

A $\frac{194}{141}$



A 194
141

Д. А. Захаровъ.

Къ вопросу
О СВОБОДНОМЪ ВОСПИТАНІИ.



Юрьевъ.
Типографія К. Маттисена.
1910.

Д. А. Захаровъ.

Къ вопросу
о свободномъ воспитаніи.



И. 6004

Юрьевъ.

Типографія К. Маттисена.

1910.

Д. А. Бакъровъ.

Юрьевъ.

О свободномъ воспитаніи.

Изъ Сборника Учено-Литературнаго Общества при Императорскомъ
Юрьевскомъ Университетѣ.



Юрьевъ.
Типографія М. И. Мухоморова.



2011109014

Къ вопросу о свободномъ воспитаніи¹⁾.

Во второмъ выпускѣ 1908 года „Библиотеки Свободнаго воспитанія и образованія“ вышелъ въ свѣтъ 2-ымъ изданіемъ, подъ редакціей И. Горбунова-Посадова, переводъ на русскій языкъ сочиненія француза П. Лакомба: „Воспитаніе, основанное на психологіи ребенка“. Этотъ трудъ представляетъ собою небольшую по объему (всего 55 страницъ), но весьма содержательную и интересную книгу. Авторъ сумѣлъ кратко, но живо, хотя и односторонне, но съ глубокимъ чутьемъ истины изложить въ ней программу „образованія“ въ самомъ широкомъ значеніи этого понятія, преслѣдующую равномѣрное развитіе въ человѣкѣ какъ способности къ самостоятельной критической оцѣнкѣ окружающихъ его предметовъ и явленій, такъ и твердой, стойкой воли, тѣсно связанной съ высшими нравственными чувствами, лежащими въ основѣ правильнаго человѣческаго общежитія.

Авторъ останавливается на воспитаніи дѣтей и юношей въ возрастѣ отъ 7 до 18 лѣтъ. Приступая къ своему труду, онъ спрашиваетъ: „Какова цѣль воспитанія разумнаго и чуждаго произвола?“ По его глубокому убѣжденію, воспитатель всегда долженъ имѣть въ своемъ умѣ одну цѣль: выработать изъ даннаго ему юнаго матеріала такое существо, которое бы способно было выполнять въ дальнѣйшемъ присутую ему обязанность — быть человѣкомъ. „Воспитаніе“, говоритъ Лакомбъ, „должно дать (ребенку) возможность испол-

1) Напечатано подъ редакціей профессора Н. К. Грунскаго.

нить свое назначеніе съ наибольшимъ счастьемъ для себя и съ наибольшей пользой для другихъ“. Иначе говоря, — цѣль воспитанія — „сдѣлать ребенка способнымъ выполнить“ слѣдующія „довольно многочисленныя и, какъ извѣстно, не особенно легкія условія: 1) пріобрѣтеніе достаточнаго знакомства съ той естественной и соціальной средой, гдѣ придется жить и дѣйствовать; 2) пріобрѣтеніе привычки строго критическаго ко всему отношенія, т.-е. привычки къ научному мышленію; 3) развитіе самостоятельности, инициативы и общественныхъ чувствъ, т.-е. справедливости, симпатіи, состраданія“. Если мы будемъ имѣть въ виду столь серіозное назначеніе человѣка, то воспитаніе, по мнѣнію автора, должно будетъ сводиться къ ознакомленію ребенка съ окружающей его обстановкой въ самыхъ общихъ чертахъ. Познавательная способность человѣка ограничена; къ тому же и времени въ нашемъ распоряженіи очень мало, — слѣдовательно — мы должны сообщать дѣтямъ только самое необходимое, что способно прежде всего упражнять ихъ умственные силы, развивая въ нихъ необходимыя для каждаго человѣка во всякой специальности способности: наблюденіе, размышленіе, сужденіе и разумъ. „Вотъ наша задача, какъ педагоговъ“, говоритъ Лакомбъ, „— отсюда вытекаетъ методъ, о которомъ я буду говорить“.

Политики и педагоги прошлыхъ временъ, по мнѣнію Лакомба, имѣли между собою поразительное сходство въ томъ, что первые старались управлять людьми „посредствомъ силы“, вторые же — воспитывать „посредствомъ принужденія“. Но „имѣемъ ли мы право опираться на чувство страха, полагая наказанія за лѣнь, невниманіе, невыученные уроки“, спрашиваетъ авторъ. „Видѣлъ ли кто-нибудь, чтобы лѣнливые и небрежные ученики становились прилежными, благодаря взысканіямъ“, продолжаетъ онъ далѣе. Самъ Лакомбъ лично наблюдалъ какъ-разъ обратные примѣры и полагаетъ, „что принудительныя мѣры не только безсильны въ борьбѣ съ дурными склонностями, но мѣшаютъ часто проявленію хорошихъ“.

Внося принудительный элементъ въ дѣло образованія,

мы рискуемъ, по его мнѣнію, подорвать любознательность въ корнѣ и обречь себя на дальнѣйшее и постоянное примѣненіе насилія, какъ единственнаго средства воздѣйствія, и остаться только при одномъ этомъ принудительномъ элементѣ“.

Лакомбъ говоритъ: „Свобода дѣтей освѣщаетъ путь учителю“. Какія же средства въ этомъ отношеніи имѣются въ распоряженіи учителя? Слѣдуя за авторомъ, мы должны назвать ихъ средствами природными, естественными, коренящимися въ основаніи природы ребенка. Эти средства слѣдующія: 1) любознательность и 2) подражательность, „на которую“, говоритъ авторъ, „только недавно стали обращать должное вниманіе“, между тѣмъ какъ „ребенокъ въ высшей степени подверженъ такого сорта заразѣ, чего не слѣдовало бы забывать“. Эти психологическіе двигатели, играющіе столь важную роль при обученіи, ясно опредѣляютъ, „чему надо и чему не надо учить“. Равнымъ образомъ и предлагаемыя знанія показываютъ, какія именно силы и способности они въ состояніи вызвать наружу. Значитъ, существуютъ полная связь и даже соотвѣтствіе между природными, психическими, двигателями и образовательнымъ матеріаломъ.

Поэтому Лакомбъ, категорически отказываясь начинать обученіе съ того, съ чего его обыкновенно начинаютъ, задаетъ себѣ вопросъ: „Какого рода знанія прежде всего идутъ навстрѣчу любознательности, которую особенно надо цѣнить и всячески поддерживать?“ Авторъ убѣжденъ, что „то будутъ знанія, касающіяся непосредственно окружающей ребенка среды“. Дѣти на каждомъ шагу спрашиваютъ себя и другихъ: „Что это такое?“ „Что значитъ это?“ и т. д. И учитель каждый разъ долженъ заинтересовать ребенка „не только предметомъ, но и умѣлымъ преподаваніемъ, и приспособиться къ нему такъ, чтобы самому стать до нѣкоторой степени ребенкомъ. Обученіе же, „вытекающее изъ нашихъ собственныхъ желаній и не обращающее ни малѣйшаго вниманія на дѣтскую природу“, авторъ предлагаетъ замѣнить „обученіемъ, которое исходило бы изъ наблюденій надъ этой именно

природой“. Умъ ребенка требуетъ столь же живой дѣятельности, какъ и тѣло. Можемъ ли мы уступить этому требованію и предоставить ребенку необходимую для него свободу умственной дѣятельности? Лакомбъ, не колеблясь, говоритъ : „Да“. У насъ подъ руками масса самыхъ обыденныхъ предметовъ, которыми мы свободно можетъ пользоваться для удовлетворенія любознательности ученика. Только не слѣдуетъ надоѣдать ему излишнимъ рвеніемъ въ объясненіи, чтобы быстро не утомить его вниманія и не лишить его интереса къ разбираемому предмету. Авторъ намѣчаетъ даже такой порядокъ въ ежедневныхъ занятіяхъ, по крайней мѣрѣ, съ учениками до 10-ти-лѣтняго возраста. „Мнѣ кажется“, говоритъ онъ, „что данный предметъ, который я предлагаю вниманію ребенка, долженъ его заинтересовать. Но вдругъ выходитъ, что этотъ предметъ рѣшительно не затрогиваетъ его любознательности и нисколько его не интересуется. Отсюда я дѣлаю выводъ, что я представилъ предметъ съ той стороны, которая вовсе не подходила къ умственному настроенію ребенка въ данную минуту. Но я знаю, во-первыхъ, что, благодаря присущей ему живости, онъ завтра же можетъ заинтересоваться тѣмъ, къ чему нынче оказался равнодушенъ, а во-вторыхъ, я самъ могу попытаться обратить его вниманіе на другую сторону предмета и тѣмъ вызвать къ нему интересъ“.

Лакомбъ признаетъ, конечно, исключительно наглядное преподаваніе. Учитель не долженъ при занятіяхъ съ дѣтьми повелительно говорить : „смотрите на такой-то предметъ“ или спрашивать ихъ съ особымъ надменнымъ видомъ. Нѣтъ, онъ долженъ просто начать разсматривать какой-либо предметъ. Если къ нему подойдетъ кто-нибудь изъ учениковъ и задастъ вопросъ, — онъ объяснитъ ему, но въ самыхъ краткихъ словахъ : вниманіе ребенка непродолжительно, оно быстро переходитъ съ одного предмета на другой, и длинная рѣчь только притупитъ его мысль, сдѣлавъ для нея рассказъ безынтереснымъ. Можетъ случиться, что никто изъ дѣтей сразу не заинтересуется предметомъ, находящимся въ рукахъ учителя

(кускомъ гранита, цвѣткомъ, опилками и др.). Тогда учитель можетъ прибѣгнуть къ такому приему: онъ беретъ какой-либо предметъ, вертитъ его въ рукахъ, разсматриваетъ съ различныхъ сторонъ и разговариваетъ самъ съ собою: . . . „Какое красивое дерево“ . . . „Сколько пользы приноситъ дерево человѣку!“ . . . и т. п. Можетъ онъ только разсуждать о чемъ-н., если предмета нѣтъ подъ руками. Авторъ увѣренъ, что кто-нибудь изъ дѣтей обязательно послѣдуетъ примѣру учителя. Но допустимъ, что всѣ дѣти отнесутся пассивно къ его словамъ и дѣйствіямъ. Какъ поступить въ такомъ случаѣ? По мнѣнію Лакомба, огорчаться этимъ не слѣдуетъ, такъ какъ кто-нибудь изъ дѣтей впоследствии вспомнитъ кое-что изъ сказаннаго и начнетъ разспрашивать своего учителя по этому поводу¹⁾.

1) Примѣчаніе. Не безынтересно противопоставить мыслямъ г. Лакомба сужденія другого французскаго педагога Ж. Эльсландера. Послѣдній въ своемъ сочиненіи „Новая школа“ (выпускъ двадцать второй 1908 г, библиотеки „свободнаго воспитанія и образованія“) тоже кладетъ въ основу школьнаго воспитанія „полную свободу, полное самоопредѣленіе“ ребенка. Но этотъ непосредственный, практическій, принципъ воспитанія Эльсландеръ выводитъ изъ иного взгляда на идею дѣтства. Онъ исходитъ, если не изъ искусственнаго, то, во всякомъ случаѣ, изъ рискованнаго сравненія, уподобляя первоначальную природу ребенка состоянію первобытнаго человѣка, „Отсюда единственный вопросъ, который ставится педагоги, таковъ: . . . Какъ поможемъ ему (ребенку) изъ маленькаго дикаря превратиться въ современнаго человѣка, члена общества?“ — „Слѣдуя нашей теоріи“, отвѣчаетъ самъ же авторъ, „мы обратимся для этого къ исторіи человѣческой эволюціи. Она учитъ насъ, что напряженіе человѣческой энергіи обуславливается исключительно потребностью сохраненія и усовершенствованія особи и вида въ борьбѣ съ окружающими силами, что эта потребность мало-по-малу вела къ созиданію организованнаго труда и въ процессѣ этого созиданія человѣкъ постепенно пріобрѣталъ всѣ тѣ познанія, которыя составляли его силу. Такимъ образомъ мы узнаемъ, что воспитаніе должно совершаться посредствомъ труда, который давалъ бы поводъ къ скатому обзору всей человѣческой дѣятельности, и ребенокъ на протяженіи этого обзора могъ бы освоиться со значеніями, логически изъ него вытекающими . . . Поводомъ къ труду служить не игра, а потребность“.

Далѣе Эльсландеръ разсуждаетъ о тѣхъ видахъ труда и дѣятельности, которые должны быть введены и поставлены на первый планъ въ школѣ, при условіи необходимаго

Впрочемъ, Лакомбъ не отрицаетъ полезности формальнаго образованія. Онъ совѣтуетъ упражнять дѣтей, напр., въ рисованіи. Его удивляетъ тотъ фактъ, что въ гимназіяхъ изучаютъ съ особенной тщательностью Саллюстія и Тита Ливія, размышленія коихъ полезны юношамъ, „какъ бифштексъ новорожденному ребенку“, — и нисколько не заботятся о развитіи у этихъ юношей зрительныхъ способностей. „Потому-то“ говоритъ Лакомбъ, „мы постоянно встрѣчаемъ людей, совершенно неспособныхъ дать точное описаніе какого-нибудь конкретнаго предмета“. Эти плохіе невнимательные наблюдатели непригодны для науки и многихъ другихъ родовъ дѣятельности. — Слѣдуя своему принципу, авторъ совѣтуетъ предоставить дѣтямъ полную самостоятельность въ занятіяхъ по рисованію. Кто чѣмъ заинтересуется, тотъ пусть то и рисуетъ. Особенно полезнымъ признаетъ онъ рисованіе по памяти.

Подобный приѣмъ преподаванія Лакомбъ совѣтуетъ примѣнять и при обученіи музыкѣ. Ребенокъ учитъ ту пѣсню, которая ему нравится, — при чемъ учитель обязанъ безпрекословно повторять ему ея мотивъ, сколько бы разъ это ни потребовалось.

Къ занятіямъ музыкою авторъ присоединяетъ упражненія въ декламированіи стихотвореній, рассказовъ и проч. Здѣсь „учить придется опять-таки при помощи органа слуха“, для чего „понадобится большое количество повтореній“.

помѣщенія ея „въ деревнѣ, на хуторѣ, съ его деревенскими работами и всевозможными ремесленными мастерскими“. Здѣсь — именно трудъ и разнаго рода дѣятельность дѣтей сыграютъ для нихъ весьма важную роль въ приобрѣтеніи практическихъ знаній, которыя будутъ восприниматься ими „какъ нѣчто жизненно необходимое, и не въ видѣ сухихъ и мертвыхъ уроковъ“. Итакъ, имѣя въ виду любознательность дѣтей, какъ внутренний мотивъ къ расширенію ихъ общаго кругозора. Эльсландеръ подчеркиваетъ, однако, особенное значеніе труда и внѣшней дѣятельности вообще въ дѣлѣ формированія физическаго, умственнаго и нравственнаго организма ученика. Это — главный принципъ, который онъ старается защитить, развивая соотвѣтствующимъ образомъ всю программу школьнаго образованія.

Въ области арифметики Лакомбъ, оставаясь вѣрнымъ своему принципу, совѣтуетъ дать почувствовать ребенку пользу этого занятія. Онъ признаетъ необходимымъ начинать обученіе счисленію посредствомъ самыхъ наглядныхъ примѣровъ.

Къ чтенію и письму слѣдуетъ приступать, значительно позже — по слѣдующимъ причинамъ. Дѣти становятся старше, слѣдовательно — сильнѣе волею и терпѣніемъ. Примѣръ учителя, увлекательно читающаго интересные рассказы, разовьетъ въ нихъ желаніе самимъ научиться читать также. Занятія рисованіемъ развиваютъ въ дѣтяхъ вѣрность глаза и укрѣпляютъ руку, — что такъ необходимо для письма. Наконецъ, музыка и декламация способствуютъ развитію ихъ слуха, — что поможетъ имъ быстрѣе схватывать сочетанія гласныхъ и согласныхъ звуковъ. Авторъ не ошибается, предполагая, что дѣти не все вдругъ захотятъ учиться читать; но онъ увѣренъ, что въ скоромъ времени явится охотникъ, за которымъ послѣдуютъ другіе ученики, — и дѣло быстро пойдетъ на ладъ. Во всякомъ случаѣ, принужденіе здѣсь не должно имѣть мѣста.

Посвящая сравнительно много мѣста вопросу объ орѳографій, Лакомбъ придаетъ въ этой области особенное значеніе декламации, какъ средству къ быстрому и прочному усвоенію правилъ правописанія, въ противоположность скучнымъ и надоѣдливымъ, по его мнѣнію, даже едва-ли цѣлесообразнымъ диктантамъ. Авторъ находитъ болѣе полезнымъ для ученика, на ряду съ декламацией „предложить“ ему завести тетрадь лишь для записи содержанія прочитываемыхъ рассказовъ и стихотвореній, даже того, что ему понравится въ стихахъ или прозѣ.

Все сказанное Лакомбъ относитъ къ программѣ обученія дѣтей въ теченіе первыхъ трехъ-четырехъ лѣтъ пребыванія ихъ въ школѣ, полагая, что любознательность дѣтей, достигшихъ десяти-одиннадцати-лѣтняго возраста, сдѣлается устойчивѣе, и они будутъ способны остановиться на одномъ предметѣ на болѣе продолжительное время. Эти дѣти должны

будутъ перейти изъ низшихъ классовъ въ средніе. Но переходъ ихъ будетъ совершаться не массою и въ опредѣленный (экзаменаціонный) срокъ, а каждый мальчикъ переходитъ лишь тогда, когда станетъ ясно, что онъ способенъ уже воспринимать знанія въ болѣе связномъ и стройномъ планѣ.

Остановливаясь на способѣ преподаванія каждаго отдѣльнаго предмета въ остальныхъ классахъ гимназій, Лакомбъ настойчиво проводитъ всюду тотъ же принципъ свободнаго обученія, удовлетворенія любознательности дѣтей и отсутствія принужденія надъ ихъ волею.

Авторъ начинаетъ съ естествознанія. Въ этой области онъ не устанавливаетъ никакихъ новыхъ приѣмовъ и лишь подробно развиваетъ способъ обученія, который, хотя и не во всей полнотѣ, уже давно практикуется многими разумными учителями. Это — стремленіе преподавателя посредствомъ простыхъ, наглядныхъ опытовъ и наблюденій привести ученика къ желательному самостоятельному заключенію.

Занятія по такому методу, безусловно, интересны для дѣтей, да и полученные результаты лучше запоминаются. Къ тому же они и педагогическимъ образомъ могутъ оказывать на нихъ вліяніе, если, при встрѣчѣ со всевозможными затрудненіями на пути опыта, дѣти будутъ освѣдомляемы о тѣхъ затрудненіяхъ, которыя природа ставитъ каждому ученому, приступающему къ дѣлу съ большою подготовкою и напряженнымъ вниманіемъ.

Въ дѣлѣ умственнаго развитія Лакомбъ придаетъ весьма большое значеніе гуманитарнымъ наукамъ, знакомящимъ юношей съ духомъ и характеромъ челоуѣка въ самомъ широкомъ смыслѣ этого слова. Въ этомъ отношеніи на первомъ мѣстѣ должно стоять чтеніе біографій, которыя дадутъ знакомство съ различными проявленіями сильной воли и ума. Но не мѣшаетъ юношамъ ознакомиться и съ типами низкихъ характеровъ. Здѣсь окажетъ большую помощь литература. Только слѣдуетъ вести занятія въ этой области не догматически, пристегивая, такъ сказать, живыя словесныя произведенія къ

мертвымъ языкамъ, а посредствомъ живого чтенія въ классѣ хотя бы переведенныхъ авторовъ новаго времени и даже античнаго міра.

Что касается исторіи, то Лакомбъ сильно вооружается противъ стремленія учителей (обязанныхъ, конечно, программю) начинать головы дѣтей перечисленіемъ хронологическихъ датъ, точными названіями лицъ, событій, хронологіей договоровъ, сраженій и пр. „Все это“, говоритъ онъ, „служить упражненіемъ памяти, пожалуй даже излишнимъ, но гдѣ же тутъ упражненіе умственныхъ способностей?“ Съ одной стороны, ученикъ, по мнѣнію автора, пассивно воспринимаетъ сужденія учителя, не извлекая для дальнѣйшей жизни ни малѣйшей пользы; съ другой стороны — онъ механически заучиваетъ эти мелочныя даты, — что также не можетъ быть ему особенно полезно. Между тѣмъ, по мнѣнію автора, исторіей можно пользоваться съ большою пользою. Подобно литературѣ, исторія дѣйствуетъ на дѣтскую душу, развивая въ ней чувство симпатіи. Но для достиженія этого необходимо идти навстрѣчу дѣтской любознательности. Мы имѣемъ подъ руками массу разнообразныхъ памятниковъ старины. Наше дѣло — заинтересовать ими ребенка. Но какимъ образомъ? Лакомбъ предписываетъ учителямъ въ этомъ случаѣ тотъ же самый приѣмъ обученія, которому онъ слѣдуетъ при преподаваніи естественныхъ наукъ и вообще при сообщеніи дѣтямъ какихъ-либо знаній изъ области окружающихъ насъ предметовъ и явленій. Авторъ не отрицаетъ безсвязности и даже нѣкоторой беспорядочности своей системы; но онъ увѣренъ въ томъ, что его преподаваніе составитъ въ душѣ учениковъ представленіе объ исторіи, какъ о предметѣ интересномъ.

„Географія“, говоритъ Лакомбъ, „имѣетъ такое же отношеніе къ пространству, какое исторія ко времени“. Поэтому исторія и географія, по его мнѣнію, имѣютъ между собою весьма тѣсную связь. Слѣдовательно — и географію можно преподавать по примѣру обученія исторіи и въ тѣсной связи съ нею. Нѣтъ необходимости зазубривать по порядку всѣ

острова, полуострова, перешейки, мысы и т. д. Географія должна лишь служить „рамкой для всевозможныхъ сценъ, возбудившихъ дѣтскую любознательность“.

Вообще для преподаванія исторіи и географіи авторъ совѣтуетъ украшать стѣны класса живонисными картинами и снабдить библіотеку множествомъ рисунковъ и фотографій. „Это“, говоритъ онъ, „должно заинтересовать дѣтей и вызвать съ ихъ стороны вопросы, требующіе объясненій, а объясненія поведутъ къ чтенію“.

Слѣдуя своему основному принципу свободнаго обученія дѣтей и ставя цѣлью образованія — развитіе въ умахъ вступающихъ въ самостоятельную жизнь юношей способности критически, разумно оцѣнивать различные предметы и явленія окружающей ихъ среды, — Лакомбъ требуетъ, чтобы въ школахъ дѣтямъ и юношамъ не только сообщались точныя знанія въ естественныхъ и гуманитарныхъ наукахъ, но главнымъ образомъ раскрывались предъ ихъ широкой любознательностью разнообразныя пути, которыми тотъ или иной ученый пришелъ къ извѣстному выводу, взгляду и убѣжденію. Но и здѣсь необходимо предоставить какъ можно больше мѣста самостоятельности ученика. Въмѣсто догматическаго изложенія выводовъ, до которыхъ дошли цѣлыя поколѣнія историковъ, — мы должны будемъ указать ему на какое-либо выдающееся сочиненіе (предположимъ, Сеньобоса и Ланглуа) и, при чтеніи имъ книги, будемъ лишь руководить.

Языки — древніе и въ особенности новые — авторъ какъ бы изгоняетъ изъ средней школы, такъ какъ они, отнимая у учениковъ массу времени, по признанію многихъ, имѣютъ самое ничтожное значеніе для умственной дѣятельности. „Та огромная польза“, говоритъ онъ, „которую можно извлечь изъ знакомства съ живымъ (даже) языкомъ, заключается не въ процессѣ его изученія, но въ томъ употребленіи, которое мы впоследствии изъ него дѣлаемъ“. Въ виду этого Лакомбъ находитъ, что, по крайней мѣрѣ, новые языки должны служить предметомъ спеціальнаго образованія. Что же касается древ-

нихъ языковъ, то онъ совѣтуетъ — въ угоду безынтереснымъ и непонятнымъ для учениковъ красотамъ прошлаго міра — не умалять достоинствъ настоящаго.

Указавъ общія основанія и частныя приемы преподаванія предметовъ во всѣхъ классахъ средней школы, Лакомбъ, оставаясь вѣрнымъ своему принципу, предлагаетъ распредѣлять занятія такимъ образомъ, чтобы каждый ученикъ свободно занимался тѣмъ, что его интересуетъ. Въ опредѣленный часъ занятія будутъ идти по нѣсколькимъ предметамъ, и ученикъ самостоятельно выбираетъ себѣ тотъ или иной изъ нихъ. „Такой порядокъ необходимъ и для учителей, такъ какъ нельзя требовать, чтобы они отдавали школѣ все свое время“. — Нельзя не замѣтить здѣсь того противорѣчія, въ которое сознательно впадаетъ Лакомбъ, какъ бы на моментъ отступая отъ своего главнаго принципа. „Единственный принудительный элементъ отрицательнаго характера“, говоритъ онъ, „заключается въ томъ, что они (т. е. ученики) могутъ играть только въ опредѣленное время“. Въ часы, назначенныя для занятій, ребенокъ обязанъ чѣмъ-либо заниматься. Если онъ не желаетъ принимать участіе въ бесѣдахъ, которыя ведутся въ извѣстный часъ, то онъ можетъ заняться музыкой, рисованіемъ или даже отправиться въ бібліотеку, — словомъ — онъ долженъ заниматься чѣмъ-нибудь серьезнымъ, но не играть тогда, когда ему это желательно.

Авторъ далѣе продолжаетъ: „Я предлагаю не только учить ребенка лишь тому, чему онъ самъ хочетъ учиться, но непременно учить его всему, что онъ желаетъ знать“. Очень часто бываетъ, что ребенокъ интересуется техническимъ искусствомъ. По мнѣнію автора, слѣдуетъ непременно удовлетворить этотъ запросъ ученика. Допустимъ, ребенокъ желаетъ знать, какъ переплетаются книги. Развѣ нельзя войти въ соглашеніе съ переплетчикомъ, который могъ бы удовлетворить это желаніе даже нагляднымъ образомъ?

Лакомбъ глубоко вѣритъ въ силу дѣтской подражательности и убѣжденъ въ томъ, что для 20-ти дѣтей „понадобится

лишь отъ 4-хъ до 5-ти руководителей, если не меньше“. Къ тому же должна значительно упроститься и роль этихъ руководителей. „Въ сущности“, по словамъ автора, „вся работа учителя должна бы ограничиваться разъясненіемъ темныхъ и непонятныхъ ученику мѣстъ той или иной книги“.

Предлагаемый методъ преподаванія, по мнѣнію Лакомба, не только можетъ всесторонне развивать умъ юноши, дѣлая послѣдняго способнымъ къ разумной оцѣнкѣ явленій жизни, но усиливаетъ въ немъ также волю, давая ему возможность ясно опредѣлять себѣ путь къ достигаемой цѣли, и оказываетъ огромное вліяніе на воспитаніе его характера, порождая и воспитывая въ немъ высшія общественныя чувства — справедливости и симпатіи.

Кромѣ того, для воспитанія въ ребенкѣ твердой воли, авторъ требуетъ давать какъ можно больше мѣста въ школьной жизни дѣтей физическимъ упражненіямъ, приучая ихъ (дѣтей) въ то же время къ ручному труду. Послѣдній „вноситъ равновѣсіе въ нашу нервную систему и благотворно дѣйствуетъ на весь организмъ; поддерживаетъ довѣріе къ своимъ силамъ и бодрый взглядъ на будущее, и помогаетъ ребенку хоть отчасти освободиться отъ предубѣжденія, до сихъ поръ тяготящаго“ надъ занятіемъ ремеслами въ школахъ.

Въ виду правильнаго образованія характера въ ребенкѣ, Лакомбъ рѣшительно отрицаетъ даже какую-нибудь полезность правоученій и совѣтуетъ, взамѣнъ послѣднихъ, прибѣгать къ великой силѣ воздѣйствія примѣромъ. „Правоученіе обладаетъ холодомъ, примѣръ воспламеняетъ“, говоритъ онъ, „потому что первое является въ видѣ отвлеченной идеи, а второй исходитъ отъ живого и дѣятельнаго человѣческаго существа, къ которому мы проникаемся любовію и благоговѣніемъ“. Разсужденія учителя съ дѣтьми по поводу прочитанныхъ біографій, литературныхъ статей и прочаго словеснаго матеріала окажутъ тоже большую услугу въ этомъ дѣлѣ.

Авторъ слѣдующими словами заканчиваетъ свое сочиненіе: „Признаюсь, я не вижу иныхъ средствъ, которыми могла

бы воспользоваться школа въ цѣляхъ нравственнаго воздѣйствія на своихъ питомцевъ. Но зато я отлично вижу, что современная школа не дѣлаетъ ровно ничего для нравственнаго воспитанія вѣранныхъ ей дѣтей!“

Пунктуально слѣдуя за авторомъ, разбирая приведенныя его сужденія, — мы въ состояннн будемъ придти къ иному выводу, который, надѣюсь, внесетъ свою долю истины въ сумму преній и доказательствъ, увлекающихъ многіе умы, — отзывчивые къ современной коренной и неотложной потребности просвѣщенныхъ націй въ измѣненнн основныхъ началъ и улучшеннн методическихъ пріемовъ воспитательно-учебнаго дѣла въ низшихъ и среднихъ школахъ.

Я вполне согласенъ съ г. Лакомбомъ въ томъ, что традиція — если не единственный, то, во всякомъ случаѣ, главный — виновникъ весьма многихъ отрицательныхъ и въ высшей степени нежелательныхъ явленій въ современной постановкѣ школьнаго образованія и воспитанія. И намъ, будущимъ учителямъ, прежде чѣмъ приниматься за свою профессію, слѣдуетъ серіозно обдумать и болѣе или менѣе увѣренно ориентироваться въ личномъ пониманнн и рѣшеннн поставленнаго авторомъ вопроса: „Чему ребенокъ способенъ научиться?“ Это — важный вопросъ: онъ непосредственно вытекаетъ изъ наблюденій надъ дѣтскою природою. Природа ребенка требуетъ внимательнаго къ ней приспособленія.

Однако, соглашаясь съ г. Лакомбомъ въ этомъ основномъ положеннн, я не могу признать всецѣло заслуживающими уваженія прочіе принципы предлагаемой имъ системы, — именно: тѣ принципы, которые, согласно его крайней логикѣ, являются прямымъ результатомъ его разсужденія о дѣтяхъ, какъ о средѣ, не поддающейся точному изслѣдованнн и насильственному ограниченнн формальными рамками существующихъ программъ. Признавая вмѣстѣ съ авторомъ задачею разумаго воспитанія — сдѣлать ребенка способнымъ критически относиться къ окружающимъ его явленнямъ естественной и соціальной среды и быть твердымъ и самостоятельнымъ въ опре-

дѣленіи себя по отношенію къ отдѣльнымъ людямъ и различнымъ событіямъ; будучи согласенъ съ нимъ въ томъ, что время (семилѣтній, скажемъ, курсъ), которое имѣется въ нашемъ распоряженіи для этой цѣли, крайне ограничено, а способности ученика также не безпредѣльны; вполне одобряя при этомъ его совѣтъ сообщать дѣтямъ какъ можно меньше мелочей, ни къ чему непригодныхъ подробностей и, наоборотъ, стараться развивать въ нихъ критическій смыслъ, — я однако повторяю, что никакъ не могу рѣшиться принять означенные принципы его метода въ абсолютное руководство и какъ единственное средство въ своей будущей педагогической дѣятельности. Я не отрицаю того частнаго значенія, какое можетъ имѣть примѣненіе въ дѣлѣ воспитанія многихъ отдѣльныхъ сторонъ системы Лакомба, являющихся прямыми слѣдствіями его основного пракческаго принципа — свободного воспитанія дѣтей исключительно посредствомъ развитія въ нихъ любознательности и удовлетворенія ихъ умственныхъ вкусовъ и запросовъ. Мало того, я отлично сознаю, что все мы должны будемъ преподавать знанія ученикамъ, имѣя въ виду скрывающуюся за ними (т.-е. знаніями) возложенную на насъ весьма отвѣтственную задачу воспитанія юношества и значительнымъ образомъ исходя къ осуществленію этой задачи прямо изъ принциповъ разбираемаго автора. Но, какимъ бы ни показалось мое личное убѣжденіе, я все-таки съ увѣренностію утверждаю, что полное осуществленіе и развитіе въ жизни системы обученія дѣтей согласно принципу безапелляціонно-свободной инициативы и только личнаго интереса ребенка скорѣе извратитъ дѣло воспитанія, нежели направить его по пути естественной дѣятельности. Мы не могли не замѣтить того, что Лакомбъ, развивая принципъ естественнаго или свободнаго воспитанія, слишкомъ ужъ преувеличилъ значеніе средствъ, ведущихъ къ наиболѣе широкому осуществленію этого принципа. Эти средства — любознательность и подражательность дѣтей. Онѣ являются у автора главными практическими двигателями всей его системы, объясняющими,

повидимому, всякія затрудненія, которыя иногда невольно возникаютъ въ умахъ читателей. Поэтому неудивительно, что Лакомбъ, совершенно искренно выступившій на борьбу противъ традиціи, опирающейся, по его словамъ, на силу палки и линейки, категорически отказывается дать мѣсто въ своей системѣ всякимъ мѣрамъ принужденія. Вспомнимъ здѣсь укоризненные слова автора: „Видалъ ли кто-нибудь, чтобы лѣнвые и небрежные ученики становились прилежными, благодаря взысканіямъ?“ Какъ мы знаемъ, Лакомбъ наблюдалъ совершенно обратные примѣры отъ принудительныхъ занятій. Но и послѣ всѣхъ съ его стороны доводовъ я позволю себѣ спросить его: всегда ли принужденіе дѣйствуетъ такъ пагубно на ученика, какъ это рисуете Вы, г. Лакомбъ? Я увѣренъ, что послѣдній для того, чтобы не оказаться голословнымъ въ своихъ сужденіяхъ относительно правильнаго распредѣленія ежедневныхъ занятій среди учениковъ, долженъ будетъ, вопреки своей (вначалѣ крайней) логикѣ, отвѣтить: „Нѣтъ, не всегда: иногда принужденіе бываетъ и полезно, — конечно, только въ предѣлахъ разумности образованнаго воспитателя“. И въ самомъ дѣлѣ, почему авторъ, признавая даже необходимымъ лишить ученика возможности въ назначенные для занятій часы отдаваться играмъ и даже запретить ему послѣднія, въ то же время не допускаетъ въ школу никакихъ другихъ принудительныхъ мѣръ? Неужели можетъ ребенку принести вредъ въ прочности усвоенія знаній такой, на примѣръ, приемъ принудительной системы обученія? Ребенокъ, допустимъ, сегодня полѣнился выучить заданный ему урокъ. Онъ совершенно откровенно заявляетъ объ этомъ учителю. Послѣдній хотя не наказываетъ его, но и не прощаетъ совершенно за лѣнь, а заставляетъ его все-таки довести дѣло до конца. Въ этомъ случаѣ опытный учитель пользуется силою своего авторитетнаго вліянія на учениковъ или опирается на свой личный примѣръ и склонность дѣтей къ подражанію поступкамъ лицъ старшихъ или себѣ равныхъ. Я думаю, что такая мѣра не только не окажется противорѣчащею самой

природѣ ребенка, но даже будетъ способствовать развитію въ его душѣ тѣхъ именно сторонъ волевой дѣятельности, къ воспитанію и усовершенствованію которыхъ направлена вся система Лакомба: ребенокъ пойметъ необходимость нормальнаго труда; начнетъ сознавать свое личное достоинство и превосходство предъ другими, — что такъ необходимо для успѣха во всякаго рода занятіяхъ; наконецъ, онъ привыкнетъ къ самостоятельной работѣ. Все это непосредственно воспитаетъ въ немъ энергичную волю въ ея лучшемъ, самомъ желательномъ, направленіи. Кромѣ того, подобные приемы воспитанія ничуть не нарушатъ той прекрасной гармоніи дружественныхъ отношеній между учителемъ и учениками, которая могла бы существовать, по мнѣнію Лакомба, только при безгранично-свободномъ отношеніи ребенка къ преподаваемому ему уроку. Напротивъ, принужденіе, основанное на авторитетѣ опытнаго, разумнаго и добросовѣстнаго учителя, выражающееся не въ формѣ жестокаго наказанія или мести, но въ видѣ твердаго, непоколебимаго вліянія человѣка сильнаго надъ существомъ слабымъ, лишь начинающимъ развиваться, — еще болѣе приблизитъ сердца дѣтей къ доброму учителю, сдѣлавъ ихъ юныя души открытыми и чистыми предъ взорами пронизательнаго наставника.

По моему мнѣнію, Лакомбъ отводитъ слишкомъ много мѣста для дѣтской любознательности въ области умственныхъ занятій ученика. Я вовсе не думаю этимъ замѣчаніемъ ума-лить значеніе названной способности, но хочу сказать, что любознательность ребенка, будучи очень важнымъ факторомъ въ дѣлѣ обученія, въ то же время не можетъ быть признана исключительнымъ средствомъ въ области образованія и воспитанія. Если мы въ своей будущей дѣятельности поставимъ себя въ исключительное руководство желаніе сообразовываться со вкусами и интересами только учениковъ и даже каждаго изъ нихъ въ отдѣльности, то, безусловно, мы не въ состояніи будемъ воспитать въ нихъ людей, способныхъ достаточно владѣть собою во всякой отрасли труда, хотя бы и не всегда

привлекающей ихъ вниманіе и возбуждающей живой интересъ къ себѣ. Ученики, какъ это нерѣдко бываетъ и теперь, тогда еще въ большемъ количествѣ будутъ выходить изъ школы людьми, не умѣющими сообразовываться съ окружающею средой, привыкшими поступать чаще всего по своему усмотрѣнію и сообразно съ личнымъ впечатлѣніемъ и интересомъ. Едва ли такіе люди бываютъ способны разумно опредѣлять себя въ отношеніи къ окружающимъ ихъ лицамъ и явленіямъ жизни?! . . . Если — нѣтъ, то въ такомъ случаѣ „свобода дѣтей“ не „освѣщаетъ путь учителю“ (какъ говорить Лакомбъ), а — наоборотъ — затемняетъ его. Не можетъ быть никакихъ возраженій противъ того, что каждый учитель не только долженъ, но и обязанъ считаться съ настроеніемъ класса, сообщая дѣтямъ знанія живо и наглядно, заинтересовывая ихъ „умѣлымъ преподаваніемъ“. Но однако я никакъ не могу признать полезнымъ въ дѣлѣ обученія и воспитанія постоянное приноравливаніе учителя ко вкусамъ учениковъ даже въ выборѣ матеріала для отдѣльныхъ уроковъ. Помимо того, что такой пріемъ обученія будетъ идти какъ разъ вразрѣзъ съ стремленіемъ педагоговъ къ развитію въ умахъ учащейся молодежи строгой послѣдовательности, логичности мышленія, — этотъ же пріемъ внесетъ въ самый методъ школьнаго обученія еще одну очень нежелательную черту: учитель, безусловно, сдѣлается въ нѣкоторомъ родѣ рабомъ учащихся. Авторъ предвидѣлъ подобное возраженіе и такъ отвѣчаетъ на него: „Нѣтъ, я не буду въ подчиненіи у ребенка, но считаю необходимымъ подчиняться требованіямъ дѣтства, что далеко не одно и то же“. Но я скажу, что понятія „дѣтство“ и „ребенокъ“ въ области педагогійи не могутъ быть строго разграничиваемы: исходя въ принципѣ начальнаго обученія изъ понятія о дѣтской природѣ вообще, мы на дѣлѣ тотчасъ же становимся лицомъ къ лицу съ ребенкомъ въ частности, какъ существомъ индивидуальнымъ. Слѣдовательно, безгранично подчиняясь требованіямъ дѣтства, мы неминуемо попадемъ въ другую — болѣе опасную — край-

ность: мы можем очутиться въ подчиненіи у избалованнаго и своенравнаго ребенка. А что если такихъ учениковъ будетъ въ классѣ 5—6?!... Вѣдь тогда учитель, идя на урокъ, никогда не скажетъ съ увѣренностью, что именно, какія знанія преподастъ онъ дѣтямъ, такъ какъ онъ обязанъ будетъ приноравливаться ко вкусамъ и любопытству каждаго ученика, а недовольныхъ труднымъ урокомъ окажется не мало. Спѣшу оговориться. Я дѣлаю возраженія не противъ предлагаемаго авторомъ плана ежедневныхъ, свободно избираемыхъ каждымъ ученикомъ классныхъ занятій (съ этимъ предложеніемъ нельзя не согласиться и не сочувствовать ему), — нѣтъ, я горячо протестую противъ заявленія г. Лакомба о необходимости ежедневнаго распредѣленія или выбора учителемъ матеріала для преподаванія ученикамъ, примѣнительно къ ихъ вкусамъ и настроенію ума въ данную минуту. Любознательность ученика должна быть уважаема учителемъ, но послѣдній не обязанъ дѣлаться ея рабомъ; онъ долженъ быть всегда товарищемъ ученика, но не ниже этого, хотя бы, по видимому, и впротивовѣсъ столь высокимъ идеямъ воспитанія, какою является для насъ понятіе дѣтства въ самомъ глубокомъ его раскрытіи. Ребенокъ бываетъ чистъ постольку, поскольку онъ можетъ быть подведенъ подъ эту возвышенную идею дѣтства; но, какъ единичный членъ реальнаго содержанія названнаго понятія, онъ нерѣдко бываетъ грязенъ отъ природы въ отдѣльныхъ сторонахъ своей души, будучи потомкомъ, можетъ быть, далеко небезпорочныхъ предковъ. Любознательность ребенка должна быть провѣряема и уравновѣшиваема здравымъ смысломъ педагога. Послѣдній можетъ приноравливаться къ ней постольку, поскольку она составляетъ основное свойство легко возбуждающейся души ребенка; но онъ перестаетъ считаться съ нею, какъ съ такимъ процессомъ психическихъ явленій, въ которомъ надъ функціями ума беретъ перевѣсъ непостоянство дѣтской воли. Я имѣю въ виду свойственную дѣтямъ быстроту впечатлѣній. Нерѣдко случается, что ребенокъ, живо заинтересовавшись раз-

сказомъ учителя, вдругъ получаетъ новую смѣну впечатлѣній — и не желаетъ далѣе слушать и учить урокъ. Лакомбъ говоритъ: „Я знаю, во-первыхъ, что, благодаря присущей ребенку живости, онъ завтра же можетъ заинтересоваться тѣмъ, къ чему нынче оказался равнодушнъ, а во-вторыхъ, я самъ могу попытаться обратить его вниманіе на другую сторону предмета и тѣмъ вызвать къ нему интересъ“. Вполнѣ соглашаясь со словами автора, я однако позволю себѣ спросить его: ну, а что дѣлать, если ребенокъ и завтра, и послѣзавтра и т. д. не захочетъ учить заданный ему урокъ? . . . Неужели причину я вредъ природѣ ребенка, заставивъ его все-таки выучить урокъ (не прибѣгая, конечно, къ мѣрамъ наказанія, унижающимъ его въ глазахъ товарищей)? Во всякомъ случаѣ, лучше будетъ заставить ученика заниматься, нежели покинуть его на произволъ судьбы. Пусть онъ ежедневно выбираетъ занятія по своему вкусу; но, если онъ принялся за работу или только началъ слушать урокъ, онъ обязанъ довести дѣло до конца. Иначе ученіе превратится въ одну лишь кукольную игру. Учитель будетъ приходить и сообщать дѣтямъ знанія; но они будутъ выслушивать и учить лишь то, что для нихъ покажется интереснымъ и легкимъ, и пропускать сквозь пальцы все трудное, хотя бы и сильное. Время насъ не ждетъ. Годы будутъ уходить, а знанія нашихъ учениковъ, если мы послѣдуемъ въ данномъ случаѣ совѣту Лакомба, окажутся мало того, что раздробленными, но и неполными. Въ Университетѣ же, наприм., съ этимъ обстоятельствомъ не стануть особенно считаться. Здѣсь потребуютъ отъ Лакомбова ученика не только умственного развитія, но и достаточнаго формальнаго усвоенія знаній. Мнѣ кажется страннымъ, что авторъ, исходя въ своихъ сужденіяхъ изъ принципа всесторонне-свободнаго воспитанія ребенка, стремится на этой же основѣ урегулировать приемы преподаванія предметовъ въ 6, 7 и даже 8-омъ классахъ гимназій. Неужели учителя должны наканунѣ своихъ занятій съ учениками 16—18 лѣтняго возраста готовить ма-

теріалъ для уроковъ, напередъ предугадывая завтрашнее минутное настроеніе цѣлаго класса или (что еще хуже) всего только нѣсколькихъ учениковъ?! . . . Я задаю себѣ такой вопросъ потому, что не допускаю занятій съ учениками вообще, тѣмъ болѣе, въ старшихъ классахъ, безъ подготовки даже для учителя, прослужившаго уже много лѣтъ. Г. Лакомбъ съ этимъ не можетъ не согласиться, такъ какъ онъ настаиваетъ на необходимости сообщенія дѣтямъ не столько догматически установленныхъ фактовъ, сколько свѣдѣній о предварительныхъ взглядахъ, мнѣніяхъ, доказательствахъ и, наконецъ, заключеніяхъ, къ которымъ пришли различными путями умы ученыхъ относительно установленія дѣйствительнаго существованія того или иного явленія. Отсюда ясно видно, какими обширными свѣдѣніями долженъ обладать каждый учитель. Авторъ, какъ мы знаемъ, совѣтуетъ учителямъ обращать въ такихъ случаяхъ вниманіе своихъ питомцевъ на полезныя для нихъ сочиненія, могущія вполне удовлетворить ихъ запросы. Но здѣсь-то неизбѣжна предварительная подготовка самого учителя. Послѣдній, можетъ быть, давно прочиталъ ту или иную книгу, а для характеристики всякаго сочиненія необходимо точное, детальное воспроизведеніе его содержанія. Кромѣ того, неоднократное повтореніе будетъ открывать самому учителю съ каждымъ разомъ все новыя и новыя черты въ сужденіяхъ разбираемыхъ имъ авторовъ, — что благопріятно отразится на развитіи учащихся. Впрочемъ, я нахожу неудобнымъ болѣе подробно касаться этого пункта. Меня, — короче говоря, — удивляетъ, почему г. Лакомбъ предпочитаетъ свою систему обученія въ 8-омъ классѣ гимназій методу строго-последовательнаго сообщенія знаній 17—18-лѣтнимъ юношамъ, чрезъ годъ имѣющимъ вступитъ въ аудиторію Университета, гдѣ подобная раздробленность въ прохожденіи курсовъ отдѣльных наукъ немыслима уже въ силу одного лишь уваженія къ послѣднимъ.

Не менѣе преувеличиваетъ г. Лакомбъ значеніе въ дѣлѣ

воспитаніи и обученія дѣтей другого средства, имѣющагося въ рукахъ cadaго педагога — склонности ребенка къ подраженію. „Подражательность“, говоритъ онъ, „— чувство сложное. Иногда она появляется почти механически. Человѣкъ воспроизводитъ внѣшніе акты другого безъ всякаго соображенія о желательныхъ результатахъ; это нѣчто въ родѣ заразы, дѣйствующей на чувство зрѣнія и слуха. Ребенокъ въ высшей степени подверженъ такого сорта заразѣ, чего не слѣдовало бы забывать. Иногда къ такой внѣшней подражательности примѣшивается желаніе быть похожимъ на тотъ или иной образецъ и даже превзойти его, или желаніе понравиться кому-либо путемъ подражанія ему. Наконецъ, существуетъ подражательность, основанная на болѣе глубокомъ внутреннемъ чувствѣ. Въ послѣднемъ случаѣ мы воспринимаемъ психическое настроеніе даннаго лица, и сходство поступковъ вытекаетъ изъ сходства душевныхъ побужденій“. Давъ столь вѣрное — краткое, но весьма обстоятельное — опредѣленіе подражательности, какъ свойства, присущаго главнымъ образомъ дѣтямъ, Лакомбъ однако не совсѣмъ правильно поступаетъ, выставляя эту способность ребенка исключительнымъ и непремѣннымъ побужденіемъ для ученика къ занятіямъ уроками въ томъ случаѣ, еслибы въ немъ отсутствовалъ въ данную минуту всякій интересъ къ избираемому имъ дѣлу. „Занимающіеся являются соблазнительнымъ примѣромъ для cadaго новаго посѣтителя“, говоритъ онъ: „Не думаю однако, чтобы ребенокъ могъ долго смотрѣть на работу другихъ, самъ ничего не дѣлая. Онъ, прежде всего, слишкомъ склоненъ къ подражанію, да наконецъ, надо же признать въ каждомъ человѣческомъ существѣ стремленіе къ дѣятельности. Если допустить, что встрѣтится такой исключительный субъектъ безусловно лѣнивый и не желающій ничѣмъ заняться, то вѣдь съ нимъ ужъ никакая система ничего не подѣлаетъ“. По поводу замѣчанія автора, что ребенокъ „слишкомъ склоненъ къ подражанію“, я, на основаніи многихъ фактовъ изъ своего личнаго дѣтства и наблюденія надъ жизнью бывшихъ

своихъ учениковъ, позволю себѣ возразить, что его слова слѣдуетъ понимать въ весьма относительномъ смыслѣ. Склонность къ подражанію присуща дѣтямъ, — это вѣрно; по несомнѣнно также и то, что она не всегда бываетъ въ дѣятельномъ состояніи и приводится въ таковое на ряду съ прочими психическими эмоціями въ зависимости отъ различныхъ стороннихъ возбужденій, на примѣръ: отъ общаго состоянія организма ученика, а также отъ возраста дѣтей. Бываютъ отъ природы вялыя дѣти, очень мало интересующіяся окружающими ихъ предметами; поступки товарищей часто не вызываютъ въ нихъ ни малѣйшаго удивленія или интересуютъ ихъ въ очень малой степени; примѣръ учителя не возбуждаетъ въ нихъ особаго желанія подражать ему. Между тѣмъ подобныхъ учениковъ нельзя назвать „исключительными субъектами“, способными только лѣниться. Нѣтъ, они въ силу особыхъ условій лишь медленнѣе развиваются, нежели прочіе ученики. Дѣло учителя — не оставлять ихъ безъ всякаго вниманія, на произволъ судьбы, а, наоборотъ, тщательно слѣдить за нихъ жизнью и всевозможными средствами содѣйствовать ихъ развитію. Дѣти малоспособныя часто бываютъ и лѣнивыми учениками, такъ какъ урокъ, кажущійся имъ труднымъ, вызываетъ въ нихъ неохотное къ нему отношеніе, а отсюда недалеко и до упорной лѣни. Учитель долженъ помочь имъ выбратъся на самостоятельный путь, но для достиженія этой цѣли средства, предлагаемыя Лакомбомъ, не всегда оказываются достаточными. Придется учителю не только возбудить такого ученика къ занятіямъ, развить въ немъ интересъ къ дѣлу, но и заставить его заниматься. Я не отрицаю того факта, что въ классѣ среди учениковъ могутъ быть нѣсколько человѣкъ первостатейныхъ избалованныхъ лѣнивцевъ или „исключительныхъ субъектовъ“, какъ выражается Лакомбъ. Но неужели никакая система ничего не подѣлаетъ съ ними? Неправда, — я самъ наблюдалъ, какъ подобные типы совершенно исправлялись, благодаря разумнымъ принудительнымъ и увѣщательнымъ мѣрамъ (исключаю, ко-

нечно, гнусныя наказанія); но подражательность (на которую Лакомбъ возлагаетъ столько надеждъ!) играла здѣсь, повидимому, очень малую роль. Авторъ не допускаетъ, „чтобы ребенокъ могъ долго смотрѣть на работу другихъ, самъ ничего не дѣлая“. Но такъ ли это всегда бываетъ? Надъ этимъ вопросомъ приходится серьезно призадуматься. Встрѣчаются среди учениковъ и такіе, которые своимъ поведеніемъ иногда всецѣло опровергаютъ слова Лакомба. Это можно наблюдать, по крайней мѣрѣ, на 17—18-лѣтнихъ юношахъ, достигшихъ уже большей самостоятельности въ характерѣ и сдѣлавшихся свободными отъ механической, почти невольной, стадной подражательности, которая на каждомъ шагу проявляется въ дѣтяхъ ранняго возраста. Ученикамъ старшаго возраста наиболѣе свойственна подражательность во второй степени своего проявленія, такъ какъ она возникаетъ въ нихъ на болѣе критической, умственной почвѣ. Но поскольку подражательность въ данномъ случаѣ зависитъ отъ минутнаго настроенія самого ученика, постольку она можетъ оказывать и не оказывать на него воздѣйствія. Я самъ наблюдалъ, какъ 15—16-лѣтнія ученицы, не принеся на урокъ руководствія нужнаго матеріала, находили лучшимъ для себя сидѣть безъ дѣла и глазѣть по сторонамъ, мечтая о чемъ-то или уже о комъ-то, въ то время, когда прочія, оказавшіяся въ тѣхъ же условіяхъ, съ удовольствіемъ занимались чтеніемъ, исправленіемъ другъ у друга диктантовъ, геометрическимъ черченіемъ и т. д. И только строгое приказаніе учительницы заставляло юныхъ мечтательницъ приняться за что-нибудь болѣе серьезное.

Вооружаясь противъ холодныхъ и докучливыхъ нравоученій и возлагая слишкомъ много надеждъ на силу „благихъ примѣровъ“, Лакомбъ совѣтуетъ совершенно избѣгать въ воспитаніи, повидимому внушительныхъ и предостерегающихъ ребенка отъ скверныхъ поступковъ, на самомъ же дѣлѣ нерѣдко притупляющихъ въ немъ нравственное чувство „наставительныхъ увѣщаній“. Соглашаясь съ авторомъ, что нравоученія могутъ вызывать въ ребенкѣ „даже желаніе поступить какъ

разъ наоборотъ“, я спѣшу оговориться, что это бываетъ въ томъ случаѣ, когда слова наставника очень ужъ расходятся съ его личной жизнью и дѣти это видятъ и сознаютъ или когда увѣщанія преподносятся дѣтскому уму и сердцу въ видѣ пространныхъ патетическихъ тирадъ, утомляющихъ слухъ ребенка, притупляющихъ его соображеніе и, конечно, надобѣдающихъ до приторности. Но это еще не даетъ основанія педагогамъ совершенно избѣгать всякихъ нравоучительныхъ замѣчаній ребенку. Мнѣ кажется, что искренній примѣръ учителя тѣмъ сильнѣе отражается въ душѣ ученика, чѣмъ удачнѣе онъ бываетъ освѣщаемъ краткимъ, но глубоко продуманнымъ нравственнымъ заключеніемъ. Разумъ и сердце въ практической жизни каждого человѣка нуждаются въ постоянномъ взаимодействіи, а это бываетъ лишь тогда, когда умъ ясно воспринимаетъ смыслъ того, что глубоко должно запечатлѣть въ себѣ сердце. Лакомбъ самъ невольно преподноситъ дѣтямъ тѣ же нравоученія только подъ инымъ соусомъ. Онъ совѣтуетъ учителю посвящать особые часы чтенію съ ними біографій, литературныхъ и историческихъ рассказовъ и оживленному, свободному обмѣну мнѣній, „самымъ осторожнымъ и деликатнымъ образомъ оспаривая“, однако, „стремленія явно безнравственныя, если бы таковыя были имъ (учителемъ) открыты“ въ комъ-либо изъ учениковъ.

Перейдемъ теперь къ разсмотрѣнію совѣтовъ Лакомба относительно внѣшней постановки начального обученія и преподаванія предметовъ въ средней школѣ.

Вполнѣ соглашаясь съ нимъ, что „начинать обученіе надо съ того, что въ данную минуту можетъ усвоиться наиболѣе легкимъ образомъ“, — я однако не рѣшился бы растягивать обученіе чтенію и письму на столь продолжительное время, на какое онъ указываетъ. Авторъ говоритъ: „Въ вашемъ распоряженіи имѣется, по крайней мѣрѣ, семь лѣтъ для достиженія этой цѣли“. Такое разсужденіе является неизбѣжнымъ слѣдствіемъ общаго стремленія автора создать все умственное образованіе ученика на почвѣ его самостоятельной

любопытности и личных запросовъ. Естественно, что при такихъ условіяхъ внѣшняя постановка образованія должна рѣзко измѣниться: формальное образованіе должно занять мѣсто второстепенное или, по крайней мѣрѣ, въ немъ получаютъ чрезвычайное преобладаніе приемы нагляднаго обученія, основанные на личной инициативѣ ребенка. Но мнѣ кажется, что, при всемъ желаніи облегчить начальный трудъ ученика, представить предъ нимъ предметы изученія въ живыхъ и интересныхъ образахъ, а не подъ символами тяжело произносимыхъ словъ и выраженій, составленныхъ изъ замысловатыхъ гласныхъ и согласныхъ звуковъ, изображеніе которыхъ нелегко достигается дѣтскою рукою, — при всемъ желаніи помочь ученику, не слѣдуетъ слишкомъ поздно начинать обученіе чтенію и письму. Дѣти должны въ достаточной степени ориентироваться въ области чтенія, по крайней мѣрѣ, къ концу 2-го года обученія. Не то знаніе бываетъ прочно, которое усваивается только со словъ учителя — посредствомъ нагляднаго объясненія имъ того или иного предмета, явленія и событія; но — то, которое закрѣпляется въ памяти еще и формальнымъ образомъ — съ помощью учебнаго руководства. Многія слова учителя могутъ быть неточно услышаны и неувѣренно запоминаемы ученикомъ при одномъ лишь наглядномъ преподаваніи, и вотъ въ такихъ случаяхъ учебникъ является для него неизбежнымъ пособіемъ. Но что будетъ дѣлать ученикъ Лакомба, скажемъ, на третій годъ обученія даже въ низшихъ классахъ? Вѣдь и въ началѣ ученія потребуются точное и вѣрное усвоеніе знаній о многихъ фактахъ и явленіяхъ. Основанія, выставляемые Лакомбомъ въ пользу поздняго обученія чтенію и письму, мнѣ не представляются заслуживающими большого вниманія. Учиться читать и писать я не считаю такимъ ужъ адскимъ трудомъ, чтобы ожидать, пока музыка разовьетъ уши ребенка для усвоенія гласныхъ и согласныхъ звуковъ и рисованіе приучитъ руку къ извѣстному положенію при письмѣ. Самый же способъ совершенно свободнаго обученія ребенка чтенію представляется мнѣ,

какъ наиболѣе желательный. Личный интересъ и подражательность ребенка должны имѣть здѣсь первое мѣсто.

Авторъ справедливо придаетъ большое значеніе въ дѣлѣ образованія рисованію и музыкѣ. Доводы, которые онъ приводитъ въ пользу перваго, весьма убѣдительны. Но нельзя признать заслуживающими вниманія его сужденія о необходимости предоставленія дѣтямъ полной свободы и личной инициативы въ выборѣ матеріала для занятій обоими искусствами. Эти сужденія противорѣчатъ основнымъ положеніямъ теории названныхъ искусствъ. По крайней мѣрѣ, занятія рисованіемъ, основанныя на личномъ выборѣ ученика, вопреки строго — теоретической послѣдовательности изученія, едва ли разовьютъ въ немъ способность „давать точное описаніе какого-нибудь конкретнаго предмета“, о значеніи которой въ наукѣ и жизни такъ много говоритъ Лакомбъ.

Вполнѣ убѣдительно доказывая значеніе для орфографіи декламации и самостоятельнаго записыванія учениками въ тетради нравящихся имъ мѣстъ изъ прочитываемыхъ статей, рассказовъ и изучаемыхъ стихотвореній, — Лакомбъ не безъ основанія вооружается противъ упорнаго стремленія педагоговъ укрѣплять въ памяти учениковъ грамматическія правила помощью однихъ лишь безконечно повторяющихся диктантовъ. Занятія послѣдними, отнимая массу времени и вызывая непомирную скуку, кромѣ того не всегда оказываются цѣлесообразными. „Положимъ“, говоритъ авторъ, „ребенокъ дѣлаетъ ошибку, пишетъ *липешка* вмѣсто *лепешка*; если мы скажемъ, что учитель на этой именно ошибкѣ и выяснитъ правописаніе даннаго слова, то я замѣчу, что въ силу психическихъ законовъ можно ожидать скорѣе повторенія ошибки, чѣмъ правильнаго начертанія. Не забудемъ, что все дѣло въ зрительной памяти, и если ребенокъ разъ напишетъ невѣрно, а другой разъ вѣрно, то шасы пока равны. Но *липешка* имѣетъ то преимущество предъ *лепешка*, что она придумана имъ самимъ и раньше запечатлѣлась въ его памяти, такъ что, давая возможность сдѣлать эту ошибку, вы

тѣмъ самымъ рискуете утвердить ее въ представленіи ученика“. Между тѣмъ заучиваніе наизусть, сопровождаемое соотвѣтствующими указаніями учителя, если не больше всего (какъ утверждаетъ Лакомбъ), то, во всякомъ случаѣ, значительно помогаетъ овладѣвать неподвижными формами языка, т. е. большею частью правописанія. Но, къ сожалѣнію, декламация пользуется меньшимъ вниманіемъ въ сравненіи съ диктантомъ и изуственнымъ зазубриваніемъ правилъ, вызывающими въ дѣтяхъ отвращеніе ко всякимъ занятіямъ. Я не отрицаю полезности существующихъ средствъ къ усвоенію орфографіи дѣтьми, но хочу только сказать, что эти средства не исключительныя, что нерѣдко можно, взамѣнъ диктантовъ, прибѣгать къ другимъ упражненіямъ въ правописаніи, даже болѣе цѣлесообразнымъ. Это сдѣлаетъ работу ученика легкою и живою.

Что касается занятій съ учениками среднихъ и старшихъ классовъ, то я считаю весьма цѣнными слѣдующіе совѣты Лакомба: во-первыхъ, относительно нагляднаго преподаванія ученикамъ предметовъ естествознанія и гуманитарныхъ наукъ съ стремленіемъ къ развитію въ нихъ способности къ самостоятельнымъ выводамъ или обобщеніямъ частныхъ явленій и событій; далѣе — о необходимости не только сообщать ихъ уму развѣ навсегда установленные факты окружающей насъ естественной и соціальной среды, но и ознакомлять ихъ съ тѣми первичными путями и трудностями, которыми шли и которыя преодолевали ученые, прежде чѣмъ устанавливали точныя знанія объ этихъ фактахъ, — что сдѣлаетъ умственные занятія интересными для дѣтей и породитъ въ нихъ увѣренность въ возможности преодоленія трудностей, возникающихъ при изученіи того или иного предмета; наконецъ, мнѣ кажется не менѣе цѣннымъ замѣчаніе автора объ обязанности учителя развивать въ ученикахъ охоту къ чтенію серьезныхъ книгъ, въ видахъ воспитанія въ нихъ склонности къ разумной, критической оцѣнкѣ всего окружающаго. Но я не могу съ нимъ согласиться въ томъ, что, для достиженія наи-

большаго умственнаго развитія учениковъ, гораздо полезнѣе, при преподаваніи имъ предметовъ естествознанія и исторіи, изложить вполнѣ подробно, со всестороннимъ освѣщеніемъ и захватывающимъ вниманіе интересомъ, одинъ или два только отдѣла науки, нежели проходить съ ними въ общихъ чертахъ весь курсъ ея, отягощая такимъ, образомъ ихъ головы массой неполныхъ, отрывочно усвояемыхъ знаній и выпуская основныя свѣдѣнія о жизни и дѣятельности ученыхъ, ихъ взглядахъ и сужденіяхъ. Какъ мы видимъ, Лакомбъ, кромѣ означенной цѣли, единственнымъ основаніемъ введенія такого метода въ школьное преподаваніе выставляетъ неудовлетворительность современной учебной постановки. Юноши оканчиваютъ курсъ (обученія), вынося изъ школы лишь раздробленные, непрочныя знанія и даже отвращеніе къ наукѣ. Но, возражая Лакомбу его же словами, мы скажемъ, что едва ли онъ пополнить въ ученикахъ раздробленность знаній, преподавая имъ послѣднія въ еще болѣе раздробленномъ видѣ! Авторъ ужъ слишкомъ много надеждъ возлагаетъ на развитіе ума и любознательности въ ученикѣ, который, получивъ въ школѣ приемы критическаго мышленія, успѣетъ, по его мнѣнію, пополнить всѣ прочіе умственные недочеты въ дальнѣйшей жизни посредствомъ усиленнаго чтенія научныхъ сочиненій. Главная задача школы — дать ученику надлежащее умственное и волевое развитіе. Но если Лакомбъ видитъ большое зло въ непрочности усвоенія учениками многихъ знаній, то я позволю себѣ усматривать еще большее зло въ совершенномъ незнакомствѣ ихъ со многими законами физическихъ явленій или важными историческими событіями. Плохо будетъ читаться такимъ ученикомъ серіозная книга, требующая достаточной формальной подготовки.

Только-что высказанное сужденіе я могу включить въ число тѣхъ своихъ возраженій г. Лакомбу, которыя направлены мною противъ его заявленія о необходимости руководиться при обученіи исключительно состояніемъ любознатель-

ности ребенка въ данную минуту и его личнаго интереса къ предлагаемому ему или имъ самимъ избираемому занятію. Авторъ старается примѣнить этотъ взглядъ и къ преподаванію исторіи. Но я надѣюсь, что приведенныя мною соображенія довольно ясно показываютъ невозможность представленія и въ этой области каждому ученику свободнаго выбора матеріала для занятій въ данную минуту и разспросовъ преподавателя о событіяхъ или документахъ, только его одного интересующихъ.

Полагаю вмѣстѣ съ г. Лакомбомъ, что не мѣшало бы облегчить дѣтямъ трудность изученія географіи даже до низведенія послѣдней на положеніе вспомогательныхъ отдѣловъ въ учебникахъ физики, естественной исторіи и гражданской, — я никакъ не могу признать возможнымъ совершенное изгнаніе изъ средней школы новыхъ языковъ. Доводы Лакомба малоубѣдительны и нѣсколько односторонни. Съ одной стороны — онъ самъ не отрицаетъ нѣкотораго значенія новыхъ языковъ для умственныхъ упражненій. Но вѣдь не всѣ предметы, изучаемые въ школахъ, можно подводить только подъ одну мѣрку — ихъ наибольшей важности для умственной дѣятельности ученика. Нельзя не считаться — съ другой стороны — съ тѣми полезными практическими результатами, которые являются непремѣннымъ слѣдствіемъ для человѣка, изучившаго иностранный языкъ. Авторъ говоритъ, что нужно отнести новые языки къ области спеціальныхъ знаній. Но я съ этимъ мнѣніемъ совершенно не согласенъ. Пусть г. Лакомбъ спроситъ объ этомъ тѣхъ, кому не удалось въ среднемъ учебномъ заведеніи изучить, какъ слѣдуетъ, новые языки и пришлось заниматься ими, поступивъ уже на службу, или въ Университетъ, — я увѣренъ — они его не поблагодарятъ за намѣреніе изъять преподаваніе языковъ изъ числа предметовъ средней школы.

Совершенно инымъ мнѣ представляется значеніе древнеклассическихъ языковъ въ общеобразовательной гимназической системѣ. Я не стану отрицать полезности ихъ изученія для

формальнаго мышленія, — при умѣломъ преподаваніи ихъ вліяніе на развитіе логичности мышленія, несомнѣнно, должно обнаруживаться. Таково, однако, можетъ быть значеніе формъ этихъ языковъ, но не содержанія произведеній, на нихъ написанныхъ. Последнія не только не вызываютъ въ дѣтяхъ умственнаго интереса и душевнаго восторга, будучи по необходимости (за недостаткомъ времени и вслѣдствіе своей серіозности) отрывочно переводимы и плохо усвояемы, но даже наводятъ на нихъ страхъ и вселяютъ холодную подозрительность къ тѣмъ труднымъ, можно сказать, неподвижнымъ для дѣтскаго языка, мертвымъ формамъ нарѣчія, за которыми скрываются вся глубина, красота и оригинальность классической мысли. Недавно мнѣ удалось познакомиться съ прекраснымъ переводомъ нѣсколькихъ трактатовъ Платона (переводъ В. Соловьева). Я съ большимъ удовольствіемъ читалъ многія мѣста въ нихъ, и мнѣ, между прочимъ, невольно пришло на мысль: „А вѣдь этотъ же самый „Критонъ“ въ свое время заставлялъ меня дремать надъ текстомъ!“ Если въ этомъ смыслѣ положительно говорить объ умственномъ и воспитательномъ значеніи для учениковъ древне-классическихъ языковъ, то его въ большей степени слѣдуетъ признавать за новыми, которые изъ — за живыхъ и гораздо легче воспринимаемыхъ словесныхъ формъ и значеній вскрываютъ предъ дѣтскимъ умомъ и сердцемъ человѣческую жизнь въ ея современномъ развитіи. Мнѣ кажется, что именно обученіе древнимъ языкамъ должно быть отнесено къ области спеціального образованія, будучи гораздо болѣе необходимо для научныхъ цѣлей, — хотя г. Лакомбъ, если не ошибаюсь, смотритъ на нихъ болѣе свисходительно, нежели на новые языки.

Наконецъ, авторъ очень горячо доказываетъ необходимость нагляднаго преподаванія въ средней школѣ техническихъ знаній (въ родѣ переплетнаго дѣла, ткацкаго искусства) и введенія на ряду съ гимнастикой ручного труда. Полезность одного и другого занятія неоспорима — и я отъ всей души привѣтствую искреннюю и глубокую мысль Лакомба.

Заканчивая обзоръ сужденій г. Лакомба и резюмируя все сказанное, я такимъ образомъ приведу въ заключеніе свои личныя положенія¹⁾. Постановка школьнаго образованія не

1) Примѣчаніе. Въ 1900 году переведено на русскій языкъ сочиненіе извѣстнаго французскаго педагога Э. Демолена подъ заглавіемъ: „Новое воспитаніе. Реформа средняго образованія съ замѣной классицизма болѣе практическимъ обученіемъ, имѣющимъ въ виду всестороннее развитіе духовныхъ и физическихъ способностей ученика“ (Изданіе магазина „Книжное Дѣло“). Авторъ, глубоко затрогивая вопросъ объ образованіи человѣка, указываетъ на крупныя недостатки въ постановкѣ современнаго преподаванія и въ организаціи строго воспитательной стороны въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ Франціи и Германіи. Коллежи и лицеи первой готовятъ лишь будущихъ чиновниковъ, людей мало-развитыхъ, съ заглохшими способностями, безъ всякой инициативы. Состояніе нѣмецкихъ гимназій еще болѣе неудовлетворительно. Это чисто-сердечно высказалъ германскій Императоръ въ одной своей рѣчи: по его мнѣнію, старая школа Германіи выпускаетъ лишь близорукихъ людей, неспособныхъ къ практической жизни. Онъ начертываетъ планъ будущей лучшей школы. Последняя, по его словамъ, должна приготовить молодыхъ людей „къ борьбѣ за жизнь“ и выработать изъ нихъ самыхъ преданныхъ слугъ Императора и убѣжденныхъ защитниковъ границъ Имперіи. Но ни одно, ни другое не достижимо съ точки зрѣнія Демолена. Причина этого скрывается въ самой программѣ реформы Императора, который свелъ все обученіе „на восторженное соверщеніе военныхъ подвиговъ, совершенныхъ его предшественниками“. Полную противоположность сказанному представляютъ собою новыя школы, устраиваемыя въ Англіи людьми истинно преданными своему дѣлу. На первомъ мѣстѣ должны быть поставлены двѣ школы — Абботсгоймекская (въ Дербиширѣ) и Бедалъская (на югѣ Англіи, въ Суссексѣ). Г. Демолень въ III главѣ своего труда подробно излагаетъ организацію школы въ Бедалѣ; она особенно интересуетъ автора: въ ней обучался его сынъ. Но, помимо этого, постановка обученія и воспитанія въ обѣихъ школахъ должна вызывать необыкновенный интересъ у человѣка, сколько-нибудь сочувствующаго стремленію лучшихъ людей своего времени къ измѣненію существующаго строя средне-учебныхъ заведеній. Все воспитаніе здѣсь сводится къ одной широкой цѣли — къ образованію человѣка всесторонне (умственно, нравственно и физически) развитого, законченнаго, и независимаго во всей своей дальнѣйшей жизни. Отзывы экзаменаторовъ и описаніе жизни въ Бедалъской школѣ ея учениками даютъ полное основаніе возлагать на нее весьма большія надежды. Все воспитаніе основывается на принципѣ свободнаго отношенія между учителемъ и учениками. Соотвѣтствующимъ образомъ составлены, конечно, и самыя программы преподаванія предметовъ. Но нельзя

можетъ быть основана только на идеѣ свободнаго развитія дитяти и осуществляется исключительно въ видѣ удовлетворенія живой любознательности ученика или возбужденія въ немъ интереса къ предметамъ, явленіямъ и событіямъ окружающей среды. Темпераментъ и характеръ каждаго человѣка могутъ быть разсматриваемы съ двухъ сторонъ — положительной и отрицательной. Первая состоитъ изъ свойствъ, желательныхъ для жизни; вторая же многими своими проявленіями препятствуетъ правильному развитію положительныхъ натуральныхъ чертъ души и даже нерѣдко оказываетъ на нихъ подавляющее вліяніе. Такимъ образомъ отрицательныя наклонности физической и духовной природы человѣка часто являются въ своемъ родѣ принудительными факторами въ отношеніи къ положительнымъ функціямъ души. Если мы съ этой точки зрѣнія взглянемъ на природу ребенка и задумаемся надъ вопросомъ о его воспитаніи, то мы невольно придемъ къ мысли, что свободное воспитаніе, понимаемое въ духѣ Лакомба, оказывается весьма одностороннимъ, такъ какъ средства, должныя его осуществлять, соотвѣтствуютъ лишь положительнымъ функціямъ души ребенка. Отрицательныя же черты, не всегда поддающіяся вліянію средствъ мягкихъ, часто будутъ оставаться безъ надлежащаго ограниченія и (что всего опаснѣе), развиваясь, будутъ оказывать постоянное давленіе на направленіе лучшихъ свойствъ дѣтской природы. Съ другой стороны — выставляя въ такихъ случаяхъ противъ нежелательныхъ, принудительныхъ элементовъ души ребенка принудительныя

терять изъ вида и то обстоятельство, что во время занятій въ названной школѣ существуетъ въ достаточной степени контроль учителя надъ учениками. Учитель — не только старшій товарищъ, совѣтами котораго пользуется ученикъ, но и авторитетный руководитель послѣдняго, могущій (конечно, въ наиболѣе деликатной формѣ) принудить его къ тому или иному серьезному и даже опредѣленному занятію въ извѣстный часъ. Уже точное распредѣленіе ежедневныхъ часовъ для участванія въ классныхъ, теоретическихъ, занятіяхъ и самый способъ ихъ веденія ясно говорятъ объ этомъ.

же мѣры и оказывая воздѣйствіе на нравственные недостатки соотвѣтствующими же средствами, — школа ничуть не будетъ противорѣчить нормальному развитію основныхъ природныхъ способностей ребенка: живости воображенія, подвижности и воспріимчивости къ внѣшнимъ впечатлѣніямъ, любознательности и интереса ко всему окружающему. Напротивъ, указывая вообще всѣмъ психическимъ функціямъ естественныя рамки ихъ проявленія, она этимъ будетъ даже способствовать совершенствованію положительныхъ чертъ. Я не говорю, что принужденіе должно быть признано главнымъ средствомъ воспитанія дѣтей. Нѣтъ, къ нему мы можемъ прибѣгать лишь въ крайнемъ случаѣ, употребивъ ранѣе всѣ средства, вытекающія изъ положительной идеи свободнаго воспитанія. Кромѣ того, принужденіе въ дѣлѣ разумнаго воспитанія не должно проявляться въ формѣ суровыхъ наказаній или мести. Критеріемъ при установленіи крайнихъ предѣловъ распространенія его должно служить прежде всего благоразуміе образованнаго педагога. При такихъ условіяхъ мѣры принужденія, нормируя уклонившіяся отъ правильнаго развитія тѣ или иныя свойства души, окажутся на ряду съ любознательностью и подражательностью дѣтей важнымъ вспомогательнымъ средствомъ къ развитію и должному направленію ихъ волевой дѣятельности. Итакъ, принужденіе является необходимымъ элементомъ въ воспитаніи дѣтей. Слѣдовательно — свободное воспитаніе въ самомъ широкомъ толкованіи этого понятія (какъ это подчеркнуто нами въ сочиненіи Лакомба), въ частности — исключительные внутренніе мотивы или средства къ его осуществленію и внѣшніе приемы свободнаго преподаванія въ школѣ отдѣльныхъ предметовъ не могутъ быть проведены въ жизнь во всей полнотѣ своего теоретическаго развитія. Последнее въ практическомъ примѣненіи встрѣчается съ серьезными препятствіями и неизбѣжнымъ ограниченіемъ. Но и въ умѣренно-свободной школѣ учитель и ученики будутъ находиться въ глубокомъ взаимномъ общеніи, искреннемъ уваженіи другъ къ другу и горячей любви. А кто сумѣетъ создать

такую школу, положивъ въ основаніе новой программы (правда, съ значительнымъ ограниченіемъ) многія мысли Лакомба, — тотъ, поистинѣ, молодъ душою и будетъ безконечно счастливъ въ кругу благодарной молодежи!

Д. А. Захаровъ.



2011109014