія; а потому онъ ревностно трудился надъ составленіемъ правилъ и практическихъ наставленій по школьному воспитанію и обученію. Къ той-же группѣ созданныхъ на новыхъ началахъ учебныхъ заведеній въ 1772 году прибавилось еще Московское Коммерческое училище, основанное на щедрія пожертвованія Демидова, долженствовавшее просвѣтить наше, тогда еще весьма невѣжественное, торговое сословіе. Составленіе проектовъ, уставовъ, соображеній и наставленій и ихъ практическое примѣненіе, выборъ подходящихъ исполнителей, изысканіе денежныхъ средствъ, вся эта обширная административная работа въ двухъ главныхъ

центрахъ отечественнаго просвѣщенія поглощала все время и всѣ силы самоотверженнаго государственнаго дѣятеля, которому не легко было бороться съ тогдашнею русскою косностью и съ недостаткомъ понимающихъ дѣло исполнителей.

Будучи искренно преданъ своимъ челоѣколюбивымъ и просвѣтительнымъ цѣлямъ, Бецкій постоянно содержалъ на собственный счетъ бѣднѣйшихъ воспитанниковъ и воспитанницъ въ тѣхъ учебныхъ заведеніяхъ, которыми завѣдывалъ и которымъ завѣщала около 300,000 рублей, главнымъ-же образомъ — Воспитательному Дому (около 163,000), Обществу благородныхъ дѣвицъ (около 39,000), Академіи Художествъ (около 34,000) и 1-му Кадетскому корпусу (около 21,000). Чувствуя упадокъ своихъ старческихъ силъ, онъ уже 70-ти лѣтнимъ старцемъ рѣшился въ 1773 году оставить службу на государственномъ поприщѣ и удалиться на покой. При прощаніи съ нимъ, государыня наградила его чиномъ дѣйствительнаго тайнаго совѣтника, а Сенатъ, въ торжественномъ собраніи 18-го декабря, при громѣ музыки, поднесъ ему выбитую въ честь его и съ его изображеніемъ золотую медаль съ надписью: „За любовь къ Отечеству“. Она положена была на его гробъ, когда онъ долго спустя, 31-го августа 1795 года, скончался въ Петербургѣ, имѣя около 92-хъ лѣтъ отъ роду. Прахъ его погребенъ въ Александро-Невской лаврѣ и на мраморномъ памятникѣ вырѣзанъ стихъ Горация: „Quod aevo promeruit, aeterne obtinuit“ (что на вѣку заслужилъ, получилъ то на вѣки). Мраморный бюстъ его былъ сдѣланъ по приказанію Екатерины Великой и поставленъ въ Эрмитажѣ.

До 1763 года, когда Бецкій выступилъ на педагогическое поприще, у насъ было еще очень мало распространено здравыхъ идей о воспитаніи и обученіи; только Новиковъ съ его друзьями-масонами, уже знакомыми съ великими твореніями Я. А. Коменскаго, содѣйствовалъ распространенію правильныхъ взглядовъ на семейное и общественное воспитаніе. Правда, христіанскіе идеалы нравственнаго челоѣка были издревле знакомы русскому челоѣку, и отцы всегда думали о счастіи своихъ дѣтей, но, какъ справедливо замѣчаетъ Стоюнинъ, „всѣ эти понятія слишкомъ затемнялись и уродовались односторонними матеріальными взглядами, излишнею привязанностію къ преданіямъ, которыя часто, потерявъ свой смыслъ, держались одною формою. Добрые примѣры и родительскія наставленія, конечно, имѣли мѣсто и въ

древней русской семьѣ, которая стремилась жить по-христіански. Но съ воспитательнымъ дѣломъ сливалось и главное его орудіе — розга, да и самое воспитаніе не отдѣлялось въ идеѣ отъ книжнаго обученія“.

Сообразивъ нравственное положеніе русскаго общества и видя недостатокъ разумаго воспитанія во всѣхъ сословіяхъ, Бецкій убѣдился, что въ такомъ обществѣ трудно его идеальному челоѣку осуществиться во многихъ личностяхъ. Онъ зналъ изъ многихъ наблюденій, что „добрые или худые нравы каждаго челоѣка во всю его жизнь зависятъ отъ перваго его худого или добраго воспитанія“, и потому онъ пришелъ къ мысли составить изъ малолѣтнихъ дѣтей особенный міръ, устранить отъ него всякое общественное вліяніе и такимъ образомъ воспитать ихъ по извѣстнымъ правиламъ, образуя людей честныхъ, правдивыхъ, трудолюбивыхъ, вкореня въ нихъ все истинное, доброе и прекрасное, словомъ — приготавливая такихъ людей, въ какихъ современность чувствовала сильный недостатокъ. Образовавъ такимъ образомъ юношей и дѣвушекъ и стараясь, по возможности, чтобы они вступали между собою въ бракъ, Бецкій надѣялся, что они будутъ и своихъ дѣтей воспитывать въ тѣхъ-же правилахъ и, слѣдовательно, составлять *новую породу отцовъ и матерей*, которые будутъ родоначальниками новаго общества, украшеннаго всѣми лучшими качествами. „Эта мысль новая, смѣлая, идеальная“, — говоритъ лучшій біографъ Бецкаго Стоюнинъ, „увлекла и Екатерину Великую, тѣмъ болѣе, что она въ это время уже задумывалась надъ мыслью объ идеальномъ государствѣ, выразившеюся затѣмъ въ ея знаменитомъ „Наказѣ“. Вотъ тѣ главнѣйшія положенія, которыя были выработаны государынею и Бецкимъ и положены въ основаніе ихъ воспитательной системы:

„Одинъ только украшенный или просвѣщенный науками разумъ не дѣлаетъ еще добраго и прямого гражданина, но во многихъ случаяхъ наче во вредъ бываетъ, если кто отъ самыхъ нѣжныхъ юности своей лѣтъ воспитанъ не въ добродѣтеляхъ и твердо оныя въ сердце его не вкоренены, а небреженіемъ того и ежедневными дурными примѣрами привыкаетъ онъ къ мотовству, своевольству, безчестному лаеомству (алчности?) и непослушанію. При такомъ недостаткѣ, смѣло утверждать можно, что прямого въ наукахъ и художествахъ успѣха и третьяго степени (сословія) людей въ государствѣ ожидать — всеу себя и ласкать. Посему ясно, что *корень всему злу и добру — воспитаніе; достигнуть-*

же послѣдняго съ успѣхомъ и съ твердымъ исполненіемъ не иначе можно, какъ избрать средства къ тому прямыя и основательныя. Держась сего неоспоримаго правила, единое токмо средство остается, т. е. *произвести сперва способомъ воспитанія, такъ сказать, новую породу или новыхъ отцовъ и матерей, которые могли-бы дѣтямъ своимъ тѣ же прямыя и основательныя правила воспитанія въ сердце вселить, какія получили они сами, и отъ нихъ дѣти паки передали-бы паки своимъ дѣтямъ, и такъ слѣдовали-бы изъ родовъ въ роды въ будущіе вѣки.* Великое сіе намѣреніе исполнить нѣтъ совсѣмъ иного способа, какъ завести воспитательныя училища для обоюго пола дѣтей, которыхъ принимать отнюдь не старѣе, какъ по пятому и по шестому году. Излишне было-бы доказывать, что въ тѣ самые годы начинается дитя приходить въ познаніе изъ невѣдѣнія, а *еще неразсудительныя открыть, яко-бы по прошествіи сихъ лѣтъ еще можно поправить въ чловѣкѣ дурной нравъ, чѣмъ онъ заразился, и, поправляя его, тѣ правила добродѣтели твердо въ сердце его вкоренять, кои ему имѣть было потребно.* И такъ о воспитаніи юношества пешихъ должно неуспынными трудами, начиная, какъ выше показано, *отъ 5-го и 6-го до 18-ти и 20-ти лѣтъ безвыходнаго въ училищахъ пребыванія.* Во все-же то время *не имѣть имъ ни малѣйшаго съ другими сообщенія,* такъ что и самые близкіе сродники хотя и могутъ ихъ видѣть въ назначенные дни, но не иначе, какъ въ самомъ училищѣ, и то въ присутствіи ихъ начальниковъ. Ибо неоспоримо, что чистое съ людьми безъ разбору обхожденіе внѣ и внутрь онаго (училища) весьма вредительно, а наипаче во время воспитанія такого юношества, которое долженствуетъ непрестанно взирать на подаваемые примѣры и образцы добродѣтелей“. „При сихъ воспитательныхъ учрежденіяхъ первое прилагать должно стараніе, чтобы *вселять въ юношество страхъ Божій,* утверждать сердце въ похвальныхъ склонностяхъ и приучать ихъ къ основательнымъ и приличествующимъ состоянію ихъ правиламъ; *возбуждать въ нихъ охоту къ трудолюбію* и чтобы *страшились праздности,* какъ источника всякаго зла и заблужденія; *научать пристойному въ дѣлахъ ихъ и разговорахъ поведенію,* учтивости, благопристойности, соболѣзнованію о бѣдныхъ и несчастныхъ и отвращенію отъ всякихъ продерзости; *обучать ихъ домостроительству во всѣхъ онаго подробностяхъ* и сколько въ ономъ

есть полезнаго; особливо же *вкоренять въ нихъ собственную склонность къ опрятности и чистотѣ* какъ на самихъ себѣ, такъ и на принадлежащихъ къ нимъ, однимъ словомъ — *вѣмъ тѣмъ добродѣтелямъ и качествамъ, кои принадлежать къ доброму воспитанію* и которыми въ свое время могутъ они *быть прямыми гражданами,* полезными общества членами и служить оному украшеніемъ“.

Кромѣ этихъ коренныхъ требованій *общаго* воспитанія и образованія, Бецкій признавалъ необходимымъ давать просторъ и личнымъ природностямъ и склонностямъ каждаго изъ питомцевъ и питомиць.

II.

Владиміръ Яковлевичъ Стоюнинъ.

Къ числу совершенно самобытныхъ педагогическихъ писателей, съ чисто русскимъ складомъ ума и вполне національнымъ міросозерцаніемъ, принадлежалъ *В. Я. Стоюнинъ.* Онъ родился въ 1826 году, 16-го декабря, въ Петербургѣ, въ купеческой семьѣ, которая вела свой родъ отъ одного крестьянина Костромской губ. — *Стоюна* по прозванію, такъ какъ онъ одинъ *устоялъ* въ деревнѣ во время повѣтрія. Первые годы жизни мальчикъ провелъ въ своей строгой, степенной, но разорившейся семьѣ, которая и наложила на него печать замкнутости и нѣкоторой застѣнчивости, столь свойственной бѣднякамъ. При томъ-же онъ не былъ любимцемъ изъ пятерыхъ дѣтей, а потому онъ сталъ вдумываться и раньше вырабатывать въ себѣ самостоятельность. Учиться онъ началъ въ нѣмецкой школѣ при Анненской церкви, но черезъ 2 года перешелъ въ единственную тогда въ столицѣ строго классическую (съ двумя древними языками) 3-ю гимназію, гдѣ съ особенною охотою занимался у учителя русской словесности Н. С. Власова. По окончаніи гимназическаго курса, Стоюнинъ поступилъ на восточный факультетъ Петербургскаго университета, мечтая о службѣ въ Персіи или Турціи при посольствѣ. Мелкая чиновничья и запуганная тогда учительская служба пугала молодого чловѣка, котораго скорѣе манила болѣе независимая дѣятельность писателя. Однако пужда и заботы объ окончательно обѣд-

нѣвшей по смерти отца семья заставляють его взяться именно за учительскій трудъ, какъ дающій хотя небольшой, но скорый и вѣрный заработокъ. Къ счастью, въ 1852 году молодому учителю, лишь два года тому назадъ покинувшему университетскую скамью, предложили мѣсто его прежняго учителя Власова въ 3-й гимназiи, и онъ съ ревностію отдался тому призванію, котораго вначалѣ такъ боялся.

Для пополненія своего образованія, онъ вскорѣ-же сталъ совершать лѣтнія путешествія по Россіи, которую зналъ только изъ книгъ, и ближайшее знакомство его съ своимъ отечествомъ, съ его замѣчательными историческими мѣстностями, какъ Новгородъ, Троицко-Сергіевская Лавра, Нижній-Новгородъ, Волга и Ока, наполнила его душу благоговѣніемъ къ родной святынѣ и глубокою грустью за тогдашній низкій уровень образованія высшихъ классовъ общества, за одичалость народа, за нравственный упадокъ служилаго сословія, столь рѣзко сказавшійся во время крымской войны. Желаніе поднять умственно и нравственно хотя молодое, подростящее поколѣніе охватываетъ все существо этого благороднаго идеалиста, для котораго учительство является теперь однимъ изъ самыхъ высокихъ, самыхъ благородныхъ призваній, если только учитель становится настоящимъ педагогомъ и воспитательно дѣйствуетъ на молодежь. Литературный трудъ, который всегда былъ потребностью для Стоюнина, остается какъ-бы дополненіемъ къ его учительской дѣятельности, освѣжая его силы и давая возможность и съ другими дѣлиться своими знаніями и опытами. Такимъ образомъ, почти за 20 лѣтъ его учительства въ 3-й гимназiи (1852—1871 г.) имъ написано множество руководствъ и статей по разнымъ вопросамъ литературы, искусства и педагогiи. Одно время онъ былъ даже журналистомъ, редактируя газету „Русскій Мiръ“; но сѣбшннй и срочный журнальный трудъ оказался несовмѣстимъ съ его служебными обязанностями, которыя онъ ставилъ выше всего. Притомъ-же у него было не мало уроковъ и при разныхъ дворахъ императорской фамиліи, начиная съ семьи самого государя императора.

Въ началѣ 70-хъ годовъ Стоюнину дѣлають предложенія занять мѣсто профессора въ Варшавской Высшей школѣ (нынѣ университетъ), или—инспектора въ Николаевскомъ Московскомъ институтѣ, приготовляющемъ учительницъ и воспитательницъ. Какъ истинный педагогъ, онъ даетъ предпочтеніе послѣднему и пере-

носитъ свою дѣятельность въ Москву, но, встрѣчая постоянныя препятствія своей дѣятельности въ новомъ, соответствующемъ педагогическимъ требованіямъ направленіи, со стороны слишкомъ консервативнаго начальства заведенія, уже въ 1874 году покидаетъ Москву и даже службу, рѣшивъ посвятить себя частному педагогическому и литературному труду. Однако, онъ причисляется къ Вѣдомству учреждений Императрицы Маріи и, устроившись снова въ Петербургѣ, а затѣмъ въ Царскомъ Селѣ, уже безпрепятственно отдается литературѣ, а въ 1881 году, при содѣйствіи своей супруги (рожд. Тихменевой) открываетъ въ Петербургѣ частную женскую гимназію, въ которую первой-же ученицей вступаетъ ихъ собственная дочь. Заведеніе быстро развивается, радуя своими успѣхами и учредителей, и друзей, и всю просвѣщенную публику. Но тяжелая трудовая жизнь, служебныя и семейныя огорченія (потеря дочери), скоро надламываютъ здоровье этого благороднаго труженика, и въ 1888 году 4-го ноября онъ умираетъ, оплаканный своими многочисленными учениками и ученицами, въ сердцахъ которыхъ никогда, конечно, не умрутъ завѣщанные имъ идеалы труда, знанія, честности и любви къ своему народу и человѣчеству. Какъ педагогическій писатель и какъ учитель-практикъ, Стоюнинъ всецѣло принадлежалъ къ новому, прогрессивному направленію того времени, вызванному Пироговымъ и требовавшему такого воспитательнаго обученія, которое должно тщательно оберегать и укрѣплять здоровье молодого поколѣнія, приучать его къ умственной самодѣятельности и возбуждать въ немъ любовь къ научному и всякому честному труду. Лучшимъ средствомъ для достиженія этой цѣли онъ признавалъ изящныя произведенія русской и иностранной словесности, которыя, по вѣрному замѣчанію его біографа В. Д. Сиповскаго, „онъ цѣнилъ не съ одной эстетической точки зрѣнія, но искалъ въ нихъ жизненнаго содержанія и идеи“. Его уроки, которые лучше назвать бесѣдами съ учениками, „являлись наилучшимъ средствомъ не только для развитія литературнаго вкуса, но и для развитія мышленія, для возбужденія въ учащейся молодежи умственныхъ интересовъ, для формировки правильныхъ взглядовъ на жизнь и нравственныхъ убѣжденій“. Въ этомъ же духѣ и направленіи имъ составлены и его учебники для юношества; самымъ раннимъ изъ нихъ является *Высшій курсъ русской грамматики*, изданный въ 1855 году въ память столѣтія основанія перваго (Московского) университета

въ Россіи. Здѣсь Стоюнинъ обнаруживаетъ основательныя филологическія познанія, дѣлая сближенія формъ нашего языка не только съ древне-классическими и новыми европейскими, но также и съ главнѣйшими восточными, каковы: санскритскій, арабскій и персидскій. Затѣмъ являются его книги: *Руководство для теоретическаго изученія литературы* и *Руководство для историческаго изученія русской литературы*, а для учителей — *О преподаваніи русской литературы*, въ которыхъ онъ дѣлаетъ самый рѣшительный поворотъ отъ схоластическаго ея изученія къ жизненному, реальному, основанному на знакомствѣ съ самыми произведеніями нашей словесности, а посредствомъ ихъ — и съ русскою жизнью, поскольку она выразилась въ идеальныхъ стремленіяхъ нашихъ писателей и нашего народа въ различные періоды нашей исторической жизни. Тѣмъ-же направленіемъ проникнуты и статьи Стоюнина въ тогдашнихъ педагогическихъ журналахъ „Воспитаніе“ — Чумикова и „Педагогическій Вѣстникъ“ — Вышнеградскаго, а также въ „Историческомъ Вѣстникѣ“ Шубинскаго и въ „Вѣстникѣ Европы“ Стасюлевича и во множествѣ другихъ періодическихъ изданій, не исключая даже „Полицейскихъ Вѣдомостей“, такъ какъ Стоюнинъ былъ склоненъ и къ публицистической дѣятельности, чутко отзываясь на всѣ явленія жизни, особенно въ области искусства. Такъ, въ 50-хъ годахъ онъ сотрудничалъ въ „Музыкальномъ и Театральномъ Вѣстникѣ“. Подъ его редакціей вышло множество изданій русскихъ классиковъ, обработанныхъ для юношества. Слѣдя постоянно за развитіемъ отечественной литературы, онъ также помѣщалъ критическія статьи и рецензіи почти во всѣхъ современныхъ ему періодическихъ изданіяхъ, направленіе которыхъ признавалъ полезнымъ для правильного поступательнаго движенія русской жизни.

Но какъ ни разнообразна и ни обширна была литературная дѣятельность Стоюнина, главное значеніе въ ней принадлежитъ педагогич., въ которой онъ былъ, въ главныхъ основаніяхъ, послѣдователемъ и продолжателемъ Пирогова, которому онъ посвятилъ особую и обстоятельную статью въ 1855 году. Возвышеніе и облагороженіе человѣческой личности, сохраненіе здоровой души въ здоровомъ тѣлѣ, возвышеніе энергіи и укрѣпленіе характера, сознательное отношеніе къ своимъ общественнымъ и гражданскимъ обязанностямъ, любовь къ своему отечеству и народу: вотъ главнѣйшія черты того идеала, къ осуществленію котораго должны

стремиться семья и школа, какъ мужская, такъ и женская въ дружномъ единеніи и при взаимной поддержкѣ. Педагогическое призваніе семьи раскрыто Стоюнинимъ въ статьѣ „*Наша семья и ея историческія судьбы*“ (1884 г.). Прослѣдивъ исторически столь медленное и трудное развитіе семейнаго идеала подъ вредными вліяніями татарщины, аскетизма, космополитизма, іезуитизма и прочихъ вѣяній, онъ приходитъ къ заключенію, что новая государственная школа, стремившаяся замѣнить благороднымъ дѣтямъ семью, въ сущности развращала и первыхъ, и вторую, такъ какъ дѣти дичали и грубѣли внѣ семейнаго вліянія, а семья даже перестала считать своею обязанностію воспитывать своихъ дѣтей, возлагая это дѣло исключительно на государственную школу. Между тѣмъ, „казенныя заведенія, съ своей стороны, смотрѣли на воспитаніе очень своеобразно: они не задавались никакими педагогическими задачами, которыя требовали знакомства съ человѣческой природой. Ихъ идеальная цѣль была — приготовить челоѣка, проникнутаго самой строгой субординаціей, безответнаго передъ начальствомъ, безъ разсужденія исполняющаго всѣ его распоряженія. Лучшимъ средствомъ для такого воспитанія были признаны казарменная дисциплина, наружная выправка, а лучшими воспитателями являлись, конечно, военные люди, пріобыкшіе выправлять солдатъ по военному регламенту, при полномъ непониманіи дѣтской природы, при самыхъ неясныхъ и сбивчивыхъ понятіяхъ о нравственности. Идеальнымъ заведеніемъ считалось такое, которое поражало блестящей чистотой, внѣшнимъ порядкомъ, веселымъ, хотя бы и принужденнымъ видомъ воспитанниковъ и числомъ строгихъ командировъ. Идеальнымъ воспитателемъ являлся тотъ, кто не давалъ дѣтямъ никакой потачки, требовалъ отъ нихъ совершенства съ первыхъ-же дней въ заведеніи и умѣлъ ихъ застрашивать и обезличивать. Идеальнымъ воспитанникомъ аттестовался такой, который легко позволялъ сломить свою природу, сдѣлать изъ себя послушную машину, и который при этомъ прилежно вѣучивалъ всѣ задаваемые уроки, даже не задумываясь надъ тѣмъ, для чего они ему задаются. И какъ калѣчились всѣ эти дѣтскія природы, какаа безнравственность царила за той блестящей внѣшностью, о томъ свидѣтельствуютъ воспоминанія тѣхъ, которые прошли эту школу“. „Такъ воспитывалось цѣлое поколѣніе дворянъ и произвело другое поколѣніе въ брачномъ союзѣ съ бывшими воспитанницами женскихъ казенныхъ заведеній, от-

куда онѣ выносили особенные идеалы благородныхъ барышень и барынь и вносили ихъ въ семью съ тѣмъ-же понятіемъ объ образованіи, какое у насъ вырабатывалось еще въ прошедшемъ столѣтіи... Образование это должно заключаться только въ умѣньѣ говорить на иностранныхъ языкахъ, въ особенности-же на французскомъ; имъ должно быть принесено въ жертву все остальное; а о чемъ говорить, что высказывать — это все равно, хотя-бы выходили дрессированныя говорящія птицы. Образование это стало распространяться и за предѣлы дворянскихъ семей, за которыми обыкновенно тянулись и другія сословія“.

Разобравъ различные общественные типы 30-хъ и 40-хъ годовъ, когда представители „образованнаго“, но въ сущности развращеннаго общества были европейцами лишь по внѣшности, безъ всякихъ общественныхъ идеаловъ, Стоюнинъ восклицаетъ: „Вотъ каково было это общество, для котораго членовъ воспитывала не семья по какимъ-либо своимъ идеаламъ, а казна по общимъ уставамъ, которые и составляли всю педагогію и психологію!..“ Показавъ великое значеніе преобразовательной эпохи императора Александра II, онъ указываетъ на необходимость преобразованія прежней, замкнутой въ самой себѣ и крайне эгоистической семьи, въ которой наступилъ временный разладъ между „отцами“ и „дѣтьми“, воспитанными внѣ семейнаго вліянія, вдали отъ родительскаго авторитета. Въ этомъ виновата была не школа, а сама семья, отчуждавшая своихъ юныхъ членовъ и лишенная всякихъ общественныхъ и государственныхъ идеаловъ. „За школой, однако, остается та честь, что она не отстала отъ общаго движенія и тотчасъ-же занялась вопросами о новомъ воспитаніи. Положеніе ея было и есть самое затруднительное. Ее дѣлаютъ отвѣтственною чередъ обществомъ и семьей, между которыми она должна стать на свое законное мѣсто. Для общества она должна дать честныхъ и трудолюбивыхъ дѣятелей, а отъ семьи она принимаетъ большую часть плохо воспитанныхъ и нравственно невыдержанныхъ дѣтей. Отъ нея требуютъ хорошихъ гражданъ, но изъ какихъ данныхъ она составитъ себѣ идеалъ гражданина, если онъ въ самомъ обществѣ никогда не вырабатывался, если тамъ существуетъ самое тѣмное понятіе объ общественной нравственности, если даже само общество еще не установилось на тѣхъ новыхъ началахъ, которыя положены (преобразовательной эпохой) въ его основаніе для гражданской жизни?“ Отсюда самъ собою

вытекаетъ выводъ, что какова будетъ семья, каково само общество, — такова будетъ и школа, которая сама по себѣ не можетъ замѣнить этихъ наиболѣе важныхъ дѣятелей въ дѣлѣ воспитанія.

Въ статьѣ „О развитіи педагогическихъ идей въ Россіи въ XVIII столѣтіи“, Стоюнинъ признаетъ, что для насъ знакомство съ своимъ прошлымъ и съ условіями и потребностями *чисто русскаго* воспитанія гораздо важнѣе отвлеченныхъ теорій объ общечеловѣческомъ развитіи, тѣмъ болѣе, что эти теоріи были давно извѣстны въ Россіи и затѣмъ были на долго позабыты. Заимствованіе заграничныхъ формъ школьнаго устройства также бесплодно, что достаточно доказано самимъ опытомъ. „Формы переносить намъ было легко, — замѣчаетъ Стоюнинъ, — но какія же силы могли перенести духъ, одушевляющій эти формы? Онъ принадлежитъ народу и обществу, и составляетъ ихъ народность, которую нельзя заимствовать; безъ него-же формы быстро мертвѣютъ и обращаются въ утомительную пустую формальность. Въ воспитаніи, при всемъ его общечеловѣческомъ направленіи, непременно должна быть частица своей народности, которая и составляетъ всеоживляющій духъ“.

Стоюнинъ, вмѣстѣ съ проф. Лавровскимъ, отдаетъ справедливость императрицѣ Екатеринѣ II, признавая за нею не только знакомство съ западными педагогическими теоріями, но и стремленіе примѣнить ихъ къ нашимъ національнымъ условіямъ, чтобы воспитывать для Россіи русскихъ людей, а не космополитовъ. Въ этомъ отношеніи императрица шла въ одномъ направленіи съ современными ей русскими писателями, нападавшими на уродливыя стороны тогдашняго русскаго воспитанія, идеальныя требованія котораго вытекали сами собою изъ соціальныхъ условій тогдашней жизни, а потому были жизненны и понятны для русскаго общества.

Сама Екатерина II и окружавшая еѣ плеяда писателей были лишь продолжателями тѣхъ европейскихъ началъ, которыя были положены въ основаніе русскаго воспитанія, семейнаго и школьнаго, еще Петромъ Великимъ, Анной Иоанновной и Елисаветой Петровной, когда задачей школы ставилось не одно знаніе, но и христіанско-нравственное воспитаніе, безъ котораго одно знаніе можетъ принести больше вреда, чѣмъ пользы. Особенное значеніе придавалось русскому языку, основательное знаніе кото-

раго Н. И. Панинъ и Сумароковъ почитали первую необходимою для русскихъ государей, а тѣмъ болѣе для государственныхъ людей въ Россіи, и нападали на Бецкаго за его пристрастіе къ французскому языку. Въ Екатерининскую эпоху у насъ стали придавать большое воспитательное значеніе также искусству и эстетическому развитію вообще съ цѣлю нравственнаго усовершенствованія человѣка.

Особенную цѣнность въ этомъ изслѣдованіи Стоюнина имѣетъ обстоятельное изложеніе воспитательной системы Бецкаго, которая, при всей ея утопичности, была все-таки большимъ шагомъ впередъ со стороны тогдашняго русскаго общества въ его стремленіи къ европейскому образованію. Это стремленіе было такъ сильно, что привело на время къ забвенію коренныхъ русскихъ началъ, о возстановленіи и поддержаніи которыхъ такъ много поработалъ Стоюнинъ и словомъ, и дѣломъ, и перомъ. Онъ признаетъ также большой ошибкой Бецкаго увѣренность въ возможности водворить строгую нравственность въ юншество и въ обществѣ помимо солиднаго умственнаго образованія и науки. Кромѣ того, Бецкій не заботился о воспитаніи воли въ своихъ питомцахъ, которые, хотя и обладали нѣжнымъ и благороднымъ сердцемъ, но не были способны къ борьбѣ съ грубою средой, въ которую вступали и въ которой скоро и безслѣдно тонули. При оцѣнкѣ воспитательной системы самой императрицы Екатерины II, Стоюнинъ обращаетъ особенное вниманіе на тѣ ея особенности, которыми она отличается отъ слишкомъ отвлеченной системы Бецкаго. Императрица опредѣленнѣе чѣмъ все ея современники и сотрудники, выразила требованіе, чтобы каждый русскій основательно зналъ свое отечество, а главнымъ образомъ свою (православную) религію и свой родной языкъ, т. е. поставила національный элементъ въ воспитаніи на подобающую ему высоту. Того же она требовала и отъ воспитанія наслѣдника русскаго престола.

Въ историческомъ очеркѣ „*Воспитанія въ XIX столѣтіи*“ Стоюнинъ указываетъ на сбивчивость понятія „*воспитаніе, образованіе, обученіе и просвѣщеніе*“, господствовавшую въ самомъ Министерствѣ Народнаго Просвѣщенія при его учрежденіи въ 1802 году. Очертивъ идеальныя стремленія самого императора Александра I и просвѣщеннѣйшихъ людей того времени, какъ В. Н. Каразинъ, М. Н. Муравьевъ, поэтъ Батюшковъ, Стоюнинъ

указываетъ на преобладаніе въ современномъ русскомъ обществѣ космополитическихъ идеаловъ, которые смѣшивали съ европейскимъ образованіемъ, и на подъемъ народнаго самосознанія въ эпоху отечественной войны, когда французскіе губернеры-эмигранты утратили свое преобладающее вліяніе на высшее русское сословіе — дворянство. Черты тогдашнихъ нравовъ и стремленій ярко очерчены авторомъ подлинными свидѣтельствами самихъ современниковъ, что придаетъ статьѣ полнѣйшую убѣдительность, высшій интересъ, и въ яркихъ чертахъ обрисовываетъ высокопросвѣщенные и чисто русскіе взгляды самого автора на задачи нашего національнаго воспитанія.

Въ статьѣ „О нашихъ гимназіяхъ“, Стоюнинъ защищаетъ ихъ отъ тѣхъ упрековъ, которымъ онѣ подвергались въ 60-хъ годахъ, такъ какъ сами высшіе руководители воспитанія и само общество, изъ котораго выходили и въ которое возвращались гимназисты, не имѣли правильныхъ понятій о воспитаніи вообще и гимназическомъ въ частности. „Развитіе сословныхъ интересовъ, говоритъ Стоюнинъ, помѣшало у насъ развиться сознанію челоѣческаго достоинства, уваженію личности, произвело разьединеніе, которое расслабило всехъ и поставило чуть не во враждебныя отношенія (другъ къ другу)“..... „До сихъ поръ воспитаніе только отрывало насъ отъ народа, а не сближало съ нимъ, и онъ уже давно пересталъ понимать насъ, а мы — входить въ его интересы. Могло-ли же тутъ выработаться сознаніе интересовъ гражданскихъ, могло-ли явиться стремленіе дѣйствовать во имя идеи, правды, законности, могли-ли окрѣпнуть убѣжденія, а безъ нихъ могла-ли развиться сила воли?“ Выводъ изъ статьи тотъ, что наши гимназіи были не воспитательными, а исключительно учебными заведеніями, въ которыхъ воспитаніе замѣнялось одной виѣшней дисциплиной-дрессурой, а потому и ученіе было мертво и бесплодно для жизни. Одни учебники и преобладающій грамматизмъ, особенно при изученіи древнихъ языковъ, убиваютъ живыя силы учащихся и отчуждаютъ ихъ отъ своей родной жизни, дѣлая ихъ даже въ лучшихъ случаяхъ мечтателями и утопистами. Система гимназическаго образованія должна быть основана на национальныхъ началахъ, примѣнительно къ потребностямъ русской общественной и государственной жизни.

Чтобы освободить нашу среднюю школу отъ застарѣвшихъ и омертвѣвшихъ схоластическихъ формъ и болѣе связать её съ обще-

ствомъ, Стоюнинъ посвятилъ обстоятельную статью вопросу „*О частной педагогической предприимчивости*“, вызвавшую къ жизни не мало частныхъ учебныхъ заведеній и, наконецъ, его собственную женскую гимназію. Здѣсь онъ преслѣдовалъ также наши національныя интересы, желая спасти для отечества тѣхъ дѣтей, родители которыхъ, подъ предлогомъ неудовлетворительности русскихъ казенныхъ учебныхъ заведеній, увозили молодежь за границу. „Надо-же, наконецъ, говорить онъ, отнять отъ родителей этотъ предлогъ и послѣшить спасти бѣдныхъ дѣтей отъ жалкаго положенія, какое неразумные ихъ родители готовятъ имъ въ отечествѣ, разрывая нравственную связь между ними и родной. Какъ-бы ни были хороши нѣмецкія и швейцарскія школы, но онѣ не приготовятъ намъ нужныхъ дѣятелей въ нашей русской сферѣ; онѣ прекрасны для нѣмцевъ и швейцарцевъ, и всего хуже для русскихъ, способныхъ быстро обезличиваться подъ иноземнымъ вліяніемъ. Нужно же постараться сохранить русскія силы для будущей общественной дѣятельности; а однимъ изъ главныхъ средствъ для этого должны служить хорошо устроенныя школы“.

Въ замѣчательной статьѣ „Мысли о нашихъ экзаменахъ“ Стоюнинъ наноситъ рѣшительный ударъ общепринятой у насъ системѣ экзаменовъ, не только не достигающей тѣхъ цѣлей, ради которыхъ она держится, но и наносящей страшный вредъ юношеству и въ нравственномъ, и въ физическомъ отношеніяхъ: въ нравственномъ — приучая молодежь къ риску и азарту, въ физическомъ — разбивая ихъ нервную систему и надламывая здоровье на всю жизнь. Въ этомъ виновато невѣжество большинства такъ называемыхъ „педагоговъ“, обыкновенно лишенныхъ тѣхъ познаній и того такта, которыхъ требуетъ педагогія. „Иному экзаменатору любо бываетъ прослыть страшнымъ; онъ находитъ особенное для себя удовольствіе предлагать трудные вопросы, требовать скорыхъ отвѣтовъ, приводить въ недоумѣніе разными неожиданными, смущать, сбивать и оканчивать неудовлетворительной отмѣткой. Иные идутъ еще далѣе: надъ бѣднымъ смущеннымъ юношей они упражняютъ свое остроуміе, глумятся надъ его ошибками, нагло подсмѣиваются надъ его незнаніемъ, можетъ быть, даже мнимымъ, и этимъ окончательно сбиваютъ его и ставятъ въ тупикъ, тогда какъ при другомъ способѣ спрашивать робкій юноша могъ бы отвѣтить на всѣ вопросы и доказать свои основательныя знанія. Иногда случается, что экзаменаторъ и при-

сутствующіе, желая окончить экзамень въ одинъ день, или принужденные къ тому необходимостью, тянутъ его съ утра чуть не до полуночи. Можно представить себѣ, въ какомъ состояніи и духовномъ, и физическомъ, подходятъ къ столу экзаменующіеся вечеромъ: проведя послѣднюю ночь, можетъ быть, безъ сна, весь день въ томительномъ ожиданіи, утомленные долгимъ сидѣніемъ на одномъ мѣстѣ, они не могутъ сообразить самыхъ пустыхъ вопросовъ“ и т. д. Такой жизненной правды и такой горячей любви къ юношеству полна эта статья Стоюнина, пошатнувшая наши устарѣлыя формальности и жестокіе обычаи экзаменовъ даже во многихъ казенныхъ учебныхъ заведеніяхъ. Съ тѣмъ-же гуманнымъ чувствомъ и съ тою-же справедливостью возстаетъ Стоюнинъ и противъ экзаменовъ на чинъ, до сихъ поръ существующихъ въ нашемъ законодательствѣ. Онъ отводитъ экзаменамъ подобающее имъ мѣсто, устраняя все лишнее, вредное и даже жестокое въ ихъ содержаніи и окружающихъ ихъ условіяхъ.

Въ „Замѣткахъ о нашей школѣ“ Стоюнинъ остается вѣренъ своему основному взгляду, что наша школа должна быть *самобытна*, что изучать чужія школы полезно, но точно подражать имъ вредно, что въ послѣднемъ случаѣ сами иностранные педагоги, съ которыми мы любимъ совѣтоваться, сказали-бы намъ слѣдующее: „Дѣло школы можно разсматривать только въ связи со всѣми условіями жизни того народа, для котораго она предназначена; въ связи съ его природными способностями и наклонностями; въ связи съ его семьей и общественнымъ положеніемъ и требованіями. Живая школа не преобразуется и не создается по чужой исторіи и по чужимъ опытамъ, потому что эти опыты дѣлаются въ известной средѣ, въ известной мѣстности и въ известное время, можетъ быть, очень продолжительное. Они дѣлались не изъ подражанія кому-нибудь, а вызывались требованіями времени, согласно съ его духомъ; они объясняются и исторіей, и характеромъ народа, ихъ создавшаго и т. д.“. Особенно опаснымъ онъ находитъ примѣшивать къ школѣ какія-либо побочныя политическія намѣренія и ставить во главѣ школъ иноземцевъ, у которыхъ нѣтъ нравственной связи ни съ нашими дѣтьми, ни съ семьями, ни съ обществомъ, что строго выполняется въ тѣхъ странахъ, у которыхъ мы сами хотимъ поучаться. Не формы, а принципы должны мы у нихъ заимствовать: тогда и школа у насъ будетъ самостоятельно развиваться, какъ живой организмъ, вы-

росшей на родной почвѣ. Стоюнинъ отрицаетъ пользу исключительно государственной школы, готовящей только офицеровъ, чиновниковъ и духовныхъ и стоящей слишкомъ дорого народу, который самъ, ради этихъ государственныхъ школъ, остается безъ образованія; онъ требуетъ больше широты и простора для школы, частнаго почина, лишь при поддержкѣ и наблюденіи государства, а потому воззрѣнія Стоюнина можно назвать болѣе европейскими, чѣмъ воззрѣнія тѣхъ, которые стремятся переносить къ намъ чужія формы безъ національнаго содержанія, безъ пониманія нашихъ собственныхъ насущныхъ потребностей. Набрасывая общія черты идеальной русской школы, Стоюнинъ, прежде всего, требуетъ развитія чувства *законности* въ дѣлахъ, образецъ которой должны представлять сами руководители школы. Затѣмъ — способности къ *производительному труду*, стремленія къ *истинѣ, добру и красотѣ*, причемъ всѣ сословныя привилегіи должны быть изгнаны изъ школы, которая должна воспитать не только нравственнаго *человѣка*, но и честнаго *гражданина*, могущаго со временемъ внести въ жизнь какъ можно болѣе добраго и полезнаго. Въ этомъ отношеніи школѣ должна содѣйствовать семья, которой въ наше время надо оказывать больше довѣрія со стороны государства, придирчивость и подозрительность котораго можетъ только отгалкивать семью, а не привлекать ея къ совѣстной дружной работѣ на пользу юношества. Церковь не должна заботиться исключительно о выучкѣ питомцевъ, а скорѣе воздѣйствовать на ихъ чувства и убѣжденія, воздерживаясь отъ всякаго враждебнаго отношенія къ наукѣ вообще. Безъ положительныхъ знаній одно формальное развитіе не только односторонне, но и не достижимо въ строго-педагогическомъ смыслѣ.

Въ горячѣй, патріотической статьѣ „Гдѣ же гнѣздилося наше зло?“ Стоюнинъ останавливается на „ужасномъ“ явленіи русской жизни — на преступной пропагандѣ, которою занималась русская молодежь 70-хъ годовъ, по свидѣтельству самого министра народнаго просвѣщенія въ циркулярѣ его отъ 24-го мая 1875 года. Причину этого явленія, которое Стоюнинъ называетъ ужаснымъ, онъ видитъ въ отсутствіи у насъ собственной, *русской педагогики*, при существованіи которой не могло-бы практиковаться такое массовое исключеніе изъ средне-учебныхъ заведеній недоучившихся юношей, не могущихъ пристроиться къ дѣлу, а потому праздныхъ и озлобленныхъ. Если-бы наши учителя, инспектора, директора и вообще

завреватели школы были не чиновниками исключительно, а педагогами, они имѣли-бы нравственное вліяніе на молодежь, и сумѣли-бы побороть въ ней увлеченіе ложными теоріями, не прибѣгая къ увольненію зараженныхъ ими юношей прямо въ жизнь прежде, чѣмъ они основательно подготовились къ практической дѣятельности. Самая усердная и благонамѣренная администрація, не располагая достаточнымъ количествомъ педагоговъ, замѣняемыхъ обыкновенно лишь дающими уроки чиновниками или надсмотрщиками, никогда не можетъ достигнуть цѣли — правильной подготовки юношества къ жизни и общественной дѣятельности въ интересахъ самого государства.

Такъ просто, ясно, жизненны и послѣдовательны всѣ педагогическія воззрѣнія Стоюнина, изученіе котораго обязательно для каждаго русскаго педагога въ истинномъ значеніи этого слова, такъ какъ въ сочиненіяхъ этого высокообразованнаго и глубоко-русскаго челоѣка затрогиваются всѣ стороны семейнаго, школьнаго и общественнаго воспитанія русскаго юношества, въ видахъ благополучія и процвѣтанія какъ церкви, такъ и государства. Въ высшей степени интересна и поучительна и личность самого Стоюнина, какъ образецъ сильнаго и цѣльнаго характера, столь рѣдко встрѣчаемый въ нашемъ образованномъ обществѣ. „Жизнь его до такой степени срослась съ истиной и добромъ“, говоритъ его биографъ Сиповскій, „что онъ и не могъ-бы жить и дѣйствовать иначе, чѣмъ жилъ. Это былъ челоѣкъ съ богатой и сильной натурой, на которую наложило свою глубокую неизгладимую печать истинное просвѣщеніе, наполнившее его умъ и чувство, облагородившее ихъ и давшее направленіе. Такіе люди не могутъ мириться съ дѣйствительностью, которая всегда ниже ихъ, — и зовутъ ихъ житейскіе практики идеалистами и непрактичными людьми!... Но только такіе идеалисты, которымъ не легко живется, потому что жизнь ихъ никакъ не укладывается въ тѣ узкія, нерѣдко уродливыя рамки, какія предлагаетъ имъ дѣйствительность, — являются лучшими общественными дѣятелями, вносящими въ общество настоящую жизнь и прогрессъ“. Не даромъ на гробѣ Стоюнина былъ возложенъ вѣнокъ съ надписью: „Отъ учителей своему учителю“.

III.

Ходъ учебнаго дѣла въ бывшемъ Кавказскомъ
Намѣстничествѣ. *)

(составлено по случаю перваго 25-лѣтняго юбилея царствованія
императора Александра II въ 1880 г.)

Введеніе.

Исторія образованія на Кавказѣ есть вмѣстѣ и исторія умственнаго пробужденія мѣстныхъ инородческихъ племенъ и постепеннаго сближенія ихъ съ Россіей, которая, въ самомъ началѣ нынѣшняго столѣтія (18-го января 1801 года), окончательно приняла на себя трудную роль умиротворительницы и просвѣтительницы и въ Закавказскомъ краѣ, гдѣ до того времени господствовала вѣчная война съ ея неизмѣнными спутниками: насиліемъ, грубостію и невѣжествомъ. Съ тѣхъ поръ Россія уже навсегда осталась вѣрна своему призванію, столь точно выраженному въ знаменательныхъ словахъ манифеста императора Александра Благословеннаго отъ 12-го сентября 1801 года: „Не для приращенія

силъ, не для корысти, не для распространенія предѣловъ и такъ уже обширнѣйшей въ свѣтѣ имперіи пріемлемъ мы на себя бремя управленія Царства Грузинскаго. Единое достоинство, единая честь и человѣчество налагаютъ на насъ священный долгъ, внявъ моленію страждущихъ, въ отвращеніе ихъ скорбей, учредить въ Грузіи правленіе, которое могло-бы утвердить правосудіе, личную и имущественную безопасность и дать каждому защиту закона“.

По мѣрѣ расширенія нашихъ владѣній за Кавказскимъ хребтомъ и нашего непосредственнаго знакомства съ ихъ обитателями, самый ходъ умственнаго ихъ образованія на новыхъ, европейскихъ началахъ подвергался постояннымъ колебаніямъ, непрерывнымъ измѣненіямъ, смотря по взглядамъ мѣстныхъ правителей. Правда, эти измѣненія въ сферѣ учебнаго дѣла были иногда недостаточно послѣдовательны, не всегда цѣлесообразны; послѣ счастливыхъ моментовъ оживленія и энергической дѣятельности на поприщѣ образованія нерѣдко наступали цѣлые періоды апатіи и застоя; но, тѣмъ не менѣе, всѣ мѣропріятія правительства по этой части были связаны одною общею нитью — постояннымъ стремленіемъ примирить мѣстныя умственныя, религіозныя и бытовыя потребности края съ общими духовными интересами Россіи, и постепенно, безъ насилія, путемъ школы провести въ жизнь дикихъ сыновъ горъ и степей европейско-русскія начала образованія и истинной гражданственности. Притомъ-же постоянныя перемѣны въ системѣ управленія и устройства Кавказскаго учебнаго дѣла, до окончательнаго умиротворенія края, были въ извѣстной степени даже необходимы и неизбежны, отчасти — подвліяніемъ историческихъ событій въ самой Россіи, въ которой съ каждымъ новымъ царствованіемъ происходило сильное движеніе идей и взглядовъ, отчасти — вслѣдствіе частой смѣны какъ самихъ представителей Кавказской администраціи, такъ равно условій и потребностей самого края, физическій ростъ котораго постоянно продолжался и продолжается даже до нынѣшнихъ дней. Въ семью нашихъ Кавказскихъ племенъ постепенно входили все новые и новые члены, приносящіе съ собой и новыя потребности, къ удовлетворенію которыхъ немедленно приступало русское правительство.

Однако, какъ ни значительны были иногда колебанія въ устройствѣ и направленіи Кавказской школы, тѣмъ не менѣе нельзя не замѣтить, что размѣры этихъ колебаній съ каждымъ

*) Этотъ краткій очеркъ составленъ на основаніи: Актовъ Кавказской Археологической Коммиссіи, Сборника постановленій по Минист. Народн. Просвѣщенія, Кавказскихъ календарей, Отчетовъ и циркуляровъ Попечителей Кавк. учебн. округа, Отчета барона А. Н. Николаи за 1862—1872 годы, отдѣльных записокъ Я. М. Невѣрова и Дѣла Архива Главнаго Управленія. Въ очеркѣ не вошли свѣдѣнія о Кавказскихъ духовно- и военно-учебныхъ заведеніяхъ, различныхъ ученыхъ учрежденіяхъ и обществахъ, также принимавшихъ участіе въ дѣлѣ распространенія образованія на Кавказѣ.

Напечатанъ въ «Памятной книжкѣ Кавказскаго учебнаго округа» на 1880 г. и отдѣльнымъ оттискомъ (Тифлисъ, 1880 г.).

разомъ уменьшались, въ особенности за послѣднюю четверть столѣтїя, а обширный и разноплеменный край все тѣснѣе примыкалъ къ умственному строю всего государства, съ которымъ ему предстоитъ со временемъ окончательно слиться и жить общою съ нимъ жизнью, въ одинъ пульсъ и въ одно дыханіе... Для болѣе полной характеристики послѣдняго 25-тилѣтняго періода, какъ наиболѣе знаменательнаго въ исторіи просвѣщенїя на Кавказѣ, необходимо, однако, бросить хотя бѣглый взглядъ назадъ, на предшествовавшій, первоначальный періодъ русскаго господства за Кавказскимъ хребтомъ.

ГЛАВА ПЕРВАЯ.

Учрежденіе перваго училища въ Грузіи.

Въ эпоху мирнаго присоединенія Грузіи къ Россійскому государству, въ ней не было ни одного общественнаго или правительственнаго заведенія для образованія юношества, а потому одною изъ главныхъ заботъ русскаго правительства было скорѣйшее доставленіе ей блага просвѣщенія, безъ котораго немыслима и самая гражданственность. Уже на второй годъ послѣ вступленія нашихъ войскъ въ Грузію, именно — 22-го сентября 1802 года, вновь назначенный Правителемъ Грузинской области *ст. сов. Коваленскій* *), по порученію Главнокомандующаго ген. бар. К. О. Кнорринга, посѣдѣвши торжественно открыть въ начинавшемъ уже управляться Тифлисѣ **) первое въ краѣ учебное заведеніе — *Тифлисское Благородное училище* (нынѣ гимназія), устроенное на 25-ть учениковъ. Таеь какъ это училище оставалось долгое время единственнымъ для всего Закавказья, то не безынтересно хотя нѣсколько остановиться на его первоначальномъ устройствѣ и развитіи, потерпѣвшемъ столь много превратностей въ то бурное время, когда русская власть только еще устанавливалась на отдаленной Закавказской окраинѣ.

Тифлисское Благородное училище было основано для образова-

*) Петръ Ивановичъ.

**) Еще въ 1795 году Тифлисъ былъ превращенъ шахомъ Ага-Магометъ-Ханомъ въ груду развалинъ, и до 30-ти тысячъ грузинъ уведены въ плѣнъ (см. исторію Тифлиса, гл. IV).

нїя, главнымъ образомъ, *грузинскаго благороднаго юношества*; но, со временемъ, въ него стали входить представители и другихъ Кавказскихъ народностей: армяне, имеретинцы, гурийцы, горцы, татары, а равно и дѣти русскихъ чиновниковъ, вмѣстѣ съ прочими изучавшіе главнѣйшіе изъ мѣстныхъ языковъ, по мѣрѣ преподаванія ихъ въ училищѣ. Въ правительственныя дѣла также входило — какъ можно скорѣе готовить для края образованныхъ священниковъ и учителей, переводчиковъ и вообще свѣдущихъ чиновниковъ, какъ гражданскихъ, такъ и военныхъ, знакомыхъ съ мѣстными особенностями. Но, кромѣ этихъ практическихъ задачъ, училище призвано было содѣйствовать и *общему* умственному образованію въ которомъ въ особенности нуждался когда-то первенствовавшій за Кавказомъ и наиболѣе близкій Россіи Грузинскій народъ. А между тѣмъ онъ, подавленный своими политическими несчастіями, дошелъ до такого невѣжественнаго состоянїя, что, по свидѣтельству высокопросвѣщеннаго Главнокомандующаго кн. П. Д. Цицианова предъ императоромъ Александромъ Павловичемъ, „большая часть грузинскаго дворянства не знала природнаго своего языка по правиламъ“ т. е. была безграмотна.

Во вниманіе къ такому печальному положенію доблестнаго и преданнаго Россіи народа, правителемъ Коваленскимъ было сдѣлано энергическое воззваніе къ Кахетинскимъ и Карталинскимъ князьямъ *) о присылкѣ дѣтей, которыхъ ихъ новое, благодѣтельно, правительство желаетъ „озарить первыми лучами просвѣщенія.“ Въ наскоро приспособленное помѣщеніе училища было представлено къ приему 45 человекъ, изъ знатнѣйшихъ грузинскихъ семей. Завѣдываніе училищемъ, разсчитаннымъ пока на 2 класса, временно было ввѣрено надв. сов. *Карниеву*; Законъ Божій и грузинскій языкъ поручены военному священнику *о. Григорію*, а учителями опредѣлены канцеляристы губ. рег-ры *Плещеевъ* и *Покровскій*.

Училище это, какъ молодое растеніе, требовало, конечно, самаго внимательнаго ухода, особенно на первыхъ порахъ. Дѣйствительно, о немъ заботились непосредственно сами Кавказскіе Главнокомандующіе, лично сносились по его дѣламъ съ министрами Народнаго Просвѣщенія, представляли всеподданнѣйшіе доклады

*) По присоединеніи Грузіи она была раздѣлена на 5 уѣздовъ: три въ Карталиніи — Горійскій, Лорійскій и Душетскій, и два въ Кахетиніи — Телавскій и Сигнахскій.

самому государю императору о мѣрахъ къ его улучшенію. Но мѣстопробываніе первыхъ главнокомандующихъ находилось, какъ извѣстно, на отдаленной линіи Сѣвернаго Кавказа; сношенія съ Тифлисомъ, куда они временно набѣжали, были затруднительны; общія дѣла военныя и гражданскія требовали особеннаго вниманія мѣстнаго начальства; собственныхъ денежныхъ средствъ въ краѣ не было вовсе; хорошихъ учебныхъ силъ не доставало для самой Россіи, — а потому не удивительно, что смѣнившій ген. Кнорринга кн. Циціановъ, по пріѣздѣ въ Тифлисъ въ 1803 году, не только не нашелъ въ немъ ни учителей, но — *даже и самаго училища*, открытаго еще столь недавно съ пышнымъ церемонаіаломъ и самыми розовыми надеждами въ будущемъ.

Благодаря особеннымъ заботамъ кн. Циціанова — этого „грузина по крови и европейца по образованію,“ Тифлисское Благородное училище, на основаніи Высочайше утвержденного 25-го іюля 1803 года устава, въ слѣдующемъ 1804 году получило болѣе прочную организацію, на 50 человѣкъ учащихся, и вошло въ разрядъ государственныхъ учрежденій края. Содержаніе его, съ соизволенія государя императора, было обезпечено доходомъ (шолкомъ) съ завоеванной русскими Джарской области, составлявшимъ 10,000 р. асс. ежегодно, а для большаго привлеченія дѣтей признано необходимымъ выдавать имъ *денежное вознагражденіе* за посѣщеніе классовъ, независимо отъ состоянія или служебныхъ отличій родителей. Впрочемъ, не смотря на эту крайнюю систему поощренія, продержавшуюся до 1829 года, частые побѣги учениковъ, „по необычности и дикости нравовъ здѣшняго народа“, еще долгое время были обычнымъ явленіемъ въ училищѣ. Въ учебный курсъ его, по мысли самого учредителя, были введены: „умѣнье читать и писать на русскомъ и грузинскомъ языкахъ, грамматика, арифметика, геометрія, исторія священная и гражданская, географія, катехизисъ, рисовальное искусство и ученіе объ обязанностяхъ чловѣка и гражданина“. Вскорѣ къ этому были добавлены языки нѣмецкій и латинскій. Къ пріему въ училище Главнокомандующій назначилъ также 10 священническихъ дѣтей, не моложе 15-ти лѣтъ, но съ запрещеніемъ имъ учиться иностраннымъ языкамъ, по его мнѣнію излишнимъ для будущихъ служителей православной церкви *).

*) «Видя, — пишетъ кн. Циціановъ директору училища о. Петріеву, — что поповичей вы назначили къ нѣмецкому языку, какъ будто готовите ихъ къ свѣтскимъ званіямъ, какъ многіе, къ несчастію нашей церкви, попы научаются

ректоромъ училища былъ назначенъ знатокъ русскаго и грузинскаго языковъ, бывшій питомецъ Астраханской духовной семинаріи — свящ. *Петріевъ*, а учителями — *Гуляевъ* и *Мальцовъ*; нѣмецкій и латинскій языки поручены венгерцу *Мартини*. Министръ гр. Завадовскій прислалъ въ даръ училищу по 100 экземпляровъ каждаго учебнаго руководства. Надежды учредителя были столь велики, что онъ испросилъ разрѣшеніе успѣшнѣйшихъ юношей посылать въ Московскій университетскій пансіонъ *); но эта мѣра и въ слѣдствіи долго не удавалась, такъ какъ сами „грузинскія женщины, имѣвшія, по свидѣтельству того-же кн. Циціанова, большее вліяніе на своихъ сыновей, чѣмъ отцы, были рѣшительно противъ отлученія ихъ дѣтей отъ нѣжно-любящихъ матерей“.

Съ этого времени и до 1817 года, когда Главнокомандующимъ ген. А. П. Ермоловымъ была открыта въ Тифлисъ (1-го октября) Духовная Семинарія, протекло около тринадцати лѣтъ безъ всякихъ общихъ мѣропріятій правительства на пользу болѣе широкаго распространенія образованія въ Грузинской области. Только въ 1805 году было пріобрѣтено 2 типографскихъ станка, переданныхъ Благородному училищу, и послужившихъ въ 1810 году къ учрежденію въ Тифлисъ отдѣльной типографіи, съ назначеніемъ цензора изъ духовныхъ лицъ, а въ 20-хъ годахъ при штабѣ Кавказскаго корпуса была учреждена школа взаимнаго обученія на 70 — 80 человѣкъ. Комплектъ питомцевъ Благороднаго училища въ 1806 году былъ увеличенъ Главнокомандующимъ гр. И. В. Гудовичемъ до 75-ти человѣкъ, — но этимъ все и ограничилось. Предположенныя въ Гори и Телавѣ уѣздныя училища не могли открыться по неизысканію на это денежныхъ средствъ. Историческія обстоятельства еще долгое время были крайне неблагоприятны для здѣшняго учебнаго дѣла. По пріятіи несчастной, растерзанной Грузіи въ свое подданство, Россіи

наукамъ не къ назиданію сердце, но къ гордости познаніями своими, для чего я предписалъ поповичей нѣмецкому языку не учить». Министру Народнаго Просвѣщенія князь пишетъ: «Французскій языкъ, по моему мнѣнію, не столь нуженъ кромѣ придворной службы, латинскій-же для возбужденія въ отрокѣ военныхъ склонностей весьма способенъ, чему доказательствомъ служить то, что принцъ Евгений, готовясь къ духовенству, слѣдала великимъ полководцемъ, а въ новѣйшее время Моро изъ адвокатовъ вышелъ въ таковыя-же и, безъ сомнѣнія, въ юности своемъ латинскимъ языкомъ руководствовались какъ вашему сіятельству то не безызвѣстно».

*) 14 апрѣля 1803 года послѣдовало Высочайшее повелѣніе, въ видахъ снабженія Грузіи медицинскими чинами, выбрать изъ армянъ или грузинскихъ дворянъ дѣтей, желающихъ посвятить себя врачебной наукѣ, отправить 12 человѣкъ въ Московскій университетъ на казенное иждивеніе.

предстояло, прежде всего, оградить ее отъ внутреннихъ междоусобій и многочисленныхъ вѣдшихъ враговъ. Возникъ длинный рядъ непрерывныхъ войнъ съ окружавшими Грузію, преимущественно мусульманскими, племенами, при чемъ территория русскаго господства все увеличивалась и требовала новыхъ финансовыхъ жертвъ собственно на водвореніе и укрѣпленіе русской власти. Изъ Моздока или Георгіевска, а еще чаще — изъ походной палатки, Главнокомандующіе не успѣвали достаточно слѣдить за развитіемъ даже единственнаго въ краѣ Тифлискаго Благороднаго училища, которое, по прежнему, подчинялось прямо министру народнаго просвѣщенія и только въ 1814 году было передано въ вѣдѣніе Казанскаго, а затѣмъ, съ 1823 года — Харьковскаго Университета, которые, завѣдуя имъ вмѣстѣ съ учебными заведениями Сѣвернаго Кавказа на основаніи общаго устава 1804 года *), долго собирались прислать въ Тифлисъ училищнаго визитатора, но никакъ не могли собраться по отдаленности края, трудности и даже опасности пути, или по неимѣнію свободныхъ лицъ и денежныхъ суммъ.

Тѣмъ не менѣе, однажды прочно обезпеченное Училище продолжало существовать и открывало классъ за классомъ. Въ 1807 году въ число общеобязательныхъ предметовъ введены были нравственныя науки и иностранныя языки — латинскій и нѣмецкій, „ибо они и въ военномъ, и во всякомъ другомъ состояніи нужны“. Штаты содержанія служащихъ возвышены до слѣдующихъ размѣровъ: директору 800 р., старшему учителю — 650, младшему — 600, учителю латинскаго и нѣмецкаго языковъ — 500, старшему учителю грузинскаго языка — 500, младшему — 350, младшему учителю русскаго языка — 250, на учебныя надобности 600 руб., всего 4,250 р. асс. въ годъ. Было даже предположеніе поручить иностранцу Мартини преподаваніе философскихъ началъ. Когда, въ 1810 году, почтенный директоръ Благороднаго училища о. Петріевъ вышелъ въ отставку для принятія монашескаго сана, у тогдашняго Главнокомандующаго ген. А. П. Тормасова былъ выработанъ проектъ преобразованія училища въ *Военное Благородное училище*, съ назначеніемъ въ директоры военнаго чиновника въ полковничьемъ чинѣ и съ расширеніемъ комплекта заведенія на 200 человекъ: 100 казенныхъ пансіонеровъ и 100 приходящихъ,

*) Высочайше утвержд. 5-го ноября 1804 года Уставъ учебныхъ заведеній, университетамъ подвѣдомственныхъ.

на что требовалось-бы до 30,000 р. единовременно и 17,000 р. ежегодно. Мѣру эту ген. Тормасовъ, въ донесеніяхъ его министру военному и народнаго просвѣщенія, считалъ необходимою, въ виду преимущественнаго *военнаго призванія* туземцевъ, особенно — мусульманъ, которые до сего времени неохотно отдавали дѣтей въ гражданское учебное заведеніе, тѣмъ болѣе, что директоромъ его было лицо изъ православнаго духовенства.

Первое преобразованіе Тифлискаго Благороднаго училища.

Осуществленіе этой реформы, хотя и въ менѣ широкихъ размѣрахъ, могло совершиться только въ 1819 году, вѣроятно, по недостатку матеріальныхъ средствъ. По мысли знаменитаго генерала Ермолова, вмѣсто латинскаго и нѣмецкаго языковъ въ программы Тифлискаго, тогда уже 5-ти-класснаго, училища вводится цѣлая группа военныхъ и прикладныхъ наукъ, каковы: полевая фортификація, геодезія, ситуація, гражданская архитектура, а также танцованіе и татарскій языкъ, которому всѣ представители прежней Кавказской администраціи придавали весьма важное практическое значеніе. Впрочемъ, впоследствии въ программахъ училища было отведено видное мѣсто армянскому языку. Вообще, въ выборѣ туземныхъ языковъ для изученія ихъ въ училищѣ замѣтно постоянное колебаніе, которое, очевидно, происходило отъ желанія правительства: и уладить съ мѣстными административными потребностями края, и избавить разноплеменное учащееся юношество отъ вредной многопредметности, и, въ то-же время сблизить учебный курсъ училища съ другими русскими учебными заведениями. Примирить всѣ эти трудности и противорѣчія на дѣлѣ было, конечно, не легко. Не малымъ затрудненіемъ при выполненіи курсовъ служило и то обстоятельство, что въ училище приходилось принимать нерѣдко 18—20-лѣтнихъ юношей изъ разныхъ привилегированныхъ фамилій, противъ чего хотя и возражали наши Кавказскіе педагоги, но должны были подчиняться настойчивымъ требованіямъ высшаго начальства о принятіи такихъ перерзѣлыхъ учениковъ. Учебное дѣло, не смотря на отдѣльныя, частныя мѣры къ улучшенію его въ училищѣ, шло все-таки недостаточно успѣшно еще и потому, что „ученики его, получая казенное вознагражденіе, въ домѣ родителей оставались обыкновенно безъ всякаго над-

зора и, можно сказать, без первоначальнаго воспитанія, а потому, по мнѣнію гр. И. Ѳ. Паскевича, выдаваемая имъ сумма служить только отягощеніемъ для казны“. Правда, исключеніе учениковъ изъ училища за дурное поведеніе и малоуспѣшность было самымъ обыкновеннымъ явленіемъ, вслѣдствіе чего сами Главнокомандующіе нерѣдко должны были подтверждать правителямъ Грузіи и начальству училища, что исключать малолѣтнихъ дѣтей за ихъ шалости несогласно съ челоуѣколюбіемъ. „Директоръ и учителя, — писалъ генералъ А. А. Вельяминовъ генералу. Р. И. Ховену въ 1824г. — обязаны принимать все мѣры къ исправленію дѣтскихъ недостатковъ, а не вовсе лишать ихъ средствъ къ образованію“.

Обширныя программы и разносторонность образованія, къ которому должно было стремиться Тифлисское Благородное училище, были недостижимы еще и потому, что личный составъ учащихся съ теченіемъ времени мало улучшался. Учителя, занесенные судьбою въ чуждый для нихъ городъ, подавленные тяжелымъ, мало плодотворнымъ трудомъ, лишеніями и вредными климатическими вліяніями, хотя вначалѣ и ревностно принимались за дѣло, но вскорѣ невольнo опускались. На сколько самое общественное ихъ положеніе было неудовлетворительно, видно, напримѣръ, изъ того, что ген. А. П. Тормасовъ, вслѣдствіе донесенія правителя Грузіи о пьянствѣ учителей Мальцова и Лубкина *) отдалъ приказъ немедленно „помѣстить ихъ на квартиру вблизи инспектора Врачебной Управы и приставить къ нимъ караульныхъ изъ штабной роты, строго приказавъ смотрѣть, дабы ничего безъ позволенія инспектора Управы имъ приносимо не было“. Уже въ 1826 году директоръ училищъ Манасеинъ жаловался Харьковскому университету на учителя тит. сов. Попова, что онъ на официальномъ его распоряженіи о наказаніяхъ учениковъ, вмѣсто подписи, написалъ много дерзкихъ замѣчаній, рекомендуя держаться прежняго порядка, чтобы съ оставленныхъ въ училищѣ за наказаніе учениковъ, дабы они не ушли, скидывать сапоги и отбирать шапки“.

*) „Учителя тит. совѣтн. Мальцовъ, и губ. секр. Лубкинъ, — доносилъ правитель Грузіи — упражнялись въ пьянствѣ: первый — съ февраля, а послѣдній — съ мая мѣсяца, дѣлаютъ разные неприличныя поступки въ ночное время, крикъ и стукъ въ разныхъ звонкихъ мѣста, и наносятъ сосѣдямъ безпокойства, а произношеніемъ неприличныхъ словъ — обиды, и сколько я ни старался ихъ удерживать, но никакъ не могъ; отъ такого пьянства пришли въ болѣзнь, и если ихъ не воздержатъ и не будутъ пользоваться въ госпиталѣ, то могутъ умереть. Напрѣдъ сего Мальцовъ былъ поведенія хорошаго и въ преподаваніи наукъ ученикамъ полезен“.

Первыя училища на Сѣверномъ Кавказѣ.

Учебныя заведенія Сѣвернаго Кавказа, до учрежденія Намѣстничества при кн. М. С. Воронцовѣ (1845 г.), были подчинены Харьковскому учебному округу, ревизоры котораго изъ профессоровъ посѣщали даже отдаленное Кизлярское училище. Сѣверный Кавказъ въ началѣ нынѣшняго столѣтія состоялъ изъ Земли Черноморскаго войска и Кавказской губерніи, центромъ которой до 1822 г. былъ г. Георгіевскъ. Учебное дѣло шло здѣсь, сравнительно съ Закавказьемъ, нѣсколько быстрѣе, особенно въ Черноморьѣ, благодаря самоотверженной дѣятельности войсковаго протоіерея *Кирилла Васильевича Россинскаго*. Въ 1803 году въ Екатеринодарѣ была заведена первая школа, первые учителя которой были выписаны изъ Москвы: одинъ — бывший студентъ академіи, а другой — неокончившій курса гимназистъ. Ученіе заключалось въ церковно-славянскомъ букварѣ, грамматкѣ, въ письмѣ и чтеніи часослова и псалтыря. Когда, въ 1806 году, посѣтилъ Екатеринодаръ Попечитель Харьковского университета гр. Северинъ Потоцкій съ цѣлю открытія здѣсь училищъ, представители войска предложили отпустить изъ войсковыхъ суммъ на содержаніе уѣзднаго училища въ Екатеринодарѣ по 1,500 руб. асс. въ годъ и построить училищный домъ. Тогда же были сдѣланы по подпискѣ значительныя пожертвованія въ пользу училища — до 4,376 руб. асс. Смотрителемъ его былъ назначенъ прот. Россинскій, который продолжалъ неуспѣшно заботиться о сборѣ пожертвованій на открытіе новыхъ училищъ и предположенной еще въ 1803 году войсковою гимназіи. Готовность черноморцевъ къ пожертвованіямъ, къ которымъ такъ долго не было способно Закавказье, была столь значительна, что сумма ихъ ко времени открытія гимназіи (въ 1820 году) простиралась свыше 24,000 руб. асс., представляющихъ для того времени цѣлый капиталъ! Библиотека училища, также благодаря пожертвованіямъ, возросла даже до 1010 томовъ лучшихъ книгъ по всемъ отраслямъ знанія. Къ сожалѣнію, цифра учащихся съ 1807 по 1820 годъ среднимъ числомъ не превышала 60 человѣкъ, такъ какъ ученики, по недостатку хорошихъ учителей, часто „текали“, т. е. уходили изъ училища, пока ихъ не разыщетъ полиція. Многіе, даже чиновные родители-казаки не цѣнили систематическаго ученія, признавая пользу за одной гра-

мотностью: „Дѣти, — говорили они — обучаясь въ канцеляріи, скорѣе научатся писать, навыкнуть къ канцелярскому порядку, а паче скорѣе заслужатъ чинъ; не все-же ученые ѣдятъ хлѣбъ!“ Не смотря на подобныя неблагопріятныя условія, прот. Россинскому удавалось во многихъ возбуждать сочувствіе къ учебному дѣлу, такъ что въ 1812 году онъ имѣлъ радость открыть станичныя училища въ Тамани, Щербиновѣ, Брюховецкой и мѣст. Гривиномѣ. Для желающихъ въ этихъ училищахъ было введено даже преподаваніе латинскаго языка и церковнаго пѣнія по нотамъ, учителямъ которыхъ, съ разрѣшенія Екатеринодарскаго архіепископа, уплачивалось изъ церковнаго кружечнаго сбора. Въ 1817 году на помощь училищамъ пришелъ курскій купецъ Антимоновъ, пожертвовавшій на нихъ 6,500 руб. асс., обращенныхъ въ запасный ихъ капиталъ. Въ 1819 году были открыты 6 новыхъ приходскихъ училищъ въ станицахъ: Риговской, Темрюкѣ, Медвѣдовской, Кущевской, Цеушковой и Пластуновской. Такимъ образомъ, въ то время, какъ во всей обширной Землѣ Донскихъ казаковъ существовало всего 3 приходскихъ училища, въ Черноморьѣ ихъ было уже до 10, а число учащихся въ 1820-мъ году простиралось до 300 человекъ. Теперь возможно было приступить и къ открытію гимназіи, контингентъ для которой уже былъ на лицо.

Дѣйствительно, 17-го мая 1820 года Екатеринодарское уѣздное училище, въ которомъ состояло до 80-ти учениковъ, было торжественно преобразовано въ *Войсковую гимназію*, достигшую черезъ 2 года своего 4-хъ класснаго состава, согласно тогдашнему гимназическому уставу. При открытіи ея, сопровождавшемся пушечной пальбой, присутствовалъ также представитель Харьковскаго университета проф. Павловичъ, а прот. Россинскимъ была произнесена блистательная рѣчь. По ходатайству Университета, на Черноморскую гимназію была разрѣшена изъ казны штатная сумма въ 5,800 руб. асс. Войсковой атаманъ, полковникъ Бурсакъ — одинъ изъ просвѣщеннѣйшихъ черноморцевъ — принималъ самое близкое участіе въ дѣлѣ открытія гимназіи, а благотворители ея — Антимоновъ и Бондаревскій удостоились получить Высочайшіе рескрипты. Кромѣ положенныхъ по уставу учебныхъ предметовъ, между которыми значились также изящныя науки, основанія политической экономіи и коммерціи, въ 1821 году былъ введенъ въ преподаваніе греческій языкъ для желающихъ, а въ

виду военнаго призванія населенія — также артиллерія и фортификація, и все это — при 4-хъ годичномъ курсѣ. При такой несообразной организаціи учебнаго курса, особенно послѣ смерти достойнаго о. Россинскаго († 12-го декабря 1825 г.), все учебное дѣло между казачьимъ населеніемъ развивалось медленно, и большинство учениковъ, общее число которыхъ не превышало 20—30 человекъ, не доходило до окончанія гимназическаго курса. *) Когда-же, въ 1827 году, Харьковскій университетъ рѣшился, наконецъ, послать для ревизіи гимназіи проф. *Е. М. Филомавитскаго*, то послѣдній убѣдился, что, вопреки Высочайшему указу 1809 года, разные канцеляристы и грамотеи, не имѣющіе права содержать училищъ, рѣшительно отбиваютъ дѣтей отъ правительственныхъ училищъ. Больше всего причиняла вреда гимназіи, по мнѣнію Филомавитскаго, — Войсковая канцелярія, куда родители опредѣляли своихъ еще недоучившихся и несовершеннолѣтнихъ дѣтей канцеляристами, и гдѣ послѣдніе получали хорошей заработокъ, набивали руку въ дѣлопроизводствѣ, и выходили въ чины даже равнѣе, чѣмъ ихъ товарищи-гимназисты **).

*) Кромѣ недостатка учителей, тому-же содѣйствовалъ и недостатокъ учебниковъ, изъ которыхъ лучшими считались: «Главное начертаніе теоріи и исторіи изящныхъ искусствъ» — Мейнера, «Логика» — Баумейстера, курсъ математики — Фусса, всемірная исторія — Есикорскаго, «Риторика» — Рижскаго и др.

**) Жалуюсь, что ученики по прежнему самовольно оставляютъ ученіе, а канцелярія и другія присутственныя мѣста принимаютъ для обученія письму и на службу, о. Россинскій также обрисовываетъ намъ въ одномъ изъ своихъ писемъ (1824 г.) эти затрудненія учебнаго дѣла: „Они (т. е. канцелярскіе служители) внушаютъ родителямъ и дѣтямъ невыгодныя мысли о продолжительномъ ученіи въ училищѣ, поставляя скорѣйшее и удобнѣйшее средство — умѣніе писать — къ достиженію всѣхъ выгодъ въ кругѣ дѣтняго сословія, ибо чрезъ него, говорятъ они, неучащійся скорѣе можетъ быть принятъ на службу, помѣщенъ на жалованіе и получить все то прежде, до чего учащійся въ училищѣ достигать долженъ. Все сіе производитъ въ дѣтяхъ непреодолимую холодность къ ученію, такъ что учителя, приходи въ классъ, часто не застаютъ въ немъ ни одного ученика, и потому встрѣчаютъ великое затрудненіе для достиженія желанныхъ успѣховъ. Можно-бы послать за нерадивыми учениками на дома, но посылать некого, ибо сторожа въ гимназію и училище приставляются съ трудностью, большею частью по одному только, и тѣ — слабые и престарѣлые... Иные ученики отрываются самими родителями или опекунами... Когда-же собираются изъ учениковъ нѣкоторые въ классы, то по большей части бываютъ неисправны, ибо въ домахъ не уроками, а однимъ развлеченіемъ занимаютъ ихъ къ нимъ приближенныя; а иногда и сами родители твердятъ имъ нерѣдко: «какая польза отъ ученія? Какія награды и преимущества ожидаютъ учащихся внѣ училища? Ваши сверстники, оставившіе ученіе и опредѣлившіеся въ службу, или въ канцелярскіе служители, получаютъ уже жалованіе; а для васъ еще книги покупать надобно» — «Зачѣмъ намъ латынь на кордонѣ?» — говорили тогда достойные потомки храбрыхъ запорожцевъ, занятые постоянной борьбой съ Закубанскими хищниками и съ суровою природою Черноморья, культура котораго только-что начиналась.

Въ виду всего этого, Университетъ долженъ былъ просить министра народнаго просвѣщенія, а послѣдній Главнокомандующаго Кавказскаго, чтобы воспретить Канцеляріи приемъ на службу несовершеннолѣтнихъ и закрыть всѣ частныя училища, гдѣ учили по часослову и псалтырю. Между тѣмъ, посѣщенію учениками гимназіи препятствовала также грязь, чрезъ которую и конному ѣхать было опасно. Учителя Войсковой гимназіи назначались Харьковскимъ училищнымъ совѣтомъ, на основаніи общаго тогда закона 1804 года объ управленіи училищами, но—выборъ хорошихъ учителей для столь отдаленнаго края былъ не менѣе затруднителенъ, чѣмъ и для Тифлиса *). Нравы учениковъ были грубы, а вліяніе на нихъ родителей скорѣе вредно, чѣмъ благотвительно. Тогдашній директоръ Черноморскихъ училищъ протоіерей Россинскій свидѣтельствуетъ, что „учителя, приходя въ свое время въ классы, часто не находятъ въ нихъ ни одного изъ учениковъ своихъ и, дожидаясь чрезъ все опредѣленное время, должны бываютъ возвращаться праздыми“.

Въ Кавказской губерніи, состоявшей до 1822 г. изъ уѣздовъ: Георгіевскаго, Кизлярскаго, Моздокскаго, Александровскаго и Ставропольскаго, первое училище (приходское) было открыто въ губернскомъ городѣ Георгіевскѣ въ 1818 году, на основаніи постановленія Комитета Министровъ отъ 26-го марта. Училище это было учреждено по ходатайству мѣстнаго дворянства на остатки отъ суммъ, пожертвованныхъ имъ на потребности отечественной войны, и составлявшихъ къ этому времени сумму въ 801 руб. асс.; а потому дворянство чрезъ гражданскаго губернатора испросило разрѣшеніе: „не можно-ли обратить сію сумму на заведеніе въ г. Георгіевскѣ приходскаго училища, такъ какъ оно весьма нужно, а жители, по малости города и недостаточному состоянію своему, еще не въ силахъ завести оное.“ Въ 1828 году Черноморская Войсковая гимназія, на основаніи Высочайшаго

*) Особенно велики были жалобы Черноморской Войсковой Канцеляріи на присланнаго Харьковскимъ университетомъ (1824 г.) учителя гимназіи *Скольскаго*, который любилъ хвастать, что «пробкаль всю Германію, побывалъ въ Парижѣ и видѣлъ свѣтъ», а когда директоръ приходилъ въ классъ, то всѣ ученики сообца приступали къ нему съ жалобами, что «Скольскій, обременяя ихъ непомѣрными работами и тѣлесными наказаніями, занимаетъ ихъ изученіемъ однихъ нѣмецкихъ словъ (*Verba obnoxious* имъ называемыхъ), и тѣмъ препятствуетъ имъ заниматься всѣми другими науками, говоря, что занятіе одними его только предметами необходимо нужно для нихъ, всѣ-же прочіе предметы преподаются не такъ, какъ вужно, а потому и учиться имъ не для чего».

указа отъ 8-го декабря, была закрыта, а вновь открылась только 20 лѣтъ спустя, когда на Кавказѣ былъ учрежденъ отдѣльный учебный округъ.

Но если на Сѣверномъ Кавказѣ правительственныя учебныя заведенія возникали при добромъ желаніи и матеріальномъ содѣйствіи самихъ населеній, за то на Южной его половинѣ, при одномъ Тифлисскомъ Благородномъ училищѣ, Тифлисской Духовной Семинаріи и нѣсколькихъ духовныхъ училищахъ по городамъ, начиналъ уже сильно ощущаться недостатокъ въ средствахъ къ образованію; такъ, напримѣръ, въ г. Шушѣ, входившемъ въ составъ тогдашней Армянской области, Базельскіе миссіонеры ранѣе, чѣмъ русская администрація, успѣли завести свои школы, „въ которыхъ даже многія мусульманскія дѣти охотно учились нѣмецкому языку“ (1827 г.). Въ виду такихъ явленій, и Главнокомандующіе, и Начальники гражданской части въ Закавказьѣ, въ концѣ 20-хъ годовъ снова начинаютъ обращать особенное вниманіе на удовлетвореніе умственныхъ потребностей туземныхъ племенъ. Мысль о преобразованіи Тифлискаго Благороднаго училища въ гимназію съ пансіономъ принадлежать ген.-адъют. Н. М. Сипягину, который ходатайствовалъ предъ адмир. А. С. Шишковымъ объ учрежденіи уѣздныхъ училищъ также и въ Тифлисѣ, Гори, Сигнахѣ, Телавѣ, Нухѣ, въ Казахской дистанціи, Кутаисѣ, Шушѣ, Баку и Кубѣ. Вскорѣ признано было необходимымъ имѣть такія-же училища: въ Мингрелии, Дербентѣ, Эривани, Нахичевани, Ордутатѣ и Кульбѣ. При училищахъ признавались необходимыми: для грузинъ и армянъ—грузинскій, а для мусульманъ—татарскій языки, а также курсы сельскаго хозяйства и садоводства. Кромѣ того, ген. Сипягинъ въ 1828 году предлагалъ еще учредить въ Тифлисѣ *Кадетскій корпусъ* на 150 человекъ, при чемъ онъ считалъ нужнымъ обязать всѣхъ вновь выпускаемыхъ изъ него офицеровъ 6-тилѣтнею службою внутри Россіи, „дабы они могли лучше ознакомиться съ образомъ жизни русскихъ“.

Первое Положеніе о Закавказскихъ училищахъ 1829 года.

Наконецъ, въ 1829 году, благодаря просвѣщенной заботливости и особенной энергіи Главнокомандующаго гр. Паскевича, для тогдашнихъ Грузіи и Армянской области впервые явилось отдѣльное Высочайше утвержденное 2-го августа *Положеніе о За-*

кавказских училищахъ, со времени котораго и начинается, собственно говоря, исторія просвѣщенія за Кавказомъ, гдѣ до сего времени не было никакой собственно-учебной администраціи и никакой общей учебной системы, а происходилъ лишь рядъ болѣе или менѣе неудачныхъ отдѣльныхъ попытокъ къ улучшенію единственнаго русскаго учебнаго заведенія въ Тифлисъ, при самомъ скромномъ бюджетѣ гражданскаго вѣдомства въ 10,000 р. асс. на все учебное дѣло въ краѣ. По Положенію этому, въ общихъ чертахъ сходному съ общимъ Положеніемъ 8-го декабря 1828 года, уѣздныя училища подчинялись, чрезъ директора Тифлисской гимназіи, главному мѣстному начальству въ лицѣ Главноуправляющаго Грузією (гр. Паскевича), который по всѣмъ училищнымъ дѣламъ сносился прямо съ министромъ народнаго просвѣщенія. Проектъ преобразованія Благороднаго училища въ гимназію былъ въ подробности выработанъ его директоромъ — надв. сов. *Груберомъ*, при чемъ на содержаніе гимназіи полагалось уже 30,000 р. асс. и столько-же на содержаніе пансіона въ 40 человекъ, необходимаго какъ въ видахъ лучшаго нравственнаго присмотра за питомцами, такъ и для облегченія имъ усвоенія русскаго языка. Кромѣ грузинскаго и татарскаго, были сверхъ того признаны необходимыми языки нѣмецкій и французскій; въ кругъ обязательныхъ предметовъ входили также логика, статистика, правовѣдѣніе и судопроизводство; древніе-же языки совершенно исключались изъ курса. Учебный персоналъ также требовалъ улучшенія, влѣдствіе чего штаты содержанія учителей были увеличены сравнительно съ прочими русскими гимназіями по штатамъ 1828 года, а именно: для директора — 3,395 р., инспектора — 2,905 р., для младшихъ учителей до 1,100 р., и для старшихъ до 2,500 р. асс. въ годъ, а общій пенсіонный срокъ сокращался на пять лѣтъ по прослуженіи *шести* лѣтъ въ краѣ. Отдѣльный домъ для гимназіи уже имѣлся: онъ былъ выстроенъ для училища еще въ 1826 году, при Главнокомандующемъ ген. Ермоловѣ.

Въ Высочайше утвержденной росписи на 1830 годъ было опредѣлено на учебную часть въ Закавказскомъ краѣ, вмѣсто прежнихъ 10,000 р., уже — 119,700 р. асс., изъ которыхъ 23 т. р. назначались одновременно какъ на преобразование Тифлискаго училища въ гимназію (3,000 р.), такъ и на обзаведеніе предположенныхъ къ открытію 20-ти уѣздныхъ училищъ помещеніями (20,000 р.). Послѣ славныхъ побѣдъ надъ Турціей, эта рѣши-

тельная общая мѣра на пользу образованія мѣстнаго юношества еще болѣе увеличивала славу русскаго господства въ отдаленномъ Кавказскомъ краѣ *).

Открытіе гимназіи въ Тифлисъ.

Фактъ открытія классовъ въ первой, старѣйшей въ краѣ Тифлисской гимназіи, на основаніи общаго Положенія 1828 года — уже въ 7-ми-классномъ составѣ, совершился 1-го марта 1830 года, а 28-го декабря при гимназіи былъ открытъ и благородный пансіонъ. Въ томъ-же году были учреждены на Высокочайше дарованныя средства пока три уѣздныхъ училища: въ Телавѣ, Гори и Кутаисѣ. Новое Положеніе внесло въ учебное дѣло нѣкоторую систему, а туземному населенію, преимущественно грузинскому племени, была предоставлена возможность сообщать дѣтямъ начальное образованіе на мѣстѣ ихъ родины, откуда способнѣйшіе изъ нихъ могли переходить для продолженія образованія въ Тифлисскую гимназію, а за тѣмъ открывался уже свободный и правильный путь и въ университеты. Графу Паскевичу принадлежитъ также первая мысль устроить въ Тифлисъ *Пансіонъ для малолѣтнихъ благородныхъ дѣвицъ*, который, „поспѣшествуя образованію семейныхъ добродѣтелей, представлялъ бы для дѣвицъ средства, сдѣлавшись матерями, воспитывать самими дѣтей своихъ“. На это благое дѣло въ 1830 г. было испрошено первоначально по 2,500 р. асс. въ годъ, и тѣмъ положено начало нынѣшнему Закавказскому дѣвичьему институту.

Однако, при всей этой, повидимому, правильной постановкѣ дѣла съ внѣшней стороны, внутренняя, учебно-воспитательная не была достаточно прочно организована въ новыхъ учебныхъ заведеніяхъ края, и потому система и направленіе самаго образованія часто мѣнялись, смотря по тому, какіе интересы преимущественно занимали мѣстное правительство въ данный моментъ.

*) Полное распределеніе новаго бюджета было слѣдующее: на Тифлисскую гимназію съ пансіономъ 58,700 р. и 3 т. р. асс. одновременно; на уѣздныя училища въ Грузіи: въ Тифлисъ, Гори, Телавѣ, Сигнахѣ, Душетѣ, Елисаветпольѣ и Джелаль-Оглу; въ Имеретіи — въ Кутаисѣ; по мусульманскимъ провинціямъ — въ Шемахѣ; въ Армянской области — въ Нахичевани, по 3,800 руб. на каждое, итого 38,000 руб. и еще 23,000 руб. одновременно. Постоянный расходъ — 99,700 руб. асс. ежегодно (Предложеніе мин. народ. просвѣщ. кн. Ливена на имя гр. Паскевича отъ 25-го февр. 1830 года № 1582). Весь штатный расходъ на гимназію и 20 уѣздныхъ училищъ (по ихъ учрежденіи) простирался до 134,700 р. асс.

Сама гимназія на дѣлѣ еще долго не могла быть тѣмъ, чѣмъ ей надлежало — подготовительнымъ заведеніемъ къ университету; она все еще имѣла главною цѣлію сообщать учащимся только *нѣкоторыя полезныя для государственной службы свѣдѣнія*, безъ всякаго отношенія къ ихъ дальнѣйшему развитію. Даже латинскій языкъ, столь необходимый для обще-научной подготовки юношества, впоследствии хотя „мелькалъ“ въ учебныхъ программахъ, но не преподавался въ классахъ, гдѣ его мѣсто занимали такіе предметы, какъ правовѣдѣніе, судопроизводство, французскій, нѣмецкій и туземные языки; въ число послѣднихъ, на основаніи Высочайше утвержденного 29-го октября 1831 года мѣнія Комитета Министровъ, былъ введенъ и армянскій языкъ, учителю котораго были присвоены всѣ права государственной службы, наравнѣ съ прочими учителями гимназій. Туземные языки *) были одинаково обязательны и для русскихъ питомцевъ, которыхъ они, естественно, связывали съ краемъ не только служебными, но и духовно-нравственными узами. Правительство нуждалось прежде всего въ способныхъ чиновникахъ для отправленія службы въ разноплеменномъ краѣ; а потому интересы общаго образованія въ современномъ его значеніи по необходимости должны были отодвинуться на второй планъ. Уѣздныя училища, все еще недостаточныя въ числѣ, по скудности сообщаемыхъ ими свѣдѣній, въ сущности были начальными, имѣвшими главною задачею — сообщать дѣтямъ грамотность и хотя нѣкоторое знаніе русскаго государственнаго языка. Выдача вознагражденія учащимся за посѣщеніе классовъ, со введеніемъ Положенія 1829 года, была превращена; но въ мѣстномъ населеніи еще надолго сохранилось убѣжденіе, будто правительство *обязано* воспитывать и обучать туземное юношество на казенный счетъ.

Положеніе о Закавказскихъ училищахъ 1835 года.

Первое, во всякомъ случаѣ замѣчательное въ исторіи Закавказской школы, Положеніе 1829 года оставалось въ силѣ только въ теченіе 6-ти лѣтъ. Въ 1835 году (12-го мая) оно было замѣнено уже новымъ, которое, впрочемъ, не заключало въ себѣ

*) Подъ туземными или мѣстными языками, по Положенію 1829 года, разумѣлись: грузинскій, армянскій, татарскій, лезгинскій и осетинскій — смотря по мѣстности, въ которой учреждалось учебное заведеніе.

нибачихъ существенныхъ измѣненій. Оно почти не коснулось уже принятыхъ учебныхъ курсовъ, кромѣ усиленія требованій относительно изученія мѣстныхъ языковъ дѣтьми русскихъ чиновниковъ, воспитывающихся въ гимназій (§ 23), пансіонъ которой былъ при этомъ былъ расширенъ до 60 человекъ добавленіемъ еще 20 штатныхъ вакансій — собственно для дѣтей русскихъ чиновниковъ Закавказскаго края. Наиболѣе важное значеніе въ этомъ Положеніи заключалось въ томъ, что 10 лучшихъ воспитанниковъ гимназій изъ туземцевъ должны были ежегодно избираться къ отправленію на казенный счетъ въ русскіе кадетскіе корпуса, и 5 человекъ изъ окончившихъ полный курсъ — въ университеты, съ обязательствомъ прослужить потомъ не менѣ 6-ти лѣтъ въ должности учителей за Кавказомъ. Опытъ показалъ, однако, что подготовка молодыхъ людей къ высшему образованію была еще до того слаба, что университеты допускали Кавказцевъ въ свои аудиторіи только при крайнемъ снисхожденіи. Главною причиною этого явленія было недостаточное знаніе молодыми людьми русскаго языка, изученіе котораго они обыкновенно начинали слишкомъ поздно *), тогда какъ усвоеніе живыхъ языковъ бываетъ тѣмъ легче и прочнѣе, чѣмъ ранѣе начинается ихъ изученіе, и чѣмъ болѣе предоставляется дѣтямъ практики въ ихъ употребленіи. Срокъ службы учебныхъ чиновниковъ для пріобрѣтенія Кавказскихъ привилегій продленъ въ новомъ Положеніи до 10-ти лѣтъ, вмѣсто прежнихъ 6-ти. Все штатное содержаніе учебныхъ заведеній за Кавказомъ (гимназій и 19-ти уѣздныхъ училищъ) возвышено до 56,375 р. сер., (или 197,312 р. асс.); изъ нихъ на доходы Закавказскаго края относилось только 8,500 р. с. За этотъ-же періодъ на Сѣверномъ Кавказѣ 18-го октября 1837 года была открыта въ г. Ставрополѣ *Кавказская Областная гимназія*, предполагаемая еще по штатамъ 1803 г. Торжество открытія совершилось въ личномъ присутствіи Императора Николая I, при поѣздкѣ его величества въ Закавказье **).

*) Въ двухъ нижнихъ классахъ гимназій учителямъ разрѣшалось объяснять уроки неусваиваемымъ ученикамъ на мѣстныхъ языкахъ (§ 22), а это еще болѣе затрудняло усвоеніе ими русскаго языка, и для учителей было затруднительно, вследствие разнообразнаго племеннаго состава учащихся.

**) Первое Положеніе о Кавказской (нынѣ Ставропольской) гимназій въ 7-ми классовомъ составѣ, подчиненной Харьковскому университету, было Высочайше утверждено 1-го іюля 1837 года. Въ 1842 году (17-го февраля) при гимназій былъ открытъ Горскій пансіонъ на 50 человекъ, для приготовленія торцевъ въ кадетскій корпусъ.

Положеніе 1840 г. и учрежденіе должности Главнаго Инспектора.

Въ 1840 году высшее Кавказское начальство вновь приступило къ преобразованію всей учебной части за Кавказомъ, которой не доставало должнаго единства вслѣдствіе уже одной той причины, что не было одного отвѣтственнаго лица, которое слѣдило-бы за равномернымъ и правильнымъ развитіемъ всѣхъ существующихъ учебныхъ заведеній вмѣстѣ, и каждаго изъ нихъ въ отдѣльности. Министерству-же Народнаго Просвѣщенія, которому по прежнему они подчинялись черезъ Харьковскій университетъ, было затруднительно слѣдить за столь отдаленнымъ краемъ, уже пробуждающимся къ умственной жизни. Вслѣдствіе этого, тогдашній Министръ Народнаго Просвѣщенія — знаменитый графъ Уваровъ, въ томъ-же 1840 году, исходатайствовалъ Высочайшее повелѣніе объ учрежденіи *отдѣльной* должности Главнаго Инспектора Закавказскихъ училищъ, съ окладомъ содержанія въ 3,100 руб. (и 700 руб. разъѣздныхъ) въ годъ и съ обязанностью ближайшимъ образомъ заботиться объ учрежденіи и улучшеніи мѣстныхъ учебныхъ заведеній. Подчиненіе ихъ Харьковскому университету было теперь отмѣнено для Закавказья, но оставлено въ силѣ для Сѣвернаго Кавказа, которому, такимъ образомъ, еще надолго было суждено страдать отъ крайне-медленной официальной процедуры въ учебныхъ дѣлахъ *).

На должность Главнаго Инспектора Закавказскаго училищъ, по новому Положенію, долженъ былъ назначаться одинъ изъ членовъ совѣта Правителя Грузіи. Этою мѣрою была предоставлена учебному начальству полная возможность подвергать личному и возможно-частому осмотру всѣ правительственныя училища края, число которыхъ въ это время доходило уже до 19-ти. Тогда-же (23-го марта 1840 г.) былъ основанъ въ Тифлисѣ Закавказскій институтъ благородныхъ дѣвицъ, и первый разъ высказана мысль объ учрежденіи

*) Въ этомъ отношеніи весьма характеристичны жалобы Таманскаго приходскаго учителя кол. рег. Чалмина, который нѣсколько разъ безуспѣшно подавалъ жалобы въ Харьковскій Училищный Комитетъ на то, что ему Войсковая Канцеларія въ теченіе двухъ лѣтъ не отпускаетъ жалованья, а директоръ училищъ не даетъ просимой отставки, вслѣдствіе чего онъ, Чалминъ, «доведенъ до самой жестокой бѣдности, не имѣя на содержаніе себя ни одной копейки и оставаясь нагъ, босъ и безъ дневнаго пропитанія».

на Кавказѣ особаго высшаго учебнаго заведенія, для котораго, однако, не доставало самаго необходимаго условія — контингента молодыхъ людей, получившихъ правильное среднее образованіе; а потому мысль эта такъ и осталась въ сферѣ предположеній, доказывающихъ только благія намѣренія Кавказскаго начальства на пользу образованія мѣстнаго юношества.

Положеніе 1848 года и учрежденіе Кавказскаго Учебнаго Округа.

Это послѣднее Положеніе, впервые *объединившее* Кавказскія и Закавказскія учебныя заведенія въ административномъ отношеніи, было также причиною возникновенія новыхъ вопросовъ по учебной части, которая потребовала новаго расширенія. Существующихъ училищъ оказывалось уже недостаточно, а принятая система обученія — неудовлетворительна. Еще въ 1843 году, по Высочайшему повелѣнію, была составлена специальная коммиссія, подъ предѣтельствомъ ген.-маіора Сотникова, для основательнаго пересмотра Положенія 1840 года и изысканія мѣръ къ улучшенію всего учебнаго дѣла въ краѣ. При составленіи новаго проекта преобразованія учебной части на Кавказѣ, коммиссія эта, составленная изъ лицъ, знакомыхъ съ его мѣстными условіями, за главное основаніе для своихъ трудовъ приняла волю императора Николая Павловича, выраженную имъ еще въ 1837 году при посѣщеніи Закавказскаго края — чтобы „образованіе юношества гражданскаго вѣдомства Министерства Народнаго Просвѣщенія сосредоточить въ училищахъ сего вѣдомства, а также — *въ школахъ при штабахъ полковыхъ и при линейныхъ баталіонахъ*“. Такимъ образомъ, еще съ конца 30-хъ годовъ за Кавказомъ является новый и весьма полезный дѣятель на поприщѣ народнаго образованія — Кавказская армія, въ свое время оказавшая въ этомъ дѣлѣ столь-же важныя услуги этому краю, какъ и въ дѣлѣ его умиротворенія *). Усвоеніе туземцами русскаго языка и русскими — мѣстныхъ языковъ совершалось въ школахъ съ такимъ успѣхомъ, какого возможно желать и въ настоящее время, а училища доставляли постоянный контингентъ молодыхъ людей, становившихся потомъ въ ряды Кавказской

*) Такъ, напримѣръ, еще въ 1866 году въ учебныхъ заведеніяхъ Кавказскаго военнаго вѣдомства (кромѣ баталіонныхъ школъ) число учащихся простиралось до 1330 челов., изъ которыхъ 873 воспитывались на полномъ казенномъ содержаніи.

арміи. Проектъ, составленный названною комиссією, еще прежде его окончательнаго утвержденія, былъ снова переработанъ въ подробностяхъ, по указаніямъ перваго Намѣстника—кн. М. С. Воронцова, (назначенъ 27-го декабря 1844 года), членомъ его совѣта д. с. с. Семеновымъ, при чемъ было принято необходимо-полезнымъ соединеніе въ одномъ управленіи всѣхъ учебныхъ заведеній *Сѣвернаго и Южнаго Кавказа*, и тѣмъ положено основаніе нынѣшнему учебному округу, первымъ попечителемъ котораго былъ назначенъ близко знакомый съ краемъ д. с. с. Семеновъ*). Въмѣстѣ съ тѣмъ, было значительно увеличено какъ самое число учебныхъ заведеній, такъ и воспитательныя при нихъ средства, а для привлеченія въ край благонадежныхъ наставниковъ снова увеличены оклады ихъ содержанія.

Проектъ этотъ, по разсмотрѣніи его въ Кавказскомъ Комитетѣ, внесенъ былъ въ Государственный Совѣтъ и, 18-го декабря 1848 года, удостоенъ Высочайшаго утвержденія. Въ Высочайшемъ по этому поводу указѣ было повелѣно: „Положеніе о Кавказскомъ Учебномъ Округѣ и штатъ его привести въ дѣйствіе сначала въ видѣ опыта на 3 года, съ тѣмъ, чтобъ по истеченіи трехъ лѣтъ со времени введенія въ полное дѣйствіе какъ Положенія, такъ и штата, Намѣстникъ Кавказскій вошелъ съ особымъ представленіемъ о тѣхъ перемѣнахъ и дополненіяхъ, кои, по указанію опыта, окажутся дѣйствительно полезными и необходимыми“. Изданіе этого Положенія составляетъ главный моментъ въ исторіи всего образованія на Кавказѣ, гдѣ, при недостаточности прежнихъ мѣропріятій по этой части, учебное дѣло до незабвеннаго для края Намѣстника—свѣтлѣйшаго князя М. С. Воронцова, еще не было поставлено съ достаточною прочностью, а училища не удовлетворяли потребности ни въ количественномъ, ни въ качественномъ отношеніяхъ. Даже Тифлисская гимназія, предметъ ближайшихъ попеченій прежнихъ Главнокомандующихъ, по прежнему нуждаясь въ хорошихъ наставникахъ, все еще представляла до того слабые результаты своей педагогической дѣятельности, что уже въ 1847 г. Попечитель Московскаго Учебнаго Округа писалъ кн. Воронцову о недостаточной подготовкѣ присылаемыхъ въ Москву Кавказ-

*) При открытіи округа, по собраннымъ тогда свѣдѣніямъ, всѣхъ учащихся за Кавказомъ было: въ гимназіяхъ 301, въ 17 низшихъ училищахъ—1,696, 6 частныхъ пансіонахъ—270, полковыхъ школахъ—376. Итого 2,733 человека.

скихъ воспитанниковъ. „Тифлисская гимназія—заклучалъ гр. Уваровъ—далека отъ того, чтобы ученики ея могли прямо поступать въ университетъ*).

Главнѣйшія особенности Положенія 1848 года, послужившаго основаніемъ и для послѣдующихъ отдѣльныхъ Положеній, состояли въ томъ, что въ гимназической курсъ былъ введенъ обязательный латинскій языкъ, а преподаваніе туземныхъ языковъ распространено и на гимназіи Сѣвернаго Кавказа: на Екатеринодарскую—черкесскій, и на Ставропольскую—татарскій и черкесскій. Все число обязательныхъ предметовъ, примѣняясь къ общему уставу гимназій, доведено было до 13-ти, причемъ по нѣкоторымъ предметамъ допускалось раздѣленіе; на примѣръ, сельское хозяйство и гражданская архитектура преподавались для дворянъ, а разныя коммерческія науки—для дѣтей торговаго сословія. Кромѣ того, въ Тифлисі былъ основана еще Коммерческая гимназія. Въ Екатеринодарской гимназіи, сверхъ общихъ предметовъ, преподавались также военныя науки. Весь гимназическій курсъ, вмѣстѣ съ приготовительнымъ классомъ, былъ 8-лѣтній; сверхъ того, при Тифлиской и Ставропольской гимназіи полагались еще особые *спеціальныя* классы—для приготовленія молодыхъ людей или въ университеты, или къ учительскимъ должностямъ въ низшихъ классахъ гимназій, въ уѣздныхъ и приходскихъ училищахъ, или для домашняго обученія. Впрочемъ, это полезное учрежденіе было осуществлено только въ Ставрополѣ тогдашнимъ директоромъ ея—Я. М. Невѣровымъ (впослѣдствіи членъ Совѣта министра народнаго просвѣщенія). Число казенныхъ уѣздныхъ училищъ по новому штату положено было 21, и приходскихъ—10. Частнымъ учебнымъ заведеніямъ предписаны главнѣйшія правила и установленъ учебный надзоръ за ними. Всѣхъ дирекцій училищъ Положеніемъ было учреждено *пять*: Тифлисская, Кутаисская, Шемахинско-Дербентская, Ставропольская и Черноморская; въ составъ этихъ дирекцій входили и губернскія гимназіи. При Управленіи Учебнымъ Округомъ имѣлись нѣкоторыя, нынѣ уже не существующія должности: помощникъ Попечителя, инспекторъ казенныхъ училищъ, архитекторъ и переводчикъ туземныхъ языковъ. Весь штатъ

*) Въ томъ-же 1847 году (17-го ноября) послѣдовало Высочайшее разрѣшеніе всѣмъ казеннокоштнымъ студентамъ изъ Кавказскихъ уроженцевъ оставаться въ университетѣ одинъ лишній—5-й годъ.

содержанія учебной администраціи и училищъ новое Положеніе возвысило до 185,980 р. сер. въ годъ *).

Свѣтлѣйшимъ Намѣстникомъ было обращено вниманіе и на образованіе Закавказскихъ мусульманъ, стоявшихъ до сихъ поръ совершенно въ сторонѣ отъ умственного движенія въ краѣ и какъ-бы позабытыхъ въ этомъ отношеніи всеми прежними Главнокомандующими, которыхъ, естественно, отвлекала отъ этого вопроса постоянная война съ мусульманскими племенами. Въ Тифлисѣ впервые открыты были два казенныхъ мусульманскихъ училища: Алиева ученія—въ 1847 и Омарова ученія въ 1848 году. Положенія о нихъ, Высочайше утвержденныя въ видѣ опыта только на 2 года, остаются безъ измѣненія до сихъ поръ, а на содержаніе по прежнему отпускается: по первому—1105 р., а по второму—1035 р., кромѣ состоящаго при немъ пансіона на 10 человекъ, по 100 р. на каждого. Курсы въ этихъ единственныхъ въ своемъ родѣ училищахъ дѣлятся на предметы восточные и общеобразовательные, а права приближаются къ правамъ уѣздныхъ училищъ. Приходскія училища для мусульманъ были учреждены въ Шемахѣ, Дербентѣ, Елисаветполѣ, Шумѣ и Баку. Для горцевъ, по порученію кн. Воронцова, были составлены особые буквари, съ примѣненіемъ къ нимъ арабскаго алфавита. Учителя для татарскихъ училищъ выписывались изъ Казанскаго Учебнаго Округа.

Въ этотъ-же замѣчательный періодъ въ исторіи просвѣщенія на Кавказѣ осуществлена была весьма важная мѣра къ болѣе основательному водворенію въ Кавказскомъ обществѣ также высшаго и спеціальнаго образованія: въ 1849 году (11-го іюня) было Высочайше утверждено Положеніе о Кавказскихъ воспитанникахъ, отправляемыхъ въ имперію, остававшееся безъ измѣненія до 1867 года. Число всѣхъ стипендій опредѣлено до 160; при университетахъ устроены для нихъ особые, дорого-стоявшіе правительству, пансіоны, и допущено много льготъ и отступленій по прохожденію ими высшихъ и спеціальныхъ курсовъ,—что вызывалось, конечно, слабой подготовкой молодыхъ людей въ тогдашнихъ учебныхъ заведеніяхъ на Кавказѣ.

*) Сюда не вошли суммы, затрачиваемыя на дѣло образованія Черноморскими казачьими войсками.

Положеніе объ учебной части на Кавказѣ и за Кавказомъ въ 1853 г.

По истеченіи назначеннаго опытнаго срока, именно въ 1851 году, этотъ, во всякомъ случаѣ замѣчательный уставъ еще разъ подвергнутъ былъ основательному пересмотру. Особенное вниманіе было обращено на то, въ какой степени особенности, допущенныя имъ въ устройствѣ учебныхъ заведеній края, соответствуютъ его потребностямъ и той цѣли, которой правительство желало достигнуть, принося весьма значительныя пожертвованія, и въ какой мѣрѣ сіи послѣднія распределены съ соблюденіемъ главнаго условія—извлеченія изъ нихъ возможно большей общественной пользы. Представляя проектъ новаго Положенія, тогдашній попечитель Округа д. с. с. баронъ А. П. Николаи доносилъ, что всѣ сдѣланныя въ немъ измѣненія клонятся только къ тому, чтобы установить законъ постоянный, который бы имѣлъ одинаковое примѣненіе и въ томъ случаѣ, если со временемъ разрядъ или составъ учебныхъ заведеній измѣнится или расширится. Въ этихъ видахъ, содержаніе новаго Положенія о Кавказскомъ Учебномъ Округѣ, по возможности, согласовано съ законами, дѣйствующими въ цѣлой имперіи, но допущены и такія отступленія, которыя крайне необходимы по мѣстнымъ условіямъ и не относятся ни къ степени доступности училищъ, ни къ объему преподаванія въ нихъ, и которыя могли-бы со временемъ исчезать, не требуя установленія новыхъ законовъ.

Такимъ образомъ, при этомъ, еще столь недавнемъ, преобразованіи учебной части на Кавказѣ впервые ясно сознаана и опредѣленно указана цѣль, къ которой должно стремиться Кавказское учебное вѣдомство—централизируя въ административномъ отношеніи всѣ входящія въ Учебный Округъ учебныя заведенія, въ видахъ скорѣйшаго удовлетворенія ихъ нуждъ, въ то-же время не обособлять, а, напротивъ того, сближать ихъ по составу и направленію преподаванія съ однородными заведеніями внутри имперіи, такъ чтобы они прямо и непосредственно примыкали къ высшимъ и спеціальнымъ, въ которыхъ кавказскому юношеству придется завершать свое образованіе. Построенный на этихъ, столь прочныхъ основаніяхъ проектъ преобразованія учебной части на Кавказѣ, а равно и приложенные къ нему весьма подробные

штаты, были не только удостоены Высочайшаго утверждения въ видѣ опыта на 4 года, но въ указѣ Правительствующему Сенату отъ 29-го октября 1853 года прямо выражена Высочайшая воля: „сблизить устройство учебныхъ заведеній Кавказскаго Округа съ тѣмъ устройствомъ, которое введено по подобнымъ заведеніямъ внутреннихъ губерній, и, такимъ образомъ, постепенно вводить на Кавказѣ и за Кавказомъ ту-же систему народнаго образованія, какая существуетъ въ прочихъ частяхъ государства“. Штаты содержанія для служащихъ, сравительно съ прежними; были возвышены въ Положеніи, въ видахъ улучшенія служебнаго положенія персонала Округа, и удержана должность помощника попечителя, которому былъ подчиненъ и мѣстный Цензурный Комитетъ.

Къ сожалѣнію, Восточная война на первое время нѣсколько задержала скорѣйшее примѣненіе этого Положенія, которое должно было принести, и вскорѣ дѣйствительно принесло самыя благіе результаты для болѣе широкаго и правильнаго образованія кавказскаго юношества.

ГЛАВА ВТОРАЯ.

Періодъ съ 1855 по 1880 годъ.

Когда наступилъ 1855 годъ, ознаменованный восшествіемъ на престолъ государя императора Александра II, онъ засталъ учебное дѣло на Кавказѣ именно на пути примѣненія къ нему тѣхъ началъ, которыя были указаны Высочайшею волею въ Положеніи о Кавказскомъ Учебномъ Округѣ 29-го октября 1853 года, и сущность которыхъ заключалась въ „*постепенномъ сблизеніи* мѣстныхъ учебныхъ заведеній съ таковыми же внутри имперіи“. Благодаря этому твердо и опредѣленно указанному направленію, система образованія юношества на Кавказѣ сравительно долгое время (около 14 лѣтъ) не нуждалась ни въ какихъ существенныхъ преобразованіяхъ, тѣмъ болѣе, что послѣ окончанія хотя славной, но тяжелой войны съ европейской

коалиціей, и Кавказу необходимо было нѣкоторое время воздержаться отъ новыхъ матеріальныхъ затратъ, обыкновенно сопряженныхъ со всякою реформою.

Примѣнительно къ вышеназванному Положенію, Кавказскій Учебный Округъ въ 1855 году подраздѣлялся на отдѣльныя дирекціи училищъ, подчиненныя попечителю Округа, которымъ тогда состоялъ дѣйствительный статскій совѣтникъ, камергеръ (впоследствии дѣйствительный тайный совѣтникъ, статсъ-секретарь и членъ Государственнаго Совѣта) баронъ А. П. Николаи; при Управленіи Округомъ по прежнему состояли: помощникъ попечителя, инспекторъ казенныхъ училищъ, архитекторъ и канцелярія, а также — Совѣтъ попечителя изъ директоровъ и другихъ свѣдущихъ лицъ и Цензурный Комитетъ. Въ Округѣ полагалось всего 4 дирекціи, а именно: 1) *Тифлисская*, завѣдывавшая учебными заведеніями Тифлисскаго, Шемахинскаго и Дербентскаго губерній, 2) *Кутаисская*, заключавшая въ себѣ училища Кутаисскаго и Эриванскаго губерній, 3) *Ставропольская*, въ вѣдѣніи которой состояли учебныя заведенія Ставропольскаго губернія и училища на правомъ и лѣвомъ флангахъ и въ центрѣ Кавказской линіи и 4) *Земли войска Черноморскаго*, къ которой относились и училища на сѣверо-восточной части Черноморскаго береговой линіи. Каждому директору училищъ, кромѣ губернскаго гимназіи съ пансіономъ, подчинялись еще отъ 5 до 10 уѣздныхъ и отъ 4 до 7 приходскихъ казенныхъ училищъ, осмотръ которыхъ время отъ времени требовалъ отъ него разъѣздовъ по дирекціи. Сверхъ того, въ вѣдѣніи дирекцій состояли всѣ церковныя, общественныя и частныя учебныя заведенія, кромѣ учреждаемыхъ для всѣхъ состояній при церквахъ и монастыряхъ православнаго и армяно-григоріанскаго исповѣданій. Попечителю Округа присвоены были всѣ тѣ-же права, какъ и въ прочихъ округахъ, съ тою разницею, что онъ входилъ съ представленіями — не къ министру народнаго просвѣщенія, а непосредственно къ Намѣстнику Кавказскому. Права помощника попечителя, инспектора казенныхъ училищъ и архитектора вполнѣ опредѣлялись общими для другихъ учебныхъ округовъ узаконеніями. Назначеніе гимназій было также соотвѣтствующее однороднымъ съ ними русскимъ заведеніямъ, лишь съ немногими, но весьма важными и полезными для края отступленіями. Гимназіи имѣли главною цѣлю: 1) образовать молодыхъ людей для государственной службы, 2) снабдить необходи-

мыми свѣдѣніями тѣхъ изъ учениковъ, которые пожелають продолжать ученіе въ университетахъ и 3) доставить тѣмъ изъ нихъ, которые не посвящаютъ себя служебному поприщу, познанія, полезныя въ ихъ будущемъ званіи. Директоры гимназій избирались изъ лицъ преимущественно съ высшимъ образованіемъ и проходившихъ инспекторскую должность, на которую, въ свою очередь, имѣли право и достойнѣйшіе изъ штатныхъ смотрителей. Этою мѣрою законъ стремился къ тому, чтобы предоставить служащимъ необходимое служебное движеніе и поощреніе за особенно полезные труды. При гимназіяхъ, кромѣ 7 общихъ классовъ и одного приготовительнаго, учрежденнаго, главнымъ образомъ, для инородческихъ дѣтей, удержаны были и спеціальныя классы, созданныя еще Положеніемъ 1848 года для болѣе основательнаго приготовленія въ университеты и для образованія учителей уѣздныхъ училищъ, низшихъ классовъ гимназій и домашняго преподаванія; слѣдовательно, гимназіи должны были стремиться къ нѣсколькимъ цѣлямъ, удовлетворяя разнообразнымъ потребностямъ жизни *). Доступъ въ гимназіи предоставлялся только дѣтямъ свободнаго состоянія, а возрастъ для поступающихъ опредѣлялся весьма широкими нормами; допускались также и такъ-называемые *вольные слушатели*, согласно прежнему Положенію 1848 года. Плата за право ученія для Кавказскихъ гимназій не превышала 5-ти, а для Закавказскихъ — 3-хъ р. с. въ годъ.

Въ общеобязательный курсъ гимназій входили тѣ-же учебныя предметы, какъ и въ настоящее время, за исключеніемъ древнихъ языковъ, но съ дополненіемъ естественной исторіи и главнѣйшихъ туземныхъ языковъ, напр., для Тифлисской и Кутаисской гимназій — грузинскій и татарскій, для Ставропольской — татарскій, черкесскій и армянскій, а для Еваториодарской войсковой — черкесскій языкъ, фехтованіе и гимнастика; въ старшемъ классѣ допускались и военныя науки. Затѣмъ, для готовящихся въ гражданскую службу преподавалось законовѣдѣніе; для желающихъ перейти въ высшія и спеціальныя заведенія — латинскій и французскій языки (смотря по надобности); для готовящихся въ учителя, сверхъ того, дидактика и педагогика. Смотри по надобности, допускалось также преподаваніе такихъ предметовъ, какъ сельское

*) Впрочемъ, такой спеціальныя классъ продолжалъ свое существованіе при одной Ставропольской гимназіи, до 1860 года, когда былъ упраздненъ и самый учебный округъ.

хозяйство, практическая механика и химія. Объемъ предметовъ, преподаваемыхъ только въ Кавказскихъ гимназіяхъ, опредѣлялся Попечителемъ съ утвержденія Намѣстника. Такъ какъ, при столь разнообразномъ составѣ гимназическаго курса на Кавказѣ, учащимся было бы трудно управляться со всеми туземными языками, то съ III-го класса обязательнымъ для казенныхъ воспитанниковъ дѣлался только *одинъ* изъ нихъ, и при томъ — за совершеннымъ исключеніемъ армянскаго, который полагался обязательнымъ для однихъ лишь армянъ. Учебный курсъ начинался съ 1-го января, а годовыя испытанія продолжались съ 15-го ноября по 23-е декабря; каникулы могли начинаться не ранѣе, какъ съ 1-го іюля.

Пансіоны при всѣхъ 4-хъ гимназіяхъ были рассчитаны всего на 572 учащихся, изъ которыхъ казенныхъ полагалось 328 вакансій, преимущественно для дѣтей туземнаго происхожденія; для русскихъ-же, родители которыхъ служили на Кавказѣ, изъ этого числа выдѣлялось только 85 вакансій. Правительство, предоставляя блага просвѣщенія инородцамъ, даже предпочтительно предъ русскими, какъ-бы желало доказать особенную заботливость о своихъ подданныхъ, независимо отъ ихъ національнаго происхожденія, но пока съ исключеніемъ всѣхъ низшихъ непривилегированныхъ сословій. Плата за своекоштныхъ пансіонеровъ въ Тифлискомъ и Ставропольскомъ пансіонахъ полагалась въ 160 р., въ Еваториодарскомъ — 115 р. и въ Кутаисскомъ — 80 р. въ годъ.

Уѣздныя училища, по Положенію 1853 года, могли быть двухъ разрядовъ: низшія — въ уѣздныхъ городахъ, и высшія 4-хъ-классныя — въ тѣхъ губернскихъ городахъ, въ которыхъ до времени еще не были учреждены гимназіи. Такого, напр., было *Шемахинское* высшее училище *) съ приготовительнымъ классомъ и съ казеннымъ пансіономъ на 25 человекъ, управленіе коимъ ввѣрялось особому инспектору. Такіе-же пансіоны состояли при Полтавскомъ и Уманскомъ окружныхъ училищахъ — для сиротъ офицеровъ Черноморскаго казачьяго войска и черкесовъ. Кромѣ предметовъ, общихъ съ прочими уѣздными училищами, въ высшихъ училищахъ преподавались: естественная исторія, законовѣдѣніе и татарскій языкъ, а для армянъ — армянскій. Къ приготовительному классу примѣнялась метода взаимнаго обученія. Окончившіе

*) Это училище такъ и осталось единственнымъ въ своемъ родѣ, пока не было преобразовано по общему типу, на основаніи Положенія 1867 г.

съ успѣхомъ курсъ ученія поступали на государственную службу съ правами 2-го разряда по воспитанію, — если только этому не препятствовало ихъ сословное происхожденіе. Этою мѣрою правительство подготовляло себѣ способныхъ низшихъ чиновниковъ, въ которыхъ край столь сильно нуждался.

Уѣздныя (или окружныя — на Сѣверномъ Кавказѣ) училища, кромѣ общеобразовательныхъ цѣлей, должны были служить также подготовительными заведеніями для гимназій и снабжать край учителями начальныхъ и частныхъ школъ. На должности не только штатныхъ смотрителей, но и учителей уѣздныхъ училищъ, могли быть назначаемы лица преимущественно *изъ окончившихъ курсъ въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ*, или — въ специальныхъ классахъ Кавказскихъ гимназій; но первое было тогда еще мало достижимо, въ особенности при значительномъ числѣ уѣздныхъ училищъ, доходившемъ до 24-хъ. Не лишень значенія и тотъ фактъ, что въ программы тогдашнихъ уѣздныхъ училищъ, кромѣ мѣстныхъ языковъ, введена была также и краткая *мѣстная исторія*; формы дѣлопроизводства и судебного порядка и бухгалтерія по прежнему были удержаны для тѣхъ училищъ, въ которыхъ большинство учащихся принадлежало къ дворянскому сословию. Мѣстные потребности населенія были на столько приняты во вниманіе названнымъ Положеніемъ, что въ Александропольскомъ, напр., училищѣ для тамошнихъ грековъ преподавался новогреческій языкъ, а въ Ахалцихскомъ — турецкій. Изученіе мѣстнаго языка: въ Тифлисской и Кутаисской губерніи — грузинскаго, а въ прочихъ губерніяхъ Закавказья — татарскаго, было обязательно рѣшительно для всѣхъ учениковъ уѣздныхъ училищъ, тогда какъ армянскій, также какъ и въ гимназіяхъ, изучался только армянами. Къ сожалѣнію, изъ Положенія не видно причинъ такого исключительнаго обособленія названнаго языка. Обученіе во всѣхъ заведеніяхъ этого рода было бесплатное. Въ видахъ большаго поощренія къ занятію коммерческими дѣлами, Положеніе 1853 г. предоставляло званіе личнаго почетнаго гражданина тѣмъ лицамъ, которые, по окончаніи курса въ Тифлисскомъ Коммерческомъ училищѣ, въ теченіе 5-ти лѣтъ будутъ заниматься торговыми оборотами въ Закавказскомъ краѣ.

Первоначальныя училища, одноклассныя и двухклассныя, по Положенію 1853 года могли быть не только общественными (въ Землѣ Черноморскаго войска — войсковыми), но и казенными, число

которыхъ было до 9-ти. При 2-классныхъ допускалось также учрежденіе разныхъ специальныхъ курсовъ; такъ, напр., по сельскому хозяйству, садоводству, торговой бухгалтеріи и т. под. Общеобязательными предметами въ 2-классныхъ училищахъ считались: священная исторія и катехизисъ (смотри по вѣроисповѣданію учениковъ); русское чтеніе и письмо съ практическимъ усвоеніемъ русскаго языка, слѣдовательно — съ перваго-же года обученія дѣтей; чтеніе и письмо на мѣстномъ языкѣ, русская грамматика и 4 ариѳметическихъ дѣйствія надъ отвлеченными и именованными числами до десятичныхъ дробей. Въ одноклассныхъ — молитвы, чтеніе и письмо на русскомъ и мѣстномъ языкѣ, разговорный русскій языкъ и 4 дѣйствія надъ цѣлыми числами. Способъ обученія въ начальныхъ училищахъ предписывался по *методу взаимнаго обученія*. Учителя въ казенныхъ начальныхъ училищахъ, а также въ училищахъ при римско-католическихъ церквахъ пользовались правами государственной службы въ краѣ; учителю же Тифлисскаго церковнаго училища для нѣмецкихъ ремесленниковъ присвоено было еще и казенное жалованье — по 200 руб. въ годъ, до сихъ поръ сохраняющееся за этимъ училищемъ. Мечетскія школы мусульманъ оставались внѣ вѣдѣнія учебнаго начальства.

Положеніе 1853 года коснулось и частныхъ учебныхъ заведеній, содержатели которыхъ, подчиняясь мѣстному учебному начальству, не обязывались подвергаться никакимъ испытаніямъ, а должны были представить лишь удостовѣреніе о нравственномъ своемъ поведеніи, за подписью полицейскаго начальства или трехъ заслуживающихъ довѣрія особъ. Весьма важною мѣрою, принятою и Положеніемъ 1853 года, для привлеченія на учебную службу и въ ново-учрежденномъ Кавказскомъ Округѣ, кромѣ относительнаго возвышенія всѣхъ окладовъ содержанія и пенсій, было сокращеніе пенсіоннаго срока вмѣсто 25 лѣтъ — на 20 лѣтъ; но для приобрѣтенія этого льготнаго права на пенсію требовалось прослужить по учебному вѣдомству въ краѣ не менѣе 10-ти лѣтъ. Соотвѣтственно общему усиленію и расширенію всей учебно-административной системы въ Округѣ, тѣмъ-же положеніемъ были значительно расширены и финансовыя его средства, возвышенныя до 219,740 руб. ежегодно, изъ которыхъ 181,070 р. относились на Государственное Казначейство, а остальные 38,670 руб. — на мѣстные доходы края. Кромѣ того, изъ всѣхъ экономическихъ

остатковъ отъ штатныхъ суммъ при Округѣ составлялся особый экономическій капиталъ, въ 1855 году доходившій до 66,000 руб. Весь бюджетъ округа, ближайшимъ образомъ, распределялся такъ:

| | |
|--|------------|
| На Управленіе Округомъ (кромѣ попечителя) | 11,900 р. |
| „ Цензурный Комитетъ | 5,200 „ |
| „ Тифлисскую дирекцію съ подчиненными ей училищами | 81,325 „ |
| „ Кутаисскую | 47,645 „ |
| „ Ставропольскую | 41,075 „ |
| „ Черноморскаго войска | 32,595 „ |
| Всего | 219,740 р. |

Слѣдовательно, на Закавказскій край 67%, а на Сѣверный Кавказъ — только 33% всей суммы на образованіе юношества. По разрядамъ учебныхъ заведеній эта сумма распределялась слѣдующимъ образомъ:

| | |
|--|------------|
| На гимназій съ пансіонами | 101,665 р. |
| „ уѣздныя и окружныя училища съ пансіонами | 81,800 „ |
| „ начальныя училища | 9,975 „ |
| Итого | 193,440 р. |

Такимъ образомъ, на среднее и низшее образованіе средства Учебнаго Округа распределялись почти равномерно, при чемъ, однако, низшія *казенныя* училища (уѣздныя и начальныя) рѣшительно преобладали въ Закавказскомъ краѣ, въ особенности начальныя, тогда какъ для всего Сѣвернаго Кавказа на послѣднія опредѣлялось только 1,375 руб., такъ какъ Черноморскія учебныя заведенія содержались на войсковыя суммы. Въ этомъ фактѣ также усматривается преимущественная заботливость правительства о просвѣщеніи инородческихъ племенъ Закавказья, въ особенности же — грузинскаго племени, среди котораго было основано наибольшее число казенныхъ учебныхъ заведеній. Эта же система особеннаго покровительства туземному населенію отчасти видна и на среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, число которыхъ хотя и было равномерно для обѣихъ половинъ Кавказскаго края, но стоимость содержанія ихъ далеко не одинакова; а именно:

| | |
|---|-----------|
| На Тифлисскую гимназію съ пансіономъ | 31,845 р. |
| „ Кутаисскую | 26,695 „ |
| „ Ставропольскую (съ горск. пансіономъ) | 28,750 „ |
| „ Екатеринодарскую | 14,375 „ |
| Итого 101,665 р. | |

Не смотря на самыя неблагопріятныя политическія обстоятельства, послѣдовавшія, какъ уже упомянуто, почти одновременно со введеніемъ на Кавказѣ Положенія 1853 года, число учащихся въ подвѣдомственныхъ Округу учебныхъ заведеніяхъ стало возрастать столь быстро, что вмѣсто прежнихъ сотенъ, въ статистическихъ итогахъ учениковъ чрезъ два года являются уже тысячи. Такъ, къ 1-му января 1856 года было:

| | |
|---|-----------|
| Въ 4 гимназіяхъ | 935 учен. |
| „ 24 уѣздныхъ училищахъ | 2,031 „ |
| „ 74 начальныхъ казенныхъ и общественныхъ | 2,608 „ |
| „ 13 частныхъ училищахъ | 379 „ |
| Итого 5,953 учен. | |

Ближайшее распределеніе всѣхъ учебныхъ заведеній и всей относительно-огромной массы учащихся по дирекціямъ было слѣдующее:

Число учебныхъ заведеній по разрядамъ и служащихъ при нихъ.

| № | Дирекціи. | Гимназій съ пансіонами. | Уѣздныя училища. | Начальныя училища. | Частныя учеб. завед. | Всего училищъ. | Всего служащихъ. |
|---|-------------------------------------|-------------------------|------------------|--------------------|----------------------|----------------|------------------|
| 1 | Тифлисская (осн. 1830 г.) | 1 | 10 | 5 | 12 | 28 | 121 |
| 2 | Кутанская (1850 г.) | 1 | 4 | 6 | — | 11 | 61 |
| 3 | Ставропольская (1837 г.) | 1 | 5 | 58 | 1 | 65 | 127 |
| 4 | Черноморская (1819 г.) | 1 | 5 | 5 | — | 11 | 61 |
| | Итого | 4 | 24 | 74 | 13 | 115 | 370 |

Число учащихся по разрядамъ учебныхъ заведеній.

| № | Дирекціи. | Гимназія съ пансіонами. | Уѣзд. учил. (огражд.). | Начальныя училища. | Частн. училища. | Всего учащихся. |
|---|--------------------------|-------------------------|------------------------|--------------------|-----------------|-----------------|
| 1 | Тифлисская | 337 | 953 | 264 | 367 | 1921 |
| 2 | Кутаисская | 174 | 419 | 138 | — | 731 |
| 3 | Ставропольская | 268 | 448 | 1991 | 12 | 2719 |
| 4 | Черноморская | 156 | 211 | 215 | — | 582 |
| | Итого | 935 | 2031 | 2608 | 379 | 5953 |

Число оканчивающихъ курсъ въ гимназіяхъ за это время было нѣсколько выше 3% всѣхъ учащихся. Учебное начальство оказывало оканчивающимъ курсъ столь дѣйствительную поддержку и поощреніе, что въ высшихъ и специальныхъ заведеніяхъ Имперіи число учащихся на казенный счетъ Кавказскихъ воспитанниковъ доходило уже 103 человекъ. Принимая во вниманіе тогдашнее населеніе губерній и областей, училища которыхъ были подвѣдомственны Учебному Округу чрезъ его дирекціи, оказывается слѣдующее отношеніе учащихся къ числу жителей.

| | |
|----------------------------------|----------|
| По Тифлисской дирекціи | 1 : 545. |
| „ Кутаисской | 1 : 575. |
| „ Ставропольской | 1 : 98. |
| „ Черноморской | 1 : 141. |

Не лишень значенія и тотъ фактъ, что частная дѣятельность на учебномъ поприщѣ была тогда еще слишкомъ слаба, такъ какъ за 1855 годъ во всѣхъ дирекціяхъ существовало всего 57 общественныхъ (въ Ставропольской губерніи) и 13 частныхъ учебныхъ заведеній; изъ послѣднихъ на Кутаисскую и Черноморскую дирекцію не приходилось ни одного. Изъ отдѣльныхъ мѣръ по учебному дѣлу за этотъ періодъ слѣдуетъ упомянуть, что въ 1858 году были переданы въ распоряженіе Намѣстника Кавказскаго суммы Государственнаго казначейства, предназначенныя на доставленіе въ С.-Петербургъ малолѣтнихъ горцевъ, для кото-

рыхъ въ 1859 году были учреждены особыя *Горскія школы* съ пансіонами, а именно: начальныя — въ Усть-Лабѣ, Грозной и Сухумъ-кале и окружныя — въ Темиръ-Ханъ-Шурѣ, Нальчикѣ и Владикавказѣ, отдѣльный уставъ которыхъ 20-го октября 1859 г. удостоился Высочайшаго утвержденія вмѣстѣ съ штатомъ, всего — на 35,890 р. 15 к. с. Въ томъ же 1859 году (6-го іюня) Высочайше утверждено было распоряженіе о перечисленіи 10-ти Кавказскихъ стипендій изъ упраздненнаго тогда Педагогическаго института — въ С.-Петербургскій и Московскій университеты, собственно для приготовления Кавказскихъ уроженцевъ къ учительскимъ должностямъ.

Что касается женскаго образованія, то оно 25 лѣтъ тому назадъ ограничивалось преимущественно одной семейной сферой, и потому было доступно только для дѣвушекъ, принадлежавшихъ къ наиболее достаточнымъ семействамъ. Только въ Тифлисѣ съ 1840 г. существовалъ Институтъ благородныхъ дѣвицъ Вѣдомства учреждений Императрицы Маріи, и, благодаря щедротѣ незабвенной для Кавказа кн. Е. К. Воронцовой, были открыты женскія благотворительныя заведенія во имя св. Нины: въ Тифлисѣ (5-го мая 1846 г.), Кутаисѣ (14-го мая 1847 г.), Шемахѣ (30-го апрѣля 1848 г.), св. Рипсиміи — въ Эривани (2-го января 1850 г.) и св. Александры — въ Ставрополѣ (1842 г.) *). Въ нихъ получали общественное воспитаніе значительное число дѣвушекъ-пансіонерокъ, преимущественно изъ среды мѣстнаго дворянства.

Упраздненіе Кавказскаго Учебнаго Округа.

Положеніе 1853 года на столько твердо поставило учебное дѣло на Кавказѣ, что, по истеченіи опытнаго 4-лѣтія, именно — въ 1859 году, когда было приступлено къ его пересмотру, въ немъ послѣдовало лишь единственное, но существенно-важное измѣненіе — увеличеніе штатовъ служащихъ въ уѣздныхъ и начальныхъ училищахъ Сѣвернаго Кавказа, имѣвшее ту-же цѣль, въ которой стремились и всѣ прежнія Положенія — привлеченіе въ край и удержаніе въ немъ возможно лучшаго учебнаго персонала.

*) Телавское женское заведеніе св. Нины было открыто уже въ 1865 г. (2-го марта), а Шемахинское, вслѣдствіе землетрясенія, въ полбѣрѣ 1861 г. перенесено въ Баку.

Но въ слѣдующемъ 1860 году, по оставленіи барономъ А. П. Николаи должности Попечителя Кавказскаго учебнаго Округа *), послѣдовала новая, уже болѣе общая мѣра, предпринятая также въ видѣ опыта и состоявшая въ томъ, что высшее управленіе учебными заведеніями на Кавказѣ, сосредоточенное въ лицѣ Попечителя Округа, на основаніи Высочайшаго повелѣнія 1-го іюля 1860 года было *упразднено*. При этомъ, вся система распределенія учебныхъ заведеній по разрядамъ, а отчасти и внутренняя ихъ организація оставлены неприкосновенными, завѣдываніе же ими подчинено мѣстнымъ начальствамъ—губернаторамъ и начальникамъ областей. При значительной обширности Кавказской территоріи и рѣзкой разнохарактерности отдѣльныхъ ея частей, обусловливаемой ихъ природными и племенными особенностями, подобная децентрализація въ завѣдываніи училищами, по мнѣнію тогдашняго Намѣстника кн. А. И. Барятинскаго, должна была представить гораздо болѣе удобствъ и принести болѣе пользы всему учебному дѣлу на Кавказѣ. Каждому отдѣльному начальнику губерніи или области, по видимому, гораздо легче знать мѣстныя нужды и потребности образованія ввѣреннаго ему населенія, а равно и изыскивать способы къ скорѣйшему его удовлетворенію. Кромѣ того, казенныя средства, затрачиваемыя на центральное управленіе училищами, за упраздненіемъ его, могли получить ближайшее назначеніе—непосредственно на нужды образованія, какъ, напр., расширеніе существующихъ или учрежденіе новыхъ учебныхъ заведеній въ краѣ, потребность въ которыхъ быстро возрастала. Эта же мѣра—передача учебныхъ заведеній въ вѣдѣніе отдѣльныхъ начальниковъ губерній и областей—обусловливала и учрежденіе новой дирекціи—*Терской*, которой были подчинены находившіяся въ предѣлахъ области горскія школы, а также училища Бакинскій и Эриванскій губерній.

Однако, этотъ новый и уже послѣдній опытъ учебно-административной реформы на Кавказѣ, задуманный съ столь благими намѣреніями, оказался неудачнымъ на практикѣ. Хотя число училищъ и учащихся, благодаря данному имъ толчку, продол-

*) Баронъ А. П. Николаи былъ тогда назначенъ директоромъ Департамента Сельскаго Хозяйства и Государственныхъ имуществъ, при каковой должности онъ оставался въ Тифлисѣ до весны 1861 г., когда отправился въ Кіевъ на должность Попечителя учебнаго округа.

жало увеличиваться, но подчиненіе ихъ лицамъ, спеціально къ тому не подготовленнымъ, и при томъ обремененнымъ своими непосредственными обязанностями, повлекло за собой многія, совершенно неожиданныя и неблагопріятныя послѣдствія. При недостаткѣ отдѣльнаго центрального учрежденія по учебному дѣлу, а во главѣ его—одного отвѣтственнаго представителя, который поддерживалъ-бы связь и единство въ дѣйствіяхъ отдѣльныхъ дирекцій училищъ, эти послѣднія вскорѣ до того разошлись между собою, что бывали случаи, когда ученики одной Кавказской гимназіи не могли свободно переходить въ другую, вслѣдствіе вводимыхъ въ ихъ курсы частныхъ измѣненій, по усмотрѣнію мѣстнаго начальства. Между губернаторами и директорами нерѣдко возникали случаи взаимнаго непониманія, переходившіе въ столь серьезныя недоразумѣнія, что они весьма неблагопріятно отзывались на ходѣ самого учебнаго дѣла въ краѣ.

Возстановленіе должности Главнаго Инспектора училищъ на Кавказѣ и за Кавказомъ.

Къ счастью, 6-го декабря 1862 года, государю императору Александру II въ монаршей заботливости его о Кавказѣ, благоудно было назначить его Намѣстникомъ августѣйшаго брата своего—его императорское высочество великаго князя Михаила Николаевича. Сознывая, что народъ, коснѣющій во тьмѣ невѣжества, не можетъ подвинуться и на пути благосостоянія и гражданственности, его высочество изволилъ съ особенною заботливостью отнестись къ дѣлу народнаго просвѣщенія среди населеній Кавказскаго края. Возстановленіе центрального управленія учебною частію; значительно увеличившееся, благодаря усиленію денежныхъ средствъ, общее число учебныхъ заведеній; привлеченіе самихъ обществъ и сословій къ заботамъ объ улучшеніи и умноженіи училищъ; преобразование прежнихъ и учрежденіе новыхъ дирекцій и инспекцій училищъ; спеціальная подготовка учителей изъ среды тѣхъ-же населеній, для которыхъ они предназначались; устройство временныхъ педагогическихъ курсовъ и сѣздовъ; возбужденіе частной дѣятельности на поприщѣ образованія; открытіе новыхъ средне-учебныхъ заведеній съ реальнымъ или классическимъ курсомъ; устройство, въ достаточномъ числѣ, среднихъ и низшихъ женскихъ училищъ

подъ особеннымъ покровительствомъ и руководствомъ государыни великой княгини Ольги Феодоровны, и, наконецъ, окончательное сближеніе всей системы образованія на Кавказѣ съ принятой Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія, вмѣстѣ съ улучшеніемъ практическаго выполненія этой системы, — составляли для нынѣшняго Кавказскаго Управленія ту программу, которая уже не требуетъ болѣе никакихъ отдѣльныхъ преобразованій собственно по отношенію къ особенностямъ края.

Первымъ шагомъ августѣйшаго Намѣстника Кавказа на этомъ пути была отмѣна найденнаго имъ порядка завѣдыванія учебною частію, который оказался столь неудобнымъ для края. Уже самая первая необходимость — привести въ извѣстность общее состояніе учебнаго въ немъ дѣла, — потребовала особаго, достаточно-опытнаго спеціалиста, который могъ-бы указать на скорѣйшія мѣры къ его улучшенію. Вслѣдствіе этого, немедленно по назначеніи бывшаго тогда товарищемъ министра Народнаго Просвѣщенія, барона А. П. Николаи Начальникомъ Главнаго Управленія Намѣстника Кавказскаго, вновь были предприняты мѣры къ административному объединенію всѣхъ Кавказскихъ учебныхъ заведеній. Въ составъ Главнаго Управленія введенъ былъ новый, самостоятельный органъ, на обязанность котораго возлагалось: слѣдить за состояніемъ учебнаго дѣла на всемъ пространствѣ края, направить образованіе юношества къ одной цѣли, сообщить всѣмъ однороднымъ училищамъ однообразное, по возможности, устройство, а также — поставить учебную часть въ болѣе близкую связь какъ съ организаціею ея внутри имперіи, такъ и съ общою административною дѣятельностію Главнаго Управленія Намѣстника.

Впредь до изысканія достаточныхъ денежныхъ средствъ для возстановленія прежней должности Попечителя Учебнаго Округа съ его канцеляріей, въ 1864 г., было признано возможнымъ, на первое время учредить уже существовавшую прежде, до первоначальнаго учрежденія Округа, должность Главнаго Инспектора учебныхъ заведеній на Кавказѣ и за Кавказомъ, во всемъ-же прочемъ Положеніе 1853 года вмѣстѣ съ штатами оставлено въ прежней силѣ, впредь до его полнаго пересмотра. Призванный на эту должность въ 1864 году, бывший директоръ училищъ Ставропольской губерніи, а затѣмъ — директоръ Московскаго Лазаревскаго института — д. с. с. Я. М. Невпровъ прежде

всего поспѣшилъ ознакомиться со всѣмъ тогдашнимъ составомъ ввѣренныхъ его управленію учебныхъ заведеній, состояніе которыхъ въ учебно-воспитательномъ, хозяйственномъ и финансовомъ отношеніяхъ было вообще настолько неудовлетворительно, что требовало неотложныхъ и энергическихъ мѣръ улучшенія.

Общее состояніе учебныхъ заведеній за 186⁴/₅ учебный годъ.

Изъ среднучебныхъ заведеній въ самомъ печальномъ положеніи оказалась *Ставропольская гимназія*, спеціальныи классъ которой былъ тогда уже упраздненъ. Въ составѣ преподавателей, при 300 учащихся, недоставало 5-ти человекъ, которыхъ замѣняли надзиратели и разныя стороннія лица; но и наличные наставники, преимущественно новички, вовсе не пользовались довѣріемъ ни мѣстнаго общества, ни самихъ питомцевъ. Особенно много слышалось жалобъ на неправильное производство экзаменовъ. Успѣхи въ наукахъ не отвѣчали самымъ скромнымъ требованіямъ, кромѣ латинскаго языка и естественной исторіи. Старый, уже установившійся строй заведенія былъ разрушенъ разными преобразованіями мѣстной губернской власти, а новый не могъ водвориться, по недостатку дѣятелей и по причинѣ всеобщей апатіи какъ начальства заведенія, такъ и большинства служащихъ въ отношеніи къ своимъ обязанностямъ. Масса школьныхъ преступленій и уволенныхъ питомцевъ указывала на упадокъ воспитательной дисциплины. Содержаніе пансіонеровъ было до того скудно, что болѣе имъ строилось почти изъ мѣшечнаго холста; форменное платье состояло изъ одной смѣны плохого качества; не смотря на подходившее зимнее время, брюки у всѣхъ были лѣтніе, парусинные, а верхнихъ на 212 пансіонеровъ можно было набрать изъ негодныхъ обносокъ не болѣе 30 штукъ *). Помѣщеніе гимназіи было крайне тѣсное и запущенное; бібліотека, какъ и во всѣхъ прочихъ гимназіяхъ, давно не пополнялась новыми сочиненіями, а каталогъ ея едва былъ отысканъ на чер-

*) «Ставропольскіе воспитанники, какъ оказалось при первой ревизіи 1864 г., вовсе не имѣютъ верхней одежды; значащіяся по описи шинели и пальто въ такомъ ужасномъ видѣ, что ихъ рѣшительно невозможно надѣть. Это — лохмотья, изъ которыхъ едва можно, наложивъ заплаты, собрать около 30 пальто на 212 воспитанниковъ. Причина заключается въ томъ, что съ 1860 года имъ вовсе не шили верхняго платья, по недостатку смѣтныхъ суммъ».

дакъ; канцелярскія дѣла велись небрежно, и многія изъ нихъ были затеряны; собственныхъ финансовыхъ средствъ, при ничтожности пансіонерской, а равно и годовой платы за право ученія (по 5 р.) заведеніе вовсе не имѣло.

Кутаисская гимназія, съ громаднымъ составомъ учащихся—до 600 чел., хотя имѣла полный комплектъ учителей, но 10 изъ нихъ не получили высшаго образованія. Общіе успѣхи учащихся, благодаря природной даровитости имеретинъ, были, однако, довольно удовлетворительны, практическое-же знаніе русскаго языка весьма слабо, конечно, вслѣдствіе слабаго распространенія его въ городскомъ, преимущественно — туземномъ обществѣ; русскій-же элементъ, даже между чиновниками, былъ крайне малочисленъ. Не смотря на неправильность языка, сочиненія учениковъ старшихъ классовъ обнаруживали въ нихъ начитанность и развитіе. Нѣтъ сомнѣнія, что при болѣе ранней и постоянной практикѣ въ языкѣ преподаванія, общіе успѣхи учениковъ и по другимъ предметамъ, особенно по исторіи и географіи, были-бы еще лучше. За то нравственная сторона заведенія находилась въ самомъ плачевномъ состояніи, преимущественно вслѣдствіе дурныхъ внѣшнихъ вліяній на него изъ полубразованныхъ слоевъ мѣстнаго общества *). Въ питомцахъ замѣчалась склонность къ ложнымъ доносамъ, анонимнымъ письмамъ, жалобамъ и тайнымъ грѣхамъ. Служащіе при гимназій, не исключая и самого директора, стояли въ слишкомъ отдаленныхъ отношеніяхъ къ мѣстному обществу и, при этомъ изолированномъ положеніи, не могли проводить своего вліянія на родителей; а потому между заведеніемъ и обществомъ существовали самыя грустныя недоразумѣнія и взаимная ложная предубѣжденность. Только благодаря вполне просвѣщенной поддержкѣ гимназій со стороны высшей Кутаисской администраціи **) и сильному стремленію имеретинъ къ образованію ***), не только заведеніе держалось, но и число учащихся

*) «Одинъ изъ мѣстныхъ помѣщиковъ, желая выдать свою дочь замужъ обманомъ взялъ изъ пансіона 15-тилѣтняго воспитанника М., затѣмъ обвинялъ его съ дѣвцею гораздо старѣе его возрастомъ и въ тотъ-же вечеръ снова доставилъ въ гимназію, но—уже женатымъ».

**) Такъ, напримѣръ, у тогдашняго Кутаискаго губернатора Н. П. Колюбакина, щедро одарявшаго кабинеты гимназій разными пособиями, еженеделно приходили литературныя бесѣды, на которыя всегда приглашался и директоръ гимназій вмѣстѣ съ лучшими изъ ея питомцевъ.

***) Гимназію посѣщали 60 воспитанниковъ изъ мѣстной баталіонной школы, принадлежавшихъ къ самымъ бѣднѣйшимъ классамъ общества и оказывавшихъ наилучшіе успѣхи въ ученіи и поведеніи, сравнительно съ прочими гимназистами.

въ немъ возросло до колоссальныхъ размѣровъ. Въ помѣщеніи гимназій уже чувствовалось стѣсненіе, а поддержанію въ немъ должной чистоты препятствовалъ недостатокъ собственныхъ средствъ, объясняемый такою-же ничтожною платою за обученіе, какъ и въ другихъ гимназійхъ края.

Еще болѣею колоссальностью по составу учащихся отличалась *Тифлисская гимназія*, вмѣщавшая до 700 человекъ! А потому все классы ея, за исключеніемъ пріготовительнаго и VII-го, были раздѣлены на параллельныя отдѣленія. Особенно, невозможною переполненностію отличались отдѣленія низшихъ классовъ, въ которыхъ самому энергическому учителю невозможно было-бы добиться успѣха. Комплектъ учителей былъ полный; между ними встрѣчались люди даровитые; но тѣмъ не менѣе, уровень познаній учащихся, особенно въ старшихъ классахъ—и именно по латинскому и русскому языкамъ, былъ до того низокъ, что внушала серьезныя опасенія за благополучный исходъ экзаменовъ за 186⁴/₅ учебный годъ. Особенное затрудненіе успѣшному усвоенію основныхъ учебныхъ предметовъ представляли такіе предметы, какъ законовѣдѣніе, сельское хозяйство, химія и вообще естествознаніе, а также — одновременное изученіе двухъ туземныхъ языковъ; такъ, напр., ученику изъ туземцевъ, кромѣ русскаго, латинскаго, французскаго и своего роднаго языка, было обязательно изученіе еще одного изъ туземныхъ языковъ, неуспѣшность въ которомъ могла препятствовать его переходу въ высшій классъ *). Дисциплинарная сторона гимназій была въ разстройствѣ, чему способствовало также допущеніе непомернаго числа вольныхъ слушателей, оставляемыхъ, на основаніи самого Положенія, безъ всякаго научнаго и нравственнаго контроля со

*) «Каждому учащемуся, — пишетъ по этому вопросу въ 1865 году тогдашній Главный Инспекторъ, — должно быть даже вмѣнено въ обязанность изучать свой языкъ научнымъ путемъ. Я полагаю, что для снабженія края чиновниками, знающими мѣстные языки, правительство должно обратиться также и къ другимъ мѣрамъ: различнымъ служебнымъ поощреніямъ, учрежденію стипендій, спеціальныхъ курсовъ и даже основанію особаго училища, какое, напр., существуетъ (нынѣ упразднено), но къ удивленію, не въ предѣлахъ Намѣстничества, а—въ Новочеркасскѣ. Прекращеніе общеобязательности мѣстныхъ языковъ въ Кавказскихъ училищахъ, во всякомъ случаѣ, можетъ простираться только на приходящихъ учениковъ и своекоштныхъ пансіонеровъ; но правительство въ правѣ требовать, чтобы имъ учились его стипендіаты, и знаніе мѣстныхъ языковъ поставить условіемъ отправки молодыхъ людей на казенный счетъ въ высшія заведенія». «Нѣтъ образованія безъ возможно-полнаго знанія своего роднаго языка, какъ орудія мысли» — заключаетъ свое мнѣніе по этому вопросу Я. М. Невѣровъ, по вступленіи его въ должность Главнаго Инспектора.

стороны учебного заведения. Пансионъ и вся хозяйственная часть гимназіи была запущена до того, что ощущался крайній недостатокъ въ бѣльѣ, одеждѣ и даже — въ мебели. Составъ фундаментальной бібліотеки (до 3,000 назв.) устарѣлъ, а прежняя ученическая за 4 послѣдніе года совершенно уничтожилась, тогда какъ кабинеты и лабораторія были удовлетворительны. Эстетическое развитіе молодыхъ людей найдено было въ такомъ небреженіи, что гимназическій хоръ не могъ исправно пѣть даже во время богослуженія; рисованіемъ занималось только отъ 20 до 30 человекъ, а гимнастика вовсе не преподавалось, за испорченностію снарядовъ. Театръ усердно посѣщался гимназистами, но преимущественно ради скандаловъ, „своеволія и даже буйства“, которые, притомъ, находили поощреніе со стороны извѣстной части публики.

Только *Кубанская Войсковая гимназія*, находившаяся въ то время въ г. Ейскѣ, оказалась при первой ея ревизіи (въ 1864 году) въ болѣе благоустроенномъ видѣ: комплектъ учителей, за исключеніемъ двухъ, былъ полный и преподаваніе довольно успѣшно *); по заведенію — безукоризненный порядокъ, не смотря на тѣсноту помѣщенія въ пансионѣ; гардеробъ даже съ избыткомъ снабженъ всѣмъ необходимымъ и т. д. Это счастливое исключеніе гимназія представляла только потому, что, по сообщенію Главнаго Инспектора въ его отчетѣ, „войсковое начальство не разрушало старыхъ порядковъ, введенныхъ прежнимъ, всѣми уважаемымъ директоромъ — Ник. Сем. Рындовскимъ“, а преемникъ его „тщательно сохранялъ все, введенное его предѣстникомъ“. Къ тому же, все число учащихся въ гимназіи не превосходило 180 чел.

Если гимназіи, находившіяся подъ ближайшимъ наблюденіемъ губернскихъ властей, были вообще въ разстройствѣ; то уѣздныя и начальныя училища, за немногими исключеніями, были еще въ болѣе печальномъ положеніи. Въ Тифлисскомъ Коммерческомъ училищѣ вовсе не преподавались коммерческія науки, за недостаткомъ желающихъ изучать ихъ, и учителю оставалось только — исправно получать жалованье; домъ Ахалцихскаго уѣзднаго училища находился въ полномъ разрушеніи, флигеля же его были даже совершенно очищены, вслѣдствіе опасности оставаться въ

*) Учителями гимназіи могли быть какъ лица изъ другихъ сословій, такъ и природные казаки, которымъ, однако, воспрещалась учебная и вообще какабы то ни была служба *въ войска*.

нихъ долѣе; Кутаисское начальное училище, съ 150 учащимися, страдало отъ крайней тѣсноты и помѣщалось на краю города и т. д. Такъ какъ въ двухклассныхъ уѣздныхъ училищахъ курсы были приняты Положеніемъ 1853-го года (§ 92) двухлѣтніе, то неуспѣвающіе ученики засиживались по 4, и даже по 6 лѣтъ въ классѣ. Преподаваніе не только русскаго, но и туземныхъ языковъ шло весьма слабо, чему причиною, особенно въ послѣднемъ случаѣ, былъ недостатокъ хорошихъ учебниковъ *).

Изъ немногихъ женскихъ заведеній въ краѣ въ болѣе исправномъ видѣ могло-бы быть только Ставропольское женское училище 1-го разряда; но губернаторъ перенесъ его старшій классъ въ мѣстное Благотворительное заведеніе св. Александры, не пользовавшееся никакимъ довѣріемъ общества. Закавказскій Дѣвичій Институтъ въ Тифлисѣ, въ учебномъ отношеніи, стоялъ гораздо ниже Благотворительнаго заведенія св. Нины, которое тогда принимало характеръ женской учительской семинаріи, къ сожалѣнію, утраченный имъ впоследствии. Въ Институтѣ, подвѣдомственномъ прямо IV-му Отд. Собств. его императорскаго величества канцеляріи, обученіе было до того слабо приурочено къ мѣстнымъ условіямъ, что привозимыхъ изъ деревень дѣвочекъ-туземокъ сразу начинали обучать двумъ новымъ для нихъ языкамъ — русскому и французскому, изъ которыхъ на послѣдній отводилось такое огромное число уроковъ, что для преподаванія даже Закона Божія оставалось не болѣе одного часа въ недѣлю на каждый изъ классовъ заведенія.

Частныя учебныя заведенія, число которыхъ возрасло особенно въ Тифлисѣ, содержались иностранцами, преимущественно французами, не обращающими никакого вниманія на усвоеніе дѣтьми русскаго языка **) и неспособными прибѣгнуть къ помощи того

*) «На грузинскомъ языкѣ — писалъ Я. М. Невѣровъ въ донесеніи за 1865 г., — «вовсе нѣтъ даже порядочной азбуки, а единственнымъ руководствомъ состоитъ извѣстная книжка «Другъ дѣтей» Максимовича, переведенная на грузинскій языкъ давно, и теперь уже весьма рѣдкая въ продажѣ. Было-бы весьма полезно для дѣла народнаго обученія — назначить конкурсъ на составленіе азбуки и книги для чтенія на грузинскомъ языкѣ, опредѣливъ за это премію отъ правительства, до 400 р. Желаніе туземцевъ знать свой языкъ весьма естественно и совершенно законно, а потому необходимо въ этомъ случаѣ оказать имъ всевозможное содѣйствіе и покровительство».

**) Одна изъ содержательницъ моднаго женскаго пансіона въ Тифлисѣ жаловалась по начальству на «невѣжливость и необразованность» директора училищъ только потому, что онъ написалъ къ ней официальную бумагу на русскомъ языкѣ.

или другаго изъ мѣстныхъ языковъ, имѣвшихъ для дѣтей значеніе роднаго. Между тѣмъ, въ низшихъ училищахъ для бѣднѣйшаго класса Тифлискаго населенія чувствовался крайній недостатокъ: „для народа“—писалъ Главный Инспекторъ въ своемъ первомъ отчетѣ—„о сію пору ничего не сдѣлано въ Тифлисѣ, и бѣднымъ дѣтямъ негдѣ основательно выучиться грамотѣ не только на русскомъ, но и на своемъ родномъ языкѣ. Правда, мусульманское населеніе имѣетъ свои шеолы при мечетяхъ; армяне, лютеране и католики—при церквяхъ; главная-же масса городского населенія, состоящая изъ грузинъ и русскихъ низшихъ сословій, не только не имѣетъ возможности получить религіозно-нравственное образованіе, но даже научиться грамотѣ“.

Такое положеніе всѣхъ вообще учебныхъ заведеній Кавказскаго Намѣстничества, развившихся въ численномъ отношеніи, но, въ то-же время, утратившихъ внутреннее свое благоустройство, требовало неотложной и радикальной ихъ реформы, которая и была предпринята высшимъ Кавказскимъ начальствомъ на разработанныхъ Главнымъ Инспекторомъ основаніяхъ. Эта мѣра оправдывалась и тѣмъ соображеніемъ, что разъ возбужденная правительствомъ потребность образованія, особенно въ привилегированныхъ классахъ общества, возрастала въ краѣ въ поразительной прогрессіи, а потому на нравственной обязанности того-же правительства лежало и удовлетворить этой потребности всѣми зависѣвшими отъ него способами. Однако, въ виду уже начатаго полного нересмотра Положенія 1853 года, который, къ тому-же, вызывался и новыми уставами среднихъ учебныхъ заведеній и начальныхъ училищъ Министерства Народнаго Просвѣщенія 1864 г., начальствомъ Кавказскаго Учебнаго Округа, съ соизволенія его императорскаго высочества Намѣстника, былъ предпринятъ, немедленно по устройствѣ канцеляріи Округа, рядъ экстренныхъ мѣръ къ поднятію существующихъ и учрежденію новыхъ, наиболѣе необходимыхъ училищъ. Такъ какъ Сѣверный Кавказъ, уже по своему географическому положенію и по составу населенія, долженъ былъ-бы служить главнымъ источникомъ образовательныхъ силъ для Закавказья, то прежде всего было приступлено къ реформѣ учебныхъ заведеній Ставропольской и Кубанской дирекцій, изъ которыхъ въ первой—гимназія была предназначена къ преобразованію въ полную классическую съ двумя древними языками. Затѣмъ, съ сентября 1865 г., въ

низшихъ классахъ Тифлисской гимназіи введено было преподаваніе латинскаго языка. Въ томъ-же мѣсяцѣ (12-го сентября 1865 года) въ Тифлисѣ была открыта, въ замѣнъ Коммерческаго училища, *Реальная гимназія*, которая должна была отвлечь учащихся изъ безпримѣрно-многолюдной губернской гимназіи (до 700 учащихся). Дѣйствительно, въ новооткрытые 3 низшихъ класса Тифлисской реальной гимназіи сразу поступило 215 дѣтей; но и въ первой осталось еще 660 учениковъ, указывавшихъ на необходимость дальнѣйшихъ мѣръ къ удовлетворенію запроса на образованіе. Такому-же преобразованію, съ началомъ новаго 1865/6 учебнаго года подверглось и Бакинское высшее 4-хъ класное училище, обращенное (13-го сентября) въ Реальную прогимназію, пока въ составѣ 2-хъ низшихъ классовъ. Слишкомъ многолюдное Шупинское уѣздное училище было расширено образованіемъ новыхъ при немъ классовъ и отдѣленій; въ Эриванскомъ уѣздномъ училищѣ былъ введенъ латинскій языкъ, впродъ до учрежденія въ Эривани классической прогимназіи. Такимъ образомъ, за первый-же годъ были преобразованы въ учебномъ отношеніи: 3 гимназіи и 2 уѣздныхъ училища, и вновь открыты: 1 Реальная гимназія и 1 Реальная прогимназія, а соотвѣтственно этому—увеличены и денежные средства Округа, въ вѣдѣніе котораго, около того-же времени, были переданы Военнымъ вѣдомствомъ горскіе пансіоны Дербентскаго и Закатальскаго училищъ.

Для скорѣйшаго поднятія учебной части, въ большинствѣ учебныхъ заведеній были назначены новые директора или инспектора; обновленъ составъ преподавателей; на учительскихъ сѣздахъ составлены новыя программы и инструкціи учителямъ; въ старшихъ классахъ введены ученическія литературныя бесѣды и усилены бібліотеки; на выпускные экзамены командированы отъ Округа довѣренныя лица и т. п. Эти-же мѣропріятія отчасти содѣйствовали поднятію и нравственно-дисциплинарной части; однако, въ Кутаисской гимназіи пришлось временно закрыть одинъ изъ классовъ и удалить 13 учениковъ, подававшихъ поводъ къ беспорядкамъ. Впрочемъ, подобный рѣзкій примѣръ былъ единственнымъ для цѣлаго Округа. Хозяйственная часть была улучшена съ помощію возвышенія платы за право ученія и за своекоштныхъ пансіонеровъ, чрезъ что спеціальныя средства училищъ, благодаря также экстреннымъ пособіямъ отъ Правительства, значительно усилились. Улучшеніе помѣщеній поставлено было на ближайшую

очередь, лишь только достаточно увеличится экономической капиталъ Округа, въ это время не превышавшій 18,933 р. 22½ к. Наконецъ, съ счастливымъ для края прибытіемъ ея императорскаго высочества великой княгини Ольги Феодоровны, скудное до того времени женское образование на Кавказѣ получило необыкновенно быстрое развитіе. Ея высочеству угодно было уже 11-го апрѣля 1864 года открыть въ Тифлисѣ Женское училище 1-го разряда, доступное для дѣвушекъ всѣхъ званий и состояній, и сдѣлавшееся влослѣдствіи образцомъ и для другихъ однородныхъ съ нимъ заведеній въ краѣ. Нижнія женскія училища въ 1865 г. открылись въ Темиръ-Ханъ-Шурѣ, Пятигорскѣ, Дербентѣ и Закаталахъ. Общее оживленіе учебнаго дѣла въ краѣ за этотъ періодъ было такъ велико, что изъ Шуши, Александрополя, Закаталъ, Пети, Ахалкалакъ, Рачи и другихъ мѣстностей являлись депутаціи или повергались прошенія предъ его императорскимъ высочествомъ великимъ княземъ Намѣстникомъ объ учрежденіи новыхъ учебныхъ заведеній, при чемъ даже крестьянскія общества дѣлали значительныя пожертвованія на это высокополезное дѣло *). Подобныя, столь отрадныя явленія общественнаго сознанія въ Закавказскомъ краѣ, гдѣ вначалѣ правительству приходилось выдавать вознагражденіе за посѣщеніе классовъ дѣтямъ даже дворянскаго происхожденія, были тогда дѣломъ новымъ и до того еще безпримѣрнымъ! „Но не столько первые здѣсь русскіе наставники“, заключаетъ Я. М. Невѣровъ по поводу новыхъ мѣръ къ увеличенію числа учебныхъ заведеній на Кавказѣ въ 1866 году, „сколько другой, высшій учитель — жизнь ознакомила, наконецъ, туземное населеніе съ выгодами образованія, конечно, еще не въ высшемъ его значеніи, а только со стороны тѣхъ вышнихъ удобствъ и выгодъ, которыми въ благоустроенномъ государствѣ, съ коимъ судьбы свои сліяла Грузія, человѣкъ образованный имѣетъ предъ неполучившимъ образованіемъ“. Но, на первый разъ, уже и этого сознанія было достаточно для того правительства, которое приняло на себя цивилизирующую миссію въ краѣ!..

Общій составъ учебныхъ заведеній, служащихъ и учащихся за 1865 г. по дирекціямъ, къ числу которыхъ съ 1860 года прибавились еще Бакинская и Эриванская, былъ слѣдующій:

*) Рачинское крестьянское общество представило Правительству 3,033 руб. 95 к. на постройку въ мѣстечкѣ Они новаго дома для училища.

Число учебныхъ заведеній по разрядамъ и служащихъ въ нихъ (за исключеніемъ мечетскихъ школъ).

| № | Дирекціи. | Гимн. класс. и реальн. | Прот. класс. и реальн. | Учздн. (окр.) училища. | Начальныя училища. | Женскія училища. | Всего училищъ. | Всего служащихъ. |
|-----------------|--------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|--------------------|------------------|----------------|------------------|
| 1 | Тифлисская | 2 | — | 4 | 95 | 7 | 108 | 292 |
| 2 | Кутаисская | 1 | — | 2 | 6 | 1 | 10 | 57 |
| 3 | Ставропольская | 1 | — | 5 | 72 | 2 | 80 | 141 |
| 4 | Кубанская | 1 | — | 3 | 6 | 1 | 11 | 63 |
| 5 | Бакинская | — | 1 | 4 | 9 | — | 14 | 49 |
| 6 | Эриванская | — | — | 3 | 13 | — | 16 | 43 |
| Итого | | 5 | 1 | 21 | 201 | 11 | 239 | 635 |

Число учащихся по разрядамъ учебныхъ заведеній.

| № | Дирекціи. | Гимн. съ пансіонами. | Прогимназія. | Учздн. (окр.) училища. | Начальныя училища. | Женскія училища. | Учащихся и неучащихся. | Частныхъ училищъ. |
|-----------------|---|----------------------|--------------|------------------------|--------------------|------------------|------------------------|-------------------|
| 1 | Тифлисская | 875 | — | 544 | 2392 | 428 | 4239 | 1290 |
| 2 | Кутаисская | 566 | — | 137 | 237 | 50 | 990 | |
| 3 | Ставропольская | 391 | — | 471 | 3607 | 327 | 4796 | |
| 4 | Кубанская | 167 | — | 347 | 365 | 122 | 1001 | |
| 5 | Бакинская | — | 147 | 458 | 456 | 60 | 1121 | |
| 6 | Эриванская | — | — | 449 | 721 | 40 | 1210 | |
| 7 | Общества возстановленія христ. на Кавказѣ | — | — | — | 964 | — | 967 | |
| Итого | | 1999 | 147 | 2406 | 8742 | 1027 | 15.611 | |

Сравнивая эту вѣдомость съ прежнюю, показавшею число учащихся на Кавказѣ 10 лѣтъ тому назадъ, по 5-ти главнымъ разрядамъ училища, получимъ:

| Дирекціи: | | Гимназіи и прогимназіи. | Уѣздн. (окр.) училища. | Начальныя училища. | Женскія училища. | Частныя училища. | Во всёхъ училищахъ. |
|--|---------|-------------------------|------------------------|--------------------|------------------|------------------|---------------------|
| Сѣвернаго Кавказа } Закавказья. | 1855 г. | 424 | 659 | 2206 | Нѣтъ | 12 | 3301 |
| | | 511 | 1372 | 402 | свѣд. | 367 | 2652 |
| Итого . . | | 935 | 2031 | 2608 | — | 379 | 5953 |
| Сѣвернаго Кавказа } Закавказья. | 1865 г. | 558 | 818 | 3972 | 449 | 70 | 5867 |
| | | 1588 | 1588 | 4770 | 578 | 1220 | 9744 |
| Итого . . | | 2146 | 2406 | 8742 | 1027 | 1290 | 15,611 |

Изъ приведенныхъ данныхъ видно, что, не смотря на довольно неблагоприятный для учебнаго дѣла переходный періодъ съ 1855 по 1865 годъ, число учебныхъ заведеній, и въ особенности число учащихся, сильно возрасло, и что это возрастаніе относится по преимуществу къ Закавказскому краю, на просвѣщеніе котораго правительствомъ было наиболѣе затрачено финансовыхъ средствъ. Рѣзкій переходъ замѣтенъ какъ по *среднему* образованію, которое въ Закавказьѣ распространилось втрое сильнѣе прежняго, такъ и по *начальному*, которое здѣсь усилилось въ 10 разъ, сравнительно съ 1855 годомъ. Между тѣмъ, уѣздныя училища, которыя должны были служить подготовительными къ гимназіямъ заведеніями и распространять образованіе въ среднемъ городскомъ населеніи, за весь истекшій десятилѣтній періодъ остались почти неподвижными по количеству учащихся. Общій выводъ изъ этихъ данныхъ состоитъ въ томъ, что среднее образованіе въ Закавказскихъ городахъ развивалось на счетъ низшаго и въ ущербъ ему; переполненность гимназій именно доказывала недостатокъ низшихъ

городскихъ училищъ, и подходило время позаботиться о предоставленіи и низшимъ городскимъ сословіямъ большихъ средствъ къ начальному образованію.

Положеніе объ учебной части на Кавказъ и за Кавказомъ 1867 года.

Въ видахъ наибольшей основательности реформы всей учебно-административной системы на Кавказѣ, въ началѣ 1865 года, по поводу составленія проекта новаго Положенія, были созданы въ Тифлисѣ всѣ директора Кавказскихъ и Закавказскихъ училищъ. Къ 1-му февраля того-же года, проектъ положенія и новыхъ штатовъ уже былъ изготовленъ конференціею директоровъ по указаніямъ опыта и подъ личнымъ предѣлательствомъ Попечителя Округа, а затѣмъ, пройдя общепризнанный закономъ порядокъ, 15-го мая 1867 года удостоился Высочайшаго одобренія. Его императорскому высочеству намѣстнику Кавказскому было предоставлено вводить Положеніе постепенно, по мѣрѣ открывающихся денежныхъ средствъ; а потому, 25-го іюня того-же года, послѣдовало утвержденіе названнаго Положенія великимъ княземъ намѣстникомъ, но только въ видѣ опыта.

Сущность этого, уже *послѣдняго* для Кавказа отдѣльнаго Положенія объ учебной части заключалась въ томъ, что къ гимназіямъ и прогимназіямъ былъ примѣненъ общій уставъ Министерства Народнаго Просвѣщенія 19-го ноября 1864 года, дѣлившій ихъ на классическія и реальныя, а къ народнымъ училищамъ—общее Положеніе 14-го іюля того-же года, Кавказское-же Положеніе 1867 г. указывало только *способъ примѣненія* первыхъ къ мѣстнымъ учебнымъ заведеніямъ, требовавшимъ нѣкоторыхъ частныхъ отступленій отъ общаго закона. Преобразование Кавказскихъ гимназій по новому типу, начатое, какъ мы видѣли, немедленно по восстановленіи должности Главнаго Инспектора, было необходимо уже потому, что оставленіе ихъ при прежней учебной системѣ было-бы равносильно закрытію для Кавказскихъ молодыхъ людей пути въ университеты и другія спеціальныя заведенія, которыя никакъ не могли измѣнить своихъ требованій именно ради Кавказскихъ уроженцевъ, какъ-бы во вниманіе къ ихъ сравнительно-слабой подготовкѣ. Но если-бы даже эти уступки и были для нихъ сдѣланы, то вредныя послѣдствія ихъ

обнаружились-бы на молодых людях при самомъ прохожденіи ими высшихъ курсовъ. Наконецъ, все учебное дѣло на Кавказѣ само какъ-бы перерасло прежнее Положеніе и требовало уже болѣе широкихъ рамокъ и болѣе значительныхъ денежныхъ средствъ, и при томъ — безъ новаго обремененія Государственнаго Казначейства, а на счетъ доходовъ самого края.

Для лучшаго управленія училищами, въ которыхъ, вмѣсто прежнихъ 6-ти, теперь обучалось уже болѣе 15-ти тысячъ дѣтей, число дирекцій было принято не менѣе 6-ти, а именно:

Въ составъ *Тифлисской* дирекціи вошли: реальная гимназія, (директоръ которой былъ обремененъ менѣе директора классической гимназіи), 6 уѣздныхъ и 6 начальныхъ училищъ;

къ *Ставропольской* отнесены: классическая гимназія, съ пансіономъ при ней, и 4 уѣздныхъ училища;

къ *Кубанской* — полу-классическая (съ однимъ латинскимъ языкомъ) гимназія съ пансіономъ, 3 уѣздныхъ (окружныхъ) и 6 начальныхъ училищъ;

къ *Кутаисской* — полу-классическая гимназія съ пансіономъ, 3 уѣздныхъ и 8 начальныхъ училищъ;

къ *Бакинской* — реальная гимназія съ пансіономъ, 4 уѣздныхъ и 3 начальныхъ училища;

къ *Эриванской* (пока инспекціи) — полу-классическая прогимназія съ пансіономъ, 1 уѣздное и 2 начальныхъ училища. Сверхъ того, къ вѣдѣнію каждой дирекціи отнесены всѣ общественныя, церковныя и частныя мужскія и женскія учебныя заведенія — кромѣ, однако, церковныхъ и монастырскихъ православнаго и армяно-григоріанскаго вѣроисповѣданія, а равно — и мечетскихъ училищъ. Многочисленныя общественныя и частныя учебныя заведенія города Тифлиса были также изъяты изъ вѣдѣнія директора Тифлисской реальной гимназіи, наблюденіе же за ними поручено директору Тифлисской женской гимназіи. Полу-классическая Тифлисская гимназія и классическая Пятигорская прогимназія не имѣли при себѣ дирекцій, подчиняясь непосредственно Попечителю Учебнаго Округа; директору же Владикавказской реальной гимназіи было поручено завѣдываніе всеми учебными заведеніями Терской области — на правахъ директора училищъ.

Дѣленіе учителей на старшихъ и младшихъ было отмѣнено; штаты и классы должностей для всѣхъ училищныхъ чиновниковъ возвышены; права учебной службы предоставлены армяно-григо-

ріанскимъ законоучителямъ наравнѣ съ православными, а также — учителямъ новыхъ иностранныхъ и туземныхъ языковъ, если лица эти имѣютъ соотвѣтствующій образовательный цензъ. Во всемъ прочемъ служащіе подведены подъ общій уставъ, введенный внутри имперіи, съ сохраненіемъ преимуществъ собственно Кавказской службы.

Въ отношеніи учебнаго курса удержаны слѣдующія особенности: въ Закавказскихъ гимназіяхъ сохранено преподаваніе Закона Божія для иновѣрцевъ и туземныхъ языковъ: грузинскаго, армянскаго и татарскаго (последній, однако, былъ исключенъ изъ Тифлисской реальной гимназіи), съ освобожденіемъ всѣхъ воспитанниковъ европейскаго происхожденія и даже казеннокоштныхъ пансіонеровъ отъ всякаго знакомства хотя-бы съ однимъ изъ мѣстныхъ языковъ. Въ Ставропольской гимназіи, гдѣ воспитывалось много горцевъ, для послѣднихъ греческій языкъ могъ замѣняться естественнѣе и законовѣдѣніемъ; въ это реальное отдѣленіе могли переходить и другіе своекоштные воспитанники, но — съ особаго разрѣшенія Попечителя Округа. Въ томъ-же уваженіи къ мѣстнымъ особенностямъ, грузинскій языкъ входилъ въ программы Тифлисской и Кутаисской гимназій, армянскій — въ Тифлисской, Кутаисской и Бакинской гимназіяхъ и Эриванской прогимназіи, и татарскій — въ Бакинской гимназіи. Церковно-славянскій языкъ былъ сдѣланъ обязательнымъ во всѣхъ гимназіяхъ и прогимназіяхъ только для чисто-русскихъ уроженцевъ. Число уроковъ по общимъ предметамъ хотя и оставлено то-же, какое полагается въ уставѣ 1864 года, но распредѣленіе ихъ по классамъ Закавказскихъ гимназій и прогимназій измѣнено и, кромѣ того, усилено число уроковъ по-русскому языку и словесности. Вообще, Положеніемъ обусловлено все, что могло облегчить дѣтямъ туземнаго происхожденія усвоеніе учебныхъ курсовъ, безъ ущерба для цѣлой системы гимназическаго образованія, и удержаны при всѣхъ Закавказскихъ средне-учебныхъ заведеніяхъ не существовавшіе внутри имперіи пригготовительные классы, въ которые могли поступать не только неграмотныя, но даже и незнающія русскаго языка дѣти. Съ тою-же цѣлю и нормальный возрастъ для поступающихъ былъ опредѣленъ болѣе снисходительно, чѣмъ въ Министерскомъ уставѣ. Всѣ существовавшіе при учебныхъ заведеніяхъ пансіоны расширены; существовавшій при Шемахинскомъ 4-хъ классномъ училищѣ — перенесенъ, вслѣдствіе землетрясенія,

къ Бакинской гимназіи (на 40 казенныхъ воспитанниковъ; изъ нихъ только 5 вакансій для русскихъ) и вновь учрежденъ при Эриванской прогимназіи (на 12 воспитанниковъ, изъ нихъ 4 — для русскихъ). Всѣхъ казенныхъ вакансій для дѣтей изъ туземныхъ привилегированныхъ сословій и изъ русскихъ чиновниковъ было принято 424, изъ которыхъ, не считая пансіонеровъ Кубанскаго Казачьяго войска, для дѣтей *русскихъ* военныхъ и гражданскихъ чиновниковъ на Кавказѣ выдѣлялось только 69 вакансій или 16%, тогда какъ для дѣтей однихъ горцевъ и Закавказскихъ татаръ — 124 вакансіи, или около 30% всего числа казенныхъ стипендій. При всѣхъ пансіонахъ, съ воспитательными цѣлями, вводились занятія рисованіемъ, гимнастикой, простѣйшими ремеслами (напр.: токарнымъ, переплетнымъ и др.), садоводствомъ, огородничествомъ (по возможности), пѣніемъ, танцами и музыкой, съ устройствомъ особыхъ ученическихъ оркестровъ и хоровъ. Всѣ эти занятія, давая питомцамъ отдыхъ отъ умственного труда, должны были также улучшать ихъ нравы и давать просторъ проявленію особенныхъ художественныхъ талантовъ.

Всѣ уѣздныя училища получили 3-хъ-классную организацію, съ удержаніемъ приготовительнаго класса лишь для Закавказскаго края. Курсъ ученія для успѣвающихъ принять годовой; обязательность туземныхъ языковъ для русскихъ учениковъ отмѣнена; для желающихъ перейти въ гимназію допущено преподаваніе латинскаго и французскаго языковъ; введена умѣренная плата за право ученія; пансіоны при уѣздныхъ училищахъ (напр., Закавказскомъ) устроены на тѣхъ-же началахъ, какъ и при гимназіяхъ, и при томъ — исключительно для дѣтей туземнаго происхожденія и привилегированнаго сословія.

Начальныя училища, одноклассныя и двухклассныя, которыя внутри имперіи устраиваются обыкновенно на счетъ обществъ и сословій, на Кавказѣ и преимущественно въ Закавказскомъ краѣ продолжали существовать на *казенный* счетъ, конечно, впредь до пробужденія въ мѣстныхъ населеніяхъ болѣе яснаго сознанія необходимости въ начальномъ образованіи. Такія училища были внесены въ Положеніе 1867 г. въ слѣдующихъ мѣстностяхъ: въ Тифлисъ (2 училища), Ставрополь, Георгіевскѣ, Кизлярѣ, Душетѣ, Тіонетахъ (съ пансіономъ на 25 воспитанниковъ изъ тушинъ, пшавовъ и хевсуровъ), Кутаисѣ, Ахалкалакахъ, Зугдидяхъ, Рачинскомъ и Шаропанскомъ уѣздахъ, Лечгумѣ, Маранѣ, Сунджу-

нахъ, Кубѣ, Ордубатѣ, Ново-Баязетѣ и Ленкорани, всего — 19 училищъ. Обученіе мастерствамъ и хозяйству допускалось, однако, лишь на мѣстныя средства. Кромѣ Закона Божія, въ этихъ училищахъ полагались: чтеніе и письмо на русскомъ языкѣ, вмѣстѣ съ бесѣдами для упражненія въ разговорѣ, чтеніе и письмо на мѣстномъ языкѣ и 4 правила ариметики, вмѣстѣ съ употребленіемъ счетовъ. Мѣстному языку долженъ былъ обучать законоучитель того вѣроисповѣданія, къ которому принадлежать учащіеся. Общественнымъ училищамъ могли быть также производимы пособія отъ казны, единовременныя или постоянныя, а учителямъ и почетнымъ смотрителямъ предоставлялись права государственной службы наравнѣ съ учителями уѣздныхъ училищъ въ имперіи. Для обезпеченія начальныхъ училищъ хорошими наставниками, дирекціи обязывались, на счетъ своихъ специальныхъ средствъ, содержать воспитанниковъ въ Александровской Учительской школѣ, которая въ 1865 году была устроена въ Тифлисъ Обществомъ возстановленія православнаго христіанства на Кавказѣ. Всѣми этими мѣрами новое Положеніе стремилось заложить болѣе широкое и прочное основаніе всему дѣлу собственно *народнаго* образованія, которое въ Закавказьѣ въ то время находилось въ зародышѣ, такъ какъ пробужденіе народныхъ массъ, въ это время еще выходящихъ изъ крѣпостной зависимости, только начиналось.

Въ устройство частныхъ учебныхъ заведеній, пансіоновъ и школъ съ общеобразовательнымъ характеромъ Положеніемъ 1867 г. также была внесена болѣе строгая система. При открытіи ихъ, предприниматели должны были представлять программы и вообще приурочивать свои заведенія къ одному изъ существующихъ разрядовъ правительственныхъ училищъ; кромѣ того, отъ этихъ лицъ требовался извѣстный образовательный цензъ и нравственная благонадежность. Отъ лицъ-же, открывающихъ простыя школы грамотности, требовалось соблюденіе только послѣдняго условія. Если въ частной школѣ содержатель ея успѣшно обучалъ и русскому языку, то, по истеченіи 12-ти лѣтъ, онъ получалъ право на награду отъ правительства.

Въ соотвѣтствіи съ новою организаціею учебной части на Кавказѣ, Положеніе 1867 года весьма значительно, болѣе чѣмъ вдвое, расширило и финансовыя средства Учебнаго Округа, и при томъ — преимущественно на счетъ мѣстныхъ источниковъ. По штату, приложенному къ этому Положенію, собственно на учи-

лица Кавказскаго и Закавказскаго края было определено въ ежегодному отпуску 420,647 р. 65 к. *), изъ которыхъ на общее Государственное Казначейство приходилось только 96,827 р. 65 к. (слѣдовательно, даже менѣе, чѣмъ по Положенію 1853 г.), а остальные 323,820 руб. падали на доходы края, включая сюда и суммы казачьихъ войскъ или другихъ вѣдомствъ. По дирекціямъ бюджетъ Учебнаго Округа распредѣленъ былъ слѣдующимъ образомъ:

А. Дирекціи Сѣвернаго Кавказа.

| | |
|--|------------------|
| 1) Ставропольская (вмѣстѣ съ Пятигорской прогимназіей и Владикавказской реальн. прогимн.). | 101,327 р. 65 к. |
| 2) Кубанская дирекція | 52,180 р. — „ |
| Итого | 153,507 р. 65 к. |

Б. Дирекціи Закавказья.

| | |
|--|------------|
| 3) Тифлисская (губернская и городская, вмѣстѣ съ двумя гимназіями) | 116,795 р. |
| 4) Кутаисская дирекція | 73,090 „ |
| 5) Бакинская | 53,585 „ |
| 6) Эриванская инспекція | 23,670 „ |
| Итого | 267,140 р. |

Слѣдовательно, на Закавказье — почти ту-же часть бюджета (63%), что и по прежнему Положенію, тогда какъ на Сѣверный Кавказъ — только 37% всего расхода на учебное дѣло въ краѣ.

По разрядамъ учебныхъ заведеній, весь расходъ получалъ слѣдующее назначеніе:

| | |
|---|------------------|
| На гимназіи и прогимназіи съ пансіонами | 318,237 р. 65 к. |
| „ уѣздныя училища | 63,720 „ — „ |
| „ начальныя училища | 31,190 „ — „ |
| Собственно на Дирекціи по завѣдыванію учил. | 6,500 „ — „ |
| Въ распоряженіе Округа для образованія наставниковъ | 1,000 р. — „ |
| Итого | 420,647 р. 65 к. |

*) Въ эту сумму не входитъ содержаніе Управленія Учебнаго Округа, а равно и Цензурнаго Комитета, который былъ отдѣленъ отъ него и подчиненъ прямо Главному Управленію Намѣстника. Вскорѣ при Управленіи была учреждена также должность второго Окружнаго Инспектора.

Сравнивая это распредѣленіе суммъ съ принятымъ въ Положеніи 1853 года, оказывается, что расходъ на среднія учебныя заведенія болѣе чѣмъ утроился, тогда какъ расходъ на уѣздныя училища, въ которыхъ наиболѣе нуждалось бѣднѣйшее городское населеніе (особенно въ Тифлисѣ), — даже уменьшился, т. е. развитію среднихъ учебныхъ заведеній въ городахъ данъ былъ болѣе сильный толчекъ, сравнительно съ низшими, къ обоюдному ущербу для тѣхъ и другихъ.

Правда, забота объ учрежденіи въ городахъ низшихъ городскихъ училищъ, а въ томъ числѣ и уѣздныхъ, должна-бы лежать на самихъ городскихъ обществахъ, но Кавказскіе города, въ особенности въ Закавказьѣ, тогда еще не стояли на должной степени пониманія этой важной для нихъ обязанности; а потому, при широкомъ приѣмѣ учащихся, вся масса ихъ, даже изъ низшихъ и бѣднѣйшихъ классовъ общества, за недостаткомъ городскихъ училищъ, направлялась въ гимназіи и прогимназіи. Учрежденіе въ Тифлисѣ двухъ казенныхъ начальныхъ училищъ, при отсутствіи хотя-бы одного уѣзднаго, слишкомъ недостаточно было для отвлеченія учащихся отъ переполненныхъ ими гимназій. Уравновѣсить среднее образованіе съ низшимъ и уничтожить преобладаніе перваго надъ послѣднимъ представляло, такимъ образомъ, для Кавказскаго учебнаго вѣдомства еще задачу будущаго.

Реформа учебныхъ заведеній по Положенію 1867 года.

Преобразовательный періодъ для Кавказскихъ учебныхъ заведеній наступилъ, какъ было упомянуто, непосредственно за восстановленіемъ Учебнаго Округа; съ утвержденіемъ-же новаго Положенія 1867 года, и восстановленіемъ, 13-го января 1868 г., должности *Попечителя Округа* преобразование прежнихъ и учрежденіе новыхъ училищъ пошло съ тою быстротою, какой требовала сама жизнь, и насколько дозволяли финансовыя средства самого края. Вотъ перечень главнѣйшихъ мѣропріятій въ этомъ отношеніи по 1872 годъ:

А) По средне-учебнымъ заведеніямъ: а) *преобразованы: Ставропольская гимназія* — въ полную классическую съ реальнымъ отдѣленіемъ для горцевъ (1866 г.); *Кубанская гимназія* — въ полу-классическую съ однимъ латинскимъ языкомъ (1867 г.); *Тифлисская гимназія* — тоже (1867 г.); впрочемъ, съ 1871 г.

въ ней введено, начиная съ IV класса, преподаваніе и греческаго языка для желающихъ; *Кутаисская* гимназія — тоже (1867 г.); *Бакинская* реальная прогимназія — въ полную реальную гимназію, V классъ которой открытъ въ 1871 году. б) *вновь открыты*: *Тифлисская реальная* гимназія — взамѣнъ Коммерческаго училища (1866 г.), *Пятигорская* классическая прогимназія съ обоими древними языками — взамѣнъ мѣстнаго уѣзднаго училища (1866 г.); *Владикавказская реальная* прогимназія *) взамѣнъ прежней горской школы, переданной Военнымъ вѣдомствомъ учебному (1868 г.), и *Эриванская* полу-классическая прогимназія съ однимъ латинскимъ языкомъ (1868 г.), при которой вскорѣ былъ учрежденъ и пансіонъ (1870 г.). Учрежденіе новыхъ учебныхъ заведеній высшаго разряда вмѣсто прежнихъ низшихъ было допущено отчасти съ тою цѣлю, чтобы побудить мѣстныхъ городскія общества учреждать послѣднія на собственные общественныя средства; однако, мѣра эта въ большинствѣ случаевъ, особенно по Закавказью, не привела къ желаемому результату.

Кромѣ названныхъ мѣръ къ расширенію средняго образованія въ краѣ, съ 1867 года учреждена отдѣльная дирекція училищъ г. Тифлиса, завѣдываніе же всеми прочими училищами Тифлисской дирекціи перенесено на директора реальной гимназіи. Съ цѣлю изданія правильныхъ и однообразныхъ программъ гимназическаго преподаванія, съ 1866 г. установлены *связды* учителей средне-учебныхъ заведеній, преимущественно въ Ставрополѣ и Тифлисѣ, при чемъ обсужденіе программъ производилось публично. Приступлено къ устройству при самыхъ заведеніяхъ особыхъ *ученическихъ* библиотекъ, гдѣ возможно, — съ читальнями, а также — къ пополненію физическихъ и естественно-историческихъ кабинетовъ. По улучшенію гимназическихъ помѣщеній: предпринята постройка зданія для Ставропольской классической гимназіи, по смѣтѣ въ 220,000 руб., оконченная къ 1-му августа 1868 года, а въ 1870 году произведена перестройка зданія Тифлисской классической гимназіи, съ расходомъ въ 116,000 р. изъ мѣстныхъ доходовъ края.

Б) По уѣзднымъ училищамъ: а) *преобразованы* изъ 2-хъ-

*) Какъ открытіемъ своимъ, такъ и внутреннимъ благоустройствомъ заведеніе это много обязано тогдашнему Наказному атаману Терскаго казачьяго войска — графу М. Т. Лорисъ-Меликову.

классныхъ уѣздныхъ училищъ въ 3-хъ-классныя: *Полтавское*, *Уманское*, *Ейское*, со введеніемъ въ нихъ латинскаго языка, а также: *Елисаветпольское*, *Шемахинское*, *Шушинское*, *Нухинское* и *Дербентское*, со введеніемъ въ нихъ французскаго языка, а въ *Нахичеванскомъ* — латинскаго языка, все — въ 1867 г., а въ слѣдующемъ году — и остальные училища: *Александропольское*, *Нахичеванское*, *Синахское*, *Телавское* и *Ахалцихское*; б) *учреждены* уѣздныя училища: *Озуретское* и *Потійское* (1870 г.) взамѣнъ прежнихъ начальныхъ.

В) По начальнымъ училищамъ: а) *преобразованы*: *Кутаисское* начальное училище изъ однокласснаго — въ 2-хъ-классное (1867 г.); а *Тюнетское* начальное училище и *Душетское* съ пансіономъ при немъ соединены вмѣстѣ въ Душетъ (1868 года); *учреждены* начальныя училища: въ Тифлисѣ *Николаевское* 2-хъ-классное и въ *Зудиддахъ* (1867 г.), въ *Кизляръ-же*, *Моздокъ* и *Георгиевскѣ* — взамѣнъ прежнихъ уѣздныхъ съ 2-мя классами (1868 г.); кромѣ того: *Новороссійское* (1869 г.), *Анапское*, *Петровское*, *Владикавказское* — Константиновское, *2-ое Тифлиское* (въ *Кухахъ*, а нынѣ въ *Навлугѣ*) и *Ахалцихское* (все въ 1870 г.). Такимъ образомъ, въ теченіе первыхъ пяти лѣтъ со введенія новаго Положенія 1867 года, были преобразованы 22 и открыты вновь или взамѣнъ прежнихъ — 18; слѣдовательно, всего 40 учебныхъ заведеній устроены примѣнительно къ существующимъ во внутреннихъ губерніяхъ Россіи, и въ то-же время съ сохраненіемъ тѣхъ особенностей, которыя вызывались нуждами края.

Мѣры къ распространенію собственно-народнаго и женскаго образованія.

Собственно народное образованіе, совершающееся въ сельскихъ школахъ, и въ имперіи получило болѣе широкое и правильное развитіе уже послѣ эпохи освобожденія крестьянъ изъ крѣпостной зависимости. На Кавказѣ, гдѣ эта великая реформа совершилась въ 1864 году, дѣло образованія сельскаго населенія находилось даже въ нѣсколько лучшемъ положеніи, въ особенности на Сѣверномъ Кавказѣ. Въ Ставропольской губерніи существовали сельскія школы вѣдомства Министерства Государственныхъ имуществъ, а для населенія Линейнаго казачьяго войска и Кубанской области (называвшейся прежде Землею Чер-

номорского войска) имѣлись станичныя школы, подвѣдомственныя мѣстному войсковому начальству до учрежденія отдѣльных дирекцій училищъ. Въ Закавказскомъ краѣ, предъ эпохой освобожденія крестьянъ и до возстановленія Учебнаго Округа, существовало много церковно-приходскихъ школъ православнаго, армяно-григоріанскаго и мусульманскаго духовенства; но всѣ онѣ носили исключительный конфессіональный характеръ и находились внѣ всякаго надзора учебнаго вѣдомства. Собственно сельскихъ общеобразовательныхъ училищъ по образцу, принятому Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія, въ Закавказьѣ вовсе не было. Полковыя и баталіонныя школы, содержимыя на счетъ Кавказской арміи еще съ 1837-го года, принимали дѣтей преимущественно изъ бѣднѣйшаго туземнаго дворянства, а потому для сельскаго населенія были недоступны *). У русскихъ сектантовъ была весьма распространена грамотность, но школъ въ собственномъ смыслѣ также не было. Первый починъ въ учрежденіи правильныхъ сельскихъ школъ въ краѣ, преимущественно въ южной его половинѣ, принадлежитъ Обществу возстановленія православнаго христіанства на Кавказѣ, которое въ 1865 году не только содержало до 30 сельскихъ школъ среди населеній, въ которыхъ уже угасало или совершенно угасло древнее христіанство, но и учредило въ предмѣстьѣ Тифлиса, подъ руководствомъ Попечителя Округа, особую *Учительскую семинарію*, открытую въ 1865 году, а слѣдовательно — старѣйшую въ Россіи послѣ Дерптской и Молодечненской. Семинарія эта, снабдившая не только почтенное Общество, но отчасти и Учебный Округъ, имѣвшій въ ней своихъ стипендіатовъ, многими правильно подготовленными учителями, находилась и прежде въ его вѣдѣніи относительно учебной части, а съ 1872 года (на основаніи Высочайшаго повелѣнія 15-го мая), она была всецѣло передана учебному вѣдомству и преобразована въ Александровскій Учительскій институтъ, долженствовавшій удовлетворять потребности въ наставникахъ для уѣздныхъ и городскихъ, а отчасти — и сельскихъ начальныхъ училищъ Закавказскаго края. Въ то-же время были приняты во вниманіе нужды начальныхъ училищъ и на Сѣверномъ Кавказѣ, гдѣ они давно существовали и крайне нуждались въ хорошихъ

*) Переданныя съ 1875 года въ вѣдѣніе Учебнаго Округа, онѣ и по настоящее время доступны только для дѣтей привилегированныхъ туземныхъ сословій.

учителей; а потому, на основаніи Высочайшаго повелѣнія 24-го декабря 1869 года, въ слѣдующемъ году была основана Кубанская Учительская семинарія, сперва въ станицѣ Полтавской, откуда она въ 1871 году была, по климатическимъ причинамъ, перенесена въ станицу Ладовскую, ближе къ предѣламъ Ставропольской губерніи съ ея многочисленными сельскими училищами.

Независимо отъ основанія заведеній для приготовленія будущихъ дѣятелей на поприщѣ народнаго образованія, съ 1866 года было положено начало временнымъ курсамъ и съѣздамъ начальныхъ учителей, сперва въ Кутаисѣ, а затѣмъ въ Ставрополѣ и нѣкоторыхъ другихъ губернскихъ городахъ, съ цѣлью ознакомленія молодыхъ людей съ правильными приемами начального обученія, тѣмъ болѣе, что Учительскій институтъ въ Тифлисѣ и, пока единственная, Учительская семинарія въ Кубанской области не успѣвали отвѣчать огромному запросу на учителей. Первые *нормальныя* училища, долженствовавшія служить образцомъ благоустройства и хорошаго преподаванія для сельскихъ школъ, были въ 1872 году учреждены въ сел. Прасковеѣ — Ставропольской губерніи и въ мѣстечкѣ Хови — Кутаисской губерніи. Къ учрежденію отдѣльныхъ инспекцій (нынѣ дирекцій) народныхъ училищъ приступлено было еще ранѣе; первыми, открытыми съ Высочайшаго соизволенія инспекціями были: Ставропольская (2-го декабря 1870 г.), Кутаисская (4-го мая 1870 г.), Кубанская (20-го ноября 1870 г.) и Тифлисская (18-го октября 1871 г.), которыя должны были принять на себя заботы о правильномъ развитіи нашихъ правительственныхъ и всѣхъ общественныхъ, церковно-приходскихъ и частныхъ учебныхъ заведеній, тѣмъ болѣе, что директора гимназій и прогимназій, на которыхъ прежде возлагалась эта обязанность, не имѣли возможности вполне посвятить себя этому столь важному дѣлу.

Къ характеристикѣ этого преобразовательнаго періода, продолжавшагося около десяти лѣтъ, слѣдуетъ добавить, что однажды возбужденная самодѣятельность общества на поприщѣ народнаго образованія дѣлала дальнѣйшіе шаги. Учрежденіе училищъ на средства городскихъ обществъ быстрѣе развивалось на Сѣверномъ Кавказѣ, гдѣ за это время было открыто 8 городскихъ общественныхъ училищъ, тогда какъ въ Закавказскомъ краѣ — только 3, изъ которыхъ 2 учредились на счетъ благотворительныхъ обществъ и при томъ — съ пособіемъ отъ казны. Денежныя по-

жертвованія частныхъ лицъ и обществъ на училища и стипендіи за тотъ-же періодъ составляли: 61,013 р. одновременныхъ и 2,000 р. постоянныхъ, изъ которыхъ на Закавказскій край приходится только 15,533 руб. 95 коп. или около 26%. Но, на сколько были скупы въ Закавказьѣ пожертвованія на общедоступныя и общеобразовательныя школы, на столько-же они были щедры на церковно-приходскія армяно-григоріанскаго вѣроисповѣданія, число которыхъ возрастало и продолжаетъ возрастать съ особенною быстротою; но такъ какъ эти школы, нерѣдко носящія также названіе „духовныхъ“, имѣли исключительно-конфессіональный характеръ, то онѣ и стояли пока вѣ вѣдѣніи Кавказскаго Учебнаго Округа, такъ что даже точное число ихъ долго оставалось ему неизвѣстнымъ *).

По женскому образованію, предъ возстановленіемъ Кавказскаго Учебнаго Округа, существовали слѣдующія учебныя заведенія:

Закавказскій Дѣвичій институтъ съ 150 пансіонерками, основанный въ Тифлисѣ въ 1840 году.

4 женскихъ учебныхъ заведенія, съ пансіонами при нихъ на 400 дѣвицъ (въ гг. Тифлисѣ, Кутаисѣ, Баку и Эривани), Общества св. Нины, основаннаго кн. Воронцовой въ 1846 г.

Маріинское женское училище, съ пансіономъ на 60 дѣвицъ, содержимое на суммы Кубанскаго Казачьяго войска; основано въ 1861 году.

5 женскихъ начальныхъ школъ Тифлискаго Благотворительнаго Общества, основаннаго въ 1859 г., съ 100 учащимися

Ставропольское женское заведеніе св. Александры и женское училище 1 разряда съ 72 ученицами, основанныя въ 1861 г. на средства города, и

Ейская начальная школа съ 154 ученицами, основанная въ 1862 г., слѣдовательно,—всего 14 женскихъ учебныхъ заведеній всевозможныхъ разрядовъ, въ которыхъ получало образованіе около 1000 дѣвицъ. Кромѣ того, существовало, какъ было упомянуто;

*) Школы эти въ общей сложности мало способствуютъ къ распространенію правильнаго образованія. Преподаваніе въ нихъ поручается лицамъ вовсе не подготовленнымъ, или находится въ рукахъ крайне-необразованнаго духовенства, а потому значительныя суммы, которыя на эти школы жертвуются какъ изъ доходовъ церковныхъ, такъ и частныхъ лицъ и обществъ, составляютъ весьма неправильный расходъ, посвящаемый на удовлетвореніе ложно-понимаемой племенной особенності. Отчетъ по Главному Управленію съ 1862 по 1872 г., стр. 280.

небольшое число частныхъ, преимущественно модныхъ, женскихъ пансіоновъ.

За тотъ-же преобразовательный періодъ была улучшена учебно-воспитательная и хозяйственная часть въ Закавказскомъ Дѣвичьемъ институтѣ, который съ 13-го декабря 1863 г. ея императорскимъ величествомъ государынею императрицею былъ порученъ попеченію ея императорскаго высочества государыни великой княгини Ольги Теодоровны; усилены денежные средства всѣхъ учрежденій Общества св. Нины, особенно нуждавшихся въ удобныхъ помѣщеніяхъ, открыто такое-же заведеніе въ Телавѣ (1865 г.) и увеличенъ комплектъ ихъ пансіонерокъ, общее число которыхъ скоро достигло до 600; кромѣ того, въ нихъ были допущены и вольноприходящія. Ученицы Ставропольскаго заведенія св. Александры допущены съ 1868 г. къ посѣщенію классовъ Женскаго училища 1-го разряда, при которомъ образовалось, такимъ образомъ, уже до 350 ученицъ. Благотворительное Общество въ Тифлисѣ открыло еще 3 новыхъ школы и стало сообщать бесплатное образованіе 348 дѣтямъ. Обязанное своимъ возникновеніемъ государынѣ великой княгинѣ Ольгѣ Теодоровнѣ Тифлисское женское училище 1-го разряда, 20-го ноября 1870 года, переименовано было въ гимназію, которой въ слѣдующемъ году (18-го марта) присвоено было августѣйшее имя ея высочества, преобразована учебная часть училища и открытъ спеціальныи классъ. Въ то-же время было основано Сухумское женское училище (1870 г.), переименованное потомъ въ прогимназію, и учреждено въ разныхъ пунктахъ края до 17-ти новыхъ начальныхъ женскихъ училищъ. Во всѣхъ названныхъ женскихъ училищахъ края въ 1872 году воспитывалось или обучалось уже 2,757 дѣвицъ, а въ частныхъ пансіонахъ — 908; слѣдовательно, общее число учащихся увеличилось въ 3 раза.

Такъ какъ общій подъемъ всего образованія на Кавказѣ не могъ-бы совершаться съ полною успѣшностью, еслибы оканчивающіе среднее образованіе Кавказскіе уроженцы были лишены блага высшаго и спеціальнаго образованія, въ примѣненіи котораго край сильно нуждался,—то было также обращено особенное вниманіе и на этотъ вопросъ. Первое Положеніе объ отправленіи Кавказскихъ воспитанниковъ въ университеты и спеціальныя заведенія имперіи относилось еще къ 1843 году; съ тѣхъ поръ сумма на этотъ предметъ постоянно возрастала, и въ 1867 году

доходила уже до 100,000 р. изъ Государственнаго Казначейства. Стремленіе къ высшему образованію за послѣднее время уже было достаточно развито въ уроженцахъ Кавказа, содержаніе-же для нихъ особыхъ пансіоновъ въ университетскихъ городахъ было слишкомъ обременительно для казны; а потому признано было возможнымъ: все количество стипендіатовъ опредѣлить въ размѣрѣ 126 *); изъ нихъ 65 — при университетахъ; самыя стипендіи выдавать на руки самимъ молодымъ людямъ, а правильный при-смотръ за ними поручить начальствамъ тѣхъ учебныхъ заведеній, при которыхъ они состоятъ; расходъ-же на нихъ изъ Государственнаго Казначейства сократить до 22,000 р. ежегодно. Это новое, нынѣ дѣйствующее Положеніе о Кавказскихъ воспитанникахъ 12-го ноября 1868 года удостоилось Высочайшаго утвержденія.

Преобразование Кавказскихъ учебныхъ заведеній на основаніи устава 1871 г.

Едва прошло 4 года со времени изданія Кавказскаго Положенія 1867 года объ устройствѣ учебной части, примѣненіе котораго было поведено съ такою быстротою и съ такими значительными затратами на преобразование и учрежденіе среднихъ и низшихъ учебныхъ заведеній на началахъ уставовъ 1864 года, — какъ въ самомъ Министерствѣ Народнаго Просвѣщенія послѣдовала новыя реформы, коснувшіяся всей системы образованія въ Россіи, начиная съ гимназій и оканчивая народною школой. Высочайше утвержденный 30-го іюля 1871 г. Уставъ гимназій и прогимназій, полагая рѣзкое различіе между классическимъ и реальнымъ среднимъ образованіемъ, изъ которыхъ первое сосредоточивается на древнихъ языкахъ, а второе — на математикѣ, вмѣстѣ съ тѣмъ значительно измѣняетъ и весь воспитательный, административный и хозяйственный строй нашихъ гимназій и прогимназій. Учебные курсы перестраиваются въ Уставѣ по совершенно иному принципу, при чемъ одни учебные предметы выдвигаются на первый планъ, а другіе отодвигаются или почти

*) Впрочемъ, по причинѣ еще незначительнаго числа гимназій, а слѣдовательно — и оканчивающихъ въ нихъ курсъ молодыхъ людей, всѣ вакансіи стипендіатовъ до сихъ поръ еще не могли быть замѣщаемы одними Кавказскими уроженцами.

исключаются изъ гимназическихъ программъ. Директора и инспектора обязываются принимать непосредственное участіе въ преподаваніи, а учителя — въ воспитаніи юношества, по новой должности классныхъ наставниковъ. Кроме того, новый Уставъ, переустройствомъ педагогическихъ совѣтовъ и учрежденіемъ хозяйственныхъ комитетовъ при названныхъ заведеніяхъ, призываетъ преподавателей къ болѣе дѣятельному участію въ хозяйственномъ управленіи, и тѣмъ возлагаетъ на всю коллегію служащихъ ответственность не только за учебно-воспитательное, но и за матеріальное преуспѣяніе учебныхъ заведеній. Наконецъ, самое вступленіе въ университеты въ новомъ Уставѣ обусловливалось для молодыхъ людей (хотя и съ временными льготными сроками), полнымъ усвоеніемъ классическаго средняго образованія и достаточною умственною зрѣлостью, для лучшаго достиженія которой поднимались всѣ требованія не только по выпускнымъ, но и по вступительнымъ испытаніямъ и, сверхъ того, весь собственно-гимназическій курсъ удлинялся еще на одинъ — 8-й годъ ученія.

Столь радикальное переустройство всей внутренней жизни гимназій, имѣвшее значеніе не только государственное, но и общественное, застало Кавказскія гимназіи, не смотря на начатую въ нихъ реформу, какъ бы врасплохъ, еще на полпути къ водворенію въ нихъ даже облегченной классической системы 1864 года. Однѣ изъ нихъ были реальными, другія — полу-классическими, съ однимъ латинскимъ языкомъ; даже въ строго-классической Ставропольской гимназій греческій языкъ былъ введенъ только съ 186⁶/₇ учебнаго года и еще не преподавался выше V-го класса. Правда, Положеніе 1867 г., сравнительно съ прежнимъ, все-же положило начало подготовкѣ нѣкоторыхъ гимназій и прогимназій къ воспріятію полной классической системы образованія; однако эта подготовка только смягчала, но не уничтожала трудности ожидавшаго ихъ переворота. Къ тому-же, затруднительность изученія обоихъ древнихъ языковъ туземнымъ юношествомъ, для котораго полное усвоеніе и русскаго языка представляло весьма серьезную задачу, давало право сомнѣваться въ возможности всецѣло принять для Закавказья новую гимназическую систему, отступленіе отъ которой могло, съ другой стороны, закрыть Кавказцамъ доступъ въ университетъ.

Въ виду столь неожиданныхъ и сложныхъ затрудненій, высшее Кавказское начальство дало разрѣшеніе Попечителю Округа, въ

началъ декабря 1871 года, снова устроить въ Тифлисѣ *съездъ* всѣхъ главныхъ представителей учебнаго дѣла на Кавказѣ, и преимущественно—начальниковъ гимназій и прогимназій, въ конференціи которыхъ, подъ предсѣдательствомъ Попечителя Округа и съ участіемъ депутата отъ Военнаго вѣдомства, къ началу февраля 1872 года былъ выработанъ проектъ *новаго Положенія* объ учебной части на Кавказѣ и за Кавказомъ. Проектъ стремился къ облегченію для Закавказскаго юношества усвоенія новой системы средняго образованія, но, по возможности, безъ ущерба въ подготовкѣ къ прохожденію высшихъ курсовъ. Съ этою цѣлію проектъ: во 1-хъ, нѣсколько иначе распредѣлялъ весь учебный матеріалъ по классамъ, къ числу которыхъ добавлялись еще одинъ приготовительный и совершенно отдѣльный—VIII классъ; во-2-хъ, назначалъ иное число уроковъ по каждому учебному предмету; въ-3-хъ, удерживалъ обязательное преподаваніе мѣстныхъ языковъ для кавказскихъ инородцевъ; въ-4-хъ, изученіе новыхъ иностранныхъ языковъ ограничивалъ однимъ французскимъ и т. под. Въ проектѣ было принято къ руководству и новое общее Положеніе объ учительскихъ семинаріяхъ 24-го мая 1871 года, также требовавшее особаго приуроченія къ мѣстнымъ условіямъ, по которымъ усвоеніе тѣхъ-же учебныхъ программъ въ тотъ-же трехлѣтній срокъ, какъ внутри имперіи, въ Закавказьѣ оказывалось затруднительнымъ. Затрунуто было и низшее образованіе въ уѣздныхъ и начальныхъ училищахъ, хотя безъ особенныхъ отступленій отъ прежняго.

Но именно въ то время, когда проектъ новаго Кавказскаго Положенія совершалъ путь къ утвержденію въ общеустановленномъ законѣмъ порядкѣ, по Министерству Народнаго Просвѣщенія послѣдовали дальнѣйшія, не менѣ важныя реформы и по другимъ разрядамъ русскихъ учебныхъ заведеній. Такъ 15-го мая 1872 года былъ Высочайше утвержденъ новый Уставъ реальныхъ училищъ, долженствовавшихъ замѣнить прежнія реальныя гимназіи, а 31-го мая того-же года такого-же утвержденія удостоились Положенія объ Учительскихъ институтахъ и о городскихъ училищахъ, заступавшихъ мѣсто прежнихъ уѣздныхъ. Разъ вступивъ на путь духовнаго объединенія Кавказа съ имперіей, Кавказское высшее начальство должно было неуклонно слѣдовать по тому-же пути образованія юношества, на который указывала ему Высочайшая воля, тѣмъ болѣе, что и сами туземныя,

въ особенности-же христіанскія населенія края, благодаря сокращенію времени и пространства, прежде столь рѣзко отдѣлявшихъ ихъ отъ общаго отечества, все болѣе и болѣе примыкали къ государственной, экономической и духовной его жизни.

Вслѣдствіе такихъ, уже чисто-историческихъ причинъ, правительствомъ было найдено своевременнымъ и полезнымъ для самого Кавказа *совершенно отмѣнить* какъ прежнее, такъ и вновь составленное Положеніе объ устройствѣ его учебной части, и ограничиться лишь нѣсколькими, существенно-важными *Правилами о примѣненіи къ учебнымъ заведеніямъ Кавказскаго Учебнаго Округа общихъ училищныхъ уставовъ* Министерства Народнаго Просвѣщенія. Правила эти, вмѣстѣ съ мнѣніемъ Государственнаго Совѣта по сему предмету, 22-го ноября 1873 года удостоились Высочайшаго утвержденія государя императора. Этимъ актомъ, исполненнымъ высокой государственной важности, учебныя заведенія Кавказскаго края были окончательно введены въ общую семью однородныхъ съ ними заведеній имперіи, и съ этого времени имъ суждено было вмѣстѣ съ ними пережить общій и трудный періодъ перерожденія, только къ облегченію котораго и были направлены всѣ усилія Кавказскаго учебнаго начальства. Нѣтъ сомнѣнія, что эта трудность была-бы особенно ощутительна для *Закавказскихъ* учебныхъ заведеній, въ которыхъ большинство учащихся, вмѣстѣ взятыхъ, принадлежить къ инородческому составу. Во вниманіе къ этому столь важному обстоятельству, вышеупомянутыя Правила допускаютъ для гимназій Кавказскаго Учебнаго Округа 8-классный составъ, впоследствии принятый и Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія для всѣхъ русскихъ гимназій; Кутаисская гимназія временно оставлена при одномъ латинскомъ языкѣ; при реальныхъ училищахъ сохраняются приготовительные классы, не принятые въ общемъ Уставѣ; въ 4-хъ низшихъ классахъ всѣхъ мѣстныхъ средне-учебныхъ заведеній для желающихъ допускается, за особую плату учителямъ, преподаваніе главнѣйшихъ туземныхъ языковъ, по усмотрѣнію Намѣстника Кавказскаго; при Ставропольской гимназіи временно сохраняется реальное отдѣленіе—собственно для однихъ горцевъ, которое поэтому и переименовывается въ Горское; въ Закавказскихъ прогимназіяхъ отмѣняется обязательность греческаго языка. Кромѣ того, Намѣстнику Кавказскому предоставляется принимать мѣры къ облегченію инородцамъ усвоенія рус-

скаго языка, и о всѣхъ такихъ мѣрахъ или отступленіяхъ отъ общихъ уставовъ — доводить до Высочайшаго свѣдѣнія. Для служащихъ по учебно-воспитательной части удержаны всѣ преимущества Кавказской учебной службы, съ дополненіемъ и тѣхъ новыхъ, которыя приняты общими уставами и штатами Министерства Народнаго Просвѣщенія. Завѣдываніе низшими казенными, а равно общественными и частными учебными заведеніями, а также наблюденіе за всѣми церковно приходскими школами иновѣрческихъ вѣроисповѣданій возлагается на отдѣльныхъ директоровъ и инспекторовъ училищъ, на которыя распространенъ общій законъ относительно *обязательности преподаванія русскаго языка во всѣхъ училищахъ* и русской исторіи и географіи, на русскомъ же языкѣ, въ тѣхъ изъ нихъ, гдѣ вообще преподаются исторія и географія.

Вслѣдъ за изданіемъ уставовъ среднихъ учебныхъ заведеній и низшихъ городскихъ училищъ, Министерство Народнаго Просвѣщенія съ прежнею настойчивостью и послѣдовательностью, изъ года въ годъ продолжало издавать новыя постановленія, какъ-то: инструкціи къ уставамъ, учебные планы, программы, циркулярныя разъясненія и т. д., а 24-го мая 1874 года было Высочайше утверждено не менѣе, если еще не болѣе важное по обширности своего примѣненія — Положеніе о начальныхъ народныхъ училищахъ, призывающее земства и сословія къ совмѣстному съ правительствомъ участію въ дѣлѣ распространенія образованія въ народныхъ массахъ. Этимъ направленіемъ дѣятельности Министерства опредѣлялся общій ходъ образованія и на Кавказѣ за послѣдній періодъ (въ особенности — до 1876 г.), когда Кавказское учебное вѣдомство едва успѣвало примѣнять къ своимъ училищамъ тѣ начала и требованія, которыя исходили изъ общаго учебнаго центра — Министерства Народнаго Просвѣщенія, и только по нѣкоторымъ вопросамъ учебной жизни шло даже впереди его; такъ, напримѣръ, Уставъ Тифлискаго Александровскаго учительскаго института — старѣйшаго въ имперіи, былъ Высочайше утвержденъ 15-го мая 1872 г., слѣдовательно, ранѣе общаго Устава учительскихъ институтовъ 31-го мая 1872 г., на основаніи котораго уже въ 1874 г. былъ снова пересмотрѣнъ Кавказскій уставъ — въ видахъ сближенія его съ общимъ. Нѣтъ сомнѣнія, что такая, преимущественно *подражательная* роль была, съ одной стороны, гораздо легче для мѣстнаго Кавказскаго началь-

ства, слагая съ него обязанность созидать новые уставы, положенія, программы и т. д., но, съ другой стороны, — на немъ-же лежала нравственная отвѣтственность за приспособленіе общихъ законоположеній и мѣръ къ даннымъ особенностямъ края, гдѣ въ самомъ строѣ общественной жизни недостаетъ многихъ такихъ условій, какія существуютъ внутри имперіи, каковы, напримѣръ: земскія учрежденія, общая воинская повинность, національно-религіозное единство сплошныхъ массъ населенія и проч.

Подъ вліяніемъ этихъ неизбѣжныхъ и пока непреоборимыхъ условій самой жизни, на Кавказѣ и, главнымъ образомъ, въ Закавказьѣ по прежнему приходилось приурочивать и приспособлять новыя законоположенія къ нуждамъ и потребностямъ края, которыя, къ счастью для него, постоянно и встрѣчали полное признаніе высшаго правительства. Учебная и административная дѣятельность другихъ округовъ за послѣднее время также постоянно принималась къ свѣдѣнію по Кавказскому Учебному Округу, который старался всѣ полезныя мѣры или нововведенія немедленно примѣнять къ подчиненнымъ ему училищамъ, — если только эти мѣры были дѣйствительно удобны и получали одобреніе его императорскаго высочества Намѣстника Кавказскаго. Однимъ словомъ, Кавказскій Учебный Округъ съ каждымъ годомъ ближе и ближе примыкалъ къ общей учебной жизни Россіи и, по возможности, раздѣлялъ съ нею всѣ ея судьбы.

Въ этомъ духѣ единенія, на Кавказѣ по 1875 годъ было особенно много предпринято новыхъ мѣръ къ улучшенію и переустройству учебной части, слѣдовавшихъ почти одновременно съ Министерскими. Такъ, въ 1874 году (3-го декабря) были созданы штаты Закавказскихъ городскихъ, а въ 1875 году (18-го февраля) — штаты нормальныхъ сельскихъ училищъ, соответствующихъ образцовымъ Министерства Народнаго Просвѣщенія. Независимо отъ внутренней реформы классическихъ и реальныхъ гимназій, изъ которыхъ послѣднія уже не потребовали никакихъ существенныхъ отступленій отъ общаго ихъ Устава, за тотъ-же періодъ времени, именно въ 1874 году, были открыты 2 новыхъ классическихъ прогимназій — въ Кутаисѣ и въ Тифлисѣ; примѣненъ общій Уставъ къ открытой еще въ 1870 году Елисаветпольской прогимназій; преобразована въ такую-же прогимназію Темиръ-Ханъ-Шуринская горская школа и приступлено къ учрежденію Закавказской Учительской семинаріи, которая въ 1875 году получила свой

уставъ, составленной по примѣру другихъ инородческихъ семинарій—Казанской и Иркутской. Такъ какъ стремленіе къ образованію стало замѣтно проявляться и въ самыхъ отдаленныхъ уголкахъ Закавказья, то, кромѣ учрежденія названнаго заведенія, при Учебномъ Округѣ была, 3-го апрѣля 1873 года, учреждена отдѣльная должность Инспектора училищъ Общества возстановленія православнаго христіанства, съ подчиненіемъ его надзору и всѣхъ правительственныхъ училищъ на восточномъ берегу Чернаго моря—въ прежнихъ Сванетіи и Абхазіи. Сфера дѣятельности Учебнаго Округа расширилась еще вслѣдствіе передачи въ 1875 году въ вѣдѣніе Округа школъ и пансіоновъ, существовавшихъ еще съ 1837 года при нѣкоторыхъ частяхъ войскъ Кавказской арміи, вмѣстѣ съ пособіемъ имъ изъ мѣстныхъ доходовъ края—въ количествѣ 30,350 р., собственно на воспитаніе въ нихъ дѣтей бѣдныхъ дворянъ и другихъ почетныхъ сословій Закавказскаго края.

Особенное вниманіе высшаго Кавказскаго начальства за это время обращается именно на увеличеніе числа школъ для народа, которыя должны быть „краеугольнымъ камнемъ нравственнаго и матеріальнаго благосостоянія всего края“. Сельскія общества Ставропольской губерніи и областей Кубанской и Терской, поощряемыя личнымъ вниманіемъ къ народнымъ школамъ со стороны государя великаго князя Намѣстника, при обѣздахъ его высочествомъ края, начали съ особенною готовностію устраивать новыя училища, а Кубанская Учительская семинарія стала переполняться стипендіатами сельскихъ и станичныхъ обществъ. Въ Терской области дѣлу народнаго образованія оказалъ незабвенныя услуги также бывший Наказный атаманъ, генераль-адъютантъ графъ М. Т. Лорисъ-Меликовъ, въ честь котораго признательное общество въ 1875 году учредило въ г. Владикавказѣ одно изъ первыхъ въ краѣ ремесленныхъ училищъ, съ наименованіемъ его *Лорисъ-Меликовскимъ*. По Закавказскому краю особенное оживленіе по учрежденію начальныхъ школъ обнаружилось въ Кутаисской губерніи, такъ что къ началу 1874 года только въ сельскихъ школахъ названныхъ губерній и областей число учащихся обоюга пола достигло 13,997 человекъ, слѣдовательно, далеко превзошло все число учащихся во всѣхъ учебныхъ заведеніяхъ края, бывшее 10 лѣтъ тому назадъ.

Движеніе въ женскомъ образованіи, поощряемое государыней великой княгиней за десятилѣтнее пребываніе ея высочества въ краѣ, было въ такой степени значительно, что въ томъ-же 1874 году, когда состоялось открытіе въ Тифлисѣ новой—Женской, великой княгини Ольги Θεодоровны, прогимназіи *), все число учащихся женскаго пола возрасло до 5,792, т. е. почти утроилось.

Сводя всѣ данныя по преобразованію прежнихъ и учрежденію новыхъ учебныхъ заведеній Кавказскаго Учебнаго Округа за 1875 г., получаютъ слѣдующіе результаты того десятилѣтняго періода, который по справедливости можетъ быть названъ *преобразовательнымъ* не только въ исторіи Кавказской, но—и всей вообще русской школы.

Число учебныхъ заведеній по разрядамъ и служащихъ при нихъ за 1875 годъ **).

| № | Дирекціи. | Гимназіи и прогимназіи. | Реальные училища. | Учит. нист. и семинаріи. | Женск. гимн. и прогимн. | Женск. низшія училища. | Уѣзв. и гор. (1872 г.) уч. | Начал. гор. и сельск. уч. | Частн. учебн. заведен. | Всего училищъ. | Всего служащихъ. |
|-------------|-----------------------------|-------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------------|------------------------|----------------------------|---------------------------|------------------------|----------------|------------------|
| 1 | Тифлисская . | 2 | 1 | 1 | 2 | 22 | 6 | 161 | 19 | 214 | 534 |
| 2 | Кутаисская . | 2 | — | — | — | 5 | 2 | 98 | 3 | 110 | 182 |
| 3 | Ставропольск. (съ Терской). | 2 | 1 | — | 2 | 12 | 3 | 210 | 12 | 242 | 581 |
| 4 | Кубанская . | 1 | — | 1 | — | 16 | 4 | 218 | 1 | 241 | 486 |
| 5 | Бакинская (съ Дагест.). . . | 1 | 1 | — | 2 | 6 | 4 | 8 | 62 | 84 | 182 |
| 6 | Эриванская (съ Елисавет.). | 2 | — | — | — | 2 | 2 | 5 | — | 11 | 63 |
| 7 | Общества возстан. христ. . | — | — | — | 1 | 8 | 1 | 36 | — | 46 | 84 |
| Всего . . . | | 10 | 3 | 2 | 7 | 71 | 22 | 736 | 97 | 948 | 2049 |

*) Для иногороднихъ воспитанницъ и круглыхъ сиротъ тогда-же были учреждены подъ покровительствомъ ея императорскаго высочества особый пансіонъ на 40 дѣвицъ, съ опредѣленнымъ числомъ стипендій для бѣдѣйшихъ.

**) *Примѣчаніе.* Къ дирекціямъ, для большей ясности, отнесены и тѣ среднеучебныя заведенія, которыя хотя подчинялись прямо Попечителю Округа, но находились въ районѣ названныхъ дирекцій.

Число учащихся по разрядамъ учебныхъ заведеній (вромѣ мечетскихъ) во всѣхъ дирекціяхъ.

| Гимнази и прогимнази. | Реальная училища. | Учит. инст. и семинари. | Женск. гимн. и прогимн. | Низш. женск. училища. | Городск. и уѣздн. учил. | Начальная училища. | Части учебн. заведеній. | Въ другихъ вѣдомств. | Всего. |
|-----------------------|-------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------|-------------------------|--------------------|-------------------------|----------------------|--------|
| 2891 | 945 | 202 | 1387 | 8439 | 2683 | 25692 | 3242 | 9653 | 55,134 |

Изъ этого сравнительно-громаднаго числа учебныхъ заведеній, многія, конечно, существовали уже и ранѣе 1875 г., но были приведены въ извѣстность только со времени учрежденія отдѣльных 7-ми дирекцій (изъ нихъ 1—инспекція) народныхъ училищъ, каковы, напр., всѣ армяно-григоріанскія церковно-приходскія школы, еврейскія при синагогахъ и разныя мелкія частныя. Число учащихся въ учебныхъ заведеніяхъ и другихъ вѣдомствъ также впервые стало извѣстно по краю, каковы, напр., военныя и духовно-учебныя разныхъ вѣроисповѣданій, вѣдомства учреждений императрицы Маріи и др. По мечетскимъ училищамъ за данное время число учащихся опредѣлялось приблизительно до 14,000 человекъ, но—они стояли еще внѣ вѣдѣнія Округа. Во всякомъ случаѣ, сравнивая общее число учащихся въ подчиненныхъ и подвѣдомственныхъ Округу учебныхъ заведеніяхъ за 1865 и 1875 годы, оказывается, что оно увеличилось въ три раза, и что общая цифра учащихся во всемъ Кавказскомъ краѣ должна была составлять не менѣе 68,000 человекъ. По разрядамъ учебныхъ заведеній особенное увеличеніе учащихся получается по среднеучебнымъ мужскимъ, въ которыхъ въ 1864 г. было всего только 2,146 учащихся, а десять лѣтъ спустя—уже 4,038 человекъ, т. е. почти вдвое, между тѣмъ какъ въ низшихъ городскихъ число учащихся осталось почти то-же самое. Изъ этого явствуетъ уже и прежде отмѣченный фактъ, что многія дѣти, которымъ было-бы необходимо обучаться въ уѣздныхъ и городскихъ училищахъ, наводняли гимназіи и прогимназіи и тѣмъ затрудняли правильную дѣятельность этихъ учебныхъ заведеній, обязанныхъ готовить къ уни-

верситету, но обыкновенно недоводящихъ до выпуска около 97% всего числа своихъ учениковъ, такъ какъ общее число оканчивающихъ въ нихъ курсъ еще не превышало 30—40 человекъ въ годъ. Весьма быстрые шаги сдѣлало также женское образованіе, такъ какъ въ общее число учащихся женскаго пола въ 9,926 еще не входятъ воспитанницы учреждений императрицы Маріи и духовно-учебнаго вѣдомства: православнаго, армяно-григоріанскаго и мусульманскаго — до 1,675 человекъ; такъ что полное число дѣвицъ, получающихъ правильное школьное образованіе, будетъ простираться до 11,501, а слѣдовательно—въ 11 разъ болѣе, чѣмъ десять лѣтъ тому назадъ. Къ сожалѣнію, въ городахъ и до сихъ поръ чувствуется почти такой-же недостатокъ въ низшихъ женскихъ училищахъ, какъ и въ мужскихъ. Но нельзя отказать въ значеніи тому отрадному факту, что въ подвѣдомственныхъ Округу учебныхъ заведеніяхъ въ разсматриваемое время (къ 1-му января 1876 г.), получали образованіе 762 учащихся (въ томъ числѣ 15 дѣвочекъ) изъ дѣтей горцевъ и мусульманъ, столь долго чуждавшихся европейской школы.

Въ отношеніи племеннаго состава учащихся преобладали русскіе, а затѣмъ — армяне, имеретины, грузины, горцы; меньшинство-же составляли татары. Въ существовавшихъ при казенныхъ учебныхъ заведеніяхъ Округа 17-ти пансіонахъ (которыхъ 10 лѣтъ тому назадъ было только 9), воспитывалось 1,249 пансіонеровъ, въ томъ числѣ:

| | |
|---|------|
| На казенный счетъ | 803 |
| „ суммы распор. Намѣстника | 47 |
| „ „ казачьихъ войскъ | 253 |
| „ Общества возстановл. православи. христіанства | 26 |
| „ экономич. суммы учебн. завед. | 27 |
| Своекоштныхъ | 253 |
| <hr/> | |
| Итого | 1249 |

Большинство казенныхъ пансіонеровъ составляли горцы и вообще мусульмане, получавшіе воспитаніе въ горскихъ школахъ, а затѣмъ—грузины, русскіе и, наконецъ—армяне *).

*) Замѣчательно также, что все число пансіонеровъ въ Кавказскомъ Учебномъ Округѣ за 1875 годъ было на 380 человекъ болѣе, чѣмъ въ обширномъ Московскомъ, въ которомъ ихъ состояло за названный годъ всего только 869 человекъ.

Продолжая сравненіе данныхъ за 1865 и 1875 годы, нельзя также не обратить вниманія на относительно широкій разливъ собственно *народнаго* образованія, начавшійся преимущественно со времени учрежденія отдѣльныхъ инспекцій (впослѣдствіи дирекцій) народныхъ училищъ, начальники которыхъ не ограничивались однимъ надзоромъ за существующими училищами, но и побуждали сельскія, а иногда и городскія общества къ учрежденію таковыхъ. Правда, что увеличенію цифры учащихся въ начальныхъ городскихъ и сельскихъ училищахъ за 1875 годъ также содѣйствовало присоединеніе православныхъ и многочисленныхъ армяно-григоріанскихъ церковно-приходскихъ училищъ въ кругъ наблюденія учебнаго начальства, сфера дѣятельности и отвѣтственности котораго чрезъ это значительно расширилась. Въ отношеніи послѣдней категоріи училищъ, кромѣ общаго закона 1873 года объ устройствѣ учебной части на Кавказѣ, 19-го іюля 1874 года послѣдовало весьма важное Высочайшее повелѣніе о томъ, что и армяно-григоріанское духовенство, до сего времени обособленное въ нашемъ законодательствѣ, обязано заводить свои училища не иначе, какъ съ соблюденіемъ тѣхъ-же условій, которыя признавались обязательными для прочихъ вѣроисповѣданій. Этимъ былъ сдѣланъ еще шагъ къ объединенію всѣхъ общеобразовательныхъ учебныхъ заведеній края въ одномъ специальномъ учебномъ вѣдомствѣ.

Внутренняя реформа учебной части въ существующихъ учебныхъ заведеніяхъ, а равно учрежденіе многихъ училищъ совершенно новаго типа и разныхъ учебно-административныхъ должностей на Кавказѣ за послѣднее десятилѣтіе, естественно, потребовали еще большаго увеличенія финансовыхъ средствъ правительства на учебную часть. Весь расходъ на нихъ за 1875 годъ (за исключеніемъ расходовъ, изъ бюджета Главнаго Управленія, на центральную администрацію Округа и изъ специальныхъ средствъ самихъ учебныхъ заведеній) былъ — въ 759,126 р. 11 к., въ томъ числѣ — изъ Государственнаго Казначейства: по Сѣверному Кавказу — 189,065 р. 25 к.; изъ доходовъ Закавказскаго края — 465,003 р., и изъ суммъ казачьихъ войскъ и городовъ — 105,057 р. 86 к. Если-же сюда присоединить расходы самихъ учебныхъ заведеній изъ собственныхъ специальныхъ средствъ, то стоимость содержанія всѣхъ правительственныхъ училищъ за 1875 годъ будетъ въ 818,625 р. 98 к., а съ расходомъ на

управленіе самаго Округа и дирекцій, весь расходъ дойдетъ до 900,000 р. Такимъ образомъ, со времени изданія Положенія 1867 года, т. е., менѣе, чѣмъ за 10 лѣтъ, бюджетъ учебнаго вѣдомства почти удвоился, при утроившемся числѣ всѣхъ учащихся.

Распредѣленіе казенныхъ суммъ между Сѣвернымъ Кавказомъ и Закавказьемъ, какъ болѣе населеннымъ, но менѣе содѣйствовавшимъ устройству и содержанію учебныхъ заведеній, было по прежнему неравномѣрнымъ. Послѣднее требовало отъ правительства почти втрое больше затратъ, чѣмъ первый, гдѣ одни казачьи войска и городскія общества предоставляли изъ своихъ общественныхъ средствъ въ распоряженіе правительства до 100,000 р. на дѣло образованія, въ особенности-же Кубанское войско — болѣе 66,000 рублей.

По разрядамъ учебныхъ заведеній вся сумма расхода за 1875 годъ дѣлится такъ:

| | |
|--|------------------|
| На 13 среднеучебныхъ заведеній . . . | 563,384 р. 84 к. |
| „ городскія и уѣздныя училища . . . | 86,434 „ 5 „ |
| „ начальныя училища | 66,266 „ 79 „ |
| „ Учительскій институтъ и семинаріи. | 49,241 „ 30 „ |
| „ 7 женскихъ среднеучебныхъ заведеній. | 53,299 „ — „ |
| Итого . . . | 818,625 р. 98 к. |

Самая большая затрата по прежнему приходится на *среднія* учебныя заведенія (мужскія), изъ которыхъ на классическія падаетъ 77%, а на реальныя — только 23% всего расхода на среднее образованіе. По сравненію съ 1867 годомъ, общій расходъ на среднеучебныя заведенія увеличился на 245,146 р., тогда какъ на всѣ низшія, включая сюда и специально-учительскія, — на 96,031 р., что объясняется именно учрежденіемъ названныхъ специальныхъ заведеній, а также нѣсколькихъ городскихъ (по Положенію 1872 г.) и нормальныхъ училищъ, съ нѣкоторымъ пособіемъ отъ самихъ городовъ, главнымъ же образомъ — Сѣвернаго Кавказа. Какъ ни значителенъ и этотъ шагъ впередъ, однако въ немъ надо признать только первый починъ къ удовлетворенію самой несущной потребности въ образованіи низшихъ городскихъ классовъ общества.

Женскія гимназіи и прогимназіи, при всей скромности ихъ бюджета, получали изъ государственныхъ источниковъ всего только

14,750 р.; низшія-же женскія училища, и при томъ далеко не въ достаточномъ числѣ, содержались, главнымъ образомъ, на счетъ разныхъ благотворительныхъ обществъ, а слѣдовательно— не имѣли прочныхъ залоговъ своего существованія. Очевидно, что сознание ихъ необходимости еще не проявилось ни въ городскихъ, ни въ сельскихъ общественныхъ учрежденіяхъ, въ особенности по Закавказскому краю. Только увеличеніе частныхъ учебныхъ заведеній указываетъ на пробудившійся духъ предприимчивости въ отдѣльныхъ лицахъ; но, съ удаленіемъ этихъ лицъ съ своего поприща, обыкновенно исчезаютъ и самыя заведенія, могущія вообще служить только подспорьемъ, но ни какъ не основой для правильного общественнаго образованія.

Состояніе учебнаго дѣла на Кавказъ до 1880 года.

Пятилѣтній періодъ въ развитіи учебнаго дѣла на Кавказѣ по 1880 годъ уже не требовалъ той кипучей преобразовательной дѣятельности, какая была вызвана Положеніемъ 1867 г. и слѣдовавшими затѣмъ учебными реформами въ самой Россіи. За послѣдніе годы главное вниманіе учебнаго вѣдомства было обращено только на возможно-лучшее *примѣненіе* тѣхъ системъ образованія, которыя были указаны краю Высочайшею волею, и на дальнѣйшее расширеніе самаго образованія въ обществѣ чрезъ увеличеніе *числа* учебныхъ заведеній. Въ самомъ дѣлѣ, Кавказскимъ училищамъ было необходимо установиться послѣ бурно пережитой ими двойной реформы, при примѣненіи къ нимъ новыхъ законоположеній—сперва 1864, а затѣмъ 1871—4 годовъ, слѣдовавшихъ одно за другимъ до того быстро, что, на примѣръ, гимназій еще не успѣли усвоить себѣ облегченной классической системы 1864 года, какъ уже были застигнуты введеніемъ въ нихъ новой, строго классической системы 1871 года. Благодаря этому отрадному затишью, для Кавказскаго высшаго начальства представлялось болѣе возможности сосредоточить свое вниманіе на нуждахъ образованія въ разныхъ частяхъ и пунктахъ края, удовлетвореніе которыхъ и началось немедленно, какъ только окончилась наша славная борьба за освобожденіе Восточныхъ христіанъ отъ турецкаго ига.

Изъ отдѣльныхъ мѣропріятій въ этомъ направленіи можно отмѣтить слѣдующія. Въ Кутаисской гимназій, долѣе другихъ

ожидавшей реформы своей учебной части, введено преподаваніе греческаго языка сперва для желающихъ, а потомъ, съ 1878 учебнаго года, вслѣдствіе ходатайства самого мѣстнаго дворянства, — обязательно для всѣхъ учащихся, въ видахъ открытія имъ доступа въ университетъ. Кубанская войсковая гимназія въ 1876 году снова переведена изъ Ейска въ Екатеринодаръ, гдѣ для нея было построено превосходное помѣщеніе на счетъ войсковыхъ суммъ. При реальныхъ училищахъ, по окончаніи ихъ реформы, были открыты общіе дополнительные классы, устройство-же специальныхъ отдѣленій до послѣдняго времени не могло состояться за недостаткомъ желающихъ поступить въ нихъ: окончившіе общій курсъ молодые люди обыкновенно стремились въ высшія спеціальныя заведенія имперіи. Для приданія начальникамъ народныхъ училищъ большей самостоятельности, въ 1876 году прежнія инспекціи преобразованы въ дирекціи и учреждена одна новая — *Терская*; къ вѣдѣнію Бакинской дирекціи присоединенъ Дагестанъ, а къ Эриванской — Елисаветпольская губернія, кромѣ того, всѣмъ директорамъ даны помощники. Въ тѣхъ-же видахъ содѣйствія улучшенію народныхъ училищъ, въ которыхъ наиболѣе нуждался Закавказскій край, 15-го сентября 1876 года въ городѣ Гори открыта *Закавказская* учительская семинарія, при которой положены: пансіонъ, приготовительный (просеминарскій) классъ и 3 начальныхъ училища: русское, грузинское и армянское, необходимыя въ видахъ практической подготовки народныхъ учителей для преобладающихъ христіанскихъ народностей края; впрочемъ, за временнымъ недостаткомъ финансовыхъ средствъ, штатъ семинаріи былъ составленъ въ самыхъ скромныхъ размѣрахъ. Уже за первый годъ существованія этого давно необходимаго для края учрежденія, въ него вступили, въ числѣ 50-ти человекъ, представители отъ слѣдующихъ туземныхъ племенъ: грузинъ, имеретинъ, армянъ, гурійцевъ, мингрельцевъ, абхазцевъ, пшавовъ, ингилойцевъ, удинъ и черкесовъ, — что уже достаточно указывало на истинное призваніе заведенія. При Кубанской Учительской семинаріи открытъ такой-же просеминарскій классъ. Число городскихъ училищъ по Положенію 1872 года, постепенно устраиваемыхъ или вновь, или взамѣнъ уѣздныхъ и горскихъ, съ 1874 года увеличилось уже до 15-ти, при чемъ число уѣздныхъ, естественно, уменьшилось до 6-ти, а горскихъ школъ (соотвѣтствующихъ уѣзднымъ и на-

чальнымъ) — до 5-ти, также стоящихъ на очереди къ преобразованію. Нормальныхъ сельскихъ училищъ, соответствующихъ образцовымъ Министерства Народнаго Просвѣщенія, и положенныхъ по три на каждую губернію (или область) возникло также до 15-ти. При трехъ училищахъ открыто три новыхъ казенныхъ общежитія, преимущественно для дѣтей горцевъ и бѣднѣйшихъ изъ грузинскихъ дворянъ, такъ что въ Округѣ образовалось всего 21 казенное воспитательное учрежденіе. Число общественныхъ начальныхъ училищъ особенно быстро возрастало въ Кубанской области, гдѣ все число ихъ со времени открытія дирекція удесят�рилось и достигло до 250, въ которыхъ получало начальное образованіе уже болѣе 10,000 дѣтей. Къ этому дѣлу учрежденія училищъ, наконецъ, стали примыкать и мѣстныя *горскія* племена не только Кубанской, но и Терской области. Общій составъ учащихся въ Округѣ росъ столь быстро, что за одинъ 1876 годъ во всѣхъ подвѣдомственныхъ ему заведеніяхъ прибавилось до 10,000 учащихся.

Развитіе народныхъ училищъ вообще стоитъ въ тѣснѣйшей связи съ благосостояніемъ самого народа; а потому такія условія, какъ война, эпидемія или неурожай всегда тяжело отзываются на судьбѣ народной школы, въ особенности тамъ, гдѣ, какъ, напримѣръ, на Сѣверномъ Кавказѣ, народъ несетъ всю тяжесть воинской повинности, отъ которой еще свободно Закавказье. Въ періодъ послѣдней войны 1877 г. особенно опустѣли казачьи станицы, все боевое населеніе которыхъ было призвано подъ знамена; а потому, если за военное время и не уменьшилось общее число станичныхъ школъ, то и дальнѣйшее ихъ открытіе приостановилось. Даже въ Закавказскомъ краѣ, гдѣ тяжесть войны была гораздо менѣ чувствительна для сельскаго населенія, а для городского послужила даже источникомъ обогащенія, въ нѣкоторыхъ пограничныхъ пунктахъ школа временно пострадала. Такъ, уже въ первой половинѣ 1877 года всѣ казенныя и общественныя училища по Черноморскому берегу и южной границѣ Закавказья прекратили свою дѣятельность, каковы, напримѣръ, Анапское и Новороссійское начальныя, Потійское уѣздное, Александропольское городское, а равно Сухумскія женская прогимназія и городская школа, самыя помѣщенія которыхъ были впоследствии до основанія разрушены турками. Возстаніе нѣкоторыхъ горскихъ племенъ повлекло за собою временное закрытіе нѣсколькихъ училищъ въ

восточномъ углу Закавказья, а именно: въ Дербентѣ, Нухѣ, Закавалахъ, Сацхенисахъ и отчасти въ Кубѣ; впрочемъ, они были восстановлены немедленно по прекращеніи возстанія, хотя уже далеко не въ прежнемъ составѣ учащихся. Всѣ новыя, стоявшія на очереди мѣры по народному образованію были за время войны приостановлены по краю, въ виду затрудненій Государственнаго Казначейства. Только въ гор. Кутаисѣ была открыта, при женскомъ заведеніи св. Нины, временно-соединенная съ нимъ Женская гимназія, а въ гор. Ейскѣ, взаимнѣ женскаго начальнаго — городская женская прогимназія, обѣ отъ 8-го сентября 1877 года; преобразовано 2 уѣздныхъ училища въ городскія и открыты 2 нормальныхъ сельскихъ училища.

Не смотря на вышеуказанныя неблагоприятныя обстоятельства, число учащихся въ правительственныхъ мужскихъ учебныхъ заведеніяхъ за 1877 годъ уменьшилось только на 732 учащихся, а въ женскихъ даже увеличилось на 281 ученицу; общее же число во всѣхъ подвѣдомственныхъ Округу учебныхъ заведеніяхъ возрасло до 72,372 человекъ. Добавивъ къ нимъ 6,580 учащихся въ учебныхъ заведеніяхъ другихъ вѣдомствъ, мы узнаемъ, что все Кавказское учащееся юношество составляло цифру въ 78,952, изъ которыхъ 12,725 — женскаго пола. Въ племенномъ отношеніи эта огромная масса учащихся распредѣлялась слѣдующимъ образомъ:

| | |
|---|--------|
| Русскихъ и вообще европейцевъ около | 24,000 |
| Армянъ | 14,598 |
| Грузинъ, имеретинъ, гурійцевъ и прочихъ Кавказскихъ племенъ | 8,524 |
| Горцевъ (на половину изъ христіанъ) | 2,337 |
| Татаръ, обучающихся почти исключительно при мечетяхъ. | 18,877 |

Изъ 11,357 учащихся въ казенныхъ и частныхъ общеобразовательныхъ заведеніяхъ по городамъ, среднимъ образованіемъ пользовались 4,852 человекъ, слѣдовательно, около 44%, низшимъ общимъ образованіемъ — 53% и низшимъ профессиональнымъ (въ Владикавказскомъ Лорисъ-Меликовскомъ и въ Ставропольскомъ ремесленныхъ училищахъ) — только 1% всего числа учащихся въ Кавказскихъ городахъ. Еще несоразмѣрибѣ оказывалось отношеніе средняго образованія къ низшему въ женскихъ городскихъ учебныхъ заведеніяхъ, и именно: изъ 4,500 ученицъ среднее образованіе получали 2,650 или около 59%, тогда какъ низ-

шее — только 41%, при совершенномъ отсутствіи какихъ-либо профессиональныхъ школъ для дѣвушекъ. Преобладаніе средне-образовательной системы надъ низшею могло-бы особенно вредно въ нравственно-соціальному отношеніи отражаться на женскомъ молодомъ поколѣніи, такъ какъ большинство изъ ученицъ, не доходя до окончанія курса, оказывалось оторваннымъ отъ своей среды и безъ достаточной подготовки къ честному труду и заработку. Наиболѣе рѣзкій примѣръ представляли въ этомъ отношеніи гг. Баку и Кутаисъ, гдѣ рядомъ съ женскими гимназіями существовало лишь по одной небольшой бесплатной школѣ для дѣвочекъ, и г. Ейскъ, въ которомъ, за преобразованиемъ начальнаго женскаго училища въ прогимназію, не осталось *ни одного* низшаго училища для дочерей бѣднѣйшаго городского населенія. Нельзя также не замѣтить, что и многочисленное татарское юношество до сихъ поръ также оставалось почти отчужденнымъ отъ правильной европейско-русской школы, которую за это время пользовалось только 695 человекъ, т. е., нѣсколько болѣе 3% всего состава учащихся въ мечетскихъ школахъ татаръ; остальные-же 97% были обречены на безсмысленное заучиваніе Корана на недоступномъ для нихъ арабскомъ языкѣ. Правильно устроенныхъ училищъ для сельскаго татарскаго населенія во всемъ краѣ и въ настоящее время существуетъ не болѣе трехъ (Салоглы, Дагкесаманъ и Гекчай), доказывающихъ, однако, что многіе изъ татаръ отнюдь не чуждаются такихъ школъ, но лишь не умѣютъ взяться за устройство собственныхъ и не находятъ въ своей средѣ достаточно способныхъ учителей.

Немедленно со вступленіемъ Попечителя Учебнаго Округа — дѣйствительнаго статскаго (нынѣ тайнаго) совѣтника К. П. Яновскаго въ должность, съ самаго начала 1879 года, было обращено вниманіе на окончательное уничтоженіе тѣхъ невыгодныхъ послѣдствій, которыя неизбѣжно навлекла на Кавказскую школу минувшая война, и которыя выражались, уже по однимъ финансовымъ причинамъ, въ нѣкоторой приостановкѣ прежняго, правильнаго развитія учебнаго дѣла на Кавказѣ. Это дѣло, какъ оказывалось, не требовало никакихъ новыхъ общихъ реформъ, всегда сопряженныхъ съ извѣстнымъ потрясеніемъ школьной жизни и учебно-воспитательныхъ системъ. Можетъ быть, ни одно учрежденіе не нуждается столько въ спокойномъ ходѣ и строгой послѣдовательности, какъ именно школа, имѣющая свою цѣлю —

не только умственное развитіе учащихся, но и прочную установку ихъ нравственнаго характера; крутая же ломка старата и быстрый переходъ къ новымъ порядкамъ болѣе всего вредятъ достиженію этой основной цѣли всякой школы. Выходя изъ этой точки зрѣнія, Кавказское учебное начальство главное вниманіе обратило:

во-1-хъ, — на болѣе полное и всестороннее примѣненіе общихъ Уставовъ гимназій, прогимназій и реальныхъ училищъ къ мѣстнымъ учебнымъ заведеніямъ, въ которыхъ инья, лучшія стороны этихъ Уставовъ, какъ, напримѣръ, внутренняя связь преподаванія, умственная самостоятельность учащихся, воспитательное значеніе классныхъ наставниковъ, правильность въ оцѣнѣ познаній учащихся, связь съ обществомъ и семьей и т. под. — еще не успѣли войти во внутреннюю жизнь учебныхъ заведеній, а потому требовали болѣе строгаго выполненія. Большая часть этихъ требованій была отнесена и ко всемъ прочимъ училищамъ края;

во-2-хъ, — на улучшеніе хозяйственной части заведеній, особенно ихъ помѣщеній и гигиенической обстановки всей жизни питомцевъ;

въ-3-хъ, — на болѣе точную отчетность начальниковъ заведеній, какъ въ учебно-административномъ, такъ и въ финансовомъ отношеніяхъ;

въ-4-хъ, — на усовершенствованіе изученія туземныхъ языковъ;

въ-5-хъ, — на улучшеніе преподаванія въ городскихъ училищахъ, устроенныхъ на основаніи общаго положенія 1872 года, въ которыхъ самостоятельныя работы учащихся требовали болѣе вниманія со стороны учащихся, и даже самой администраціи и т. д.

Вообще, главныя усилія учебнаго начальства были направлены къ наилучшей установкѣ внутренней учебно-воспитательной жизни всехъ Кавказскихъ учебныхъ заведеній. Съ цѣлю отвлеченія хотя извѣстной части учащихся изъ четырехъ существующихъ гимназій, нынѣ до крайности переполненныхъ, приступлено къ преобразованію мѣстныхъ прогимназій въ 6-ти классныя, а въ Тифлисской уже съ начала 1879/80 учебного года открытъ V классъ. Для лучшаго усвоенія греческаго языка, начало преподаванія его какъ въ гимназіяхъ, такъ и прогимназіяхъ (въ послѣднихъ для желающихъ) было перенесено съ IV класса въ III, какъ это и принято въ общемъ Уставѣ гимназій и прогимназій Министерства Народнаго Просвѣщенія.

Такъ какъ городскія населенія особенно нуждались въ училищахъ, то Учебный Округъ, непосредственно и чрезъ директоровъ училищъ, старался возбудить самодѣтельность городскихъ обществъ и сословій къ учрежденію новыхъ реальныхъ, профессиональныхъ и низшихъ начальныхъ училищъ. Къ счастью, даже Закавказскія города, благосостояніе которыхъ значительно возрасло, приняли дѣятельное участіе въ этомъ дѣлѣ, назначая отъ себя пособія казнѣ на постройку училищныхъ зданій и на содержаніе училищъ. Заявленія въ этомъ отношеніи были получены не только изъ Ейска и Владикавказа, но также Шуши, Александрополя и Темиръ-Ханъ-Шуры, принявшихъ на себя устройство и отчасти содержаніе проектируемыхъ реальныхъ училищъ. Чтобы, однако, не лишать и низшее городское населеніе средствъ къ начальному образованію, учебнымъ начальствомъ принято за общее правило: не уничтожать уже существующихъ низшихъ заведеній, къ преобразованію которыхъ въ среднеучебныя всегда наклонны городскія управленія, можетъ быть, только изъ желанія доставить высшія служебныя права дѣтямъ наиболѣе состоятельныхъ классовъ общества. Низшія училища должны составлять фундаментъ для всѣхъ прочихъ, ибо если будутъ хороши первыя, то чрезъ нихъ еще болѣе выиграютъ и вторыя. Въ другихъ мѣстностяхъ стало проявляться стремленіе къ устройству низшихъ *спеціальныхъ* училищъ, какъ, напримѣръ, ремесленныхъ, техническихъ, агрономическихъ, или самостоятельныхъ, или же при другихъ училищахъ—въ видѣ дополнительныхъ классовъ; самостоятельныя ремесленныя училища предположены къ открытію въ Майкопѣ и Баталпашинской станицѣ, а въ Нальчикѣ — агрономическіе дополнительные классы. То-же направленіе сообщено и ходу женскаго образованія. 8-го ноября 1879 года городское общество въ Александрополѣ, гдѣ существуетъ до 400 учащихся въ низшихъ женскихъ училищахъ, открыло на собственныя средства женскую прогимназію. Въ нѣкоторыхъ низшихъ женскихъ училищахъ, содержимыхъ различными благотворительными обществами, предположено устройство женскихъ профессиональныхъ курсовъ *).

Почти забытое до сего времени сельское татарское населе-

* Въ настоящее время (1880 г.) при Управленіи Учебнымъ Округомъ составлена спеціальная коммиссія изъ лицъ учебнаго и другихъ вѣдомствъ для разработки уставовъ и программъ различныхъ профессиональныхъ училищъ, учрежденіе которыхъ желательно и возможно на Кавказѣ.

ніе, численно преобладающее въ Закавказскомъ краѣ, также должно будетъ получить, наконецъ, доступъ къ правильному начальному образованію. Съ этою цѣлю, высшимъ Кавказскимъ начальствомъ уже положено начало спеціальной подготовкѣ народныхъ учителей изъ татаръ, для которыхъ приступлено къ устройству, на первое время, особаго татарскаго *отдѣленія* при Закавказской учительской семинаріи, съ особою-же при немъ начальною татарскою школою и съ пансіономъ на 40 взрослыхъ и 20 малолѣтнихъ питомцевъ. Уже въ первомъ приѣмѣ въ это отдѣленіе явилось до 60-ти молодыхъ людей изъ татаръ, преимущественно изъ окончившихъ курсы городскихъ и уѣздныхъ училищъ, и даже настолько знакомыхъ съ русскимъ языкомъ, что нѣкоторые могли-бы поступить прямо во 2-й классъ семинаріи. Сумма на содержаніе названнаго отдѣленія семинаріи и на расширеніе штата самой семинаріи, до 28,715 руб., испрашивается изъ Государственнаго Казначейства. Для начальнаго образованія горскихъ племенъ имѣется въ виду учрежденіе новой Учительской семинаріи на сѣверо-восточномъ Кавказѣ, когда будутъ изысканы потребныя на это денежныя средства. Въ видахъ расширенія образовательныхъ средствъ Кутаисской и Эриванской губерній, также предположено въ скорѣйшемъ времени учредить тамъ новыя Учительскія семинаріи, но выборъ мѣстности для нихъ еще не рѣшенъ. На мѣры къ распространенію начальнаго и профессиональнаго образованія, по смѣтѣ на 1880 годъ уже испрошена прибавка къ финансовому бюджету Учебнаго Округа до 20,000 руб.—изъ государственныхъ доходовъ Закавказскаго края. Наконецъ, новоприсоединенныя къ Кавказскому Намѣстничеству Карсская и Батумская области, съ водвореніемъ въ нихъ русской администраціи, а въ первой—даже и русскаго населенія изъ молочанъ и духоборъ, также нуждаются въ такихъ школахъ, которыя стремились бы къ духовному объединенію разноплеменныхъ обитателей этихъ областей путемъ общаго образованія; а потому учебнымъ вѣдомствомъ было приступлено къ соображеніямъ по открытію въ гг. Карсѣ и Батумѣ, на первый разъ—по одному трехклассному городскому училищу, изъ которыхъ при Карскомъ мѣстнѣй военный губернаторъ намѣренъ устроить особое ремесленное отдѣленіе, на мѣстныя-же средства.

Недостатокъ правительственныхъ и общественныхъ учебныхъ заведеній вызвалъ появленіе въ Тифлисѣ и въ другихъ важнѣй-

нихъ городахъ края множества частныхъ училищъ, изъ которыхъ инны принадлежатъ не только ко 2-му, но даже къ 1-му разряду. Къ сожалѣнiю, не всѣ содержатели частныхъ училищъ были свободны отъ духа спекуляци, наносившей ущербъ какъ духовному, такъ и физическому развитiю дѣтей. Въ виду этого, для частныхъ учебныхъ заведенiй, съ утвержденiя г. Помощника Намѣстника отъ 13-го апрѣля 1879 года, были изданы подробныя правила, основанiемъ для которыхъ послужили относящiяся сюда законоположенiя 1828 и 1868 годовъ, съ нѣкоторыми добавленiями примѣнительно къ мѣстнымъ Кавказскимъ особенностямъ.

Такимъ образомъ, Кавказское начальство, достаточно пробудивъ въ мѣстныхъ высшихъ сословiяхъ края такое стремленiе къ среднему классическому или реальному образованiю, что существующихъ въ Округѣ 4-хъ гимназiй и 3-хъ реальныхъ училищъ оказывается уже далеко недостаточно, въ то-же время поставило для себя ближайшею задачею, рядомъ съ улучшенiемъ и расширенiемъ перваго, дѣятельно вести возможно-широкое распространенiе и низшаго, какъ общаго, такъ и профессиональнаго образованiя среди массъ городского и сельскаго населенiя края, обративъ должное вниманiе и на татарскую народность, и примѣняя къ народнымъ училищамъ тѣ-же начала, которыя приняты внутри имперiи по отношенiю къ инородческимъ племенамъ.

Изъ сопоставленiя главнѣйшихъ статистическихъ данныхъ по десятилѣтiямъ съ 1855 по 1880 годъ, самъ собою получается тотъ въ высшей степени отрадный выводъ, что затраченныя русскимъ правительствомъ заботы, труды и государственныя финансовыя средства за послѣднюю четверть столѣтiя содѣйствовали столь успѣшному распространенiю образованiя среди главнѣйшихъ, преимущественно христанскихъ, племенъ Кавказа, какого возможно желать для края и въ дальнѣйшемъ его будущемъ, очередныя задачи котораго твердо и опредѣленно поставлены высшею мѣстною администрацею. Окончательный успѣхъ можетъ и долженъ зависѣть отъ содѣйствiя, какъ нравственнаго, такъ и матерiальнаго, со стороны самихъ обществъ и сословiй, для самостоятельности которыхъ послѣднiя административныя реформы въ краѣ предоставляютъ полный просторъ. Прилагаемыя вѣдомости наглядно подтверждаютъ выводы о ходѣ образованiя, главнымъ образомъ, въ предѣлахъ Кавказскаго Учебнаго Округа.

I. Число учебныхъ заведенiй Округа по разрядамъ.

| Годы. | Гимназiи и прогимназiи. | Реальная училища. | Учит. инст. и семинари. | Женскiя гимн. и прог. | Низшия жен. училища. | Городск. и уѣздн. учил. | Нач. город. и сельск. уч. | Частныя учебн. завед. | Всего училищъ. | Всего слушателей. |
|-------|-------------------------|-------------------|-------------------------|-----------------------|----------------------|-------------------------|---------------------------|-----------------------|----------------|-------------------|
| 1855 | 4 | — | — | — | — | 24 | 74 | 13 | 115 | 370 |
| 1865 | 5 | 1 | — | 2 | 9 | 21 | 169 | 32 | 239 | 635 |
| 1875 | 10 | 3 | 2 | 7 | 71 | 22 | 736 | 97 | 948 | 2049 |
| 1880 | 10 | 3 | 3 | 10 | 125 | 29 | 2834 | 65 | 3111 | 3978 |

Изъ рассмотрѣнiя этой таблицы видно, что общее число учебныхъ заведенiй, или новыхъ, или только вошедшихъ въ кругъ вѣдѣнiя или наблюденiя Округа, за первое десятилѣтiе увеличилось въ 2 раза, а за два послѣднихъ перiода — даже въ 3 раза. При оставшемся неподвижнымъ числѣ гимназiй (4), и городскихъ училищъ (23—29), все число среднихъ мужскихъ учебныхъ заведенiй возрасло вчетверо, возникло 10 такихъ-же женскихъ, а число начальныхъ — городскихъ и сельскихъ — увеличилось въ 39 разъ. Если даже исключить изъ этого числа всѣ мечетскiя и отчасти армяно-григорiанскiя церковныя школы, какъ лишенныя общеобразовательнаго характера, то и въ такомъ случаѣ прогрессъ въ дѣлѣ собственно народнаго образованiя явится въ самомъ благопрiятномъ свѣтѣ, который съ особенною яркостью обнаруживается среди русскаго населенiя Сѣвернаго Кавказа.

II. Число учащихся по разрядамъ учебныхъ заведенiй.

| Годы. | Гимназiи и прогимназiи. | Реальная училища. | Учит. инст. и семинар. | Женскiя гимн. и прог. | Низшия жен. училища. | Городск. и уѣздн. учил. | Нач. город. и сельск. уч. | Частныя учебн. завед. | Училища друг. вѣдом. | Всего учащихся. |
|-------|-------------------------|-------------------|------------------------|-----------------------|----------------------|-------------------------|---------------------------|-----------------------|----------------------|-----------------|
| 1855 | 935 | — | — | — | — | 2031 | 2608 | 379 | — | 5953 |
| 1865 | 1999 | 147 | — | 1027 | | 2406 | 8742 | 1290 | — | 15611 |
| 1875 | 2891 | 945 | 202 | 1387 | 8439 | 2683 | 25692 | 3242 | 9653 | 55134 |
| 1880 | 3219 | 1190 | 285 | 2663* | 10025 | 4046 | 58217 | 2320 | 10062 | 92027 |

Слѣдовательно, число всѣхъ учащихся относится ко всему населенiю какъ 1:75

*) По Тифлисскимъ свѣдѣнiямъ взяты за 1878 годъ.

Соотвѣтственно численному увеличенію учащихся увеличивается и число самихъ училищъ, за исключеніемъ однихъ *гимназій*, въ которыхъ 25 лѣтъ тому назадъ среднимъ числомъ приходилось на каждую по 230 учащихся, а къ 1-му января 1880 года приходится по 520 учащихся. Нѣкоторое несоотвѣтствіе между числомъ училищъ и учащихся замѣчается также и по городскимъ (уѣзднымъ) училищамъ, въ которыхъ, при неподвижности ихъ общаго числа, учащихся стало почти вдвое болѣе, чѣмъ 25 лѣтъ тому назадъ.

III. Стоимость содержанія подчиненныхъ Учебному Округу учебныхъ заведеній (въ рубляхъ).

| Годы. | Среднеучебныя заведенія мужскія и женскія. | Уѣздныя и городскія учил., городскія школы и учит. инст. | Начальныя городск. и сельск. училища и учит. семинаріи. | Всего. |
|-------|--|--|---|--------------|
| 1855 | 101,665 | 81,800 | 9,975 | 193,440 |
| 1866 | 325,627 | 67,130 | 27,890 | 420,647 |
| 1875 | 616,683 | 86,434 | 115,507 | 818,625 |
| 1880 | 698,416 | 179,634 | 364,975 | 1,243,025 *) |

При разсмотрѣніи этой вѣдомости необходимо принять во вниманіе, что въ суммѣ стоимости содержанія казенныхъ учебныхъ заведеній еще не приняты въ расчетъ спеціальныя средства самихъ заведеній, а равно — и содержаніе центральныхъ учреждений. Такимъ образомъ, за послѣдній 1880 годъ сумма расхода на нихъ слагалась изъ 4 главныхъ источниковъ: общаго Государственнаго Казначейства (по Сѣв. Кавказу), доходовъ Закавказскаго края, казачьихъ и городскихъ общественныхъ суммъ (пособій) и, наконецъ, спеціальныхъ средствъ училищъ. Сюда не вошла еще сумма (до 40,000 руб.), отпускаемая Государственнымъ Казначействомъ имперіи на казенныхъ стипендіатовъ

*) Въ томъ числѣ: изъ казны 741,346 р., казачьихъ и общественныхъ суммъ 501,679 р. Весь же расходъ на учебное дѣло доходитъ до 1,824,622, включая сюда расходъ изъ спеціальныхъ средствъ училищъ (152,712 р.), пожертвованія благотворительныхъ обществъ, стипендіи въ высшихъ заведеніяхъ и содержаніе управленій. При Округѣ также имѣется 71,356 р. неприкосновеннаго и 60,000 р. экономическаго капитала.

въ высшихъ и спеціальныхъ заведеніяхъ. Особенное возрастаніе расхода усматривается, главнымъ образомъ, по среднимъ учебнымъ заведеніямъ, который за послѣднія 25 лѣтъ увеличился болѣе чѣмъ въ 6 разъ, и по начальнымъ — почти въ 36 разъ, между тѣмъ какъ по городскимъ училищамъ — только съ небольшимъ вдвое, вслѣдствіе еще недостаточнаго содѣйствія городовъ къ учрежденію училищъ, стоящихъ между средними и начальными, и предназначающихся для мѣщанскаго и низшаго торговаго класса. Что касается расходовъ сельскихъ и станичныхъ обществъ на свои школы, то онъ не приведенъ въ извѣстность съ достаточною точностію, а потому и не могъ вполне войти въ разсматриваемую вѣдомость.

IV. Племенной составъ учащихся обоаго пола къ 1880 году (безъ училищъ другихъ вѣдомствъ).

| № | Разряды учебныхъ заведеній. | Всего. | Русскихъ. | Грузинск. племенъ. | Армянъ. | Горцевъ. | Грековъ. | Нѣмц. франц. и итал. | Поляковъ и чеховъ. | Египетъ. | Татаръ и Калмыковъ. |
|-------|---|--------------|-----------|--------------------|---------|----------|----------|----------------------|--------------------|----------|---------------------|
| | | | | | | | | | | | |
| 1 | Гимназій, прогимназій, реальныхъ училищъ, учительскій институтъ и семинаріи . | 7357 | 4286 | 947 | 1303 | 194 | „ | 254 | 38 | 165 | 170 |
| 2 | Уѣздныя, городскія и горскія училища. | 4046 | 1466 | 738 | 1238 | 234 | 31 | 4 | 3 | 49 | 283 |
| 3 | Начальныя городскія и сельскія училища, всѣхъ наименованій . . . | 68,343 | 22,755 | 6,717 | 11,899 | 8413 | 456 | 2612 | 23 | 882 | 14,586 |
| Итого | | 79,746 | 27,507 | 8,402 | 14,440 | 8,841 | 487 | 2,870 | 64 | 1,096 | 15,039 |
| | | 1,3% | 35,8% | 10,5% | 18% | 11% | 0,6% | 3,6% | 0,08 | 1,7% | 18,8% |
| | | всего насел. | все | го | числа | учащихся | ся | | | | |

Изъ педагогической автобіографіи

Льва Николаевича Модзалевскаго *).

Дѣтство.

Я очень рано покинулъ родительскій домъ, и это обстоятельство оставило неизгладимые слѣды на всей моей дѣтской и юношеской жизни. Съ семи лѣтъ поставленный среди чужихъ, я рано сталъ вдумываться въ себя и въ свои отношенія къ окружающимъ меня людямъ, рано сталъ учиться жить и ладить съ людьми, которые, какъ я скоро замѣтилъ, любили и ласкали меня по мѣрѣ того, какъ я любилъ ихъ и угождалъ имъ. Такимъ образомъ, дѣтскіе капризы, прихоти, своенравіе не находили мѣста и были мнѣ незнакомы. Чувство родственной привязанности также не остывало во мнѣ, постоянно поддерживаемое частыми свиданіями съ родными или ихъ нѣжными письмами. Я и самъ полюбилъ писать письма, — а слѣдовательно, сознавать себя и окружающій міръ и отдавать въ томъ отчетъ, а это должно было оказывать на меня развивающее вліяніе. Завезенный на чужую сторону, я еще ребенкомъ какъ будто понималъ, что родители сдѣлали это не изъ холодности ко мнѣ, но изъ необходимости и доброжелательства. Мнѣ надо было получить образованіе, кото-

*) Въ бумагахъ покойнаго Л. Н. Модзалевскаго (род. въ д. Гаряхъ, Гдовскаго у., 14-го февраля 1837 года, † въ Петербургѣ въ ночь съ 11-го на 12-е мая 1896 года) было найдено двѣ его автобіографіи, обѣ незаконченныя. Первая, подъ названіемъ «Педагогическая автобіографія», писана, судя по почерку, въ концѣ 60-хъ годовъ. Вторая, написанная на Кавказѣ въ концѣ 1883 года, была составлена по чисто-внѣшнему побужденію, чѣмъ и должно объяснить ея нѣсколько официальный тонъ. Всѣ дополненія къ первой, вынесенныя подъ строку и заключенныя въ кавычкахъ, заимствованы изъ этой второй автобіографіи.

Напечатано впервые въ «Русской Школѣ» 1897 г., №№ 3 и 4.

раго никто не могъ сообщить мнѣ въ родительскомъ домѣ. Старшая сестра Елизавета, начавшая учить меня азбукѣ, была почти еще ребенокъ, и только мучила меня за сѣладами, и мучилась сама, родители не имѣли времени, и это было причиной моей разлуки съ ними, на которую я смотрѣлъ, какъ на что-то роковое, неизбежное — и не жаловался.

Я помню, какъ воспримчивъ былъ я въ самомъ раннемъ дѣтствѣ, какъ все окружающее рѣзко поражало мое вниманіе, трогало сердце и воображеніе. До 10-ти лѣтняго возраста я росъ тамъ и сямъ, но постоянно среди деревенской жизни, которая и наполнила мое дѣтство первыми впечатлѣніями, столь могучими въ эти годы. Сцены злоупотребленій крѣпостнымъ правомъ, униженіе и испорченность подвластныхъ рабовъ, помѣщицкій откровенный разгулъ и барское бездѣльничанье — вотъ что давало нездоровую пищу этимъ первымъ впечатлѣніямъ. Родители мои *) уже тогда въ моихъ глазахъ отличались отъ другихъ тѣмъ, что находились въ постоянно тяжеломъ трудѣ, необходимомъ при ихъ малыхъ средствахъ и огромной семьѣ. Но было также и благопріятное условіе въ моей деревенской жизни, это — свобода. Сельская природа съ ея спокойствіемъ и просторомъ, съ ея красотой, то обольстительной, то угрюмой, благотѣльно дѣйствовала на мою дѣтскую душу. Я любилъ убѣгать въ поля и лѣса за цвѣтами, за грибами и ягодами, любилъ подобраться къ табуну лошадей и приласкать рѣзвыхъ жеребятъ или наблюдать за пасущимся стадомъ. Въ родительскаго дома, когда присмотръ былъ слабѣе, я получилъ еще больше свободы; но дурно то, что почти до самаго поступленія въ гимназію я не имѣлъ сверстниковъ и товарищей, былъ слишкомъ вялъ, застѣнчивъ, и уединеніе не томило меня. Отсутствие рѣзвости нравилось моимъ родителямъ и воспитателямъ, но оно было неестественно въ ребенкѣ, а этого никто не понималъ. Вообще физическая сторона моей природы въ самые ранніе годы воспитывалась дурно, что, естественно, отзывалось и на духовной сторонѣ: воображеніе, чувствительность развивались на счетъ другихъ способностей.

*) «Отецъ мой Николай Львовичъ былъ изъ дворянъ Полтавской губерніи, Роменскаго уѣзда, поселился, послѣ выхода въ отставку штабсъ-капитаномъ, за ранами, полученными во время турецкой войны 1828—1829 г., и посвятилъ себя сельскому хозяйству въ небольшомъ имѣніи своей жены, Ольги Кузьминичны Кудряевой, уроженки Гдовскаго уѣзда, къ дворянству котораго онъ и самъ впоследствии приписался.»

Не имѣя сверстниковъ въ дѣтствѣ, я любилъ сближаться съ прислугой, съ простыми людьми; они рассказывали мнѣ свои наивныя сказки, учили меня пѣсенкамъ, и здѣсь-то зародилась во мнѣ та горячая любовь къ своему бѣдному народу, противъ которой я мало погрѣшилъ въ продолженіе всей моей жизни. Скопившіеся дѣтскіе гроши я не разъ раздавалъ хитрымъ лакеямъ, казачкамъ или деревенскимъ ребятишкамъ, всякое сношеніе съ которыми мнѣ было, впрочемъ, строго запрещено. Ученые давалось мнѣ тяжело: со страхомъ и слезами, такъ какъ учившіе меня и не подозрѣвали другихъ педагогическихъ способовъ. Они любили меня, но за книгой нещадно драли за уши, а потому я не любилъ учиться. Долбить наизусть катехизисъ, въ которомъ я ничего не понималъ, было для меня истиннымъ мученіемъ; да и долбленіе непонятныхъ стиховъ также мало доставляло удовольствія, но басни Крылова занимали мое воображеніе. Писанье давало, по крайней мѣрѣ, техническую работу, а все техническое я болѣе любилъ... Итакъ, я вообще неохотно учился, такъ какъ мои учительницы не умѣли затронуть моего духа, искавшаго въ чемъ-нибудь другомъ пищи для себя. Такъ, книжки съ картинками сильно приманивали меня; каждую картинку я изучалъ самъ до малѣйшихъ подробностей и зналъ каждую черточку въ ней. Иногда въ книжкахъ при картинкѣ бывало и описаніе, и я сталъ почитывать кое-что самъ, безъ посторонняго принужденія. Классъ не могъ удовлетворить моей потребности дѣятельности; воспитатели не понимали этой потребности. Я прятался куда-нибудь въ уединенное мѣстечко, рылся въ землѣ, строилъ что-либо изъ глины и палочекъ, но меня всегда преслѣдовали за соръ и пачканье и смотрѣли на это, какъ на баловство. Природный инстинктъ велъ меня вѣрнѣе, чѣмъ мои воспитатели. Рѣзанье бумаги также поглощало много моего дѣтскаго времени, а первыя краски открыли для меня новую область наслажденія *) и еще болѣе поддерживали стремленіе къ труду и самостоятельному творчеству.

Со времени моего переѣзда въ Петербургъ и поступленія въ гимназію въ моей жизни начинается новый періодъ, въ продолженіе котораго затронулись многія новыя стороны моей природы, а многія были стѣснены и задавлены.

*) Л. Н. недурно рисовалъ карандашомъ и акварелью.

Отрочество.

До поступления въ гимназію я ходилъ въ одну изъ многочисленныхъ маленькихъ школъ Петербурга *), заводимыхъ частными лицами въ видѣ промысла или ремесла, а жилъ у родственниковъ **). Здѣсь началась во мнѣ порча, какъ слѣдствіе самыхъ неблагоприятныхъ условій. Связь съ родителями разорвалась еще сильнѣе, свободы и ласки я не видалъ болѣе, такъ какъ ихъ замѣнила суровая строгость, отъ которой некуда было убѣжать. Въ школѣ было такое-же мертвое ученье, какъ и прежде; товарищи—испорченные шалуны, приучившіе меня къ лакомству и торговлѣ своими вещами. Когда торговать было нечѣмъ, я сталъ брать чужія бездѣлушки, не подозрѣвая, какому ужасному пороку я отдавался. Откровеннымъ я не могъ быть ни съ кѣмъ изъ моихъ новыхъ воспитателей—и душевная чистота тускнѣла. Въ семьѣ родственниковъ я почувствовалъ одиночество и рабскую зависимость. Любить было некого на лицо, а потому еще сильнѣе стала разгораться заочная любовь къ родителямъ.

Въ 1848 году я поступилъ въ одну изъ лучшихъ петербургскихъ гимназій (3-ю)—сперва приходившимъ ученикомъ, но скоро вступилъ въ пансіонъ, стѣной отдѣлившии меня отъ всего остального міра. Я былъ даже радъ этому, ибо мнѣ нечего было терять: ни свободы, ни привязанности къ воспитателямъ. По цѣлымъ мѣсяцамъ засиживался я въ гимназій, не выходя за ея стѣны, такъ какъ за мной никто не приходилъ по праздникамъ, а безъ провожатаго выходить было запрещено до 4-го (средняго) класса. Тутъ тѣсно свѣяся я съ кружкомъ товарищей, замѣнившимъ мнѣ и родную семью, и весь міръ; тутъ, въ продолженіе 7-ми долгихъ лѣтъ, я научился цѣнить товарищество, искать дружбы и свято хранить ее. Здѣсь, среди сверстниковъ, я могъ найти, кого любить, съ кѣмъ дѣлить свои мысли. Эгоизму, сухости, своеправію и тоскливой сосредоточенности, которыя начали было зарождаться во мнѣ, нельзя было развиваться далѣе въ этой веселой семьѣ товарищей, у которыхъ все было общее: и

*) «Въ пансіонѣ Прасоловича, на Пескахъ».

** «Отецъ сдалъ меня родному дядѣ по матери—Василію Кузьмичу Кудряеву, служившему въ артиллеріи и отличавшемуся самыми суровыми педагогическими правилами, которыя были имъ усвоены въ 1-мъ кадетскомъ корпусѣ еще въ аракчеевскія времена».

труды, и шалости, и гроши, и лакомства. Воспитаніемъ нашимъ и въ гимназій никто хорошенько не занимался. Мы любили нѣкоторыхъ молодыхъ учителей, которыхъ могли видѣть не болѣе одного часа въ день во время урока, на гувернеровъ же, вышедшихъ или изъ отставныхъ юнкеровъ, или изъ неудавшихся чиновниковъ, смотрѣли какъ на страшныхъ враговъ и угнетателей нашихъ, а на инспектора—какъ на тирана, постоянно искавшаго себѣ жертвы: онъ былъ страстный охотникъ съчь. Скрытность, ложь, обманъ,—какъ послѣдствія запуганности и униженія,—были нашими добродѣтелями, когда мы приходили въ соприкосновеніе съ нашими грубыми, глупыми и иногда пьяными воспитателями или гувернерами, а выкидываніе разныхъ злыхъ или смѣшныхъ продѣлокъ надъ ними было лучшимъ нашимъ развлеченіемъ. Не разъ вечеромъ, погасивъ лампу, мы гурьбой нападали на гувернера и вымазывали ему лицо чернилами или обрѣзывали фалды. Съ сожалѣніемъ я долженъ признаться, что всѣ эти господа были нѣмцы, даже плохо знавшіе русскій языкъ, не любившіе русскихъ дѣтей, и все это еще болѣе отталкивало насъ отъ такихъ воспитателей. Директоръ нашъ (О. И. Буссе), въ молодости ученикъ Фелленберга, человѣкъ уже устарѣвшій и слабый, но добрый, усердно распекалъ насъ, но вліянія не имѣлъ. Мы не боялись его, смѣялись надъ нимъ, однако любили. Онъ появлялся среди насъ рѣдко, официально, когда надо было кого-нибудь побранить, и не всѣхъ воспитанниковъ зналъ по фамиліи. Встрѣтившись съ нимъ гдѣ-нибудь въ корридорѣ въ запрещенное время, мы спасались отъ него бѣгствомъ въ его-же глазахъ. Намъ казалось, что онъ все хочетъ напугать, настрашать насъ, но никакъ не можетъ. Вообще нравственной связи между нами и воспитателями не было; мы признавали ихъ грозную силу, но не авторитетъ.

Наша гимназія была филологическая, и главнымъ образовательнымъ средствомъ должны были служить древніе языки. Преподаваніе древнихъ языковъ производилось гораздо усиленнѣе, нежели въ нынѣшнихъ гимназійхъ. Достаточно сказать, что въ старшихъ классахъ, на примѣръ, кромѣ греческихъ классиковъ, читались также въ оригиналахъ и творенія отцовъ церкви, преимущественно IV вѣка по Р. Х., а число учебныхъ часовъ по каждому изъ древнихъ языковъ доходило до 7 и 8 въ недѣлю. Особенное вниманіе обращалось на курсорное чтеніе; читали много

и приобретали не только действительное, реальное знакомство съ авторами, но и вкусъ къ ихъ чтенію. Въ то доброе старое время не только ученикамъ, но и отчасти и самимъ учителямъ въ голову не приходилъ вопросъ, нужны-ли древніе языки въ общей системѣ образованія; они были положены по штату — и этого было достаточно: оставалось только заботиться объ изученіи ихъ. Кому не нравились или вообще не давались древніе языки, тѣ шли на особое отдѣленіе, по законовѣдѣнію, не учились по гречески и за это лишались права на полученіе чина. Изъ учительнй почти никто не старался заставить насъ, дѣтей, полюбить свой предметъ, — что особенно важно въ младшихъ классахъ, — а только требовалъ знанія заданнаго урока, за который или награждалъ хорошими баллами, или наказывалъ нулями, щелчками, затрещинами, голодомъ, карцеромъ и т. д. Розгами наказывали болѣе за шалости, и я также вкусилъ этой чаши за участіе въ войнѣ противъ одного гувернера, прозываемаго обыкновенно „сѣдой крысой“. Всѣ гувернеры и учителя, всѣ воспитанники имѣли прозвища. Во время урока объясненія, бесѣда играла самую незначительную роль, и все преподаваніе ограничивалось спрашиваніемъ и раздачей наказаній. Въ старшихъ классахъ я сталъ гораздо лучше учиться. Здѣсь рѣзче обнаружили мои наклонности, и я сталъ однимъ изъ первыхъ по словесности, древнимъ языкамъ и исторіи *); математическими предметами занимался очень неохотно и съ большимъ трудомъ.

*) «Преподавателемъ русскаго языка и словесности былъ молодой, горячо преданный своему дѣлу В. Я. Стоюнинъ; латинскій языкъ былъ въ рукахъ одного изъ самыхъ замѣчательныхъ учителей своего времени—Г. И. Лапшина. По греческому языку одновременно трудились В. Х. Лемоніусъ и К. В. Кедровъ. У перваго ученики приучались къ переводу греческихъ классиковъ прямо на латинскій языкъ; второй заставлялъ учениковъ полюбить чтеніе отцовъ церкви, въ особенности Іоанна Златоуста, ораторское краснорѣчіе котораго К. В. умѣлъ передавать въ самой совершенной, увлекательной формѣ, ибо и самъ имъ увлекался. Многие особенно любили занятія исторіей у И. И. Красова. Тогдашній попечитель округа М. Н. Мусинъ-Пушкинъ, старый, съ виду нѣсколько грубой ветеранъ, но по сердцу добрейшій человекъ, бывалъ въ гимназій по нѣсколько разъ въ недѣлю. Съ особеннымъ покровительствомъ онъ относился къ бывшимъ тогда въ обычаѣ такъ-называемымъ литературнымъ бесѣдамъ гимназистовъ; на этихъ бесѣдахъ ученики двухъ старшихъ классовъ читали свои сочиненія на заданныя темы, въ присутствіи начальства и учителей гимназій, и защищали ихъ противъ оппонентовъ товарищей, а затѣмъ сочиненія эти, съ отзывомъ подлежащаго учителя, представлялись попечителю, который дѣлалъ на нихъ свои замѣтки. Особенно блестящими авторскими способностями на этихъ бесѣдахъ отличались воспитанники: Дашкова ¹⁾, Королевъ ²⁾, Андреевъ ³⁾ Распоповъ ⁴⁾, Писаревъ ⁵⁾, Цвѣтковъ ⁶⁾ и др., имена которыхъ впоследствии приобрѣли литературную извѣстность. Писали не только въ прозѣ, но и стихами. Два изъ

Интересъ къ самому знанію развился вообще поздно, что могу приписать своимъ учителямъ, — людямъ, по большей части безъ всякаго педагогическаго образованія и иногда безъ всякихъ педагогическихъ способностей. Награды на актахъ при переводѣ изъ класса въ классъ льстили моему самолюбію, и я задолго до экзаменовъ мечталъ, какъ я обрадую своихъ родителей, пріѣхавъ къ нимъ на каникулы съ похвальнымъ листомъ. Старикъ отецъ иногда плакалъ отъ радости и умиленія, а я былъ весь потрясенъ, весь проникнутъ благоговѣніемъ, видя его любовь и участіе ко мнѣ.

Въ послѣдніе годы моей гимназической жизни военныя упражненія были очень усилены въ гимназійхъ по волѣ императора Николая I. Крымская война воспламенила въ насъ чувство патриотизма, желаніе дать отпоръ гордымъ врагамъ, и мы всѣ увлеклись уроками обучавашаго насъ полковника и величіемъ воинскаго призванія, а солдаты, занимавшіеся нашимъ военнымъ образованіемъ, стали лучшими друзьями многихъ изъ насъ. Я гордился званіемъ фельдфебеля, полученнымъ мною въ гимназій, и такъ усердно изучалъ воинскій уставъ, что на классы смотрѣлъ, какъ на дѣло второстепенное, сталъ презирать и тригонометрію, и Тацита, и Гомера, и всѣ учебныя книги. „Къ чему мнѣ греческій языкъ, мнѣ, офицеру черезъ 3 мѣсяца по выпускѣ изъ гимназій, и къ чему медаль за прилежаніе и успѣхи, когда я въ первомъ-же сраженіи буду имѣть Георгія за храбрость?“ Такъ разсуждалъ я въ выпускномъ классѣ гимназій. Просидѣвъ въ ней 7 лѣтъ, я замѣтно одичалъ, огрубѣлъ и узналъ жизнь настолько, насколько можно узнать ее изъ учебниковъ, изъ рѣдкихъ про-

ученическихъ монхъ сочиненій: «О началѣ печатнаго дѣла въ Россіи» и «Судьба Келемета и другихъ спутниковъ Курбскаго въ Литвѣ» были удостоены педагогическимъ Совѣтомъ помѣщенія въ особый альбомъ гимназій на вѣчныя времена».

¹⁾ Рязанскіе помѣщики: одинъ бывший председателемъ Рязанской, другой—Уфимской земской управы.

²⁾ Ефимъ Ефимовичъ, авторъ извѣстныхъ въ свое время комедій «Карьера» и «Скольскій путь», † въ 1892 г.

³⁾ Василій Васильевичъ, кончилъ образованіе въ Главн. Педаг. Институтѣ, былъ сотрудникомъ «Искры», преобразованной «Сѣверной Пчелы» (Усова), «Голоса», затѣмъ преподаватель Кіевскаго института. Составитель многихъ брошюръ по естествознанію и исторіи.

⁴⁾ Павелъ Николаевичъ, нынѣ умершій, былъ въ 80-хъ годахъ директоромъ народныхъ училищъ Оренбургской губ.

⁵⁾ Дмитрій Ивановичъ, извѣстный критикъ.

⁶⁾ Бывшій профессоръ математики въ Петровско-Разумовской академіи.

гулокъ по улицамъ и тайнаго заглядыванья въ трактиръ. Наконецъ, родители, съ которыми я видѣлся каждый годъ лѣтомъ, поздравили меня съ хорошимъ окончаніемъ курса и со слезами благословили на войну; но вдругъ императоръ умеръ, — и все приняло другой оборотъ. Слухи о близкомъ мирѣ обрадовали всѣхъ и озадачили меня. Мнѣ необходимо было измѣнить свой планъ, и въ этой необходимости я вижу теперь величайшее для себя счастье. Я, не колеблясь, избралъ путь въ университетъ.

Юность.

Университетскій періодъ моей жизни (1855—1859 г.) имѣлъ еще болѣе рѣшительное вліяніе на всю мою жизнь и опредѣлилъ мое положеніе въ обществѣ. Избравъ по призванію филологическій факультетъ, я сталъ усердно посѣщать лекціи, въ которыхъ слышалъ много уже знакомаго, но съ новой точки зрѣнія, и это было особенно привлекательно для меня. Нѣкоторые профессора даже увлекли меня новизною ученія, высотой идей и прекраснымъ изложеніемъ, и я почувствовалъ прелесть науки, но самъ не скоро коснулся ея. Мнѣ долго казалось, что вся наука — въ устахъ профессора, и что довольно только слушать его, записывать и выучивать къ экзамену, чтобы усвоить себѣ всю науку. Наконецъ, это заблужденіе стало разсѣиваться; я уже подходилъ къ сокровищамъ знанія, но обстоятельства повлекли меня нѣсколько въ другую сторону. Въ началѣ Александровскаго царствованія все русское общество переживало трудности рѣшительнаго, крутого перехода отъ Николаевскаго царствованія къ новой благодатной жизни, богатой самыми радужными надеждами. Вдругъ пала стѣна между Россіей и Западной Европой; рухнулъ мертвый формализмъ вмѣстѣ со многими смѣненіями; на всѣхъ пахнуло вѣяніе большей свободы мысли и слова. Вмѣстѣ съ правительствомъ и само общество ринулось къ реформамъ, которымъ должна была предшествовать повѣрка старыхъ началъ и отрицаніе старыхъ заблужденій и пороковъ. Университетъ нашъ, имѣвшій по уставу только 350 студентовъ *), скоро принималъ до

*) «На нѣкоторыхъ курсахъ филологическаго факультета было по 2—3 человѣка, а потому нашъ I курсъ (1855 г.), состоявшій изъ 5 человѣкъ, оказывался уже многочисленнымъ. Стипендій было крайне мало, а размѣры ихъ болѣе, чѣмъ скромны. Такъ, со 2-го курса я, по ходатайству факультета и во

1,000 новыхъ членовъ изъ всякихъ сословій, званій и возрастовъ, и жизнь зашумѣла, и именно *зашумѣла*, тогда какъ для науки необходимы тишина и спокойствіе. Отрицаніе самое безпощадное, необходимое для обновленія старой жизни, изъ общества проникло въ университетъ и нашло здѣсь самую благопріятную почву. Прежніе принципы нравственности и гражданственности, особенно не удовлетворявшіе насъ — молодежь — были смѣло и торжественно отвергнуты нами, а новые еще не были отысканы. Да ихъ никто и не спѣшилъ искать и всю энергію расточалъ на отрицаніе. Если же и были приняты нѣкоторыя новыя начала, то ихъ надо было еще провѣрить — и вотъ мы принялись за ихъ осуществленіе въ жизни, ничего не щадя для ихъ торжества... Пользуясь предоставленною намъ свободой, къ которой такъ не привыкли, мы скоро перестали посѣщать лекціи строгихъ и скучныхъ профессоровъ, дававшихъ науку въ какихъ-то мертвыхъ формахъ, а ходили въ аудиторію только къ тѣмъ, которые старались примѣнить науку къ рѣшенію насущныхъ вопросовъ, къ разрушенію стараго зла, и раскрывали передъ нами новыя, свѣжіе идеалы, отъ скорѣйшаго осуществленія которыхъ, казалось, зависѣло все счастье нашей государственной, общественной, семейной и индивидуальной жизни *). Переходный возрастъ

вниманіе къ моей бѣдности и отличнымъ успѣхамъ, былъ удостоенъ Совѣтомъ университетской стипендіи по 7 р. въ мѣсяць, что привело молодого студента, пробывшагося частными уроками, переводами, статейками и даже перепиской, въ неописанный восторгъ. Только на восточномъ факультетѣ были тогда «генеральскія» стипендіи по 25 р. въ мѣсяць, безъ которыхъ никто не хотѣлъ изучать такихъ языковъ, какъ казмыцкій или китайскій».

*) «Наиболѣе вліятельными профессорами у филологовъ въ то время были: по русской литературѣ — А. В. Никитенко и М. И. Сухомлиновъ; по славянскимъ языкамъ И. И. Срезневскій; по древнимъ языкамъ — Н. М. Благовѣщенскій и П. В. Штейнманъ; по исторіи — М. С. Куторга, М. М. Стасюлевичъ и Н. И. Костомаровъ; педагогію читалъ А. И. Фишеръ, а богословіе, логику и психологію — протоіерей Янышевъ, въ обширную аудиторію котораго стекались всѣ факультеты и притомъ безъ всякихъ принудительныхъ мѣръ. Студенты вообще любили слушать продуманную и прочувствованную рѣчь о. Янышева, который, къ сожалѣнію, не долго оставался на своей кафедрѣ. Имена вышеназванныхъ профессоровъ, большинство которыхъ оставило глубокіе слѣды и въ наукѣ, и въ умахъ своихъ слушателей, достаточно опредѣляютъ то строго-научное и въ то-же время исполнѣе жизненное направленіе, которое тогда господствовало и не у однихъ филологовъ. Куторгу, Костомарова, Сухомлинова Стасюлевича приходило слушать и юристы, и камералисты, и «восточники», а филологи нѣрѣдко заглядывали къ Ценковскому (по ботаникѣ) или Куторгѣ старшему (по зоологіи), или къ Андреевскому (по законовѣдѣнію). Научные интересы съ одной стороны и жизненные вопросы новаго, столь богатаго надеждами царствованія, держали университетскую молодежь въ самомъ возбужденномъ состояніи. У каждаго изъ профессоровъ (мы разумѣемъ преимущественно филологическій фа-

совпалъ съ переходнымъ броженіемъ самого русскаго общества. Сходки литературныя и нелитературныя бесѣды*), споры, благотворительность, изданіе разныхъ рукописныхъ журналовъ**) и статейскъ сатирическаго характера — вотъ, что занимало насъ и поглощало всю нашу пылкую дѣятельность.

Предприняли даже издавать печатный періодическій „Сборникъ“ изъ серьезныхъ статей самихъ студентовъ, разныхъ факультетовъ***). Я на одинъ годъ былъ выбранъ редакторомъ отъ филологическаго факультета, не редактировать было почти не-

культетъ) была группа своихъ приверженцевъ и послѣдователей, и профессора, принимая во вниманіе разнообразіе и громадность факультетскихъ предметовъ, предоставляли студентамъ возможность предаваться по преимуществу той или другой специальности, причемъ по другимъ обязательнымъ предметамъ оказывалось возможное снисхожденіе. Такъ, одни особенно увлекались исторіей, другіе по преимуществу любили славянскіе языки, третьи посвящали себя древне-классической литературѣ и т. д. Но самымъ близкимъ и вліятельнымъ профессоромъ, душою филологовъ въ концѣ 50-хъ годовъ былъ тогда еще молодой, скромный и замѣчательно трудолюбивый М. И. Сухомлиновъ, преподававшій сравнительную грамматику, древне-русскую литературу и русскія древности. Около него преимущественно группировались тогдашніе, столь еще немногочисленные филологи, а отчасти студенты и иныхъ факультетовъ, цитавшіе интересъ къ литературнымъ занятіямъ.)

*) Существовали также между филологами такъ называемыя литературныя бесѣды, происходившія сперва въ помѣщеніи самого университета, а затѣмъ, благодаря поддержкѣ учебнаго начальства, въ залѣ 5-й гимназіи. На этихъ бесѣдахъ бывалъ и М. И. Сухомлиновъ, бывший душою и этого предпріятія. На литературныхъ бесѣдахъ особенно дѣятельное участіе своими трудами или ихъ обсужденіемъ принимали студенты-филологи: А. М. Скабичевскій, Макушевъ (Викентій Васильевичъ, извѣстный славистъ), Л. Н. Майковъ, П. Н. Распоповъ, а также Вс. Вл. Крестовскій, А. П. Пятковскій и др., а я былъ избранъ товарищами распорядителемъ этихъ вечеровъ, устраивавшихся на товарищескую складчину. Послѣ князя Щербатова новый попечитель И. Д. Деляновъ вначалѣ также весьма покровительственно относился къ студенческой молодежи, среди которой тогда уже образовалась своя студенческая касса для взаимной помощи и было положено начало студенческой бібліотекѣ, которая, впрочемъ, постоянно нуждалась въ матеріальныхъ средствахъ и потому не могла получить серьезнаго развитія.)

**) Литературное оживленіе между студентами того времени было столь велико, что въ средѣ ихъ издавался рукописный юмористическій журналъ «Свѣточъ», въ которомъ принимали участіе главнымъ образомъ студенты П. П. Распоповъ, Соковничъ (основатель 1-го въ Россіи Красноуфимскаго реальнаго училища съ земледѣльческимъ отдѣломъ и учредитель магазина «Сотрудникъ школы»), Боголюбовъ и др.; я былъ также въ ихъ числѣ. Экземпляръ «Свѣточа» посылался и тогдашнему просвѣщенному попечителю князю Щербатову, зорко и съ любовью слѣдившему за направленіемъ университетской молодежи.)

***) Подъ руководствомъ профессора Сухомлинова, въ 1857 году было предпринято изданіе особаго печатнаго органа подъ названіемъ «Студенческой сборникъ», въ числѣ редакторовъ котораго состоялъ и я. Этотъ сборникъ, въ которомъ, между прочимъ, было напечатано едва-ли не первое литературное произведеніе Д. И. Писарева, имѣлъ строго научный характеръ; впрочемъ, за недостаткомъ средствъ и научнаго матеріала, «Сборникъ» послѣ двухъ книжекъ прекратился.)

чего; спокойное занятіе наукой было невозможно въ это бурное время (ea tempestate). Мы слѣшили завести собственный студенческий судъ, свою кассу для вспоможенія бѣднымъ товарищамъ, свою больницу, свою бібліотеку, бесплатныя школы для бѣдныхъ дѣтей, — однимъ словомъ, мы, самые крайніе идеалисты, кинулись въ практическую дѣятельность. Начальство сначала одобряло наши благородныя стремленія, помогало намъ хорошенько устроиться. Но мало-по-малу наша студенческая жизнь со сходками и журналами стала принимать нѣсколько политической характеръ, ибо мы стали толковать не объ однихъ своихъ, но и объ общественныхъ дѣлахъ, а въ своихъ школахъ видѣли прекрасное средство вести новую пропаганду, образовать новое, свѣжее поколѣніе. Къ этому направляла насъ и вся текущая литература. Особенный ходъ получили у насъ проникавшія съ Запада начала социализма, матеріализма и даже атеизма. Сень-Симонъ, Бюхнеръ, Фейербахъ — были любимымъ предметомъ чтенія и въ секретныхъ изданіяхъ расходились между студентами. Вообще мы много читали, особенно запрещеннаго, много писали, много говорили и хлопотали, но учились мало. Хорошихъ руководителей у насъ не было, а начальству и многимъ профессорамъ мы не вѣрили. Иные профессора сами стали заискивать нашего расположенія. Для сношенія съ начальствомъ въ общихъ дѣлахъ избирались постоянные или экстренные депутаты, и я то и дѣло ходилъ вмѣстѣ съ другими депутатами по начальству, чтобы выпросить новую льготу или отстоять уже пріобрѣтенную. Представительство такое хотя и угрожало мнѣ опасностью, ибо начальство смотрѣло на такихъ депутатовъ, какъ на безпокойныхъ и вредныхъ зачинщиковъ, но льстило моему самолюбію. Мнѣ было даже не страшно пострадать за общее дѣло... *).

Въ университетѣ, какъ и въ гимназіи, я жилъ исключи-

*) Впрочемъ, случаевъ исключенія изъ университета за безпорядки въ студенческой періодъ мой почти не было; но аресты были черѣдки. Въ случаѣ какихъ-либо приключеній или возненій ректору П. А. Шлетневу обыкновенно удавалось все дѣло улаживать домашнимъ образомъ, да и вмѣшательство самого попечителя, бывшее въ рѣдкихъ случаяхъ, благодаря близости отношеній къ студентамъ Мукина-Пушкина и князя Щербатова, знавшихъ ихъ почти поголовно, не влекло за собой ничего особенно ужаснаго и окончивалось благополучно. Тогдашній инспекторъ студентовъ, столь памятный для нихъ, А. И. Фидтумъ-фонъ-Экштетъ, умѣвшій устраивать въ университетѣ столь прекрасныя музыкальныя утра, зналъ чуть-ли не біографію каждаго студента, посѣщавъ ихъ на квартирахъ, часто принималъ у себя, доставлялъ уроки, сажалъ подъ арестъ, а еще чаще распекалъ за такіе ужасные проступки, какъ длинные волосы,

тельно въ товарищескомъ кружкѣ, сильно огрубѣвшемъ отъ своей замкнутости, отъ недостатка благотворнаго вліянія женскаго общества. При всеобщемъ отрицательномъ направленіи, въ жизни нашей явилась какая-то распущенность, уживавшаяся съ самыми благородными стремленіями и порывами. Притомъ-же мы незамѣтно отвыкли и отъ всякаго спокойнаго, суроваго труда, который не блестялъ, не давалъ скорыхъ плодовъ. Наша односторонность и нѣкоторая испорченность была несознаваема нами, но со стороны правительства, всегда недовѣрчиваго, а теперь въ особенности, а слѣдовательно и со стороны университетскаго начальства уже началась реакція. Мы замѣтили желаніе сдержать насъ, отнять наши лучшія права и вогнать насъ въ прежнюю колею, и вотъ мы рѣшились самоотверженно отстаивать нашу свободу. Но эти подвиги предстояли уже не мнѣ, а моимъ младшимъ товарищамъ... Переходя по экзамену изъ курса въ курсъ, я черезъ четыре года оказался на выпускѣ, сдалъ еще разъ полный экзаменъ за 4 года, представилъ диссертацию, и со степенью кандидата оставилъ университетъ, но не совершенно. Я не могъ разорвать всякую связь съ нимъ и желалъ даже не студентомъ продолжать старую студенческую жизнь, къ которой такъ привыкъ, которую такъ полюбилъ...

Я уже сказалъ, что большая часть моихъ сверстниковъ, слушая инныя лекціи и слѣдя за бурной журналистикой, вообще мало занималась дѣломъ. Эти господа, проповѣдая прогрессъ, сами отвыкли отъ научнаго труда. То же самое постигло и меня, но не въ той же степени, и причиною тому была моя бѣдность. Родители не отказывались помогать мнѣ изъ послѣдняго, но обезпечить меня не могли. Мнѣ пришлось работать изъ-за куска хлѣба, и я принялся за дешевые частныя уроки *) и мелкія статьи **). Получая въ первое время студенчества около 7 р.

воротнички, или неимѣніе при себѣ шаги на улицѣ. Соблюденіе формы, трезвость, отдаваніе чести и т. под., дисциплинарныя правила были тогда строго обязательны и держали молодежь, такъ сказать, подтянутой, по крайней мѣрѣ, во внѣшнемъ отношеніи.

*) «Такъ, я давалъ уроки у Утиныхъ, Бегичевыхъ, Серапиныхъ, гр. Строганова, Тютчевыхъ, гр. Арс. Арк. Голенищеву-Кутузову и у Д. И. Скобелева, знаменитый сынъ котораго Михаилъ Дмитріевичъ въ 1858—1859 и 1860 гг. готовился къ вступленію въ Петербургскій университетъ подъ общимъ наблюдениемъ профессора А. В. Никитенка и не поступилъ лишь вслѣдствіе временнаго закрытія университета въ 1861 году.»

**) Отчеты объ ученыхъ засѣданіяхъ, которыя Л. Н. помѣщалъ обыкновенно въ «Голосѣ» А. А. Краевского.

въ мѣсяцъ, я долженъ былъ жить въ артели съ ближайшими товарищами и вмѣстѣ съ ними безпрестанно блуждалъ съ квартиры на квартиру, что было тѣмъ удобнѣе, что перевозить было совершенно нечего. Захвативъ нѣсколько книгъ да изломанную шпату, я безъ всякой трудности перебирался въ новую комнатку и дѣлил углы съ товарищами. Деньги являлись неправильно, и потому приходилось жить взаимною помощью; коммунизмъ былъ осуществленъ нами на дѣлѣ безъ всякихъ теорій; на деньги и платье мы смотрѣли, какъ на общее достояніе. Бѣднякъ товарищ могъ гостить у насъ по недѣлямъ и мѣсяцамъ.

Занявшись по нуждѣ учительствомъ, я велъ его ошущю, безъ всякаго руководителя, дѣлалъ сильныя промахи, но все-же имѣлъ нѣкоторый успѣхъ, а, главное, полюбилъ это дѣло. Мною были довольны, доставляли новыя „кондиціи“, а это увеличивало мои средства и пріучало меня къ самостоятельному труду, хотя и отвлекало отъ университетскихъ занятій. Неся отвѣтственныя обязанности учителя, я привыкалъ къ аккуратности, къ строгому исполненію долга, и потому никогда не доходилъ до той распущенности, до которой доходили иные изъ моихъ сверстниковъ. Жизнь и дѣятельность отрезвляла меня отъ совершеннаго опьяненія беззавѣтнымъ, непредѣльнымъ отрицаніемъ, которое у насъ называли либерализмомъ. На дѣло я ѣздилъ куда-нибудь въ провинцію въ качествѣ гувернера или домашняго учителя *) и чрезъ это хотя нѣсколько узнавалъ нашу русскую жизнь и людей, которыхъ я всегда идеализировалъ, которымъ и всегда довѣрялъ и отдавался всей душой, прежде нежели хорошенько узнавалъ ихъ. Дѣло не обошлось безъ горькихъ разочарованій, но молодая жизнь скоро утѣшала. Находясь въ старшихъ курсахъ университета, я уже сталъ готовить инныхъ молодыхъ людей къ университетскому вступительному экзамену по словесности, исторіи и древнимъ языкамъ **), получая хорошее вознагражденіе и приобрѣтая доброе имя. Мало-по-малу, учительство стало для меня потребностью. Родители прислали мнѣ подъ руководство второго моего брата, Константина, и я, самъ почти еще мальчикъ, долженъ былъ заняться его воспитаніемъ, отвѣтственность за которое лежала на моей совѣсти. Воспитаніе брата, уже гимназиста, не могло идти хорошо: я не могъ создать нужной для

*) «Къ барону М. П. Корфу, Дурново и др.»

**) Напр. М. Д. Скобелева.

него обстановки, и жизнь среди моих университетских товарищей, отвергавших самую коренную начала воспитания, дурно отозвались на нем: мальчикъ рано сталъ резонерствовать, много читалъ и вообще развивался не по лѣтамъ. Я боролся противъ этого, страдалъ, но измѣнить не могъ, не имѣя достаточной силы овладѣть обстоятельствами, враждебными воспитанію брата. Жизнь, примѣръ, окружающія личности—вотъ, что воспитываетъ дитя, а одни слова и совѣты воспитателя остаются безплодны—все это я рано замѣтилъ на воспримчивой личности моего брата и сталъ еще сильнѣе страдать и вдумываться въ воспитаніе.

Первые опыты класснаго преподаванія пришлось мнѣ начать въ одной маленькой бесплатной школѣ, основанной студентами. Въ стараніи овладѣть вниманіемъ моихъ мальчиковъ, бойкихъ и впечатлительныхъ, въ стараніи передать доступное имъ знаніе я извѣдалъ новое наслажденіе и почувствовалъ, что школа есть моя родная среда. Мнѣ было такъ хорошо въ классѣ, какъ въ гостяхъ у самыхъ близкихъ и любимыхъ людей, и я пожелалъ навсегда тутъ остаться. Кружокъ товарищей, преданныхъ тому же дѣлу безкорытнаго учительства, людей гуманныхъ и часто самоотверженныхъ энтузіастовъ, замѣнялъ мнѣ необходимость опытнаго и правильнаго руководства, и часто наши педагогическіе споры и совѣщанія длились за полночь. При этомъ мнѣ пришлось вспомнить и постараться примѣнить многое изъ того, чего я наслушался въ продолженіе 3-хъ лѣтъ въ педагогической аудиторіи нашего ученаго профессора педагогики—Фишера, который, читая филологамъ діететику, дидактику, методику и исторію педагогики, никогда не заботился дать имъ возможность испытать самимъ трудности педагогическаго дѣла.

По окончаніи университетскаго курса я съ радостью вступилъ во вновь устроенные при университетѣ *педагогическіе курсы* на 2 года для усовершенствованія, такъ какъ я рѣшилъ уже навсегда избрать для себя педагогическую карьеру*): ко всякой другой я чувствовалъ неспособность.

Для практики я былъ прикомандированъ къ той самой гимназій,

*) Занятія кандидатовъ педагоговъ того времени дѣлились по двумъ главнымъ направленіямъ: *научному* при университетахъ, подъ руководствомъ подлежащихъ профессоровъ филологическаго или математическаго факультетовъ, и *практическому*—при одной изъ гимназій, гдѣ молодые люди, подъ руководствомъ гимназическаго начальства и подлежащихъ учителей, должны были заниматься преподаваніемъ избранныхъ ими для изученія предметовъ. Въ первомъ отно-

въ которой самъ прежде получилъ общее образованіе. Директоръ ея—мой прежній учитель и двое другихъ старшихъ учителей стали моими руководителями въ преподаваніи. Къ сожалѣнію, это руководство было почти номинальное и касалось болѣе внѣшнихъ сторонъ преподаванія, но я благодаренъ имъ и за немногіе добрыя совѣты. Полезнѣе всего была сама практика, какъ самостоятельный опытъ. Русскій языкъ, русская словесность и русская исторія были предметами моего преподаванія въ гимназій; ихъ спеціальнымъ изученіемъ я занимался подъ руководствомъ университетскихъ профессоровъ-спеціалистовъ. Въ 1861 году университетскіе безпорядки, по поводу нелѣпныхъ матривулъ новаго министра гр. Путятина, отнявшаго у студентовъ всѣ ихъ лучшія и справедливыя права, были поводомъ къ закрытію Петербургскаго университета... Нѣкоторый успѣхъ моего учительства въ гимназій былъ причиною, что я получилъ предложеніе взять на себя преподаваніе отечественнаго языка и словесности въ старшихъ классахъ Смольнаго женскаго института и вскорѣ еще въ младшихъ классахъ Училища правовѣдѣнія. Теперь кругъ моей практики расширился до того, что я уже имѣлъ болѣе 200 ученицъ и до 100 учениковъ въ трехъ различныхъ заведеніяхъ*). Это было неблагопріятно для моего педагогическаго усовершенствованія, такъ какъ не позволяло мнѣ хорошенько сосредоточиться на изученіи отдѣльныхъ личностей дѣтей. Въ продолженіе почти двухъ лѣтъ мнѣ удалось уже видѣть нѣкоторые плоды моей педагогической дѣятельности: ученики и ученицы за мою любовь къ нимъ и доброжелательство отвѣтили мнѣ также любовью и

шеніи я принялся за изученіе *русской литературы и русской исторіи* подъ ближайшимъ руководствомъ профессора М. И. Сухомлинова и Н. И. Костомарова, лекціи которыхъ въ то время посѣщались тысячами слушателей; для усовершенствованія же въ *методическомъ* преподаваніи я прикомандировался къ своей alma mater—3-й С.-Петербургской гимназій и поступилъ подъ руководство своихъ прежнихъ наставниковъ: директора В. Х. Лемонюса и учителя В. Я. Стоюнина, имя котораго уже пользовалась громкою извѣстностью въ русской педагогической литературѣ.)

*) «Одновременно съ занятіями въ Смольномъ институтѣ, я получилъ много уроковъ въ Училищѣ правовѣдѣнія, гдѣ инспекторомъ въ то время былъ весьма просвѣщенный человекъ—О. О. Витте, впоследствии попечитель Варшавскаго учебнаго округа. Училище было особенно часто посѣщаемо попечителемъ его, принцемъ Петромъ Георгиевичемъ Ольденбургскимъ, который сталъ оказывать мнѣ особенное вниманіе, тѣмъ болѣе, что зналъ меня и по Смольному. Къ сожалѣнію, я вскорѣ долженъ былъ разстаться съ Училищемъ, къ которому уже успѣлъ привязаться, давая уроки словесности дочери почтеннаго директора училища А. П. Лыкова, вечера котораго стоило охотно посѣщаться его бывшими питомцами и вообще молодежью.»

весьма удовлетворительнымъ прилежаніемъ. Въ выраженіи ихъ дѣтской привязанности, въ ихъ успѣхахъ и замѣтномъ развитіи я нашелъ источникъ того высокаго утѣшенія, того чистѣйшаго наслажденія, которыя доступны только педагогамъ и любящимъ, заботливымъ родителямъ. Когда я оставлялъ младшіе классы Смольнаго института—малютки плакали, и я, видя ихъ чистыя слезы, самъ не могъ сдержаться и, поскорѣе прервавъ тяжелую минуту разлуки, отдался давившему меня чувству. Незабвенныя минуты! Въ Смольномъ-же я встрѣтилъ въ инспекторѣ К. Д. Ушинскомъ человѣка съ истиннымъ педагогическимъ призваніемъ, съ обширными познаніями и большою опытностью. Его вліяніе, котораго я самъ искалъ, обратило меня на истинный путь, заставило поближе познакомиться съ отечественной и отчасти съ иностранной педагогической литературой, а главное, заставило поглубже вдуматься въ воспитательныя начала, важность, высоту, святость которыхъ я только теперь увидѣлъ во всей ясности *).

*) «Въ августѣ 1861 года я рѣшился явиться въ Смольный институтъ на конкурсъ по кафедрѣ русскаго языка, устроенный К. Д. Ушинскимъ. Этотъ смѣлый шагъ увѣнчался для меня успѣхомъ, и я получилъ уроки русскаго языка въ младшихъ классахъ, а вскорѣ и по исторіи литературы въ вѣнскомъ классѣ на Николаевской половинѣ института.»

«Извѣстный «Русскій Міръ» Ушинскаго тогда только что вышелъ въ свѣтъ и именно въ младшихъ классахъ Смольнаго института шли опыты его примѣненія къ преподаванію подъ руководствомъ самого автора. Вообще это было интересное время не только для преобразованнаго Ушинскимъ Смольнаго, по образцу котораго были преобразованы и всѣ прочіе женскіе институты въ Россіи,—это было время реформы всего русскаго воспитанія на новыхъ европейскихъ началахъ, когда возникли и никогда небывавшіе на Руси педагогическія журналы, и педагогическое Общество въ Петербургѣ, и воскресныя школы по всему лицу русской земли. Н. И. Пироговъ и К. Д. Ушинскій стояли во главѣ этого движенія въ области русскаго воспитанія,—движенія, которое перешло въ крайности уже въ послѣдствіи, благодаря, какъ это обыкновенно бываетъ, *неразумію* слишкомъ усердныхъ, но и слишкомъ *ограниченныхъ* послѣдователей своихъ великихъ учителей. Вообще частная служба въ Смольномъ, подъ непосредственнымъ руководствомъ отца русской педагогіи—Ушинскаго, было для меня въ педагогическомъ отношеніи едва-ли не полезнѣе самихъ курсовъ, въ которыхъ я состоялъ официально и съ правами государственной службы. Вокругъ преобразователя Смольнаго института сгруппировалась цѣлая плеяда молодыхъ ученыхъ, педагоговъ и писателей, которые всецѣло были проникнуты и одушевлены дѣломъ новаго воспитанія и обученія, какъ самымъ могущественнымъ средствомъ къ поднятію русскаго общества и вообще русскаго народа изъ того печальнаго положенія, до котораго они были доведены крѣпостнымъ правомъ, крайнимъ невѣжествомъ и нравственнымъ безсиліемъ. Будучи самъ болѣе всѣхъ одушевленъ надеждами на духовное возрожденіе Россіи, Ушинскій жестоко пресѣдовалъ и разрушалъ въ своихъ сотрудникахъ и послѣдователяхъ всякія утопическія мечты, былъ врагъ фразы и прежде всего требовалъ дѣла и знанія. Изъ тогдашнихъ сотрудниковъ его по учебному дѣлу, а равно и по литературному направленію, достаточно назвать нѣкоторыя имена, нѣмѣ давно знакомыя каждому школьному дѣятелю, какъ, напр., О. Ф. Миллеръ и В. И. Водовозовъ — по словесности,

По окончаніи двухлѣтняго педагогическаго курса при университетѣ, я, продолжая въ это время преподаваніе въ Смольномъ институтѣ, неожиданно получилъ отъ Министерства Народнаго Просвѣщенія предложеніе отправиться за границу *).

Именно, когда въ 1862 г. Министерство Народнаго Просвѣщенія нашло нужнымъ немедленно-же озаботиться о приготовленіи профессоровъ для нашихъ университетовъ и педагоговъ для нашихъ училищъ, въ числѣ лицъ, рекомендованныхъ С.-Петербургскимъ университетомъ къ отправленію за границу, оказался и я, понавъ въ первую-же партію командируемыхъ, вмѣстѣ съ В. И. Модестовымъ, В. Г. Васильевскимъ, М. И. Владиславлевымъ и др., въ послѣдствіи профессорами. Къ этому времени я какъ разъ окончилъ 2-хъ-лѣтній срокъ пребыванія въ педагогическихъ курсахъ, и 5-го мая 1862 г. состоялся высочайшій приказъ о командированіи

М. И. Семеновскій и Н. М. Тимаевъ—по исторіи, Д. Д. Семеновъ, В. И. Ляловъ и А. П. Павловскій—по географіи, П. И. Раевскій и Я. П. Пугачевскій († 9 апрѣля 1896 г.)—по естествознанію, Буссе и бар. Косинскій—по математикѣ, Массонъ и Демени—по новымъ языкамъ, и др. Окончивъ свой «Дѣтскій Міръ», вскорѣ-же вышедшій и вторымъ изданіемъ, Ушинскій съ 1862 г. принялъ на себя редактированіе «Журнала Министерства Народнаго Просвѣщенія», которому придавалъ преимущественно педагогическое направленіе, а въ большей части своихъ сослуживцевъ нашелъ усердныхъ сотрудниковъ. Я, уже начавшій было писать въ «Журналѣ для воспитанія» Чумикова, также примкнулъ къ министерскому журналу, ради котораго мнѣ пришлось впервые, по указаніямъ Ушинскаго, начать знакомство съ нѣмецкою педагогическою литературою, бывшее въ то время *tabula incognita* для русскіихъ учителей. Послѣднее обстоятельство окончательно и уже на всю жизнь опредѣлило мое направленіе и связало меня тѣснѣйшими узами съ Ушинскимъ до самой смерти послѣдняго. Особенно былъ признателенъ я своему бывшему начальнику, лектору и другу за безпощадное съ его стороны порицаніе тѣхъ слишкомъ широкихъ взглядовъ, того самонадеянності и критиканства, которыми вообще было заражено тогдашнее, какъ-бы слишкомъ молодое русское общество, только-что начавшее жить своимъ умомъ и нерѣдко терпевшее позоръ изъ-подъ нога. Ушинскій былъ тогда человѣкомъ уже вполне установившимся, съ глубокимъ религиознымъ чувствомъ, съ продуманными и крѣпкими убѣжденіями, врагъ всякаго фразерства и фанфаронства и почти аскетъ по образу жизни. Такого человѣка не могли сбить съ пути никакія модныя вліянія, и онъ, въ свою очередь, старался направить на тотъ-же путь знанія и честнаго труда и своихъ сотрудниковъ. Особенно глубоко и всесторонне было имъ продумано и изучено воспитательное дѣло въ обширномъ значеніи этого слова; недаромъ около того-же времени Ушинскій, какъ толковали тогда въ Смольномъ, писалъ письма къ государынѣ императрицѣ Маріи Александровнѣ о воспитаніи наследника престола цесаревича Николая. Впрочемъ, никто этихъ писемъ не видалъ, и Ушинскій, какъ человѣкъ въ высшей степени скромный, ни съ кѣмъ объ этомъ не говорилъ. Изъ женскаго персонала при институтѣ особенно сочувствовали и литературному направленію, и практическимъ реформамъ Ушинскаго наиболѣе образованныя инспектриссы А. К. Сентъ-Илеръ и Е. Н. Обручева; большинство-же этого персонала смотрѣло на него или враждебно, или съ предубѣжденіемъ».

*) Здѣсь прерывается «Педагогическая автобіографія»; продолженіе цѣлкомъ взято изъ второй автобіографіи.

вышеупомянутой группы молодых ученых на 2 года за границу съ ученою цѣлью. Каждому было назначено весьма приличное содержание по 1.600 р. въ годъ, полученіе котораго, по третямъ впередъ, было обусловлено представленіемъ въ Министерство третьихъ отчетовъ о занятіяхъ; по разсмотрѣніи и одобреніи отчетовъ, послѣдніе печатались въ „Журналъ Министерства“, и тогда высылалось содержаніе, конечно, съ значительной потерей на курсѣ. Для ближайшаго контроля надъ этими занятіями, а равно и надъ поведеніемъ командированныхъ, число которыхъ вскорѣ значительно увеличилось кандидатами и отъ прочихъ университетовъ, былъ назначенъ всеми чтимый и любимый Н. И. Пироговъ, поселившійся въ началѣ въ Гейдельбергъ, а затѣмъ перенесшій свое мѣстопробываніе въ Берлинъ. По счастливому совпадению обстоятельствъ, весною того-же 1862 года и К. Д. Ушинскій получилъ отъ Вѣдомства учреждений Императрицы Маріи также командировку за границу для ознакомленія съ устройствомъ женскихъ учебныхъ заведеній на Западѣ и для составленія руководства къ изученію педагогіи для женскихъ институтовъ и гимназій, тогда только что учрежденныхъ подъ названіемъ женскихъ училищъ 1-го разряда. Утомленный борьбою за реформу въ Смольномъ институтѣ, Ушинскій, ради укрѣпленія здоровья, провель лѣто въ Швейцаріи (въ Веве), а на зиму перебрался въ Гейдельбергъ, гдѣ и привелъ въ исполненіе свое давнишнее желаніе лично познакомиться съ знаменитымъ авторомъ „Вопросовъ жизни“. Для меня, какъ новичка и въ западной жизни, и въ западной школѣ, присутствіе столь опытныхъ и авторитетныхъ руководителей было особенно полезно; а потому первый семестръ былъ проведенъ мною также въ Гейдельбергѣ. Здѣсь я прежде всего хорошенько занялся нѣмецкимъ языкомъ, стараясь въ то-же время пополнить свое общенаучное образованіе и повнимательнѣе осмотрѣться въ германской научной и школьной области, которая тогда была почти неизвѣстна на Руси; въ то время у насъ почти не было людей, знакомыхъ съ тѣми педагогическими книгами и съ тѣми громкими именами школьныхъ дѣятелей, которыя впоследствии сдѣлались столь близки и дороги русскимъ педагогамъ, доведшимъ свое поклоненіе имъ даже до нелѣпныхъ крайностей...

Гейдельбергскій университетъ въ началѣ 60-хъ годовъ по преимуществу славился своими философскимъ и юридическимъ факультетами. Въ виду тогдашняго, еще совершенно новаго антро-

пологическаго направленія нѣмецкой педагогической науки, во главѣ котораго стоялъ знаменитый Карлъ Шмидтъ, я избралъ изъ всего обширнаго круга наукъ философскаго факультета только тѣ, которыя отвѣчали моему программѣ занятій; такъ, я принялся по преимуществу за изученіе философскихъ предметовъ въ ихъ связи съ познаніемъ физической стороны человѣка и сталъ усердно посѣщать лекціи по исторіи философіи проф. Рейхлина Мельдегга, по психо-физикѣ — Гельмгольца и по физиологіи — Вундта. Въ то-же время необходимо было взяться за изученіе и самой практики учебно-воспитательнаго дѣла. Дѣло это и вообще школьное устройство въ Баденскомъ великомъ герцогствѣ было въ то время поставлено особенно хорошо, и баденскія учебныя заведенія всѣхъ видовъ, а въ особенности народныя школы, считались образцовыми во всей Германіи; съ ними могли соперничать развѣ только виртембергскія. Результатомъ моего ближайшаго знакомства съ баденскою школьною системою были письма мои по этому предмету въ „Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія“ за 1863 годъ, бывшемъ тогда подъ редакціей прежняго помощника Ушинскаго, Ю. С. Рехневскаго, который удерживалъ за журналомъ прежній, по преимуществу педагогическій характеръ.

Во всякомъ случаѣ, Гейдельбергъ, столь пригодившійся для меня на первыхъ порахъ, не удовлетворялъ всемоимъ требованіямъ; я искалъ руководства такого спеціалиста-педагога, который, вмѣстѣ съ научнымъ авторитетомъ, соединялъ-бы въ себѣ и практическое знакомство съ учебно-воспитательнымъ дѣломъ. Осмотрѣвшись въ этой области, я пришелъ къ убѣжденію, что наибольшую и вполне заслуженную извѣстностью въ этомъ отношеніи пользовались въ Германіи: іенскій профессоръ Стой и лейпцигскій профессоръ Циллеръ, оба гербартианцы, при чемъ однако первый былъ также хорошій практикъ, тогда какъ второй отличался преимущественно теоретическимъ направленіемъ. Профессоръ Стой не только читалъ педагогику и педагогическую психологію въ университетѣ, но также организовалъ особую учительскую семинарію съ практическою школою для студентовъ-педагоговъ и, кромѣ того, содержалъ собственный институтъ съ гимназическимъ курсомъ, куда стекались питомцы не только изъ разныхъ частей Германіи, но также изъ Англіи, Швейцаріи, Венгріи, Швеціи, Россіи и даже изъ Соединенныхъ Штатовъ Сѣверной Америки. Какъ воспитательное, такъ и учебное устройство этого когда-то

дѣйствительно-образцоваго заведенія описано въ моихъ „Очеркахъ исторіи воспитанія и обученія“ (ч. II), изданныхъ мною по возвращеніи въ Россію. Для болѣе основательнаго изученія педагогическаго дѣла, какъ въ теоретическомъ, такъ и въ практическомъ отношеніи, я не ограничивался одними путешествіями, а прожилъ въ маленькой, захолустной Іенѣ, лежавшей даже въ сторонѣ отъ желѣзныхъ дорогъ, цѣлыхъ три семестра. Съ первою цѣлью я неуклонно посѣщалъ лекціи профессора Куно Фишера по исторіи философіи, профессора Фортляге — по психологіи и профессора Стоя — по педагогикѣ и психологіи дѣтей; со второю цѣлью я вступилъ въ учительскую семинарію профессора Стоя, писалъ сочиненія на заданныя педагогическія темы, давалъ пробныя уроки, участвовалъ въ семинарскихъ конференціяхъ, ходилъ на экскурсіи и даже въ путешествія съ питомцами Стоевского института, однимъ словомъ, — жилъ тою-же жизнью, какъ и мои товарищи студенты, ученики почтеннаго профессора, который вносилъ въ дѣло и на кафедрѣ, и въ классѣ, и въ бесѣдѣ, и на праздникѣ не только глубокую идею, соединенную съ рѣдкою опытностью, но и самое горячее, можно сказать — юношеское одушевленіе. Полуславянинъ по натурѣ и темпераменту, съ курчавой, черной головой и смуглымъ матовымъ лицомъ, чрезвычайно подвижный, энергичный, находчивый и остроумный, почти не умѣвшій ходить, а только бѣгать или скакать верхомъ на лихомъ конѣ, этотъ въ свое время замѣчательный человекъ умѣлъ всюду посѣловать, всѣхъ оживлять и во все вносить смыслъ, порядокъ и одушевленіе. Онъ съ одинаковымъ успѣхомъ овладѣвалъ вниманіемъ своей аудиторіи и безпощадно разбиралъ сочиненіе или урокъ новичка-учителя, и успѣвалъ дать собственный урокъ въ институтѣ, и проскакать верхомъ за городъ, и прочесть новую книгу, и покататься съ своими питомцами въ лодкѣ, и написать ученый трактатъ или рѣчь, и весело, съ громкими пѣснями, поужинать со своими студентами. Хотя нѣмцы говорили про Іену: „Hier ist kein Leben—nur Studium“, тѣмъ не менѣе почти два года пребыванія въ Іенѣ (вмѣстѣ съ отерочкой) прошли для меня совершенно незамѣтно, тѣмъ болѣе, что въ вакаціонное время я путешествовалъ по Германіи и Швейцаріи съ цѣлью осмотрѣть такія интересныя учрежденія, какъ, напримѣръ, Франковскій институтъ въ Галле, Обывательская женская школа Фрѣлиха въ Бѣриѣ, Учительская семинарія Карла Шмидта въ Готѣ, побывалъ и во многихъ гимназіяхъ и въ реальныхъ или городскихъ

училищахъ, и въ народныхъ школахъ, и въ дѣтскихъ садахъ или ясляхъ, и въ ремесленныхъ школахъ, и въ институтахъ глухонѣмыхъ или слѣпыхъ и т. д., стараясь изучить всю систему школьнаго дѣла на Западѣ. Съ тою-же цѣлью, но съ меньшею затратою времени я побывалъ и во Франціи, и въ Бельгіи, заглянулъ и въ Лондонъ во время 1-й всемірной выставки. Не разъ я принималъ участіе и въ столь обычныхъ въ Германіи учительскихъ съѣздахъ, участвовалъ въ занятіяхъ гимнастическихъ обществъ, и всѣ свои наблюденія и выводы сообщалъ въ Министерство, которое и помѣщало ихъ въ своемъ печатномъ органѣ за 1863—1865 годы; такъ, между прочимъ, были напечатаны и шесть моихъ писемъ о бытѣ германскихъ студентовъ, впоследствии вышедшія отдѣльною книжкой съ иллюстраціями, посвященною незабвенному для меня Н. И. Пирогову, въ семействѣ котораго я бывалъ почти ежедневно, а въ гейдельбергскій періодъ даже давалъ уроки, подѣ наблюдениемъ и по указаніямъ самого маститаго рускаго педагога. Письма о нѣмецкихъ студентахъ были написаны мною именно въ виду пересмотра прежняго университетскаго устава, а потому на нихъ и было обращено вниманіе тогдашняго министра-реформатора А. В. Головнина.

По возвращеніи въ отечество, въ маѣ 1864 года, я, въ ожиданіи назначенія по Министерству, немедленно принялъ предложеніе тогдашняго новаго инспектора В. И. Лядова преподавать педагогику и руководить пробными уроками въ спеціальныхъ классахъ Смольнаго института. На лекціяхъ моихъ бывалъ и вновь назначенный тогда попечителемъ с.-петербургскихъ женскихъ институтовъ графъ Д. А. Толстой, только-что возвратившійся изъ за границы и обнаруживавшій самый живой интересъ къ педагогическимъ вопросамъ, для разрѣшенія которыхъ у него нерѣдко собирались конференціи институтскихъ учителей, шли оживленныя пренія и дѣлались точныя постановленія, подѣ предѣдательствомъ и руководствомъ самого графа. По Министерству Народнаго Просвѣщенія я вскорѣ получилъ порученіе образовывать предположенные тогда въ видѣ опыта педагогическія курсы для приготовленія начальныхъ учителей; осенью того-же года такіе курсы и были открыты въ С.-Петербургѣ при Андреевскомъ уѣздномъ училищѣ. Директоръ училищъ А. А. Смольянъ — человекъ, искренно преданный своему дѣлу, принималъ въ судьбѣ этихъ курсовъ самое живѣйшее участіе; къ этому-же учрежденію применили

и такіе почтенные дѣятели на педагогическомъ поприщѣ, какъ баронъ М. О. Косинскій, Д. Д. Семеновъ и др. Къ сожалѣнію, положеніе объ этихъ курсахъ было только первою попыткой, нерѣшительной полумѣрой, а составъ учениковъ, лишенныхъ достаточнаго обезпеченія, еще крайне слабъ. Въ Министерствѣ только еще разрабатывался проектъ правильныхъ учительскихъ семинарій. Кромѣ своихъ собственно служебныхъ обязанностей, я принималъ дѣятельное участіе въ молодомъ, но уже успѣвшемъ обратить на себя вниманіе общества „Голосѣ“, въ которомъ сотрудничалъ около трехъ лѣтъ исключительно по педагогическимъ вопросамъ, которыми въ то время живо интересовалось все русское общество*). Взгляды на дѣло приготовленія народныхъ учителей были пока очень сбивчивы и въ публикѣ, и среди самихъ педагоговъ, и въ официальныхъ кругахъ. Изъ наиболѣе свѣдущихъ въ этомъ вопросѣ лицъ можно было назвать К. Д. Ушинскаго, К. К. Сентъ-Иллера, Н. П. Авенариуса, Д. Д. Семенова, Н. Х. Весселя, В. Адр. Евтушевскаго и И. О. Рашевскаго, какъ знакомыхъ съ постановкой этого дѣла въ Германіи и Швейцаріи. Педагогическіе курсы въ родѣ Андреевскихъ, по моему мнѣнію, совершенно не достигали цѣли, такъ какъ программы были слишкомъ поверхностны, число уроковъ недостаточно, а для практическихъ занятій почти вовсе не доставало времени. Тѣмъ не менѣе между учениками курсовъ нашлись молодые люди съ талантомъ и призваніемъ, которые впоследствии оказались весьма полезными дѣятелями на своемъ скромномъ, но высоко-полезномъ поприщѣ; и благодаря только присутствію въ курсахъ этихъ достойныхъ молодыхъ людей, руководителямъ ихъ возможно было сохранить въ себѣ вѣру въ дѣло и необходимую энергію.

Между тѣмъ въ маѣ 1865 года я снова получилъ временную командировку за границу въ качествѣ депутата отъ Министерства Народнаго Просвѣщенія на общегерманскій учительскій съѣздъ въ Лейпцигѣ, гдѣ я и имѣлъ случай встрѣтиться со многими уже знакомыми мнѣ педагогами и обмѣняться съ ними своими новыми опытами и заключеніями. Отчетъ о ходѣ занятій этого, по счету XV-го съѣзда напечатанъ въ „Журналѣ Министерства“ за тотъ-же годъ. Вообще можно признать, что наше отечество жило тогда весьма близкою жизнью съ сосѣднею

*) См. въ свискѣ работъ Л. Н. Мадзалеваго.

ученой Германіей, особенно въ вопросахъ науки и школы, и большинство правительственныхъ проектовъ по образованію высшаго, средняго и низшаго образованія въ Россіи посылалось на просмотръ и заключеніе разныхъ европейскихъ знаменитостей на поприщѣ науки и школы. Въ эту поѣзду я успѣлъ еще разъ побывать въ Швейцаріи, а также и въ родственной намъ Богеміи, со школами которой мнѣ давно хотѣлось ознакомиться и повидать лично такихъ почтенныхъ дѣятелей-патріотовъ, какъ Палацкій, Ригеръ, Вртятко, Іезбера, Адольфъ Патера и другихъ соотечественниковъ знаменитаго праотца современной педагогіи — Яна Коменскаго. Къ сожалѣнію, времени было крайне недостаточно для болѣе основательнаго знакомства съ состояніемъ чешской школы. Къ началу учебнаго курса приходилось спѣшить, тѣмъ болѣе, что въ томъ же 1865 году я примкнулъ къ учрежденію, къ которому привязался всей душой и развитіе котораго, благодаря его устройству и предоставленнымъ матеріальнымъ средствамъ, подавало самыя лучшія надежды въ будущемъ. Учрежденіе это — Педагогическіе курсы для приготовленія учителей военныхъ гимназій, открытыя при 2-ой военной гимназій и собравшіе кружокъ людей, горячо преданныхъ дѣлу воспитанія на строгихъ педагогическихъ началахъ. Во главѣ этого кружка молодыхъ педагоговъ стоялъ полковникъ Г. Г. Даниловичъ, вокругъ котораго группировались руководители будущихъ учителей: К. К. Сентъ-Илеръ по естествовѣдѣнію, И. О. Рашевскій — по русскому языку, Д. Д. Семеновъ — по географіи и В. А. Евтушевскій — по математикѣ; мнѣ же была поручена общая теоретическая часть воспитанія, которую я излагалъ по историческому методу, слѣдуя отчасти Раумеру, а отчасти Карлу Шмидту; кромѣ того, я присутствовалъ при пробныхъ урокахъ и принималъ участіе въ совѣщаніяхъ конференціи по обсужденію этихъ уроковъ и письменныхъ работъ кандидатовъ на задаваемые имъ мною и другими руководителями темы. Душою всего учрежденія былъ почтенный директоръ гимназій, самоотверженно преданный дѣлу воспитанія, которое онъ старался освѣтить научной идеей и подтвердить опытомъ старѣйшей, западной школы. Такое серьезное отношеніе къ дѣлу было тѣмъ болѣе необходимо, что въ курсы вступали молодые люди, хотя и получившіе высшее образованіе (изъ университетовъ, духовныхъ академій или военныхъ академій), но въ вопросахъ воспитанія и обученія имѣвшіе нерѣдко

самые незрѣлые и даже превратные взгляды, которые тогда были въ ходу въ журналистикѣ и въ самомъ обществѣ. Съ этими молодыми людьми приходилось работать серьезно и сосредоточенно, чтобы предохранить какъ ихъ самихъ, такъ и ихъ будущихъ питомцевъ съ одной стороны—отъ оупляющей „рутины“, а съ другой—и отъ слишкомъ смѣлыхъ и рискованныхъ опытовъ въ новѣйшемъ модномъ вкусѣ. Сложность и трудность этой задачи—переработать юныхъ педагоговъ и поставить ихъ на твердую педагогическую почву, дѣйствуя на нихъ авторитетомъ науки и ея корифеевъ, заставила меня возможно болѣе сосредоточиться и тѣснѣе примкнуть къ конференціи, а потому я въ 1866 году уже принужденъ былъ оставить преподаваніе въ специальныхъ классахъ столь дорогого для меня по воспоминаніямъ Смольнаго института. Тѣмъ не менѣе, уступая желанію принца Петра Георгиевича Ольденбургскаго, я, съ осени 1866 года, принялъ мѣсто инспектора Приюта собственнаго имени его высочества, куда, вскорѣ послѣ вступленія въ бракъ съ Алекс. Иван. Константиновичъ (17-го августа 1866 г.) и переехалъ на жительство вмѣстѣ подъ одною кровлей съ 200 своихъ новыхъ питомцевъ, преимущественно сиротъ. Предсѣдателемъ Совѣта этого благотѣльного заведенія, въ которомъ воспитывалось столько-же и дѣвушекъ, состоялъ извѣстный А. С. Воронинъ, не щадившій своихъ богатыхъ средствъ на пользу заведенія, которое было обставлено наилучшимъ образомъ. Здѣсь я старался улучшить нравственный надзоръ за питомцами, ввелъ правильные педагогическіе Совѣты, классную систему обученія, улучшилъ методы, обращалъ особенное вниманіе на мастерскія.

Около того-же времени я уже вторично получилъ отъ великаго князя Михаила Николаевича, въ бытность его въ Петербургѣ, въ 1865 и въ 1866 годахъ, предложеніе принять на себя обязанности наставника-наблюдателя при юномъ великомъ князѣ Николаѣ Михайловичѣ, а современемъ при прочихъ дѣтяхъ его высочества. Такъ какъ для выполненія этихъ обязанностей приходилось отправиться на Кавказъ, то я испросилъ разрѣшеніе прежде закончить учебный годъ въ обоихъ педагогическихъ курсахъ (Андреевскихъ и при 2-й военной гимназій), въ дѣтскомъ приютѣ съ курсомъ реального училища, въ женскомъ пансіонѣ г-жи Труба, въ которомъ я еще по возвращеніи изъ за границы началъ преподаваніе литературы. Вообще до пе-

реселенія своего на Кавказъ я разновременно преподавалъ въ разныхъ учебныхъ заведеніяхъ, напримѣръ: педагогику въ Васильевской женской гимназій, русскій языкъ — въ Маріинскомъ институтѣ и не переставалъ работать въ „Голосѣ“ и тогдашнихъ педагогическихъ журналахъ. Не успѣвъ окончить печатанія „Исторія воспитанія“ и поручивъ это дѣло самому издателю, я въ іюнѣ 1867 года не безъ грусти и уже надолго покинулъ Петербургъ и отправился на Кавказъ, гдѣ былъ готовъ всецѣло посвятить себя новому и при томъ столь серьезному призванію.

Въ видахъ упроченія собственно служебнаго положенія, я сперва былъ причисленъ къ Министерству Народнаго Просвѣщенія, а съ 1868 года, когда были утверждены новые штаты главнаго управленія на Кавказѣ, назначенъ чиновникомъ особыхъ порученій VII класса при попечителѣ Кавказскаго учебнаго округа Я. М. Невѣровѣ. Новыя педагогическія обязанности при дѣтяхъ великаго князя Намѣстника настолько поглотили все мое время и все мое вниманіе, что я долженъ былъ отказаться на время отъ всякихъ постороннихъ, напримѣръ, литературныхъ занятій, принимая лишь участіе въ засѣданіяхъ попечительскаго Совѣта и беря на домъ на просмотръ и заключеніе тѣ книги, программы, проекты и т. п., которые поступали въ округъ и передавались мнѣ Я. М. Невѣровымъ.

Дѣло воспитанія и образованія августѣйшихъ дѣтей, находясь подъ ближайшимъ руководствомъ великой княгини Ольги Теодоровны, было постановлено ея высочествомъ на самыхъ твердыхъ и серьезныхъ началахъ, чему не мало содѣйствовало и самое положеніе августѣйшаго семейства на отдаленной окраинѣ, вдали отъ тѣхъ обычныхъ условій столичной жизни, которыя значительно препятствуютъ сосредоточности и правильности учебнаго и вообще воспитательнаго дѣла въ высокопоставленныхъ слояхъ общества. И дѣйствительно, всѣ отроческіе и первые юношескіе годы молодыхъ великихъ князей были посвящены исключительно выполненію ими опредѣленныхъ обязанностей и притомъ съ такою точностью, съ такимъ постоянствомъ, какія рѣдко встрѣчаются въ нашихъ учебныхъ заведеніяхъ, уже не говоря о нашей современной семьѣ... Развитіе чувства долга и усвоеніе основательныхъ знаній были поставлены на первый планъ; исключенія не допускались ни въ лѣтнее для прочихъ дѣтей каникуляр-

ное, время, ни даже въ путешествіяхъ. Это устраненіе праздности и пустыхъ развлеченій имѣло самое благоприятное вліяніе на моихъ бывшихъ учениковъ, великихъ князей Николая, Михаила и Георгія Михайловичей и великой княжны Анастасіи Михайловны. Въ систему образованія молодыхъ великихъ князей былъ за это время, по моему предложенію, введенъ также *латинскій* языкъ, съ цѣлью придать этому образованію твердую научную основу, и великій князь Николай Михайловичъ, по окончаніи общеобразовательнаго курса, весьма успѣшно сдалъ въ Тифлисской гимназіи полный экзаменъ и получилъ отъ ея Совѣта аттестатъ зрѣлости.

Состоя наставникомъ-наблюдателемъ съ 1867 по 1872 г., а затѣмъ сохранивъ за собою лишь одни уроки, я за разное время преподавалъ русскій языкъ, русскую литературу, исторію, географію, латинскій языкъ, смотря по обстоятельствамъ и необходимости, которая являлась въ особенности во время путешествій за границу съ великими князьями. Обязанности наставника-наблюдателя съ 1872 года были распределены между отдѣльными воспитателями, состоявшими при подроставшихъ великихъ князьяхъ, а мнѣ была назначена пожизненная пенсія по 1,000 рублей ежегодно и поручена основанная великою княгиней Ольгою Ѳеодоровною въ 1865 году женская гимназія въ Тифлисъ, въ специально-педагогическомъ классѣ которой я еще въ 1871 году началъ преподавать педагогику и устроилъ педагогическія занятія кандидатокъ, завелъ для нихъ отдѣльную практическую школу, особый пансіонъ для иногородныхъ, и вскорѣ, когда число учащихся слишкомъ увеличилось, открылъ, по порученію и на средства великой княгини, новую женскую прогимназію, которая такъ же быстро наполнилась ученицами, такъ что, въ 1878 году, я сдалъ своему преемнику 1,035 учащихся въ этихъ учебныхъ заведеніяхъ имени великой княгини.

Состоя при попечителѣ Кавказскаго учебнаго округа для особыхъ порученій и въ качествѣ члена его Совѣта, я принималъ участіе во многихъ комиссіяхъ по составленію программъ, разныхъ уставовъ и, наконецъ, былъ секретаремъ съѣзда директоровъ округа по составленію новаго Положенія объ учебной части на Кавказѣ, въ 1871 году. Досуги свои я посвящалъ участію въ нѣкоторыхъ педагогическихъ журналахъ, каковы: „Семья и Школа“ и „Народная Школа“, писалъ въ газетѣ

„Кавказъ“, которому за 15 лѣтъ пребыванія въ краѣ далъ болѣе 150-ти статей, преимущественно педагогическаго содержанія, работалъ по благотворительному Обществу, на попеченіи котораго было 8 бесплатныхъ школъ въ Тифлисъ, а также былъ членомъ-учредителемъ и секретаремъ Кавказскаго музыкальнаго общества, съ состоящею при немъ музыкальною школою, которая, подъ предѣлательствомъ камергера С. А. Талызина, существовали съ 1871 по 1875 годъ и не мало содѣйствовали развитію музыкальнаго вкуса и образованія въ мѣстномъ населеніи. Великая княгиня Ольга Ѳеодоровна носила званіе покровительницы Общества и дѣйствительно оказывала ему сильную и нравственную, и матеріальную поддержку. Я нерѣдко доставлялъ литературный текстъ, оригинальный или переводный, для исполняемыхъ въ Обществѣ вокальныхъ пьесъ и составилъ либретто къ оперѣ „Тарасъ Бульба“ (съ псевдонимомъ „Гарскій“), написанной директоромъ этого Общества, В. В. Кюнеромъ. Такимъ образомъ, служебная дѣятельность моя какъ-бы пополнялась еще общественною, которой я любилъ предаваться въ видѣ отдыха, выступалъ на публичныхъ лекціяхъ *) и привлекалъ къ этому дѣлу другихъ и вообще стоялъ въ постоянной живой связи съ мѣстнымъ обществомъ. Черезъ 2 года, именно въ 1877 году я былъ назначенъ на должность окружного инспектора Кавказскаго учебнаго округа. Это новое назначеніе помогло мнѣ еще ближе стать къ тогдашнему попечителю Я. М. Невѣрову, товарищу Грановскаго, Станкевича и другихъ знаменитыхъ дѣятелей 40-хъ годовъ. Кромѣ того, при ревизіяхъ разныхъ учебныхъ заведеній обширнаго Кавказскаго края, я успѣлъ непосредственно ознакомиться съ этимъ чуднымъ и разнообразнымъ краемъ и всей душой привязаться къ нему; за этотъ періодъ своего инспекторства я успѣлъ побывать въ различныхъ его частяхъ, отъ Чернаго до Каспійскаго морей, и въ горахъ Дагестана, и въ степяхъ Черноморья, и на развалинахъ только что взятыхъ нами Карса и Батума, гдѣ уже начинала загораться заря новаго европейско-русскаго просвѣщенія и предполагались къ открытію учебныя заведенія. Въ достопамятное время войны съ Турціей за

*) Къ числу таковыхъ относятся, между прочимъ, 3 лекціи Льва Николаевича, прочитанныя имъ съ благотворительною цѣлью въ апрѣлѣ 1872 года на тему: «Три господствующія въ Европѣ расы и три гениальныхъ реформатора въ области воспитанія» (Коменскій, Руссо и Песталоцци).

освобожденіе христіанъ я принималъ живѣйшее участіе во всѣхъ патріотическихъ предпріятіяхъ на пользу воиновъ и ихъ сиротъ, а по окончаніи войны состоялъ членомъ-дѣлопроизводителемъ временнаго санитарнаго комитета въ Тифлисѣ, учрежденнаго, подъ предѣлательствомъ сенатора Е. П. Старицкаго, въ видахъ предотвращенія тифозной эпидеміи въ краѣ.

Когда попечителемъ Кавказскаго учебнаго округа былъ назначенъ К. П. Яновскій, внесшій въ учебное дѣло много новой жизни и новаго порядка, я, кромѣ своихъ инспекторскихъ обязанностей, сталъ заниматься школьной статистикой и составилъ двѣ подробныя „Памятныя книжки“ на 1879 и 1880 года; объ этихъ изданіяхъ были высказаны въ печати самые лестные отзывы. Кромѣ того, я былъ назначенъ предѣлателемъ особой комиссіи по разработкѣ вопроса объ устройствѣ въ краѣ профессиональныхъ учебныхъ заведеній: низшихъ, среднихъ и высшихъ; къ занятіямъ этой комиссіи примкнуло большинство свѣдущихъ въ этомъ дѣлѣ лицъ города. Къ сожалѣнію, вскорѣ я получилъ столь серьезное и отвѣтственное назначеніе, что принужденъ былъ оставить дальнѣйшія занятія не только по этой комиссіи (успѣвшей, однако, составить проектъ Кавказскаго политехническаго института), но и вообще по любимому мною педагогическому дѣлу. Въ началѣ 1880 года великій князь Намѣстникъ назначилъ меня исправлять должность предѣлателя Кавказскаго цензурнаго комитета, въ тѣхъ соображеніяхъ, что за время 12-ти-лѣтняго пребыванія моего въ краѣ мнѣ были близко знакомы и наличные литературные дѣятели, и господствующія въ мѣстной русской и туземной печати направленія, отличавшіяся тѣмъ или другимъ національнымъ оттѣнкомъ. Въ этотъ періодъ, вскорѣ послѣ турецкой войны, кавказская печать носила на себѣ характеръ особеннаго оживленія и получила относительно столь широкое развитіе, какого никогда не достигала въ прежнее время. Однихъ повременныхъ изданій на русскомъ, грузинскомъ, армянскомъ и татарскомъ языкахъ, въ различныхъ мѣстностяхъ края, съ главнымъ центромъ въ Тифлисѣ, выходило около 20-ти названій, число которыхъ вскорѣ затѣмъ возрасло до 30-ти. Отдѣльныхъ книгъ и брошюръ на разныхъ языкахъ выходило до 1.000 названій въ годъ. Съ 1882 года количество русскихъ изданій стало вообще уменьшаться, а на туземныхъ языкахъ—возрастать. Соответственно съ этимъ, постепенно увеличивалось и число типографій въ Тифлисѣ, всего до 30-ти. Къ

концу 1882 года почти въ каждомъ губернскомъ и даже въ нѣкоторыхъ уѣздныхъ городахъ возникли частныя повременныя изданія, преимущественно на армянскомъ языкѣ всего въ краѣ до 12-ти названій. Повременныя изданія на разныхъ языкахъ внѣ Тифлиса, состояли подъ мѣстною губернскою цензурою, общее же наблюденіе за ихъ направленіемъ лежало на цензурномъ комитетѣ, что, при ограниченномъ его составѣ изъ 3-хъ цензоровъ крайне усложняло его дѣятельность, которая въ послѣднее время становилась уже совершенно непосильною для комитета. Въ виду этого обстоятельства, я вошелъ съ проектомъ нѣкотораго расширенія личнаго состава комитета, каковой проектъ былъ одобренъ какъ въ Совѣтѣ намѣстника кавказскаго, такъ и въ Высочайше учрежденной въ Тифлисѣ въ 1882 году временной комиссіи по составленію новаго Положенія объ управленіи Кавказскимъ краемъ, членомъ каковой комиссіи былъ назначенъ и я.

Общественная дѣятельность моя (въ особенности по благотворительному Обществу) однако не прекращалась. Такъ, съ апрѣля 1881 года я состоялъ членомъ особой Высочайше разрѣшенной комиссіи по сбору пожертвованій, въ предѣлахъ Кавказскаго края, на учрежденіе въ г. Тифлисѣ дѣтскаго пріюта въ память царя-освободителя Александра II Николаевича. Сборъ этотъ въ началѣ 1883 года уже достигалъ суммы около 70-ти тысячъ рублей, изъ процентовъ-же, 2-го іюня 1882 года, при моемъ непосредственномъ участіи, былъ открытъ въ Тифлисѣ и самый пріютъ, пока въ небольшихъ размѣрахъ, на 25 сиротъ.

Главнѣйшія педагогическія работы Л. Н. Модзалевскаго *).

- 1861 г. „О необходимости педагогическихъ совѣтовъ въ домашнемъ воспитаніи“ („Воспитаніе“ 1861 г., т. IX, кн. 2, отд. I, стр. 86—90).
- „Преподаваніе отечественнаго языка въ германскихъ школахъ“ („Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія“ 1861 г., ч. СХІІ, отд. I, стр. 172—190).
- 1863 „Отчеты“ о слушаніи лекцій въ Гейдельбергскомъ (1862—1863 г.)—(ibid., 1863 г., отд. II, стр. 66—79) и Іенскомъ университетахъ (ibid., № 6, отд. II, стр. 13—23; ч. СХХ, отд. II, стр. 50—68).
- „Баденскія школы“, письмо первое и второе (ibid., № 4, отд. III, стр. 77—95; № 5, отд. III, стр. 157—176; № 6, отд. III, стр. 379—399 и № 7, отд. III, стр. 1—14).
- 1864 „Отчеты“ изъ Іены (ibid., № 1, отд. II, стр. 79—100; № 8, отд. III, стр. 1—24 и № 9, отд. III, стр. 167—181).
- „Съездъ швейцарскихъ учителей въ Бернѣ 9-го и 10-го октября 1863 г.“ (ibid., № 2, отд. III, стр. 1—51).
- 1865 „О педагогическихъ совѣтахъ“—въ „Педагогическомъ сборникѣ“, 1865 г., кн. IV, январь, стр. 267—291.

* Подробный списокъ работъ Л. Н. помѣщенъ въ журналѣ «Русская Школа» 1897 г., № 3—4.

- „Педагогическіе курсы для приготовленія учителей военныхъ гимназій“ въ „Педагогическомъ сборникѣ“ 1865 г., кн. IX, июнь, стр. 709—714.
- „Бытъ студентовъ въ Германіи. Изъ заграничныхъ писемъ“. С.-Пб. 1865 г., съ 10 рисунками Н. П. Лебедева. Посвящено Н. И. Пирогову.
- 1866 „По поводу XV общаго съѣзда нѣмецкихъ учителей въ Лейпцигѣ“ („Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія“ 1866 г., № 1, отд. V, стр. 1—50).
- 1868 „Объяснительная записка къ программѣ русскаго языка и словесности для гимназій и прогимназій Кавказскаго учебнаго округа“—съ В. И. Желиховскимъ и А. И. Николічемъ. Тифлисъ. 1868 г.
- 1869 „Отчетъ, представленный чиновникомъ для особыхъ порученій по учебной части Модзалевскимъ попечителю Кавказскаго учебнаго округа Я. М. Невѣрову“—въ „Отчетѣ по управленію Кавказскимъ учебнымъ округомъ за 1870“, стр. 20—38.
- „Учительская школа въ Тифлисѣ“—въ „Народной Школѣ“ 1869 г., № 9, стр. 25—35.
- „Отвѣтъ на критическую статью „Учителя“—въ приложеніи къ „Отчету по управленію Кавказскимъ учебнымъ округомъ 1869 г.“, № 10, стр. 34—44.
- 1872 „Къ вопросу о воспитаніи дѣтей въ богатыхъ семействахъ.“—въ „Семьѣ и Школѣ“ 1872 г., кн. II, мартъ, стр. 475—488.
- „Первая русская школа въ Закавказьѣ“—въ „Народной Школѣ“ 1872 г., № 6, стр. 1—11.
- 1874 „Сводъ постановленій и распоряженій, относящихся къ Тифлисскимъ женскимъ в. к. Ольги Θεодоровны гимназіи и прогимназіи“. Тифлисъ. 1874 г.
- „Отчетъ по управленію Тифлискими женскими в. к. Ольги Θεодоровны гимназіей и прогимназіей за 1873 г.“ Тифлисъ. 1874 г.
- 1875 „Очеркъ развитія Тифлисской в. к. Ольги Θεодоровны женской гимназіи съ 1865 по 1875 г.“ Тифлисъ. 1875 г.

- 1877 „Закавказская учительская семинарія“ въ „Народной Школѣ“ 1877 г., № 2, отд. III, стр. 37—45.
- 1879 „Памятная книжка Кавказскаго учебнаго округа на 1879 г.“ Тифлисъ. 1879 г.
- 1880 „Памятная книжка Кавказскаго учебнаго округа на 1880 г.“ Тифлисъ. 1880 г.
- „Ходъ учебнаго дѣла на Кавказѣ съ 1802 по 1880 г. Составлено по случаю перваго 25-лѣтняго юбилея царствованія государя императора“ — въ „Памятной книжкѣ Кавказскаго учебнаго округа на 1880 г.“; отд. изданіе — Тифлисъ. 1880 г. *).
- 1881 „Къ біографіи К. Д. Ушинскаго (по поводу его біографическаго очерка г. Фролова)“ — въ „Кавказѣ“ 1881 г., № 259, 274 и 281.
- 1882 „Протоколъ комиссіи по устройству женскаго профессиональнаго образованія на Кавказѣ“ — въ приложеніи къ „Циркулярю по управленію Кавказскимъ учебнымъ округомъ“ за 1882 г., № 1, стр. 1—10.
- 1893 „Я. А. Коменскій. О культурѣ природныхъ дарованій. Переводъ съ латинскаго“ — въ „Образованіи“ 1893 г., № 2 и 3 и отдѣльнымъ изданіемъ — С.-Пб. 1893 г.
- „Жизнь и характеръ Коменскаго“ въ брошюрѣ „300-лѣтній юбилей отца народной школы Амоса Коменскаго въ С.-Петербургѣ“ — С.-Пб. 1893 г., стр. 6—20.
- „Къ біографіи К. Д. Ушинскаго“. Письма К. Д. Ушинскаго къ Л. Н. Модзалевскому — въ „Русской Школѣ“ 1893 г., № 7—8.
- 1894 „Императрица Марія Феодоровна и ея первый женскій институтъ (Изъ исторіи С.-Петербургскаго Маріинскаго Института)“ — въ „Образованіи“ 1894 г., № 5—6 и отдѣльнымъ изданіемъ — С.-Пб. 1894 г.
- 1895 „Я. А. Коменскій. „Школа театр“, переводъ съ латинскаго“ — въ „Русскомъ начальномъ учителѣ“ 1895 г., № 1, стр. 9—31, и отдѣльнымъ изданіемъ — С.-Пб. 1895 г.

*) Напечатано выше, приложение III.

1896 „Къ годовщинѣ дня рожденія Пасталоцци (1746—1827)“ — въ „Русской Школѣ“ 1895 г., № 1, стр. 26—31.

— „О народности въ воспитаніи по Ушинскому“ и приложенія къ этой статьѣ: а) „Замѣтки К. Д. Ушинскаго, относящіяся къ чистотѣ русскаго языка“; б) „Прощальная рѣчь Л. Н. Модзалевскаго, сказанная на торжественномъ обѣдѣ въ честь К. Д. Ушинскаго въ сентябрѣ 1864 г.“ — въ книгѣ „Памяти К. Д. Ушинскаго. По случаю 25-лѣтія со дня кончины К. Д. Ушинскаго“. С.-Пб. 1896 г.

Въ 60-хъ годахъ Л. Н. Модзалевскій сотрудничалъ въ „Голосѣ“ А. А. Краевскаго, въ которомъ писалъ статьи, часть по предложенію министра А. В. Головнина, по педагогическимъ вопросамъ. Таковы статьи его:

1) „По поводу преобразованія военно-учебныхъ заведеній“ (Голосъ 1864 г., 12-го января); 2) „По вопросу о воспитаніи русскихъ дѣтей за границею“ (13-го сентября); 3) „Карательная система въ нашихъ закрытыхъ учебныхъ заведеніяхъ“ (8-го ноября); 4) „Родное слово“ для дѣтей, К. Д. Ушинскаго“; разборъ (11-го ноября); 5) „Наши провинціальныя педагогическіе съѣзды“ (8-го декабря); 6) „Одесскій педагогическій съѣздъ“ (9-го декабря); 7) „Наша учебная статистика“ (1865 г., 25-го февраля и 11-го апрѣля); 8) „Наши среднія учебныя заведенія“ (25-го марта); 9) „Дѣтскіе сады на Западѣ и въ Россіи“ (№ 94); 10) „Общегерманскій учительскій праздникъ въ Лейпцигѣ“ (письмо въ редакцію, изъ Праги) (№ 186); 11) „Дрезденскіе институты для русскихъ дѣтей“ (№ 292); 12) „По поводу втораго педагогическаго съѣзда въ Одессѣ“ (1866 г., № 15); 13) „По вопросу о приготовленіи учителей для земскихъ школъ“ (№ 108); 14) „На какомъ языкѣ должно учить въ южно-русскихъ школахъ“ (№ 151); 15) „О женскихъ институтахъ въ Россіи“ (8-го іюня); 16) „Учебный курсъ нашихъ гимназій“ (№ 335); 17) „Что дѣлается у насъ по женскому образованію“ (1867 г., № 67).

Съ переѣздомъ въ Тифлисъ, Л. Н. Модзалевскій становится дѣятельнымъ сотрудникомъ газеты „Кавказъ“, гдѣ между прочимъ помѣщены слѣдующія статьи его по педагогическимъ и общественнымъ вопросамъ:

- 1) „О положеніи объ учебной части“ (1868 г., № 4); 2) „Обсужденіе программъ физики и космографіи“ (№ 7); 3) „Педагогическія собранія учителей Кавказскихъ гимназій“ (№ 17); 4) Обь Обществѣ возстановленія православія на Кавказѣ (№ 24); 5) О Тифлискомъ женскомъ училищѣ (№ 45); 6) О дѣтскомъ садѣ въ Тифлисѣ (№ 49); 7) О дѣтскихъ садахъ (№ 53); 8) Обь открытіи въ Тифлисѣ женскихъ педагогическихъ курсовъ при Тифлисской женской гимназій (1870 г., № 129); 9) О женскихъ педагогическихъ курсахъ въ Тифлисѣ (№ 131); 10) О ремесленной школѣ въ Тифлисѣ (1872 г., № 28); 11) О недостаточности школъ въ Тифлисѣ (№ 30); 12) О мусульманскомъ Обществѣ для пособія образованію мусульманъ (№ 42); 13) Обь инспекторахъ народныхъ училищъ (№ 51); 14) Обь отчетѣ общества возстановленія православія на Кавказѣ (№ 57); 15) О реформѣ среднеучебныхъ заведеній (№ 61); 17) „Взглядъ профессора Рамбо на женское образованіе въ Россіи“ (№ 102 и 122); 18) О частныхъ женскихъ учебныхъ заведеніяхъ (№ 133); 19) „Обь обзорѣнн 27-лѣтней дѣятельности Ставропольскаго женскаго благотворительнаго общества по учебному заведенію св. Александръ“ (1877 г., № 187); 20) „Еще въ вопросу о нашемъ учебномъ дѣлѣ“ (№ 206); 21) „Воспитательная реформа нашихъ гимназій“ (№ 240, 241 и 244); 22) О школахъ въ Тифлисѣ (№ 245); 23) Выпускъ изъ Горійской учительской семинаріи (1879 г., № 125); 24) „Кто виноватъ, что нашимъ дѣтямъ негдѣ учиться?“ (№ 242 и 250); 25) „Женскія средне-учебныя заведенія въ Россіи“ (1880 г., № 335); 26) „О комиссіи по пересмотру устава и штатовъ Кавказской фельдшерской школы“ (№ 335); 27) „Положеніе учебнаго дѣла на Кавказѣ и въ Закавказьѣ“ (№ 346 и 351); 28) О тифлискомъ городскомъ ремесленномъ училищѣ (№ 351); 29) О женскомъ профессиональномъ образованіи (1881 г., № 8); 30) О комиссіи по профессиональному образованію на Кавказѣ (№ 13); 31) О Кавказскомъ университетѣ (№№ 76 и 120); 32) „Благотворительныя школы и пріюты въ Россіи“ (№ 104 и 115); 33) О циркулярѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія отъ 5-го мая 1881 г. (№ 110); 34) О „Положеніи объ управленіи Кавказскимъ краемъ“ (1882 г., №№ 298, 299, 300, 304, 317, 318, 325 и 326); 35) „Положеніе учебнаго дѣла на Кавказѣ“ (1883 г., №№ 12, 23 и 48).

Въ послѣдніе годы своей жизни Л. Н. Модзалевскій помѣстилъ нѣсколько рецензій въ „Русской Школѣ“; сюда относятся отзывы о біографическихъ очеркахъ К. Д. Ушинскаго и барона Н. А. Корфа, составленныхъ М. Л. Песковскимъ (1893 г., № 11 и 1894 г., № 1), о книгѣ К. Д. Ельницкаго „Очерки по исторіи педагогики“ (1894 г., № 4), о II-мъ выпускѣ „Трудовъ педагогическаго отдѣла Харьковскаго историко-филологическаго общества“ (1894 г., № 9—10), наконецъ о „Письмахъ къ учащейся молодежи о самообразованіи“ — профессора Н. И. Карѣева (1895 г., № 1).

По вопросу о музыкальномъ образованіи Л. Н. Модзалевскій помѣстилъ рядъ статей въ „Кавказѣ“, напр., о предполагаемой музыкальной школѣ въ Тифлисѣ (1870 г., № 139), о Кавказскомъ музыкальномъ обществѣ (1871 г., № 14 и 1872 г., № 7), а также издалъ брошюрку „Обь учрежденіи музыкальной школы и музыкальнаго Общества въ Тифлисѣ“ (Тифлисъ. 1870 г.).

Въ связи съ вопросомъ о санитарномъ положеніи Тифлиса и его учебныхъ заведеній, возникшимъ въ 1878 г., находится цѣлый рядъ статей Л. Н. Модзалевскаго по этому предмету, помѣщенныхъ въ газетѣ „Кавказъ“ 1878 г. (напр.: №№ 29, 35 и 42, 53, 65, 89, 91—94, 99, 100, 257, 258 и 299) и отдѣльныя брошюры: „Сводъ санитарно-ассенизаціонныхъ мѣръ по оздоровленію городовъ и мѣстностей Кавказскаго края“ (Тифлисъ. 1878 г.), „Сводъ неотложныхъ санитарно-ассенизаціонныхъ мѣръ по оздоровленію г. Тифлиса“ (Тифлисъ. 1878 г.) и „Учебныя заведенія г. Тифлиса въ санитарно-статистическомъ отношеніи“ (Тифлисъ. 1879 г.; извлечено изъ „Циркуляра Кавказскаго учебнаго округа 1879 г.“, № 4).

Два послѣдніе года своей жизни Л. Н. Модзалевскій былъ занятъ мыслью о необходимости возстановленія чистоты русскаго языка и освобожденія его отъ *излишнихъ* иностранныхъ словъ, видя въ этомъ средство къ болѣе успѣшному распространенію образованія въ народѣ, который, не учась ни древнимъ, ни новымъ языкамъ, не можетъ понимать иностранныхъ словъ, съ каждымъ годомъ все болѣе и болѣе засоряющихъ устную и письменную нашу рѣчь. По этому вопросу имъ написаны слѣдующія статьи: 1) „Возникновеніе Союза любителей русскаго слова“ („Русская Школа“ 1895 г., № 4); 2) „О возстановленіи чистоты русскаго

языка“ („Образованіе“ 1895 г. № 5—6); 3) „Надо поддерживать русскій языкъ (открытое письмо къ начальнымъ учителямъ)“— въ „Русскомъ начальномъ учителѣ“ (1895 г., № 6—7 и 4) два письма въ редакцію газеты „Свѣтъ“ 1895 г., №№ 180 и 182).

Для дѣтей Л. Н. Модзалевскій издалъ сборникъ пѣсенокъ „Свирѣль“ (Тифлисъ. 1878 г.) съ музыкой В. В. Кюнера. Большинство дѣтскихъ стихотвореній въ этомъ сборникѣ принадлежитъ самому Л. Н. Имъ-же написаны, по просьбѣ К. Д. Ушинскаго, и слѣдующіе стихи для его „Родного Слова“: годъ 1-й— а) „Въ маѣ“ („Я пройдуся по лѣсамъ“); б) „Въ октябрѣ“ („Солнце спряталось за тучи“); в) „Борзый конь“ („Гопъ-гопъ! Ну, скачи въ галопъ!“); г) „Пойманная птичка“ („А, попалась, птичка, стой!“); годъ 2-й— а) „Кончилъ дѣло— гуляй смѣло“ („За уроками давно“); б) „Мотылекъ“ („Расскажи, мотылекъ“); в) „Вечерняя заря весною“ („Слети къ намъ, тихій вечеръ!“); г) „Рыбка“ („Жарко... А въ рѣчкѣ, въ прибрежной тѣни“); д) „Приглашеніе въ школу“ („Дѣти, въ школу собирайтесь!“); е) „Ожиданіе весны“ („На зимнихъ поляхъ не ищите цвѣтовъ“) и ж) „Лѣтомъ“ („Веселое лѣто, всѣмъ дорого ты!“).

ОГЛАВЛЕНІЕ

ВТОРОЙ ЧАСТИ.

| | |
|-------------------------------------|--------------|
| Предисловіе ко II-му тому | Стр. 1—IV |
|-------------------------------------|--------------|

Новѣйшій періодъ христіанско-гуманнаго воспитанія.

| | |
|--|----------|
| Жизнь Песталоцци | 1 — 19 |
| Главнѣйшія основанія его дидактики и методики | 19 — 50 |
| Германская народная школа послѣ Песталоцци | 50 — 54 |
| Учительскія семинаріи послѣ Песталоцци | 54 — 63 |
| Германскія городскія (мѣщанскія) школы | 64 — 69 |
| Благотворительныя школы | 69 — 78 |
| Жизнь Фрѣбеля и его «дѣтскій садъ» | 78 — 96 |
| Переходное состояніе народной школы въ Германіи | 96 — 109 |
| Послѣдняя борьба гуманизма съ реализмомъ. Реальная школа | 109—125 |
| Новѣйшая исторія гимназій. Гимназическіе учителя | 125—131 |
| Педагогическая семинарія въ Іенѣ | 131—140 |
| Общіе педагогическіе съѣзды въ Германіи | 140—145 |
| Германскіе университеты и ихъ студенчество | 145—149 |

Теоретическая разработка педагогики въ Германіи.

| | |
|--|---------|
| Августъ Нимайеръ | 150—152 |
| Христіанъ Шварцъ | 152—157 |
| Фридрихъ Динтеръ | 157—165 |
| Жизнь и дѣятельность Дистервега | 165—173 |
| Главнѣйшія основанія его дидактики и методики | 173—216 |
| Гейнрихъ Стефани | 216—219 |
| Зайлеръ | 219—222 |
| Грефе | 223 |
| Вихардъ Ланге | 223—225 |
| Представители теологической педагогики. Дуршъ и Пальмеръ | 225—230 |
| Поэты-педагоги. Гердеръ и Ж.-П. Рихтеръ | 230—236 |
| Представители философской педагогики. Кантъ | 236—240 |
| Фихте, Шеллингъ и Гегель | 240—247 |
| Фридрихъ Шлейермахеръ | 247—250 |

| | Стр. |
|--|---------|
| Представители психологической педагогики. Гербартъ | 250—261 |
| Фолькмаръ Стой и его институтъ | 261—279 |
| Карлъ Магеръ | 279—283 |
| Профессоръ Циллеръ | 283—287 |
| Эдуардъ Бенекъ, какъ психологъ и педагогъ | 287—305 |
| Карлъ Шмидтъ, основатель антропологической педагогики | 305—321 |
| Гимназическая педагогика Карла Шмидта | 321—363 |
| Изъ исторіи народнаго образованія въ Англіи. | |
| Развитіе англійской народной школы. Метода Белля-Ланкастера | 364—372 |
| Развитіе частныхъ школьныхъ обществъ | 372—380 |
| Къ исторіи учительскихъ семинарій въ Англіи | 380—391 |
| Робертъ Оуень | 391—397 |
| Генрихъ Вруггамъ | 397—399 |
| Участіе правительства въ народномъ образованіи | 399—407 |
| Изъ исторіи народнаго образованія во Франціи | 407—410 |
| Изъ исторіи народнаго образованія въ Пруссіи | 410—413 |
| Изъ исторіи народнаго образованія въ Сѣверо-Американскихъ Соединенныхъ Штатахъ | 413—421 |
| Изъ исторіи первоначальнаго развитія русской школы въ до-Петровскій періодъ. | |
| Византійская школа въ Россіи | 422—439 |
| Схоластическая школа въ Россіи | 439—457 |

Приложенія.

| | |
|---|---------|
| I. Екатерининская эпоха. И. П. Бецкій | 461—469 |
| II. Владиміръ Яковлевичъ Стоюнинъ | 469—481 |
| III. Ходъ учебнаго дѣла въ бывшемъ Кавказскомъ Намѣстничествѣ съ 1802 по 1880 гг. | |
| Введеніе | 482—484 |

ГЛАВА I.

| | |
|--|---------|
| Учрежденіе перваго училища въ Грузіи | 484—489 |
| Первое преобразованіе Тифлискаго Благороднаго училища | 489—490 |
| Первыя училища на Сѣверномъ Кавказѣ | 491—495 |
| Первое Положеніе о Закавказскихъ училищахъ 1829 года | 495—497 |
| Открытіе гимназій въ Тифлисѣ | 497—498 |
| Положеніе о Закавказскихъ училищахъ 1835 года | 498—499 |
| Положеніе 1840 г. и учрежденіе должности Главнаго Инспектора | 500—501 |
| Положеніе 1848 г. и учрежденіе Кавказскаго Учебнаго Округа | 501—504 |
| Положеніе объ учебной части на Кавказѣ и за Кавказомъ въ 1853 г. | 505—506 |

ГЛАВА II.

| | Стр. |
|--|---------|
| Періодъ съ 1855 по 1880 годъ | 506—515 |
| Упраздненіе Кавказскаго Учебнаго Округа | 515—517 |
| Возстановленіе должности Главнаго Инспектора училищъ на Кавказѣ и за Кавказомъ | 517—519 |
| Общее состояніе учебныхъ заведеній за 186½ учебный годъ | 519—529 |
| Положеніе объ учебной части на Кавказѣ и за Кавказомъ 1867 года | 529—535 |
| Реформа учебныхъ заведеній по Положенію 1867 года | 535—537 |
| Мѣры къ распространенію собственно-народнаго и женскаго образованія | 537—542 |
| Преобразование Кавказскихъ учебныхъ заведеній на основаніи Устава 1871 года | 642—554 |
| Состояніе учебнаго дѣла на Кавказѣ до 1880 г. | 554—565 |
| IV. Изъ педагогической автобіографіи Льва Николаевича Модзалевскаго | 567—595 |
| V. Главнѣйшія педагогическія работы Л. Н. Модзалевскаго | 596—602 |