

ПЕТЕРБУРГЪ, КАВИНЕТСКАЯ, Д. 18.

ИЗДАТЕЛЬСТВО ГАЗЕТЫ

ШКОЛА и ЖИЗНЬ

L'ÉCOLE ET LA VIE

Schule und Leben — School & Life

Г. Кершенштейнеръ.

575

7308

Основные вопросы школьной организации.

Библиотека
Станции
Литературный Институт
№ 11

4 НОЯ 1941

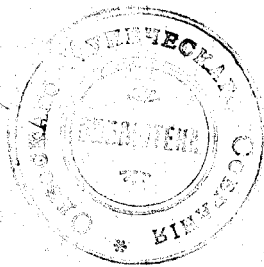
Книжный Трудь
Магазинъ
Одесса Дерibas. 25.
тел. 19-28

НБ ПНУС
7308

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
1911.

Оглавление.

	стр.
1. Профессиональное или общее образование	5
2. Продуктивная работа и ее воспитательное значение	22
3. Организация народной школы	45
4. Школа будущего—школа работы	74
5. Пять основных принципов организации средних школ	89
6. Образование учителей	107
7. Проблема народного воспитания	123



Профессиональное или общее образование?

Паульсенъ, во второмъ томѣ своего превосходнаго сочиненія „Geschichte des gelehrten Unterrichts“, въ главѣ о греко-нѣмецкомъ національномъ воспитаніи, рассказываетъ, что Францъ Пассовъ, бывший первоначально, благодаря Гете, профессоромъ въ Веймарѣ, а потомъ профессоромъ Бреславльскаго Университета, самымъ серьезнымъ образомъ въ началѣ прошлаго вѣка требовалъ для поднятія образованія, чтобы всѣ нѣмцы, отъ поденщика до королевскаго сына, обучались греческому языку. Это напомнило мнѣ проектъ Мауреттуйс, бывшаго въ началѣ XVIII вѣка президентомъ Берлинской Академіи: основать въ Германіи городъ, въ которомъ бы всѣ, и старъ и младъ, и высокаго и низкаго званія, говорили по-латыни. Въ насъ, такъ далеко ушедшихъ впередъ въ педагогикѣ, получившихъ съ того времени въ Песталоцци апостола воспитанія самодѣятельности, въ насъ эти заблужденія вызываютъ улыбку. Но пройдетъ еще столѣтіе, и нѣмцы точно также будутъ смѣяться, когда историкъ XX вѣка станетъ имъ рассказывать о нынѣшнихъ гербарціанцахъ, какъ они старались развить въ незрѣлыхъ питомцахъ народной школы законченный кругъ идей и выработать въ нихъ для всего рѣшительно „одинаковый интересъ,“ или о безчисленныхъ песталаціанцахъ, которые произносятъ съ благоговеніемъ имя Песталоцци, какъ мусульмане имя Магомета, въ четырехъ голыхъ стѣнахъ школьной комнаты, на всевозможныхъ картинахъ осуществляютъ такъ незываемое наглядное обученіе и заставляютъ своихъ учениковъ, еще прежде, чѣмъ они научились порядочно говорить, изъ года въ годъ продѣлывать удивительнѣйшія гимнастическія упражненія надъ нѣмецкой грамматикой. Пассовъ и Мауреттуйс имѣли за себя по крайней мѣрѣ то очень важное основаніе, что они думали довести своихъ питомцевъ до высоты идеала классическаго

образованія, воспитавъ ихъ на одномъ единственномъ учебномъ предметѣ, и, несомнѣнно, были глубоко убѣждены, что красота этихъ языковъ и масса идей, на нихъ выраженныхъ, найдутъ свое отраженіе въ воспитанныхъ на нихъ гражданахъ. Имѣли они также и то оправданіе, что въ ихъ время широкая область педагогики и самымъ отдаленнымъ образомъ не была такъ разработана, какъ нынче. Мы же, современные фарисеи, не имѣемъ болѣе права на это оправданіе. И между тѣмъ, вмѣсто одного орудія умственной гимнастики, мы поставили ихъ, пожалуй, цѣлую дюжину, а если вспомнимъ и среднія школы, то и болѣе двухъ. Ибо прошло съ тѣхъ поръ около полутора ста лѣтъ и, также какъ содержаніе образованія стало другимъ, также измѣнился и идеалъ всесторонне образованнаго человѣка, по крайней мѣрѣ, въ представленіи большинства людей. Я не видѣлъ еще ни одной средней школы, гдѣ бы рядомъ съ роднымъ языкомъ не изучались бы въ качествѣ обязательныхъ предметовъ два новыхъ, а нерѣдко и два древнихъ языка, гдѣ бы самымъ старательнѣйшимъ образомъ не забивали бы памяти учениковъ исторіей страны, исторіей Германской Имперіи, всеобщей исторіей, политической, физической, математической географіей, зоологіей, ботаникой, минералогіей, геологіей, химіей, физикой, алгеброй, геометрией, стереометріей, тригонометріей, религіей и ея исторіей. Есть много школъ, идущихъ и дальше ¹⁾. „Образованный человѣкъ“ долженъ де быть какъ дома во всѣхъ областяхъ и сокровищницахъ знанія, накопленнаго человѣческой культурой въ теченіе шести тысячъ лѣтъ; и это не пожилой, зрѣлый, вышколенный въ суровой жизни мужъ, а мальчикъ, едва лишь выросшій изъ короткихъ штанишекъ. Лишь тотъ, кто все знаетъ, чья память реагируетъ на всѣ вопросы, какъ электрическій звонокъ на каждое нажатіе кнопки, тотъ получаетъ „аттестатъ зрѣлости“. Даже у китайцевъ, пожалуй, дѣло обстоитъ нѣсколько лучше, если правда, что тамъ послѣдній экзаменъ держится мандаринами на семидесятомъ году; тогда было бы, по крайней мѣрѣ, у молодыхъ людей больше времени для „завершенія“ своего образованія.

Между тѣмъ, наши народныя школы сдѣлались уменьшенной копіей среднихъ школъ, и, хотя всѣмъ намъ страшно при этомъ обильномъ откармливаніи знаніями, все же въ двери и этой школы стучатся новые предметы обученія, да они ужъ ихъ открыли и подыскиваютъ себѣ лишь мѣстечко, куда бы приткнуться, чтобы затѣмъ и прочно устро-

¹⁾ Простудируйте программы среднихъ торговыхъ школъ (höhere Handelsschulen) или программы швейцарскихъ среднихъ школъ (Secundarschulen).

иться ¹⁾). Правда мало кто въ Германіи имѣеть ясное представленіе объ успѣхахъ образовательной работы, добросовѣстно выполненной среди многихъ трудовъ и заботъ, нашими безчисленными учителями.

У насъ въ Баваріи, гдѣ за семилѣтнимъ обязательнымъ посѣщеніемъ народной школы слѣдуетъ трехлѣтнее обязательное посѣщеніе воскресной школы еженедѣльно, въ теченіе двухъ съ половиною часовъ, а послѣ обязательнаго выпускнаго экзамена изъ народной школы слѣдуетъ выпускной экзаменъ изъ воскресной, мы имѣемъ объ этомъ представленіе. Что касается качества знаній, то результаты подавляющіе. Тринадцатилѣтія дѣтскія головки, лишь прикрытыя знаніями, какъ старая бронза зеленымъ налетомъ—„патиной,“ къ концу шестнадцатаго года жизни оказываются отполированными, какъ блестящіе мѣдные котлы. „Патина“ была ненастоящей, и трехлѣтъ бурь и непогодъ практической жизни достаточно было, чтобы ее уничтожить. Когда я четырнадцать лѣтъ тому назадъ въ первый разъ при выпускныхъ экзаменахъ замѣтилъ это поразительное противорѣчіе между результатами обѣихъ школъ, когда я увидѣлъ, какъ учителя съ болью и скорбью искали исчезнувшихъ плодовъ ихъ жизненной работы, тутъ ужъ я хорошо зналъ, что работа нашихъ народныхъ школъ, направленная на многостороннее образованіе или, вѣрнѣе, на возможно большее богатство знаніями, была донаидовой работой. И я твердо рѣшилъ измѣнить это въ небольшомъ, отмежеванномъ мнѣ кругу дѣятельности. Однако, какъ это трудно, знаютъ тѣ, кто, придя къ тѣмъ же выводамъ, что и я, идетъ тою же дорогою, знаютъ это всѣ, кто обратилъ вниманіе на то, что величайшіе и серьезнѣйшіе умы всѣхъ временъ и народовъ уже давно указали правильный путь ко всякому образованію, но никто дониндѣ ступить на него не смогъ. И это тѣмъ труднѣе, что всѣ мы выросли въ этой дрессурѣ, что всѣ мы сами должны были быть оторванными отъ полюбившихся намъ идей, и что практическое проведеніе разумныхъ путей къ образованію въ нашемъ современномъ государствѣ съ его огромными и разнообразными задачами долгое время еще осуждено страдать отъ недостатка средствъ.

Что привело насъ на этотъ путь? Мы можемъ отвѣтить—самая лучшая, самая чистая цѣль, и въ общемъ и цѣломъ вѣрная идея, что счастье и благополучіе какъ отдѣльнаго индивидуума, такъ и цѣлой націи, состоитъ въ возможно болѣе глубокомъ, интеллектуальномъ, моральномъ и техническомъ

¹⁾ Къ искреннему моему ужасу, я недавно узналъ о теченіи среди нѣмецкихъ учителей, ввести повсюду въ нѣмецкихъ народныхъ школахъ одинъ иностранный языкъ, не считаясь даже съ тѣмъ, насколько это необходимо по мѣстнымъ условіямъ.

совершенствованіи. Кто же, однако, можетъ считаться образованнымъ? Уже при этомъ вопросѣ стоимъ мы на перепутьи. Что нельзя смѣшивать съ образованіемъ знаній и умѣній, однихъ, самихъ по себѣ—объ этомъ здѣсь говорить не приходится. Въ „Ut mine Stromtid“¹⁾, приводя примѣръ Паульсена, простой сельскій хозяинъ Гаверманъ, безъ сомнѣнія, произведетъ на каждаго впечатлѣніе образованнаго человѣка, въ противоположность сыновьямъ и дочерямъ камергера. Гдѣ-то я прочелъ, однажды, парадоксальное опредѣленіе, которое, однако, близко къ существу дѣла: образованіе—это та форма души, которая сохранилась бы, если человѣкъ позабылъ тѣ знанія, благодаря которымъ она приняла эту форму. Образованіе—ничто иное, какъ формировавіе, и къ тому же идущее изнутри. Цѣль этого формировавія—цѣльный человѣкъ, каковымъ онъ является въ представленіи соотвѣтствующихъ эпохъ и народовъ во всемъ своемъ совершенствѣ. Какъ извѣстно, греки дали такого цѣльнаго человѣка въ *ἀνδρῶπιος καλὸς καὶ ἀγαθός*. Мы продвинемся на шагъ дальше, когда узнаемъ, что, собственно, подъ этимъ подразумѣвалось. Leopold Schmidt приводитъ одинъ примѣръ въ своей „Этикѣ древнихъ грековъ“²⁾. Именно, въ „Okonomikos“ Ксенофонтъ заставляеть Сократа разыскивать нѣкоего Ишомакоса, который, по всеобщему мнѣнію, является человѣкомъ „*καλὸς καὶ ἀγαθός*“. И онъ находитъ одного достаточнаго земледѣльца, который заботливо и въ порядкѣ ведетъ свой домъ, разумно и съ любовью относится къ своей женѣ и рабамъ, жертвуетъ на религіозныя, государственныя и гуманныя цѣли; онъ неотступно всю свою жизнь употребляетъ для своего собственнаго совершенствованія въ цѣляхъ лучшаго выполненія своихъ военныхъ и политическихъ обязанностей и, кромѣ того, очень заботится о сохраненіи своего здоровья при помощи прогулокъ верхомъ или другого рода движеній. Какъ греки въ „Kaloskagathos“, такъ и англичане въ своемъ gentleman имѣютъ типъ образованнаго цѣльнаго человѣка. Что слѣдуетъ подъ этимъ разумѣть, пожалуй, самымъ лучшимъ образомъ выразилъ Thomas Henry Nuxley, членъ королевской комиссіи поощренія научнаго преподаванія, въ своей рѣчи, произнесенной передъ рабочими въ 1868 г. Онъ сказалъ: „Тотъ молодой человѣкъ получилъ прекрасное воспитаніе, чье тѣло постоянно является послушнымъ рабомъ его воли, и легко и

¹⁾ Ut mine Stromtid, въ переводѣ на литературный нѣмецкій языкъ—Aus meiner Vagabundenzeit—Изъ моей бродячей жизни. Такъ называется книга одного изъ величайшихъ нѣмецкихъ юмористовъ первой половины прошлаго столѣтія—Fritz Reuter'a. Книга написана на „plattdeutich“—на жаргонѣ областей прилегающихъ къ Нѣмецкому морю.

(Прим. переводчика).

²⁾ Leopold Schmidt, Ethik der alten Griechen. Berlin, Herts, 1882. Bd. I Стр. 331.

охотно, какъ механизмъ, выполняетъ всякую работу, къ которой оно способно, чей разумъ представляетъ ясную, холодную, логическую машину, одинаково сильную во всѣхъ своихъ частяхъ и равномерную въ выполненіи своей работы; тотъ, кто во всякое время готовъ, какъ машина, выполнять всякаго рода дѣятельность, будь то духовная или физическая; тотъ, кто приобрѣлъ твердыя познанія великихъ, фундаментальныхъ истинъ природы и законовъ, по которымъ она творитъ; человекъ, который, и не будучи атлетомъ, все же полонъ жизни и огня, но страсти котораго находились бы въ уздѣ, благодаря сильной волѣ; чья воля направляется отзывчивою совѣстью, тотъ, кто научился и въ природѣ, и въ искусствѣ понимать все прекрасное, все низкое ненавидѣть и уважать другихъ, какъ самого себя¹⁾.

Въ обоихъ представленіяхъ объ истинно—образованномъ человекѣ общее имъ обоемъ бросается въ глаза при всемъ различіи ихъ выраженія. Только у грековъ иногда подразумевается то, что англичанинъ рѣзко формулируетъ. Что обоихъ дѣйствительно или лишь по видимости раздѣляетъ, это, кромѣ упомянутой въ *Oikonomikos* достаточности, которая во всякомъ случаѣ заключается въ англійскомъ понятіи „Gentleman“, хотя у Гексли не отмѣчается и не представляетъ *conditio sine qua non*,—это ихъ отношеніе къ отечеству, къ остальнымъ составнымъ частямъ и учрежденіямъ своего народа. Быть можетъ, однако, англичанину это отношеніе къ отечеству такъ само собою понятно, что ему въ его опредѣленіи благороднаго воспитанія нечего было его касаться. Какъ бы то ни было, у Гексли находятъ свое выраженіе идеаль воспитанія человека вообще, точно также, какъ и у Шиллера, къ идеалу котораго, высказанному въ его „Письмахъ объ эстетическомъ воспитаніи“, присоединились и Кантъ, и Гете²⁾. У Ксенофонта же

¹⁾ Цитировано по книгѣ «Nature», томъ 60, стр. 325, 1899 г. Въ англійскомъ подлинникѣ сказано. That man, think, has had a liberal education, who has been so trained in youth that his body is the ready servant of his will, and does with ease and pleasure all the work, that as a mechanism it is capable of; whose intellect is a clear, cold, logic engine, with all its parts of equal strength; and in smooth working order, ready, like a steam engine, to be turned to any kind of work, and spin the gossamers, as well as forge the anchors of the mind; whose mind is stored with a knowledge of the great and fundamental truths of nature and of the laws of her operations; one who, notwithstanding athletic, is full of life and fire, but whose passions are trained to come to heel by a rigorous will, the servant of a tender conscience; who has learned to love all beauty, whether of nature or of art, to hate all vileness, and to respect others as himself“.

²⁾ Сравнить также переписку Гете и Канта съ Шиллеромъ у Kühnemann, Philosophische Bibliothek. Dürr, Leipzig. Bd. 103. Стр. 58.

идеаль образованія имѣеть въ виду не человѣка вообще, а грека, стоящаго всей своей духовной, нравственной и физической жизнью на почвѣ своего призванія и своего народа. Здѣсь, кажется, и лежитъ центральный пунктъ вопроса, пунктъ, на которомъ прежде всего должно быть достигнуто единеніе, чтобы такое вообще стало возможнымъ среди безчисленныхъ умныхъ и добросовѣстныхъ лицъ, нынѣ борющихся по вопросамъ образованія.

Картина цѣльнаго человѣка есть абстракція, получившая свою форму изъ возрѣвній опредѣленной эпохи и опредѣленного народа. Въ эту картину вотканы всѣ отношенія, въ которыхъ каждый индивидуумъ стоитъ или долженъ стоять къ своему народу и къ его возрѣвнїямъ. Конечно, много научныхъ и художественныхъ, моральныхъ и религіозныхъ прїобрѣтеній принадлежитъ многимъ культурнымъ народамъ; нѣкоторыя изъ нихъ останутся собственностью всего человѣчества на вѣчныя времена. Поэтому и можно сказать, что отдѣльныя лица, поскольку они являются учеными, художниками, философами, теологами, имѣють интернаціональное значеніе. Но по своему внутреннему существу, какъ люди, корнями своими они лежатъ въ своей эпохѣ и въ своемъ народѣ, и пусть они по своей незаурядности чтятся всѣмъ міромъ, свое полное значеніе и свою полную форму получаютъ они отъ своего народа, съ которымъ связываютъ ихъ тысячи нитей. Если мы присмотримся ко всѣмъ средствамъ, находящимся въ нашихъ рукахъ, для истиннаго воспитанія человѣка, то увидимъ, что всѣ они, цѣликомъ, коренятся въ духовныхъ и нравственныхъ благахъ народа, къ которому каждый принадлежитъ, и мнѣ кажется немислимымъ съ такими національными силами достигъ болѣе высокой образованности, стоящей надъ націей.

Далѣе, если мы одного мнѣнія насчетъ того, что истинный человѣкъ есть продуктъ національный, и не только въ идеѣ, но и въ дѣйствительности,—что ясная глубина его ума и искусство его умѣній, нѣжная воспрїимчивость души, твердость воли и сдержанная сила его природы прежде всего должны выразиться въ отношеніи его къ соотечественникамъ, если мы въ этомъ согласны, то намъ возможно будетъ найти въ вопросѣ объ образованіи рѣшеніе, которое безусловно прекратить, не въ сущности дѣла коренящейся конфликтъ между профессиональнымъ и общимъ образованіемъ, и которое направитъ насъ не только къ одной цѣли, но и дастъ возможность съ самаго начала итти вмѣстѣ одною и той же дорогою. Путь къ идеальному человѣку идетъ только черезъ человѣка полезнаго. Полезный же человѣкъ—тотъ, кто знаетъ задачу, свою и своего народа, и имѣеть силу и волю, чтобы ее выполнить. Только въ той мѣрѣ, въ какой ему это удастся, народъ можетъ цѣнить его какъ человѣка. При этомъ, какъ говоритъ Гете, самый не-

значительный человекъ можетъ быть безупреченъ, если онъ дѣйствуетъ въ предѣлахъ своихъ способностей и умѣній.

Знать свою задачу, и развивать и укрѣплять на ней свой разумъ, волю и силы—первая проблема на пути къ образованію. Профессиональное образованіе стоитъ на порогѣ общечеловѣческаго образованія. Нѣмецкій крестьянинъ Пассова, говорящій по-гречески и изъ-за незнанія своей профессіи или изъ-за моральной непригодности губящій свое хозяйство, производитъ на насъ, несмотря на свое знаніе Гомера и Софокла, жалкое впечатлѣніе. Разумѣется, если воспитаніе остановится на воспитаніи для профессіи, или, правильнѣе, если оно будетъ проведено нынѣ примѣняющимся способомъ, искусственно его изолирующимъ, то будутъ воспитываться, конечно, не люди, а односторонніе специалисты. Но ошибка въ нынѣшнемъ профессиональномъ образованіи та, что ее ограничиваютъ чистой техникой, и что совершенно позабыли, что ни одна профессія не существуетъ совершенно отдѣльно отъ другихъ. Игнорированіемъ тѣхъ безчисленныхъ нитей, видимыхъ и невидимыхъ, которыми всѣ профессіи и профессиональные интересы другъ съ другомъ связаны, наносился вредъ не только истинному образованію человекъ, но и самому профессиональному образованію. Ужъ эти соображенія должны насъ привести въ концѣ концовъ къ тому, чтобы мы также и съ точки зрѣнія общечеловѣческаго образованія связали воспитаніе для профессиональныхъ задачъ съ воспитаніемъ, которое дѣлаетъ отдѣльную личность способной цѣнить задачи цѣлаго, къ которому она принадлежитъ, и принять въ нихъ участіе сообразно съ тѣмъ мѣстомъ, которое она занимаетъ. И мало того, чтобы эта сторона нашей воспитательной задачи была поставлена въ связь съ первой. Но, именно, только черезъ нее она и можетъ получить свое разрѣшеніе. Никто не былъ въ этомъ убѣжденъ сильнѣе того, кого мы, нѣмцы, считаемъ типомъ истиннаго человекъ, котораго мы разсматриваемъ какъ воплощеніе и олицетвореніе образованности, чѣмъ Гете. Въ его драмахъ и романахъ, въ его афоризмахъ, въ стихахъ и въ прозѣ—ездѣ мы встрѣчаемъ доказательства этому. Наиболее яркое выраженіе этого находимъ мы въ „Wilhelms Meisters Wanderjahre“. Незадолго до того, какъ Вильгельмъ задумалъ направиться въ педагогическую провинцію, старый другъ, у котораго онъ пробылъ нѣсколько дней, высказалъ рядъ положеній, которыя бы должны лежать въ основѣ всякаго воспитанія, и которыя въ послѣдствіи мы снова встрѣчаемъ въ числѣ основныхъ принциповъ педагогической провинціи. „Всякой жизни, всякой дѣятельности, всякому искусству“, заставляеть Гете говорить старика, „должна предшествовать ремесленная подготовка, которая пріобрѣтается лишь при помощи самоограниченія. Умѣть и хорошо выполнять что-нибудь одно—

даетъ для образованія больше, чѣмъ половинчатость при разносторонности. Тамъ, куда я васъ посылаю, воспитанниковъ испытываютъ на каждомъ шагу и, каковы бы ни были высказываемыя ими желанія, только этимъ путемъ и узнаютъ ихъ истинное призваніе. Мудрые люди даютъ мальчику незамѣтно найти то, что ему подходитъ; они сокращаютъ тѣ окольные пути, на которые человѣкъ такъ охотно уклоняется отъ своего предназначенія“. Въ своихъ „Sprüchen in Prosa“ Гете признаетъ тѣ же воззрѣнія—тамъ, напримѣръ, гдѣ онъ, на вопросъ, какой способъ воспитанія наилучшій, отвѣчаетъ: „гидріотовъ“, ибо они, какъ островитяне и моряки, забираютъ дѣтей съ собою на корабли и даютъ имъ вырасти на работѣ. Всѣмъ извѣстны слова Готфрида въ „Götz von Berlichingen“, въ которыхъ Гете въ очень остроумной формѣ заставляетъ его выразить презрительное отношеніе къ образованію, полученному не на практикѣ. При разсказѣ его сына Карла, что онъ въ отсутствіе отца многому научился, Готфридъ спрашиваетъ: „Ну, а что это такое?“—Карль отвѣчаетъ (какъ мы и въ нашихъ школахъ можемъ встрѣтить): „Якстгаузенъ—это деревня съ замкомъ на Якстѣ, въ теченіе двухсотъ лѣтъ составляющая наслѣдственную собственность г-дъ фонъ Берлихингенъ“. Когда же затѣмъ на вопросъ отца: „А знаешь ли г-на фонъ Берлихингенъ“, Карль неподвижно и изумленно устанавливается на отца, Готфридъ говоритъ про себя: „Отъ большой учености онъ не узнаетъ своего отца“. Получивъ на свой вторичный вопросъ, кому принадлежитъ Якстгаузенъ, ту же зазубренную фразу, Готфридъ приходитъ къ заключенію: „Такъ воспитываютъ своихъ дѣтей бабы; я же зналъ всѣ дороги, тропинки и броды прежде, чѣмъ зналъ названія деревни, рѣки, замка“.

По всѣмъ этимъ выпискамъ, число которыхъ можно и увеличить, дѣлается несомнѣннымъ, что и по мнѣнію Гете путь къ истинному образованію можетъ идти только черезъ практическую работу, или, лучше сказать, черезъ профессиональное образованіе. И если мы прослѣдимъ юность Гете въ его произведеніяхъ и въ дѣйствительности, мы увидимъ, что именно у него лишь то получало форму и образъ и формулировало и его самого, что шло къ нему непосредственно изъ самой жизни; наблюдая его, какъ онъ вернулся совершенно другимъ изъ своего итальянскаго путешествія, мы еще лучше поймемъ тогда, почему онъ такъ высоко цѣнитъ практическую жизнь въ отношеніи воспитанія человѣка. Именно то, что для насъ цѣннѣе всего въ истинно образованномъ человѣкѣ,—крѣпость, сила и законченность характера—развивается прежде всего только на дѣятельности. Да и наши самыя глубокія убѣжденія, наши самыя полезныя, самыя цѣнныя и особенно долгие всего остаю-

щіяся въ памяти познанія получили мы меньше всего благодаря обученію или книгамъ, а напротивъ, скорѣе изъ практической жизни, изъ самостоятельной, продуктивной работы. Пусть они пока очень скромны и просты, все же только они навсегда пустятъ корни во всемъ нашемъ существѣ, корни, которыя стремятся въширь и вглубь подобно сикомору, растущему среди обломковъ скалъ, и обладаютъ силою придавать намъ форму и художественный образъ. И только онѣ однѣ могутъ осуществить то, чего желалъ нѣкогда Вильгельмъ Гумбольдтъ въ своихъ „Die Grenzen der Wirksamkeit des Staates“: именно изъ крестьянъ и ремесленниковъ создавать художниковъ, т. е. людей, любящихъ свое ремесло изъ-за него самого, его совершенствующихъ своими силами и изобрѣтательностью, благодаря чему они культивируютъ свои интеллектуальныя силы, облагораживаютъ свой характеръ и повышаютъ свои наслажденія. Однако, большой запасъ идей не имѣетъ для насъ совершенно никакого воспитательнаго значенія, если онѣ полученъ нами исключительно извнѣ и не находятъ въ насъ болѣе глубокихъ ощущеній, оставленныхъ практическимъ опытомъ, съ которымъ эти идеи могли бы слиться. Сколько тысячъ разъ это въ другой формѣ и въ другой связи было высказано на всѣхъ языкахъ во всѣ времена очень крупными и ничтожными умами—поэтами, философами, государственными людьми и воспитателями! Но лишь только эти лучи свѣта попадаютъ въ среду дѣйствительности, они какъ бы фосфоресцирующимъ веществомъ видоизмѣняются ею настолько, что нельзя признать ни прежней ихъ окраски, ни силы ихъ свѣта.

Много причинъ дѣлаютъ понятнымъ это явленіе. Помимо невѣрнаго представленія объ образованіи вообще у громаднаго большинства людей въ настоящее время, объясняется оно шаблонностью нашихъ экзаменаціонныхъ и испытательныхъ учрежденій, которыя прежде всего ищутъ лишь одну сторону образованія, находятъ ее, а затѣмъ штемпелюютъ свидѣтельствомъ часть, какъ цѣлое. Далѣе, объясняется это во многихъ случаяхъ недостаточнымъ образованіемъ учителей и воспитателей, имѣющимъ въ своей основѣ, пожалуй, еще болѣе, чѣмъ у другихъ людей зазубренныя знанія ¹⁾. Затѣмъ,—недостаточностью средствъ, отпускаемыхъ государствами и общинами, едва удовлетворяющихъ потребности и нынѣ существующихъ учрежденій, и которыя были бы безъ сомнѣнія удвоены, если бы имѣлось истинное желаніе дать народнымъ массамъ образованіе, а не только дресси-

¹⁾ Я знаю одну женскую учительскую семинарію, въ которой еще восемь лѣтъ тому назадъ учили наизусть цѣлую книгу по химіи, причемъ не производилось ни одного эксперимента учителемъ, не говоря объ ученицахъ.

ровку; кромѣ того, тепличнымъ веденіемъ интеллектуальнаго образованія вообще, при которомъ забывается секретъ всякаго образованія: умѣть „мудро терять время“, и которое вызвано преждевременнымъ заканчиваніемъ народнаго образованія; наконецъ, не въ послѣдней степени, ограниченнымъ пониманіемъ задачи, такъ называемаго профессиональнаго образованія, согласно которому государство, общины и профессиональныя общества во всѣхъ ихъ публичныхъ учебныхъ заведеніяхъ и частныхъ начинаніяхъ имѣютъ въ виду исключительно механико-техническую полезность воспитанника и спокойно предоставляютъ гибели человѣка въ рабочемъ.

Но какъ бы не были велики препятствія, мы должны будемъ ихъ преодолѣть: время и обстоятельства насъ заставятъ. Мы полагали, что мы должны и что мы въ состояніи давать сжатый обзоръ научныхъ сокровищъ человѣчества при помощи нашихъ школьныхъ знаній. Но если вокругъ насъ наши сосѣди, которыхъ мы пока еще значительно превосходимъ хорошо упорядоченной системой школьныхъ учрежденій, двинутся планомѣрно по той дорогѣ, на которую они нынѣ лишь робко ступаютъ, на путь хорошо понятаго, достаточно широкаго, основаннаго на практикѣ воспитанія и этимъ подымутъ характеръ и индивидуальность своихъ гражданъ, то время раздумья для насъ пройдетъ. И если бы нѣмцамъ нечего было бояться никакой конкуренціи, если бы всѣ культурныя націи сохранили столѣтія и даже тысячелѣтія излюбленной нынѣ методы образованія, все же они должны будутъ когда-нибудь прикрыть нынѣшнія учебныя камеры пытокъ. Вообразите себѣ 20-ти тысячелѣтнюю человѣческую культуру—и самый смѣлый циллеріанецъ откажется отъ мысли, что образованіе ребенка должно быть построено въ соотвѣтствіи со ступенями человѣческой культуры, имѣя своимъ центромъ 20-ти тысячелѣтнюю исторію человѣчества. И у самаго завзятаго филолога и историка пройдетъ желаніе овладѣть при помощи памяти всѣми предшествующими культурными языками и минувшими событіями культурной исторіи. Пока знаніе было конечнымъ, имѣло еще какой-либо смыслъ честолюбивое желаніе овладѣть имъ. Разъ оно сдѣлалось безграничнымъ, то maximum знаній, который бы съ пользой могъ умѣститься въ головѣ одного человѣка, не будетъ давать никакого существеннаго мѣрила для образованія. И общепризнаннымъ масштабомъ для образованности одного индивидуума уже будутъ тогда: познаніе закономернаго въ природѣ, наукахъ и искусствѣ, достижимое и на самомъ маломъ количествѣ матеріала, твердая, нравственно свободная воля, воспитавшаяся на практическихъ поступкахъ, при помощи которой разумъ автоматически господствуетъ надъ чувственностью, но ея не подавляетъ, и, наконецъ, служеніе этихъ знаній и воли на-

роду,—ибо народы, поскольку возможно человѣческое предвидѣніе, будутъ всегда существовать. Однако наилучшими воспитателями будутъ считаться тѣ, кто съ minimum'омъ матеріала добьется развитія maximum'a энергіи познаніемъ и волей тѣмъ, что они дадутъ воспитаннику самостоятельной работой пріобрѣтать познанія, что съ хорошо продуманными сокращеніями будутъ вести каждаго по пути открытія и опыта, будутъ развивать творческую сторону въ воспитанникѣ и поведутъ его впереди, а не позади себя.

Уже теперь и въ нынѣшнихъ народныхъ школахъ было бы возможно повести дѣло образованія путемъ продуктивной работы, несмотря на всѣ трудности изъ-за измѣнившихся условій и неподходящаго времени. Отчасти это и дѣлается, хотя и недостаточно планомерно и не вездѣ, гдѣ бы это было возможно.

Всего нужнѣе было бы намъ освоиться съ мыслью, что не весь матеріаль данной большой области знанія слѣдуетъ разучивать одинаково хорошо, хотя бы и въ томъ случаѣ, когда онъ удачно подобранъ. Кто съ соответствующей возрасту зрѣлостью, путемъ прилежнаго наблюденія дѣйствительно изучилъ одинъ какой-либо историческій періодъ, одну географическую область, одинъ классъ животныхъ или растений, тотъ пріобрѣлъ не только силу, но также и непреоборимое желаніе изучить другія эпохи и географическія области, другіе классы животныхъ и растений и выполнить это, когда условія впоследствии поставятъ его близко къ этой задачѣ. Но для познанія закономерности вполне достаточно пройти одну небольшую часть, и это дастъ гораздо больше, чѣмъ поверхностное блужданіе по всему предмету. Ибо тѣ немногіе великіе законы, о познаніи которыхъ идетъ дѣло при образованіи—одни и тѣ же для всѣхъ частей законченной научной области знаній. Кто хочетъ изучить итальянскій народъ и его древнее искусство, слѣдуетъ лучше, если пробудетъ достаточно долгое время во Флоренціи и ея окрестностяхъ, чѣмъ предприметъ круговое путешествіе черезъ всю страну.

Во-вторыхъ, необходимо, а, по исполненіи перваго требованія, также и возможно, заботиться о многостороннемъ и основательномъ наблюденіи во всѣхъ областяхъ преподаванія сначала въ связи съ явленіями стоящими внѣ школы, а затѣмъ и въ самой школѣ при помощи лабораторій, мастерскихъ, школьныхъ садовъ, акваріумовъ, терраріумовъ, птичьихъ садковъ.

Непрерывные ряды наблюденій въ теченіе всего учебнаго года, оцѣнка, измѣреніе, взвѣшиваніе на всѣхъ урокахъ ариѳметики и физики, черченіе картъ, профилей, рельефовъ, разведеніе и культивированіе растений, моделированіе и рѣзба, примыкающія къ задачамъ теоретическаго обученія, простыя физическія изслѣдованія—

все это, производимое самими учениками, должно стать возможнымъ въ большинствѣ школъ даже самыхъ большихъ городовъ. Въ Мюнхенѣ, во всѣхъ школахъ, за исключеніемъ нѣсколькихъ старыхъ, расположенныхъ въ центрѣ, мы имѣемъ уже въ школьныхъ садахъ, разбитыхъ на солнечной сторонѣ, простыя но весьма цѣнныя приспособленія для производства наблюдений и опытовъ; во многихъ находимъ мы также терраріи и акваріи съ проточной водой, птичьи садки и ящики для гусеницъ. Уже нашли себѣ распространеніе въ школахъ мастерскія для обработки металла и дерева, также какъ и кухни; пожалуй лишь вопросамъ времени и соответствующей подготовки учителей является устройство въ каждомъ школьномъ зданіи, наряду съ помѣстительнымъ рисовальнымъ заломъ (Zeichensaal), также небольшой физической и химической лабораторіи, гдѣ бы ученики могли производить свои опыты. При этомъ преподаваніи съ помощью наблюденія, начинающемся съ перваго учебнаго дня и кончающемся послѣднимъ, восьмымъ учебнымъ годомъ, мы, пожалуй, одолѣемъ меньшее количество учебнаго матеріала, но одной цѣли мы сможемъ достигъ, именно той, которая лишь можетъ быть задачей народной школы—это, чтобы мальчикъ и дѣвочка, по окончаніи школы, были подготовлены къ тому, чтобы начать учиться.

Въ третьихъ, было бы возможно повсюду усилить преподаваніе рисованія. Прямо непонятно, какъ низко цѣнится теперь это умѣніе. И все же къ лозунгу: „каждый часъ занятій долженъ быть использованъ для изученія языка“,—мнѣ хотѣлось бы прибавить также и слѣдующій—„каждый предметъ обученія долженъ заключать въ себѣ урокъ рисованія“. Оставляя въ сторонѣ то, что рисованіе можетъ стать прекрасной школой наблюденія и всегда является надежнымъ контролемъ вѣрности послѣдняго, едва-ли найдется другая дѣятельность, для которой большинство дѣтей приносило-бы столько врожденной охоты. Особенно рисованіе по памяти совершенно игнорируется нами, въ то время, какъ оно могло бы стать главнымъ полемъ для проявленія способности ребенка къ созданію образовъ и неизсякающимъ источникомъ истинной радости труда. Къ счастью, мы въ Германіи, благодаря опыту гамбургцевъ и примѣру Пруссіи, имѣемъ наилучшую возможность открыть этому средству образованія свободную дорогу, которую оно давно заслужило.

Въ четвертыхъ, слѣдовало-бы открыть шире двери развитію самостоятельности и удѣлить больше мѣста самоопредѣленію. Лучшимъ средствомъ къ этому, поскольку оно возможно при массовомъ обученіи, будетъ проведеніе во всѣхъ областяхъ преподаванія стараго правила Песталоцци о самодѣятельности учениковъ. Чѣмъ больше водимъ мы учениковъ на помочахъ, чѣмъ ошутительнѣе наше руковод-

ство, тѣмъ слабѣе развивается въ немъ стремленіе къ творчеству и связанная съ нимъ радость труда. Чѣмъ болѣе въ сторонѣ остается воспитатель, (конечно, не теряя питомца изъ глазъ), чѣмъ болѣе смотритъ онъ на себя лишь какъ на ферментъ, способствующій проявленію скрытой въ ребенкѣ творческой силы, тѣмъ болѣе мощно растетъ въ послѣднемъ стремленіе выявить себя, придать форму тому, что живетъ въ собственной душѣ. Конечно, масса учениковъ будетъ тогда раздѣляться на группы, сообразно своимъ склонностямъ и интересамъ, и увеличится работа обученія и воспитанія; однако, въ той же и даже въ большей мѣрѣ будетъ расти внутреннее удовлетвореніе воспитателя. Во всякомъ случаѣ, при нынѣшнихъ условіяхъ нашего школьнаго дѣла въ Германіи, это требованіе можетъ быть проведено лишь въ самой слабой степени; но все-таки пусть ни одинъ учитель и ни одинъ учебный планъ не упустятъ этого совершенно изъ виду.

Немедленно осуществимымъ является требованіе такихъ экзаменаціонныхъ правилъ и такихъ органовъ надзора, которые бы обращали болѣе вниманія на то, какъ учать, чѣмъ на то, чему учать, которые требовали не столько количества знаній, сколько самостоятельнаго умѣнія и могли-бы относиться снисходительно къ орфографическимъ, грамматическимъ и даже ошибкамъ въ счетъ ради самостоятельности въ пониманіи, изложеніи и способѣ выраженія ребенка. Нѣмецкіе учителя, я въ этомъ твердо увѣренъ, не заставляютъ себя ждать; они возьмутся за рѣшеніе той, несомнѣнно, болѣе трудной задачи, которую выдвигаетъ передъ школой уничтоженіе дрессировки. И если бы нынѣшняя подготовка учителей и оказалась недостаточной, то какъ разъ эта, по объему меньшая, но по искусству значительно болѣе высокая работа, сама бы поставила вопросъ о цѣлесообразной подготовкѣ на лучшую дорогу. Если народной школѣ удастся воспитывать своихъ учениковъ такъ, чтобы они „try for yourself and learn by doing“ (познавали изъ опыта и учились на дѣйствіяхъ), какъ требовалъ въ концѣ прошлаго столѣтія Армстронгъ въ борьбѣ за самостоятельность въ англійскихъ школахъ, тогда школа выполнитъ важную задачу, и будетъ сдѣланъ первый и необходимѣйшій шагъ къ профессиональному образованію, способному доразвиться до истиннаго образованія. Если при этомъ у насъ, въ Мюнхенѣ, мы сдѣлали еще одинъ шагъ далѣе и въ послѣднемъ, 8-мъ школьномъ году, при выборѣ учебнаго матеріала, считались съ будущей профессіей мальчика, какъ рабочаго, и дѣвушки, какъ руководительницы домашнего хозяйства, то, какъ бы ни казалось это многимъ опаснымъ, я все же думаю, что я дѣйствовалъ при этомъ въ истинномъ духѣ нашихъ выводовъ. Въ этихъ классахъ ручной трудъ, рисованіе, физика и ариѳметика въ главномъ

уже черпаютъ свой матеріалъ изъ области будущей работы мальчика, въ тѣсной связи съ этимъ, исторія и географія ставятъ себѣ задачей развернуть передъ взорами учениковъ картину развитія торговли, путей сообщенія и хозяйственной жизни въ связи съ политическимъ подъемомъ нѣмецкой націи въ XIX-мъ столѣтіи; въ то время какъ біологія выступаетъ на службѣ гигиены человѣка. Только преподаваніе нѣмецкаго и уроки гимнастики и гимнастическихъ игръ остаются на томъ пути, который принято обыкновенно называть путемъ общаго образованія. Точно также и для дѣвушекъ въ послѣднемъ классѣ, на восьмомъ школьномъ году все обученіе группируется около вопросовъ женскаго хозяйства, имѣя въ центрѣ школьную кухню и задачи питанія, жилища и одежды. Я не стану порицать тѣхъ, кто, несмотря на указанные мною доводы, знать ничего не хочетъ о подобномъ подборѣ учебнаго матеріала, если только они въ 8-мъ классѣ вообще приведутъ въ соотвѣтствіе учебный матеріалъ съ уровнемъ зрѣлости дѣтей и ихъ способностью къ воспріятію, если они примутъ во вниманіе тѣ четыре кардинальныхъ пункта, которые мы отмѣтили, какъ основныя требованія цѣлесообразнаго образовательнаго аппарата, а именно: далеко проведенное ограниченіе матеріала, болѣе широкую возможность самостоятельнаго наблюденія, творчества и изображенія, упражненія въ рисованіи и широкое примѣненіе этой способности и, наконецъ, разумная помощь и поощреніе при нравственномъ самоопредѣленіи. Они, эти люди, имѣютъ за собой тотъ сильный доводъ, что всякое профессиональное образованіе, чтобы быть способнымъ къ развитію нуждается въ извѣстной общей основѣ, которую слѣдуетъ искать для массъ въ народныхъ школахъ, а для чиновниковъ и ученыхъ—въ средней. Однако, можно спорить о томъ, до какой высоты должно быть поднято это общее основаніе, прежде чѣмъ профессиональное образованіе сможетъ занять его мѣсто. Что остается неиспользованнымъ, то является тяжелымъ бременемъ, и всякое безцѣльное приобрѣтеніе знаній, не получающее, равьше или позже, примѣненія къ личной, практической и общественной жизни какого-либо индивида—является данаидовой работой. Поэтому пусть не порицаютъ и не борются противъ тѣхъ, кто придерживается другого мнѣнія, отклоняющагося отъ обычнаго, поскольку они могутъ обосновать свои положительныя требованія.

Опытъ и время рѣшатъ вопросъ.

Лишь только теперь мальчикъ или дѣвочка на 14-омъ году вступаютъ въ жизнь, профессія, по крайней мѣрѣ у наиболѣе дѣльныхъ, отнимаетъ всѣ силы и всю душу. Возможно, что этотъ моментъ выхода изъ народной школы наступать слишкомъ рано; возможно—что нѣтъ. Однако, внѣ сомнѣнія, онъ не былъ бы преждевременнымъ въ томъ случаѣ,

если бы всѣ работодателями стояли на высотѣ «Ischomachos'a въ Okonomikos». Дальнѣйшее образованіе мальчика для профессіи и при помощи ея находилось бы въ самыхъ лучшихъ рукахъ. Однако ни одинъ народъ въ мірѣ въ настоящій моментъ не счастливъ настолько, и мы, нѣмцы, также нѣтъ. Вмѣсто такихъ учителей, или рядомъ съ ними должны выступить другія учрежденія, которыя я предлагалъ въ моей книгѣ „Die sfaatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Однако, мы не можемъ требовать для массы всѣхъ упомянутыхъ тамъ учреждений вслѣдствіе цѣлаго ряда причинъ, которыхъ я не буду здѣсь ближе касаться. Пока же должны и могутъ помочь хорошо устроенныя (Fortbildungsschule) дополнительныя школы, охватывающія все время ремесленнаго ученичества и обладающія достаточно большимъ учебнымъ днемъ. Но въ этой школѣ надо съ перваго же года покинуть образовательный путь народной школы, если только онъ въ послѣднихъ классахъ уже не принялъ другого направленія, что имѣетъ мѣсто у насъ въ Мюнхенѣ. Мы въ настоящее время въ Германіи находимся по отношенію къ этому вопросу на вѣрномъ пути съ тѣхъ поръ, какъ мысль о центральномъ положеніи профессіи въ этомъ обученіи стала пріобрѣтать все болѣе широкіе круги сторонниковъ. Правда, и здѣсь таится опасность односторонней спеціализаціи, однако, оно лежитъ не въ пути образованія, но въ способѣ, какимъ по нему слѣдуютъ. Я могу идти по улицѣ съ большими шорами на глазахъ безъ отдыха и остановокъ, несмотря и не уклоняясь ни вправо, ни влево; однако, ту же дорогу я могу продѣлать съ открытымъ взоромъ, собирая впечатлѣнія не только отъ того, что я вижу на самой улицѣ, но и отъ того, что находится рядомъ съ ней; могу, наконецъ, вступать въ отношенія съ тѣми, кто идетъ вмѣстѣ. Есть профессиональное образованіе считающееся съ моей внутренней жизнью и не считающееся съ ней. Узкое, рутинное профессиональное образованіе встрѣчаемъ мы, къ сожалѣнію, почти во всѣхъ нѣмецкихъ ремесленныхъ, промышленныхъ, художественныхъ и сельско-хозяйственныхъ школахъ. Пожалуй, именно это обстоятельство является виной того пренебреженія, которое профессиональное образованіе получило въ глазахъ людей, стремящихся къ чему—либо высшему.

Въ современномъ государствѣ едва ли найдется профессія, по крайней мѣрѣ, квалифицированная, которая не была бы или не могла быть скована тысячью нитей съ жизнью всѣхъ другихъ профессій ремесленныхъ, художественныхъ, научныхъ. Указать мѣсто прикрѣпленія этихъ нитей во время профессиональнаго обученія, прослѣдить важнѣйшія изъ нихъ, вскрыть сложную ткань общности интересовъ, или, по крайней мѣрѣ, дать о ней представленіе—это я называю истиннымъ профессиональнымъ образованіемъ, которое черезъ

рабочаго ведеть къ человѣку. Я долженъ здѣсь ограничиться лишь этимъ указаніемъ на основную точку зрѣнія; за послѣдніе годы я столько говорилъ и писалъ объ этомъ, что мнѣ есть на что сослаться въ отношеніи частныхъ. Лишь на одно хотѣлъ бы я въ особенности обратить вниманіе: пусть не забудутъ учебныхъ мастерскихъ при организациіи этихъ дополнительныхъ школъ (Fortbildungsschule). Для немногихъ счастливыхъ, нашедшихъ въ лицѣ своего мастера Ischomachos'a, это пожалуй, излишне; для огромнаго же большинства нашихъ учениковъ, по крайней мѣрѣ, въ настоящій моментъ,—крайне необходимо. Лучше ограничить всякое дальнѣйшее общее образованіе до самой минимальной степени, чѣмъ выпустить 18-ти лѣтняго подмастерья, безъ знанія ремесла, никогда не видавшаго, что такое солидная, основательная работа, никогда не испытыващаго радости творчества, присущей всякому истинному труду, который поэтому не нашель той единственной почвы, на которой лишь можетъ покоиться и двигаться впередъ истинное образованіе. Я сочувствую всѣмъ тѣмъ, кто встрѣчаетъ это требованіе боязливымъ сомнѣніемъ; ибо въ моей собственной груди подымались эти сомнѣнія, когда я изъ немногихъ часовъ, посвященныхъ нынѣ Fortbildungsschule, отъ четверти до половины удѣлилъ учебнымъ мастерскимъ. Однако, основательная оцѣнка существующихъ условій и тѣхъ возможностей образованія, которыя окружаютъ ученика и лежатъ въ немъ самомъ, часто столь бѣдномъ духовно, издняя въ день, все болѣе укрѣпляла меня въ правильности этого требованія. Чѣмъ болѣе мы будемъ здѣсь руководиться дѣйствительностью, а не предвзятыми идеями, тѣмъ скорѣе найдемъ мы правду.

Сага рассказываетъ, что Антей, сынъ Поссейдона, былъ могучимъ и неодолимымъ великаномъ, лишь пока онъ касался земли. Сага типична для истиннаго образованія. Истинное образованіе должно всегда стоять на почвѣ труда; оно черпаетъ свою силу только изъ серьезной, интенсивной, практической, продуктивной дѣятельности. Ремесленникъ, крестьянинъ, художникъ, ученый—всѣ они достигаютъ истинно человѣческой высоты только черезъ самостоятельное творчество на вполнѣ опредѣленныхъ задачахъ. Трудно это лишь для фабричнаго рабочаго, по крайней мѣрѣ, для того, чья работа стала механической, кто самъ образуетъ лишь часть механизма. Все же, поскольку ему дано время и внутреннія силы принимать участіе въ семейной жизни, въ жизни государства, союза, отечества, и поскольку онъ вообще защищенъ отъ горькой нужды, и тутъ могутъ быть найдены средства къ тому, чтобы онъ дѣйствительно любилъ свой трудъ и находилъ въ немъ то благо, которое заключается въ каждомъ истинномъ трудѣ. Во всякомъ случаѣ, міръ не имѣеть иного средства культивировать человѣ-

ка. Такимъ образомъ, мы можемъ понять тотъ чудный, возвышенный гимнъ, который Карлейль пѣлъ во славу труда: „всякій истинный трудъ—святъ“—говоритъ онъ въ „The past and the present“ (Прошедшее и настоящее)—„въ каждомъ истинномъ трудѣ—пусть это даже ручная работа,—есть что то божественное. Работа, столь же обширная, какъ и земля, касается вершиной своей небесъ. Послѣднее откровеніе этого міра: Знай свою работу и исполняй ее. Дикія заросли и сорныя травы изметутся, и вмѣсто нихъ подымутся прекрасныя засѣянные поля и великолѣпные города, и только тогда самъ человѣкъ перестанетъ быть полемъ плевель или безплодной, нездоровой пустыней. Лишь черезъ нее человѣкъ становится человѣкомъ; поэтому да будетъ благословенъ тотъ, кто нашелъ свою работу; пусть не требуетъ онъ никакого иного блага“.

Продуктивная работа и ея воспитательное значеніе.

Знаніе и умѣніе не только не равноцѣнны съ образованіемъ, но не представляютъ даже надежной мѣры той степени образованности, которой обладаетъ отдѣльная личность. Чтобы они явились подобнымъ масштабомъ, нужно провести еще одно различіе; послѣднее часто упускалось изъ виду, и это было причиною того ложнаго взгляда на образованіе, отъ котораго мы фактически страдаемъ.

Всякое знаніе человѣка носитъ двоякій характеръ: или оно добыто чужими трудами и передано намъ путемъ сообщеній, или оно приобрѣтено въ собственномъ опытѣ и является знаніемъ, такъ сказать, выросшимъ изъ самой души. Точно также двояко и умѣніе; одно чисто механическое, которое достигается стараніемъ и способно производить только шаблонную работу, а другое—живое, основанное на природной склонности, творческое умѣніе.

Передаваемые знанія и механическое умѣніе могутъ быть заучены, опытные знанія и творческое умѣніе—нѣтъ.

Заученное знаніе очень часто малокровно и влечетъ за собою чванливость. Оно не дѣлаетъ душу большой и сильной, не обогащаетъ ея; оно часто является лишь декорацией, за которой скрыта ничтожная, слабая и бѣдная душа. Знанія, основанныя на опытѣ и выросшія изъ умѣнія и творческой дѣятельности, почти всегда отличаются противоположными особенностями. Они дѣлаютъ человѣка скромнымъ, хотя въ то же время сообщаютъ ему движущую силу.

Тѣмъ не менѣе многія школьныя организациі Германіи въ продолженіе послѣдняго столѣтія ограничивались преимущественно передачей книжныхъ знаній и механическихъ навыковъ, потому что именно эти вещи легко могутъ быть

заучены всякимъ, кто обладаетъ въ достаточной мѣрѣ памятью и прилеженъ отъ природы или же въ силу понужденія. Кромѣ того, въ такой странѣ, гдѣ, какъ сказалъ одинъ англичанинъ, всѣ люди дѣлятся на два класса: экзаменующихъ и экзаменуемыхъ, тѣмъ самымъ облегчается для контролирующаго школьнаго начальства не только производство испытаній, но и подготовка учителей; не нужно особенныхъ талантовъ, чтобы научиться преподавать книжныя знанія и механическія навыки.

Неудовлетворительные результаты, которые принесла основанная на книжномъ знаніи школа въ дѣлѣ образованія характера, быстрое увяданіе заученныхъ знаній и немолимые шаги новаго времени опять поставили передъ педагогикой старое требованіе, вдохнувъ въ него новую жизнь; а именно: учитель долженъ быть нѣчто большее, чѣмъ просто преподаватель, онъ долженъ также воспитывать. И опять таки въ концѣ прошлаго столѣтія было заново открыто то старое ученіе, что при машинообразной постановкѣ школьнаго дѣла, кое-что попадаетъ подъ его колеса, именно специфическія творческія способности ребенка, которыя нерѣдко плохо реагируютъ на преподаваніе, рассчитанное лишь на работу памяти, такъ какъ занимаютъ душу ученика совсѣмъ другими вещами.

Нѣкоторые увлекающіеся люди находили, что въ школу будетъ внесена новая жизнь, какъ только въ преподаваніи готовыя знанія и механическія снаровки уступятъ мѣсто знаніямъ, почерпнутымъ изъ опыта, и продуктивной работѣ. Подошли дни съѣзда по эстетическому воспитанію ¹⁾, и масса жадно прислушивалась къ новымъ лозунгамъ. Стрѣлка педагогической мудрости, въ продолженіе столѣтій указывавшая на книжное знаніе и механическія навыки, съ рѣдкимъ воодушевленіемъ, которое не всегда, конечно, отличалось сознательностью, была передвинута на опытыя знанія и продуктивную работу. Отдѣльные апостолы этого новаго откровенія въ данный моментъ страстно проповѣдуютъ войну противъ всего зданія современной школы.

Я не только пережилъ три дня засѣданій съѣзда по эстетическому воспитанію, но и принималъ участіе въ тѣхъ обсужденіяхъ, которыя имѣли тамъ мѣсто. Возрожденіе старой, многократно забываемой въ нѣмецкой школьной практикѣ мудрости воспитанія, бросило новый свѣтъ на одинъ пунктъ, который я уже въ своихъ „Размышленіяхъ о теоріи учебнаго плана“ отмѣтилъ, какъ чудо современной техники преподаванія. Однако, я призналъ также тѣ опасности, которыя могутъ возникнуть въ случаѣ радикальнаго переворота въ духѣ вышеупомянутыхъ проповѣдниковъ. Послѣ того, какъ неизмѣняющіяся въ продолженіе долгаго

¹⁾ Имѣлъ мѣсто въ Дрезденѣ въ 1901 г. (Прим. переводчика).

времени, учрежденія показали себя неспособными выполнить возложенныя на нихъ ожиданія, человекъ слишкомъ легко устремляется къ новому и только послѣ неоднократныхъ заблужденій рѣшаетъ замѣнить революцію реформой. Слишкомъ далеко заходящее устраненіе всякихъ механическихъ навыковъ и передаваемыхъ книжныхъ знаній поставило бы подѣ знакомъ вопроса и самыя результаты продуктивной работы. Въ этомъ насъ убѣждаетъ самый поверхностный взглядъ, брошенный на научную и художественную литературу, а также на современныя пластическія искусства. Не можетъ быть цѣннаго творчества безъ механическаго умѣнія, приобрѣтеннаго упорнымъ и требующимъ самоотреченія трудомъ, также, какъ безъ извѣстной степени знаній, которой теперь нельзя достигнуть исключительно путемъ личнаго опыта.

Да и къ тому же, что очень важно, не всякая продуктивная работа имѣетъ воспитательное значеніе. Мы кажется поэтому, было бы полезно обдумать это новое открытіе, выдѣлить путемъ объективнаго анализа то цѣнное ядро, которое, несмотря на критику противниковъ, все же содержали въ себѣ совѣщанія създа, а съ другой стороны спасти отъ черемърнаго увлеченія новизной тѣ части нашей обычной школьной системы, которыя находятъ себѣ полное оправданіе.

До того, какъ ребенокъ развилъ свою способность рѣчи, все его знаніе есть знаніе опытное. По мѣрѣ того, какъ совершенствуется пониманіе языка и употребленіе его, растетъ и знаніе, приобрѣтенное путемъ сообщеній. Это переданное знаніе имѣетъ громадное значеніе, поскольку оно выступаетъ у ребенка лишь въ той мѣрѣ, въ какой его требуетъ страдающій пробѣлами опытъ. Привнесенныя, такимъ образомъ, идеи и понятія, созданныя еще нашими предками, помогаютъ опытному знанію, въ его стремленіи къ внутренней координаціи, избѣгать тысячи ошибокъ, которыя наши предки неизбѣжно должны были совершать, чтобы расширить сокровищницу своего опыта.

Со всякимъ умѣніемъ ребенка дѣло обстоитъ обратно. Оно прежде всего носитъ инстинктивный, рефлекторный, механическій характеръ и сохраняетъ его до тѣхъ поръ, пока знанія, основанныя на опытѣ, не достигли извѣстной силы въ своемъ стремленіи къ внутренней оформленности. Этотъ моментъ наступаетъ довольно рано ¹⁾; у нормально развитыхъ дѣтей послѣ первыхъ трехъ или четырехъ мѣсяцевъ, у менѣе одаренныхъ духовно часто значительно позднѣе.

¹⁾ W. Preug замѣчаетъ въ своей книгѣ „Die Seele der Kindes (ст. 215), что на 16-й, 17-й недѣляхъ начинается въ координированныхъ движеніяхъ большихъ группъ мускуловъ дѣйствіе воли, и что въ это же время удаются ребенку первыя подражанія.

Постепенный ростъ содержанія сознанія носить характеръ продуктивной работы; день за днемъ образуются новыя представленія, пробуждаются новыя чувства; дитя постепенно начинаетъ созавать свое собственное „я“, свою собственную волю. Все это есть внутренняя духовная, продуктивная работа. Съ того момента, когда ребенокъ одинъ начинаетъ играть самъ съ собой въ уголку комнаты, начинается также и внѣшняя продуктивная дѣятельность,— онъ ищетъ способовъ выразить содержаніе своихъ представленій. Объ этомъ мнѣ придется еще говорить подробнѣе.

Этотъ нормальный процессъ развитія прерывается, внѣ всякаго сомнѣнія, школой, той, по крайней мѣрѣ, какой мы ее знаемъ въ настоящій моментъ. Наша современная школа есть орудіе государства, при помощи котораго послѣднее стремится возможно раньше замѣнить медленно развивающееся опытное знаніе—передачей чужихъ знаній, а также возможно скорѣе способствовать развитію столь важныхъ для всякой культуры механическихъ навыковъ. Въ созданіи этого орудія въ вышеуказанномъ смыслѣ государство опиралось на различныя, вполнѣ справедливыя соображенія.

Съ однимъ изъ нихъ мы уже имѣли дѣло выше: передаваемые знанія могутъ, при извѣстныхъ условіяхъ, значительно способствовать развитію опыта.

Когда молодой Баэръ, позднѣе выдавшійся зоологъ, пришелъ къ Деллингеру въ Вюрцбургъ, чтобы слушать у него сравнительную анатомію, тотъ сказалъ ему: „Къ чему вамъ лекціи на эту тему? Принесите мнѣ какое нибудь животное, сначала одно, потомъ другое и препарируйте ихъ здѣсь“.

Когда Баэръ принесъ пиявку, Деллингеръ показалъ ему, какъ надо ее препарировать въ водѣ и далъ превосходную монографію Спикса о строеніи этихъ животныхъ. Наблюденія конструкціи животныхъ привели молодого зоолога къ внимательному чтенію монографіи, а это, въ свою очередь, къ дальнѣйшимъ наблюденіямъ надъ пиявкой.

Когда девятилѣтній Адольфъ Байеръ своими дѣтскими опытами по химіи сдѣлалъ не безопаснымъ весь домъ, отецъ далъ любознательному мальчику „Школу химіи“ Штокхардта, а также деньги для покупки необходимыхъ матеріаловъ и оставилъ ихъ обоимъ, живого Байера и нѣмого Штокхардта въ томъ углу корридора, гдѣ девятилѣтній мальчикъ устроилъ что то вродѣ лабораторіи. Это взаимодѣйствіе положило основаніе работамъ профессора Байера, въ аудиторіи котораго мы сегодня собрались. Вы видите изъ этихъ двухъ примѣровъ, какимъ образомъ можно сочетать опытное знаніе съ книжнымъ, чтобы получился союзъ благословенный здоровыми духовно дѣтьми.

Механическіе навыки точно также имѣютъ большое значеніе для нашей жизни. Механически вѣрное умѣнье не

только образуетъ собой основаніе для всякаго высшаго творчества, но и само является превосходной школой для приобрѣтенія извѣстныхъ особенностей характера. Чѣмъ труднѣе эта механическая сноровка, тѣмъ больше требуетъ она терпѣнія, упорства, прилежанія, добросовѣстности, аккуратности, господства надъ собой и т. д. Мы не можемъ обойтись безъ обученія механической дѣятельности, разъ намъ надо воспитать въ ученикахъ эти элементарныя добродѣтели. Однако, слѣдуетъ имѣть въ виду, что воспитываетъ только самый процессъ приобрѣтенія способности къ увѣренной механической дѣятельности. Разъ достигнутый навыкъ теряетъ побудительную силу до тѣхъ поръ, пока не будетъ снова оплодотворенъ. Это оплодотвореніе можетъ быть двоякимъ: одно-внѣшнее, вызываемое похвалою, порицаніемъ, страхомъ, нуждой, честолюбіемъ, корыстью, стремленіемъ къ славѣ, и т. д., другое—внутреннее, заключающееся въ раннемъ воспитаніи для продуктивной работы; послѣднее предполагаетъ конечно со стороны воспитываемаго извѣстныя дарованія. Въ современныхъ школахъ обычно практикуется внѣшнее оплодотвореніе, рѣжевнутреннее. Оно обыкновенно имѣетъ мѣсто лишь у особенно талантливыхъ преподавателей, а въ официальной школьной организаци и учебныхъ планахъ часто вовсе упускается изъ виду.

Причины этому лежатъ не только въ исторіи возникновенія нашихъ школъ и не только въ переоцѣнкѣ заученныхъ знаній, но также въ массовомъ характерѣ нашего преподаванія, въ большей стоимости школьной организаци, построенной на продуктивной работѣ, и, наконецъ въ тѣхъ несравненно большихъ трудностяхъ, которыя представляютъ веденіе такихъ школъ и надзоръ за ними. Большое количество учениковъ никогда, или же очень рѣдко составляетъ препятствіе для упражненія во многихъ механическихъ сноровкахъ, для передачи знаній и приобрѣтенія шаблоннаго умѣнья; какъ всякій пудель можетъ носить поноску, такъ точно почти всѣ люди способны къ элементарной дрессировкѣ. Въ противоположность этому, преподаваніе, имѣющее въ виду продуктивную работу, наталкивается въ нѣкоторыхъ предметахъ, при большомъ числѣ учениковъ, на значительныя затрудненія; здѣсь гораздо больше приходится обращать вниманія на способности и зрѣлость каждаго ученика, чѣмъ то имѣетъ мѣсто при передачѣ знаній, рассчитанныхъ лишь на работу памяти, или при упражненіи механическихъ навыковъ. Въ то же время соединеніе опытныхъ знаній съ передаваемыми и механической работы съ продуктивной позволяетъ ставить лишь небольшія задачи въ теоретическомъ и практическомъ обученіи. Наконецъ, гораздо легче создать большое число учителей, исполняющихъ лишь функцію простой передачи знаній, чѣмъ подготовить такихъ педагоговъ, которые изъ сво-

его собственнаго запаса творческихъ силъ сообщали бы ученикамъ энергію, необходимую для продуктивной работы. Однако, всё эти трудности не должны насъ останавливать въ стремленіи придать большую разносторонность и дѣеспособность всёмъ родамъ и видамъ школъ, представляющимъ при номинальныхъ различіяхъ единую педагогическую систему; этого можно достигнуть если, слѣдуя вновь выступающему требованію жизни, удѣлится больше вниманія творческой силѣ, заключающейся въ ученикѣ. На основаніи предыдущихъ соображеній безъ сомнѣнія долженъ быть признанъ недостатокъ присущій нашей современной школьной системѣ. Этотъ недостатокъ намъ станетъ еще болѣе ясенъ, если мы подойдемъ ближе къ понятію производительной умственной работы, причемъ тогда же мы осознаемъ болѣе отчетливо границы воспитательнаго дѣйствія продуктивной работы вообще. Для изслѣдованія этого понятія будетъ цѣлесообразно имѣть въ виду то различное содержаніе, которое вкладывается въ слово „трудъ“ (работа), смотря по тому, употребляется ли это выраженіе въ экономическомъ, вульгарномъ или физическомъ смыслѣ. Путемъ такого разсмотрѣнія образуется общій признакъ, который можно обозначить какъ дѣятельность, или движеніе; изъ дальнѣйшаго изслѣдованія выяснится, поскольку умственная дѣятельность можетъ быть названа трудомъ и при этомъ трудомъ производительнымъ.

Въ экономическомъ смыслѣ, каждый трудъ, который создаетъ блага—есть трудъ производительный. Забойщикъ въ угольныхъ копяхъ, фабричный работникъ у ткацкаго станка, золотыхъ дѣлъ мастеръ въ своей мастерской—всѣ они трудятся производительно. Однако, это представленіе мы не можемъ перенести безъ оговорокъ въ нашу область, ибо все это производство благъ совершается большей частью путемъ чисто механической работы, отъ которой мы хотимъ отвлечься при нашихъ разсужденіяхъ. Въ области духовной мы можемъ точно также нѣкоторыя работы, напримѣръ, тѣ, которыя, какъ всякое обученіе, состоятъ въ передачѣ духовныхъ благъ отъ одного человѣка къ другому, называть производительными. Напротивъ того, въ экономической области трудъ по распредѣленію и перемѣщенію благъ не называется производительнымъ. Тѣмъ не менѣе продуктивность въ областяхъ матеріальной и духовной имѣетъ общій признакъ: созданіе новыхъ цѣнностей, причемъ въ послѣднемъ случаѣ, т. е. въ области духовной, этотъ признакъ присущъ также процессу передачи благъ.

Но въ то же время замѣчательно, что этотъ признакъ не всегда бываетъ соединенъ съ понятіемъ труда въ вульгарномъ смыслѣ. Обычно человѣкъ употребляетъ слово „трудъ“ въ томъ же значеніи, что и „занятіе“, „дѣятельность“, причемъ представленіе какого либо вреда или пользы вовсе не

выступаетъ въ сознаниі или же таится въ темной глубинѣ подсознательнаго. При этомъ процессу созданія духовной цѣнности или вовсе не придается значенія труда, или такое признается за нимъ не вполне, такъ какъ съ этимъ послѣднимъ понятіемъ въ его общеупотребительномъ смыслѣ связано видимое употребленіе физической силы.

Понятіе „работа“ въ смыслѣ физическомъ не имѣетъ ничего общаго съ производствомъ благъ. Наоборотъ, физикъ нашихъ дней знаетъ, что все совершающееся въ природѣ есть не что иное, какъ превращеніе одного запаса работы въ другой; энергія не можетъ быть сотворена, ибо если на одной точкѣ земнаго шара совершена новая работа, то въ другомъ мѣстѣ пропало равное ея количество. Понятіе работа (трудъ) у экономиста профана и физика не будетъ однимъ и тѣмъ же. У него, однако, будетъ признаковъ общій съ умственной работой и этотъ признакъ—дѣятельность.

Дѣятельность умственную мы не всегда склонны обозначать какъ работу, но крайней мѣрѣ какъ продуктивную работу. Напримѣръ, имѣется дѣятельность, которую мы не смотря на то, что она часто носитъ созидающій характеръ, прямо противопоставляемъ продуктивной работѣ—именно игра. Впрочемъ, и здѣсь мы не послѣдовательны въ нашемъ способѣ выраженія. Мы говоримъ, напримѣръ, о шахматной игрѣ, какъ о хорошо выполненной, напрягающей умственныя силы и умственно-продуктивной работѣ. И, однако, откуда же эта столь ясно нами сознаваемая противоположность между игрой и работой, и что общаго имѣютъ эти два рода дѣятельности? Отвѣтъ на этотъ вопросъ намъ долженъ быть ясенъ, разъ мы хотимъ получить понятіе о воспитательномъ значеніи продуктивной умственной работы.

Когда мы поймемъ сущность игры, мы сможемъ также представить себѣ отчетливо сущность продуктивной работы.

Игра въ ея чистѣйшей формѣ выступаетъ только у ребенка. У взрослыхъ игра всегда имѣетъ побочныя цѣли, затемняющія ея подлинный смыслъ. Ребенокъ играетъ въ тотъ моментъ, когда міръ его представленій возбужденъ какимъ либо примитивнымъ предметомъ. Въ углу двора или сада ребенокъ собралъ кусочки дерева, лоскутки, веревочки, кучи песку, камни и т. д. Куски дерева являются у него людьми или животными, тряпочки служатъ одеждой или кровлями, куча песку изображаетъ гору и долину, камни—зданія и мосты, веревочки протягиваются какъ заборы, или границы дорогъ. Мы находимъ ребенка всецѣло погруженнаго въ свою духовную дѣятельность, гдѣ онъ получаетъ новыя представленія или создаетъ новыя ихъ комбинаціи. Это связываніе представленій, при которомъ всегда выступаетъ нѣкотораго рода одухотвореніе внѣшняго мі-

ра ¹⁾, носить во время игры ребенка совершенно не произвольный характеръ. Ассоціаціи создаются почти также, какъ въ грезахъ или въ сказкѣ. Ребенокъ не стремится ни къ какому опредѣленному выбору, ибо онъ не имѣетъ въ виду никакой опредѣленной цѣли. Потокъ представленій возбуждается внѣшнимъ чувственнымъ міромъ и имъ же отклоняется на новые пути; это происходитъ въ большей или меньшей степени независимо отъ данной игрушки и при томъ тѣмъ скорѣе, чѣмъ меньше эта игрушка похожа на какой нибудь дѣйствительный предметъ, чѣмъ менѣе художественно она сработана. Искусныя и технически совершенныя игрушки, какъ это показываетъ опытъ, мало привлекательны для ребенка 8—10 лѣтъ именно потому, что онѣ тормозятъ богатый и разносторонній потокъ его представленій. Дитя имѣетъ интересъ къ игрѣ лишь постольку, поскольку оно постоянно открываетъ въ ней что либо новое: будь то расширение и обогащеніе его представленій, появленіе новыхъ ихъ комбинацій, будь то, наконецъ, постоянно мѣняющіеся импульсы къ новымъ и новымъ дѣятельностямъ.

Нѣкоторыя игрушки и подвижныя игры привязываютъ къ себѣ дѣтей на многіе годы. Другія раньше, или позже теряютъ свою привлекательность. Въ каждомъ дѣтскомъ возрастѣ, слѣдовательно, при каждой степени духовной зрѣлости, игра лишь постольку сохраняетъ свою привлекательную силу для ребенка, по крайней мѣрѣ, для нормальнаго ребенка, поскольку въ ней безсознательно пріобрѣтается что-либо въ духовномъ или физическомъ отношеніи. Слабо одаренное въ интеллектуальномъ отношеніи дитя, со скудными и мало подвижными представленіями, или больной и вялый ребенокъ не получаютъ никакой радости при игрѣ въ одиночествѣ. Имъ нужно постоянное возбужденіе извнѣ: со стороны родителей, братьевъ и сестеръ, товарищей. Извѣстный воспитатель, мнѣ думается—это былъ Нимайеръ, видѣлъ искусство воспитанія и его основную задачу въ томъ, чтобы найти для cadaго возраста подходящее занятіе.

Теперь рассмотримъ, съ другой стороны, дѣятельность человѣка, занятаго не умственной игрой, но умственной работой. Онъ точно также, какъ и играющее дитя, исходитъ изъ дѣйствительности, которая пробуждаетъ къ жизни всѣ его представленія. Исследователь, у стола за которымъ онъ производитъ эксперименты, наблюдаетъ приборы, вещества, явленія. Каждое новое явленіе обогащаетъ міръ его представленій. Новыя представленія въ разныхъ направленіяхъ

¹⁾ Это одухотвореніе внѣшняго міра является существеннымъ элементомъ всякаго позднѣйшаго художественнаго творчества. Въ изображеніяхъ художника оно всегда выступаетъ, какъ нѣчто специфически индивидуальное.

связываются съ сотнями другихъ, слѣдую путемъ ассоціаций, ставшихъ привычными въ силу многократныхъ упражненій. И въ то время, какъ стоящій передъ изслѣдователемъ міръ вещей черезъ открытыя двери органовъ чувствъ вызываетъ соотвѣтствующія ощущенія, въ его сознаниі расширяется міръ представленій и, если работа плодотворна, изслѣдователь путешествуетъ въ немъ лишь слегка руководясь внѣшней дѣйствительностью. Именно поэтому признаемъ мы сходство одареннаго фантазіей ребенка съ экспериментаторомъ, которое здѣсь выражается въ томъ, что работа изслѣдователя, также какъ и игра, привлекаетъ къ себѣ наивныхъ, въ лучшемъ смыслѣ этого слова, лишь до тѣхъ поръ, пока имѣется въ виду какое-либо умственное пріобрѣтеніе.

Но здѣсь уже выступаетъ глубокое различіе. Ходъ представленій экспериментатора уже не безпорядоченъ, не произволенъ, но строго руководится поставленными вопросами, множествомъ научныхъ законовъ, которые то противорѣчатъ новымъ ассоціациямъ, то поддерживаютъ ихъ, наконецъ, опредѣленно задуманной цѣлью. Въ то время, какъ творческая дѣятельность ребенка протекаетъ при непрерывномъ чувствѣ удовольствія, изслѣдователь - экспериментаторъ постоянно колеблется между ощущеніемъ напряженнаго ожиданія и удовлетворенностью, между чувствомъ пріятнаго и непріятнаго, смотря по тому, образуются ли нужныя комбинаціи представленій или нѣтъ.

Такимъ образомъ, для того, чтобы продуктивность игры душевно-здороваго ребенка созрѣла до настоящей умственной продуктивности взрослого человѣка, необходима многосторонняя дисциплина духа, которая сначала слегка, а потомъ все тѣснѣе должна быть связана съ игрой ребенка и съ раннихъ поръ пріучить къ внимательности, настойчивости, честности и преодолѣнію трудностей.

Слѣдуетъ указать еще одно глубокое различіе обоихъ видовъ продуктивной умственной работы. Оно быть можетъ еще болѣе значительно, чѣмъ первое, такъ какъ, конечно, и при игрѣ фантазирующаго ребенка въ комбинаціяхъ представленій не господствуетъ ничѣмъ не ограниченный произволь.

Для каждой игры рано или поздно наступаетъ моментъ пресыщенія. Чѣмъ старше дѣлается ребенокъ, тѣмъ меньше интересуютъ его старыя игры, которыя не ставятъ уже больше вопросовъ и не даютъ отвѣтовъ духовной жизни, стремящейся къ единству и пониманію окружающаго. Все болѣе и болѣе выступаютъ на первый планъ подвижныя игры и притомъ нерѣдко особенно привлекаетъ спортъ, какъ посредствующее звено между игрой и трудомъ, какъ игра, въ которой имѣется опредѣленная, стоящая внѣ ея цѣль, какъ игра, гдѣ имѣется сознательное намѣреніе пре-

одолѣть данное препятствіе. Игра въ собственномъ смыслѣ слова, какъ такая умственная дѣятельность, которая не преслѣдуетъ никакой опредѣленной цѣли и не направлена во вредъ или въ пользу кому-либо, занимаетъ въ жизни нормальнаго и правильно воспитаннаго человѣка, также какъ въ жизни животнаго, свободно развивающагося въ естественныхъ условіяхъ, свой строго ограниченный промежутокъ времени. Иначе обстоитъ дѣло съ продуктивнымъ умственнымъ трудомъ, въ собственномъ смыслѣ слова, поскольку онъ, какъ мы это предполагаемъ, выполняется честно и искренне. Для него нѣтъ момента пресыщенія, онъ носитъ въ себѣ, нѣкоторымъ образомъ, животворныя силы. Именно потому, что онъ въ противоположность игрѣ имѣетъ цѣли, которыя лежатъ не внѣ его, но въ немъ самомъ, цѣли, которыя, будучи достигнуты, образуютъ въ силу экономіи нашей душевной жизни почву для дальнѣйшихъ цѣлей, именно поэтому продуктивная работа, въ предѣлахъ данныхъ способностей, является всегда причиной сознательнаго роста душевныхъ силъ непрестанно стремящихся къ новой дѣятельности. Въ этомъ характерномъ различіи съ игрой и лежитъ громадное воспитательное значеніе продуктивнаго труда. Каждый, кто, дѣйствительно, обладаетъ образованіемъ, испыталъ на себѣ это самооплодотворяющее дѣйствіе продуктивной работы. Можно даже сказать: если кто-нибудь хочетъ знать, какъ далеко онъ подвинулся на дорогѣ къ глубокому, истинному образованію, то онъ долженъ спросить себя, какъ велико и какъ искренне его стремленіе къ образованію, будь оно интеллектуальнаго или моральнаго характера. Исслѣдователь, художникъ, также какъ человѣкъ, стремящійся къ практической мудрости, могутъ найти жизненную задачу въ этихъ вѣчно возрождающихся и растущихъ импульсахъ продуктивной работы. Истинный исслѣдователь побуждается ими къ безпрестанному повышенію уровня своихъ знаній; онъ отбрасываетъ въ сторону всѣ заученныя традиціи, также какъ художникъ, который страстно ищетъ адекватныхъ выраженій своей внутренней духовной жизни, оставляетъ въ сторонѣ заученную манеру, технику и шаблонныя рѣшенія. Высшее благо продуктивнаго труда заключается въ томъ, что онъ можетъ стать задачей жизни творящаго, поднять его надъ страданіями и хаосомъ земной жизни, также какъ вѣрующаго человѣка подымаетъ его непоколебимое религіозное чувство.

Прежде чѣмъ идти дальше, полезно связать вмѣстѣ всѣ предыдущія размышленія.

Производительный умственный трудъ есть дѣятельность души, которая создаетъ новыя представленія и новыя комбинаціи представленій съ цѣлью высшаго единства душевной жизни или же внѣшняго ея выраженія и воплощенія.

Эта цѣль отличаетъ его отъ игры ребенка; послѣдняя, поскольку она является настоящей игрой, всегда бываетъ лишена опредѣленнаго намѣренія при образованіи представленій и ихъ комбинаціяхъ, такъ же какъ характернаго способа ихъ выраженія. Продуктивный умственный трудъ предполагаетъ способность легко образовывать комбинаціи представленій, такъ же какъ это имѣетъ мѣсто при игрѣ ребенка съ самимъ собой. Однако, онъ отличается отъ игры—воспитаніемъ, которое вводитъ эти комбинаціи въ опредѣленное русло. Эта дисциплина отчасти присуща душѣ врожденнаго изслѣдователя или художника, отчасти же пріобрѣтается и усиливается путемъ соотвѣтствующихъ упражненій, при чемъ постепенный переходъ игры въ работу можетъ содѣйствовать самымъ благотворнымъ образомъ. Продуктивный умственный трудъ является превосходнымъ средствомъ воспитанія, однако, предполагаетъ соотвѣтствующую склонность. Порождаемая работой неутолимая жажда дальнѣйшей и расширяющейся дѣятельности принуждаетъ человѣка къ постоянному напряженію и упражненію своихъ силъ и благопріятствуетъ развитію элементарныхъ добродѣтелей: прилежанія, постоянства, самоотверженія и добросовѣстности, которыя, впрочемъ, могутъ быть воспитаны путемъ внѣшнихъ средствъ принужденія.

Продуктивная работа даетъ дѣйствительно новый опытъ, который тотчасъ же вступаетъ въ тѣсную связь со всѣмъ остальнымъ міромъ нашихъ представленій, такъ какъ онъ идетъ навстрѣчу даннымъ запросамъ души. Эти новыя комбинаціи развиваютъ затѣмъ все новыя силы, даютъ творческимъ способностямъ все новыя импульсы. Всѣ открытія, учужшенія, всѣ удачныя организациі, всѣ великія дѣла человѣческой любви—порождены продуктивной работой. Опытъ и знанія другихъ, которыя мы получаемъ черезъ сообщенія, черезъ работу воспріятія, имѣютъ значеніе лишь постольку, поскольку они совпадаютъ съ нашимъ собственнымъ опытомъ того же рода и заполняютъ пробѣлы, которые присущи всякому личному опыту. Механической трудъ, вообще говоря, не даетъ новаго опыта и оставляетъ душу безъ согрѣвающихъ ее стремленій; наоборотъ, продуктивная работа, какъ бы поддерживаетъ все наше существо въ повышенной температурѣ; она является поэтому источникомъ предприимчивости, отваги, самостоятельности воодушевленія и неизсякаемой радости труда. Здѣсь скрывается самое главное воспитательное значеніе продуктивнаго труда.

Однако, для того, чтобы развиться, эта воспитательная сила должна покоиться на прочномъ основаніи; нужны не только способности и зрѣлость, но также соотвѣтствующее умѣнье; умѣнье и знаніе, которое даже самому одаренному не дается безъ пота непродуктивной работы, безъ упражненій. Это обстоятельство охотно забывается скороспѣлыми

представителями въ области науки и искусства, а за послѣднее время также въ области школьнаго и домашняго воспитанія.

Въ продуктивной умственной работѣ заключается прежде всего и по меньшей мѣрѣ эгоистическій мотивъ. Она направлена на построение или выраженіе своей собственной духовной жизни, и въ этомъ лежитъ также ея опасность для воспитанія. Наука и искусство не требуютъ вовсе, чтобы занимающійся ими былъ въ то же время цѣльной личностью. Исключительно интеллектуальная дѣятельность ученаго дѣлаетъ изъ него иногда человѣка лишь на половину; она оставляетъ неразвитыми его эстетическое чувство и его моральныя силы. Точно также мощь изображенія художника сама по себѣ не возвышаетъ нравственно. Она можетъ истощаться въ идеальномъ мірѣ, далеко отъ дѣйствительной жизни, исчерпать себя въ области чисто формальнаго. Для того, чтобы создавать характеръ въ его цѣломъ, продуктивная работа въ искусствѣ и наукѣ должна въ большей или меньшей степени быть на службѣ у человѣческой культуры. Но въ такомъ служеніи продуктивная умственная работа создаетъ надолго удовлетворяющее содержаніе жизни и притомъ тѣмъ скорѣе, чѣмъ болѣе сомоотверженно направлена она на благо ближнихъ.

Изъ самой сущности продуктивной работы ясны основныя точки зрѣнія, съ которыми слѣдуетъ подходить не только къ воспитанію вообще, но и къ организациі нашихъ школъ и нашего преподаванія. Не подлежитъ никакому сомнѣнію, что въ Германіи мы отводимъ въ нашихъ школахъ слишкомъ мало мѣста продуктивной работѣ. Въ народной школѣ ея до сихъ поръ почти совершенно не было, въ средней школѣ она хотя и нашла себѣ примѣненіе въ нѣкоторыхъ предметахъ: въ математикѣ, при переводахъ иностранныхъ классиковъ, иногда въ нѣмецкихъ сочиненіяхъ, а за послѣднее время въ рисованіи, однако, и здѣсь, вообще говоря, лишь постольку, поскольку учитель сумѣетъ избѣжать подавляющей массы учебнаго матеріала, не вступая въ коллизію съ программами преподаванія. Замѣчательно, что продуктивная работа не пользуется признаніемъ какъ разъ въ тѣхъ предметахъ, гдѣ она могла бы развиваться всего плодотворнѣе именно: въ естественныхъ наукахъ, зоологіи, ботаникѣ, минералогіи и прежде всего въ физикѣ и химіи. Напротивъ, въ нѣмецкихъ высшихъ школахъ она получила доступъ во второй четверти прошлаго столѣтія, сначала въ филологическіе семинаріи, затѣмъ въ лабораторіи, клиники и т. д. Однако и здѣсь продуктивная работа могла бы получить больше мѣста, чѣмъ это наблюдается теперь. Всѣ наши высшія школы придаютъ попрежнему слишкомъ большое значеніе чисто-лекціонной системѣ, которая, конечно, нерѣдко гораздо болѣе выгодна въ духов-

номъ и матеріальномъ отношеніи доцентамъ, нежели учащимся. Къ этому слѣдуетъ прибавить невѣроятное переполненіе имѣющихся учебныхъ заведеній въ особенности большихъ университетовъ, недостаточную потребность въ самостоятельной работѣ, о которой мы выше высказывали сожалѣніе, и которая порождена нашими подготовительными школами и, наконецъ, экзамены, рассчитанные на нагроможденіе знаній; все это мѣшаетъ продуктивной работѣ развить лучшія стороны своего вліянія.

Въ большинствѣ школъ для дѣвочекъ дѣло обстоитъ еще хуже, чѣмъ въ мужскихъ школахъ. Нужно пережить всѣ эти сочиненія часто на совершенно недоступныя темы, преподаваніе ариеметики и геометріи, стоящее на уровнѣ дѣтскихъ садовъ, злоупотребленіе чисто формальнымъ преподаваніемъ новыхъ языковъ и почти полное исключеніе продуктивнаго труда, чтобы поистинѣ изумляться, какъ еще многія женщины не разучиваются думать за время своего пребыванія въ школѣ.

Продуктивную работу въ народной школѣ, несмотря на недостаточную зрѣлость учениковъ, несмотря на необходимость упражненій въ элементарныхъ навыкахъ нѣтъ надобности исключать вовсе: это показываетъ недавнее учрежденіе мастерскихъ, лабораторій, школьныхъ кухонь, реформа въ преподаваніи рисованія, робкія начинанія въ области разумной постановки письменныхъ работъ, которыя уже не заключаются въ непрерывномъ подражаніи заранѣе разжеваннымъ образцамъ, но исходятъ изъ возможно раньше начатыхъ изображеній лично пережитого. Это показываетъ небольшая статья Антеса „Бумажный змѣй“, букварь Гансберга и книга Шарлемана „О сердечномъ преподаваніи“. Ввести въ преподаваніе собственныя переживанія ученика — вотъ вообще говоря вся тайна развитія продуктивной работы въ нашихъ школахъ, начиная съ народной и вплоть до высшей. Конечно, такое преподаваніе предполагаетъ соотвѣтствующаго педагога, педагога, въ груди котораго живетъ самостоятельная творческая, умѣющая приспособляться, углубленная душа, которая подмѣчаетъ зародыши способностей въ ребенкѣ и съ радостью встрѣчаетъ каждую, даже самую слабую работу, лишь бы она была самостоятельна. Оно требуетъ далѣе мастера въ методикѣ, однако совсѣмъ въ другомъ смыслѣ, чѣмъ это предполагается современной научной дидактикой. Тонкости современной методики могутъ оказаться роковыми именно для творческихъ способностей. Принято называть умѣлымъ методикомъ того, кто можетъ до такой степени уменьшить трудности въ пониманіи новаго предмета, что ученики, всѣ одновременно, какъ бы по наклонному асфальтовому тротуару, переходятъ въ эту незнакомую еще для нихъ область представленій. Такая похвала, однако, очень условна. Для класса, мало ода-

реннаго духовно—это можетъ быть умѣлый методикъ; для класса, способнаго—совершенно непригодный. Духовная сила ребенка растетъ только черезъ преодоленіе трудностей, но то, что для одного ребенка—трудно, для другого—игра. Не слѣдуетъ орлу давать тѣже упражненія въ летаніи, которыя подходятъ для воробья. Только тотъ является умѣлымъ методикомъ, кто можетъ поставить преподаваніе такимъ образомъ, чтобы каждая способность находила соотвѣтствующую ей силамъ трудность. Я согласенъ, что при современномъ преподаваніи въ народныхъ школахъ, построенномъ исключительно на воспроизводящей работѣ, это невозможно; однако, это мыслимо тамъ, гдѣ заботятся о достаточномъ количествѣ продуктивнаго труда, гдѣ также въ различныхъ областяхъ открываютъ двери практической дѣятельности. Здѣсь происходитъ то же, что и при подъемѣ на гору: каждый, въ данный промежутокъ времени, восходитъ настолько, насколько хватаетъ его силъ, тогда какъ, слѣдуя плохо понятой методикѣ, считаютъ возможнымъ только такъ называемое „равномѣрное веденіе класса“ („gleichmässige Förderung“), которое хотя и возможно при нашей школьной системѣ, но которое тѣмъ не менѣе нерѣдко отягощаетъ слабыхъ и дѣлаетъ занятія скучными для болѣе способныхъ.

Внѣ всякихъ сомнѣній, гораздо большее поле для продуктивной работы представляетъ средняя школа, и это поле было бы еще обширнѣе, если бы нѣкоторыя группы этихъ школъ не подстегивались постоянно кнутомъ „позитивнаго знанія“. Я долженъ признаться, что степень положительныхъ знаній, требуемая нынѣ въ этихъ школахъ, можетъ быть приобрѣтена нормально одареннымъ, не обладающимъ исключительными способностями юношей, въ теченіе короткаго времени; тѣмъ не менѣе, она будетъ приобрѣтена за счетъ творческаго умѣнья.

Одинъ американецъ, который былъ въ Германіи въ продолженіи нѣсколькихъ мѣсяцевъ и изучалъ наши высшія школы, сказалъ мнѣ недавно совсѣмъ серьезно: „кажется, что нѣмецкія дѣти учатъ такъ много затѣмъ, чтобы имъ приходилось поменьше думать“. Въ самомъ дѣлѣ, нужно пожалѣть, что большая часть нашихъ школьныхъ знаній—основана лишь на запоминаніи, что они исчезаютъ вмѣстѣ съ прекращеніемъ занятій, что ихъ приобрѣтеніе крадетъ время у истиннаго умѣнья, что меньшія, но всегда цѣнныя творческія дарованія душатся въ зародышѣ. Но всего удивительнѣе, что эти знанія въ области естественныхъ наукъ передаются такимъ способомъ, который находится въ прямомъ противорѣчій съ естественно-научной умственной работой, то есть ихъ только сообщаютъ, но не даютъ приобрѣтать самимъ, даютъ какъ знанія книжныя, но не какъ знанія, почерпнутыя изъ опыта. Естественно-научное образованіе въ нашихъ школахъ было съ самаго начала поставле-

но на ложный путь; причина этому лежитъ въ недостаткѣ средствъ къ цѣлесообразной организаціи среднихъ школъ, въ переоцѣнкѣ знаній вообще и, наконецъ, въ томъ, не лишенномъ, впрочемъ, разумныхъ основаній, способѣ ихъ сообщенія, который оправдывалъ себя раньше въ области историко—филологическихъ наукъ и теперь примѣняется тамъ съ большимъ успѣхомъ. Насколько этотъ шаблонъ имѣетъ мало смысла, можно легко показать. Что бы сказали тѣ же педагоги, которые смотрятъ на лабораторіи и мастерскія, какъ на загрязненіе гимназій и реальныхъ училищъ, если бы какой-нибудь столяръ обучалъ своего ученика ремеслу примѣрно слѣдующимъ образомъ: каждый день читалъ бы ему лекціи о родахъ дерева, инструментахъ и машинахъ, дѣлалъ передъ нимъ эксперименты: строгалъ передъ его глазами доски, пилилъ, клеивалъ, давалъ бы ему въ видѣ домашней работы ежедневно заучивать наизусть нѣсколько параграфовъ изъ руководства къ столярному ремеслу, каждую недѣлю заставлялъ бы его писать сочиненія о значеніи рубанка, о приготовленіи годнаго клея, о томъ, какъ сдѣлать гардеробъ и т. д., и если, наконецъ, этотъ мастеръ при испытаніи счелъ ученика достойнымъ званія подмастерья на томъ основаніи, что тотъ знаетъ все, что могъ выучить наизусть за три года ученья.

Стоить только подумать надъ этимъ примѣромъ, чтобы найти его въ высшей степени комичнымъ. И, однако, это какъ разъ тотъ путь, которому мы слѣдуемъ въ преподаваніи и въ экзаменахъ по физикѣ, химіи, зоологіи, ботаникѣ и минералогіи. Если мнѣ отвѣтятъ, что я выбралъ неподходящій примѣръ, такъ какъ вѣдь ученикъ ремесленникъ будетъ современемъ столяромъ, и онъ долженъ обладать умѣньемъ, а не только знаніемъ, ученики же высшихъ школъ будутъ теологами, юристами, филологами, учителями, а не естествоиспытателями, что для нихъ достаточно однихъ знаній, то я возражу этому человѣку, что истинное значеніе естественно-научнаго преподаванія для него не ясно. Въ естественно-научномъ преподаваніи, методъ, которымъ достигаютъ знанія, гораздо важнѣе, чѣмъ само знаніе. Этотъ видъ труда имѣетъ громадное преимущество надъ всякой другой школьной работой, такъ какъ онъ есть продуктивная дѣятельность въ высшемъ смыслѣ слова. Онъ учитъ насъ наблюдать природу и людей и ставить имъ вопросы, онъ учитъ насъ достигать цѣнныхъ знаній, онъ причащаетъ насъ объективно разсматривать противостоящія намъ явленія природы и человѣческой жизни, отыскивать причины явленій, намъ незнакомыхъ, короче,—онъ учитъ насъ помогать себѣ во всѣхъ жизненныхъ положеніяхъ. Самое цѣнное, что мы можемъ дать ученику,—это не знаніе, а правильный методъ приобрѣтенія знаній и самостоятельный способъ дѣйствія. Этому методу нельзя научиться изъ лек-

цій, а если и можно, то въ высшей степени неудовлетворительно; ему учить продуктивная работа и ранняя привычка къ соотвѣтствующей дѣятельности. Работа и дѣятельность способствуютъ образованію характера, знаніе вліяетъ лишь во вторую очередь. Золотое правило преподаванія, заходящее слишкомъ далеко, если его берутъ въ абсолютной формѣ, правило, которое часто возвѣщается, но еще чаще упускается въ дѣйствительности изъ виду, именно—не говори ребенку того, что онъ можетъ найти самъ, болѣе всего имѣетъ значенія для естественно-научнаго преподаванія. Всякій другой путь въ приобрѣтеніи знаній противорѣчитъ духу естественныхъ наукъ и Hugh Gordon правъ, когда онъ въ своей маленькой книжечкѣ „Elementary Course of practical Science“, указывающей народнымъ учителямъ Англій, какимъ образомъ, должно быть поставлено начальное преподаваніе физики, восклицаетъ: „Пусть лучше (въ школахъ) отложить въ сторону естественныя науки, чѣмъ преподавать ихъ не-научно“.

Какъ рано и въ то же время съ какими плодотворными результатами можетъ быть открытъ для творчески одареннаго ребенка этотъ единственно правильный путь естественно-научнаго образованія, показываютъ приведенные мною примѣры изъ жизни Байера, который на 12-мъ году жизни открылъ новую двойную соль ($Cu CO_3 + Na_2 CO_3 + 3H_2O$) описанную впервые лишь четырьмя годами позже Струве и составленную Гентелемъ по методу Байера. Когда такой ученый, какъ Байеръ приписываетъ бодьшую часть своего позднѣйшаго развитія этой ранней продуктивной работѣ и со всей рѣзкостью выступаетъ въ пользу соотвѣтствующаго преобразованія, страдающаго недостатками естественно-научнаго преподаванія, то никто не имѣетъ права говорить здѣсь про исключительныя способности, которыя бы во всякомъ случаѣ достигли своей цѣли. Мы не знаемъ въ настоящее время, сколько имѣется хотя бы и слабыхъ творческихъ дарованій, которыя душатся въ зародышѣ современной школьной системой, сколько предприимчивости, самостоятельности, твердости характера погребается подъ этимъ балластомъ знаній, рассчитанныхъ на одну лишь работу памяти. Еще недавно Байеръ въ день своего семидесятилѣтія, въ рѣчи, сказанной въ кругу друзей, почитателей и учениковъ, указалъ на то, что съ естественными науками слѣдуетъ обращаться не какъ съ науками только, но какъ съ культурнымъ благомъ, какъ съ завоеванной въ продолженіи столѣтій мудростью, которая должна учить, какъ намъ устраиваться въ нашей личной жизни и въ общественной жизни съ нашими согражданами у себя на землѣ. Чтобы это было возможно, естественныя науки нужно не учить, но познавать на опытѣ. Только опытное познаніе имѣетъ власть надъ нашими поступками. Въ спеціальныхъ

школахъ мы рѣшились нѣсколько десятковъ лѣтъ тому назадъ ввести всякаго рода мастерскія и, гдѣ это возможно, замѣнить теоретическое образование практическимъ, ибо чеканить, гравировать, строгать и ковать нельзя научиться изъ книгъ или путемъ пассивнаго наблюденія. Я убѣжденъ, что въ нашихъ среднихъ школахъ точно также будутъ введены лабораторіи и мастерскія, или, точнѣе, и здѣсь мы будемъ принуждены послѣдовать примѣру другихъ націй, хотимъ мы этого или нѣтъ, такъ какъ проведенная полностью школьная система, которая соединяетъ опытное знаніе съ сообщеннымъ и механическое умѣніе съ творческимъ, даетъ такой странѣ экономической и духовный перевѣсъ. Вопросъ требуетъ рѣшенія, и тому изъ нѣмецкихъ государствъ, которое возьмется за него раньше, чѣмъ насъ заставить нужда, будетъ принадлежать истинная заслуга.

Гораздо труднѣе разрѣшеніе другого, не менѣе жгучаго вопроса изъ области воспитательнаго значенія продуктивной работы, вопроса, на который у насъ нѣтъ даже теоретически столь безусловно точнаго отвѣта, какой былъ по поводу естественно-научнаго преподаванія. Мы видѣли, что механическая работа не даетъ жизненнаго содержанія, что она лишь постольку получаетъ воспитательное значеніе, поскольку служить почвой для высшаго творчества и для развитія простѣйшихъ гражданскихъ добродѣтелей. Это имѣетъ значеніе не только для того воспитанія, которое намъ въ состояніи дать школа, но и для того, гораздо большаго воспитательнаго вліянія, которое оказываетъ на насъ жизнь.

Для очень большой части нашихъ промышленныхъ рабочихъ приходитъ моментъ, когда достигнуть высшій предѣлъ механическаго совершенства, когда никакое внѣшнее побужденіе не вызываетъ болѣе повышенія продуктивности. Съ этого момента, какъ густой покровъ, окутывающій солнечную долину жизни, начинается для миллионовъ нашихъ согражданъ безконечная, вѣчно однообразная, механическая работа. Послѣдній деревенскій бѣднякъ, который ежедневно снискиваетъ себѣ пропитаніе путемъ напряженной работы, на скудной почвѣ, среди постоянно мѣняющихся условий, кажется мнѣ, съ точки зрѣнія его повседневнаго труда, богаче любого промышленнаго рабочаго на фабрикѣ или на дому, который съ утра до вечера въ продолженіи всей жизни, съ леденящимъ однообразіемъ повторяетъ одни и тѣ же движенія рукъ и ногъ. Лишите вы такую человѣческую душу набожной преданности и глубокой вѣры, которая говоритъ: „Господи, да будетъ воля Твоя“, отнимите у него, видящаго болѣе счастливыхъ собратій стоящими на верху жизненной лѣстницы, всѣ благородныя радости и удовольствія, возвышающія человѣческую душу, и онъ, этотъ рабъ машины, будетъ бѣднѣе раба Рима и Гре-

ціи. Все освобождающій трудъ—не освобождаетъ его; все согрѣвающее солнце продуктивнаго творчества—его не согрѣваетъ. Остывшее сердце оживляютъ только ученія туманныхъ пророковъ, которыя питаютъ его тоску о недостижимыхъ временахъ, когда не будетъ никакихъ различій между людьми. Безсмысленно бороться противъ этихъ истинъ бѣдняковъ, которые объединяются въ своемъ общемъ стремленіи къ солнцу жизни, иными средствами, какъ путемъ соответствующаго измѣненія внѣшнихъ и внутреннихъ условій ихъ жизни, какъ путемъ попытки дать послѣдней новое содержаніе, котораго имъ работа не даетъ въ той же мѣрѣ, какъ ихъ собратьямъ, занятымъ болѣе тяжелымъ трудомъ, но зато болѣе счастливымъ. Они сами ждуть большаго успѣха отъ обобществленія орудій производства при уничтоженіи на нихъ частной собственности. Жестокій обманъ! Ибо и послѣ обобществленія останутся миллионы рабовъ машины, которые тогда, вѣроятно, будутъ еще бѣднѣе, чѣмъ теперь, такъ какъ при уничтоженіи частной собственности отпадутъ тѣ многочисленныя эгоистическіе мотивы, которые въ настоящій моментъ дѣлаютъ душу свѣжей, часто даже въ глубокой старости. Здѣсь поможетъ только одно средство—если вообще возможна помощь—, создайте имъ снова цѣнное содержаніе жизни“!

Какое же содержаніе жизни должны мы имъ дать? Эта загадка стоитъ теперь на пути общественной политики въ дѣлѣ воспитанія. „Дайте людямъ религію“—говоритъ церковь. „Введите ихъ въ храмъ искусства“—говорятъ эстетики. „Дайте имъ увидѣть связь міровыхъ явленій и понять положеніе ихъ работы въ производствѣ благъ—этомъ великомъ культурномъ факторѣ“—совѣтуютъ просвѣтители. „Создайте имъ достаточную заработанную плату и хорошія жилищныя условія“—говорятъ экономисты. „Поменьше образованія и побольше чувства почтенія“—поучаютъ господствующіе. „Хлѣба и зрѣлищъ“—вотъ мудрость римскихъ сенаторовъ.

Безусловно вѣрно, что истинно глубокая религія, соединенная съ преданностью божеству, даетъ богатое, неизсякаемое содержаніе жизни. Однако, также несомнѣнно, что, съ возрастающимъ образованіемъ народа, это жизненное содержаніе въ душѣ cadaго принимаетъ индивидуальный видъ, который, какъ можно предположить въ силу его природы, будетъ болѣе или менѣе отклоняться отъ неизмѣняющихся формулъ церковнаго ученія. Это заложенное въ каждой культурѣ развитіе естественнымъ ходомъ вещей приводитъ громадное количество людей, если не къ внѣшнему, то, по крайней мѣрѣ, къ внутреннему отдѣленію отъ церковной общины и тѣмъ самымъ отъ источника, который даетъ содержаніе жизни. Этотъ законъ развитія есть естественный законъ, который находитъ себѣ основанія въ осо-

бенностяхъ человѣческой души. И теперь встаетъ вопросъ: можетъ ли каждая отдѣльная личность, оторванная отъ всякаго общества, самостоятельно строить свою религіозную духовную жизнь, или нѣтъ? И если нѣтъ, какое твердое основаніе замѣститъ утраченную точку опоры? Мы знаемъ всѣ, что религіи привнесенной извнѣ вѣры разрѣшаютъ нашъ вопросъ только для части людей, которая, благословлена она или нѣтъ земными благами, не испытываетъ непреодолимаго стремленія, самостоятельно сформировать свою духовную жизнь и привести въ созвучіе свои религіозные взгляды съ остальнымъ содержаніемъ души.

Еще менѣе разрѣшаютъ вопросъ тѣ, которые блага продуктивной работы хотятъ замѣнить искусствомъ. Я не буду говорить о томъ, что художественное творчество, которое прежде всего можетъ дать содержаніе жизни, недоступно для большинства людей, что искусству вообще нельзя научить и нельзя научиться. Точно также и наслажденіе искусствомъ предполагаетъ не только извѣстныя способности, но также довольно значительную изощренность нашего эстетическаго чувства. Однако, принявъ даже, что путемъ воспитательныхъ учрежденій возможно будетъ наслажденіе искусствомъ сдѣлать доступнымъ для массъ, то все же это будетъ только наслажденіе. Но никогда наслажденіе, будь оно самое благородное, не можетъ дать содержанія жизни и на продолжительное время наполнить ее чѣмъ - либо другимъ, кромѣ себялюбія и изнѣженности, которыя не имѣютъ никакой цѣнности для народнаго развитія и безсильны разрѣшить проблему воспитанія.

Такъ же какъ съ рѣшеніемъ вопроса при помощи искусства, обстоитъ дѣло съ рѣшеніемъ его путемъ поднятія интеллектуальнаго уровня. Пока эти люди не могутъ на дѣлѣ воплотить свои взгляды въ мірѣ вещей, то и познаніе, не говоря уже о простомъ знаніи, не способно дать содержанія жизни. Есть, впрочемъ, единичные люди, которымъ достаточно всю жизнь радоваться одному лишь росту своего интеллекта и находиться вдали отъ бремени однообразной ежедневной работы, такъ какъ они могутъ свой досугъ заполнить построеніемъ своего міросозерцанія, такъ какъ имъ достаточно внутренней ясности, чтобы найти жизнь имѣющей цѣну, такъ какъ имъ не требуется ничего, кромѣ согласія съ самимъ собой. Однако, такіе нетребовательные мудрецы встрѣчались рѣдко даже въ періодъ расцвѣта греческой философіи; современныя условія жизни не сдѣлали ихъ явленіемъ болѣе частымъ.

Достаточная заработная плата и упорядоченныя условія жизни не разрѣшаютъ вопроса. Забота о внѣшней сторонѣ человѣческой природы играетъ важную роль въ разрѣшеніи задачи, и быть можетъ для многихъ, однако, конечно, не для лучшихъ, дѣлаетъ жизнь выносимой и даже цѣнной;

тѣмъ не менѣе, для нѣкоторой и, вѣроятно, немалой части она будетъ недостаточна, такъ какъ оставляетъ неудовлетворенными запросы души. Религія, наука, искусство и хлѣбъ — всѣ они даютъ лишь относительное и никоимъ образомъ не всеобщее рѣшеніе задачи. Львиная доля во всѣ времена, на мой взглядъ, должна выпадать религіи въ истинномъ смыслѣ слова и эта доля, возможно, снова возрастетъ, если когда нибудь церковь, не впадая въ расплывчатыя опредѣленія религіи, не имѣющія подъ собой никакого позитивнаго основанія, снова будетъ видѣть большук цѣнность въ религіи дѣла, чѣмъ въ религіи догмы. Однако, есть еще одна дорога, которая можетъ привести къ разрѣшенію жгучаго вопроса, дорога, которую, хотя и проповѣдуетъ школьная мудрость, но не слѣдуетъ ей ни въ одной изъ большихъ школьныхъ организацій. Въ маленькихъ, самодовлѣющихъ экономическихъ институтахъ Фихте, которые тотъ рекомендовалъ когда то для обновленія національнаго воспитанія, скрываются ея отличительныя черты; ихъ же можно наблюдать въ хорошемъ семейномъ воспитаніи. Что можно дать возвышеннаго бѣдняку, подавленному нищетой, рядомъ съ глубокимъ религіознымъ убѣжденіемъ? Какими средствами сможемъ мы, быть можетъ морально еще болѣе слабые, поднять его въ нравственномъ отношеніи? Въ чемъ сильнѣйшее воспитательное значеніе товариществъ и профессиональныхъ союзовъ? На эти три разнородныхъ вопроса я даю отвѣтъ: забота о другихъ. Она даетъ содержаніе жизни, она даетъ творческую работу. Наша школьная система знаетъ этотъ принципъ только на словахъ. Въ ея учрежденіяхъ, даже въ тѣхъ весьма рѣдкихъ, гдѣ воспитываютъ систематически къ дѣйствию, она основана цѣликомъ на эгоизмѣ учениковъ. Послѣдній долженъ самъ себя развивать практически и умственно, и надежда на личную выгоду при этихъ заботахъ о развитіи интеллекта составляетъ главную движущую пружину въ нашихъ школахъ. Гдѣ позаботились мы о созданіи такихъ школьныхъ организацій, въ которыхъ ученикъ учился бы на дѣлѣ способствовать нравственному и интеллектуальному развитію и наконецъ матеріальному благополучію своихъ сотоварищей? Когда, то, болѣе чѣмъ сто лѣтъ тому назадъ, имѣлась въ Шнепфенталѣ школа съ воспитательной системой, безсознательно исходящей изъ этого принципа, да нѣсколько лѣтъ тому назадъ снова образовались двѣ школы въ Тюрингенѣ, двѣ на всю Германію, которыя, однако, сознательно оцѣнили эту систему.

Въ парижскихъ школахъ находимъ мы учрежденіе, которое имѣетъ въ виду воспитаніе въ такомъ духѣ. Это „Mutualites scolaires“ — кассы взаимопомощи, куда ученики народныхъ школъ еженедѣльно вкладываютъ по парѣ сантимовъ, съ тѣмъ, чтобы поддерживать бѣднѣйшихъ това-

рищей въ случаѣ болѣзни, а въ случаѣ смерти облегчать родителямъ расходы на погребеніе.¹⁾ Въ Дрезденѣ молодыя дѣвушки всѣхъ слоевъ населенія принимаютъ участіе въ томъ, чтобы заботиться, наблюдать и руководить играми тысячъ школьнико́въ, которые въ хорошее время года каждую среду и субботу отправляются въ паркъ. Воспитательная система Тойнби-Голла въ Англіи построена въ существенной части на добровольной взаимопомощи и нечего говорить, какой свѣтъ вносится этимъ въ тьму бѣднѣйшихъ частей города гиганта. Вообще въ Англіи во многихъ интернатахъ забота однихъ ученико́въ о другихъ есть ясно выраженный воспитательный принципъ. Въ штатѣ Нью-Йоркъ учреждена „Reformschool“ т. е. исправительное заведеніе George junior Republic, конституція котораго носитъ республиканскій характеръ, поскольку всѣ школьныя дѣла лежатъ въ рукахъ питомцевъ. Послѣдніе выбираютъ представителей, которые за ними наблюдаютъ, ими руководятъ, наказываютъ, помогаютъ въ преподаваніи, заботятся объ управленіи учрежденіемъ, въ то время, какъ учителя вмѣшиваются лишь тогда, когда эта система оказывается неэффективной. И хотя это учрежденіе предназначено для нравственныхъ калѣкъ, однако именно эта система дала плодотворные результаты.

Все это отдѣльныя явленія, которыя только показываютъ, что можетъ быть найдена новая дорога къ дѣйствительному подъему социальныхъ чувствъ, къ развитію потребности въ дѣйственной заботѣ о другихъ и прежде всего дорога къ развитію нравственной личности. Пытались ли мы, нѣмцы, въ нашихъ школахъ всякаго рода и именно въ интернатахъ развить морально-творческія силы нашихъ ученико́въ въ такую систему взаимнаго самоуправленія, гдѣ умственно и нравственно сильные были бы руководителями морально слабыхъ. Развѣ не думаемъ мы всегда, что чѣмъ недовѣрчивѣе мы, взрослые, охраняемъ ребенка, тѣмъ лучше исполняемъ мы нашъ долгъ воспитателей? Ясно ли намъ, сколько творческихъ силъ остается неразвитыми при этомъ постоянномъ веденіи на помочахъ, именно у болѣе одаренныхъ морально? Развѣ не совсѣмъ забыли мы въ нашихъ школахъ то, что постоянно испытываемъ на самихъ себѣ, а именно воспитательное дѣйствіе, которое на насъ оказываетъ забота, направленная на умственную и нравственную жизнь другого? Приняла ли практическія формы въ какой либо нѣмецкой школьной системѣ мысль о необходимости

¹⁾ Въ юбилейномъ изданіи города Парижа о школьномъ дѣлѣ 1900 г. говорится на стр. 203: „Взаимопомощь есть осуществленіе на практикѣ той социальной аксіомы, что обособленность въ жизни опасна, что наши права опредѣляются нашими обязанностями, что усиліе раздѣленное становится болѣе легкимъ, и ничто такъ не спасаетъ насъ отъ отчаянія, какъ мысль, что наше горе не будетъ безучастно встрѣчено другими.“

пробужденія сильнаго чувства отвѣтственности? Не слѣдуетъ смѣшивать заботу о развитіи добросовѣстности или чувства долга со стремленіемъ развить чувство отвѣтственности. Добросовѣстностью и вѣрностью долгу можетъ обладать рабъ, хотя для того, чтобы выполнять приказанія своего господина, онъ не нуждается хотя бы въ малѣйшей степени въ чувствѣ отвѣтственности. Наши современныя, хорошо регламентированныя школьныя учрежденія съ ихъ разъ навсегда опредѣленными маршрутами для учителей и учениковъ, съ ихъ застывшими, неподвижными, охватывающими все до мелочей предписаніями и учебными планами, не даютъ почвы для развитія этой чудесной добродѣтели, которая такъ рѣдка и, тѣмъ не менѣе, такъ необходима для народа желающаго управлять своей судьбой. Это чувство растетъ только подъ весеннимъ дыханіемъ извѣстной свободы дѣйствій въ продолженіе всего юношескаго воспитанія. Я хорошо знаю, что не всѣ учителя и не всѣ ученики способны вмѣстить эту свободу дѣйствій, что многіе не желаютъ ея изъ чувства слабости или страха. Однако у многихъ она принесетъ чудесные плоды. Здѣсь должны были бы открыться глаза у школьной дирекціи и школьнаго начальства, чтобы увидѣть, гдѣ могутъ развиться лучшія силы ихъ учениковъ. Свобода движеній учителю и свобода движеній ученику. Это звучало бы какъ сказка, если бы докладчикъ прусскаго (Kultuministerium) министерства народнаго просвѣщенія докторъ Маттиасъ не рассказалъ бы намъ въ 5-омъ ежегодномъ выпускѣ „Monatsschrift für höhere Schulen“ о прекрасномъ и вызвавшемъ его сочувствіе примѣрѣ лица и лицейской гимназіи въ Ганноверѣ, прогимназіи въ Эббингѣ и въ прусскомъ Страсбургѣ. Это располагаетъ къ хорошимъ надеждамъ.

Свобода движеній не только будетъ благоприятствовать продуктивному творчеству, она будетъ пробуждать также чувство отвѣтственности, въ томъ случаѣ, если мы рѣшимся обезпечить ее не только въ области школьныхъ плановъ, но и во всѣхъ, долженствующихъ быть созданными, учрежденіяхъ служащихъ для образованія характера и для активнаго участія учениковъ въ заботахъ объ умственныхъ, моральныхъ и матеріальныхъ интересахъ своихъ соотечественниковъ. Я чувствую, что въ этой области общественнаго воспитанія намъ придется начинать съ самаго начала. Только если намъ удастся оживить эту религію дѣла, мы приобрятемъ одно изъ дѣйствительнѣйшихъ средствъ массаго воспитанія, которое становится наиболѣе цѣнно тогда, когда безмятежное время систематическаго школьнаго обученія уже уступило мѣсто суровой школѣ жизни. Человѣкъ не бѣденъ и не лишенъ солнца жизни, пока онъ можетъ заботиться о другихъ, о своей семьѣ, о своихъ друзьяхъ, о своихъ товарищахъ по ремеслу, о согражданахъ, о человѣ-

чествѣ, когда онъ съ юношескихъ лѣтъ научился находить свое счастье въ этой заботѣ. Не знаніе освободить міръ, но любовь, не господство даетъ удовлетвореніе, но служеніе.

Всѣ учрежденія въ школахъ, такъ же, какъ и въ жизни, которыя поддерживаютъ дѣйственное и разумное жертвованіе собой въ пользу другихъ, всѣ начинанія, которыя усиливаютъ чувство социальной отвѣтственности, всѣ они призваны дать цѣнное содержаніе жизни для тѣхъ, которымъ не удалось найти его въ своей будничной работѣ. Они всѣ даютъ поле для продуктивнаго творчества, которое хотя и направлено на службу другому, но приносить въ то же время и личную выгоду. И это не только потому, что оно одно въ состояніи дать намъ вѣрную картину человѣка, которой не будетъ вовсе, или которая будетъ бѣдна у того, чья работа держала его вдали отъ соприкосновенія съ другими и отъ духовныхъ или матеріальныхъ заботъ о нихъ. Оно приносить намъ ощутительную пользу потому что все, предпринимаемое нами съ другими въ добромъ намѣреніи, способствуетъ также нашему благосостоянію. Мудрости этого положенія нельзя научить; ей нельзя также научиться, ее можно только пережить. Эту продуктивную работу, стоящую на службѣ человѣчества рядомъ съ другой, служащей религіи, искусству, наукѣ и техникѣ, имѣлъ въ виду Карлейль, когда онъ называлъ ее послѣднимъ откровеніемъ этого міра. Къ ней мы можемъ примѣнить послѣднюю строфу того дифирамба, которымъ Эрастъ Вильденбрухъ недавно воспѣлъ монументъ бельгійскаго скульптора Менье „Трудъ“:

Schaffende Arbeit ist Welten gebot
Ist Erlösung durch Qual und Not
Schaffet und wirkt!

Scheigend dem Werke sich weihen und geben,
Heist im gebet seine Seele erheben.
Lautloses Suchen stummen gebets
Er, der alles versteht, er versteht's
Sucht ihn im Schaffen!

Организація народної школи.

Каждый организм развиваетъ въ себѣ съ теченіемъ времени такія приспособленія, которыя служатъ сохраненію его вида и приурочены къ цѣлямъ существованія послѣдняго. Если этого нѣтъ, организмъ гибнетъ въ ранней или болѣе поздней генераціи.

Государство и общины можно разсматривать, какъ организмы. Онѣ являются общественными формами человѣчества и покоятся на склонностяхъ человѣческой природы. Намъ не приходится здѣсь обсуждать того, какія причины привели въ теченіе тысячелѣтій къ этимъ образованіямъ. Намъ достаточно того факта, что они являются необходимыми формами, и что, поскольку намъ извѣстна исторія, они находятся въ постоянномъ процессѣ развитія, который, какъ я убѣжденъ, идетъ въ сторону прогресса.

Современное государство представляетъ изъ себя иной организмъ, чѣмъ то, которое было сто лѣтъ тому назадъ, и какъ мнѣ думается, — организмъ лучшій. Оно не есть еще вполне правовое государство, но къ такому мы приближаемся. То, что не было извѣстно античнымъ и средневѣковымъ государствамъ: свобода самоопредѣленія каждого, полная свобода совѣсти, гражданская и политическая свободы, равенство въ правахъ и т. д., — все это свойства современнаго государства, хотя они и бывають подчасъ затемнены.

Точно также государственнй организмъ, сознательно или бессознательно, развиваетъ въ себѣ приспособленія, которыя служатъ сохраненію его вида. Если онъ не вынуждается къ этому своими собственными внутренними условіями, то это заставляють его сдѣлать другія государства — индивиды. Если онъ не хочетъ распасться или быть уничтоженнымъ болѣе могущественными, онъ долженъ постоянно заново перестраивать свои учрежденія, охраняющія су-

ществованіе государства, такъ, чтобы они были приспособлены къ теперешней стадіи развитія. Все это—элементарныя истины.

Среди этихъ охраняющихъ государство учреждений есть одно, которое насъ интересуеъ всего сильнѣе—школа, и въ особенности та, которая имѣеъ дѣло съ массами: общественная обязательная народная школа. Это одно изъ самыхъ раннихъ учреждений, которое государство создало съ цѣлью самосохраненія; оно насчитываетъ немногимъ болѣе 100 лѣтъ. Конечно, народныя школы были еще раньше, можно сказать, уже во времена Карла Великаго. Однако, онѣ не были учреждениями государственнаго организма; онѣ были сначала учреждениями церкви и притомъ церкви не національной, но универсальной, и не служили никому, кромѣ самой церкви. Онѣ были затѣмъ учреждениями городовъ, но служили не городамъ, а церкви, или гуманизму, или какому-либо другому идеалу. Онѣ были, наконецъ, учреждениями частныхъ лицъ и, за немногими исключеніями, онѣ служили въ этомъ случаѣ, какъ средство для учителей зарабатывать себѣ хлѣбъ. Только въ серединѣ 18-го столѣтія, въ то время, когда „Эмиль“ Руссо привелъ въ движеніе умы, нѣмецкіе князья пришли къ мысли ввести государственныя народныя школы въ интересахъ государственнаго цѣлаго. Имъ принадлежитъ эта заслуга передъ всѣми князьями міра.

12 Августа 1765 года Король Пруссіи Фридрихъ II обнародовалъ составленный Гекеромъ „Общій школьный регламентъ“ для всей имперіи, „чтобы этимъ предотвратить и устранить въ высшей степени вредное и не подобающее христіанству невѣжество, и чтобы въ будущія времена школа образовывала и воспитывала „болѣе способныхъ и лучшихъ подданныхъ“.

18 Сентября 1770 года Курфирсть Баваріи Максимилианъ даетъ свою санкцію общему школьному уставу для нѣмецкихъ школъ (Trivialschule), составленному Брауномъ.

6-го Декабря 1774 года появился написанный аббатомъ Фельбигеромъ и одобренный австрійскою императрицею Маріей Терезіей „Общій школьный уставъ“, согласно которому должны были отнынѣ устраиваться частныя школы во всѣхъ приходдахъ.

Нѣсколькими десятилѣтіями позже, въ Австріи, Баваріи и Пруссіи было введено также обязательное обученіе.

Однако, государства не имѣли еще тогда конституцій. Князья были абсолютными властителями, а школы стремились, болѣе или менѣе откровенно, не къ тому, чтобы создавать свободныхъ гражданъ, самихъ опредѣляющихъ свою судьбу, но, какъ это хорошо выразилъ Ротенгансъ, совѣтникъ короля Франца, къ тому, „чтобы воспитать рабочіе

классы такъ, чтобы сдѣлать изъ нихъ людей, которыми легко управлять“.

Когда государства получили конституцію, они имѣли уже свою организацію народныхъ школъ, и хотя послѣднія были предназначены для совершенно иного государства, но, тѣмъ не менѣе, основныя опредѣленія эпохи зарожденія народной школы до сихъ поръ имѣютъ рѣшающее значеніе для этихъ „охраняющихъ государство“ учреждений. Мы приспособили наши средства обороны и наступленія къ новымъ задачамъ государства; въ таможенной политикѣ, въ политикѣ средствъ сообщенія, мы слѣдуемъ потоку времени и его измѣненіямъ. Мы сдѣлали необходимыя уступки растущему индустріальному государству. Мы дали подымающимся массамъ промышленныхъ рабочихъ законодательство о страхованіи, вызвавъ зависть всего міра. Всѣ эти учрежденія приспособило къ себѣ современное государство и только по отношенію къ одному оно не сдѣлало этого, а если и сдѣлало, то весьма неудовлетворительнымъ образомъ—по отношенію къ народной школѣ.

Когда государство ввело обязательное обученіе, оно было еще рѣдко-населеннымъ, аграрнымъ государствомъ, въ которомъ на гражданъ не возлагалось отвѣтственности, государствомъ, гдѣ дѣти и притомъ именно въ массѣ населенія росли еще внутри семьи и, по большей части, въ кругу дѣятельности отца подготавливались къ немногимъ правамъ и обязанностямъ будущаго гражданина. Для такого государства шести—семилѣтнее обязательное посѣщеніе школы, обученіе чтенію, письму, счету, религіи и общепользынымъ знаніямъ могло еще кое-что значить. Для такого государства былъ бы хорошимъ рецептъ Ротенганса, именно: „чтобы массы получали только такія понятія, которыя не мѣшали бы ихъ работѣ и не возбуждали бы недовольство ихъ положеніемъ“. Теперь наше нѣмецкое государство является перенаселеннымъ промышленнымъ государствомъ съ большой отвѣтственностью гражданъ, — которымъ передано въ руки все благополучіе государственнаго организма путемъ автономіи общинъ и путемъ конституцій, какъ отдѣльныхъ государствъ, такъ и всей имперіи; государствомъ, въ которомъ профессиональные или сословные обычаи не имѣютъ почти никакихъ воспитательныхъ задачъ, гдѣ освобожденная индивидуальность стремится къ отрицанію всѣхъ традицій; государствомъ, въ которомъ почти половина подросткаго поколѣнія не подготавливается къ правамъ и обязанностямъ будущаго гражданина ни путемъ семейнаго воспитанія, ни путемъ наставленія въ профессіи отца. Все существенно измѣнилось за исключеніемъ государственнаго и общественнаго народнаго воспитанія, за исключеніемъ народной школы и гимназіи. Нельзя признать за измѣненія, приспособленныя къ новымъ

условіямъ, такія мѣры, какъ, на примѣръ, прибавленіе одного или двухъ лѣтъ ученія въ обоихъ родахъ школъ, какъ уменьшеніе числа учениковъ въ классахъ народной школы со 100 на 80, какъ учрежденіе дополнительныхъ школъ со скуднымъ и неблагоприятно выбраннымъ временемъ преподаванія и съ учебнымъ планомъ, продиктованнымъ чисто утилитарными соображеніями.

Хотя за протекшее столѣтіе нѣкоторые мудрые законодатели въ области школьнаго дѣла близко подходили къ истинной цѣли народной школы, однако, прекрасно задуманнымъ планамъ не хватало живого выполненія. Въ Баваріи въ 1803 году появилось распоряженіе генеральной школьной дирекціи, которое вполне было проникнуто духомъ Песталоцци. „Всѣ общественныя учебныя заведенія“,— гласило оно,—„должны быть учрежденіями, которыя дѣлали бы человѣка способнымъ достигать своего назначенія. И это назначеніе“,—продолжаетъ предписаніе,—„двойко: общее и специальное. Общее это чистая нравственность, специальное—полезность, т.-е. возможность для каждаго человѣка, какъ члена общества, дѣлать все ему доступное для общаго блага того коллектива, въ которомъ онъ живетъ (государства, общины, семьи). Со школами ученія повсюду должны были быть связаны школы работы. Отъ этихъ послѣднихъ не должны быть освобождены даже тѣ, относительно кого можно предполагать, что имъ не придется работать для добыванія себѣ хлѣба; ибо, оставивъ даже въ сторонѣ перемѣну счастья, благодаря которой теряются многія прибрѣтенныя богатства, всегда полезно, чтобы каждый учился цѣнить то преимущество, которое заключается въ умѣнїи добыть себѣ необходимое пропитаніе и уважать надлежащимъ образомъ, всякаго, кто трудоспособностью, прилежаніемъ и искусствомъ можетъ обезпечить себѣ благосостояніе“. А 50-ю годами позже, въ Австріи нынѣ здравствующій императоръ Францъ-Іосифъ одобрилъ проектъ Фейхтерслебена, гдѣ говорится: „Тамъ, гдѣ весь народъ управомоченъ къ участію въ законодательствѣ, тамъ не слѣдуетъ бояться никакихъ усилій и никакихъ жертвъ для того, чтобы обезпечить всѣмъ образованіе, безъ котораго подобное право было бы противорѣчимъ“.

Имѣлась добрая воля, но тѣло было слабо; имѣлось на лицо признаніе цѣли, но не хватало пониманія всей важности средствъ.

Въ настоящее время вопросъ общественнаго народнаго воспитанія со стихійной силой стучится въ ворота государственнаго зданія. Есть много дорогъ къ разрѣшенію этого вопроса, а, еще болѣе того, призванныхъ и непризванныхъ руководителей.

Мы рассмотримъ одинъ изъ этихъ путей, который, какъ

я надѣюсь, медленно, но вѣрно приведетъ насъ къ цѣли, въ томъ случаѣ, если руководящіе круги обнаружатъ честное, направляемое разумомъ, желаніе.

Общественныя учебныя и воспитательныя учрежденія современнаго государства или общинъ, согласно всему вышесказанному, могутъ имѣть только одну цѣль: Воспитаніе гражданъ государства. Изъ этого не исключаются также среднія и высшія школы страны, — послѣднимъ, болѣе даже, чѣмъ народнымъ школамъ, необходимо имѣть въ виду эту цѣль. Ибо болѣе, чѣмъ когда-либо, обращаютъ сейчасъ эти школы исключительное вниманіе на одну лишь сторону будущаго гражданина, на его ученость или искусство, т.-е. на сторону профессиональную, эгоистическую.

Однако, всё мы знаемъ, что выдающійся ученый, художникъ, техникъ, купецъ можетъ быть самымъ жалкимъ гражданиномъ. Истиннымъ гражданиномъ государства является такой человекъ, который знаетъ задачу не только свою, но и своего народа и имѣетъ волю и силу посвятить жизнь на служеніе этимъ обѣимъ задачамъ. Было бы весьма заманчиво показать, какимъ образомъ гимназіи и университетъ могли бы сдѣлать гораздо больше для разрѣшенія этой двойной задачи, чѣмъ это они дѣлаютъ теперь; я, однако, долженъ ограничиться той школой, въ которой 90 процентовъ нашихъ гражданъ имѣютъ единственный питаемый государствомъ источникъ ихъ образованія, — народной школой.

Какъ можетъ и должна быть построена народная школа, чтобы выполнена была ея цѣль—сдѣлать возможно больше въ смыслѣ государственно-гражданскаго воспитанія народныхъ массъ? Какія внѣшнія и внутреннія качества должна она имѣть, чтобы удовлетворять этому единственному назначенію?

Изъ понятія современнаго государства вытекаетъ равноправіе всѣхъ гражданъ. Каждое общественное учрежденіе, которое служитъ благу государства, т.-е. благу цѣлаго, должно быть одинаково доступно каждому гражданину. Устраивать двойкаго рода элементарныя школы на общественныя средства, значить предполагать, что мы имѣемъ въ государствѣ два разряда гражданъ. Отсюда слѣдуетъ первое основное свойство: *начальная народная школа одна и та же для всѣхъ дѣтей*. Интеллигентный сынъ бѣднаго поденщика будетъ нѣкогда, какъ зрѣлый гражданинъ, имѣть тѣ же права и обязанности, какъ интеллигентный сынъ богатаго купца. Если государство даетъ ему одинаковую возможность образованія, то онъ для государственнаго цѣлаго будетъ болѣе полезенъ, чѣмъ тупицы, пользующіеся привилегіями рожденія или имущества.

Изъ равныхъ правъ всѣхъ и каждаго на лучшую народную школу еще не вытекаетъ для всѣхъ же безвозмездное пользованіе этимъ правомъ. Однако, право стало-бы иллюзіей, если бы стоимость пользованія имъ превосходила доступные для отдѣльной личности размѣры. Отсюда слѣдуетъ второе основное свойство: *Въ томъ случаѣ, если государство или замѣщающія его общины не могутъ или не хотятъ въ воспитательныхъ цѣляхъ обезпечить всѣмъ бесплатное обученіе и учебныя пособія, то это необходимо, по крайней мѣрѣ, для несостоятельныхъ и притомъ въ народной школѣ для всѣхъ, въ среднихъ школахъ для наиболее одаренныхъ.*

Изъ равенства въ правахъ слѣдуетъ, однако, равенство въ обязанностяхъ; каждый гражданинъ долженъ дать своимъ дѣтямъ, поскольку позволяютъ способности послѣднихъ, такое образованіе, которое необходимо въ интересахъ государственнаго блага. Отсюда слѣдуетъ третья особенность: *тѣ школы, которыя должны дать минимумъ государственнаго гражданскаго воспитанія, должны быть обязательными для всѣхъ.* Каждому, однако, должна быть предоставлена свобода сдѣлать больше для воспитанія своихъ дѣтей, чѣмъ того требуетъ вышеуказанный минимумъ. Ибо воспитаніе есть, прежде всего, право семьи, также, какъ, прежде всего, ея обязанность. Право государства выступаетъ только тамъ, гдѣ семья не можетъ или не хочетъ выполнить свой долгъ сообразно съ государственнымъ благомъ. Итакъ, если кто желаетъ обучать своего ребенка частнымъ образомъ, отдѣльно или вмѣстѣ съ другими дѣтьми, то въ общемъ этому не слѣдуетъ мѣшать: онъ только долженъ самъ нести расходы и быть подчиненъ самому строгому государственному контролю. Право семьи на воспитаніе никѣмъ не выдвигается болѣе ревниво, чѣмъ гражданами Англіи и Америки, гдѣ еще теперь, несмотря на всеобщее обязательное обученіе, процвѣтаютъ частное обученіе и частныя школы при весьма незначительномъ государственномъ контролѣ. Будущее, безъ сомнѣнія, укажетъ и этимъ государствамъ нашу дорогу, какъ это видно изъ англійскаго школьнаго закона 1902 года и какъ это подтверждаетъ снова законъ о дополнительныхъ школахъ въ Шотландіи 1908 г.

Рядомъ съ равноправіемъ свобода совѣсти есть основное требованіе современнаго государства, и я не знаю болѣе высокаго права человѣка, какъ свобода совѣсти. Она, какъ и всѣ свободы, имѣетъ свою границу только тамъ, гдѣ можетъ быть причиненъ вредъ общему благу государства. Именно нравственный человѣкъ можетъ перенести все, только не насиліе надъ своимъ внутреннимъ самоопредѣленіемъ. Оно есть божественное право, потому что оно само собой вырастаетъ изъ особенностей божественной души по мѣрѣ тѣхъ силъ, которыя ей присущи. Луч-

шіе изъ насъ это тѣ, кто носить нравственный законъ у себя въ груди, нравственный законъ, который вырастаетъ изъ зрѣлаго, чистаго познанія человѣческаго существа и, который долженъ быть всеобщимъ, потому что основныя свойства души также всеобщіи.

Изъ этихъ правъ гражданина вытекаетъ четвертая и послѣдняя особенность: *обязательная и всеобщая народная школа должна въ каждомъ случаѣ считаться со свободой совѣсти.* Такъ какъ, далѣе, свобода совѣсти нигдѣ не проявляется рѣже, чѣмъ въ вопросахъ религіи, то народная школа должна считаться со всѣми религіозными общинами. Одна изъ самыхъ религіозныхъ странъ— Англія, исходя изъ этихъ соображеній, сдѣлала преподаваніе религіи въ начальныхъ школахъ факультативнымъ, чтобы не оскорблять религіозныхъ воззрѣній ни у одного изъ многочисленныхъ дѣтей диссидентовъ или ихъ родителей. Это единственно правильный путь въ томъ случаѣ, если въ государствѣ равномѣрно смѣшаны различныя религіозныя общины и если религіозная жизнь въ семьѣ достаточно сильна для того, чтобы всѣ тѣ дѣти, которыя погибли бы нравственно безъ помощи гетерономнаго императива, направленнаго къ ихъ волѣ, имѣли, по крайней мѣрѣ, одну твердую опору въ своей жизни. То и другое находимъ мы въ Англіи. Въ школьномъ законѣ 1883 г. Франція исключила тогдашнее конфессіональное преподаваніе религіи изъ своихъ школъ, хотя это и не было необходимо или полезно для государства. Въ Германіи социаль-демократы выставляютъ подобное же требованіе, либеральныя партіи, напротивъ того, требуютъ симультанной школы съ отдѣленіемъ преподаванія религіи, остальныя партіи— конфессіональной школы. Рѣшеніе этой проблемы зависить, за исключеніемъ выше поставленнаго основнаго требованія свободы совѣсти, еще отъ отвѣта на вопросъ, должны ли мы считать религію пригоднымъ или даже необходимымъ средствомъ воспитанія, или нѣтъ.

Вмѣстѣ съ этимъ мы подходимъ ко второй группѣ требованій относительно организациі общественной народной школы, которыя вытекаютъ изъ разсмотрѣнія средствъ воспитанія.

Общественная народная школа стала органомъ государственнаго тѣла, который послѣднее создало въ цѣляхъ самосохраненія. Въ той мѣрѣ, какъ исчезали или уменьшались въ своемъ значеніи старыя факторы воспитанія какъ-то—замкнутая семья, профессія, сословіе,—школа, поскольку это было возможно, брала на себя ихъ работу, или, по крайней мѣрѣ, старалась ее заполнить. Мы видѣли, что полезный гражданинъ долженъ знать задачу, какъ свою, такъ и своего народа и долженъ обладать желаніемъ и силами посвятить жизнь на служеніе этимъ задачамъ. Общая

цѣль при этомъ можетъ быть отмѣчена четырьмя существенными признаками: пониманіе своей профессиональной задачи, пониманіе задачи государства, твердая воля дѣйствовать согласно этому пониманію и, наконецъ, психическія и физическія силы выполнить желаемое.

Пониманіе предполагаетъ не только знаніе, но въ гораздо большей степени познаніе. Сто лѣтъ тому назадъ, когда возникла всеобщая народная школа, отъ нея въ лучшемъ случаѣ требовали распространенія общепользныхъ свѣдѣній и, по мѣрѣ удивительнаго роста могучаго древа знанія, съ него срывали все болѣе и болѣе плодовъ для того, чтобы предоставить ихъ въ пищу народной школѣ. Послѣдняя толстѣла и даже становилась раздутой. Однако, здѣсь было больше чванливости, чѣмъ силы. Теперь мы признали, что такая организація народной школы была ошибочна. Чтобы давать познаніе, чтобы научить понимать міръ явленій, народная школа, прежде всего, должна научиться ограничивать себя *minimum*’омъ учебнаго матеріала. Лишь тотъ, кто научился съ основательностью, тщательно, при постоянномъ размышленіи и наблюденіи, при постоянномъ преодоленіи самого себя, разрѣшать, по мѣрѣ своихъ духовныхъ силъ, какую-нибудь одну задачу и испытывать радость и блаженство такого рѣшенія, тотъ по-истинѣ „образованъ“ и спасенъ для всѣхъ другихъ задачъ, которыя позднѣе поставитъ передъ нимъ жизнь. Какимъ образомъ, народная школа отвѣтитъ этому пятому основному требованію, будетъ зависѣть, и гораздо болѣе, чѣмъ это кажется съ перваго взгляда, отъ мѣстныхъ условій. Гамбургъ, съ его торговымъ населеніемъ, пойдетъ другой дорогой, чѣмъ Мюнхенъ съ его художественной промышленностью, и школы въ деревняхъ иначе, чѣмъ школы большихъ городовъ. Предѣлы этихъ ограниченій диктуются профессіей, къ которой готовятся массы школьниковъ. Для нея общественныя школы элементарнаго и высшаго типа должны дать общее основаніе. Послѣднее вовсе не должно быть въ силу этого профессиональнымъ.

Однако, одного рода пониманія не можетъ быть приобрѣтено въ элементарныхъ школахъ нашихъ дней: пониманія задачъ государства. Для этого слишкомъ недостаточны и средняя зрѣлость 14-ти-лѣтняго мальчика, и тотъ необходимый наглядный матеріалъ пережитаго, который долженъ быть собранъ ученикомъ.

То, что мы въ состояніи сдѣлать, это, въ лучшемъ случаѣ, съ помощью приспособленнаго надлежащимъ образомъ, преподаванія географіи и исторіи дать представленіе объ опасностяхъ, которымъ подвергалось государство, о его борьбѣ и работахъ въ области торговли, средствъ сообщенія, заботѣ объ общественномъ благѣ и защитѣ отъ внѣш-

нихъ враговъ. Ибо для этого, съ одной стороны, не представляеть затрудненій степень зрѣлости дѣтей, по крайней мѣрѣ, въ большихъ городахъ, а, съ другой стороны, возможны осязательные и наглядные примѣры изъ окружающей среды. Однако, основные вопросы культуры, искусства, науки, религии, внутренняя связь интересовъ всѣхъ сословій и профессій, какъ между собой, такъ и съ интересами цѣлаго, развитіе конституціонныхъ проблемъ, защита противъ внутренняго врага—все то, что долженъ знать каждый идущій съ избирательнымъ бюллетенемъ къ урнѣ, не можетъ являться предметомъ преподаванія въ начальной обязательной народной школѣ. И, однако, современное государство вынуждено въ своихъ собственныхъ интересахъ къ тому, чтобы каждый избиратель получилъ выше очерченное образованіе, насколько это позволяютъ его духовныя силы. Во всякомъ случаѣ, имѣются государства и города, которые эти предметы или часть ихъ ввели народной школѣ. Въ норвежскомъ законѣ о школахъ 1889 года требуется „знаніе гражданскаго общественнаго порядка“. Финляндія еще въ 1866 году требуетъ въ своемъ законѣ „обществовѣдѣнія и знанія конституціи, чтобы дѣти получали способность разумно принимать участіе въ жизни общинъ и государства“.

Въ Копенгагенѣ, который имѣеть особое отъ всей остальной Даніи школьное устройство, требуется въ связи съ преподаваніемъ исторіи знаніе управления страной, выдающихся государственныхъ дѣятелей, условій жизни крестьянскаго населенія, аграрной реформы, пониманіе освободительнаго движенія послѣдняго столѣтія и его вліянія на датскія отношенія, конституцію и управление государствомъ. Франція предписываетъ въ законѣ 1883 года просвѣщать дѣтей относительно правъ и обязанностей гражданина. Однако, я увѣренъ, что эти стремленія по отношенію къ народной школѣ, которую ученикъ оставляетъ самое позднее на 14 году, не могутъ имѣть желательнаго успѣха. Они должны имѣть мѣсто въ расширенной народной школѣ, о которой намъ еще придется говорить.

Напротивъ того, предметное преподаваніе въ связи съ обученіемъ продуктивному труду могутъ уже въ народной школѣ взять на себя задачу сдѣлать человѣка болѣе воспримчивымъ къ благороднымъ наслажденіямъ. Когда рабочее животное съ утра до вечера повторяетъ одни и тѣ же движенія въ вѣчномъ круговоротѣ, а въ свободное время не можетъ найти никакой иной радости, кромѣ неумѣреннаго удовлетворенія животныхъ потребностей, то отъ этого страдаетъ не только личность, страдаетъ также и государство, если его судьба лежитъ въ рукахъ такихъ рабочихъ машинъ и стремящихся

къ наслажденію животныхъ. Воспитаніе, которое ведетъ къ истиннымъ наслажденіямъ жизни, не менѣе необходимо чѣмъ то, которое приучаетъ къ работѣ. Работать и наѣдаться досыта можетъ также и животное; получать радости искусства способенъ только человекъ. Если мы научимъ его прислушиваться къ небеснымъ звукамъ и понимать ихъ, то мы устранимъ низкую погоню за наслажденіями, подымаемъ жизненный уровень, откроемъ возможность пониманія культурныхъ задачъ государства, увеличимъ не только духовное, но и экономическое состояніе послѣдняго. Ибо радости Аполлона и его музъ не только несравненно выше, но и несравненно экономнѣе радостей Венеры и Вакха. Заслугой гамбургцевъ навѣки останется то, что они своевременно осуществили шестое требованіе, которое мы должны поставить организаціи народной школы и народному воспитанію, требованіе, которое до сихъ поръ не находитъ себѣ достаточно пониманія. Конечно, намъ придется работать еще много десятилѣтій, чтобы указать вѣрный путь этому эстетическому воспитанію. Ибо эстетическое воспитаніе ни въ коемъ случаѣ еще не есть нравственное воспитаніе; оно можетъ даже стать препятствіемъ для нравственнаго воспитанія. Оно можетъ, однако, пойти такимъ путемъ, который поставитъ его на службу нравственному воспитанію и это путь—добросовѣстной, продуктивной работы.

Докторъ Ферстеръ изъ Цюриха въ своей біологіи для мальчиковъ и дѣвочекъ рассказываетъ красивую исторію подъ названіемъ „Чему можно научиться при вытираніи пыли“. Въ ней онъ показываетъ намъ, какъ даже такая невидная работа, правильно и добросовѣстно выполненная, способствуетъ нашему эстетическому и нравственному воспитанію, и каждый учитель знаетъ, что забота о хорошемъ почеркѣ учениковъ является цѣннымъ эстетическимъ и моральнымъ средствомъ воспитанія въ народной школѣ. Съ качествомъ работы само собой понятно, растетъ ея образовательная цѣнность, конечно, всегда лишь при условіи добросовѣстнаго и основательнаго руководства. Современная народная школа, такъ охотно называющая себя школой воспитанія, до сихъ поръ избѣгала продуктивной работы; также и въ Баваріи, несмотря на прекрасный указъ 1803 г., школа отказывалась отъ нея даже тогда, когда не требовалось ничего, кромѣ желанія, именно: въ воспитаніи способностей къ устному и письменному изложенію. Языки и рисованіе лишь тогда являлись средствами воспитанія, когда они требуютъ безустанной напряженной работы для достиженія добросовѣстнаго и точнаго выраженія мыслей или зрительныхъ представленій.

Борьба способствуетъ нравственному, а счастливо найденное выраженіе эстетическому образованію.

Между тѣмъ, языки и рисованіе, почти во всѣхъ отношеніяхъ, ведутся нынѣ въ народной и средней школахъ иными путями.

Въ настоящее время мало-по-малу начинаетъ распространяться мысль о необходимости превращенія нашихъ школъ словеснаго обученія въ школы работы, правда, среди сотенъ тысячъ возраженій; при народной школѣ то тутъ, то тамъ устраиваютъ уже мастерскія и школьныя кухни и ни въ коемъ случаѣ не изъ узко профессиональныхъ соображеній, но потому, что ничто не способствуетъ такъ развитію нашего интеллекта и нашего характера, какъ ежедневная добросовѣстная работа, связанная съ самоотреченіемъ. Мы знаемъ теперь, или должны, наконецъ, это знать, что ученіе наизусть библейскихъ изреченій и вопросовъ катехизиса совершенно не даетъ религіознаго воспитанія, такъ же, какъ зазубриваніе правилъ относительно здоровья не обезпечиваетъ гигиенически-разумнаго поведенія, а заучиваніе хронологіи, битвъ и ряда князей не способно внушить преданность и любовь къ своему отечеству; что, напротивъ того, квалифицированный рабочій, способный выполнить свою задачу, безусловно является аристократомъ по сравненію съ необученнымъ, хотя оба они на школьной скамьѣ питались одной и тою же книжною мудростію.

Конечно, не всѣ способны къ продуктивной работѣ такъ же, какъ не всѣ способны къ ученію наизусть; первое требуетъ дара наблюдательности и способности къ комбинированію, второе—памяти. Лишь способныхъ можетъ воспитывать работа, лишь тѣхъ, кто въ борьбѣ съ внутренними трудностями достигаетъ все новыхъ и лучшихъ успѣховъ. Безнадежная борьба съ самимъ собой лишаетъ бодрости и даже деморализируетъ; тутъ автономное воспитаніе невозможно. Наоборотъ, гетерономное воспитаніе здѣсь завоевываетъ прочное вліяніе, въ противномъ случаѣ, человѣкъ остается тѣмъ, чѣмъ онъ былъ до всякаго воспитанія—животнымъ, которое терпимъ съ государственно-гражданской точки зрѣнія лишь благодаря полиціи и уложенію о наказаніяхъ. Гетерономному же воспитанію слѣдуетъ привычка и авторитетъ. Въ началѣ всякое воспитаніе гетерономно; ребенокъ не можетъ самъ къ себѣ обращать нравственныхъ велѣній; только мало-по-малу и лишь при извѣстномъ интеллектуальномъ дарованіи разумному воспитателю удается разбудить въ человѣкѣ нравственный законъ. Приученію къ элементарнымъ государственно-гражданскимъ добродѣтелямъ служить всякая работа, нѣкоторое время даже механическая, поскольку она выполняется планомѣрно и тщательно. Для натуръ болѣе бѣдныхъ духовно и нравственно ей на помощь выступаетъ авторитетъ и не какой-нибудь человѣческой, слабости котораго рано или

поздно не смогут ускользнуть даже отъ менѣе одаренныхъ, но тотъ, который лежитъ въ основѣ нашего духовнаго развитія, существованіе котораго мы не въ состояніи ни доказать, ни отрицать и, котораго, однако, искали всю свою жизнь такіе люди, какъ Кантъ и Гете,—короче говоря тотъ, который порождаетъ, несомнѣнно, существующую у громаднаго большинства людей религіозную потребность, который даетъ силу слабовольнымъ и выпрямляетъ согбенныхъ подъ бременемъ земныхъ страданій. Что религіозное воспитаніе, какъ и всякое другое, является орудіемъ злоупотребленія, это, къ сожалѣнію, знаемъ мы всѣ. Но въ виду того, что лишь небольшую часть людей можно привести къ категорическому императиву Канта; что эстетическое—нравственное воспитаніе при помощи продуктивной работы предполагаетъ довольно значительныя дарованія; что людей слабо одаренныхъ въ интеллектуальномъ и моральномъ отношеніи, по крайней мѣрѣ, столько же, сколько и хорошо одаренныхъ,—въ виду всего этого государство является, дѣйствительно, заинтересованнымъ въ религіозно-нравственномъ воспитаніи. Съ этой точки зрѣнія религія не есть частное дѣло, а дѣло общественное. Но если такъ, а я полагаю, что я показалъ это довольно обстоятельно, то обученіе религіи является не только обычнымъ и не только пригоднымъ, но и необходимымъ средствомъ воспитанія. Здѣсь государственная необходимость покрывается задачами и обязанностью религіозныхъ общинъ, смыслъ и значеніе которыхъ лежитъ исключительно въ нравственномъ воспитаніи. Только съ этой точки зрѣнія можно оправдать то, что государство связываетъ въ своихъ учебныхъ заведеніяхъ обязательное обученіе съ преподаваніемъ религіи. Эта связь, однако, можетъ происходить только при условіи сохраненія основной черты современнаго государства: при сохраненіи свободы совѣсти; тутъ-то и вскрываются всѣмъ извѣстныя трудности въ дѣлѣ организаціи народной школы, которыя могутъ быть разрѣшены только взаимными уступками. Государственная, обязательная для всѣхъ, симультанная школа будетъ такимъ же противорѣчіемъ свободѣ совѣсти, какъ и обязательная школа съ преимущественнымъ обученіемъ какой-либо одной религіи (Konfessionschule); организація здѣсь должна быть растяжима до полнаго отдѣленія религіознаго обученія отъ прочихъ школьныхъ предметовъ.

Созданіе дѣльныхъ и полезныхъ гражданъ предполагаетъ такую организацію народной школы, которая считалась бы и съ воспитаніемъ гигиеническимъ. Этому послѣднему способствуетъ какъ поднятіе общаго образованія, въ особенности, естественно-научнаго, и усиленіе чувства общности среди гражданъ, такъ, прежде всего, приученіе тѣла, путемъ всевозможныхъ физическихъ упражненій, къ

разумному образу жизни. Послѣднія, сверхъ того, наряду съ обученіемъ практическимъ работамъ, представляютъ изъ себя перворазрядное средство для безусловно необходимаго усиленія и воспитанія воли, безъ котораго безсильны всѣ идеалы. Было время, и очень недавно, когда этотъ вопросъ о государственно-гражданскомъ воспитаніи вовсе не ставился, не говоря уже объ его обсужденіи. Въ настоящее время онъ такъ самъ собой понятенъ, что можно лишь изумляться тому, что союзныя государства и общины довольствуются здѣсь лишь видимостью и охотно тратятъ крупныя суммы на санаторіи, госпитали и больницы, на страхование отъ болѣзней и отъ инвалидности, на увѣчныхъ и на сиротъ, при чемъ они должны возмѣщать тройнѣ то, что думали ранѣе сэкономить на воспитаніи. Весьма возможно, простой подсчетъ этой, въ высшей степени не экономной, потери капитала и рабочихъ силъ, вслѣдствіе преждевременной милости и неожиданной смерти, которымъ подвергаются многочисленные плохо воспитанные въ гигиеническомъ отношеніи граждане, скорѣе откроетъ глаза и кошельки нашихъ искусныхъ въ расчетахъ представителей городовъ и парламентаріевъ, чѣмъ всѣ теоретическіе доводы, которыми на этотъ разъ я хочу пренебречь.

Изъ основныхъ признаковъ современнаго государства, какъ государства правового, мы вывели четыре первыхъ требованія; изъ высшей цѣли всякаго воспитанія—четыре остальныхъ требованія, которымъ должна соотвѣтствовать государственная народная школа. Послѣдняя группа требованій, касающихся расчлененія и расширения народныхъ школъ, опредѣляется личностью самого воспитанника, этого будущаго гражданина, т.-е. его физической и психической природой, направляющей къ выбору опредѣленной профессіи.

Я снова напоминаю о сущности государственнаго воспитанія, которое заключается въ образованіи людей, понимающихъ задачи профессіи и государства, и воспитаніи въ нихъ воли и силы жить сообразно своимъ убѣжденіямъ. Совершенно безразлично, какой наукой и какими работами пользуемся мы при этомъ. Кто научится, въ предѣлахъ какой-либо одной области, думать и хотѣть, сохраняя самообладаніе, тотъ будетъ владѣть приобрѣтеннымъ во всѣхъ другихъ областяхъ. Экономія при осуществленіи нашихъ образовательныхъ стремленій, также, какъ и сущность всякаго истиннаго образованія, заставляетъ насъ сдѣлать возможно раньше образованіе для профессіи исходнымъ пунктомъ всѣхъ нашихъ воспитательныхъ идеаловъ вообще. Я уже доказалъ это въ другомъ мѣствѣ. Эта необходимость вызываетъ естественно расчлененіе общественно-воспитательныхъ учреждений, которое должно наступать всякій разъ, какъ только будущая профессія

требуетъ новыхъ образовательныхъ элементовъ. Съ другой стороны, не всѣ признанныя необходимыми образовательныя цѣли достижимы въ каждомъ возрастѣ, и это ведетъ насъ къ соотвѣтствующему расширенію общественныхъ воспитательныхъ учреждений.

Начальныя школы, имѣющія своимъ предметомъ элементы образованія, необходимыя всѣмъ профессіямъ, будутъ однѣ и тѣ же для всѣхъ нормальныхъ дѣтей безъ различія сословій и состояній. Въ Германіи, какъ нынѣ принято, эти школы доводятъ дѣтей до 10-ти-лѣтняго возраста, а съ этого момента наступаетъ раздѣленіе на двѣ главныя группы: дѣти, посвящающія себя тѣмъ профессіямъ, для которыхъ требуются научныя основанія, идутъ въ среднія школы; остальные—остаются въ народной. Замѣчательно, что никѣмъ еще до сихъ поръ не изслѣдованъ научно вопросъ о цѣлесообразности выбора именно этого момента. А, между тѣмъ, положительный отвѣтъ возможенъ лишь тогда, когда будетъ доказано, что въ этомъ, приблизительно, возрастѣ ребенокъ созрѣваетъ для болѣе серьезныхъ научныхъ занятій. Изъ многолѣтняго личнаго опыта я, на примѣръ, знаю, что потребность и чувство строго математическаго способа доказательства,—а безъ него вся математика теряетъ свой смыслъ,—можетъ въ общемъ быть разбужена только къ 14 и 15 годамъ. Для изслѣдованій по физикѣ съ болѣе глубокимъ проникновеніемъ въ причинную связь даже и этотъ послѣдній возрастъ, обыкновенно, не подходитъ. Мы всегда заблуждаемся относительно работоспособности ученика, ибо гораздо болѣе стремимся вкладывать въ него знанія, чѣмъ предоставляемъ ихъ вырабатывать самому. Даже преподаванія новыхъ языковъ не слѣдуетъ начинать слишкомъ рано, ибо способность къ развитію органовъ рѣчи зависитъ также отъ способности образовывать въ мозгу соотвѣтствующіе ассоціативныя пути, а послѣдняя бываетъ достаточно сильна не только въ юношескомъ, но и въ зрѣломъ возрастѣ. Для обученія же грамматикѣ латинскаго языка едва ли десятилѣтній возрастъ обладаетъ соотвѣтствующею степенью зрѣлости, въ противномъ случаѣ, въ Мюнхенѣ 90% всѣхъ переходящихъ въ гимназію учениковъ не предпочитали бы добровольно совершать этотъ переходъ лишь на 11 году. Какъ бы то ни было, мы будемъ считаться съ существующими фактами и предоставимъ подросткамъ, избирающихъ ученые профессіи, ихъ собственной судьбѣ. Самое большое, мы позволимъ себѣ выразить здѣсь пожеланіе, чтобы школы, примыкающія къ народной и предназначенныя для ученыхъ профессій, въ своемъ специализированіи путей къ образованію при помощи тройственной организаціи лучше отвѣчали бы тремъ главнымъ способностямъ человѣческаго интеллекта: историко-филологической, естественно-технической и

художественной (см. „Пять основныхъ положеній и т. д.“). Итакъ, большая масса учениковъ и послѣ десятилѣтняго возраста остается въ народной школѣ. Послѣдняя, согласно промышленному законодательству, а также принимая во вниманіе образовательныя задачи, стоящія передъ ея питомцами, должна задержать ихъ у себя въ продолженіе дальнѣйшихъ четырехъ лѣтъ и, что еще важнѣе, провести черезъ слѣдующіе четыре класса. Комбинація двухъ и болѣе возрастовъ въ одномъ и томъ же классѣ, которую 10 лѣтъ тому назадъ можно было еще застать въ Берлинѣ, извинительна для бѣдной сельской общины, но ни въ коемъ случаѣ не для города, гдѣ всегда имѣется необходимое число учениковъ для образованія особаго класса. Въ южной Германіи и Австріи, согласно закону или циркулярамъ, предписано при соотвѣтствующемъ числѣ учениковъ образовывать столько же классовъ, на сколько лѣтъ простирается обязательное посѣщеніе школы.

Итакъ, ученики четырехъ высшихъ классовъ нашей народной школы, по исполненіи 14 лѣтъ, обращаются или къ профессіямъ исключительно ручного труда, или къ среднимъ торговымъ, индустриальнымъ, техническимъ профессіямъ, требующимъ еще болѣе глубокой умственной подготовки. Была мысль устроить для этихъ послѣднихъ особыя городскія школы (Bürgerschule), среднія народныя школы или какія-либо другія подходящія учрежденія, чтобы, такимъ образомъ, провести дальнѣйшее расчлененіе образованія уже на 11 году. Противъ этого мало что можно возразить, пока каждый ребенокъ можетъ выбирать бесплатно или за одну и ту же небольшую школьную плату любой изъ обоихъ школьныхъ типовъ. И такъ какъ большая часть квалифицированныхъ профессій ручного труда безусловно нуждается въ однихъ и тѣхъ же дарованіяхъ, въ одной и той же общей подготовкѣ, что и такъ называемыя среднія профессіи, то это дѣленіе я считаю безцѣльнымъ. Въ Баваріи и правительство, и учителя такъ твердо стоятъ до сихъ поръ за общую народную школу, что общественныя городскія школы (Bürgerschule) для мальчиковъ невозможны.

Однако, я не хочу хвалить день до вечера. Если есть желаніе поднять уровень образованія, пусть подымутъ его для всѣхъ; и если затѣмъ пожелають повысившуюся народную школу сдѣлать болѣе привлекательной, давъ ей другой титулъ, пусть будетъ доставлена и эта радость родителямъ дѣтей. Такимъ путемъ шло много австрійскихъ городовъ, которые тремъ старшимъ классамъ всѣхъ народныхъ школъ дали расширенный учебный планъ и объединили ихъ подъ великолѣпнымъ титуломъ „Bürgerschule“. Послу-

жилъ ли расширенный учебный планъ къ благу народнаго образованія, это, конечно, другой вопросъ.

Теперь, съ исполненіемъ 14 лѣтъ, для большинства нашего народа общественное воспитаніе закончено. Дѣти выкидываются на жизненную арену совсѣмъ незрѣлыми, и это какъ разъ тѣ, которые и безъ того лишены семьи. Напротивъ, дѣтямъ изъ лучшихъ семей даютъ еще въ продолженіе 4—5 лѣтъ пользоваться воспитаніемъ въ средней школѣ. Я долженъ это отмѣтить, какъ одно изъ грубѣйшихъ противорѣчій школьной политики современнаго государства. Совершенно непонятно, почему это государство раньше бросаетъ на произволъ случайностей то воспитаніе, которое даетъ жизнь большимъ массамъ духовно и морально беззащитныхъ, чѣмъ небольшое число умственно хорошо одаренныхъ да, и къ тому же, въ большинствѣ случаевъ, растущихъ подъ сѣнью упорядоченной семейной жизни. При такихъ условіяхъ пропасть между равноправными гражданами должна сдѣлаться чрезвычайно большой, настолько большой, что оба класса, которые все же зависятъ другъ отъ друга, современемъ перестаютъ другъ друга понимать. Поэтому неизбѣжнымъ является требованіе дальнѣйшаго расширенія народной школы до 18-ти-лѣтняго возраста. Наболѣе культурные изъ швейцарскихъ кантоновъ, просто при помощи народнаго голосованія, продлили обязательное посѣщеніе народной школы до 15-ти или 16-ти-лѣтняго возраста. Другія государства, какъ, напр., Франція прибавила къ народной школѣ высшіе классы, извѣстныя *coûrs complémentaires* или спеціальныя школы *écoles supérieures*. Идти путемъ образованія высшихъ классовъ нельзя, ибо этотъ путь захватываетъ не всѣхъ способныхъ къ образованію и даже не всѣхъ къ нему стремящихся. Путь удлиненія обязательнаго народнаго обученія недостаточно экономенъ ни въ духовномъ, ни въ матеріальномъ отношеніи. Ибо, какъ мальчикъ, такъ и дѣвочки, по исполненіи 14 лѣтъ, въ общемъ, уже способны къ ручному труду и могутъ до того времени получить необходимое подготовительное образованіе, если не смѣшивать его съ откармливаніемъ знаніями; всякое дальнѣйшее образованіе, прежде всего, государственно-гражданское и въ особенности воспитаніе къ высшимъ государственно-гражданскимъ добродѣтелямъ, можетъ быть тогда съ большимъ успѣхомъ самымъ тѣснымъ образомъ связано съ профессиональнымъ образованіемъ. Поэтому послѣднимъ и ни въ коемъ случаѣ не маловажнымъ требованіемъ организациі народныхъ школъ является: расширеніе народнаго образованія, будь то при помощи обязательныхъ дополнительныхъ школъ, или при помощи спеціальныхъ школъ (*Fachschule*) здѣсь

при помощи практической профессіи, которая все болѣе и болѣе будетъ ставить передъ ученикомъ вопросы общественной жизни, откроется мѣсто для успѣшнаго продолженія государственнo-гражданскаго воспитанія, путемъ собесѣдованій на относящіяся сюда темы и путемъ предоставленія возможности практически проявить здоровый альтруизмъ на совмѣстной работѣ служенія другимъ.

Свободныя школы.				
Высшія школы.		Народныя высшія школы.		
18		Реальная	Допол-	12
17	Гимна-	гимназія.	Спеціаль-	11
16	зія.	Реальная	ная	10
15		школа.	школа.	9
14		Средняя	Народная	8
13		школа для	школа для	7
12		ученыхъ	практическихъ	6
11		профессій.	профессій.	5
	10	Общая	4	
	9	народная	3	
	8	школа.	2	
Возрасть	7		1 Годъ ученія.	

По исполненіи 18 лѣтъ для всѣхъ мальчиковъ и дѣвочекъ, образованныхъ и необразованныхъ сословій, открываются двери свободныхъ школъ, университетовъ и высшихъ техническихъ школъ для высшихъ профессій, высшихъ ремесленныхъ училищъ и народныхъ университетовъ для среднихъ и низшихъ профессій. Здѣсь каждый, такимъ образомъ, долженъ найти себѣ лѣстницу, по которой онъ можетъ подняться, насколько позволяютъ ему его способности.

Эти свободныя школы уже и безъ того существуютъ; чего имъ не достаетъ, такъ это стройной организаціи или хотя бы правильнаго пользованія ими ради послѣднихъ цѣлей всякаго воспитанія, такъ какъ, за исключеніемъ, пожалуй, народныхъ университетовъ, всѣ остальные свободныя школы используются учениками почти исключительно съ эгоистическими профессиональными цѣлями.

Я не поставилъ народной школѣ ни одного требованія, которое бы не было раньше уже поставлено другими; моей

исключительной задачей было, исходя изъ понятія современнаго государства, развитъ достаточныя и необходимыя для нашихъ цѣлей требованія, отвергнувъ, напротивъ, все лишнее и утопическое. Что организація, основанная на такихъ требованіяхъ, является въ то же время мыслимой, это можетъ доказать развитіе школьнаго дѣла въ Мюнхенѣ ¹⁾.

1. Дѣтскіе сады. (Посѣщеніе обязательно; плата помѣсячно 2 марки; предназначены для дѣтей отъ 3 до 6 лѣтъ).

2. Собственно народная школа (Werktagsvolksschule). (Посѣщеніе обязательно и безвозмездно, для мальчиковъ отъ 6 до 14 лѣтъ, для дѣвочекъ отъ 6 до 13 лѣтъ. Для послѣднихъ существуютъ также восьмые классы, посѣщеніе которыхъ добровольно и бесплатно).

3. Дополнительные школы для мальчиковъ: а) отдѣленіе для ремесленныхъ учениковъ (Посѣщеніе обязательно и безвозмездно въ продолженіе всего времени ученичества, однако, не позднѣе 18-ти лѣтняго возраста и не меньше чѣмъ въ продолженіи трехъ лѣтъ по окончаніи народной школы; продолжительность занятій въ среднемъ 8 часовъ еженедѣльно); б) отдѣленіе для подмастерьевъ и мастеровъ (Посѣщеніе не обязательное. Допускаются по окончаніи отдѣленія для учениковъ. Обученіе бесплатное).

4. Дополнительные школы для дѣвочекъ: а) обязательная, простая дополнительная школа (Посѣщеніе обязательно и безвозмездное въ продолженіе 3-хъ лѣтъ, слѣдующихъ за окончаніемъ начальной школы. Продолжительность занятій—3 часа въ недѣлю, обыкновенно по средамъ отъ 2 до 5 часовъ); б) Расширенная дополнительная школа (Посѣщеніе необязательно и безвозмездно; продолжительность 3 года. Время занятій отъ 6 до 10 часовъ въ недѣлю, не позднѣе 6 часовъ вечера).

Дѣтскіе сады до начала 1907 года, за исключеніемъ нѣсколькихъ городскихъ, являлись предпріятіями „Ферейна для устройства дѣтскихъ садовъ“. Все же съ самаго начала городская община ихъ сильно поддерживала и прежде всего тѣмъ, что при каждомъ вновь строящемся школьномъ зданіи отводила помѣщенія для дѣтскаго сада и достаточно большое мѣсто для игръ. Точно также община оказывала поддержку и деньгами для оплаты жалованія учительницамъ при дѣтскихъ садахъ. Въ школьномъ 1909/10 году имѣлось 27 дѣтскихъ садовъ, которые посѣщали круглымъ счетомъ 18000 дѣтей, причемъ естественно многія изъ нихъ пользовались садами лишь весьма короткое время, иногда всего нѣсколько недѣль. Общая сумма издержекъ на эти

¹⁾ Мюнхенская народная школа съ 1-го января 1907 г. охватываетъ четыре наиболѣе крупныя организаціи.

27 дѣтскихъ садовъ равняется 81000 марокъ. Къ 1-му января 1907 года всѣ дѣтскіе сады перешли въ вѣдѣніе муниципалитета, такъ что отнынѣ ихъ можно считать органической составной частью общественнаго народнаго воспитанія въ Мюнхенѣ, подобно парижскимъ *écoles maternelles*.

Организація собственно народной школы въ существенномъ покоится на статутѣ, изданномъ зимой 1869—70 года. Уже тогда были выполнены главнѣйшія требованія. Надзоръ за спеціальными школами, особый учебный планъ, поставленный въ соотвѣтствіе съ потребностями города, семиклассная (нынѣ восьмиклассная) система, бесплатность обученія, распространеніе на всѣ сословія обязательнаго посѣщенія народной школы съ исключеніемъ особыхъ школъ для лучше обеспеченныхъ, назначеніе учительскаго персонала городомъ, установленіе достаточнаго содержанія и пенсій. Существеннымъ признакомъ является посѣщеніе этихъ народныхъ школъ дѣтьми всѣхъ классовъ и всѣхъ сословій. На 3400 учениковъ въ возрастѣ отъ 6 до 10 лѣтъ, которые въ 1905 году посѣщали четыре низшихъ класса народной школы, приходилось 350 дѣтей обучавшихся частнымъ образомъ, что составляетъ около 1 процента. До послѣдняго десятилѣтія каждая школа состояла изъ семи восходящихъ классовъ для мальчиковъ и столькихъ же классовъ для дѣвочекъ, при обязательномъ посѣщеніи школы въ теченіе 7 лѣтъ. Осенью 1894 года учреждены были 8-ые классы для мальчиковъ, а въ 1896 году для дѣвочекъ съ необязательнымъ посѣщеніемъ. Для послѣднихъ и до сихъ поръ этотъ восьмой классъ факультативенъ, для мальчиковъ же обязательенъ съ осени 1907 года.

Учебный планъ за протекшія, со времени изданія школьнаго статута, 39 лѣтъ претерпѣлъ лишь двукратное измѣненіе. Первое имѣло мѣсто въ 1880, а второе въ 1900 году. Это послѣднее исходитъ изъ той точки зрѣнія, что цѣли преподаванія отдѣльныхъ предметовъ сводятся къ одной единственной цѣли—воспитанію будущихъ гражданъ государства. Чтобы при этомъ обращалось вниманіе не только на воспитаніе интеллекта, но также на воспитаніе воли и характера, позаботились о такомъ подборѣ учебнаго матеріала и о такихъ методахъ преподаванія, которые способствовали бы развитію элементарныхъ гражданскихъ добродѣтелей на основѣ самостоятельной работы и творчества ученика и вовлекала бы въ дѣло обученія продуктивныя силы ребенка, воспитывая въ немъ выдержку, основательность и добросовѣстность.

Согласно этой точкѣ зрѣнія, во многихъ школахъ устроены школьные сады, акваріумы, терраріумы и введены обязательныя школьныя прогулки; исходя изъ этой же точки зрѣнія было реформировано обученіе рисованію, направленное теперь къ развитію зрительныхъ представленій; однако,

самое главное, въ восьмыхъ классахъ для мальчиковъ введено обученіе ручному труду въ хорошо оборудованныхъ мастерскихъ, такъ же широко поставлено преподаваніе физики и химіи на практическихъ работахъ въ лабораторіяхъ, а въ женскихъ 8-хъ классахъ обученіе въ школьныхъ кухняхъ. Съ осени 1907 года въ восьмыхъ классахъ для мальчиковъ около половины учебныхъ часовъ отведено практическимъ занятіямъ.

Въ восьмыхъ классахъ для дѣвочекъ и въ женскихъ дополнительныхъ школахъ все преподаваніе группируется около вопросовъ домашняго хозяйства, питанія, жилища, одежды и воспитанія дѣтей. Это я считаю настолько важнымъ, что я объявляю безцѣльнымъ всякое государственно-гражданское воспитаніе безъ разрѣшенія вопроса о воспитаніи женщинъ въ духѣ общаго всѣмъ имъ призванія. Для меня всегда является непонятнымъ, почему государства и общины медлятъ въ этомъ вопросѣ. Для конскихъ заводовъ Трокенахъ или въ другомъ какомъ-либо мѣстѣ средства находятся. Для разводки свиней устраиваются спеціальныя сѣзды, а сдѣлать дѣвушекъ и женщинъ пригодными для воспитанія людей—для этого остаются закрытыми умы, сердца и кошельки.

Какимъ образомъ, рядомъ съ этимъ практическимъ обученіемъ слѣдуетъ способствовать развитію интеллекта, пусть видятъ на примѣрѣ преподаванія въ высшихъ четырехъ классахъ исторіи и на характерѣ матеріала, составляющаго его содержаніе. Цѣлью обученія является—дать ученику ясное представленіе о важнѣйшихъ періодахъ развитія нашего народа, которое бы могло впоследствии стать основой для развитія въ ученикахъ пониманія задачъ государства и его политическихъ, церковныхъ и социальныхъ учреждений.

Для достиженія этой цѣли матеріаль сведенъ къ 3-мъ главнымъ задачамъ, изъ которыхъ каждая приурочена къ одному школьному году. Къ пятому школьному году—тема: Основаніе христіанско-германской культуры съ четырьмя ей подчиненными задачами: германцы и ихъ борьба съ римлянами, введеніе христіанства среди германцевъ, эпоха нѣмецкихъ королей, Гогенштауфены и крестовые походы. Главная задача 6-го класса: Развитіе особенности нѣмецкаго духа, и подчиненныя ей: Время господства князей, эпоха изобрѣтеній и открытій, эпоха реформаціи, время Людовика XIV. У 7-го класса—главная задача: Возрожденіе Германской Имперіи, подчиненныя: Время Фридриха Великаго, время Революціи, Время Открытій и изобрѣтеній и „Мюнхень, какъ одинъ изъ центровъ современной культуры“. Преподаваніе исторіи въ 8-мъ классѣ ставитъ себѣ тему: Какъ возникла наша культура. Цѣль ея дать обзоръ главныхъ

эпохъ культуры. Отдѣльныя названія главной и побочныхъ задачъ даютъ путеводную нить для подбора и преподаванія соотвѣтствующаго матеріала. Какъ для исторіи, такъ и для всѣхъ остальныхъ предметовъ на каждый годъ опредѣлена особая, соотвѣтствующая главной цѣли, задача; въ ея предѣлахъ учителямъ предоставляется полная свобода. Для выбора матеріала существуетъ правило: возможно меньше, но возможно основательнѣе. Къ преподаванію естественныхъ наукъ относятся съ особой заботливостью, и мнѣ хотѣлось бы здѣсь болѣе подробно описать его постановку.

Суть естественно-научнаго преподаванія лежитъ не только въ приобрѣтеніи систематизированныхъ знаній, нужныхъ ученику, какъ для самостоятельнаго устройства своей собственной жизни, такъ и для практическаго занятія своей профессіей. Оно имѣетъ также въ виду своеобразное воспитаніе его мышленія, воли и дѣйствія. Кто научился мыслить естественно-научно, тотъ научился мыслить вообще и ничто не характеризуетъ лучше значенія естественно-научнаго мышленія, какъ то обстоятельство, что почти всѣ области человѣческаго знанія, имѣющія нынѣ характеръ наукъ, усвоили себѣ естественно-научные методы изслѣдованія и работы.

Для достиженія этой цѣли нужны двѣ вещи. Прежде всего, значительно большее ограниченіе естественно-научнаго учебнаго матеріала, чѣмъ это до сихъ поръ дѣлалось въ учебныхъ планахъ нашихъ народныхъ школъ. Ибо наблюденіе и сравненіе требуютъ много времени. Гдѣ одинъ предметъ погоняетъ другой, тамъ нѣтъ возможности для основательнаго наблюденія. Но такъ какъ, рядомъ съ естественно-научнымъ преподаваніемъ, съ полнымъ правомъ требуютъ себѣ мѣста и другіе учебные предметы, то время для наблюденія и сравненія можетъ быть добыто только путемъ ограниченія матеріала. Затѣмъ подобное веденіе дѣла требуетъ также созданія благопріятныхъ условій для наблюденія, чему служатъ школьные сады, терраріумы, акваріумы, прогулки на свободѣ, лабораторіи и мастерскія. Именно послѣднія необходимы для здороваго обученія естественнымъ наукамъ, такъ какъ ничто такъ не вынуждаетъ къ самостоятельному наблюденію и сравненію, какъ личная практическая работа. Нынѣшній нашъ учебный планъ преподаванія естественныхъ наукъ ставитъ себѣ слѣдующую задачу: ввести ученика въ изученіе природы, такимъ образомъ, чтобы онъ учился наблюдать и понимать простѣйшіе процессы природы и законы явленій, а также примѣнять все это къ своей нравственной жизни. Эта задача не ставитъ никакихъ требованій въ смыслѣ опредѣленнаго количества знаній. Главное значеніе придается при этомъ образовательной силѣ естественно-научнаго преподаванія: Стремясь къ вышеуказанной цѣли, учитель, безъ сомнѣнія,

вооружить ученика также и нѣкоторой скромной суммой знаний. Какъ далеко должно пойти это снабженіе знаниями, предоставляется въ главномъ усмотрѣнію учителя. Задача обученія лежитъ тамъ же, гдѣ и конечная цѣль всякаго воспитанія,—въ образованіи полезнаго гражданина государства. Ученикъ долженъ научиться примѣнять книгу законовъ природы къ своему собственному нравственному поведенію. Теперь въ соотвѣтствіи съ главной задачей и отдѣльные классы имѣютъ свои частичныя задачи, сходящіяся въ главной цѣли. Біологія должна, въ качествѣ основной задачи, въ 5 классѣ ввести ученика въ сферу простѣйшихъ, основныхъ явленій и познакомить съ формами и образомъ жизни организмовъ. Вывести основные и простѣйшіе законы—такова задача 6-го класса; въ 7-омъ ученики вводятся въ изученіе явленій обмѣна въ царствѣ природы и заканчиваютъ курсъ знакомствомъ съ важнѣйшими функциями органовъ человѣческаго тѣла. При преслѣдованіи этихъ трехъ главныхъ цѣлей отказываются отъ исчерпывающаго прохожденія всѣхъ трехъ царствъ природы. 5-ый классъ получаетъ основныя представленія изъ міра позвоночныхъ и растеній, принадлежащихъ къ семейству лилейныхъ и розоцвѣтныхъ; 6-ой классъ выводитъ свои основные законы, изучая главнымъ образомъ жизнь насѣкомыхъ, а 7-ой изучаетъ взаимоотношенія обмѣна въ царствѣ природы на примѣрѣ нѣсколькихъ группъ, внутри которыхъ живыя существа стоятъ въ зависимости другъ отъ друга. При этомъ минералогія и химія принимаются во вниманіе лишь постольку, поскольку доставляемыя ими понятія необходимы для пониманія жизни животныхъ и растеній. Преподаванію отводится въ каждомъ, какъ мужскомъ, такъ и женскомъ классѣ по два часа еженедѣльно. Къ услугамъ его большей частью являются школьные сады, аквариумы, террариумы, птичьи садки, ящики для насѣкомыхъ и гусениць. Лишь нѣсколько старыхъ школъ, расположенныхъ въ центрѣ города, не имѣютъ садовъ.

На шестомъ школьномъ году, такимъ образомъ годомъ позднѣе, начинается систематическое преподаваніе физики съ двумя уроками еженедѣльно для мальчиковъ и однимъ—для дѣвочекъ; въ восьмомъ классѣ это преподаваніе существенно расширяется и, включая химию, принимаетъ здѣсь форму обученія въ лабораторіяхъ и мастерскихъ. Главной задачей 6-го класса является введеніе въ простѣйшіе физическіе законы. 7-ой классъ имѣетъ двѣ задачи: во первыхъ, развитіе понятіе физической работы и во вторыхъ, изучить функціи слуха и зрѣнія. Въ этихъ классахъ, для обоихъ половъ даются одинаковыя задачи съ тою лишь разницей, что дѣвочками тѣ же работы исполняются въ меньшемъ объемѣ и на меньшемъ количествѣ матеріала; что касается восьмого класса, то тамъ препода-

ваніе физики построено сообразно позднѣйшимъ нуждамъ каждаго изъ половъ и, включивъ химию, принимаетъ полностью форму лабораторнаго преподаванія. У мальчиковъ теперь преподаваніе охватываетъ шесть часовъ, изъ которыхъ два часа посвящены практическимъ работамъ по физикѣ, два—химическимъ практическимъ работамъ и два—теоретическимъ обобщеніямъ. Практическія работы мальчиковъ по физикѣ носятъ количественный характеръ и состоятъ главнымъ образомъ въ взвѣшиваніяхъ и измѣреніяхъ; работы по химіи, напротивъ того, заключаются преимущественно въ качественномъ анализѣ, что должно дать ученику основу для успѣшныхъ занятій біологіей и практической технологіей въ слѣдующей затѣмъ обязательной дополнительной школѣ. Въ женскихъ классахъ преподаваніе физики и химіи принимаетъ форму обученія домашнему хозяйству, при томъ такимъ образомъ, что учительница при восьми еженедѣльныхъ урокахъ, изъ которыхъ четыре часа посвящено теоретическому обученію и четыре—практическимъ занятіямъ на школьной кухнѣ, вводитъ дѣвочекъ въ тѣ понятія физики и химіи, которыя лежатъ въ основѣ разумнаго питанія, жилища и одежды. Отсюда видно, что и въ восьмомъ классѣ неукоснительно имѣется въ виду высшая цѣль всякаго воспитанія.

Еще недавно были такіе дѣятели школы, которые не хотѣли ничего слышать про лабораторіи, мастерскія и школьныя кухни въ народныхъ школахъ. Но если кто-нибудь и теперь стоитъ въ сторонѣ, онъ былъ бы обращенъ въ новую вѣру, если бы онъ рѣшился на продолжительное время войти въ глубь этого преподаванія, организація котораго продиктована высшей точкой зрѣнія, которое не просто приклеено къ школьному организму, но органически изъ него выросло, и если бы онъ увидѣлъ его благотворное вліяніе на учителей и учениковъ. Независимо отъ того, что оно является самымъ естественнымъ и простѣйшимъ средствомъ предупредить перегруженіе предметами, на которое такъ много раздавалось жалобъ, оно порождаетъ въ цѣломъ рядѣ питомцевъ ту необходимѣйшую радость труда и творчества, которую столь часто безуспѣшно пытались развить при теоретическомъ преподаваніи. Въ народныхъ школахъ Мюнхена всѣми засвидѣтельствованъ фактъ, что не мало учениковъ и ученицъ, которые за первыя семь лѣтъ считались лѣнивыми и неспособными, послѣ того, какъ они въ лабораторіяхъ, мастерскихъ и школьныхъ кухняхъ были поставлены передъ практическими задачами, вдругъ самымъ удивительнымъ образомъ какъ бы развертывали свою душу и развивали такія силы, какихъ и не подозревали за ними учителя. И это психологически вполне объяснимо. На мой взглядъ не подлежитъ ни малѣйшему сомнѣнію, что мы въ нашихъ народныхъ школахъ слишкомъ

рано обращаемся къ абстрактному логическому мышленію, раньше еще чѣмъ потребность въ немъ развилась въ душѣ воспитанниковъ: нечего удивляться, что подобные воспитанники безучастно относятся къ нашимъ разсужденіямъ; они тотчасъ пробуждаются, какъ только мы создадимъ для нихъ почву, на которой они могли бы двигаться путемъ нагляднаго мышленія.

Естественно-научная лабораторная практика будетъ распространяться медленно лишь потому, что съ нею связаны довольно значительные расходы.

Что значать, однако, повышенныя затраты противъ неизмѣримой воспитательной цѣнности, присущей преподаванію, построенному такимъ образомъ? Чѣмъ ожесточеннѣе будетъ становиться конкуренція народовъ, тѣмъ болѣе важно будетъ для каждаго изъ нихъ, чтобы граждане учились не только работать, но и самостоятельно работать, чтобы они не только знали все самое необходимое, но и умѣли это. Однако умѣнью и самостоятельной работѣ нельзя научить путемъ словеснаго преподаванія. Возможно раннее практическое обученіе—есть единственный путь. Оно также есть единственный путь къ истинному образованію. Однако, нѣтъ такой области преподаванія въ нашихъ общихъ школахъ, которая была бы болѣе приспособлена къ тому, чтобы открыть этотъ путь пріобрѣтенія знаній—какъ естественныя науки, которыя, кромѣ того имѣютъ то преимущество, что для нихъ ученики приносятъ съ собой самый живой интересъ. Открывъ двери этого рода естественно-научному преподаванію въ нашихъ народныхъ школахъ, мы дадимъ ему возможность развить такія свойства, которыя не присущи никакому другому предмету обученія, свойства, которыя проистекаютъ исключительно изъ способа пріобрѣтенія знаній. Мы даемъ ученику не только знанія, которыя онъ рано или поздно снова забудетъ, если его профессія не заставитъ ими пользоваться, ихъ расширять и ихъ углублять. Мы даемъ ему такимъ путемъ другое культурное благо, опредѣленный методъ и самостоятельность въ мышленіи и дѣйствіи. Мы учимъ его заботливо перерабатывать данный матеріалъ наблюденія, изслѣдовать и взвѣшивать явленія природы и человѣческой жизни и быть осторожнымъ въ своихъ сужденіяхъ и заключеніяхъ.

Мы воспитываемъ въ немъ прекрасную добродѣтель—добродѣтель объективности, которая одинаково цѣнна въ моральной и въ интеллектуальной жизни и безъ которой невозможно думать о высшей добродѣтели человѣка, о справедливости.

Объ отношеніяхъ предметовъ преподаванія другъ къ другу, какъ они установлены въ теперешнемъ учебномъ планѣ, лучше всего позволяетъ заключить слѣдующій об-

зорь отдѣльныхъ учебныхъ предметовъ и отведеннаго каждому времени.

Какъ обученіе физикѣ и химіи въ мастерскихъ и лабораторіяхъ и обученіе въ школьныхъ кухняхъ служатъ образованію воли, такъ точно преподаваніе рисованія и пѣнія за послѣдніе годы рядомъ съ другими цѣлями, прежде всего, было направлено въ сторону эстетическаго воспитанія.

Учебный планъ Мюнхенскихъ народныхъ школъ.

(См. таблицу на стр. 64).

Рядомъ съ обязательнымъ обученіемъ рисованію и пѣнію установлено поэтому еще факультативное. Осенью 1906 г. была устроена центральная школа рисованія для особенно одаренныхъ дѣтей въ возрастѣ отъ 7 до 14 лѣтъ. Ея 4 еженедѣльныхъ урока съ того времени посѣщали 32 мальчика и дѣвочки. Уже 80 лѣтъ тому назадъ была организована центральная школа пѣнія, первымъ руководителемъ которой былъ Францъ Лахнеръ. Она открыта для всѣхъ дѣтей старше 10 лѣтъ, и занятія пѣніемъ происходятъ тамъ по 4 часа еженедѣльно. Она посѣщается сейчасъ въ круглыхъ цифрахъ 1200 дѣтьми въ 22 классахъ, которые распределены по всему городу. Въ то время, какъ для приѣма въ центральную рисовальную школу требуется испытаніе, такого не нужно при поступленіи въ центральную школу пѣнія. Нѣсколько лѣтъ тому назадъ устроены были также театральныя представленія для учениковъ народныхъ и дополнительныхъ школъ. Останутся ли они постояннымъ учрежденіемъ при народныхъ школахъ, съ рѣшеніемъ этого вопроса нужно еще обождать. По прежнему опыту, ученики народныхъ школъ не достаточны зрѣлы для подобныхъ представленій. Ученики знакомились съ лучшей музыкой, начиная отъ дѣтскихъ и народныхъ пѣсень, кончая строгими формами церковныхъ концертовъ и фугъ въ исполненіи большой центральной школы пѣнія въ Одеонѣ. Другіе концерты специально для учениковъ пока что еще не имѣли мѣсто. Вліять на религіозное воспитаніе свѣтскимъ школьнымъ властямъ въ Баваріи, къ сожалѣнію, запрещено. Оно стоитъ сейчасъ на тѣхъ методическихъ путяхъ, которые проложили 400 лѣтъ тому назадъ Канизіусъ съ одной стороны и Мартинъ Лютеръ съ другой. Если бы семья не брала себѣ львиную долю этого воспитанія, школа бы по всей вѣроятности, имѣла меньше поводовъ гордиться своей работой.

Для воспитанія, въ области г и г і е н ы, соотвѣтствующее пониманіе должно пробудить прежде всего преподаваніе

Учебный планъ Мюнхенскихъ народныхъ школъ.

УЧЕБНЫЕ ПРЕД- МЕТЫ.	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII	
	м.	ж.	м.	ж.	м.	ж.	м.	ж.	м.	ж.	м.	ж.	м.	ж.	м.	ж.
I. Религія	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2
2. Словесность.																
Упражнен. въ родномъ языкѣ (устныя)	3/2	3/2														
Ученіе о языкѣ (грам- матика)	—	—	3/2	3/2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	—	—
Чтеніе			7/2	7/2	5	4	5	4	4	3	4	3	4	3	3	2
Сочиненіе			—	—	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3
Правописаніе	1 1/2	1 1/2	4/2	4/2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	—	—
Чистописаніе			4/2	4/2	2	1	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—
3. Специальные пред- меты.																
Наглядное обученіе	3	3	3	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Отечественновѣдѣніе	—	—	—	—	2	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—
Географія	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	1	1
Исторія	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2	1
Естественная исторія	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	4	3	4	4	6 ¹⁾	4
4. Счетъ и геометрія	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4
5. Искусства.																
Рисованіе	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	3	2	3	2	4	2
Пѣніе	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	—	1
Гимнастика	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Женское рукодѣліе	—	2	—	2	—	3	—	3	—	3	—	3	—	4	—	4
Практическія занятія ²⁾	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4

1) Въ формѣ обученія домашнему хозяйству.

2) У мальчиковъ обученіе въ мастерскихъ по обработкѣ металла и дерева; у дѣвочекъ — обученіе въ школьныхъ кухняхъ.

біологіи. Оно прямо направлено на эту единственную задачу. Практическую часть берутъ на себя экскурсіи, гимнастическія игры и упражненія, школьныя бани, бѣгъ на конькахъ, обученіе плаванію. Въ 1909 году было устроено 168 курсовъ гимнастическихъ игръ съ 150 учителями на 36 площадкахъ отъ 3000 кв. метровъ до 12 тагверковъ величиной съ расходами въ 34000 марокъ и 1200000 душей (по 20 на ребенка) съ расходами въ 144000 марокъ. Обученіе плаванію было поставлено планомѣрно только съ 1905 года, при содѣйствіи фѣрейна пловцовъ, въ кассы котораго уплачивались опредѣленные совѣтомъ годовые взносы за это обученіе. Для школьныхъ прогулокъ было ассигновано въ этомъ году 10.000 марокъ, чтобы могли принимать участіе даже бѣднѣйшія изъ дѣтей.

Изъ площадокъ для игръ 24 были превращены зимой 1909 года въ катки, которыми дѣти могли пользоваться бесплатно.

Часть соціальнаго призрѣнія берутъ на себя Убѣжища для мальчиковъ и дѣвочекъ, а такъ же учрежденія, въ которыхъ дѣтямъ, когда это необходимо или по ихъ желанію, выдаютъ въ обѣденное время супъ, немного мяса и хлѣба (Suppenanstalten). Въ 1909 было такихъ 21 учрежденіе, откуда было роздано въ круглыхъ цифрахъ 390000 порцій супа по 10 пфениговъ. Во время вакацій были устроены особыя убѣжища для безпризорныхъ дѣтей, для чего община ежегодно вноситъ 5000 марокъ. Въ этомъ учебномъ году было открыто въ различныхъ школьныхъ помѣщеніяхъ города 17 убѣжищъ для мальчиковъ и 9—для дѣвочекъ, которыя были открыты для бѣднѣйшихъ дѣтей. За время зимнихъ мѣсяцевъ около 256 дѣтей получали ежедневно горячій завтракъ.

Даровыя учебныя пособія предоставлялись только несостоятельнымъ дѣтямъ. Изъ всѣхъ прочихъ расходовъ на это падало ежегодно около 2700 марокъ.

Переходъ дѣтей изъ народной школы въ среднюю школу совершается въ Мюнхенѣ по исполненіи 10 лѣтъ. Можно, въ общемъ, сказать что отъ 12 до 14 процентовъ учениковъ 4-го класса и отъ 8 до 10 процентовъ—5-го уходятъ въ среднюю школу. У дѣвочекъ этотъ переходъ совершенно незначителенъ. Онъ достигаетъ для 4-го класса 2-хъ, 3-хъ процентовъ, для 5-го только 1 проц. Народная школа для дѣвочекъ въ самомъ дѣлѣ до послѣдняго класса является общимъ учебнымъ заведеніемъ почти для всѣхъ дѣвочекъ Мюнхена въ возрастѣ отъ 6 до 13 лѣтъ. Для слабоодаренныхъ умственно учреждены, какъ и въ другихъ городахъ, вспомогательныя школы (Hilfsschule). Въ 1905 году было такихъ 9 классовъ съ 193 учениками, въ 1909 году 16 классовъ съ 312 учениками.

Дальнѣйшее параллельное расчлененіе подобно маннгейм-

скому, пока еще не имѣлось въ виду, хотя отъ него нельзя ни въ коемъ случаѣ отказываться заранѣе. Мои многолѣтнія тщательныя изслѣдованія о способности выраженія путемъ рисованія у 6—15-и лѣтнихъ дѣтей, въ которыхъ я опирался на матеріаль числомъ около 500000 рисунковъ, заставляютъ признать между учениками, при одинаковомъ къ нимъ вниманіи, огромныя различія въ дарованіи, въ работоспособности. И то, что по отношенію къ способностямъ въ области рисованія можетъ быть доказано математически, является вѣроятнымъ и при другого рода дарованіяхъ. Истинный духовный образъ ребенка можетъ у двухъ сверстниковъ быть настолько же различнымъ, насколько ползающій въ пыли дождевой червякъ не похожъ на парящаго въ небѣ орла. Если дѣло обстоитъ такъ, то дѣленіе по способностямъ оправдывается съ того момента, когда мы будемъ обладать точнымъ методомъ для того, чтобы узнавать высоту каждаго дарованія и притомъ не только интеллектуальнаго, но и художественнаго, такъ же, какъ дарованія воли и чувства. Отъ этого мы однако далеки, какъ отъ неба. Въ принципѣ подобное строеніе народной школы можетъ принести столь же мало вреда, какъ и оспариваемое Ries'омъ изъ Франкфурта устройство общей народной школы въ Мюнхенѣ.

Общіе расходы на мюнхенское школьное дѣло, какъ оно выше обрисовано, достигали въ 1909 году 6,6 милліоновъ марокъ, которые распредѣлялись на 68000 школьниковъ. На каждаго школьника приходится слѣдовательно въ городской общинѣ Мюнхена около 90 марокъ расхода.

Пожалуй, можно было бы соответствующимъ образомъ использовать для государственного гражданскаго воспитанія систему учебныхъ заведеній, какая создалась въ Мюнхенѣ за послѣднія десять лѣтъ для воспитанія массъ подросткающаго поколѣнія въ возрастѣ отъ 3 до 18 лѣтъ въ видѣ организации дѣтскихъ садовъ, народныхъ школъ, дополнительныхъ и спеціальныхъ школъ. Однако, какъ я убѣжденъ, она не найдетъ всеобщаго признанія, по крайней мѣрѣ, во всѣхъ своихъ частяхъ. Какую критику должны были выдержать хотя бы одни только учебные планы! Наряду съ тѣми, которые ихъ хвалили, были и другіе считавшіе ихъ недостаточными, и такіе, которые находили въ нихъ непоумѣренныя преувеличенія и даже видѣли въ нихъ преступленіе по отношенію къ ребенку и пытались автора ихъ пригвоздить къ позорному столбу, какъ педагога-идіота.

Какихъ только рѣшеній не было предпринято, чтобы спасти для народной школы такъ называемое „общее образованіе“! Съ какимъ оштенствомъ ведется борьба за конфессиональныя и симультанная школы! Скольکو чернилъ было пролито изъ за маннгеймской школьной системы, и какъ разгорячила умы брошюра Ries'a „Всеобщая народная

школа въ опасности“. Много превосходнаго нашель я въ ней и не хватало тамъ только самаго главнаго, а именно строгаго доказательства, что его народная школа, очищенная отъ всѣхъ дѣтей верхнихъ десяти тысячъ, дѣйствительно явится препятствіемъ къ дезертирству изъ высшихъ классовъ въ прославленную страну ученыхъ школъ.

Я не могу высказать сожалѣнія по поводу той борьбы, которая свирѣпствуетъ въ Германіи вокругъ вопросовъ народной школы. Въ Россіи въ этомъ отношеніи все обстоитъ мирно; въ Испаніи и среди негровъ государства Конго—также! Мы не завидуемъ ихъ миру! Достоинно сожалѣнія лишь, когда борьба переходитъ на личную почву. А въ этомъ то отношеніи политическія и педагогическія партіи дѣлаютъ порой все возможное. Однако, въ одномъ вопросѣ должны были бы объединиться всѣ партіи, а именно въ борьбѣ противъ книжныхъ знаній, противъ интеллектуализма. Я считаю его опаснѣйшимъ врагомъ всякаго государственно-гражданскаго воспитанія и всякаго воспитанія вообще, врагомъ, который, кромѣ того, крѣпко засѣлъ во всѣхъ родахъ нашихъ школъ. Сто лѣтъ тому назадъ противъ него вели уже борьбу Гете и Фихте; Гете въ „Вильгельмѣ Мейстерѣ“, Фихте въ его „Рѣчи къ нѣмецкой націи“. Ни педагогическая провинція Гете, ни маленькія хозяйственныя организациі Фихте не мыслимы въ жизни. Не то, однако, можно сказать про ихъ великія идеи.

Онѣ во всѣ времена должны быть написаны на знаменахъ, подъ которыми мы боремся и хотимъ побѣды, побѣды не ради насъ, но ради нашихъ потомковъ, ради нашей Германіи, которую мы любимъ, въ которую мы вѣримъ, на которую мы возлагаемъ надежды. Когда наши потомки будутъ читать славную исторію нашего національнаго объединенія, пусть тамъ не будетъ сказано: они смогли при помощи крови и желѣза, подъ предводительствомъ великана, заложить основы для великой націи, но не смогли стать ею. Пусть будетъ тамъ сказано: Вамъ, отцы и матери, учителя и священники, государственные мужи и сенаторы, вамъ, князья и парламенты, говоримъ мы спасибо, зато, что вы не только дали народу свободу, но воспитывали и учили, какъ пользоваться ею.

Школа будущаго—школа работы.

Прошло 100 лѣтъ съ тѣхъ поръ, какъ страстный и неутомимый изслѣдователь Песталоцци подарилъ народной школѣ тѣ основы методовъ преподаванія, которыя вѣчно будутъ господствовать въ ней. Онъ пытался „найти законы, которымъ подчинялось бы развитіе человѣческаго духа въ силу самой его природы“; онъ зналъ, „что они должны быть тѣ же, что и законы физическаго міра“ и былъ увѣренъ, „что въ нихъ онъ найдетъ нить, изъ которой можно будетъ выпрясть всеобщій психологическій методъ обученія“. (4-ое письмо къ Гесснеру) Онъ нашелъ „абсолютный фундаментъ всякаго познанія въ наглядномъ обученіи“. Въ этомъ его заслуга.

Затѣмъ люди, въ свою очередь, стали строить на этомъ фундаментѣ. Они употребляли камни прошлыхъ временъ для постройки по методу Песталоцци. Школа словеснаго обученія среднихъ вѣковъ стала школой новаго времени. Между тѣмъ, душа ребенка все болѣе и болѣе дѣлалась объектомъ любовнаго изслѣдованія; все яснѣй и безусловнѣе признавалось, что методы пассивной наглядности и отдаленнѣйшимъ образомъ не отвѣчаютъ душевной жизни ребенка. Между тѣмъ, въ самыхъ широкихъ кругахъ болѣе, чѣмъ когда либо, распространялось сознаніе того, какія подчасъ огромныя созидающія и творческія силы таятся въ ребенкѣ. Принципъ Песталоцци—самодѣятельность—сдѣлался лозунгомъ. Было найдено гордое имя „Школы воспитанія“ и тѣ, кто думалъ построить ее по теоріи Циллера на

обученіи идеямъ, называли сами себя „научными педагогами“. И все же, пройдя туда, гдѣ работаютъ эти педагоги самодѣятельности, педагоги обученія идеямъ, вы найдете то же, что и у педагоговъ пассивной наглядности. Вы найдете всю старую школу словеснаго обученія, или, какъ лучше было бы ее назвать старую книжную школу¹⁾. Вы, пожалуй, возразите: „Задача школы именно и состоитъ въ томъ, чтобы дѣти съ ея помощью могли освоиться съ даннымъ учебнымъ матеріаломъ, чтобы она помогла ребенку увеличить, упорядочить и дополнить его знанія и ими самостоятельно пользоваться; она должна быть школой обученія, или она не будетъ вообще школой“. Вѣрно, она должна быть школой обученія, но такой, которая идетъ навстрѣчу всей душевной жизни ребенка, которая приурочена не только къ его способности воспринимать, но также къ его творческой способности, не только къ пассивной, но и къ активной сторонѣ его натуры, которая должна отвѣчать не только его интеллектуальнымъ стремленіямъ, но, въ особенности, его социальнымъ инстинктамъ. Она должна быть школой обученія, въ которой учать не только при помощи словъ и книгъ, но гораздо больше путемъ практическаго опыта.

Однако, если мы приложимъ эти принципы къ нашимъ современнымъ школамъ, то мы увидимъ, что онѣ скорѣе заглушаютъ продуктивныя силы нашихъ дѣтей, чѣмъ развиваютъ ихъ, что онѣ часто пытаются формировать дѣтей въ такомъ возрастѣ, когда они совершенно еще не способны къ формировкѣ, что онѣ связываютъ обученіе съ такими предметами, интересъ къ которымъ пробуждается искусственно путемъ утонченныхъ методовъ, въ то время, какъ тотъ кругъ опыта, который приноситъ ребенокъ въ школу, используется въ цѣляхъ обученія лишь при случаѣ, что онѣ, наконецъ, не дактъ почти никакой пищи социальной натурѣ ребенка; по крайней мѣрѣ, это не дѣлается планомѣрно и въ самомъ преподаваніи.

Видя это, многіе изъ насъ пришли къ выводу, что современная школа нуждается въ крупномъ преобразованіи во всей своей внутренней организаціи. И не только въ старшю-

¹⁾ Песталоцци самъ питаль сильное недоверіе ко всякаго рода книжнымъ знаніямъ. Еще болѣе выступаетъ это у его сотрудника и ученика Joseph'a Neef, жившаго у него съ 1800 по 1803 въ Бургдорфѣ. Онъ былъ призванъ влослѣдствіи Маклюромъ въ Филадельфію, гдѣ основалъ школу, которая теперь, сто лѣтъ спустя, производитъ впечатлѣніе современной и во многомъ напоминаетъ нѣмецкіе воспитательные интернаты Литца (Landerziehungsheim). Въ сочиненіи William S. Monroe. History of the Pestalozzian Movement in United States, появившейся въ 1907 году, приводится выдержка изъ главнаго его труда „Sketsch of a plan and method of education“, въ которой среди многихъ другихъ прекрасныхъ мыслей, содержится слѣдующее классическое мѣсто: „Книги должны быть самымъ послѣднимъ источникомъ, изъ котораго мы должны стараться черпать наши знанія“.

щей, будто бы, Европѣ, гдѣ школа должна была развиваться подѣ влияніемъ вѣковой передачи традицій, ощущаемъ мы необходимость реорганизации школы словеснаго обученія. Это чувствуютъ также лучшіе воспитатели Новаго Свѣта. Профессоръ Sohn Dewey, извѣстный лекторъ философіи въ университетѣ въ Нью-Йоркѣ, жалуется вполне справедливо на то, что школы Стараго и Новаго Свѣта приспособлены почти только для „слушанья“.

„Точно также, какъ біологъ можетъ возстановить цѣлое животное по одной или двумъ костямъ, разсуждаетъ онъ въ „The School and Society“, также и мы, представивъ себѣ обычную школьную комнату съ ея пустыми рядами скамеекъ, разставленныхъ по прямой линіи, которыя не оставляютъ почти никакого мѣста для движенія, за исключеніемъ развѣ того, какое нужно для того, чтобы обращаться съ книгой, карандашемъ и бумагой, съ ея школьными досками, нѣсколькими стульями, четырьмя голыми стѣнами, на которыхъ въ лучшемъ случаѣ виситъ нѣсколько картинъ, то мы также можемъ возстановить воспитательную и образовательную дѣятельность, могущую развиваться въ подобномъ помѣщеніи. Она цѣликомъ приспособлена къ слушанью“.

Но ученики въ годы посѣщенія народной школы и во время предшествовавшаго имъ дѣтства приспособлены вовсе не только лишь къ слушанью и не только къ пассивному воспріятію чужого знанія. Напротивъ! Годы дѣтства, до половой зрѣлости, отличаются, какъ правило, живой активностью. Сущность человѣка въ это время заключается въ томъ, чтобы работать, творить, двигать, пробовать, познавать, переживать для того, чтобы непрерывно изучать окружающую дѣйствительность. Вся непрерывная игра, жизнь ребенка есть какъ бы сознательное намѣреніе природы, направленное къ тому, чтобы развивать духовныя и физическія силы ребенка подѣ влияніемъ живого, разносторонняго опыта. И именно тамъ, гдѣ здоровыя дѣти не свалены за могильныя стѣны большихъ городовъ—они вся инициатива. Они открываютъ постоянно новыя области радующей ихъ дѣятельности и отдаются ей до самозабвенія. Никто не описалъ этого красивѣе, чѣмъ нашъ высокочтимый соотечественникъ, пользующійся и у насъ въ Германіи большимъ уваженіемъ, Ф. Келлеръ, въ своемъ „Зеленомъ Генрихѣ“. 90 процентовъ всѣхъ мальчиковъ и дѣвочекъ, вопреки нашему книжному воспитанію, далеко предпочитаютъ всякое практическое занятіе тихимъ разсужденіямъ и абстрактному мышленію. У нихъ сохранила свое полное значеніе поговорка, что „пробовать—выше, чѣмъ изучать“. Только тамъ, гдѣ чужое знаніе помогаетъ въ собственномъ опытѣ, тамъ навастриваютъ они уши и съ жадностью слушаютъ; глотаютъ также и книги и не только съ занимательными рассказами. Въ ма-

стерской и въ кухнѣ, въ саду и въ полѣ, въ конюшнѣ и на рыбацкой лодкѣ они всегда готовы къ работѣ. Здѣсь самое широкое поле для ихъ обученія. Здѣсь тысячи предметовъ живо схватываются разумомъ, здѣсь безсознательно приобрѣтаются мышцами тысячи навыковъ, здѣсь, въ своихъ собственныхъ поступкахъ, прежде всего учатся дѣти чувствовать бѣненіе пульса соціальной жизни. Здѣсь ощущаютъ они отношенія, которыми связаны отдѣльные личности въ общественной жизни, зависимость малаго отъ большого и великаго отъ малаго; здѣсь учатся они помогать и предупреждать желанія своихъ и чужихъ, утѣшать печальныхъ, кормить голодныхъ, ободрять уставшихъ, вдохновлять малодушныхъ такъ же, какъ и въ играхъ они учатся совмѣстно стремиться, сообща организовывать и свободно подчиняться.

Но вотъ открываетъ свои двери школа. И прочь всѣ занятія, всецѣло захватывавшія ребенка. Конецъ всей дѣйствительности дома, мастерской, кухни, конюшни, сада и поля. Нельзя копать, строить, изготовлять, исчезло продуктивное творчество, исчезъ весь дѣтскій міръ. И новый міръ стоитъ передъ нимъ, чуждый, съ сотнями загадокъ и непонятными требованіями и цѣлями. вмѣсто кучи песка, ящичка съ кубиками, ножницъ, молотка, кнута,—доска, грифель, азбука, линейка; вмѣсто веселой болтовни и фантазирования—надо молчать и слушать; вмѣсто блужданія въ заоблачномъ мірѣ надо быть внимательнымъ и направлять мысль по прямой линіи; вмѣсто открытій, пробъ, опытовъ и творчества—подраженіе; вмѣсто веселой бѣготни по улицамъ и дорогамъ—надо смиренно сидѣть на скамейкѣ; общія предпріятія подъ руководствомъ свободно избраннаго предводителя замѣняются занятіями по предписанію и въ одиночку; вмѣсто того, чтобы оказать тутъ же помощь слабому товарищу, надо отдѣлиться отъ него, дабы онъ не списалъ. Не удивительно ли, что малыши вначалѣ пугаются и теряютъ голову, уходя въ себя, вмѣсто того, чтобы проявлять себя, когда ихъ мысли, вопреки доброй волѣ, несмотря на увѣщанія и наказанія, ускользаютъ изъ четырехъ стѣнъ классной комнаты.

Къ счастью, въ большинствѣ случаевъ склоняется къ нимъ мягкое сердце учителя, который съ любовью и добротой ловитъ пугливыхъ птичекъ, убираетъ большіе камни, препятствующіе имъ идти впередъ по новой, непривычной тропѣ знанія. И жернова систематической методики размалываютъ твердыя зерна чужероднаго, и въ душѣ нежеланнаго знанія въ муку и кашу, чтобы и самый слабый могъ воспринять новую пищу. Мало по малу привыкаетъ большинство дѣтей къ новому острову познанія, къ которому они ежедневно два раза пристають съ материка своего обычнаго опыта и къ которому, однако, они не въ состояніи

проложить моста. Болѣе того,—они свыкаются съ его методами работы и проникаются къ нимъ любовью. вмѣсто того, чтобы обращаться съ дѣйствительными вещами, они имѣютъ дѣло съ ихъ тѣнями; на мѣсто міра опыта все большее значеніе получаетъ книжное знаніе съ его почетнымъ вѣнкомъ, свитымъ ему школой, а на мѣсто нѣкогда смѣлой предприимчивости и жажды къ непроложеннымъ тропинкамъ открытій, выступаетъ добросовѣстная работа на проторенныхъ и заѣзженныхъ путяхъ; на мѣсто наблюденія, изслѣдованія и сомнѣній—непререкаемый авторитетъ словъ учителя. Я былъ бы несправедливъ, если сталъ отрицать всѣ тѣ выгоды, которыя приносятъ при всемъ томъ дѣлу воспитанія современная школа, выгоды, которыя вырастаютъ изъ привычки къ первоначально нежеланной работѣ, изъ твердой системы школьной жизни съ ея мучительнымъ порядкомъ и беспощадной строгостью. Конечно, дѣти могутъ здѣсь приобрести цѣнныя черты, которыми мы ни въ коемъ случаѣ не желаемъ пренебречь: пунктуальность, добросовѣстность, тщательность, выдержку, порядокъ, регулярность, самообладаніе. Можно даже признать, что эти моральныя цѣнности процвѣтаютъ преимущественно тамъ, гдѣ школа слѣдуетъ не исключительно склонностямъ учениковъ ¹⁾, предполагая, конечно, дружеское отношеніе и разумную доброту со стороны учителя.

Однако то, чего не даетъ наша нынѣшняя школа ребенку для его жизни, развитію чего она скорѣе мѣшаетъ, нежели способствуетъ—это извѣстныя активныя черты характера, которыя большинство дѣтей имѣютъ уже въ зародышѣ, когда они вступаютъ въ школу, духъ самостоятельности и самоутвержденія, духъ предприимчивости, смѣлая инициатива во всемъ новомъ и непривычномъ, страсть наблюдать, изслѣдовать и, наконецъ, самое главное, работать не только для себя самого, ради собственнаго развитія, ради того, чтобы обогнать другихъ и стать побѣдителемъ въ дикой борьбѣ за существованіе, но и для того, чтобы быть въ состояніи съ готовностью предоставить въ распоряженіе всѣхъ нуждающихся свои богатыя силы.

И вотъ возникаетъ вопросъ: нельзя ли такъ преобразовать нашу нынѣшнюю школу, чтобы она не потеряла своихъ хорошихъ качествъ и, однако, въ то же время считалась бы съ природой ребенка, чтобы она развивала въ немъ активную сторону души, оставляемую нынѣ въ пренебреженіи и даже уродуемую. Это возможно лишь тогда, когда мы съ самаго начала обученія и въ большей степени, чѣмъ до

¹⁾ Потому я не могу согласиться и съ тѣми, кто желаетъ, чтобы обученіе было основано исключительно на внутренней, врожденной склонности ученика. Надо возможно раньше учиться работать противъ нашихъ склонностей, слѣдуя чувству долга.

сихъ поръ обратимъ вниманіе на творческія силы ребенка и при томъ по возможности въ той сферѣ дѣятельности, къ которой онъ привязанъ и во время школьнаго обученія, и до него, своими личными склонностями и экономической средой. Подобно тому, какъ домашній просторъ является для маленькаго ребенка поприщемъ работы его ума, гдѣ онъ перерабатываетъ тысячи впечатлѣній и возбужденій окружающей его среды, такъ и для болѣе взрослога ребенка рабочее помѣщеніе школы должно быть такимъ центромъ его активности, изъ котораго онъ охотно переходитъ въ учебные классы, чтобы съ новыми сокровищами, которыхъ онъ с а м ъ д о б и в а л с я, вернуться опять къ работѣ.

Наша книжная школа должна стать школой работы, которая примыкала бы непосредственно къ школьмъ игры ранняго дѣтства.

Совершенно невѣрно, будто бы наша современная школа не требовала также работы отъ ребенка. Хорошо читать, чисто писать и безошибочно считать—есть р а б о т а и такая работа, которая можетъ оказывать очень сильное вліяніе на развитіе характера и воли ребенка. Да и эти работы могутъ даже получить значеніе продуктивныхъ, если мы откажемся въ нашей школьной практикѣ отъ механической дрессировки, если мы, наконецъ, когда нибудь научимся понимать, что даже маленькому школьнику пріятнѣе работать самому, нежели, являться пассивнымъ объектомъ работы другого.

Понять прочитанное и воспроизвести ясно понятое со всей глубиной своей души и со всей силой своихъ творческихъ способностей; создать изъ пережитого собственными силами картину, понятную для другихъ, подойти съ ариѳметической точки зрѣнія къ явленіямъ въ пространствѣ и во времени и къ наблюденіямъ, сдѣланнымъ въ рабочемъ помѣщеніи школы или въ повседневной хозяйственной жизни—это есть, безъ сомнѣнія, продуктивное творчество, которое можетъ развернуть всѣ блага работы.

Однако, эта работа въ существенномъ является умственной работой, и для того, чтобы оказать на ребенка сильное вліяніе, она должна въ немъ найти значительныя интеллектуальныя дарованія. Во-вторыхъ, работа эта, по крайней мѣрѣ во время школьной жизни, не имѣетъ достаточной связи съ остальной жизнью ребенка въ тотъ же періодъ. Въ третьихъ, она способствуетъ только лишь собственному росту, удовлетворяетъ лишь собственнымъ желаніямъ, собственнымъ стремленіямъ, не обращая вниманія на другихъ людей.

Что требуется для новой школы работы—такъ это обширное поле ручного труда, которое, смотря по способностямъ ученика, можетъ сдѣлаться для него полемъ умственной работы. Ручной трудъ является для громаднаго большинства людей прежде всего плодотворнымъ полемъ

для развитія. Далѣе необходимы такія области труда, которыя по возможности бы стояли въ связи съ хозяйственнымъ и домашнимъ кругомъ работъ родителей, чтобы тѣ нити, которыя прядеть школа, не обрывались бы ежедневно, когда ребенокъ сбрасываетъ съ плечъ свою школьную сумку. „Тамъ, гдѣ ребенокъ долженъ знать и учить больше, чѣмъ то доступно отцу,—думаетъ Песталоцци въ „Лебединой пѣснѣ“,—тамъ учитель долженъ вплетать свою дополнительную работу въ работу отца, подобно ткачу, которому нужно воткать узоръ цвѣтка въ цѣлый кусокъ матеріи“. Въ третьихъ, для школы труда необходима работа служенія товарищамъ, работа, которая бы съ перваго дня снова и снова неутомимо повторяла, что смыслъ жизни не въ господствѣ, но въ служеніи. И только когда школьная работа сдѣлаетъ это своимъ благороднымъ девизомъ, только тогда она сможетъ стать основой для государственно-гражданскаго воспитанія, котораго прежде всего должны требовать отъ школы всѣ сограждане, и которое ожидалось нами, какъ и многое другое, только отъ словъ. Лишь въ общей работѣ растетъ чувство общихъ задачъ, чувство необходимости подчиненія общей цѣли. вмѣстѣ съ ней проникаетъ въ школу цѣль социальной жизни, въ которую преподаваніе вплетаетъ тѣ же тысячи нитей и въ той же связи, какъ и упорядоченная домашняя жизнь ребенка съ ея готовностью помочь, подчиниться, съ ея преданностью и безкорыстной любовью.

Рузвельтъ въ декабрѣ 1907 г., открывая союзный совѣтъ въ Вашингтонѣ, говорилъ, что американская, опредѣленная законами, школьная система имѣетъ тотъ крупный недостатокъ, что она отдаетъ преимущество чисто словесному воспитанію и отвлекаетъ мальчиковъ отъ фермы и отъ работы. Конечно,—это недостатокъ. Однако, тотъ, кто стоя лишь на этой точкѣ зрѣнія, требовалъ бы школы труда, тотъ обрекъ бы себя на слишкомъ низкую ступень, съ которой невозможно обозрѣть весь видимый горизонтъ ¹⁾.

Не ради однихъ только умѣній нужны намъ мастерскія, не для того, чтобы наши сограждане научились практически работать, не для того, чтобы дѣти хорошо строгали, пилили, буравили, шили, ткали, учились стряпать, не для того, чтобы они сохранили любовь къ своей работѣ, нѣтъ, намъ нужны онѣ, чтобы воспитать людей, которые понимали бы цѣль и благо государственнаго союза и изъ благодарности посвящали себя ему на службу. Намъ нужна она

¹⁾ Точно также бывшій министръ народнаго просвѣщенія во Франціи Жюль Ферри указывалъ не на внутреннюю сущность школы работы, когда онъ передъ депутатами своей страны говорилъ, что страна должна путемъ обученія труду защитить себя отъ большой опасности потерпѣть пораженіе на полѣ битвы индустріи.

потому, что не книга является носителем культуры, но работа, преданная, жертвующая себя на службу людям или какой-либо великой истине. Намъ нужна она также въ силу большихъ различій въ дарованіяхъ дѣтей. Ибо только тамъ, гдѣ они налицо, образовательная дѣятельность будетъ сопровождаться успѣхомъ, тамъ же, гдѣ таковыхъ нѣтъ, возможна лишь тягостная дрессировка. Мангеймская система школьной организаціи въ полномъ своемъ объемѣ цѣлесообразна и мыслима лишь для школы словеснаго обученія и для связанной съ ней массовой практики. Въ мастерской, въ лабораторіи, въ школьной кухнѣ, въ саду, въ рисовальномъ залѣ, въ музыкальномъ классѣ,—каждый ребенокъ найдетъ себѣ работу, которую онъ въ состояніи осилить. Здѣсь работаетъ слабый рядомъ съ сильнымъ, находитъ у него помощь, можетъ и долженъ такую найти. Здѣсь рядомъ другъ съ другомъ могутъ пережить радость и счастье удачи малоспособный—на малой, очень даровитый—на большой работѣ. Здѣсь нечего имъ маршировать рядомъ плечо о плечо. Ибо здѣсь, откуда изгнанъ трудъ, основанный на чистомъ запоминаніи, гораздо больше цѣнится методъ работы, чѣмъ ея продуктъ. Здѣсь „индивидуализація обученія“, этотъ лозунгъ, исковерканный въ примѣненіи къ нашей практикѣ массового школьнаго слушанія, не является больше заботой учителя. Послѣдняя упадетъ тутъ сама собой. Всѣ эти соображенія и доводы неотступно побуждали меня къ изысканію средствъ и путей для того, чтобы расчистить дорогу будущей школѣ работы. Это могло осуществляться лишь шагъ за шагомъ и до тѣхъ поръ будетъ еще дѣломъ новымъ и труднымъ, пока образованіе самихъ учителей не проникнется этимъ совершенно новымъ духомъ школы труда. Сначала, въ 1896 году, мнѣ удалось ввести обязательное обученіе въ школьныхъ кухняхъ по 4 часа въ недѣлю для восьмыхъ классовъ женскихъ школъ и воспользоваться приобрѣтеннымъ здѣсь опытомъ для преподаванія химіи, физики и физиологіи, а также для обученія дѣвочекъ счету ¹⁾.

Нѣсколько лѣтъ спустя во всѣхъ школахъ, гдѣ позволялъ это школьный дворъ, были разбиты сады, причемъ школьные кухонные огороды, прежде всего, были предоставлены уходу ученицъ восьмого класса. Къ тому же приблизительно времени распространились въ школахъ акваріи, терраріи, птичьи садки, ящики для гусеницъ ²⁾, такъ же,

¹⁾ Годомъ раньше мой предшественникъ сдѣлалъ первый опытъ въ одномъ седьмомъ классѣ.

²⁾ Удержатся ли акваріи, терраріи и птичьи садки въ нашихъ школахъ большого города, это вопросъ на который я въ настоящій моментъ не могу дать опредѣленнаго отвѣта въ виду недостаточной подготовки учителей для руководства этими учреждениями и не всегда благоприятныхъ школьныхъ условий.

какъ уходъ за цвѣтами въ третьемъ и четвертомъ классахъ, гдѣ ежегодно распределяется для разводки 10 тыс. цвѣточныхъ луковиць. Затѣмъ, въ 1900 году удалось сдѣлать обязательнымъ въ восьмомъ классѣ мужскихъ школъ обученіе по 6 часовъ еженедѣльно въ мастерскихъ для обработки дерева и металла. Это, прежде всего, дало опытъ для рисованія, затѣмъ для обученія механикѣ, геометріи и счету. Въ 1903 году началась реформа обученія рисованію, которое съ самаго же начала было поставлено на службу декоративнаго искусства, а тѣмъ самымъ на службу творческой дѣятельности ребенка; я все болѣе и болѣе находилъ въ себѣ мужество на этотъ рискъ, благодаря моимъ обстоятельнымъ изслѣдованіямъ развитія способности къ рисованію у ребенка. Наконецъ, въ 1907 году удалось мнѣ, послѣ горячей борьбы, ввести для мальчиковъ въ восьмомъ классѣ обязательное лабораторное преподаваніе физики и химіи по 4 часа въ недѣлю, которое, несмотря на рѣзкія нападки, не прекращающіяся до нынѣ, не только не исчезнетъ снова, но раньше или позже будетъ проведено въ седьмомъ и шестомъ классахъ. Прежде всего, это будетъ зависѣть отъ того, какимъ духомъ будетъ проникнуто преподаваніе, какъ освоятся съ нимъ учителя, для которыхъ подобный способъ обученія является совершенно новымъ. Если удастся этотъ крупный опытъ, на что я весьма надѣюсь, то въ ближайшіе годы станетъ на очередь вопросъ, нельзя ли также обученіе въ мастерскихъ использовать для лабораторнаго преподаванія, совершенно подобно тому, какъ нынѣ постройки изъ песка вполне оправдали себя при пользованіи ими для преподаванія географіи и отечествовѣдѣнія. Такъ шагъ за шагомъ будетъ отнята почва у старой книжной школы, и я надѣюсь, что непобѣдимый идеализмъ нашихъ учителей и побѣдоносная сила старой, но все еще новой мысли—безостановочно будутъ работать въ сторону трансформациі нашей старой школы.

Когда я вижу въ нашихъ мастерскихъ и лабораторіяхъ, школьныхъ кухняхъ и садахъ мальчиковъ и дѣвочекъ съ раскраснѣвшимися щеками, съ веселыми взорами, то въ этомъ я чувствую самое лучшее подтвержденіе того, что мы находимся на вѣрномъ пути. Здѣсь просыпаются и тѣ, кто за школьными скамьями считались лѣнивыми, тупыми или небрежными учениками и, безъ сомнѣнія, перевелись бы въ повторительные классы для отставшихъ, если таковыя у насъ были. Болѣе того, нерѣдко случается, что такія горевѣти далеко превосходятъ своихъ товарищей, лучше одаренныхъ памятью, и что прекрасные успѣхи и похвала учителя, ими впервые полученная, выводитъ ихъ изъ состоянія сна и вялости такъ, что и своей головной работѣ они отдаются съ большей радостью. Какая тяжелая скука царила еще шесть лѣтъ тому назадъ въ нашихъ рисоваль-

ныхъ залахъ, когда на королевскомъ тронѣ искусства возсѣдали: прямая линія, сегментъ круга, геометрическая фигура, абстрактный орнаментъ, и ни одинъ ребенокъ, какъ бы велико ни было его дѣйствительное дарованіе и радость творчества, не зналъ, какъ ему приняться за дѣло. Какъ измѣнилось все это до неузнаваемости, съ тѣхъ поръ, какъ получили доступъ предметы домашней обстановки, мастерской, сада, когда дѣти смогли приложить свой художественный инстинктъ и свою охоту къ рисованію, къ созданію и декоративной отдѣлкѣ предметовъ ежедневнаго обихода, слабый—со своими незначительными силами, даровитый—со всѣмъ богатствомъ своей фантазій! Какая радость царить теперь въ рисовальныхъ классахъ, какъ много открылось декоративной и конструктивной изобрѣтательности, которая перебрасывается нынѣ съ нѣкогда столь пустынного школьнаго острова на домашнюю жизнь, подобно пылающимъ искрамъ большого пожара, пожирающаго все кругомъ, что только можетъ горѣть. Съ какой радостью тащатъ теперь въ классъ отдѣльные дѣти плоды своей домашней работы и приводятъ въ изумленіе учителей и товарищей своимъ умѣніемъ, котораго никто до сихъ поръ не подозрѣвалъ.

Новый методъ обученія рисованію произвелъ поистинѣ цѣлый переворотъ, переворотъ еще большій, чѣмъ когда, 8 лѣтъ тому назадъ, въ старшихъ классахъ мужскихъ школъ были введены мастерскія для обработки дерева и металла, а у дѣвочекъ, въ послѣднихъ классахъ—школьные кухни. Еще болѣе значительный переворотъ совершается мало-по-малу въ области преподаванія естественныхъ наукъ. Уже одно обязательное устройство школьныхъ садовъ при каждомъ школьномъ зданіи имѣло громадное значеніе. Къ сожалѣнію, въ большихъ городахъ практика садоводства съ трудомъ поддается расширенію. Въ лучшемъ случаѣ, этимъ могутъ заниматься старшіе классы. Въ младшихъ же классахъ мы, чтобы использовать воспитательное вліяніе ухода за растеніями, обратились къ культурѣ горшечныхъ цвѣтовъ, въ школѣ, а также и на дому, куда, при содѣйствіи общества садоводства, многимъ дѣтямъ даются горшки съ цвѣтами.

Легче осуществить какъ въ городахъ, такъ и въ деревнѣ, въ особенности для мальчиковъ, преобразование книжной школы въ школу труда въ области физики и химіи при помощи ученическихъ лабораторій, которыя мы также начали вводить¹⁾. Онѣ, пожалуй, явятся плодотворнѣйшимъ полемъ для развитія школы работы.

1) Эти лабораторіи теперь уже введены въ 8-ми классахъ; каждые три класса пользуются одной лабораторіей; однако, мы стремимся къ тому, чтобы каждый 8-ой классъ получилъ свою собственную лабораторію, въ которой затѣмъ 7-ой и 6-й классы смогли бы также начать свои практическія занятія по физикѣ.

Обученіе физикѣ, какъ оно нынѣ практикуется во всѣхъ народныхъ—и въ большинствѣ среднихъ школь, требуетъ исключительно работы памяти, благодаря чему физика, какъ и всѣ прочія естественныя науки, теряетъ свою воспитательную цѣнность. Специфическая цѣнность всякаго естественно-научнаго образованія въ низшихъ и среднихъ школахъ заключается въ методахъ работы, въ методахъ изслѣдованія. Только тогда, когда мальчикъ самъ примѣняетъ эти методы, когда онъ учится наблюдать, сравнивать, заключать, объективно судить, осторожно испытывать, самостоятельно дѣйствовать, учиться выдержкѣ, терпѣнію, тщательности, порядку, чистотѣ, онъ испытываетъ самъ всѣ радости исканій, изслѣдованій, открытій, которыя даже мало-способнаго побуждаютъ къ дальнѣйшимъ усиліямъ. Однако, что особенно дѣлаетъ для меня цѣнной лабораторію и къ чему ее до сихъ поръ никто не использовалъ—это то, что она даетъ замѣчательно богатое поле для совмѣстной дѣятельности значительныхъ ученическихъ группъ; при чемъ для преслѣдованія общихъ цѣлей могутъ объединиться дѣти, самымъ различнымъ образомъ одаренныя. Я позволю себѣ привести примѣръ: въ классѣ 48 учениковъ. Я дѣлю ихъ на 24 группы по 2 въ каждой, или на 16 по 3, или на 12 по 4, смотря по роду задачи и по числу имѣющихся въ распоряженіи аппаратовъ. Каждая группа занята какой-нибудь одной задачей. Одинъ ученикъ, входящій въ нее, беретъ на себя наблюденіе, другой контролируетъ перваго. Третій вычисляетъ и конструируетъ, четвертый снова беретъ на себя контроль. По окончаніи работы роли мѣняются: если нужно что-нибудь построить, изготовить, то сперва можетъ взять на себя работу тотъ, кто обладаетъ наибольшей умѣlostью. Если роли перемѣнились при соответствующемъ вариантѣ той же задачи, то полученные результаты сравниваются; при чрезчуръ большихъ отклоненіяхъ, сообща обсуждаются источники ошибокъ и, наконецъ, выводится средняя. При болѣе серьезныхъ задачахъ можно брать среднее изъ данныхъ нѣсколькихъ группъ, благодаря чему конечный результатъ будетъ все болѣе пріобрѣтать характеръ общей работы и все сильнѣе будетъ вырабатываться сознаніе личной ответственности за результатъ. При этомъ въ работѣ каждаго совершенно исключаются эгоистическіе интересы. Онъ долженъ приспособляться къ группѣ, долженъ помогать, долженъ быть готовымъ научить слабаго и совмѣстно переживать какъ чувство удовлетворенія, такъ и чувство разочарованія.

Такимъ же образомъ, организовано обученіе въ школьной кухнѣ, при которомъ дѣвочки работаютъ по 6 вмѣстѣ у одной плиты надъ общей задачей, по очереди мѣняясь ролями.

Многое еще можно сказать о практическомъ характерѣ остального естественно-научнаго преподаванія, объ элементарномъ наглядномъ обученіи, объ обученіи счету, о преподаваніи географіи, о преподаваніи геометріи, которое съ такимъ успѣхомъ можно вести подъ открытымъ небомъ при помощи межевой цѣпи, межевой сажени и секстанта, а также о цѣлесообразной постановкѣ обязательной гимнастики и гимнастическихъ игръ, организаціи дѣвичьихъ хороводовъ и игръ съ пѣснями, объ ежегодныхъ классныхъ праздникахъ и т. д. Однако, отъ всего этого я долженъ отказать.

Превращеніе книжной школы въ школу работы проведено въ Мюнхенѣ всего дальше въ дополнительныхъ школахъ для мальчиковъ (Fortbildungsschule). Здѣсь въ центрѣ стоитъ на самомъ дѣлѣ мальчикъ со всѣми его практическими званіями; здѣсь все обученіе исходитъ изъ школьныхъ мастерскихъ и возвращается туда же; здѣсь именно возможна профессиональная или сословная школа, немыслимая въ народной школѣ. Вслѣдствіе строгаго раздѣленія по профессіямъ, которое соединяетъ мальчиковъ лишь одной и той же будущей жизненной работы, мастерскія тотчасъ же наполняютъ духъ общности, близости, а самоотверженное отношеніе мастеровъ и подмастерьевъ къ задачамъ обученія вызываетъ довѣріе и взаимное уваженіе. Въ началѣ было не мало насмѣшливыхъ и презрительныхъ отзывовъ о новыхъ учрежденіяхъ. Но нынче уже умолкли насмѣшки и шутки, такъ какъ все яснѣе становится польза работы. Еще и теперь называютъ мои лабораторіи въ народной школѣ бесполезной игрой и ставятъ препятствія на пути къ ихъ введенію. Но также, какъ за ночью наступаетъ день, наступитъ неизбѣжно время, когда будутъ недоумѣвать, какъ это раньше могли преподавать иначе. Могутъ спросить, откуда такія прямо неимовѣрныя препятствія реорганизаціи? Мнѣ кажется, одна изъ причинъ заложена въ самой исторіи развитія понятія „школа“. Характеръ школы работы, т. е. такой, которая при помощи труда ведетъ къ болѣе высокому образованію, былъ чуждъ всѣмъ прежнимъ эпохамъ. Школа индійскихъ браминновъ, храмовыя школы египтянъ, вавилонянъ и ассирійцевъ, ученическія школы пифагорейцевъ, философскія школы Афинъ, риторическія школы римлянъ, школы чтенія и письма всѣхъ древнихъ народовъ на площадяхъ и улицахъ городовъ, церковныя школы среднихъ вѣковъ—всѣ онѣ были типичными школами словеснаго обученія и притомъ, не считая школы письма и чтенія, всѣ онѣ преслѣдовали религіозныя и литературныя образовательныя цѣли. Латинскія школы, возникшія изъ средневѣковыхъ церковныхъ школъ, сдѣлались образцомъ для реальныхъ школъ 18-го столѣтія и, какъ учили и должны были учить религіи, языкамъ и исторіи, такъ

же стали преподавать и преподают донынѣ все остальное. Но человечеству всегда трудно освободиться отъ устарѣлыхъ взглядовъ и привычекъ. Это тѣмъ труднѣе, что вся организація надзора и испытаній приспособлена къ характеру книжной школы. Такъ легко провѣрять и экзаменовать, разъ приходится взвѣшивать только количество знаній, ибо, во-первыхъ, здѣсь примѣнима массовая провѣрка учениковъ, а затѣмъ можно легко въ качествѣ экзаменатора за два дня выучить наизусть то изъ чего на третій день предстоитъ экзаменовать. Школа труда не допускаетъ этого. Здѣсь, чтобы какъ слѣдуетъ экзаменовать, нужно не только знать, но и умѣть. Здѣсь совершенно невозможно спрашивать цѣлую массу учениковъ устно или письменно. Школа труда не должна спрашивать ученика при экзаменѣ: „что подразумѣваютъ подъ удѣльнымъ вѣсомъ и какъ онъ опредѣляется“? Она даетъ ученику кусокъ свинца, камня или дерева и предоставляетъ опредѣлить удѣльный вѣсъ въ дѣйствительности. Для школы труда совершенно безразлично, можетъ ученикъ перечислить 24 класса линейной системы или нѣтъ, ибо она отлично понимаетъ, что книгопечатаніе можетъ замѣнить всякую болѣе или менѣе слабую память. Она вполне довольна, если ученикъ умѣетъ опредѣлить растеніе, которое ему дано.

Третье препятствіе къ реорганизаціи—это повышеніе расходовъ. Надо снабдить школы мастерскими и лабораторіями, швейными машинами, ткацкими станками, школьными кухнями и школьными садами. Самимъ учителямъ надо дать совершенно другую и прежде всего болѣе основательную подготовку, чѣмъ теперь, когда семинарія, подобно всѣмъ другимъ школамъ, представляетъ изъ себя не что иное, какъ учрежденіе для откармливанія книжными знаніями.

Въ мастерскихъ можно одновременно руководить работой лишь 16—20 учениковъ; въ кухнѣ 20-ю—24-мя, въ лабораторіи только 24—30, а при новомъ обученіи рисованію не больше какъ 36-ю. Но, вѣдь, хорошее всегда стоитъ дороже, чѣмъ посредственное. И такъ же какъ, отправляясь въ путешествіе пѣшкомъ, мы охотно платимъ немного дороже за прочную пару башмаковъ, должны мы ассигновать большую сумму на то прочное опытное знаніе, которымъ снабжаетъ дѣтей школа работы, чѣмъ тратится на эти быстро испаряющіяся книжныя и зазубренныя знанія. Да и добавочные расходы вовсе не такъ велики. Ибо то лишнее время, которое должно быть оплачено вслѣдствіе раздѣленія классовъ при практическомъ обученіи, можно отчасти сберечь на теоретическомъ преподаваніи. Вѣдь, при этомъ же приходитъ на помощь безраздѣльный интересъ ребенка.

Чѣмъ болѣе мы распространяемъ словомъ и примѣромъ

правильное пониманіе значенія школы работы, чѣмъ болѣе мы будемъ остерегаться неразумнаго преувеличенія, будто бы не заключается ровно ничего полезнаго въ старой книжной школѣ, чѣмъ болѣе мы сможемъ убѣдить въ томъ, что знанія книжной школы самымъ превосходнымъ образомъ могутъ быть органически включены въ процессъ работы, что мы совершенно не имѣемъ въ виду оставить въ пренебреженіи такія важныя, древнія умѣнія, какъ чтеніе, письмо и счетъ, необходимыя для добыванія хлѣба насущнаго, также какъ и для приобрѣтенія образованія, тѣмъ скорѣе исчезнутъ препятствія, тѣмъ раньше произойдетъ великій переворотъ въ нашей общешкольной практикѣ. John Dewey полагаетъ, что этотъ переворотъ будетъ подобенъ тому, который нѣкогда былъ произведенъ Коперникомъ, перемѣстившимъ астрономическій центръ съ земли на солнце. „Дитя станетъ тогда солнцемъ, вокругъ котораго вращаются всѣ учрежденія школы, центромъ, около котораго будетъ организовано все воспитаніе ¹⁾).

Если будетъ выполненъ этотъ переворотъ, хотя бы и не вполнѣ въ духѣ Dewey'я, то лишь тогда впервые осуществится связь между домомъ и школой. Тогда и школа, и домъ будутъ наполнены общими интересами, и задачей школы станетъ—внести порядокъ въ дѣйствія тѣхъ силъ, которыя вызываются къ жизни этими интересами, и въ то моральное и умственное достояніе, которое ими приобрѣтено. Тогда школа будетъ не только учить ребенка владѣть орудіями, переданными намъ изъ культурныхъ сокровищницъ прошлаго и не только поможетъ ему правильно и здраво мыслить и морально дѣйствовать, но также и въ отцовскій домъ внесетъ гораздо большее пониманіе школьной работы и этимъ усилитъ чувство его собственной отвѣтственности въ дѣлѣ воспитанія.

Такъ будемъ съ радостною довѣрчивостью смотрѣть на встрѣчу тому времени, которое принесетъ намъ новую школу и разсвѣтъ котораго уже очевиденъ во всѣхъ культурныхъ государствахъ. Только тогда, когда придетъ это время, будутъ претворены въ дѣло идеи Песталлоцци. Тогда, дѣйствительно, „наглядность станетъ фундаментомъ всякаго познанія“; тогда, дѣйствительно, „принципы всякаго обученія будутъ почерпнуты изъ первоначальныхъ и неизмѣнныхъ формъ развитія человѣческаго духа (6-ое письмо къ

¹⁾ In this case the child becomes the sun about which the appliances of education revolve; he is the center about which they are organized. The school and Society“, стр. 51. Я позволю себѣ горячо рекомендовать всѣмъ представителямъ школы эту книгу (англійское изданіе ея мнѣ попало въ руки въ декабрѣ 1907 года), хотя ея основная идея слѣлать школу „embryonic community life“ (зародышемъ общественной жизни) встрѣтитъ большія трудности при широкомъ ея проведеніи. Эта книга, какъ я слыхалъ, появилась и въ нѣмецкомъ переводѣ John Dewey Schule und öffentliches Leben. „Berlin Herm. Walter“ 1905.

Гесснеру); тогда обученіе станетъ искусствомъ, задачей котораго будетъ только помогать природѣ въ ея стремленіи къ собственному своему развитію (1-ое письмо къ Гесснеру) и, наконецъ, „природа и искусство будутъ объединены въ народномъ образованіи и при томъ настолько же тѣсно насколько они теперь насильственно разъединены“ (1-ое письмо къ Гесснеру).

Пять основныхъ принциповъ организаціи среднихъ школь.

Въ великихъ событіяхъ рѣшающее значеніе принадлежитъ характеру, но не разуму или знаніямъ. Можно использовать умъ и знанія другого, и это даже необходимо въ силу человеческой ограниченности, однако характеръ другого нельзя себѣ присвоить.

фонъ-Штейнъ.

Въ продолженіи 25 лѣтъ слѣжу я за борьбой нашихъ среднихъ школь изъ-за патента на образованіе. Она возгорѣлась снова около того времени, когда прусскія провинціальныя и баварскія Gewerbeschule, а также австрійскія реальныя школы, введя расширенное преподаваніе историко-филологическихъ предметовъ, приплыли въ гавань общеобразовательныхъ школь, а среднее и мелкое промышленное сословіе тѣмъ самымъ потеряло свое послѣднее годное образовательное учрежденіе. Съ улыбкой смотрѣла вначалѣ знать „гуманистовъ“ со своихъ укрѣпленныхъ крѣпостей и шанцевъ на революціонный пролетаріатъ образованія—„реалистовъ“. Однако, это не было несвоевременной заносчивостью нѣсколько путанныхъ головъ, которыя не имѣли никакого понятія о логическомъ образованіи и не могли оцѣнить по достоинству священные идеалы гуманизма. Это движеніе было вполнѣ серьезно. Число штурмующихъ становилось все больше. Петиція, поданная сторонниками школьной реформы министру народнаго просвѣщенія (Kulturminister) Гослеру, насчитывала 22,000 подписей. Являющаяся слѣдствіемъ этого гейдельбергская декларация образовательной аристократіи подѣйствовала, какъ порывъ вѣтра на пламя революціи. Правительства должны были, наконецъ, оставить свою осторожную политику невмѣшательства. Были произведены измѣненія въ планѣ старыхъ гимназій, ut aliquid factum esse videa-

тур (дабы казалось, что что-то сдѣлано). Въ Пруссіи въ 1890 году состоялась знаменитая декабрьская конференція подъ предсѣдательствомъ императора, которая началась большой фанфарой, а кончилась къ общему удовольствію и благополучію. Въ старой прусской гимназіи была нѣсколько сокращена латынь, нѣсколько расширенъ нѣмецкій, увеличили число часовъ гимнастики на три, сдѣлали рисованіе обязательнымъ также и для среднихъ классовъ, облегчили экзамены на аттестатъ зрѣлости. Вскорѣ послѣ этого министръ Цейдлицъ одобрилъ систему альтонской единой школы (Einheitsschule), которая представляла соединеніе реальной гимназіи и высшей реальной школы, а также реформированную гимназію директора Рейнгардта во Франкфуртѣ, которая давала общій фундаментъ всѣмъ тремъ среднимъ школамъ. Въ Баваріи ввели съ 1892 г. одинъ еженедѣльный урокъ естественной исторіи для пяти низшихъ классовъ гимназіи, установили по прусскому образцу заключительныя испытанія по окончаніи 6-го класса и такъ же, какъ въ Пруссіи облегчили экзаменъ на аттестатъ зрѣлости.

Понятно, что ни баварская, ни прусская реформа не могли водворить довольства. Какъ и раньше, гуманистическая гимназія обладала патентомъ на образованіе и давала свободный доступъ ко всѣмъ занятіямъ и всѣмъ должностямъ. Споръ продолжался, было лишь увеличено число знаменъ. Рядомъ съ гуманизмомъ и реализмомъ стали насаждать единую школу. Наконецъ, сентябрьская конференція 1900 г. въ Пруссіи разрѣшила вопросъ объ уравниеніи въ правахъ. „Что касается правъ,—значится въ предписаніи отъ ноября этого же года,—то слѣдуетъ разсматривать гимназію, реальную гимназію и высшую реальную школу, какъ одинаково цѣнныя въ смыслѣ общаго образованія. Признавъ въ основѣ равноправность трехъ средне-учебныхъ заведеній, представляется возможность особенно сильно выдвинуть своеобразныя черты каждаго изъ нихъ“. Итакъ, теперь гуманистическая гимназія должна была, по крайней мѣрѣ въ Пруссіи, если также и не въ Баваріи, раздѣлить свою монополию образованія съ тремя родственными учрежденіями. Реалисты побѣдили, и гуманисты сдѣлали уступки, чтобы спасти чистоту гимназіи. Однако, остался еще большой вопросъ: есть ли эта побѣда реалистическихъ школъ въ то же время побѣда истинныхъ интересовъ образованія? „Конечно да,—отвѣтятъ нѣкоторые,—вѣдь за это мы боролись и это мы доказывали тысячу разъ“. „Конечно нѣтъ,—скажутъ другіе,—ибо образовательное значеніе гимназическихъ предметовъ не можетъ быть ничѣмъ замѣнено“. До нѣкоторой степени это несомнѣнно, правильно; борьба возникла не только изъ за одного образованія. Значительную роль въ ней, рядомъ съ уравниеніемъ въ правахъ различныхъ учебныхъ предметовъ, игралъ также вопросъ о равноправіи учителей, стремленіе послѣднихъ обезпечить

себѣ лучшей подборѣ учениковъ и, наконецъ, равноправіе преподавательскихъ специальностей въ смыслѣ отношенія къ нимъ учительскихъ совѣтовъ и учебныхъ плановъ. И вотъ теперь реальные учителя могли носить почетную тогу преподавателя гимназіи и даже имѣть виды на девятиконечную ректорскую діадему. Учителю географіи уже не приходилось ограничиваться низшими классами, а учитель рисованія могъ осчастливить своимъ искусствомъ даже учениковъ выпускныхъ классовъ. По временамъ мнѣ казалось, какъ будто во всемъ спорѣ рѣшающую роль играли интересы сословія, а не истинные интересы образованія. Когда теперь я слѣдилъ за предварительными совѣщаніями и дискуссіями по вопросу объ учебномъ планѣ новыхъ баварскихъ школъ, то съ сожалѣніемъ замѣтилъ, что мое впечатлѣніе подтверждается. Каждой группѣ учителей кажется, что она отодвинута на заднее мѣсто, если ей не удѣлено въ новомъ учебномъ планѣ извѣстной руководящей роли. Четыре основныя колонны должны поддерживать новое зданіе ¹⁾: нѣмецкій языкъ и исторія, математика, естественныя науки и географія, иностранные языки; такимъ образомъ какъ-разъ столько же основъ, сколько установлено въ Баваріи экзаменовъ для кандидатовъ на должность учителя. Я убѣжденъ, что если бы, вмѣсто четырехъ этихъ группъ, мы имѣли 18, то зданіе новыхъ баварскихъ высшихъ реальныхъ школъ такъ же покоилось бы на восемнадцати гармоническихъ основаніяхъ, пусть бы оно и не было столь красиво, какъ храмъ Весты въ Римѣ съ его восемнадцатью колоннами. Когда Тиршъ около 1826 г. защищалъ противъ Шульце свой учебный планъ гуманистической гимназіи, онъ довольствовался однимъ устоемъ—классицизмомъ. Онъ полагалъ даже, что предложенія Шульце съ ихъ требованіемъ всесторонняго образованія должны повести къ тому, что ученики и учителя будутъ загнаны на смерть. При такой постановкѣ дѣла, напоминающей машинное производство, Пруссія была бы близка къ тому, чтобы потерять вмѣстѣ съ истинной наукой истинное образованіе. Не кто иной, какъ выдающійся докторъ Маттіасъ изъ прусскаго министерства народнаго просвѣщенія, такой же почитатель реалистическаго образованія, какъ и я, согласился въ своей рѣчи въ 1900 г. о социальномъ и политическомъ значеніи школьной реформы, что если эта критика была слишкомъ сурова, то въ общемъ ее можно признать справедливой.

Я же прибавлю къ этому: Тиршъ останется правъ и въ будущемъ; не потому, что онъ кладетъ въ основу классическое образованіе, но потому, что онъ знаетъ только одно основаніе; будь то древніе языки и исторія, или новые

¹⁾ Срав. приложение къ «Münch. Allgem. Zeitung» № 26 1907. «Der Lehrplan der bayerischen Oberrealschulen» проф. Herlet'a.

языки, будь то естественныя науки, математика, искусство или техника. Каждая изъ этихъ обширныхъ областей духа не искусственно образованныхъ, но естественно выросшихъ, даетъ при трактованіи ея въ школѣ возможность выдвинуть тѣ практически-нравственныя идеи совершенствованія, права, хорошаго отношенія къ людямъ, справедливости, на которыхъ Гербартъ хотѣлъ построить все воспитаніе. Каждая изъ этихъ областей даетъ примѣры, средства и пути къ достиженію внутренней нравственной свободы, этой послѣдней цѣли всякаго воспитанія.

Самое опасное требованіе, которое нѣкогда было поставлено среднимъ школамъ, это требованіе всесторонняго образованія. Что же получаетъ благодаря этому мальчикъ отъ 10 до 19 лѣтъ? Только *in omnibus aliquid, in toto nihil* (во всемъ кое что, въ цѣломъ ничего). Образование есть внутренняя формировка цѣльной души, а не напичкиваніе ея знаніями. И эта формировка должна соответствовать строю души cadaго, должна приспособляться къ его склонностямъ и дарованіямъ. Ее можно выработать, но нельзя достичь заучиваніемъ наизусть, и притомъ нельзя дать всѣмъ душамъ одинаковую форму безъ того, чтобы не исковеркать ихъ. Сила старой гимназіи лежитъ въ томъ, что если преподаваніе находится тамъ въ надлежащихъ рукахъ, то оно не ставитъ своей цѣлью откармливаніе знаніями, но стремится лишь къ одному, великому и могучему, къ тому, что захватывало когда-то лучшихъ людей Германіи, къ тому, что даетъ ученику введеніе его въ духъ классической древности и въ особенности въ духъ эллинизма, какъ идеала всего чисто-человѣческаго и нравственно-свободнаго. Если даже многія учрежденія часто теряли изъ глазъ эту цѣль ради формальнаго образованія, котораго добивались наряду съ ней, то все-таки она носилась передъ взорами лучшихъ изъ старыхъ педагоговъ. Можно теперь спорить о томъ, поставленъ ли нами новый идеалъ на мѣсто стараго: національное образованіе на мѣсто классическаго и естественно-научное на мѣсто словеснаго. Я не хочу развѣрживать здѣсь эти спорныя вопросы. Они насъ прежде всего вовсе не касаются. Вопросъ таковъ: единство или множественность матеріала преподаванія? Концентрація или раздробленіе работы при воспитаніи духовныхъ силъ? Этотъ вопросъ рѣшается практически наличностью классической гимназіи и ея почти столѣтней дѣятельностью. Отвѣтъ гласитъ: единство образовательнаго матеріала. „Истинное знаніе и хорошее выполненіе какой-либо одной вещи даетъ болѣе высокое образованіе, чѣмъ незаконченное знаніе ста различныхъ предметовъ“, — говоритъ Гете. Только единство обезпечиваетъ возможность углубленія и только углубленіе создаетъ истинное образованіе.

Это, надлежащимъ образомъ ограниченное, естественное

единство матеріала образованія есть первое и основное требованіе организациі среднихъ девятиклассныхъ школъ.

Я легко могу себѣ представить рядомъ со старой гуманистической гимназіей гимназію, построенную на изученіи новыхъ языковъ, естественно-научную и техническую, какъ вполне равноправныя образовательныя учрежденія, однако, не гуманистически-естественно-математическую гимназію съ новыми языками, этого мопса—пуделя—такса—пинчера нѣкоторыхъ диллетантовъ въ области организациі. Для подобнаго конгломерата равноправныхъ областей образованія въ нашихъ высшихъ школахъ нѣтъ общаго, связующаго ихъ начала. Задачей девятиклассной средней школы не можетъ быть достиженіе того, чтобы ученикъ при экзаменѣ на аттестатъ зрѣлости былъ въ состояніи отвѣтить на тысячу вопросовъ; школа должна научить его работать серьезно, самостоятельно, съ надлежащей критикой, честно, упорно, самоотверженно, отдаваясь вполне дѣлу. Намъ нужны люди, а не лексиконы. Поэтому не должны мы „коситься“ на высшія реальныя школы другихъ государствъ, ни тѣмъ менѣе „заглядываться“ на нихъ, какъ этого желаетъ авторъ вышецитированной статьи въ приложеніи къ „Allg. Zeitung“, ибо онѣ ни въ коемъ случаѣ не соотвѣтствуютъ признанному идеалу школьной организациі.

Если рядомъ съ баварскими гуманистическими гимназіями должны быть поставлены новыя девятиклассныя школы и не такъ, какъ это, къ сожалѣнію, дѣлалось въ нѣкоторыхъ мѣстахъ, но согласно мыслямъ Нитгаммера и Тирша, какъ равноправныя учрежденія, то мы должны удовольствоваться единымъ обширнымъ базисомъ и разумно перенести испытанные методы работы старой школы. Всего легче было бы это достигнуто съ гимназіей, построенной на изученіи новыхъ языковъ. Ея цѣлью было бы проникновеніе въ духъ иной, богатой культурными сокровищами націи, будь то французской или англійской. Однако, не обѣихъ сразу. Ибо англійская и французская культуры не стоятъ въ той тѣсной связи другъ съ другомъ, какъ греческая и римская, и овладѣніе обѣими культурами превысило бы силы учениковъ. Далѣе, сопоставляя греко-римскую культуру и нашу современную нѣмецкую, мы учимся путемъ сравненія понимать и любить нашу современную германскую культуру; точно также гимназія, построенная на изученіи новыхъ языковъ, давала бы прекрасную возможность узнать свѣтлыя и темныя стороны нѣмецкой культуры изъ ея сравненія хотя бы съ англійской и научиться вмѣстѣ съ иностранной также цѣнить и любить свою собственную культуру. Въ остальномъ гимназія съ новыми языками могла бы въ главныхъ чертахъ подражать строенію классической гимназіи.

Однако, мнѣ кажется, что если и желательна, наряду съ

классической, такая гимназія, гдѣ бы изучались новыя языки, то все же она не является безусловно и настоятельно необходимой. Ибо оба рода школъ имѣютъ въ виду одинаковыя дарованія. Они могутъ достигнуть истинныхъ образовательныхъ успѣховъ или съ учениками всесторонне-одаренными, которые встрѣчаются весьма рѣдко или съ такими, которые имѣютъ способности, по меньшей мѣрѣ, къ историко-филологическимъ наукамъ и которымъ, слѣдовательно, прежде всего, присуща вѣрная, живая, подвижная память, быстрое образованіе представленій и способное къ раннему развитію чувство языка. Точно также это новое учрежденіе настолько же мало, какъ и старое, могло бы пойти навстрѣчу тѣмъ требованіямъ, которыя раздаются со всѣхъ сторонъ въ виду потребностей настоящей эпохи и блестящаго подъема естественныхъ наукъ и техники. Здѣсь необходимъ третій видъ школы—естественно-математическая гимназія.

Что математика вмѣстѣ съ естественными науками образуетъ единую область, обладающую высокой образовательной силой и глубокимъ этическимъ значеніемъ—этого нельзя отрицать. Когда занятію филологическими науками исключительно приписываютъ всю силу логической выучки, то это является непомѣрнымъ преувеличеніемъ и показываетъ полное непониманіе всего духовнаго развитія. Уже въ 1811, въ то время, когда еще Гауссъ въ тиши создавалъ свои безсмертные труды, Шарнгорстъ писалъ одному учителю окружной школы въ Берлинѣ: „Я признаю высокую цѣнность за основательнымъ изученіемъ математики и рассматриваю послѣднее, какъ основу дальнѣйшаго духовнаго развитія и всѣхъ прочихъ знаній“¹⁾. Въ то время естественныя науки только начали развиваться, и все же Гете былъ глубоко захваченъ естественно-научными открытіями 18-го столѣтія, „которыя восходили передъ нимъ, какъ чудесныя звѣзды, слѣдуя одна за другой“.

Что бы сказалъ онъ, если бы передъ нимъ раскрылись сокровища 19 го вѣка. Вышеприведеннаго ложнаго мнѣнія могутъ придерживаться только тѣ люди, которые не имѣютъ никакого представленія объ естественныхъ наукахъ. Только въ одномъ многіе правы: естественныя науки такъ, какъ онѣ сейчасъ преподаются въ девятиклассныхъ школахъ, не имѣютъ почти никакой образовательной цѣнности. Поэтому эти люди знаютъ только однихъ наслѣдственныхъ королей школьной монархіи: гуманистовъ, юристовъ, теологовъ. Они низко цѣнятъ естественныя науки и имѣютъ на это право: послѣднія не могутъ конкурировать съ практикой филологическаго преподаванія, прекрасно разработаннаго и приспособ-

¹⁾ Сравни превосходную работу профессора Шельбаха, появившуюся 20 лѣтъ тому назадъ: *Über die Zukunft der Mathematik*. Berlin.

собленнаго къ внутренней своей сущности. Почему латынь развиваетъ такую образовательную силу? Не потому, что она является строго закономѣрнымъ языкомъ съ точки зрѣнія логической стилистики, но потому, что ея урокамъ отведено въ продолженіе года обширное время, потому что она съ перваго дня начинаетъ преподаваться точно, т. е. открытіе сдѣланной въ мышленіи ошибки не можетъ представить затрудненій ни учителю, ни нормальному ученику. Но вѣдь законы природы и положенія математики не менѣе строги, чѣмъ законы языка. Напротивъ—они являются законами безъ исключеній. Дѣло, значить, не въ предметѣ, но во времени и въ методахъ работы. Именно въ этомъ отношеніи естественно-научная гимназія должна быть устроена такимъ же образомъ, какъ гуманистическая. Она должна, начиная съ перваго класса, удѣлять значительную часть учебнаго времени преподаванію естественныхъ наукъ, она должна съ перваго дня предоставить ученикамъ ту же возможность самостоятельной, продуктивной работы, она должна, такимъ образомъ, ставить задачи, чтобы учитель и ученики могли постоянно подвергать строгому контролю правильность результатовъ. Ариѳметика и математика, стоящія въ тѣсной связи съ естественными науками, обладаютъ такими свойствами въ высшей мѣрѣ. Въ самихъ естественныхъ наукахъ задачи могутъ избираться такимъ образомъ, а преподаваніе такъ организовываться, чтобы требованія эти исполнялись по меньшей степени въ самомъ главномъ. Суть же дѣла въ томъ, чтобы, наконецъ, прекратилось преподаваніе естественныхъ наукъ, поставленное такъ, какъ должны преподаваться лишь языки. Для послѣднихъ слово учителя и печатная книга даютъ матеріаль для работы, по крайней мѣрѣ, въ продолженіе школьнаго времени. Въ естественныхъ наукахъ пересказъ учениковъ отстываетъ цѣликомъ на задній планъ. Въ школѣ главное значеніе естественныхъ наукъ лежитъ въ ихъ методѣ, въ способѣ изслѣдовать явленія, въ томъ, какъ они учатъ насъ ставить вопросы окружающей насъ жизни и отвѣчать на нихъ съ возможной объективностью, всесторонней критикой, подъ постояннымъ контролемъ эксперимента. Это изслѣдованіе, постановка вопросовъ, экспериментированіе не должны быть удѣломъ одного только учителя, но должны стать также задачей учениковъ. Демонстраціи учителя должны выступать только тамъ, гдѣ дѣло идетъ объ изслѣдованіи, превышающемъ силы учениковъ, или о такомъ, которое принесло бы съ собой лишь очень медленный прогрессъ. Всѣ остальные самостоятельныя изслѣдованія должны быть задачей ученика, которую онъ разрѣшаетъ въ простыхъ мастерскихъ и лабораторіяхъ, оборудованныхъ надлежащимъ образомъ. Только на этомъ пути образовательная цѣнность естественныхъ наукъ достигаетъ своего полного значенія,

только этимъ путемъ послѣднія станутъ для насъ культурнымъ благомъ, которое помогаетъ намъ строить нашу жизнь по желѣзнымъ законамъ природы. Непреодолимое препятствіе къ этому образуетъ тотъ неразумный и вредный, энциклопедическій способъ изложенія естественныхъ наукъ, который господствуетъ въ нашихъ девятиклассныхъ школахъ въ Германіи

Подобнымъ же образомъ можно устроить техническую гимназію, которая могла бы развернуть тѣ же образовательныя силы, какъ и три вышеупомянутыхъ учебныхъ заведенія, и это было бы одно изъ интереснѣйшихъ новыхъ учреждений, которое только можно себѣ представить. Мы постоянно воображаемъ, что лишь возможно раньше начатыя занятія отвлеченными науками даютъ настоящее образованіе и, однако, каждое мгновеніе мы могли бы привести примѣры истинно-образованныхъ людей, которыхъ точная работа у тисковъ и у токарнаго станка вела все къ болѣе широкимъ задачамъ техники; послѣднія же въ концѣ концовъ могли быть рѣшены и рѣшались ими путемъ тщательныхъ теоретическихъ изслѣдованій; людей, которые, затѣмъ, достигнувъ вершинъ своей творческой силы, развивали такую дѣятельность и показывали такое глубокое пониманіе и самоотверженность по отношенію къ вопросамъ народнаго и государственнаго блага, которыхъ, къ сожалѣнію, не находимъ мы въ характерѣ специфически книжныхъ ученыхъ. Въ низшихъ классахъ этихъ техническихъ гимназій, весьма возможно, половина недѣльныхъ уроковъ будетъ посвящена практическимъ занятіямъ въ лабораторіяхъ, мастерскихъ и рисовальныхъ классахъ, гдѣ ученики подъ руководствомъ выдающихся техниковъ находили бы прежде всего обширный запасъ опытныхъ знаній, полную любви заботу о развитіи дара наблюденія, постоянное побужденіе ихъ изобрѣтательности и, наконецъ, такую же, какъ и при латинскихъ упражненіяхъ, превосходную школу вниманія, прилежанія и добросовѣстности. При переходѣ въ слѣдующіе классы практическое преподаваніе могло бы отступать все болѣе и болѣе на задній планъ, а въ старшихъ классахъ совершенно исчезнуть ради тѣхъ общихъ, теоретическихъ вопросовъ, которые шагъ за шагомъ все въ большей степени выростаютъ изъ серьезной продуктивной работы и именно потому, что они возникаютъ въ ученикѣ какъ бы сами собой, они находятъ въ немъ плодотворную почву живого интереса.

Я съ намѣреніемъ далъ тремъ типамъ девятиклассныхъ школъ титулъ „гимназій“, а не „реальныхъ училищъ“ или „техническихъ школъ“, чтобы въ самомъ имени выразить, что онѣ должны выполнить и выполнять одинаково важныя задачи, которыя уже 100 лѣтъ какъ поручены гуманистической гимназій. Легко показать, какъ хотя бы наша реаль-

ная гимназія можетъ принять видъ гимназіи съ новыми языками, высшая реальная школа—естественно научной гимназіи, а машиностроительныя школы и новообразующіяся Technika—сдѣлаться техническими гимназіями. Однако, здѣсь я долженъ отъ этого отказаться. По императорскому указу 1900 г. девятиклассныя школы ни въ коемъ случаѣ не могутъ быть техническими учрежденіями (почему онѣ въ Баваріи, за исключеніемъ гуманистическихъ гимназій, заштемпелованы самымъ удивительнымъ образомъ), но также какъ и старыя гимназіи общеобразовательными учебными заведеніями, открывающими дорогу къ занятію любой наукой, какъ вѣкогда привилегированныя школы.

Созданныя такимъ образомъ четыре вида гимназій, общее направленіе которыхъ соотвѣтствуетъ первому принципу всякой организаціи именно въ томъ, что каждая поκειται на единомъ основаніи, что она ведетъ къ общему образованію путемъ обученія въ одной обширной, но тѣсно связанной области знанія, сами собой должны придти ко второму принципу всѣхъ общественныхъ учебныхъ заведеній, на которой современныя школы не обращаютъ достаточно вниманія.

Это положеніе гласитъ, что образовательная работа, диктуемая организаціей, должна считаться съ индивидуальными способностями учениковъ. Я 12 лѣтъ работалъ какъ учитель въ трехъ гимназіяхъ и въ одной промышленной школѣ, и всегда я убѣждался, что мы нерѣдко выступаемъ съ такими образовательными средствами, которыя далеко не равномерно отвѣчаютъ своеобразнымъ склонностямъ столь различно одаренныхъ учениковъ. Неоднократно приходилось мнѣ видѣть, какъ ученики съ выдающимися способностями къ математикѣ и естественнымъ наукамъ должны были еще въ 6 и 7 классахъ оставлять гуманистическую гимназію, потому что они не выказывали и не могли выказать ни малѣйшаго интереса къ изученію древнихъ языковъ. И кто изъ опытныхъ учителей, полныхъ любви и вниманія къ ученикамъ, изъ учителей, которые видятъ всѣхъ школьниковъ вообще, а не только учениковъ его предмета, не замѣтилъ уже, что раннее и сильное развитіе техническихъ и художественныхъ дарованій лишь весьма рѣдко бываетъ соединено со способностью къ раннему же абстрактному мышленію.

Однако, именно этихъ людей, въ высшей степени цѣнныхъ благодаря своимъ одностороннимъ или лишь кажущимся таковыми дарованіямъ, мы исключаемъ изъ нашего средняго образованія, благодаря теперешней схемѣ школьной организаціи. Ибо того, въ чемъ они, прежде всего, нуждаются, мы имъ не даемъ, а то, что мы имъ предлагаемъ, они не могутъ ассимилировать. Если они будутъ принуждены

воспринимать эту, по существу чуждую имъ, пищу, то школа станетъ мученіемъ для нихъ и для учителей, и мы можемъ почитать за счастье, если такимъ путемъ не будетъ уничтожено окончательно то, самое цѣнное, что далъ Господь этимъ ученикамъ—ихъ блестящій, односторонній талантъ. Однако, оставивъ въ сторонѣ тѣхъ немногихъ счастливицевъ, которымъ судьба ниспослала весьма сильное специальное дарованіе, мы можемъ всѣхъ нормально одаренныхъ учениковъ раздѣлить на четыре главныя группы: тѣ, способности которыхъ направлены въ художественно-техническую сторону, тѣ, у которыхъ перевѣшиваютъ естественно-научные интересы и склонности, тѣ, которые, благодаря замѣчательной памяти и рано развитой способности къ произвольному вниманію, легко движутся впередъ на пути историко-филологическаго образованія и, наконецъ, тѣ немногіе и рѣдкіе, которые въ равной степени обладаютъ этими тремя родами способностей. Каждая школа можетъ считать себя счастливой, и старая гуманистическая гимназія не въ меньшей степени, когда для ея образовательной работы она имѣетъ въ распоряженіи подходящій матеріаль учащихъ. Только тогда она сможетъ развить образовательную силу, лежащую въ отведенной ей области знаній, только тогда надъ нею не будетъ тяготѣть проклятіе учениковъ и родителей, которые ничего общаго не имѣютъ съ ея духомъ. Мнѣ, однако, стануть возражать со всѣхъ сторонъ: „Если ты продолжаешь придерживать ся старой точки зрѣнія Тирша, то на тебя могутъ быть обращены всѣ тѣ упреки въ односторонности, которые тяготѣли надъ старой гимназіей. Если старая гимназія закрыла глаза на вопросы современности, то твоя естественно-научная гимназія не будетъ воспитывать учениковъ такъ, чтобы „ничто чело-вѣческое не было имъ чуждо“, а твоя техническая гимназія будетъ полностью подвержена опасности погрузить духъ своихъ учениковъ въ болото практически-полезнаго. И прежде всего, не многіе, всесторонне-одаренные, должны будутъ все же удѣлять вниманіе лишь одному изъ своихъ талантовъ“. На первый взглядъ, казалось бы, эти упреки могутъ послѣдовать въ самомъ дѣлѣ. Однако, зерно истины, которое заключается въ предложеніи Тирша и признано имѣющимъ значеніе для всѣхъ временъ, состоитъ вовсе не въ требуемомъ имъ ограниченіи. Самое главное, это—чтобы въ школѣ господствовала большая, законченная область науки, которая приковывала бы къ себѣ интересъ учащихся, благодаря чему упражнялись бы ихъ духовныя силы, ихъ мышленіе, способность къ образованію представленій, память, внимательность, способность отдаться дѣлу, тщательность, прилежаніе, самостоятельность, смѣлая инициатива и научная честность; благодаря чему могло бы имѣть мѣсто согласіе между нравственнымъ убѣжденіемъ, волей

и поступками. Это и есть то, что мы должны понимать подъ истиннымъ образованіемъ. Однако, подобная организація никоимъ образомъ не запрещаетъ, чтобы въ нее были включены также другія области знанія; въ нихъ только не лежитъ центръ тяжести. Такимъ образомъ, гуманистическая гимназія должна также дать доступъ естественнымъ наукамъ. Въ Баваріи это сдѣлано недостаточно удовлетворительнымъ образомъ, и если представители классической гимназіи обладаютъ здравымъ смысломъ, они должны внести еще одну маленькую поправку. Точно также въ старшихъ классахъ слѣдуетъ придать большее значеніе пониманію современнаго положенія Германіи. И то и другое можетъ быть сдѣлано безъ малѣйшаго отступленія отъ принципа, безъ того, чтобы не былъ утраченъ законченный характеръ образованія. Ибо школа, гдѣ матеріаль преподаванія обладаетъ внутреннимъ единствомъ, могла бы въ силу того, что она требуетъ гораздо менѣе учебнаго времени, чѣмъ учрежденія ¹⁾ съ четырьмя такъ называемыми гармоничными основами, въ дополнительныхъ областяхъ знанія ограничиться лишь пробужденіемъ интереса. Всѣ тѣ ученики, у которыхъ эти толчки найдутъ подходящую почву, будутъ имѣть достаточно времени, чтобы слѣдовать имъ по мѣрѣ своихъ способностей. Мнѣ, напримѣръ, ученіе въ старшихъ классахъ гимназіи ничуть не помѣшало заботиться объ удовлетвореніи другихъ духовныхъ интересовъ по своему собственному желанію. Въ баварскихъ гимназіяхъ не было и нѣтъ въ настоящій моментъ никакого перегруженія, по крайней мѣрѣ, лежащаго въ самомъ принципѣ.

Подобнымъ же образомъ и естественно-научная гимназія могла и должна бы включить историко-филологическіе предметы. Однако, здѣсь, обыкновенно, съ самаго начала дѣлается ошибка. Находятъ недостаточнымъ обязательное изученіе одного иностраннаго языка, которому удѣлялось бы столько уроковъ, чтобы ученикъ дѣйствительно могъ проникнуть въ духъ и культуру даннаго народа. Если греки были якобы столь выдающимся культурнымъ народомъ, что въ своемъ воспитаніи они не обращали никакого вниманія на языкъ и культуру живущихъ вокругъ нихъ „варваровъ“, то мы, „высокоодаренные“ нѣмцы, также сможемъ добраться до доступной намъ вершины культуры съ помощью одного чужого языка. Въ требованіи двухъ, или даже трехъ, иностранныхъ языковъ для этого рода школъ лежитъ неизбѣжная опасность раздробленности и такого воспитанія, которое ведетъ къ поверхностности. Если хотятъ достигнуть высшей цѣли преподаванія ино-

1) Въ подлинникѣ стоятъ „Mastanstalten“ — буквально — заведенія для откармливанія.

странныхъ языковъ: пониманія культуры другого народа и изученіе своей собственной путемъ сравненія, то ограниченіе есть первая заповѣдь. Даже сама гуманистическая гимназія могла бы, пожалуй, давать больше, если бы она, начиная съ извѣстной ступени, быть можетъ съ начала 8-го класса, ограничилась однимъ древнимъ языкомъ, лучше всего греческимъ, предоставивъ ученикамъ въ качествѣ дополненія въ хорошихъ переводахъ тѣ произведенія, для чтенія которыхъ въ оргиналѣ не хватаетъ времени. Въ естественно-научныхъ гимназіяхъ былъ бы весьма плодотворенъ еще одинъ путь: чтеніе въ старшихъ классахъ естественно-научныхъ иностранныхъ классиковъ. Нужно только представить себѣ ученика, получившаго въ продолженіе 6—7 лѣтъ основательное естественно-научное образованіе, и кромѣ того пользовавшагося въ продолженіе тѣхъ же 6—7 лѣтъ уроками англійскаго языка, по 4 или по 5 часовъ въ недѣлю, который со всѣми своими спеціальными свѣдѣніями и съ сердцемъ, исполненнымъ стремленія къ познанію, вводится въ богатую англійскую научную литературу; развѣ не съ другимъ интересомъ возьмется онъ за предложенное ему чтеніе, чѣмъ нынѣ, когда онъ долженъ съ трудомъ пробираться сквозь дебри столь часто чуждыхъ ему литературныхъ произведеній. Если въ нѣкоторыхъ англійскихъ *great public schools* еще теперь читаютъ Эвклида въ греческомъ оргиналѣ, то почему нѣмецкій ученикъ не могъ бы читать дома, или въ классѣ Фарадея „Естественная исторія свѣчки“ или Фостера „Физиологію“ или Роско „Химическія изслѣдованія“, въ англійскомъ подлинникѣ, съ двойной пользой въ естественно-научномъ и филологическомъ отношеніи.¹⁾ Какъ видите, вполне возможно предупредить тѣ вполне справедливые упреки, которые вызываются поверхностнымъ пониманіемъ перваго принципа или же рабскимъ слѣдованіемъ ему. Да это не только возможно, но и необходимо. Ибо я вполне примыкаю къ требованію Гете, что наше воспитаніе должно пробуждать благоговѣніе и не только передъ тѣмъ, что надъ нами, но и передъ тѣмъ, что вокругъ насъ и ниже насъ, передъ Богомъ, передъ человечествомъ и передъ природой, и что изъ этого троякаго благоговѣнія должно вырасти въ силу нашего воспитанія послѣднее и высшее благоговѣніе передъ своей собственной личностью. Третій основной принципъ всякой школьной организаціи долженъ такимъ образомъ гласить: *каждая школьная организація безъ вреда для своего широкаго фундамента, который заключается въ законченной области знаній,*

1) Конечно, это предполагаетъ, что учитель естественныхъ наукъ настолько владѣетъ англійскимъ языкомъ, насколько это необходимо для пониманія этихъ произведеній. Истинный естествоиспытатель, однако, долженъ всегда обладать такимъ образованіемъ.

и который въ существенномъ дастъ ей тотъ или иной характеръ, должна обращать вниманіе на остильные главные интересы человека и разумно связывать ихъ съ основнымъ матеріаломъ.

Однако, когда школьная организація будетъ такимъ образомъ считаться съ другими важными интересами, снова возникнетъ опасность заблудиться въ дѣвственномъ лѣсу „многознанія“ (vielwisserei). Здѣсь нужно въ особенности осознать то положеніе, что лучшее, что можетъ сдѣлать средняя школа—это дать сильные импульсы и развить способность къ серьезной научной работѣ. Дальнѣйшее слѣдуетъ предоставить способностямъ ученика и его свободному выбору. Я считаю съ самаго начала неудачной ту организацію, которая не дозволяетъ бѣднымъ школьникамъ рядомъ съ официальными школьными работами отдаваться научнымъ или художественнымъ занятіямъ по своему свободному выбору. И я утверждаю даже, что то обстоятельство, исполняютъ ли ученики старшихъ классовъ по собственному желанію какую либо не требуемую школой работу, можетъ служить мѣриломъ образовательнаго значенія организаціи преподаванія въ школѣ. Поэтому число часовъ научнаго преподаванія не должно приноравливаться къ выбору матеріала, который считается необходимымъ съ точки зрѣнія общаго образованія, но наоборотъ, этотъ выборъ матеріала долженъ опредѣляться числомъ часовъ, которое диктуется заранѣе гигиеническими соображеніями и заботой объ истинныхъ интересахъ образованія. Согласно моему долготѣнному опыту по части всѣхъ родовъ школъ, баварская гуманистическая гимназія съ ея 24—25-ю часами обязательныхъ уроковъ въ недѣлю (включая рисованіе и исключая гимнастику и пѣніе) достигла границы, перешагнуть которую невозможно. Младшіе классы могли бы оставаться ниже этого максимума; что касается старшихъ—то тамъ онъ могъ бы быть превзойденъ на число выигранныхъ ранѣе часовъ. Если одинъ и тотъ же годъ не переполнять слишкомъ учебными предметами, то организація всегда будетъ осуществима въ предѣлахъ вышеуказанныхъ границъ. Коль скоро новый, сдѣлавшійся необходимымъ предметъ настойчиво требуетъ большей суммы часовъ преподаванія, то лучшей исходъ—это заканчивать въ одномъ изъ предыдущихъ классовъ какую либо изъ преподававшихся уже наукъ, или же отмѣнить послѣднюю на время, а то и навсегда, какъ обязательный предметъ. Ибо каждый, кто когда нибудь былъ занятъ серьезной умственной работой, знаетъ насколько благотворно и насколько ведетъ къ успѣху занятіе, которое въ каждое данное время имѣетъ дѣло лишь съ одной вещью. Мы въ нашей школьной организаціи къ сожалѣнію привыкли къ такой раздробленности преподаванія, что почти не въ состояніи вести нашихъ учениковъ вслѣдъ предмета.

Однако не только этимъ путемъ должны мы удѣлать мѣсто свободному стремленію учениковъ къ творчеству; можно, не вредя общей цѣли которую школа непрестанно должна имѣть въ виду, предоставить даже въ обязательныхъ предметахъ, по крайней мѣрѣ способнымъ и прилежнымъ ученикамъ, извѣстную свободу въ ихъ занятіяхъ. Я, напримѣръ, могу себѣ представить, что ученикъ настолько захваченъ чтеніемъ какой либо книги изъ „Анналь“ Тацита, что у него появилось желаніе изучить другія имѣющіяся книги этого писателя, для меня оставшагося незабвеннымъ съ гимназическихъ временъ ¹⁾. Развѣ нельзя было бы его въ такомъ случаѣ освободить отъ приготовления другихъ латинскихъ авторовъ и отъ извѣстныхъ школьныхъ работъ въ этой области, довѣряясь тому, что онъ къ концу семестра дастъ подробный отчетъ въ прочитанномъ. Или развѣ нельзя пойти навстрѣчу желанію даровитаго ученика старшихъ классовъ естественно-математической гимназій, предоставивъ ему выполнить какія либо болѣе значительныя экспериментальныя изслѣдованія при условіи освобожденія его отъ другихъ естественно-математическихъ работъ. Мнѣ думается, все это не только возможно, но имѣетъ необычайно большую воспитательную цѣнность. И здѣсь также Geheimrat Dr Matthiasъ уже нѣсколько лѣтъ тому назадъ показалъ широкое пониманіе путей воспитанія въ нашихъ среднихъ школахъ. Изъ этихъ соображеній я прихожу къ четвертому принципу организациі: *Каждая организациія должна удовлетворять свободному стремленію учениковъ къ образованію, путемъ соответственнаго ограниченія числа часовъ преподаванія, а также путемъ внесенія большей подвижности въ выполнение тѣхъ обязанностей, которыя возлагаются на учениковъ ¹⁾.*

Выставленные до сихъ поръ принципы организациі выведены изъ понятія образованія. Они необходимы, а при соответствующемъ учебномъ персоналѣ вполне достаточны

1) Я говорю здѣсь изъ своего личнаго опыта. На меня чтеніе третьей книги Анналь Ab excessu divi Augusti, такъ же какъ чтеніе „Электры“ Софокла произвели неизгладившееся до сихъ поръ (по прошествіи 30 лѣтъ) впечатлѣніе. У меня не было потребности читать „Апологию“ Платона послѣ „Электры“ или оды Горация послѣ третьей книги Анналь; но меня влекло зато къ другимъ трагедіямъ Софокла и другимъ книгамъ Анналь. И еще теперь, когда я обращаюсь къ своимъ мыслямъ во мнѣ встаютъ со всѣмъ ихъ комплексомъ чувствъ, старые пластическіе образы, которые когда то такъ приковали къ себѣ мою душу, что мой учитель могъ прочесть это у меня въ глазахъ.

2) Ничто не противорѣчитъ болѣе этому принципу, какъ наблюдаемое мною механическое фиксированіе еженедѣльныхъ часовъ преподаванія. Складываются вмѣстѣ число часовъ, которое отведено еженедѣльно на продолженіи 9 лѣтъ въ опредѣленныхъ родахъ школъ, хотя бы въ высшей реальной школѣ въ Пруссіи, въ Вюртембергѣ, Баденѣ, Эльзасѣ, Брауншвейгѣ и т. д. берутъ среднюю и избираютъ ее для своей собственной организациі.

для того, чтобы обезпечить въ девятиклассныхъ школахъ необходимый успѣхъ серьезнымъ стремленіямъ къ умственному и нравственному образованію. Однако, одно умственное образованіе, включая даже сопровождающую его пріобрѣтеніе дисциплину воли и характера, не можетъ быть послѣдней цѣлью нашихъ среднихъ школъ. Ибо такое образованіе не даетъ еще залога тому, что получившій его станетъ всѣми силами на службу обществу, которое своими государственнымъ учрежденіями сдѣлало для него доступными цѣнности образованія. Въ своемъ діалогѣ о государствѣ, Платонъ ставитъ все воспитаніе и все образованіе на службу общественному цѣлому, благодаря чему послѣднее образуетъ изъ себя мудрое, осмѣрительное, смѣлое и справедливое государство. Въ этомъ государствѣ тѣ, кто лучше обученъ и лучше воспитанъ, должны быть „стражами“ и „управителями.“ Они должны всѣмъ своимъ интеллектуальнымъ и моральнымъ образованіемъ стоять на службѣ великой задачи здороваго существованія и развитія государства. Я думаю, что ничего лучшаго мы не можемъ требовать отъ нашихъ среднихъ школъ. Ибо вѣдь эти среднія школы должны доставлять стражей и управителей государства, вождей на войнѣ и въ мирѣ. И если мы не устроимъ сообразно съ этимъ всю систему образованія, если занятія наукой будутъ совершаться только ради самой науки, если мы въ нашихъ среднихъ школахъ будемъ заботиться только объ учености и не дадимъ возможности пріобрѣсти пониманіе живого строенія современнаго государства, его задачъ и его функцій и прежде всего, если мы не будемъ пытаться пробудить въ ученикѣ мужество, смѣлость, правдивость, чувство отвѣтственности, то мы не воспитаемъ слугъ государства, но въ лучшемъ случаѣ дѣльныхъ и умныхъ „государственныхъ служащихъ“ или вѣрнѣ чиновниковъ, корректная работа которыхъ только формально стоитъ на службѣ государству, но въ дѣйствительности же служить начальству, или еще хуже совершается ради собственныхъ интересовъ.

Къ тому же наши среднія школы въ противоположность къ начальнымъ и къ промежуточнымъ ступенямъ (Mittlere schule) находятся въ болѣе благопріятномъ положеніи, такъ какъ для развитія пониманія существа и задачъ государственнаго общежитія онѣ не нуждаются ни въ какомъ особенномъ предметѣ преподаванія. Литература такъ же, какъ исторія и не въ меньшей степени естественныя науки—даютъ не только богатый запасъ свѣдѣній, но и пониманіе, а долгодѣйнее умственное воспитаніе легко позволяетъ связать положенія, добытыя изъ различныхъ областей знанія, въ отчетливую картину строенія государства и проистекающихъ изъ его существа правъ и обязанностей каждой отдѣльной личности. Нельзя, однако, утверждать, что девяти-

классныя школы, не исключая гуманистическую гимназію, до сихъ поръ исполняли эту задачу. Нашимъ гимназистамъ гораздо болѣе знакома организація греческаго и римскаго государствъ, ихъ возникновеніе и упадокъ въ потокъ времени, нежели строеніе, условія жизни, соціальныя и экономическія отношенія нашего современнаго отечества. Еще болѣе неблагоприятно обстоитъ дѣло съ учениками другихъ родовъ школь, ибо имъ не достаетъ даже общей картины античнаго государства. Однако, обладай мы даже нѣсколькими средними школами, гдѣ благодаря пониманію, проявленному учителями (и не только учителемъ исторіи) ученики вступаютъ въ жизнь съ ясной картиной того общества, которое приметъ ихъ, то и этого не достаточно даже самымъ отдаленнымъ образомъ. Ошибаются, когда думаютъ, что можно научить школьника любви къ отечеству. Это столь же мало возможно, какъ и обученіе религіи. „Лошадь можно подвести къ питью, но нельзя заставить пить“—говорятъ американцы. Только тотъ истинно любитъ свое отечество, кто въ мирное время можетъ приносить духовныя, личныя и матеріальныя жертвы ради общества. Однако научить добровольно приносить жертву можно не словами, но только поступками. Такимъ образомъ, въ нашихъ среднихъ школахъ мы должны имѣть учрежденія, гдѣ бы школьники учились дѣйствовать на службѣ другихъ.

Для этого прежде всего необходимо, чтобы вся наша воспитательная система не основывалась бы, какъ до сихъ поръ, на недовѣріи, чтобы больше мѣста отводилось самоуправленію учениковъ. Когда я, 17 лѣтъ тому назадъ, принялъ на себя естественно-научное преподаваніе въ пяти младшихъ классахъ гимназіи въ Швейнфуртѣ безъ всякаго вознагражденія, такъ какъ государство не располагало тогда лишними суммами, а ректоръ въ то же время придавалъ большое значеніе этому преподаванію, то во многомъ ощущался недостатокъ; не было приборовъ для минералогическихъ изслѣдованій матеріаловъ для производства экспериментовъ, зоологическихъ и ботаническихъ коллекцій. Я ввелъ штрафъ въ одинъ фенигъ за тѣ многочисленныя проявленія забывчивости, къ которымъ многіе учителя относятся такъ строго. Управление находилось въ рукахъ избраннаго учениками кассира, а точно также избранный совѣтъ совѣщался насчетъ пріобрѣтеній, дѣлалъ мнѣ предложенія и выполнялъ ихъ. Для собиранія коллекцій были въ каждомъ классѣ назначены офицеры, которые избирались изъ учениковъ наиболѣе интересовавшихся естественными науками. Они выбирали себѣ солдатъ, и каждый отрядъ несъ особую службу. Такъ, существовали отряды для ловли бабочекъ, жуковъ, гусеницъ. Были образованы отдѣленія для семейства разноцвѣтныхъ, лилейныхъ, крестоцвѣтныхъ, для металловъ и руды. Солдаты собирали, а офи-

перы изслѣдовали, опредѣляли и помѣщали въ коллекцію. Другіе завѣдывали послѣдними. Поскольку возможно, я организовывалъ также отдѣленія для гимнастическихъ упражненій, гдѣ я самъ подчинялся какому либо изъ учениковъ. Невозможно себѣ представить, какое старанье развилось во всѣхъ классахъ, какъ каждый самоотверженно трудился для другихъ, какъ всѣ, учитель и ученики, были довольны другъ другомъ. Развѣ нельзя подобнымъ же образомъ организовывать управленіе ученическими библіотеками? Развѣ нельзя предоставить заботамъ учениковъ устройство всякого рода праздниковъ? Я за время моей 12-ти лѣтней учительской дѣятельности предпринялъ съ моими учениками болѣе, чѣмъ 100 экскурсій. А сколько учителей гимназій и реальныхъ училищъ предприняли со своими учениками хотя бы одну экскурсію? Развѣ „Перелетная Птица“ не является уже теперь учрежденіемъ, весьма праспособленнымъ для воспитанія самостоятельности, смѣлости и готовности къ жертвамъ? Однако, много ли друзей находитъ оно среди учителей нашихъ среднихъ школъ? А сколько чувства долга и отвѣтственности могла бы пробудить уже упомянутая большая свобода въ преподаваніи обязательныхъ предметовъ въ старшихъ классахъ? Всѣ эти учрежденія, однако, предполагаютъ, что мы являемся не только учителями, но и отцами, друзьями и товарищами нашихъ учениковъ. Силу характера мальчикъ получаетъ не изъ чтенія классиковъ и не изъ повиманія непоколебимыхъ законовъ природы. Характеръ ученика образуется подъ вліяніемъ характера учителя и товарищей. Если учитель обладаетъ характеромъ исполнительнаго слуги, то его ученики получаютъ такой же характеръ; развѣ только послѣдній не выраженъ въ столь рѣзкой формѣ, что вызываетъ лишь насмѣшки.

Если въ немъ видно теплое чувство по отношенію къ общественной жизни, готовность къ жертвамъ, мужество и глубокое чувство справедливости, тогда такое же настроеніе неотвратимо захватитъ учениковъ, и они будутъ имъ воспламенены, какъ сухая степь горящей лучиной. Давъ нашимъ гимназіямъ по образцу англійскихъ среднихъ школъ учрежденія, гдѣ бы характеръ учениковъ могъ проявлять себя, слѣдуя примѣру нашего собственнаго характера, мы можемъ питать твердую увѣренность, что наши гимназій исполнили пятое и послѣднее условіе организаціи всѣхъ среднихъ школъ, что онѣ служатъ государственно-гражданскому воспитанію не только на словахъ, но и на дѣлѣ.

Мнѣ думается, что въ пяти выставленныхъ здѣсь основныхъ принципахъ организаціи не содержится ничего, что заставляло бы серьезно противъ себя бороться, однако, есть многое такое, что сейчасъ еще не выполнено. Всѣ

среднія школы Германіи, за исключеніемъ баварскихъ гимназій, страдаютъ отъ чрезмѣрности учебнаго матеріала и отъ отсутствія въ немъ внутренней связи. Все еще слишкомъ много значенія придаемъ мы образованію интеллекта и слишкомъ мало образованію характера; въ то время какъ именно объективное и свободное отъ всякихъ страстей мышленіе невозможно безъ твердаго нравственнаго характера, и въ то время, какъ всѣ мы знаемъ, что интеллигентное животное можетъ быть гораздо болѣе непріятно, чѣмъ бессмысленное. Призванные носители образованія все еще спорятъ среди сотенъ недоразумѣній объ образовательномъ значеніи представляемыхъ ими наукъ, какъ будто не каждая серьезно ведущаяся работа обладаетъ одинаковой образовательной цѣнностью для того, что является самымъ важнымъ въ образованіи вообще и въ образованіи характера въ частности; какъ будто мы не имѣемъ въ рукахъ сотенъ доказательствъ того, что воспитаніе логической силы ума достигается путемъ любой серьезной науки. Поэтому, друзья, долой оружіе! Если мы сможемъ сойтись, какъ мнѣ представляется, на этихъ пяти принципахъ, то желательнымъ для нашего юношества въ качествѣ организационнаго проекта явится не пестрый планъ большинства комиссіи, но такой, гдѣ дѣйствительно сказывается наибольшее остроуміе и пониманіе дѣла. „Не большинствомъ голосовъ испытывается право“ говоритъ Тальботъ королевѣ Елизаветѣ; комиссія по составленію учебныхъ плановъ можетъ конечно обсуждать и изслѣдовать выполнимость различныхъ частныхъ; однако законченное въ себѣ, органически построенное художественное произведеніе, а такимъ долженъ быть всякій организационный проектъ, не можетъ быть создано большинствомъ; лучшее, что получится—это будетъ коверъ изъ лоскутковъ.

Образованіе учителей.

Что такое образованіе учителей? Чтобы отвѣтить на этотъ вопросъ, я вернусь сначала къ тому, что было 40 лѣтъ тому назадъ, и разкажу маленькую исторію изъ своей собственной жизни.

Мнѣ исполнилось 12 лѣтъ, и, согласно тогдашнему школьному закону, съ этимъ заканчивалось мое обязательное обученіе. Другъ и совѣтникъ моихъ родителей докторъ фонъ - Рампфъ, позднѣе извѣстный своей отзывчивостью епископъ въ Пассау, готовился помѣстить меня въ семинарію въ Меттенъ на Дунаѣ съ тѣмъ, чтобы я сдѣлался духовнымъ. „Сколько времени мнѣ нужно будетъ тамъ учиться?“—былъ мой первый вопросъ. „Двѣнадцать лѣтъ“. Я воспротивился; еще 12 лѣтъ сидѣть на школьной скамьѣ, этого я даже въ мысляхъ своихъ не могъ перенести. Другъ моего старшаго брата, богатый купецъ изъ Кельна, весьма желалъ взять меня въ свое дѣло. Два дня разговаривалъ онъ со мною, показывая тотъ міръ, который открытъ для дѣятельнаго купца. „Нужно-ли будетъ мнѣ просиживать цѣлые дни въ бюро?“—„Ну да, ближайшіе 6—8 лѣтъ“.—„Въ такомъ случаѣ покорно благодарю“. Было еще одно занятіе, обученіе которому требовало меньшихъ затратъ—профессія учителя. Когда я услышалъ, что тамъ нужно учиться всего пять лѣтъ, я согласился.

Да, только пять лѣтъ ученья, ничего не предчувствовавшій мальчикъ! Я приведу заодно все, что я долженъ былъ изучить за пять лѣтъ моего ученья и учительской практики: исторія церкви, библейская исторія, вѣроученіе, всеобщая исторія, политическая, физическая и математическая географія, исторія нѣмецкой литературы, нѣмецкія сочиненія, нѣмецкая грамматика, ариѣметика, алгебра, планиметрія, стереометрія, чистописаніе, рисованіе отъ руки, рисованіе по линейкѣ, черченіе проектовъ, общая педагогика, исторія педагогики, теорія преподаванія, психологія,

зоологія, ботаника, мінералогія съ геологією, хімія, фізика, анатомія и фізіологія челоуѣка, игра на рояли, на органѣ, на скрипкѣ, пѣніе, ученіе о гармоніи, сельское хозяйство, плодоводство, общинное письмоводство, церковная служба, гимнастическія упражненія (систематика, методика, техника).

Незадолго передъ тѣмъ, какъ мнѣ исполнилось 17 лѣтъ, я оставилъ семинарію, не испытавъ, по крайней мѣрѣ, въ физическомъ отношеніи, никакого вреда отъ этой образовательной гонки. Я только остановился въ своемъ духовномъ развитіи. Почти полтора года пытался я продолжать это „педагогическое образование“. Я училъ наизусть „Школу хіміи“ Штокхарадта, не дѣлая ни одного опыта; я забивалъ свою память обширнымъ курсомъ популярной психологіи, не производя простѣйшихъ наблюденій надъ школьниками. И вотъ однажды, я не знаю, какъ это произошло, разразился кризисъ. Въ нѣсколько мѣсяцевъ меня охватила такая жажда знанія, какой я не зналъ раньше. Сейчасъ я опять вижу ее у сотенъ учителей. Какъ животное въ зимніе мѣсяца стремится къ солнцу, такъ я искалъ свѣта для своего разума. Мною овладѣло безотрадное настроеніе. Быстро созрѣло мое рѣшеніе, чему помогло также предложенное мнѣ мѣсто домашняго учителя. Чтобы сжечь мосты, которые могли бы облегчить отступленіе, я, не приводя никакихъ причинъ, безъ дальнѣйшихъ околичностей подалъ прошеніе объ освобожденіи меня отъ должности народнаго учителя. Отставка была дана въ продолженіи недѣли. Теперь 19^{1/2} лѣтній юноша, вчерашній мальчикъ, отказывавшійся отъ перспективъ выгодной профессіи, чтобы не пришлось много учиться, началъ сосать знанія, какъ грудной младенецъ, но не изъ тѣхъ 36 грудей, которыя предоставляла ему семинарія, а изъ одной груди классической древности. Послѣ полутора лѣтъ мнѣ удалось выдержать экзаменъ въ предпоследній классъ гуманистической гимназіи и двумя годами позже съ хорошимъ аттестатомъ зрѣлости перейти въ университетъ. Специальностью своею выбралъ математику, точнѣйшую изъ наукъ. Своему призванію я остался вѣренъ, хотя улучшившееся экономическое положеніе родителей давало мнѣ возможность избрать всякую другую профессію. Теперь у меня было честолюбивое желаніе сдѣлаться лучшимъ учителемъ лучшей гимназіи.

Прошло 40 лѣтъ. Море образованія разлилось за это время надъ челоуѣчествомъ, и волны его поднимаются все выше. Не найти ни одного званія, которое бы за этотъ промежутокъ не углубило и не расширило основъ своего образованія. Только образовательныя учрежденія для учителей (да женскія среднія школы), какъ окаменѣлости, вымытыя изъ древнихъ наслоеній, встрѣчаются въ аллювіи

нашихъ дней. Тамъ и сямъ прибавили одинъ годъ ученья, расширили болѣе или менѣе какой-нибудь предметъ, прибавили къ 30 или 36 кусочкамъ еще немножко латыни, немножко французскаго, немного ручного труда, немного стенографіи, здѣсь факультативно, тамъ обязательно, однако, по существу многоголовая гидра образованія осталась той же. Между тѣмъ, среди учителей, по крайней мѣрѣ, среди способнѣйшихъ, все громче слышенъ призывный кличъ къ истинному образованію. Я не знаю ни одного сословія, гдѣ было бы столько страдающихъ голодомъ духовнымъ, какъ среди учителей. И я не знаю также ни одного слоя, который, благодаря своему злосчастному подготовительному образованію, былъ бы также, безъ всякаго сопротивленія, брошенъ на произволъ современной образовательной неурядицѣ. Выдрессированный на хламъ, годномъ лишь для зубрежки, и неискусный въ самостоятельной критикѣ, слушаетъ онъ каждую новую птицу, которая достаточно нахальна, чтобы насвистывать на свой ладъ позаимствованныя и по большей части невѣрно понятыя мелодіи. Ибо неопытность есть мать удивленія. Только въ большихъ городахъ, гдѣ, благодаря высшимъ учебнымъ заведеніямъ, потокъ образованія течетъ по чистому и глубокому руслу, находятъ болѣе способные то, чего они жаждутъ. Впрочемъ, и здѣсь предварительное образованіе идетъ имъ во вредъ. И здѣсь часто можно видѣть, какъ самые старательные, жадно стремясь къ тому богатству, золоту и драгоценнымъ камнямъ, которые они находятъ въ широкихъ палатахъ науки, наполняютъ свои карманы сокровищами до того, что они лопаются и не могутъ подъ этой тяжестью двигаться впередъ, вмѣсто того, чтобы добыть одинъ единственный діамантъ, лучистый свѣтъ котораго вель бы все дальше по дорогѣ истиннаго познанія.

Но въ то же время задачи народной школы и народнаго учителя становятся все больше и все важнѣе. 90 процъ всѣхъ гражданъ современнаго государства получаютъ въ начальной и дополнительной школахъ единственныя основы своего духовнаго образованія. Онѣ, наряду со спорнымъ домашнимъ и профессиональнымъ воспитаніемъ, должны имъ дать направленіе въ жизни, должны доставить имъ первое и важнѣйшее оружіе въ борьбѣ за существованіе, должны внушить имъ пониманіе ихъ будущихъ правъ и обязанностей по отношенію къ отечеству, ихъ призванія какъ рабочихъ и гражданъ государства. Однако, силъ школы не хватаетъ для этого. Ибо, оставивъ въ сторонѣ то, что она сама по себѣ поставлена неудовлетворительно, господствующая школьная практика, поскольку она не въ малой степени зависитъ отъ способа образованія учителей, не позволяетъ школѣ приобрѣсти ту образовательную силу, которой она могла бы обладать. Когда же, наконецъ, рѣшимся мы и

здѣсь открыть двери требованіямъ времени? Однако, не слѣдуетъ слишкомъ много жаловаться прежде, чѣмъ мы не попытались понять, въ чемъ дѣло. У высоко образованныхъ грековъ воспитатель стоялъ по своему значенію ниже раба. Когда однажды къ Гераклиту обратился нѣкій гражданинъ съ просьбой рекомендовать ему педагога, первый замѣтилъ, что таковой можетъ стоить 1000 драхмъ. „Въ умѣ ли ты,—отвѣчалъ гражданинъ,—да за эти деньги я могу купить себѣ самаго лучшаго раба“. Этотъ взглядъ, вопреки Джону Локку ¹⁾ и Руссо, которые не знали достаточно высокой цѣны для хорошаго воспитателя, оставался господствующимъ вплоть до 18-го столѣтія. Когда основаніе народныхъ школъ начало становиться государственнымъ дѣломъ, мѣсто учителя поручали людямъ менѣе всѣхъ требовательнымъ, а когда и такихъ не находилось въ достаточномъ количествѣ, то иной разъ даже общиннымъ пастухамъ и отставнымъ солдатамъ. Ибо тотъ, кто могъ совладать со стадомъ животныхъ или съ грубыми солдатами, тотъ, конечно, былъ въ состояніи водворить, въ комнатѣ, полной ребятъ, дисциплину, которая была необходима для того, чтобы вдолбить дѣтямъ умѣнье читать, писать и считать. Большаго и не хотѣли вначалѣ отъ народной школы. Только Песталоцци произвелъ полнѣйшій переворотъ во взглядахъ на задачи народной школы и образованія учителей. Однако, замѣчательно, что „уже на порогѣ развитія учительскаго образованія (какъ указываетъ Andrae въ своей превосходной статьѣ объ образованіи народныхъ учителей ³⁾) слѣдуетъ искать мѣсто зарожденія того зла, которое преслѣдуетъ до настоящаго времени образовательныя учрежденія для учителей, внося въ нихъ путаницу и помѣхи—именно пестрота и многообразность учебнаго плана, который не только создаетъ обремененіе, но грозитъ поставить на мѣсто глубокаго интереса массу быстро засыхающихъ верхушекъ знанія. Для доказательства можно упомянуть про образовательное учрежденіе въ Дрезденѣ, руководимое Динтеромъ (въ концѣ 18-го вѣка), гдѣ преподавалось не менѣе 20 предметовъ,

¹⁾ Джонъ Локкъ говоритъ въ своихъ „Мысляхъ о воспитаніи“ § 92. „Въ выборѣ воспитателя ты долженъ быть заботливъ, какимъ бы ты былъ, если бы отыскивалъ своему сыну жену. Я увѣряю тебя, что если ты сможешь найти хорошаго воспитателя, ты не будешь раскаиваться въ затратахъ, но всегда съ удовольствіемъ смотрѣть на эти деньги, какъ на помѣщенныя самымъ лучшимъ образомъ.“

²⁾ Руссо говоритъ въ „Эмилѣ“ Книга I. 69: „Я знаю заранѣе, что отецъ, который понимаетъ значеніе хорошаго воспитателя, скоро придетъ къ тому, что долженъ будетъ отъ него отказать. Потому что больше труда стоило бы его найти, чѣмъ самому сдѣлаться имъ“. Тамъ же 67 говоритъ онъ „Воспитатель—это воистину возвышенная душа. Чтобы создать человѣка, нужно или быть самому отцомъ, или быть болѣе чѣмъ человѣкомъ. И эту должность спокойно поручаютъ наемнику.“

³⁾ Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik von Rein B. 7. Langensalza.

среди которыхъ находились начала латинскаго языка, начатки французскаго, но въ то же время, оставивъ въ сторонѣ преподаваніе музыки, одно только руководство къ обученію катехизису и упражненія въ этомъ напоминали про задачи спеціальной школы.“

Чѣмъ глубже начинали заниматься вопросами воспитанія преподаванія, чѣмъ важнѣе становилось, при установленіи конституціоннаго государства, или при полной демократіи, народное воспитаніе, тѣмъ болѣе развивалось, по крайней мѣрѣ, среди выдающихся педагоговъ и философовъ, сознаніе необходимости государственно-гражданскаго воспитанія; чѣмъ осязательнѣе показывали себя результаты хорошо ведущагося преподаванія и заботливо поставленнаго воспитанія, даже при относительно неблагоприятныхъ экономическихъ и тяжелыхъ соціальныхъ условіяхъ, тѣмъ болѣе настойчиво выступала необходимость лучшихъ заботъ объ образованіи и положеніи учителей. Нельзя сказать, что правительства теперь не придають образованію учителей гораздо большаго значенія, чѣмъ 100 лѣтъ тому назадъ. Я даже убѣжденъ, что если бы этотъ жгучій вопросъ не зависѣлъ совершенно отъ ряда другихъ требующихъ совмѣстнаго рѣшенія вопросовъ, то мы теперь уже подвинулись бы гораздо дальше, чѣмъ это есть на самомъ дѣлѣ.

Однако, не взирая на взгляды ультра-консервативныхъ круговъ, которые теперь еще, что касается народнаго образованія, остаются въ сферѣ идей прошедшаго столѣтія, есть два препятствія, которыя, прежде, всего противостоятъ болѣе быстрому разрѣшенію вопроса: церковный надзоръ за школами и государственные финансы. Церковному контролю неприятно видѣть во многихъ общинахъ, рядомъ съ духовнымъ пастыремъ, вполнѣ равноправнаго свѣтскаго печальника о душахъ и помощника народа. Церковь поэтому въ дѣлѣ образованія учителей не станетъ требовать ничего такого, что бы увеличивало притязанія на равноправіе, хотя она вообще не противостоитъ враждебно улучшенію образованія учителей. Однако надзоръ церкви не можетъ сохраниться на долгое время. Въ нѣкоторыхъ нѣмецкихъ государствахъ онъ уже исчезъ; въ другихъ духовенство объявило, что оно готово добровольно отъ него отказаться по желанію государства. Это препятствіе такимъ образомъ само собою становится все меньше и меньше. Гораздо медленнѣе будетъ устранена вторая помѣха. Углубленіе или расширеніе образованія учителей вызываетъ, прежде всего увеличеніе времени обученія, а затѣмъ естественно влечетъ требованіе болѣе высокаго вознагражденія и такого же движенія по службѣ, на которое имѣетъ надежды всякій другой представитель государственной или общинной чиновничьей іерархіи. Вопросы объ образованіи учителей, о вознагражденіи и о движеніи по службѣ связаны другъ съ

другомъ тѣснѣйшимъ образомъ. Изъ этой зависимости самъ собою понятенъ необыкновенно медленный прогрессъ въ этомъ отношеніи. Прежде чѣмъ не будетъ разрѣшенъ вопросъ о вознагражденіи, рѣшеніе вопроса объ образованіи учителей въ духѣ кенигсбергскихъ постановленій было бы несчастьемъ не только для учителей, но и для страны. Оно, несомнѣнно, удалило бы наиболѣе способныхъ и экономически свободныхъ учителей изъ среды ихъ товарищей по профессіи и направило бы ихъ къ занятіямъ болѣе обезпечивающимъ матеріально: а слѣдствіемъ повывисшихся затратъ на образованіе былъ бы ощутимый недостатокъ въ учителяхъ, что принесло бы вредъ всему народному образованію. Каждый, кто серьезно занимался вопросами воспитанія, кто знаетъ истинную болѣзнь въ организмѣ нашего современнаго государства, тотъ знаетъ, что ее можно исцѣлить только глубокимъ народнымъ воспитаніемъ, которое сдѣлало бы народъ способнымъ пользоваться его экономической, духовной и соціальной свободой; каждый такой человекъ, скажу я, съ интересомъ будетъ слѣдить за вопросомъ объ образованіи учителей и въ томъ случаѣ, если возможно что-либо предпринять, сдѣлаетъ все, что въ его силахъ. Однако, поскольку онъ будетъ имѣть въ виду не часть, но цѣлое, онъ всегда будетъ сознавать, что этотъ трудный вопросъ можетъ быть разрѣшенъ только шагъ за шагомъ. Пускай желаніе летитъ впереди насъ, какъ порывъ вѣтра ранней весной, мы можемъ только медленно слѣдовать въ его направленіи. Мы должны браться за то, что возможно сейчасъ, въ ожиданіи, что наши потомки будутъ стремиться къ слѣдующимъ этапамъ.

Что же, однако, возможно теперь? Я отвѣчаю:—школа, которая даетъ дѣйствительное образованіе, а не только гору зазубренныхъ знаній. „Хорошо, значитъ высшее реальное училище, реальная гимназія, гимназія“! Погодите, мои друзья, если бы даже не существовало выше приведенныхъ затрудненій, мы все же сначала должны были бы обсудить вопросъ, даютъ-ли всегда эти школы, какъ онъ сейчасъ организованы, дѣйствительное образованіе? Не будетъ-ли, въ случаѣ утвердительнаго отвѣта, указанная дорога лишь обходнымъ путемъ къ нашей цѣли, и нѣтъ ли другого пути къ образованію, болѣе соответствующаго нашимъ намѣреніямъ? Однако, изслѣдованіе можетъ здѣсь показать, что даже въ случаѣ утвердительнаго отвѣта на первый вопросъ и отрицательнаго по отношенію ко второму, предложеніе это не лежитъ въ области возможнаго (и, какъ признаюсь я открыто, ни даже въ области желательнаго) ⁴⁾.

⁴⁾ Въ остальномъ я раньше подвергъ этотъ вопросъ всестороннему обсужденію и могу указать на статью въ *Beilage der Münchener Allgemeinen Zeitung* № 52, 53 „Пять основныхъ принциповъ для организаціи среднихъ школъ“.

Мы, нѣмцы, привыкли проводить различіе между спеціальными и общеобразовательными школами; однако, главнымъ образомъ, на томъ чисто внѣшнемъ основаніи, что первая группа школъ подготовляетъ къ одной профессіи, въ то время какъ вторая—ко многимъ. При этомъ обыкновенно со школами второго рода связывается представление, будто ихъ образовательное значеніе безусловно должно быть выше, чѣмъ первыхъ. Привычка эта происходитъ отъ того, что фактически большая часть спеціальныхъ школъ развились изъ примитивныхъ учрежденій и въ силу экономическихъ соображеній остаются обреченными на узкій кругозоръ. Однако, нѣтъ никакого настоящаго основанія къ тому, чтобы нельзя было большинство спеціальныхъ школъ устраивать такъ, чтобы онѣ сравнялись въ всемъ образовательномъ значеніи съ такъ называемыми общеобразовательными школами. И прежде всего это относится къ образовательнымъ учрежденіямъ для учителей. Ибо, если гдѣ-нибудь спеціальное образование способно направить взгляды на великое, на общее, на все человѣческое, то такимъ, конечно, будетъ истинное образование учителя. Если какой-либо предметъ способенъ вступить во внутреннюю связь со всевозможными научными спеціальностями, если онъ побуждаетъ душу расширяться на всѣ области человѣческаго опыта, то это, конечно—воспитаніе людей. Можно поэтому мыслить такую педагогическую гимназію, которая была бы не менѣе гуманистична, чѣмъ гуманистическая гимназія. Я приписываю въ высшей степени отрадное стремленіе учителей къ образованію не въ малой степени тому обстоятельству, что каждый, кто серьезно занятъ вопросами преподаванія и воспитанія и кто, дѣйствительно, исполненъ сознанія своей большой задачи, прямо таки внутренне принужденъ свой интеллектъ и свой характеръ подымать настолько, насколько ему позволяютъ его способности и его матеріальное положеніе.

Держаться за спеціальную школу насъ пока что принуждаютъ обстоятельства не только внѣшняго, но еще болѣе внутренняго характера. Прежде всего неоспоримъ фактъ, что наша мужская молодежь до той поры будетъ держаться вдали отъ педагогическихъ вопросовъ, пока они не занимаютъ ее практически. Тысячи учителей средней школы покидаютъ ежегодно университеты безъ того, чтобы они когда-нибудь занялись педагогическими проблемами. Время пребыванія въ университетѣ филолога, математика, естествовѣда заполнено совсѣмъ иного рода вещами. Прежде всего онъ хочетъ и долженъ овладѣть своей наукой, а такъ какъ теперь каждая изъ этихъ наукъ простирается на громадныя области, то у него вдоволь работы, для того, чтобы удовлетворить это свое внутреннее стремленіе. Только потому что кое-гдѣ, при государственныхъ экзаменахъ

ставятся вопросы по педагогикѣ, онъ рѣшаетъ прослушать соответствующій курсъ, если таковой случайно читается въ высшей школѣ. На съѣздѣ нѣмецкихъ нео-филологовъ въ 1906 г. въ Мюнхенѣ Дерръ, директоръ гимназіи во Франкфуртѣ, заявилъ въ своемъ рефератѣ объ образованіи нео-филологовъ. „Пока кто-либо самъ не воспитываетъ и не учитъ, до тѣхъ поръ онъ не обнаруживаетъ ни интереса, ни тѣмъ болѣе пониманія по отношенію къ педагогическимъ вопросамъ“. Онъ указываетъ на заявленіе одного университетскаго преподавателя, который говоритъ: „27 лѣтъ экзаменовалъ я по педагогикѣ на государственныхъ экзаменахъ и достаточно убѣдился, что занятія педагогикой въ университетѣ не имѣютъ никакого значенія“. Того же взгляда, что Дерръ, придерживается также профессоръ Рудольфъ Леманъ въ своей превосходной книгѣ „Воспитаніе и воспитатель“⁵⁾. Всѣ эти заявленія я могу подтвердить на основаніи моего личнаго опыта. Наши народные учителя, которые по окончаніи своего спеціальнаго обученія идутъ въ университеты и съ жаромъ предаются изученію педагогическихъ и психологическихъ наукъ, находятся въ иномъ душевномъ состояніи, чѣмъ учителя средней школы. Благодаря ихъ спеціальному образованію и прежде всего ихъ предварительной преподавательской практикѣ, они знаютъ трудность многихъ проблемъ воспитанія и ихъ душа готова охватить эти проблемы возможно всесторонне. Если бы теперь было возможно уничтожить спеціальныя школы для народныхъ учителей и ихъ образованіе сдѣлать равнымъ образованію учителей средней школы, то слѣдовало бы въ общемъ ожидать для первыхъ тѣхъ же опасностей. И эти опасности можно было бы безусловно предсказать заранѣе, если бы народный учитель долженъ былъ при этомъ овладѣвать той громадной областью знаній, которая нынѣ всецѣло захватываетъ учителя средней школы за время его пребыванія въ университетѣ.

Къ этому слѣдуетъ прибавить, что раннее спеціальное образованіе ни въ коемъ случаѣ не можетъ быть менѣе цѣнно, чѣмъ такъ называемое общее образованіе. Напротивъ, я показалъ однажды, что оно при извѣстныхъ мѣрахъ предусмотрительности можетъ быть даже цѣннѣе⁶⁾. Взгляды, будто бы профессиональному образованію присущи признаки ремесленнаго, ограниченнаго, односторонняго знаменуетъ собой только то ложное пониманіе понятія „образованія“, которое постоянно смѣшиваетъ его со „знаніемъ“. Истинные признаки образованія состоятъ въ свѣжести воспріятія по отношенію ко всему человѣческому, увѣренности въ

⁵⁾ Erziehung und Ezyiehr. Berlin. 1901 S. 311.

⁶⁾ Статья въ „Pädagogische Reform“ 1904. № 1. „Профессиональное или общее образованіе“.

сужденіи, самостоятельности, въ пониманіи и выполненіи задачи и, наконецъ, въ согласіи между интеллектомъ, волей и дѣйствиємъ. Съ знаніемъ образованіе имѣетъ дѣло лишь постольку, поскольку эти четыре качества дѣлаютъ его необходимымъ. Чѣмъ выше развиты въ человѣкѣ эти четыре свойства, тѣмъ выше его образованіе. Каждая большая и законченная въ своемъ единствѣ область работы, въ которой могутъ они развиваться, ведетъ къ образованію; однако мало имѣется столь же обширныхъ и столь же законченныхъ сферъ дѣятельности, какъ поле работы воспитателя. Итакъ, почему должны мы презирать ту школу, которую дало намъ историческое развитіе для образованія учителей? Не потому ли, что большая часть людей, окончившихъ гимназію, не признаютъ этого положенія? Я думаю, что они должны будутъ его признать, когда мы дадимъ доказательство путемъ цѣлесообразной организаціи профессиональнаго образованія для народныхъ учителей.

Однако, какая же организація цѣлесообразна? Мы уже выработали первое основное положеніе: прежде всего она не должна, какъ до сихъ поръ, имѣть въ основѣ своей несвязанныя другъ съ другомъ знанія изъ возможно большого числа предметовъ, но ограничиваться въ главномъ единой и законченной областью работы. Только при ограниченіи себя однимъ полемъ работы мы приобретаемъ увѣренность въ сужденіяхъ, самостоятельность въ пониманіи и выполненіи задачъ. Только когда мы осваиваемся съ большой областью работы, въ нашей душѣ развиваются сами собой разносторонніе вопросы, которые дѣлаютъ насъ болѣе воспримчивыми ко всему человѣческому и развиваютъ такую глубину пониманія, которая способна опредѣлять нашу волю и наши поступки. Только этимъ путемъ образованіе личности учителя сможетъ достигнуть извѣстныхъ положительныхъ результатовъ, что для учительскаго образованія составляетъ самое главное и болѣе важно, чѣмъ педагогическія и этическія системы, важнѣе даже, чѣмъ техника преподаванія и широкія знанія въ области психологіи. Именно потому, что педагогика прежде всего имѣетъ характеръ пракческаго искусства, какъ медицина, или военное дѣло ⁷⁾, личность учителя значить го-

7) Широко распространено мнѣніе, будто педагогика есть искусство, какъ поэзія, живопись или скульптура. Однако, задачей свободнаго художника является прежде всего, при помощи простѣйшихъ средствъ, дать характеристическую форму своему внутреннему духовному содержанию. Скульпторъ, напр., можетъ по желанію придавать камню ту или иную форму, слѣдуя своей фантазіи; этого не можетъ сдѣлать воспитатель съ живой душой своего питомца. Напротивъ, онъ не долженъ стремиться придать ей форму, чуждую ея сущности. Скорѣе можно сравнить воспитателя съ полководцемъ, который ведетъ въ душѣ воспитанника войну во имя этики. Его войска—это тѣ свойства питомца, которыя являются положительными съ точки зрѣнія идеаловъ воспитанія, враги—тѣ качества, ко-

раздо больше, чѣмъ вся система правилъ и вся техническая дрессура. Основное положеніе единства и законченности преподаваемаго матеріала имѣеть, впрочемъ, значеніе не только для учительскихъ институтовъ, но и для органиціи всѣхъ безъ исключенія среднихъ школъ, поскольку онѣ изъясляютъ притязанія давать истинное образованіе.

Единой, законченной областью работы для учительской семинаріи можетъ быть только педагогика и ея вспомогательныя науки: физиологія, психологія и этика ⁸⁾). Имѣ, въ связи съ родственной областью литературы, будь то только нѣмецкая, или также какая-нибудь изъ иностранныхъ, въ связи съ широкой преподавательской практикой, нужно предоставить львиную часть всего учебнаго времени семинаріи, курсъ которой долженъ быть расширенъ на три года. Рядомъ съ этимъ главнымъ полемъ работы, необходимо еще второе, меньшее, которое, продолжая одну изъ частей преподаванія подготовительной школы (Präparanden Schule), даетъ залогъ прочной умственной дисциплины уже прежде всего точностью своихъ методовъ. Это тѣмъ болѣе необходимо, что ни педагогика, ни этика, ни даже психологія въ большей ея части до сихъ поръ не выработали еще точныхъ методовъ и не смогутъ ихъ выработать въ предвидимое нами время. Такой областью была бы математика или одна изъ естественно-научныхъ дисциплинъ—какъ, напр., физика. Всѣ другіе предметы преподаванія ⁹⁾, поскольку они необходимы для учительскаго образованія, слѣдуетъ отнести въ подготовительную школу и тамъ ихъ въ существен-

торыя противостоятъ этимъ идеаламъ. Задача въ томъ, чтобы побѣдить послѣднія, или по крайней мѣрѣ сдѣлать ихъ безвредными съ помощью положительныхъ свойствъ. Для того, чтобы выигрывать сраженія, полководецъ долженъ не только знать всѣ методы веденія войны, онъ долженъ также знать ту территорию, на которой происходятъ битвы, постоянно сохранять свои собственные войска въ боевой готовности, вести ихъ на укрѣпленныя позиціи, разузнавать положеніе и силы непріятеля, выжидать благоприятныхъ условий, нападать на него и т. д. Это и есть „искусство“ воспитанія: Только часть послѣдняго—искусство преподаванія въ извѣстныхъ предметахъ кое гдѣ имѣеть сходство со свободнымъ искусствомъ выраженія своего духовнаго содержанія.

⁸⁾ Я не могъ, пока что, рѣшиться причислить къ этимъ вспомогательнымъ наукамъ также и эстетику. Оставивъ въ сторонѣ то обстоятельство, что ея научное построеніе до сихъ поръ возбуждаетъ больше сомнѣній, чѣмъ то имѣеть мѣсто по отношенію къ педагогикѣ и этикѣ, я не вижу до сего времени вѣрнаго пути отъ эстетической оцѣнки формальнаго къ этической оцѣнкѣ дѣйствія.

⁹⁾ За исключеніемъ религіи и техническихъ предметовъ, какъ то: рисованіе, музыка, гимнастика, игры. Я думаю, въ продолженіи всѣхъ трехъ лѣтъ семинаріи удѣлить педагогическимъ наукамъ 12 часовъ, литературѣ 4 часа, работамъ въ естественно-научныхъ лабораторіяхъ 3 часа, религіи—2 часа, рисованіе, музыка, гимнастика, игры—9 часовъ. При этомъ, включая сюда практическія упражненія, учебное время въ цѣломъ составляетъ 30 часовъ еженедѣльно, изъ которыхъ около 20 падаетъ на новое теоретическое преподаваніе.

номъ заканчивать. Соответствующія гарантіи постояннаго ихъ расширенія и углубленія даетъ широкая практика преподаванія.

Можно, впрочемъ, пойти навстрѣчу дальнѣйшимъ желаніемъ болѣе одаренныхъ учениковъ, включая факультативное преподаваніе въ лабораторіяхъ и мастерскихъ, а также обученіе иностраннымъ языкамъ. Если кто-нибудь останется недоволенъ требуемымъ мною ограниченіемъ, то онъ долженъ подумать, что расширеніе области преподаванія подготовительной школы, ставшее теперь обычнымъ, влечетъ за собой пестроту и отсутствіе единства въ учебномъ планѣ семинаріи, на что всѣ мы жалуемся, и что никогда не ведетъ къ образованію. Пусть учитель послѣ семинаріи продолжаетъ наряду съ педагогикой занятія какой-либо своей излюбленной наукой, въ то время, когда онъ готовится къ своей профессіи, онъ долженъ учиться работать вглубь. Кто научился глубоко, серьезно и неутомимо проникать въ какую либо область духа, кто научился цѣнить блаженство внутренняго удовлетворенія и внутренняго духовнаго прогресса, тотъ навсегда застрахованъ отъ поверхностнаго „многознайства“ (Vielwisserei). Кроме того, слѣдуетъ подумать, что уже педагогическія вспомогательныя науки: физиологія органовъ чувствъ, психологія ¹⁰⁾ и этика ¹¹⁾ вмѣстѣ съ исторіей педагогики, которую слѣдуетъ ввести въ самомъ широкомъ масштабѣ и съ ученіемъ о преподаваніи въ собственномъ смыслѣ, образуютъ цѣлыхъ шесть, хотя бы и родственныхъ и взаимно переплетающихся дисциплинъ, которыя, если даже ограничиваться самымъ важнымъ, способны вполне занять умъ 16—19 лѣтняго юноши. Къ тому же, мы безусловно должны требовать, чтобы также, какъ въ гуманистической гимназіи, читались классики, классики педагогики, какъ то: первая двѣ книги „Искусства краснорѣчія“ Квинтилиана, первая книга „Размышленій“ Монтеня, Фэнелонъ „L'education des filles“, Локкъ „Мысли о воспитаніи“, Руссо „Эмиль“, Песталоцци „Какъ Гертруда учитъ своихъ дѣтей“, Левана, Жанъ Поля, научная педагогика Гербарта, Шлейфмахера или Вайца, и каждое произведеніе должно читаться цѣликомъ съ критикой встрѣчающихся тамъ рѣшеній важнѣйшихъ вопросовъ съ точки зрѣнія современной психологіи и педагогики. Это какъ разъ то, чего недостаетъ нашимъ учережденіямъ для образованія учителей за немногими исключеніями (обусловленными причинами чисто индивидуальнаго

¹⁰⁾ Психологія въ той простой формѣ, какую далъ Джемсъ въ своихъ 20 лекціяхъ для учителей и учительницъ.

¹¹⁾ Этику, хотя бы по образцу „этики“ Паульсена, которая охватываетъ также столь важныя для педагога формы коллективной жизни, семью, хозяйственную жизнь и общество, государство, его сущность, его происхожденіе, его устройство и границы его функцій.

характера) въ нихъ по недостатку времени только говорить о классикахъ и заставляють учениковъ учить наизусть руководство отъ Платона до Циллера, не указывая имъ, какъ проникнуть въ духъ какого либо великаго произведенія и на этомъ основаніи развивать и укрѣплять свое педагогическое сужденіе ¹²⁾. Можно даже, когда подготовительныя учережденія таковы, какими я ихъ предполагаю, давать лучшимъ ученикамъ въ подлинникъ Квинтилліана, Фэнелона, Локка или Руссо, вмѣстѣ съ хорошимъ переводомъ, чтобы такимъ образомъ они могли продолжать изученіе языковъ, теоретически законченное уже въ подготовительной школѣ. Я не считаю необходимымъ въ семинаріи спеціальное преподаваніе исторіи, такъ какъ исторія педагогики, правильно поставленная сама собою развертываетъ важнѣйшіе историческіе вопросы. Напротивъ того, не только цѣлесообразно, но и весьма желательно чтеніе литературныхъ произведеній со времени хотя бы выступленія Лессинга до конца 19-го столѣтія, которое сопровождалось бы параллельными литературно-историческими обсужденіями; это важно не въ малой степени потому, что въ произведеніяхъ великихъ поэтовъ содержится больше психологіи и педагогики, чѣмъ въ такъ называемыхъ спеціально-научныхъ работахъ. Такой однородный матеріалъ преподаванія будетъ давать начинающему учителю лучшую возможность образованія и лучшую подготовку для важныхъ задачъ въ области народнаго воспитанія. Конечно, позднѣе передъ учителемъ, такъ же какъ и передъ всякимъ другимъ человѣкомъ выступать десятки вопросовъ и задачъ, которые потребуютъ отъ него новаго знанія, которые заставятъ его снова работать умственно. Однако не долженъ ли онъ уже теперь дѣлать это вмѣсто того, чтобы забивать свой духовный желудокъ какимъ то подобіемъ непереваримаго итальянскаго салата? Способенъ ли въ самомъ дѣлѣ къ чему нибудь 19-ти лѣтній юноша-семинаристъ? Не легче ли будетъ молодому человѣку работать въ какой либо чуждой области, если онъ хоть разъ въ жизни научился работать въ какой-нибудь одной сферѣ? Каждый, кто серьезно думаетъ объ образованіи учителей, кто знаетъ, какія большія задачи предстоитъ разрѣшить нѣмецкому учителю и кто, наконецъ, на себѣ испыталъ, какъ достигаютъ истиннаго образованія, тотъ дол-

¹²⁾ При этомъ, по крайней мѣрѣ въ вышеприведенныхъ примѣрахъ, нужно давать ученику въ руки полныя изданія, а не кастрированныя школьныя. То же самое относится къ преподаванію этики и психологіи, гдѣ семинаристъ получаетъ теперь зачастую для зазубриванія наизусть не понятныя и наполненные ложными утвержденіями и доводами дилетантскія книжки. Только такимъ путемъ дается молодому учителю возможность самому впоследствии защититься отъ вредныхъ воздѣйствій популярныя, а также щеголяющихъ въ мнимо научномъ одѣяніи книжекъ, на произволъ которыхъ овъ отдается непосредственно за выходомъ изъ семинаріи.

женъ вопреки всякой близорукости предпочесть качественную сторону образованія его количественной сторонѣ. Никто, однако не будетъ счастливѣе нашихъ семинаристовъ, учителей семинаріи и, наконецъ, всей нашей нѣмецкой молодежи, когда этотъ взглядъ пріобрѣтетъ однажды воплощеніе въ организациіи учительскихъ семинаріи.

Подобнаго рода планъ въ то же время выполнялъ бы второе основное требованіе организациіи преподаванія. Мнѣ представляется недостаточной всякая такая школьная организациа, которая не позволяетъ юношамъ кромѣ ихъ школьныхъ обязанностей возлагать на себя свободно избранный долгъ и слѣдуя своему собственному побужденію энергично и серьезно браться за работу, будь она научнаго, технического или художественнаго характера. Подготовительная школа къ предполагаемой мною семинаріи должна въ интересахъ углубленія собственно семинарскаго преподаванія закончить предварительно теоретическое прохожденіе ряда предметовъ: математики, большинства естественныхъ наукъ, иностранныхъ языковъ. Можно съ увѣренностью предположить, что поскольку подготовительная школа выполнитъ свои обязанности, не мало питомцевъ семинаріи будетъ стремиться продолжать тамъ занятія своими излюбленными предметами. Есть двѣ вещи, которыя при правильной постановкѣ въ особенности пользуются любовью со стороны мальчиковъ: физическія и химическія работы и иностранные языки. Поэтому нужно позаботиться о томъ, чтобы такіе ученики могли бы по желанію заниматься въ той или другой области, чтобы слѣдовательно можно было избирать своей специальностью дальнѣйшія занятія языками, и чтобы обязательныя естественно-научныя упражненія могли расширяться за предѣлы положеннаго времени преподаванія. И такъ какъ нашъ планъ предвидитъ теоретическое преподаваніе лишь въ скромномъ масштабѣ и оно распространяется лишь на области тѣсно другъ съ другомъ связанныя, то ученику предоставляется время и возможность по собственному выбору заниматься излюбленнымъ предметомъ. Это имѣетъ, однако, большое значеніе не только для образованія его характера. Человѣкъ, который работаетъ всегда лишь по принужденію, даже и отдаленнымъ образомъ не можетъ такъ развить свой характеръ, какъ тотъ, кто самъ на себя возлагаетъ бремя. При этомъ ничто не дѣйствуетъ заразительнѣе на учениковъ, какъ тѣ работы, которыя выполняются добровольно съ радостью и отъ всей души. Когда однажды одинъ изъ моихъ учениковъ въ гуманистической гимназіи попросилъ меня устроить ему маленькую минералогически-химическую лабораторію для того, чтобы повторять и дополнять дома опыты, производимые въ классѣ, его примѣру послѣдовали черезъ нѣсколько мѣсяцевъ отъ 6—8 учениковъ, они держались вмѣстѣ, совѣтовались

другъ съ другомъ, помогали другъ другу и побуждали другъ друга. Къ сожалѣнію, мы въ нашихъ нѣмецкихъ среднихъ школахъ вслѣдствіе тяготящей надъ ними массы учебнаго матеріала не имѣемъ представленія о томъ, сколько бы развилось силъ, если бы мы не работали постоянно съ недоувѣріемъ и не примѣняли бы системы смиренныхъ рубахъ. И даже если относительно немного учениковъ будетъ избирать эти официально установленныя спціальности, то при нашемъ учебномъ планѣ все таки многіе будутъ имѣть время и случай выйти за рамки требуемаго въ тѣхъ предметахъ, которые ихъ особенно привлекаютъ, будь то рисованіе, чтеніе, музыка, гимнастика, игры. Я считаю благоприятнымъ признакомъ для преподаванія, когда, и поскольку оно способно пробудить стремленіе къ свободно избранной дѣятельности.

Такимъ образомъ, мы сами собой приходимъ къ третьему требованію относительно организациі образованія учителей. Законченность учебнаго матеріала семинаріи, требуемая интересами истиннаго образованія, заставила насъ исключить рядъ наукъ, которыя не только важны для профессіи учителя, но вообще необходимы для человѣческаго образованія. Нами ограниченная область предметовъ направлена прежде всего къ тому, чтобы приблизить къ ученику все чисто человѣческое или, говоря съ Гербартомъ, къ тому, чтобы развивать тройкій кругъ интересовъ и частія. Отсюда мы сами приходимъ къ тому требованію, чтобы подготовительная школа ставила въ центрѣ тройкій кругъ интересовъ опыта. Лучшее, что мы можемъ здѣсь желать, была бы естественно-научная прогимназія съ шестилѣтнимъ курсомъ, въ которую подготовляющіеся вступали 10 или 11 лѣтъ изъ 4-го или 5-го класса народной школы. Это была бы школа, организованная аналогично гуманистическимъ прогимназіямъ, съ той лишь разницей, что центръ тяжести лежалъ бы не въ древнихъ языкахъ, но въ математикѣ и естественныхъ наукахъ¹³⁾. Всякое шестиклассное реальное или гражданское училище (Real oder Bürgerschule) можетъ быть легко преобразовано въ такую прогимназію, стоитъ только отказаться отъ второго иностраннаго языка и свободный часъ удѣлить естественно-научному преподаванію, дабы на эту послѣднюю группу былъ перенесенъ центръ тяжести. Однако, это предложеніе теперь еще имѣетъ мало значенія, такъ какъ правительства останутся и въ настоящее время должны остаться при трехгодичной, приноровленной къ окончанію обязательнаго обученія, подготовительной школѣ. Дѣло можетъ идти только о томъ, чтобы придать естественно-научный харак-

¹³⁾ Я отсылаю здѣсь къ вышеприведенной статьѣ въ „Münchener Allgem. Zeitung“.

теръ этой подготовительной школѣ. При отказѣ отъ иностранныхъ языковъ этотъ путь сдѣлается вполне доступнымъ и плодотворнымъ ¹⁴⁾. Если въ этой школѣ будетъ удѣлено естественнымъ наукамъ, включая двухъ-часовыя практическія упражненія, еженедѣльно 8 часовъ, математикѣ еженедѣльно—6, то всему математическому и естественно-научному преподаванію будетъ отведено 14 часовъ и придано желательное значеніе. Прибавьте къ этому 4 часа—нѣмецкаго языка, по 2 часа на географію, исторію и религію, и вы получите школу, въ продолженіи трехгодичнаго курса которой не болѣе 24 часовъ еженедѣльно выпадаютъ на теоретическіе предметы и изъ нихъ 2 часа на работы въ лабораторіяхъ. Оставшіеся часы можно удѣлить гимнастикѣ, рисованію и музыкѣ.

Я прекрасно знаю, что по поводу такой цифровой установки времени преподаванія въ учебномъ планѣ не легко можетъ быть достигнуто единеніе. У каждаго здѣсь свое мнѣніе. Однако, мои предложенія должны, такъ сказать, дать картину того, какимъ образомъ, можно пойти навстрѣчу требованіямъ хорошаго образованія для учителей, не нарушая основного положенія всякой школьной организаци, которое безусловно требуетъ въ интересахъ истиннаго образованія законченнаго единства матеріала преподаванія и въ то же время даетъ возможность не пренебречь многосторонностью учительскаго образованія.

Именно эта многосторонность была до сихъ поръ тѣмъ главнымъ подводнымъ камнемъ, о который, по моему мнѣнію, разбивались всѣ организаци. Отъ учителя средней школы ея не требуется. Филологу нужны только его новые или древніе языки, математику—только его математическія науки, естествовѣду, географу, историку—каждому необходима только его специальность, за исключеніемъ знаній нѣмецкой литературы, которое получаютъ всѣ учителя. Народный же учитель долженъ быть одинаково свѣдушимъ во всѣхъ наукахъ, хотя и не въ томъ размѣрѣ и не съ той глубиной, какъ академически - образованный педагогъ. Здѣсь безусловно можно, не взваливая всего на плечи учи-

¹⁴⁾ Вънѣ - баварскія организаци шестиклассныхъ образовательныхъ учреждений для учителей въ Германіи удѣлили большею частью, на протяженіи нѣсколькихъ лѣтъ, пару часовъ еженедѣльно преподаванію иностранныхъ языковъ. Я нахожу, что этимъ только похищается время для основательнаго прохожденія другихъ предметовъ, безъ того, чтобы одновременно въ преподаваніи иностранныхъ языковъ были достигнуты какіе-либо цѣнные результаты. Единственное, что можетъ быть этимъ приобретается—пониманіе нашей нѣмецкой грамматики. Вотъ и все. Уже для повышенія способности выражаться на родномъ языкѣ, если только это возможно путемъ изученія чужого языка, подобное побочное занятіе показываетъ себя неудовлетворительнымъ. О непосредственно желательной цѣли всякаго преподаванія иностранныхъ языковъ—введенія въ иную имѣющую цѣнность культуру, вообще не приходится думать.

тельскаго института, предоставить многое прилежанію и стремленію къ образованію, которое очевидно имѣется при выходѣ изъ семинаріи. Послѣдняя даетъ только прочныя основы и сильные импульсы, за исключеніемъ педагогики, гдѣ она должна захватывать предметъ такъ глубоко, какъ это позволяетъ время и способности ученика. Главнымъ требованіямъ, однако, мы всегда сможемъ удовлетворить, если мы дадимъ подготовительной школѣ широкій естественно-научный, а семинаріи широкій педагогическій базисъ. Такимъ образомъ, начинающему учителю не только дана будетъ возможность работать серьезно, самостоятельно, съ научной критикой, самоотверженно, но также приобрѣтать другія свойства, которыя я считаю необходимыми для каждаго учителя: ясное пониманіе учебнаго матеріала народной школы, ея цѣли, значенія и положенія отдѣльных предметовъ въ общей постановкѣ воспитанія; ясное пониманіе цѣлей и задачъ воспитанія и его средствъ, пониманіе развитія дѣтской духовной жизни, теплое, полное самоотверженія отношеніе къ ребенку и твердый, руководимый разумомъ и направленный въ государственно-гражданскомъ смыслѣ характеръ.

Для расширенія и углубленія этого знанія и для столь желаемого овладѣнія иностранными языками позднѣйшая жизнь даетъ еще достаточно времени. То же, что молодымъ учителемъ должно быть, воспринято особенно рано и особенно глубоко, надъ чѣмъ онъ безусловно долженъ работать съ первыхъ дней своей профессіи, что съ самаго начала необходимо въ интересахъ довѣренныхъ ему дѣтей,— этого требовалъ отъ учителя йсреднихъ школъ Geheimrat Münch на съѣздѣ нео-филологовъ въ Мюнхенѣ въ 1906 г.: „Вся суть въ томъ, чтобы начинающій учитель завялся психикой своихъ питомцевъ. Не техника преподаванія есть самое важное, но пониманіе развитія молодой души“. Я прибавлю къ этому—и воспріимчивая, полная любви, бодрая и проникнутая радостью жизни личность учителя. Для этой цѣли всѣ мы должны попытаться построить семинаріи, какъ педагогіумъ въ истинномъ смыслѣ этого слова.

Проблема народнаго воспитанія.

Всѣ современныя государства страдаютъ отъ неразрѣшенной проблемы народнаго воспитанія. Я думаю здѣсь не о воспитаніи отдѣльнаго индивидуума изъ народа. Ибо если инныя силы и ослабѣли на служеніи этой задачѣ, то новое время создало другія для этой же цѣли. Я думаю о воспитаніи изъ отдѣльныхъ личностей—народа. Эта задача не такъ, какъ первая, добровольно поставлена изъ филантропическихъ или религіозныхъ соображеній, нѣтъ, она навязана государствамъ новыми условіями. Она возникла изъ водоворота политическихъ, экономическихъ и соціальныхъ революцій прошлаго столѣтія. Она выросла изъ внутренняго стремленія къ новымъ органамъ для сохраненія единства народнаго организма среди совершенно измѣнившихся условій жизни. Старыя формы и формулы воспитанія здѣсь недостаточны. Какъ разъ то, что мы больше всего цѣнимъ въ современномъ государствѣ: свободу изслѣдованія, слова и печати, свободу союзовъ и собраній, свободное всеобщее избирательное право, свободу промысла и передвиженія со всѣми ея послѣдствіями для индустріи и хозяйства, все это прежде всего освобождаетъ отъ оковъ индивидуализмъ, противодѣйствуетъ сплачиванію народныхъ массъ, способствуетъ не сохраненію отдѣльныхъ государствъ, а ихъ разложенію. Это обнаруживается вездѣ, гдѣ народная масса не удерживается другою какою-либо общею сильною связью, какъ, на примѣръ, связью общаго языка, передавашагося съ древнихъ временъ, и заложенныхъ въ немъ культурныхъ богатствъ, общей религіей, однородными хозяйственными интересами или же общей опасностью. И даже эти узы не всегда достаточны для того, чтобы можно было противиться центробѣжнымъ силамъ, которыя лежатъ въ благахъ свободы современнаго государства, въ связанномъ съ нимъ участіи народныхъ массъ во власти.

Но могутъ сказать: если это такъ, если какъ разъ наиболѣе цѣнныя блага современнаго государства дѣйствуютъ на большія государственныя образованія, ихъ разлагая, если они все болѣе и болѣе раскалываютъ массы на группы и партіи съ отдѣльными интересами, борьба которыхъ все снова и снова приводитъ государство въ лихорадочное состояніе, то надо отказаться, по крайней мѣрѣ, для массъ отъ нѣкоторой части или даже ото всѣхъ этихъ свободъ въ интересахъ мощнаго единства значительной культурной области, какъ это дѣлаетъ, напримѣръ, католическая церковь. Или же надо не сокрушаться о распаденіи исторически образовавшихся государствъ, на мѣсто которыхъ опять образуются новыя государства-индивидуумы, которыя, пожалуй, болѣе отвѣчаютъ потребностямъ извѣстныхъ однородныхъ частей государства и народа, какъ мы это недавно видѣли при мирномъ отдѣленіи Швеціи отъ Норвегіи.

На обоихъ предложеніяхъ мы должны на одинъ моментъ остановиться, ибо они имѣютъ болѣе или менѣе значительное число сторонниковъ во всѣхъ современныхъ государствахъ, и являются такъ сказать, партійными программами. Прежде всего отвлечемся отъ того, что первый путь совершенно невысказанъ для большинства гражданъ современнаго государства, именно для тѣхъ, кто видитъ наивысшую жизненную цѣнность въ отдѣльныхъ свободахъ, безразлично, понимаетъ ли онъ ихъ глубокое значеніе. Теоретически нельзя отвергнуть первый путь. Именно ему соотвѣтствуетъ то, чего желалъ въ своемъ идеальномъ государствѣ Платонъ, этотъ мнимый родоначальникъ социализма. Это было государство, въ которомъ философы (не тѣ, далекіе отъ жизни мыслители и мечтатели, а люди, достигшіе высшей мудрости въ потокѣ практическаго жизненнаго опыта) являлись господами и королями, въ то время, какъ огромное третье сословіе работающихъ принадлежало исключительно къ повивающимся. Если бы съ самаго начала существовала самодѣйствующая, естественная система подбора, которая бы автоматически, изъ массъ народа, выдвигала къ господству наиболѣе способныхъ по уму, характеру и жизненному опыту, то и самый свободолюбивый человѣкъ не могъ бы выдумать для себя лучшаго государства. Ибо мы потому-то и любимъ блага свободы, что онѣ, несмотря на всѣ препятствія создадутъ съ теченіемъ времени такую, по возможности, пригодную систему подбора, и что вызванная ими необходимость принудить государство развить то, что, дѣйствительно, упрощить его существованіе. Но человѣческая натура уничтожила планъ организациі Платона. Такъ мирно итти впередъ на трудномъ пути культуры—человѣку не предназначено. И пусть только исторія дастъ намъ надежду, что съ культурными благами и внутренней и внѣшней безопасностью жизни cadaго обстояло бы лучше, если исключить значительную

часть народа на время или навсегда отъ пользованія благами свободъ современнаго государства, то я не знаю, что могло бы помѣшать многимъ умнымъ и образованнымъ людямъ открыто желать этого и мало по малу добиваться. Это было бы даже ихъ обязанностью. Но исторія прошлаго учитъ, что подобные опыты исключеній, продѣланные ловкими или властолюбивыми людьми, приводили съ теченіемъ времени къ опустошительнымъ взрывамъ или къ застою, къ отсталости и даже къ полному отмиранію государствъ и ихъ культуры.

И другой путь представляетъ опасность для существованія и для развитія культурныхъ благъ. Ибо онъ въ общемъ ведетъ, хотя, быть можетъ, и временно, къ существованію незначительной величины государственныхъ организмовъ, и этимъ къ отсталости. Крупныя культурныя государства подходят на коллекторы для скопленія всякаго рода энергій, научной, моральной, физической, технической, финансовой и хозяйственной. Съ распаденіемъ государствъ распадается также и энергія, и такъ какъ съ существованіемъ небольшихъ государственныхъ организмовъ значительно растетъ и количество сопротивленій, то, благодаря этому, падаетъ и величина энергій, точно также, какъ и распаденіе крупныхъ капиталовъ ослабляетъ ихъ производительную силу. Стоитъ только сравнить Германію 1800 года съ Германіей 1900 г. Отдѣленіе въ 18-томъ столѣтіи Соединенныхъ Штатовъ отъ Англіи нѣкоторые сочтутъ, пожалуй, культурнымъ прогрессомъ, ибо, благодаря тому, образовалось второе самостоятельное великое государство. Но ни одинъ разумный чловѣкъ не станетъ заранѣе желать дальнѣйшаго распада Британской Имперіи, пока она сама является такимъ превосходнымъ носителемъ свободной культуры. Когда Чемберленъ пытался всѣми средствами своей мощи провести свои идеи объ укрѣпленіи единства Великаго колониальнаго государства, я находилъ, къ счастью, много нѣмцевъ, удивлявшихся прозорливости этого чловѣка, хотя его идеи и не были благопріятны въ хозяйственномъ отношеніи для Германіи. Когда люди связаны для общихъ культурныхъ цѣлей и чувствуютъ внутренне эту связь, то они воспринимаютъ каждое малѣйшее отдѣленіе, какъ ослабленіе своей силы, и пытаются, насколько это возможно, этому помѣшать. Современное же государство есть союзъ для общихъ культурныхъ цѣлей. Чѣмъ серьезнѣе оно думаетъ къ нимъ отнестись, тѣмъ для него важнѣе быть снабженнымъ достаточно богатыми средствами для мирной борьбы съ другими государственными индивидуумами. Въ противномъ случаѣ отдѣльныя части народа подвергаются опасности потерять, съ распаденіемъ государства, и тѣ блага, ради которыхъ онѣ и добивались его распаденія. Въ интересахъ поступательнаго хода культуры выгодно существованіе немногочислен-

ныхъ государствъ малаго размѣра, а ограниченное количество крупныхъ, хотя и не съ чрезмѣрно централизованнымъ управленіемъ, въ тѣни которыхъ могутъ, конечно, процвѣтать и отдѣльныя очень небольшія государственныя образованія, подобно нуждающемуся въ тѣни и защитѣ подлѣску среди великановъ дубовой рощи. Только большія государства могутъ развить и собрать такую социальную, хозяйственную и культурную энергію, которая дала бы возможность побѣды культурныхъ цѣнностей въ неизобѣжной борьбѣ классовъ и расъ. Лишь большое государство даетъ значительнымъ людямъ дѣла достаточно обширное и вѣрное поле для дѣятельности и такъ какъ выявленіе самого себя есть необходимый элементъ жизни человѣка, то самое большое государство и сможетъ лучше всего развернуть силы людей съ практическими дарованіями на благо человѣчества. Ученый можетъ себя сполна проявить среди четырехъ стѣнъ своего кабинета или лабораторіи и вліять на современниковъ, благодаря искусству книгопечатанія. Однако и здѣсь во многихъ областяхъ изслѣдованія рѣшающее значеніе для полного развитія его духовныхъ силъ можетъ получить то богатство государственныхъ средствъ, которое можетъ быть предоставлено къ его услугамъ. Но организаторъ, или талантливый управитель, хозяйственный геній или великій воспитатель народа въ узкихъ условіяхъ слишкомъ рано и слишкомъ часто наталкиваются на непреодолимое сопротивленіе. Въ небольшихъ государствахъ съ ихъ гораздо болѣе узкимъ горизонтомъ они приходятъ къ концу своего культурнаго вліянія задолго до того, пока использованы ихъ творческія силы. И если вѣрно, какъ написалъ Альфредъ Круппъ подъ изображеніемъ его дома, что цѣлью работы должно быть всеобщее благо, то наибольшая рабочая сила дѣйствуетъ въ наибольшемъ общественномъ организмѣ наиболѣе благотворно.

Мы видимъ, что, въ общемъ, ни одинъ изъ обоихъ путей, которыхъ добиваются или къ которымъ стремятся извѣстныя партіи, не содѣйствуетъ сохраненію культуры, не говоря уже о ея развитіи. Такимъ образомъ, для современнаго государства не остается ничего другого, какъ попытаться создать инныя силы, которыя бы могли быть противопоставлены центробѣжнымъ силамъ, заключающимся въ свободахъ, а именно путемъ воспитанія народа. Предпринять эту попытку, на это, конечно, пойдетъ только тотъ, кто вѣритъ въ подобную воспитательную возможность, т. е. вѣритъ въ возможность при помощи общественныхъ учрежденій дать массамъ культурную энергію. У того, кто въ это не вѣритъ, остается еще только одно средство для сохраненія современнаго государства—это выступать противъ злоупотребленія свободами на пути полицейскихъ постановленій и исключительныхъ законовъ. Но чѣмъ дальше слѣдовать

по этому пути, тѣмъ скорѣе можно попасть на наклонную плоскость, если вѣрно, что идеальной конечной цѣлью культуры всякаго человѣческаго общества является нравственно свободная, возможно болѣе самостоятельная, развившаяся въ соотвѣтствіи съ своей природой личность. Однако, сдѣлать самостоятельными и нравственно свободными нельзя при помощи полицейскихъ предписаній и исключительныхъ законовъ.

Но двѣ вещи насъ укрѣпляютъ въ вѣрѣ въ возможность воспитанія изъ отдѣльныхъ индивидуумовъ—народа: во-первыхъ, то, что, какъ мы можемъ видѣть собственными глазами кругомъ насъ, въ современномъ государствѣ свободы дѣла менѣе дѣйствуютъ въ центробѣжномъ направленіи, чѣмъ выше культура, которой добился народъ. Можно выставить подъ вліяніе бурь и непогодъ государственный организмъ, достигшій зрѣлости, но не въ періодъ его младенчества. А, во-вторыхъ, то, что въ людяхъ живутъ не только разъединяющіе ихъ эгоистическіе свободолюбивые инстинкты, но и социальныя, способствующіе ихъ объединенію. Въ противномъ случаѣ, вообще мы не пришли бы къ болѣе крупнымъ, болѣе длительнымъ естественнымъ государственнымъ образованіямъ. Первое наблюденіе ведетъ насъ къ надеждѣ, второе же даетъ также и путь для воспитанія.

Воспитаніе мощнаго, энергичнаго народнаго духа, не оставляющаго въ критическихъ случаяхъ, есть ничто иное, какъ увеличеніе количественно и качественно до громадныхъ размѣровъ воспитанія сильнаго семейнаго духа. Нельзя сказать, чтобы по сравненію съ прошлыми временами способность къ твердому семейному воспитанію возрасла. Напротивъ! Она стала меньшею, главнымъ образомъ, вслѣдствіе неблагопріятныхъ хозяйственныхъ и социальныхъ условій. Однако она существовала и существуетъ еще и теперь, а у извѣстныхъ небольшихъ религіозныхъ группъ въ такихъ даже размѣрахъ, которые выходятъ далеко за предѣлы узкой семьи. Въ чемъ же тайна этого воспитанія? Не въ чемъ иномъ, какъ въ томъ, что развитіе молодого поколѣнія въ интеллектуальномъ, моральномъ, техническомъ и хозяйственномъ отношеніяхъ осуществляется на практическомъ служеніи семьѣ въ тѣсномъ или въ болѣе широкомъ смыслѣ, и благодаря этому служенію.

По мѣрѣ того, какъ дѣти растутъ, они принимаютъ активное участіе во всей дѣятельности и во всѣхъ событіяхъ семейной жизни то помощью и услугами, то совѣтомъ и проявленіемъ преданности, въ одиночку или вмѣстѣ съ другими. Такимъ образомъ, собственный опытъ болѣе, чѣмъ поученія взрослыхъ о значеніи сильнаго семейнаго духа, вводитъ ихъ въ общую семейную жизнь и, въ сущности, этотъ духъ существуетъ уже фактически, прежде чѣмъ его

цѣлесообразность и необходимость могутъ быть поняты теоретически.

И вотъ, также и для воспитанія сильнаго народнаго самосознанія, слѣдуетъ вступить на этотъ путь. Къ услугамъ для этого стоятъ два средства: подготовка при помощи школы и завершеніе воспитанія при помощи разнообразныхъ организацій общественной жизни. Прежде всего наши школы, какого бы реда и типа онѣ ни были, должны будутъ остановиться болѣе, чѣмъ это дѣлалось раньше, на воспитаніи социаль-ныхъ инстинктовъ и такимъ образомъ, чтобы, какъ и въ семьѣ, съ самаго начала интеллектуальныя, техническія и художественныя способности молодого поколѣнія и богатство его характера и воли не предоставлялись бы сами себѣ, т. е. развивались бы не въ изолированныхъ занятіяхъ каждаго въ отдѣльности, но, гдѣ это возможно, на почвѣ служенія другимъ, или, по крайней мѣрѣ, въ совмѣстной работѣ съ другими. Это—одно изъ требованій, къ которымъ еще не привыкли, и оно покажется, пожалуй, многимъ представителямъ школьнаго дѣла еще очень проблематичнымъ. Но, что я здѣсь говорю и что я уже десять лѣтъ, какъ стараюсь съ большимъ или меньшимъ успѣхомъ провести въ подчиненныхъ мнѣ школахъ, нѣсколько мѣсяцевъ тому назадъ, къ великой своей радости и удивленію, я нашелъ въ лекціяхъ: „The School and Society“ выдающагося американскаго философа John Dewey' я, который идетъ еще дальше. Къ концу своей первой лекціи: „The School and the Social progress“, онъ требуетъ:

„Каждую школу слѣдуетъ превратить въ государственный организмъ въ миниатюрѣ, который бы родомъ своихъ занятій отражалъ жизнь общества и который бы былъ пропитанъ духомъ искусства, исторіи и естественныхъ наукъ. Если школа воспитаетъ каждаго ребенка, принадлежащаго къ обществу, какъ члена подобнаго малаго государственнаго организма, насыщая его духомъ готовности служенія и снабдить его средствами для самостоятельной дѣятельности, то тогда у насъ будетъ самый высшій и самый лучшій залогъ такого общества, которое цѣнно, прекрасно и гармонично“. Поистинѣ, никто не могъ бы высказаться съ большимъ оптимизмомъ о вліяніи устроенной подобнымъ образомъ школы, чѣмъ этотъ превосходный ученый.

Но то, что дѣлаютъ наши современныя школы, въ достаточной мѣрѣ противоположно тому, что онѣ, согласно изложеннымъ здѣсь соображеніямъ, должны были бы сдѣлать для того, чтобы способствовать воспитанію народа. Этотъ упрекъ не будетъ принятъ недоказаннымъ. Но должно же признать, что такъ, какъ нынче организованы школы, онѣ по своему учебному плану и по роду своего обученія, своею главною задачей имѣютъ развитіе знанія, ума, технической

или художественной способности отдѣльнаго индивидуума. Въ элементарныхъ народныхъ школахъ хватаютъ времени и зрѣлости ребенка толко для поверхностнаго просвѣщенія отдѣльнаго ученика, для приобрѣтенія примитивныхъ орудій чтенія, письма, счета, а въ благоприятномъ случаѣ и для воспитанія воли. Но наши учебныя заведенія для высшихъ ученыхъ и техническихъ профессій имѣютъ въ виду почти только воспитаніе для интеллектуальной дѣятельности и лишь очень мало или совершенно ничего для соціальной. Они гораздо больше заботятся о томъ, чтобы пробудить умъ, чѣмъ о развитіи моральныхъ и хозяйственныхъ силъ, о техническомъ превосходствѣ надъ другими больше, чѣмъ о воспитаніи чувства ответственности и самопожертвованія ради другихъ, короче, это школы, въ которыхъ систематически развиваются эгоистическія стремленія къ знанію, но почти или совершенно не развиваются соціальныя инстинкты. „Задачей нашихъ гимназій является прежде всего“, сказалъ одинъ учитель гимназій въ Мюнхенѣ подъ рукоплесканія другихъ, „преподованіе и обученіе, вопросъ о воспитаніи стоитъ на второй очереди“. Это—общій школьный духъ, царящій не только въ Германіи, какъ бы сильно не напиралось въ уставахъ вообще на воспитаніе религіозно-нравственныхъ способностей и какъ бы ни пытались провести религіозное, моральное или государственно-гражданское обученіе, не пользуясь другими средствами, кромѣ воздѣйствія на слухъ, зрѣніе и чувство ученика. Онѣ имѣютъ въ виду лишь техническія или интеллектуальныя дарованія, къ которымъ, главнымъ образомъ, и обращаются на практикѣ съ помощью книгъ, письма и рѣчи. Такимъ образомъ, какъ разъ наиболѣе одаренные, наиболѣе прилежные и духовно наиболѣе живые, технически наиболѣе способные развиваются въ чисто личномъ сремленіи развивать способности только для себя самого, обгонять другихъ, итти впередъ не только на ученической скамьѣ, но побѣждать и тамъ, въ жизненной борьбѣ. Школа, быть можетъ, сотни разъ имъ сказала, что они когда—нибудь должны будутъ представить свои силы къ услугамъ отечества и привела имъ изъ исторіи образцы истинныхъ героевъ дѣла. Однако, ученики не узнали этого изъ личнаго опыта, на самихъ себѣ. Современная школа не имѣетъ никакихъ учреждений, которыя бы развивали систематически соціальныя инстинкты. Напротивъ, она запрещаетъ кооперативную работу, ибо она стремится къ развитію работы отдѣльныхъ единицъ, а не массы. И если при всемъ томъ мы все еще видимъ тысячи нашихъ согражданъ, проникнутыхъ не платоническимъ только, но дѣйствительнымъ сочувствіемъ къ общественнымъ интересамъ, то мы обязаны этимъ въ первую очередь не школамъ, а соотвѣтствующимъ семейнымъ условіямъ или другимъ благоприятнымъ обстоятельствамъ,

которыя привели учениковъ не только путемъ обученія, но и путемъ дѣла къ служенію людямъ. Ибо, въ противномъ случаѣ мы, нѣмцы, съ нашей хорошо развитой школьной системой, которой мы, внѣ сомнѣнія, превосходимъ всѣ другія государства, должны были бы имѣть самое сплоченное народное самосознаніе, чего бы я не взялся утверждать. Я говорю: въ первую очередь не школа, ибо наше хорошо упорядоченное школьное дѣло съ его строгимъ кругомъ обязанностей, его воспитаніемъ добросовѣстности, тщательности и пунктуальности, съ его равномѣрнымъ подчиненіемъ общимъ законамъ, которое не обращаетъ вниманія на личность, естественно, не остается совершенно безъ вліянія на развитіе социальнаго чувства. Но эти практическія добродѣтели только потому возникли въ современной школьной системѣ, что вообще никакая упорядоченная школьная система не мыслима безъ ихъ вліянія. О высшихъ же социальныхъ добродѣтеляхъ, и, прежде всего, о систематическомъ насажденіи чрезвычайно важнаго чувства общественнаго долга и чувства отвѣтственности за каждое слово и дѣйствіе, ужасающее отсутствіе которыхъ у нашихъ гражданъ причиняетъ столько зла, объ этомъ наши школы систематически совершенно не заботятся. И больше того, господствующая въ этихъ школахъ система веденія на помочахъ, наставленій и указыванія прямо таки исключаетъ подобное воспитаніе. И только въ двухъ явленіяхъ новѣйшаго времени я могу видѣть созданныя сознательно учрежденія, могущія способствовать развитію социальныхъ добродѣтелей: это—гимнастическія общества учениковъ и ихъ союзы для гимнастическихъ игръ и совмѣстныхъ прогулокъ, а также студенческія общества, имѣющія цѣлью развитіе образованія среди рабочихъ. Вторая группа возникла, прямо порожденная духомъ социальной помощи, первая же легко можетъ быть этимъ духомъ пропитана. Однако, какъ мало цѣнится ихъ значеніе, показываетъ пассивное отношеніе или даже противодѣйствіе со стороны тѣхъ, кто могъ бы содѣйствовать ихъ развитію. И здѣсь врагомъ хорошаго является то недовѣріе къ юношеству, которое черезчуръ сильно владеетъ нашей воспитательной системой.

По сравненію съ этими двумя новшествами, введеніе во всѣхъ школахъ государственно-гражданскаго обученія, рѣшенное недавно гражданами города Гамбурга, представляеть только небольшой шагъ впередъ. Преподаваніе въ дѣлахъ морали, вездѣ, гдѣ оно не совпадаетъ съ практическимъ обученіемъ или привычкой, безсильно. Въ отношеніи этихъ упражненій и привычекъ англійскія Great Schools и колледжи въ Оксфордѣ и Кэмбриджѣ стоятъ далеко впереди насъ. Мы, нѣмцы, всегда думаемъ, что всякое школьное воспитаніе можетъ быть проведено при помощи объясненій, при помощи книги и слова, простымъ обу-

ченієм на безчисленнихъ лекціяхъ и докладахъ всякаго рода. Это, конечно, самый удобный и въ то же время самый дешевый путь общественнаго воспитанія. Къ тому же онъ не совершенно бесплоденъ, если сѣмя слова попадетъ на хорошо подготовленную, домашними или другими условіями, почву. Но гдѣ этого нѣтъ, тамъ этотъ путь очень мало цѣненъ. Воспитаніе народа требуетъ большаго. Оно должно приучать мальчиковъ и дѣвочекъ въ всѣхъ рѣшительныхъ случаяхъ отдавать на служеніе общимъ интересамъ не только свои мысли и чувства, но и дѣйствія, насколько это позволяютъ ихъ природныя способности. Но это можно сдѣлать только при помощи работы, при помощи дѣйствительной практической работы, въ школьной организаціи или въ общественной жизни. Только въ практической школѣ подобныхъ, все болѣе расширяющихся организацій и развиваются соціальныя инстинкты до мощныхъ привычекъ воли, которыя въ концѣ концовъ могутъ стать сильнѣе, чѣмъ всѣ субъективныя свободолюбивыя инстинкты.

Только въ такой школѣ учится человѣкъ на собственномъ опытѣ ощущать, чувствовать и все яснѣе сознавать эту въ высшей степени сложную зависимость его собственныхъ интересовъ отъ интересовъ его собратій. Только въ ней приобретаетъ истинное этическое значеніе положеніе о равенствѣ людей. Только въ подобной школѣ развивается истинное понятіе о томъ союзѣ, имѣющемъ въ виду общую пользу, который мы называемъ государствомъ, и который лишь до тѣхъ поръ проявляетъ плодотворную культурную силу, пока онъ ставитъ общія задачи и привлекаетъ возможно большее число сочленовъ на службу этимъ задачамъ, подавляя ихъ своекорыстные интересы.

Такимъ образомъ, проблему народнаго воспитанія я могу представить въ видѣ слѣдующей формулы: Народное воспитаніе есть организація народа и систематическое руководство имъ, имѣющія въ виду общую радость творчества. Въ этой формулѣ скрывается прежде всего эгоистическій моментъ и къ его выявленію уже теперь направлены усилія нашихъ лучшихъ школъ,—это именно радость творчества, отдѣленная къ сожалѣнію отъ всякаго соціальнаго мышленія и чувства, да и къ тому же имѣющая своей сферой, за исключеніемъ специальныхъ школъ, чисто духовныя области. Однако, использованіе этого эгоистическаго момента есть важный пунктъ для рѣшенія задачи. Ибо только радость творчества даетъ личное содержаніе жизни, хотя при этомъ наши стремленія къ соціальному воспитанію могутъ не находить себѣ дѣйствительной точки приложенія. Воспитывать можно только тѣхъ людей, для которыхъ жизнь представляетъ цѣнность. Воспитаніе используетъ этотъ побуждающій моментъ, ассоціируя его съ другими цѣнно-

стями, которыя оно намѣревается привести въ народное сознаніе. Эта ассоціація совершается, когда мы измѣняемъ путемъ надлежащихъ мѣръ практической дѣятельности лично-эгоистическую радость творчества въ общественную. Такимъ образомъ нравственныя побужденія многократными упражненіями воли будутъ съ самаго начала поставлены на путь должнаго. Всѣ воспитательныя системы, которыя постоянно ставятъ передъ поступкомъ человѣка лишь голое „долженъ“, поучительную моральную заповѣдь, приказаніе, не связанное ни съ какимъ интересомъ, всѣ эти системы безсильны тамъ, гдѣ мы не обладаемъ никакимъ средствомъ принудить къ должному поведенію. Такъ и по сейчасъ общая радость творчества родителей и дѣтей въ семьѣ есть дѣйствительнѣйшее средство всякаго домашняго воспитанія, а въ тѣ времена, когда школъ не было совсѣмъ, или было очень мало, это вхожденіе мальчика и дѣвочки въ кругъ дѣятельности родителей, въ обычаи семейнаго союза, въ права и обязанности строго замкнутыхъ сословій, которыя, большей частью, по крайней мѣрѣ у рыцарей и горожанъ охватывались прочной организаціей, означало ростъ и развитіе общей радости творчества. На этой почвѣ выросли твердые, непоколебимые, прямые, сильные люди, которые, сколько бы они ни враждовали между собой, въ минуту опасности смыкаются, какъ крючья крана, когда они должны поднять схваченную ими тяжесть. Въ особенности въ періодъ расцвѣта нѣмецкихъ городовъ, когда развившіяся цеховыя организаціи представляли изъ себя начальныя и высшія школы, гдѣ подрастающее поколѣніе вводилось не только въ практику своей профессіи, но и въ политическую работу управленія городской администраціи, тогда общая радость творчества была основнымъ элементомъ воспитанія. Въ началѣ 19-го столѣтія, когда Германія лежала разбитая, упомянутый принципъ признавался, какъ основное положеніе для народнаго воспитанія философами и государственными мужами. Такъ, на примѣръ, пишетъ Штейнъ: „Пока не измѣнится государственное устройство, пока силы націи не будутъ болѣе побуждаться къ самодѣятельности путемъ коммунальныхъ и государственныхъ учреждений, пока большая часть будетъ вынуждена заниматься своекорыстными и эгоистическими вещами, эгоизмъ будетъ занимать первенствующее положеніе, и все разумное и сильное будетъ очень рѣдко. Нація должна привыкнуть къ тому, чтобы самой заниматься своими дѣлами. Духъ общности образуется только при непосредственномъ участіи въ общественной жизни. Онъ возникаетъ изъ любви къ тому союзу, членомъ котораго состоишь и возвышается черезъ нее до любви къ отечеству. Воспитательныя учрежденія, задуманныя философомъ Іоанномъ Готтлибомъ Фихте для возрожденія на-

рода, являются совершенно въ духъ философа John'a Dewey'a ничѣмъ инымъ, какъ „эмбрионами общественной жизни (embryonic community life), учрежденіями, въ которыхъ соединены ученіе и работа, учрежденіями, которыя сами себя поѣдерживаютъ въ главномъ путемъ работы питомцевъ, и которыя порождаютъ въ воспитанникѣ сознаніе, что каждый, по мѣрѣ своихъ силъ, внесъ лепту для его поддержанія; учрежденіями, „гдѣ каждый долженъ знать, что онъ обязанъ передъ цѣлымъ“ въ которыхъ онъ долженъ, когда это приходится, со всѣми вмѣстѣ и наслаждаться, и терпѣть лишенія. „Этимъ путемъ въ живой наглядности будетъ представлено ему величіе самостоятельнаго бытія семьи и государства, куда онъ долженъ нѣкогда вступить, а также отношеніе къ нимъ каждаго отдѣльнаго члена, и все это не исторжимо укоренится въ его душѣ“.

Весь вопросъ заключается теперь въ томъ: какъ осуществить при современныхъ школьныхъ условіяхъ эти организациі, имѣющія въ виду общую радость творчества? Экономическіе институты Фихте неосуществимы вовсе или же только въ крайне незначительномъ числѣ. Первоначальный организационный проектъ воспитательныхъ учреждений Лигца въ Тюрингенѣ (Landerziehungsheime) былъ преисполненъ этимъ духомъ; однако организациія государственнаго школьнаго дѣла въ цѣломъ, не можетъ развиваться въ этомъ направленіи. Блестящій опытъ John Dewey'a въ университетѣ въ Чикаго не можетъ расчитывать на широкое распространеніе уже вслѣдствіе величій расходовъ: каждое организационное предложеніе, при которомъ, какъ тамъ, расходы по обученію достигаютъ 500 марокъ на ребенка въ годъ, будетъ, въ лучшемъ случаѣ, встрѣчено удивленнымъ покачиваніемъ головой. Мы должны начинать гораздо скромнѣе и работать не какъ революціонеры, но какъ реформаторы, шагъ за шагомъ, не упуская изъ глазъ далекую цѣль. Если направленіе къ отдаленной цѣли взято серьезно, то наши потомки будутъ продолжать тамъ, гдѣ мы живущіе, должны были остановиться.

Одно лишь извѣстно навѣрное: радость творчества растетъ только тамъ, гдѣ работа, которую мы должны исполнить, идетъ навстрѣчу нашимъ побужденіямъ, склонностямъ, дарованіямъ или также нашимъ жизненнымъ надеждамъ. Это къ ребенку съ его сокрушеннымъ эгоизмомъ относится еще болѣе, чѣмъ ко взрослому. Однако, побужденія, способности, жизненныя надежды по меньшей мѣрѣ 90 проц. всѣхъ учениковъ народной школы не лежатъ въ области книжной работы нашихъ школъ. Не только вся обстановка, въ которой развивается ихъ жизнь, не только то будущее, для котораго они растутъ, но также естественныя дарованія и склонности большинства учениковъ направлены въ сторону практической работы. Стоитъ только дать классу маль

чиковъ, уже получившихъ достаточное знакомство съ теоретическими предметами, выбрать между школьной книгой и тетрадью, съ одной стороны и рубанкомъ, пилой и рѣзцомъ, съ другой, между демонстраціями въ физическомъ или химическомъ кабинетѣ и упражненіями съ вѣсами и ретортой въ лабораторіи, пусть предоставятъ хорошо ведущемуся классу дѣвочекъ рѣшить, что онѣ предпочтутъ лекціи по ботаникѣ или о пищевыхъ продуктахъ или же практическія занятія въ саду и на школьной кухнѣ и навѣрное 90 проц. всѣхъ дѣтей вырвутся изъ классовъ съ ихъ атмосферой пассивности туда, въ мѣсто активной работы. Нужно лишь видѣть и пережить внутреннее ликование дѣтей, ихъ пылкое усердіе, когда въ нашихъ мюнхенскихъ народныхъ школахъ кончаются обычныя книжныя занятія, и открываются двери рабочаго помѣщенія, чтобы не нуждаться ни въ какихъ дальнѣйшихъ доказательствахъ. Несмотря на это, наши народныя школы въ Германіи, вопреки многочисленнымъ попыткамъ дать доступъ практической работѣ, все еще чисто книжныя школы. Для того, чтобы онѣ все болѣе и болѣе теряли этотъ характеръ, недостаточно тутъ и тамъ приклеить преподаваніе ручного труда, устроить школьныя кухни и разбить школьные сады. Мы должны органически включить практическую работу въ общій учебный планъ, мы должны все болѣе и болѣе стремиться къ тому, чтобы поставить въ центрѣ школы мастерскія, лабораторіи, рисовальныя залы, школьныя кухни и школьные сады и связать съ нимъ, насколько это возможно, теоретическое преподаваніе.

Больше всего хлопотъ причинило бы намъ въ этомъ случаѣ обученіе рисованію въ дополнительныхъ школахъ, которыя за исключеніемъ Мюнхена, все еще боязливо отгораживаются отъ допущенія практической работы въ свой учебный планъ. Къ чему это?—слышу я возраженіе, 14-ти—18-ти лѣтніе мальчишки и безъ того весь день заняты практической работой! Да, но какой работой! По большей части такой, которая весьма далека отъ того, чтобы возбудить радость творчества. Ибо социальныя, экономическія и индустріальныя отношенія и наконецъ низкое состояніе образованія мастеровъ отнимаютъ отъ обученія, въ большинствѣ случаевъ, тѣ условія, которыя позволяютъ развиваться творчески-радостному духу работы. Не каждая работа приноситъ радость творчества. Это благо вырастаетъ только изъ основательной, солидной, всесторонне-обдуманной работы, систематически идущей впередъ вмѣстѣ съ растущими силами и развивающей мало по малу продуктивныя способности.

Во многихъ ли условіяхъ ученичества встрѣчается еще она нынче? Слѣдуетъ лишь подумать о безчисленныхъ нѣмецкихъ мальчишкахъ и дѣвочкахъ, которые въ продол-

женіе трехъ или четырехъ лѣтъ тратятъ силы на чисто механическую, подчасъ безразличную, а иногда ненавидимую работу, которые, съ перваго дня, подвергаются односторонней выучкѣ или бываютъ заняты только самой плохой работой по починкѣ, или о тѣхъ безчисленныхъ мальчикахъ, которые съ перваго дня по выходѣ изъ народной школы работаютъ поденно, можно ли представить себѣ въ самомъ дѣлѣ, что они, вступая на 18-омъ году въ гражданскую жизнь, преисполнены хотя бы личной, не говоря уже объ общественной радости творчества? По моей оцѣнкѣ, въ нашемъ отечествѣ изъ 1,5 милліоновъ мальчиковъ даннаго возраста $\frac{1}{5}$ вообще не изучаетъ никакой работы, требующей обученія; они проводятъ золотые годы своей жизни, какъ поденщики, мальчики на побѣгушкахъ, какъ посыльные за развозкой телѣжки и переноской тяжестей. Какъ могутъ получить эти бѣдняки ощущеніе государственно-гражданской, соціальной, общей радости труда, когда они не пережили даже очарованія личной радости творчества? Что дѣлать имъ съ государственно-гражданскимъ воспитаніемъ? Безучастно присутствуютъ они при работѣ запоминанія и писанія въ обычныхъ дополнительныхъ школахъ, безучастно пропускаютъ они черезъ себя словесное обученіе, безучастно будутъ они противостоятъ общимъ стремленіямъ своихъ согражданъ, за исключеніемъ того, если какой-нибудь апостоль укажетъ имъ страну будущаго, гдѣ вѣчно текутъ ручьи молока и меда.

Поистинѣ, самое необходимое, что мы можемъ здѣсь сдѣлать, это создать такія школьныя учрежденія, гдѣ бы каждый учился на себѣ испытывать благотворное вліяніе серьезной работы. Это не въ меньшей мѣрѣ послужило основаніемъ тому, что я самъ попытался связать мастерскія со всѣми дополнительными школами, даже съ тѣми, которыя охватывали молодыхъ людей неквалифицированныхъ профессій. Когда наконецъ люди уразумѣютъ, что это значитъ вводить юношество въ радость работы, когда они всѣ поймутъ, что нельзя никого воспитать внѣ работы, что всякое интеллектуальное и моральное обученіе дѣйствуетъ только на человѣка, испытывающаго радость отъ своей работы; тогда можетъ быть мы получимъ имперскій законъ, согласно которому каждый мальчикъ и каждая дѣвочка, до исполнившихся 18 лѣтъ, должны обучаться какому-либо ремеслу, если только они не посвящаютъ себя научнымъ занятіямъ болѣе высокаго рода. Не слѣдуетъ опасаться, что, благодаря такому учрежденію, въ нашихъ народныхъ и дополнительныхъ школахъ сократится забота о древнихъ орудіяхъ культуры—чтеніи, письмѣ и счетѣ. Напротивъ; поставивъ ихъ на службу радостной практической работѣ, мы достигнемъ того, что они будутъ употребляться массами съ большей увѣренностью и самостоятельностью, чѣмъ теперъ, когда они, отдѣленные

отъ природныхъ способностей ученика, лишь до тѣхъ поръ пускаются въ дѣло, пока существуетъ обязанность посѣщать школу. Каждая работа, которая живо захватываетъ нашихъ мальчиковъ и дѣвочекъ, побуждаетъ ихъ сама собою отыскивать средства, чтобы двинуть ее впередъ. Тогда нашей главнѣйшей заботой будетъ устройство библиотекъ, которыя бы стояли на службѣ этой работы. Такимъ образомъ, первымъ шагомъ, который должна предпринять наша школьная организація, является *превращеніе нашихъ книжныхъ школъ въ школы практической работы путемъ замѣны книжныхъ занятій—трудомъ*, вездѣ, гдѣ это дозволяетъ данный учебный предметъ. Что этотъ шагъ можно сдѣлать, не производя слишкомъ большихъ затратъ, показываетъ организація высшихъ классовъ народной школы и всей въ цѣломъ дополнительной школы города Мюнхена.

За первымъ шагомъ долженъ слѣдовать второй: *превращеніе личной радости работы въ общественную радость творчества*, или выражаясь, примѣнительно къ нашей школьной организаціи, *превращеніе нашихъ школъ въ союзы совмѣстнаго труда*. Къ тому предоставляются различныя возможности, разъ только наша воспитательная дѣятельность будетъ руководиться довѣріемъ къ юношеству; я подвергъ ихъ ближайшему разсмотрѣнію въ моей работѣ „Государственно-гражданское воспитаніе нѣмецкаго юношества (Сравни также юбилейную рѣчь на праздникъ Песталлоцци въ Цюрихѣ въ 1908 году и докладъ на 9 германскомъ съѣздѣ дѣятелей дополнительныхъ школъ въ 1906 году въ Мюнхенѣ).

И если, наконецъ, въ школѣ пробужденъ духъ общей радости работы, если, благодаря ему, воля, ранѣе направленная эгоистически, склоняется въ сторону служенія цѣлому, если развился духъ подчиненія, отвѣтственности, готовности помочь, тогда слѣдуетъ сдѣлать *третій шагъ: превратить добродѣтель привычки въ добродѣтель разума, путемъ государственно-гражданскаго обученія*.

Какъ слѣдуетъ понимать это преподаваніе, какъ включить его въ организмъ школы и какими пользоваться методами—все это зависитъ отъ задачъ и цѣлей школы. Только народная школа, въ виду недостаточной духовной зрѣлости учениковъ, должна отъ него отказаться (срав. также статью „Организація народной школы“). Напротивъ того, въ дополнительной школѣ, во всѣхъ специальныхъ и художественно-промышленныхъ школахъ и не въ меньшей мѣрѣ, въ среднихъ школахъ, какъ я уже не разъ показывалъ, предоставляются многочисленныя возможности для его проведенія; точно также недостаточно использована для государственно-гражданскаго воспитанія школа, общая всѣмъ гражданамъ германской имперіи, школа военной службы.

Четвертымъ и послѣднимъ шагомъ будетъ наконецъ: введеніе гражданъ въ самоуправленіе своими дѣлами пу-

темъ общественныхъ, коммунальныхъ, окружныхъ и уѣздныхъ союзовъ и другихъ интитутовъ, какъто торговля, сельскохозяйственныя, ремесленныя и рабочія камеры и въ особенности путемъ образованія и расширенія всякаго рода общественныхъ властей въ дѣлахъ школы, воспитанія, при-зрѣнія и народнаго благосостоянія. Впрочемъ, современное конституціонное государство уже давно сдѣлало этотъ шагъ. Однако, оно при этомъ упустило три предыдущихъ шага, и этимъ объясняется относительно ничтожное вліяніе выше-указанныхъ учрежденій на дальнѣйшее развитіе государственно-гражданскаго характера; этимъ вызывается хозяйничаніе партій и интересовъ по образцу парламента и что, воплнѣ естественно, незначительная сила сопротивленія этихъ властей противъ понятнаго психологически и снова возвращающагося желанія государственной власти скорѣе мало по малу ограничивать дарованную автономію, чѣмъ расширять ее вмѣстѣ съ растущей зрѣлостью гражданъ.

Всѣ эти болѣзненные явленія хотя и не исчезли бы окончательно, но были, тѣмъ не менѣе, значительно ослаблены, если бы государство во всѣхъ своихъ административныхъ мѣропріятіяхъ больше имѣло въ виду послѣднюю цѣль всякаго общественнаго воспитанія,—именно будущаго гражданина государства; если бы оно, прежде всего, сумѣло сдѣлать въ своей школьной организаціи три первые шага. Въ настоящій моментъ оно еще не обнаруживаетъ достаточной склонности принести необходимыя для этого жертвы. Однако, быть можетъ центробѣжныя силы современнаго государства принудятъ его сдѣлать эти шаги до того времени, когда будетъ уже поздно. Во всѣхъ культурныхъ странахъ, и прежде всего въ германскихъ и англо-саксонскихъ, все болѣе становится яснымъ то новое направленіе, которое мы должны принять. По сравненію съ значеніемъ фундаментальнаго вопроса: могутъ ли школьныя организаціи всякаго рода быть поставлены на службу народному воспитанію? всѣ остальные споры о школѣ въ Германіи, Англіи и Америкѣ, вопросы монополіи и равноправія, споръ о болѣе высокомъ значеніи гуманистическихъ или реалистическихъ предметовъ преподаванія, объ образовательной цѣнности латыни и греческаго по сравненію съ естественными науками и математикой, англійскимъ и французскимъ — все это суще пустяки.

Для меня вопросы этого рода давно уже разрѣшены. Образовательная цѣнность всякаго научнаго занятія зависитъ отъ способности личности къ данной работѣ. Если способность къ опредѣленной научной или высшей технической дѣятельности дѣйствительно имѣется, то каждый можетъ достигнуть высшей ступени образованія, основательно воспитавъ именно это свое дарованіе. Главной задачей остается по прежнему—устранить это переполненіе на-

шихъ школъ всякаго рода занятіями, подѣ которыя подводится каждый ученикъ независимо отъ его дарованій. Было гораздо полезнѣе, если бы учителя средней школы вели споръ о томъ: какимъ образомъ сможемъ мы поставить наше преподаваніе на службу воспитанія и организаціи, ведущихъ къ общей радости творчества? Тогда они сами собой пришли бы къ такому рѣшенію, которое я неоднократно предлагалъ, поднявъ на значительную высоту воспитательную мощь ихъ школъ.

Закроются ли дѣйствительно всѣ раны современнаго государства, если школьныя организаціи пойдутъ по обрисованному мною пути, если государство и общины склонятся къ тому, чтобы и послѣ школы объединять людей въ трудовыя организаціи, съ самостоятельнымъ кругомъ дѣйствій на службѣ великаго цѣлаго, этого нельзя съ увѣренностью сказать заранѣе. Многое будетъ зависѣть отъ того, какъ скоро возьмутъ государства въ свои руки эти задачи, какими средствами будутъ они располагать, имѣя передъ собою рѣшеніе столь многихъ другихъ проблемъ внѣшней и внутренней защиты и заботы о духовномъ и тѣлесномъ благосостояніи, какъ рѣшительно возьмутся они за работу, и прежде всего отъ того, какимъ духомъ будутъ проникнуты и какое образованіе получать носители воспитанія учителя и чиновники выполняющіе функціи надзора. Точно также школьное воспитаніе можетъ выполнить только основную часть работы, въ то время, какъ внѣшнія и внутреннія политическія, такъ же какъ социальныя и экономическія условія (стоитъ лишь подумать о неизмѣримо важной жилищной проблемѣ) могутъ наносить значительный вредъ этой работѣ и препятствовать столь необходимому ея продолженію внѣ и послѣ школы.

Однако, одно остается непоколебимымъ: каждый, хотя бы малѣйшій шагъ въ указанномъ мною направленіи, дѣлаетъ всегда группу людей ближе другъ къ другу, чѣмъ они были раньше, учить ихъ ставить себя на служеніе, помогать, приносить жертвы, учить превращать равенство въ свободное подчиненіе, а тысячи подобныхъ шаговъ дѣлаютъ тоже съ тысячею другихъ группъ. Во вторыхъ, также безусловно вѣрно, что каждый, хотя бы малѣйшій шагъ въ этомъ направленіи обезпечиваетъ въ большей степени истинное образованіе, и болѣе, чѣмъ всѣ прежніе пути, обращаетъ вниманіе на первенствующее положеніе образованія характера передъ простымъ обученіемъ; ибо онъ приноситъ каждому опытъ его собственной работы, который дѣйствуетъ на характеръ, а не только книжный опытъ, который въ лучшемъ случаѣ лишь увеличиваетъ знанія. Люди и государства, такимъ образомъ, не подвергаются ни малѣйшему риску, когда они, оставивъ пути современной школьной практики, станутъ на новую дорогу. Однако, весьма воз-

можно, что они тутъ прибрѣтутъ самое высшее, что только можетъ подарить имъ судьба—крѣпко сплоченное культурное государство на долгія, долгія времена.

Разумѣется, не на вѣчность государства-индивиды до сихъ поръ возникали и исчезали, какъ и всѣ другіе организмы, и мало надеждъ, что современные государства будутъ жить безгранично. На интернаціональномъ конгрессѣ социологовъ въ Лондонѣ 1906 года социологъ I. К. Кохановскій въ своемъ трактатѣ „La foule et ses meneurs“ („Масса и ея вожди“) доказывалъ съ большой убѣдительностью, что продолжительность жизни всякаго государства, такъ же временна, какъ и отдѣльнаго индивида. Пусть будетъ такъ. Однако, въ такомъ случаѣ для государствъ должна существовать макробиотика такъ же, какъ для отдѣльнаго чело­ловѣка; и мнѣ кажется, ея намъ не приходится отыскивать: макробиотика государства-индивида состоитъ въ народномъ воспитаніи, къ которому стремятся честно, серьезно и съ вѣрой въ самого себя.

