

В.В. Розанов
Афоризмы и наблюдения

По изданию: Собрание сочинений. Том 28. Эстетическое понимание истории. Сумерки просвещения. Москва, 2009 г.

Впервые опубликовано в журнале «Русское Обозрение» №10-12, 1894 г. под одноименным названием.

I

Недостаток художественного воззрения на предмет есть коренной источник ошибок, допущенных в организацию воспитания и образования всюду — в Европе и у нас. От практического, от научного и всякого другого художественное воззрение отличается тем, что оно не дробит свой предмет и для него всякая часть имеет значение лишь в отношении к целому, насколько помогает его красоте и гармонии. Физиолог может интересоваться в организме лишь расположением и действием нервов, физик в природе — звуком или светом, и всякий практический человек — своим особым ремеслом. Но нет, и мы не можем представить себе — художника, который делал бы одни руки, следил бы за выгибом только спины; цельная статуя — вот что влечет его; цельный человек — вот что влечет воспитателя-художника, в отличие от воспитателя-ремесленника или от воспитателя-ученого, которые вечно трудятся над выработкой "ног" или "рук" без мысли о том, к чему они будут прикреплены.

Человек должен быть безгранично благодарен природе ли, или еще чему, за один великий дар, который без усилий, без просьб, без ожидания — для охранения сообщен ему: именно, каждый в отношении себя самого, и в отношении к нему всякий непосредственно близкий есть неизменно бессознательный *художник-воспитатель*. Мы хотим этим указать, что при непосредственной близости человек всегда оценивается нами в целом, а не в подробностях, не в частностях, не в особенных его навыках, умениях, способностях. И если мы начинаем ценить в ком-нибудь лишь последние, то это не иначе, как если стоим вдаль от того, кого так оцениваем. Мы не любим более этого далекого оцениваемого, мы его не понимаем более, мы только предугадываем тогда, что он может дать своим умением, своими способностями. Нам не нужен *он*, но только то, что он несет *с собою*. Мы берем от него дары

его, закрывая глаза на его лицо. Так, подобно этому далекому оценщику, поступает в отношении к человеку государство; иначе — субъективно — относятся к нему семья, Церковь. И вот почему эти последние воспитательны по преимуществу.

Отсюда, из этого антихудожественного взгляда, какой применен всюду в воспитании к предмету его и задаче, текут поразительные особенности, какие мы в нем наблюдаем.

II

Только для людей, не стоящих к воспитанию близко, остается тайною эта истина: что вовсе не наилучшие одаренные полнотою душевных даров, и даже умственно не наиболее способные с успехом проходят тот тип всюду однообразной, прочно установленной школы, которую мы одну знаем и здесь анализируем, но именно посредственные и часто совсем обделенные¹. Проходят ее успешно те, которые до возраста 18–20 лет², т.е. до полной возмужалости, ничем и никогда не сумели

¹ Я до сих пор сохраняю у себя пачку писем одного школьного товарища, исключенного из нашей средней школы по так называемому "§ 34" (за неспособность), написанных непосредственно вслед за исключением, когда он принял на себя содержание осиротелой семьи своей, — свидетельствующих о такой высокой мере именно умственных способностей, о таком брызжущем искрами даровании, что ни в гимназии, ни позднее в университете я столь ярких способностей в своих товарищах не встречал. Позднее, став учителем, я наблюдал, как по тому же "параграфу", в идее определяющему ученика, как ленивого и неспособного, удалялись именно такие воспитанники, редкая любознательность которых (но всегда в одной группе между собою связанных предметов) была известна всем исключавшим.

² Громадная перемена в характере университетской жизни, какая наблюдается теперь сравнительно с прежним временем, должна быть объясняема из перемены возраста, в котором в нее вступают теперь: прежде в университет вступала самая свежая юность, не очень обремененная сведениями, но с чрезвычайно жаждой новых восприятий, с родником сил, готовых к творчеству, к оригинальному движению мысли и во всех сферах — к энтузиазму, самопожертвованию; теперь приносятся сюда гораздо более обильные сведения, но со значительным равнодушием к их дальнейшему приобретению и с озабоченностью гораздо большею — будущим своим устроением в практической жизни. Заметим, кстати, чтобы подтвердить свое указание на то, как мало принцип обособленности, и не только лиц, но даже возрастов, понятен тому, кто организовал новую школу, что в этой школе мужчины в 18–20 лет учатся и "ведут себя" по тем самым нормам, как и дети в 9–10 лет. Естественно пожелать, и обществу следовало бы желать, чтобы воспитанию и научению, то есть *направлению* растущего, отдавались лишь годы самого *роста*, то есть для мужского пола до 20 лет, и для женского — до 15, и позднее этого ни элементарная, ни средняя, ни высшая школы не могут иначе, как преступая против самых целей своего бытия, удерживать в себе питомцев. И всякая система воспитания и обучения — мы разумеем весь организм школ в стране, которая не успевает за этот срок окончить своего дела, можно быть уверенным, не успеет ничего сделать, если

заинтересоваться горячо, серьезно; и, далее, те, которые умеют индифферентно отнестись к бесчисленным фактам несправедливости, оскорбления, какие время от времени переживаются или наблюдаются в школе¹. И это понятно: первые равномерно отдают свои силы всем предметам, потому что не заинтересованы ни которым, вторые удобно проходят через сеть всяких правил, иногда мимо них, но предусмотрительно не задевая ни одного явно или резко².

ей предоставить человека до самой старости. Продолжительная по годам учения школа еще не есть серьезная, она только — неумелая, и часто как в смысле какого-нибудь искусства, так и в смысле простого понимания того, чем занята. Элементарному научению принадлежит детство, и в нем же должны быть даны здоровые и честные навыки; среднему — отрочество, и в нем на тесном круге немногих однородных предметов должен быть пробужден ум, возбуждено сердце; высшей школе должно принадлежать удовлетворение их — не в меру сытости, для этого и жизни недостаточно, но в смысле образования вкуса к тому, чем истинно человек может быть насыщен.

¹Как, напр., удаление наиболее даровитых учеников, постоянное невнимание к нравственным сторонам порознь всякой души, — и, наконец, этот повсеместный факт, что школа, к любознательности в идее ведущая человека, на практике любознательность, проявляющуюся в любви, в привязанности к чтению — теснит, суживает и часто в грубых формах гонит. Отсюда же в отдаленных перипетиях — то, что можно было бы назвать зверством бумаги. Был такой случай (рассказанный мне преподавателем Елецкой гимназии, г. С): ученик на испытании зрелости писал работу и написал уже за половину, когда из дому прибежала служанка и сказала, что "их батюшка кончается". Доложили директору и всей испытательной комиссии, сейчас же передали и ученику. Быстро пробежали "черняк" работы, он был удовлетворителен, т. е. почти удовлетворителен, а ученик был плох, "еле-еле"... Однако написано было столько, что засчитать за работу, т. е. пойдя в округ, там засчитаться она не могла бы. Конечно, ученик мог сейчас прервать экзамен, и директор ему это предложил, но тогда он должен был бы писать так называемую "запасную тему", и кто знает, какова она, в запечатанном конверте, а эта была легка, бесспорно и ясно — легка, а главное — почти написана. Трудно и мучительно было всем, я думаю — больше всего директору и комиссии, однако думать было некогда. "Что же, отца вы уже не спасете, а вам жить надо", — сказал кто-то из учителей, и я верю — это был лучший из учителей, т. е. 8 лет наблюдавший усилия ученика и живо их в эту минуту совместивший в воображении, отца же ведь он не видел, а такие вопросы и в такие минуты решаются темпераментом, живым образом, перед глазами стоящим фактом, а не отвлеченным понятием долга. Ученик остался писать. Нет преступника — есть преступление; нет виновного — есть только и все страдающие... Но главное, что я хочу спросить — где здесь воспитание? В этих измеренных и вписуемых фактах — которые же воспитывают? Рассказ, в хрестоматии Басистого о том, как "Николиньку и Володю" благословляла умирающая мать, из "Детства и отрочества" Л. Толстого — важно, существенно, непропустимо. Прощанье же вот этого "Семенова Николая" с отцом — тоже важно, и ужасно бы как хотелось его дать отцу и сыну, тогда бы все "видимости" были соблюдены, — но как-то не вышло, не "вытанцовалось", и потому, конечно, что в конце концов — "пропустимо".

² Из множества фактов этого рода, мне известных, приведу один особенно яркий: справляясь о судьбе одного ученика VII класса Б-ч (Е-цкой гимназии), всегда шедшего впереди своих товарищей по всем предметам, я с изумлением узнал, что учителем русского языка он не был допущен до VIII класса; и, справившись, узнал, что он в течение

Иногда приходит на мысль: сквозь школу этого нового типа, механическую и взыскательную, могло ли бы пройти все множество людей, о которых мы читаем в истории? Они ее сложили своею поздней деятельностью, но об их ранних годах мы из нее же знаем столько привлекательно-своеобразного, что не хотело, не умело, не должно было подчиниться никакому "правилу", — и в то же время не погубило их, не отбросило от жизни на ее задний двор, в затвор деятельности узкой и затхлой... Пушкин рассказывает о себе, что он был органически не способен к математике, даже в тех элементарных ее сведениях, которые одни в то время усваивались в школе; о школьных годах Шиллера мы знаем, что однажды он без позволения и тайно уехал в соседний город, чтобы насладиться каким-то театральным представлением. Перенесем их в нашу действительность: несомненно они изгнаны были бы теперь, один как "неуспевающий" (по § 34) и другой как "неодобрительно вудущий себя", — об этом есть много параграфов. И вот всегда с этою мыслью соединяется другая: что же, исключительно ли тому времени были свойственны натуры, или односторонние в дарах своих, или неугомонные в своих порывах? И если — нет, то где они, какова их теперь судьба? Мы можем ответить только, что в жизни зрелой, трудясь плечом к плечу и друг на друга оглядываясь, мы этих лиц, и гениальных и страстных, не наблюдаем более.

И вообще можно спросить: куда девать раннюю мечтательность, пылкое воображение, живую отзывчивость, честную гордость теперь, когда путь для развивающейся натуры так подробно регламентирован, так сужен тысячею деталей, сообразованных лишь с понятием человеческой натуры в ее общих, вульгарных свойствах, но отнюдь не с представлением в ней гениального, или хотя бы резко обособленного, глубоко личного?¹

всех семи классов был последним по уменью излагать письменно свои сведения, — не говоря о мыслях, которых у него никаких своих не было. Так как в VIII классе его работа должна была быть послана на просмотр в Округ, то учитель, до тех пор скрадывавший совершенную неспособность ученика что-нибудь правильно выразить, не говоря уже подумать, ввиду этой неспособности и чтобы не компрометировать целого заведения, разъяснил Совету положение дела, представил тетради, и все убедились, что полнота очень точно, очень твердо усвоенных сведений совмещается с совершенным отсутствием того, на чем эти сведения держались бы или чему они служили бы.

¹ Замечательно, что школа церковная, по крайней мере прежнего типа, умела справляться с подобными натурами и сохранила их в себе (как приходилось читать и слышать — даже лелеяла в себе эти явно даровитые и неугомонные натуры); то же делала прежнего типа военная школа. Кажется, это объясняется из того, что, погрешая в деталях, эти школы ясно имели перед собой цель своего бытия — развитие сил нравственного воздействия, развитие мужества, смелости и прочего подобного. Только собственно "ученая" школа, "общеобразовательная", как-то утратив цели бытия своего, антилюбо-

Даже в наездничестве удовлетворительным считается не тот, кто умеет объездить вялую, среднюю лошадь, но кто справляется с горячим, неукротимым скакуном. Меньшие ли требования должны быть представлены школе? Меньшего не оскорбительно ли было бы требовать от воспитателя, от наставника? И, однако, именно меньшее и от первой, и от второго всюду требуется.

"Вы разрушаете, — мне скажут, — школу; вы разрушаете все ее принципы...". Да, но чем же? Раскрытием преступного смысла этих принципов, их несообразности? Конечно, этим я утверждаю начала истинные.

Мне не кажется излишнею в школе суровость; я не отвергаю (и думаю, напротив, что даже должны быть восстановлены в ней) физические наказания. *Это* терпение — неистощающее: кто ко многому порывается, кто думает, что он порывается к лучшему, должен и кое-что уметь перенести за это лучшее. Я отвергаю лишь истощающий методизм, при котором школа оставляется добровольно (знаю сам такие примеры), без всякого понуждения, и оставляется нередко способнейшими, лучшими. Я говорю, что эти лучшие дары должны быть сохранены всеми способами, что эти способы должны быть найдены¹.

Семья сберегает свои лучшие члены, нежные ростки, — и она не боится их наказывать. *Честная семья* почти всегда несколько сурова, и это уже потому, что она есть трудящаяся семья. Честная, трудящаяся школа, школа суровая — вот идеал, который перед нами носится, взамен школы слащавой², дипломатизирующей³.

Нужно беречь *будущее* питомцев, и, сберегая это будущее, честно его сберегая, можно и иногда нужно не шадить их в текущий, изменчивый момент. Обламывающий загнившие ветки у дерева еще не губит

знательная по существу, антикультурная по строю, — все культурное, всякую любовь и живую способность угашает, мнет, спрыскивает мертвой водой.

¹ И в самом деле, монах видит великую цель своего терпения, воин — своих трудов; но ученик, который в тысяче деталей видит, что эта цель фальшива, что его любознательность ни для кого не нужна и ум во всяком деле излишен, наконец с негодованием разбивает эти "искуссы", эти уроки, классы, учебники, цену которых он знает, и мог бы их переносить ради чего-нибудь великого, но этого великого, он видит — нет.

² Даже ученикам I–II классов, т. е. мальчикам 9–13 лет, учитель (иногда старик) говорит "вы", опасаясь грубым "ты" оскорбить в них "личность человека!".

³ "Служит" хорошо обыкновенно не тот учитель, который хорошо учит детей, но который хорошо видит свои отношения к окружающим и высшим. Еще более это относится к начальнику учебного заведения, который решительно стоит в центре чрезвычайно тонких и сложных отношений к администрации города, к своей учебной администрации, к обществу; ему, если он хочет хорошо "служить", даже и вспомнить некогда, что есть еще какие-то дети, также ждущие от него чего-то.

дерева; берегущий эти ветки, боящийся сломать их — вот кто губит его вершину, его красивую крону и еще не снесенный цвет.

Глава школы нам рисуется именно как такой суровый отец — хоть и не своей, но ставшей для него своею, трудящейся, людной семьи. Нет в этой семье места только ясно выраженному нежеланию что-либо делать и, сверх этого — только совершенной, окончательной неспособности. Но для очень маленьких способностей при добром сердце, для даров односторонних и ярких, для натур резко порывистых и богатых силами здесь должны быть эластически изменчивые формы, которые бы их сохранили, сформировали и направили к возможно лучшему.

Непонятна, не нужна школа, которая не сохраняет нации лучших ее даров, пренебрегая безупречным сердцем, которое так часто, волею какого-то каприза, соединяется с изъязном то в одних, то в других умственных способностях.

Сколько раз, в долгую свою учительскую практику, мне случилось видеть это странное, печальное соединение. Что всего удивительнее, при величайшей скромности, выдержанности характера у удаляемых, можно часто наблюдать у них и положительно светлый ум; недостает именно какой-нибудь второстепенной, усваивающей способности: памяти, математической догадливости (в решении задач), дара письменной или устной речи; но при требованиях школы, исключительно механических, где оценивается не ум, но измеряется усвоенное памятью, не ищется творчество, но воспитывается логический навык, именно эти второстепенные способности являются главными и все собою решающими. Их нет — и при высших, истинно глубоких дарах души, при нежной впечатлительности, пытливой любознательности, наконец, при способности к чуткому вниманию (мы говорим о дарах только умственных) юноша признается неспособным к дальнейшему развитию.

Сколько честных тружеников для всех поприщ национальной жизни губится при этой системе казовых требований, и как мало эта казовитость отвечает нашему народному характеру, нашей истории! Ее лучшая черта в том, что все базовое в ней прошло (и пройдет) незначущим, едва волнующим поверхность ветром, и все значащее — скорее хоронилось от глаз людей, нежели сколько-нибудь усиливалось перед ними выпятиться.

III

Школа должна оценивать человека *в целом*, и она должна оценивать его *в будущем*. Серенькая, маленькая, бедная, если делает это, она будет воспитательна, она будет художественно-образующей школой, наконец — школой национальной.

Эластичность ее форм, гибких в применении к неисчерпаемому разнообразию индивидуальных развитий, может достигнуться при условии, если она, как и семья, как церковь, как все органическое, станет жить *бытом*, а не правилами, не механически инертным или машинообразно действующим строем. Если не создать (что невозможно), то способствовать самосозданию в ней этих бытовых форм, воспитывающих без слов, без поучений, одним своим духом, смыслом — вот первая забота организации национального воспитания. Удаление из нее чиновника-наставника, который ничем с нею не связан, или связан не более, чем работник с машиною, на которой он работает, есть первый шаг, начальное требование этой организации. Не зная города, в котором он только *служит*, имея все связи свои вдали от него, в узле административного управления тысячею подобных же школ (канцелярия учебного округа), оттуда только ожидая себе всего — награды или наказания, в сущности, что может этот чиновник дать непосредственно той школе, в которой трудится? Конечно — сделать ее незаметно предметом своей эксплуатации, отдавая ей лишь *требуемое* под страхом, и не далее только *форм*. Этот тип школы — бюрократической и хищной — всюду, где она не сохранила захолустной распушенности, стал давно господствующим. До существа дела — ею заведывающим нет дела; до боли, до страдания местности¹, где она внедрилась, им нет забот. Их заботы, их опасения вдали: там, откуда блюдут за ними, слепо нащупывают — все ли формы соблюдены, и соответственно этому обещают награды, грозят наказаниями. Этот строй, машинообразный, слепой, безжалостный, должен быть ранее всего изъят из действительности. Школа должна жить *здесь и теперь*; в каждый момент вся полнота ее сил должна быть отдана вот этому текущему моменту, вся полнота забот — вот этим частным нуждам, этим маленьким лицам, которые ожидают этих забот. Ее страх (если он нужен) должен быть тут, на месте, и тут же, внутри ее самой, должны быть все ее награды.

IV

Местный характер поэтому должен быть в высшей степени наблюден в

¹ Такова была (теперь закрытая) четырехклассная прогимназия (в г. Б-ске), где мне пришлось начать службу. Ее вред до того был для всех очевиден, что город, в котором она находилась, из года в год ходатайствовал перед министерством о ее закрытии; но всегда получал отказ. Кончилось тем, что жители его перестали просто отдавать детей в нее, отвозя их в соседний город, и прогимназия закрылась за отсутствием учеников (жителей в городе было 15 000).

школе, в ее бытие¹, в зависимости², в составе не только учащихся, но, по мере возможности, и учащихся; не говорим уже о воспитывающих. Отнюдь не должна она быть лишь территориальным повторением общегосударственного учреждения, местной функцией органа, центр которого далеко. Школа за № таким-то, с набранными отовсюду учениками, с присланным контингентом учителей, с учебниками для всех стран и климатов сработанными одним способом, — эта безличная, бескровная школа в лучшем случае будет солидна с виду, но она никогда не будет питательна внутри. Всего же менее она будет органом, выражением местной жизни; в ней, через нее эта жизнь никогда не будет возрастать, нисколько не будет просветляться.

Достаточно бросить взгляд на то, как *формируется* учитель, чтобы понять весь ужас того, что такое школа, чем по отношению ко всякой местности она необходимо становится. Человек и без того очень общего образования, долгого учения и, следовательно, очень *отвлеченных* интересов, он обычно рожден в одном городе, гимназию прошел — в другом, университет — в третьем, и службу проходит в четвертом, пятом, шестом. Он — человек *без корней*; в сущности — у него нет *родины*, и следовательно, — *родного*. Где его близкие? Отношения временного товарищества суть единственные, какие у него есть, т.е. отношения совместности и одинакового труда, но отнюдь не связи. Ничего постоянного, неизменного в отношении к людям, их быту, особенностям, нуждам, недостаткам он не имеет. Они для него, как и он для них, — проходящие тени, цепляющиеся друг за друга только временною нуждой. В сущности, он только *commis-voageur* просвещения: никому *он* не нужен, всем нужно то, что он *несет*; и если он умен, если он человек с сердцем, — что бывает часто, — он становится почти врагом образования, которое так много у него отняло и так мало ему

¹ В гимназиях наших есть некоторые подробности, не удобные для *местных* учеников и существующие исключительно ввиду *общего* характера каждой школы, хотя бы даже самой захолустной; эти подробности безусловно должны быть отброшены. В последние десятилетия развился у нас особый контингент "странствующих" учеников, высккивающих учебное заведение, где преподавание слабее и вероятность окончить курс больше; эти "странствования", когда они не связаны с переездом родителей, должны быть также прекращены.

² Каждая семья вправе отказать учителю, вредное влияние которого на детей своих она видит; может ли кто-нибудь лишить этого права совокупность семей, приход, город, уезд? Конечно, лишь тот мог бы перенести на себя это право, кто поручился бы, что воздействие школы на ребенка он *видит так же зорко и непрерывно, как семья, и о судьбе его печется столько же, как она*. Мы утверждаем и готовы всякий час подтвердить фактами, что ни этой зоркости, ни этой бережливости (заботливости) нет у администрации учебных округов, восьми или девяти на всю империю; а не имея ее, как могут они удерживать при себе право, вытекающее из обязанности, которая ими не исполнена?

дало. В худшем случае он становится сух, эгоистичен; не решаясь обзаводиться семьей (вероятно, до 50% учителей остаются холостыми, и это есть самый важный показатель неустроенности их быта), он угрюмо кладет деньги в банк, болезненно привязываясь мечтою к мысли, что когда обеспечит наконец себя, то станет и свободен, и независим. Но гораздо ранее, на пятнадцатом, на восемнадцатом году службы, обычная неврастения постигает его; отложенное — берется обратно, переносится к докторам; и когда вожденная минута двадцатипятилетия (и пенсии) настает, — тот, кто столько ее ждал, не нуждается ни в чем более, кроме сиделки, компресса на голову, склянки с микстурой, — которые недолго еще будут облегчать последние его страдания.

Всякая школа должна самопополняться учителями; учитель — местный житель, любимый питомец школы, ею высмотренный, с детства наблюденный, испытанный, посланный доучиваться в университет. Его перемещение¹ есть нетерпимое преступление; если и вся предусмотрительность при его выборе была напрасна, если он дурен, стал дурным, зачем наказывать им другой город? Где бы он ни был дурен, — его или нужно перетерпеть на месте, как неизбежное зло, или удалить вовсе.

V

Мы очертили один из самых важных факторов школы, поэтому именно совершенно пренебреженный. Ведь *учебник* и *учитель* — это и есть *все*, с чем соприкасается ученик, не знающий вовсе тех центральных узлов учебной администрации, которые так красиво выделяются на фоне общегосударственной жизни. Он не знает прекрасных замыслов, с которыми составлялись для него "учебные планы"; не знает предусмотрительных к ним "объяснительных записок". Все это — у нас, наверху, для радости наших глаз; там же, у *него*, внизу — только керосиновая лампа, светлое пятно под зеленым абажуром, и в фоне его — вереницы, вереницы, вереницы слов, в которых назавтра он должен дать отчет желчному, нелюбимому и его не любящему, не знающему учителю.

Повторяю, учитель и учебник — тот, *кто* учит, и то, *по чему* он учит, — это и есть все; их выработать, создать или извлечь из-под закрывающего мусора ненужных учреждений, слов, регламентов — это и есть то, после чего для организующей силы нечего делать, все кончено.

Замечательно, что *очень хорошие* учебные книги вовсе не прививаются к школе нового типа, по крайней мере, к средней; и от опытных,

¹ Обычная форма наказания учителей за дурно исполняемые обязанности.

старых учителей нам приходилось слышать, что чем далее идет время, тем учебники становятся хуже и хуже. На вопрос, почему же именно худшее, а не лучшее из однородного избирается для руководства в школе, неизменно можно услышать ответ: "Лучшее заинтересовывает, останавливает внимание и потому мешает другому; оно к тому же и само усваивается не так быстро: требует неторопливости, внимания, и все это в высшей степени неудобно; дурное — *ловчее* для прохождения, оно так уже и написано, в этих именно видах, — и вот почему оно всюду и проходится".

В нашей литературе есть превосходное руководство по элементарной геометрии — "Начала" Эвклида, в переводе и объяснениях проф. киевского университета Вашенко-Захарченко; труд этот — мы говорим о переводе и геометрическом комментарии — до того замечателен, что при своем появлении обратил внимание даже французской ученой литературы, как известно, наиболее богатой по этой отрасли знаний в Европе. Излагается в нем то самое, что излагается в курсах геометрии, принятых в нашей средней школе; и вот, в то время, как эти курсы проходятся по компилятивным руководствам, творение Эвклида остается не только не принятым, но оно и вообще мало известно среди учащихся и, может быть, даже в среде учащихся. По начальной физике, также в объеме средней школы, и для нее именно написанное, есть руководство профессора Любимова, как известно, самого глубокого у нас знатока исторического развития этой науки и, конечно, также совершенно компетентного в ее теперешнем состоянии; и вот, почему-то этот курс совершенно не распространен и вытеснен компендиумами этой науки, не подписанными никаким авторитетным именем. Наконец, по истории и до сих пор единственно серьезное руководство, составленное профессором Шульгиным, не имеет никакого применения и составляет библиографическую редкость, цену которой, однако, уже чувствует всякий толковый ученик. Почему-то учебник, чтобы иметь распространение, должен быть непременно несколько глуп; он, во всяком случае, должен быть поверхностен относительно своего предмета; нужно, чтобы предмет этот, данная наука, не особенно занимал его составителя, и всего лучше, если он ему не очень хорошо знаком. С любовью, с интересом, с тонким пониманием написанное руководство непременно будет выброшено школой, в условиях которой, следовательно, есть что-то непреодолимо противящееся введению всего подобного.

До чего быстро совершается изготовление этих руководств, можно судить из следующего: когда в 1890 году были произведены некоторые перемены в учебных планах гимназий, и эти перемены стали известны

к *весне* этого года, к *осени* того же года к директорам гимназий и учителям соответствующих предметов уже рассылались печатные бланки-письма от составителей руководств, с уведомлением, что, соответственно новому распределению учебного матерьяла, ими выпущены в переработанном виде прежние руководства, или изготовлены новые. Так, до 90-го года в III классе проходилась эпизодический курс всеобщей истории и русской, от Астиага и Кира Персидского до Севастопольской обороны включительно; согласно новому изменению в том же классе предполагалось проходить только русскую историю. И вот, чтобы всемирную историю переработать в русскую, отбросив первую и распространив вторую, достаточно было *трех месяцев*. Впопыхах этого распространения составитель самого распространенного учебника (г. Беллярминов) перепутал даже первое и второе нашествие монголов на Русскую землю: на р. Калку, в приазовскую степь, он их привел не из-за Кавказа, а через Урал, где тринадцать лет спустя проходил Батый.

Но это — пустое, и не об этом мы говорим. Мы говорим с нестерпимо болью о том: что одушевляло этого составителя, и ему подобных, в горячие месяцы спешной работы? Какая другая мысль водила их пером, кроме страха, чтобы пишущего не успел предупредить другой соперник-составитель? И книга, так написанная, где в каждой странице учитель читает алчность, и ученик — ничего не говорящие ни уму, ни сердцу вереницы строк, изучается так, как никогда не будут им изучаться ни "Борис Годунов", ни "Скупой рыцарь", ни все, что вышло из ума возвышенного, из благородного сердца, и звучит где-то, кому-то, но только не здесь, не в школе, не возрасту самому впечатлительному, и теперь именно набирающемуся силами, которыми он будет жить во все остальные длинные годы жизни своей. Факт этот, что самое дурное из произведений человеческого пера, наиболее среди всех их небрежное, наименее обдуманное, и никогда, ни в каком случае не проникнутое каким-либо живым интересом к своему предмету, теплым чувством к читающему, стало всюду, во всех просвещенных странах Европы, единственным средством умственного образования и воспитания, — есть явление до того поразительное, до того значущее, и вместе так мало замеченное кем-либо, что во всяком размышляющем человеке оно может вызвать самое глубокое изумление и самую сильную тревогу. Чтобы поднять человека к наилучшему (это цель) в наилучший его возраст (это время), он питается наихудшею духовною пищею, в этих именно видах приготовляемую открыто, на глазах у всех, и о которой спросить: "Нет ли тут чего-нибудь глубокомысленного, чего-нибудь оживляющего, на что-нибудь одушевляющего?" — значило бы одинаково вызвать у всех улыбку недоумения. В этом недоумении, при со-

вершенной естественности вопроса, есть столько поразительного, что, очевидно, лишь один день, одна историческая минута отделяет нас от часа, когда "недоуменное" теперь мы поймем как какое-то, относительно данного пункта, временное всеобщее помешательство¹.

VI

Кто не размышлял над этим фактом: вот задан трем—четырем мальчуганам, помещенным на "братской квартире" (есть такие), "Бежин луг", — и усиленно, при свете лампы, они учат диалоги тех мальчуганов на "Бежином лугу", как и что сказал один и что ответил ему другой, чего они оба испугались. Имена мальчиков, которые случайно избрал Тургенев, "Митя" там или "Петя", нужно твердо знать: если их переврешь на завтра, уже не получишь "пяти" за ответ, пожалуй, даже получишь "три", а между тем, при легкости урока, следует именно завтра запастись "пятеркой", т.е. уже заранее поправить возможную и даже вероятную "единицу" "в том месяце". Все это отчетливо и твердо соображается тремя—четырьмя мальчуганами, уже чуть-чуть хитрыми, дальновидными, лукавыми, "искусившимися" за три протекших года учения: они теперь в 4—м классе. И с усилием, до боли в голове — потому что это они готовят к завтраму пятый урок — они учат, что мальчики на "Бежином лугу" испугались водяного или разговаривали

¹ Лет 5–6 назад раздались крики в нашей печати, требующие мер против "подстрочников", "решительно мешающих ходу обучения"; но что такое подстрочник по отношению к учебнику, как не то же, что учебник по отношению к серьезной, творчески созданной книге, и что такое эта школа, одолеваемая подстрочниками, как не первый и главный между ними всеми подстрочник по отношению к истинному образованию и научению. Уже так все понятно в самом начале, чтобы все сократить, ускорить, уторопить; торопится программа, подгоняясь к ней — торопится учебник, и еще более торопливо обгоняет его подстрочник. Если в учебнике, законном учебнике, берется 2–3 сцены из "Мертвых душ", а остальное содержание излагается для краткости "собственными словами", если программа на половине обрывает чтение песни Вергилия, потому что в курсе того же класса, кроме Вергилия, есть еще Овидий и Гораций, — отчего подстрочнику еще не оборвать, не сократить, не облегчить и вообще разными способами не сбересть столь дорогое, столь расхвачанное, рвущееся за недостатком время ученика. Ведь суть дела в его оболочке, а не в зерне; не в том, что есть в каждой из культур зовущий, сладкий идеал, и не в способе подойти к нему, понять его, прозреть в него и его таинства. Этот идеал раздроблен, этот идеал убит; кажется, он даже не был никогда здесь почувствован. Итак, остаются грубые факты этих культур, вот эти строки — как можно больше строк, эти законы, походы, имена — как можно больше имен, походов, законов и, самое главное, в возможно краткое время. Подстрочник только обнаруживает общую, универсальную тенденцию; неудержимо выскакивает поверх "гуманитета", поверх так и не сформировавшихся черт "прекрасного образа" и кричит, о целой системе кричит: "Это — я!"

об "утопленнике". Хорошо не помнится, но они назавтра не должны в этом сбиться...

Но вот все трое-четверо, — заметив, что старушка, за ними "наблюдающая" на "братской квартире", заснула, — осторожно, на цыпочках, выходят в сени, на улицу, дальше, за околицу, и, пробежав несколько улиц города, действительно переживают "Бежин луг", — переживают поэтичнее 3–4 часа теплой осенней ночи, вбегая в опушку черного стоящего леса и с визгом неистового страха выскакивая оттуда назад, купаясь в теплой, до странности теплой, как парное молоко, воде настоящего озера, т.е. озера не из "Бежина луга", но где-нибудь около Борисоглебска... На другой день все узнано: наказание, строжайшее наказание, почти исключение из гимназии, и, конечно, "единица" из "русского языка и словесности"...

Между тем ведь для чего-то избран, из всего словесного "матерьяла" как составителем "учебного руководства", так и учителем, задавшим урок, именно "Бежин луг"; ведь не за один же "слог" он избран. Поманила поэтичность самой, переданной в слове, жизненной сцены; почувствовалось что-то воспитательное в этой сцене. Но вот именно почувствовалось все это лишь как предмет классного представления и книжного "изложения", исключительно "до сих пор" и не далее, и здесь — мертвая петля, где давится вся новая педагогика и где она все живое давит собою. Кроме тенденций к книжности, здесь действует, кажется, страх перед всем не отмеренным и чего нельзя отмерить.

Но перенесемся к одному из тысяч зеленых абажуров — к учебному столику мальчугана в возрасте 14–15 лет (IV класс), в пансионе, на ученической квартире, у родителей — все равно; и пусть это будет какой-нибудь день недели, положим, *среда*, — день легкий сегодня, когда только *пять* уроков, и трудный завтра, когда уроков *шесть*. Внимание мальчика уже было сосредоточено сегодня на пяти разнородных впечатлениях: на физическом устройстве Кавказского края, его климате и промысловом значении, на деепричастных формах церковнославянского языка и одном отрывке из Остромирова Евангелия, на так называемых немых глаголах греческой этимологии и двух нетрудных переводах из латинского и немецкого языков. Обед кончен, и час проведен на дворе, в игре со сверстниками; короткий зимний день смеркается, и вот, торопливо кончив игру, ученик идет в свою комнату.

Назавтра: история, греческий язык, Закон Божий, латинский язык, алгебра и русский язык¹; таких тяжелых дней только три в неделю.

¹ Мы разбираем конкретный, нам известный пример, но, конечно, при единстве образовательной системы, этот пример представляет лишь повторение тысяч других; число

Классный наставник, хоть и не классик сам, советовал всегда начинать приготовление с главных предметов, дабы именно они всегда и безусловно выучивались. Небольшой отрывок из "Анабазиса" Ксенофонта... великое героическое отступление 10 000 греков, но Бог с ним! — требует только 9–10 справок в словаре, и из этих справок только одна, о давно забытом глаголе со странным аористом, заставила три-четыре раза справиться и ошибиться. Но вот, первооснова его отыскана и с чувством большого облегчения вписана наряду с другими девятью словами в продолговатую тетрадь греческих вокабул. Теперь можно встать и, ходя из угла в угол по комнате, выучить приисканные слова; это не требует более десяти минут, но вместе с приискиванием и записыванием заняло их уже двадцать; основа греческого урока сделана, завтра ученик не встанет перед учителем совершенно растерянный, но нужно же и перевести отрывок. Некоторые фразы понялись без труда, — но вот за ними длинный период, запутанная конструкция, — запутанная для него, конечно, для его 14 лет; смысл полуюсен: все те же парасанги и тот же Клеарх, но совершенно непонятно, в каком они стоят отношении; однако часовая стрелка еще передвинулась и слышался мерный удар — половина пятого. Мальчик рванулся — период так же неясен. Что, по крайней мере, далее за ним? Далее — лучше; смысл, правда, после непереуведенного места, совершенно темен, но конструкция отдельных предложений прозрачна, и это одно, что нужно. Он их понимает совершенно грамматически, и ни в каком случае на них не пропадет. Итак, лишь одно место, четыре строки в середине, не переведены, но слова в них известны; нужно еще повторить по образцам вот это существительное и два глагола; грамматика раскрыта, небольшое усилие сделано, и еще не пробило пяти, а с греческим уроком можно кончить, и пора приступить к русскому.

Достается тетрадь с составляемыми образцами периодов; внимательно читается по грамматике о винословном периоде, еще и еще читается, и придумывается на него пример. Он вписывается в тетрадь, затем умственно пробегаются определения других видов периода, и их элементов. Грамматическая часть урока окончена, и остается только заучить двенадцать строк из "Поликратова перстня".

На кровле он стоял высоко
И на Самос богатый око
С весельем гордым преклонял.
Сколь щедро взыскан я богами.

предметов и заданные уроки нами взяты из действительности.

Сколь счастлив я между царями,
Царю Египта он сказал...

и т.д. Это уже трудно, а учитель велел еще справиться с параллельным немецким текстом, приложенным к русскому в заботливо составленной хрестоматии¹. Ученик улыбается: ему на минуту весело при воспоминании об этом требовании, а язык машинально вторит за бегущими по книге глазами:

К тебе благоприятны боги,
Они к твоим врагам лишь строги,

и пр. — нет, это очень трудно; только пять строк повторяются совершенно твердо, а из остальных — все выпадает то одно, то другое слово; наконец, вот еще выклеиваются шестая и седьмая строки, однако — всех двенадцать, а уже давно пробило четверть шестого. Шаг очень утороплен; мать кричит из-за стены: "Чай готов". — "Подождите, мамаша", — и без четверти шесть стихотворение кончено, и полуусталая "натура" смачивается 2–3 стаканами чая. Бьет шесть. "Доучивай же уроки, — говорит мать робко, — на прошлой неделе получил две дурные отметки, на нынешней нужно их выправить". Но ученик уже за стеной.

Корнелий Непот открыт, и лексикон придвинут; еще приискивается 12–13 слов, и они заучиваются, когда пробило половина седьмого; слишком пора переводить, но что это: тут темно с самого начала. Все слова известны, и однако, в тексте полная бестолковщина. Без сомнения, это оттого, что взяты не те значения слов; и вот, закладывая пальцы в 3–4 места лексикона, каждое слово ученик пересматривает вновь, и каждое из 6–7 значений, отмеченных в лексиконе, прикидывает к данному тексту и вновь комбинирует его со значением остальных слов; становится очень жарко, а текст так же темен, даже темны отдельные в нем предложения, т.е. непонятно, которое к которому и как относится. Ученик взглядывает на циферблат часов и, пугливо бросая первый период, переходит к следующим. Нет, это гораздо труднее греческого, и каждая фраза требует усилия; есть коротенькие и совершенно непонятные; зато какая радость, когда предложение строки в три величины переводится после незначительного напряжения: редкое удовольствие. Пробило семь: что же, однако, сделано? Только несколько разрозненных фраз переведено — понятные предложения среди непонятного об-

¹ Л. И. Поливанова.

щего смысла. Медлить, однако, совершенно нельзя; и, минуя алгебру, он берет историю, из которой завтра, наверное, будет спрос. Заданы Лициниевы законы и первая самнитская и латинская война. Учитель что-то объяснял на уроке, но это и без объяснений так понятно: Кай Лициний Столон и Луций Секстий Латеран в 376 году до Р. Х. внесли в народное собрание три ротации: 1) отменить военных трибунов с консульскою властью и вместо их избирать по-прежнему двух консулов, из которых один был бы непременно плебей; 2) никто не может пользоваться более чем 500 югерами земли из общественных полей и высылать на общественные пастбища более 100 голов крупного скота и 500 мелкого, — все же остальные земли должны быть розданы плебейам участками по 7 югеров на семейство; 3) уплаченные по долгам проценты зачесть в долговую капитал, а оставшийся долг погасить в трехгодовые сроки. Конечно, это очень длинно, как и длинные имена трибунов, но только для памяти, — и хуже их путаная толкотня с самнитами и латинами: не кончилась одна война, и началась другая, и в каждой свои имена полководцев, точно для симметрии — все по двое. Учитель советовал, приготавливая урок, не останавливать внимание на запоминании и прочитывать весь урок до конца целиком; затем еще и еще раз прочитывать все, не дробя; однако, не верится, чтобы так было лучше. Что же читать, забывая тотчас прочитанное, и через это теряя с ним связь последующего, а вместе — и какое-либо его понимание. Ведь все тут так дробно, так путано и безобразно. И ученик начинает от красной строки до красной вытверживать урок кусками, абзацами. Факты так сжаты, почти только названы в своем смысле, что здесь можно, конечно, переставлять слова в предложениях, но нельзя забыть ни одного предложения без того, чтобы не вышла совершенная бессмыслица. Абзацы должны твердо лечь в памяти, без какого-либо изменения в себе и в своем расположении, как квадраты паркета в настилаемом полу, — иначе они будут рассыпающейся, ничего не значащей, кучей слов. Но вот они в памяти, наконец, — и как трудно их там держать! Теперь остается только просмотреть хронологию и одновременные события в Греции, что всегда требует "припомнить" учитель: справка удостоверяет, что одновременно было "возвышение Фив, Пелопид и Эпаминонд" — и они торопливо пробегаются по учебнику, когда пробила уже половина девятого. Урок тверд, и раскрывается катехизис — о девятом члене Символа веры.

"Понятие о Церкви, сущей на Земле и купно небесной, утверждается на словах ап. Павла: *"Приступите к Сионстей горе, и ко граду Бога живого, Иерусалиму небесному, и тьмам ангелов, торжеству, и церкви первородных, на небесах написанных, и судии всех Богу, и духом*

праведных совершенных, и к Ходатаю Завета Нового Иисусу. Евр., 12, 22–24". Этот курсив... и зачем тексты печатаются курсивом? Как мила страница, им не чернеющая, и как страшна та, которая им чернеет. Нет, это гораздо труднее "Поликратова перстня", хотя и проза... Бьет девять, в спине боль... Лампа пригромождается к кровати, и ученик лег на спину и, зажмурив глаза, учит и повторяет, учит и повторяет... *"Того даде главу выше всех Церкви, я же есть тело Его. Ефес, 1"*... Тот же Апостол говорит пастырям Церкви: *"Внимайте убо себе и всему стаду, в нем же вас Дух Святыи постави епископы, пасти Церковь Господа и Бога, юже стяжа кривию Своею..."* — "Почему Церковь едина?" — "Потому что она есть одно духовное тело, имеет одну главу, Христа, и одушевляется одним Духом Божиим: *Едино тело, един Дух, яко же и звани бысте во едином уповании звания вашего: един Господь, едина вера, едино крещенье, един Бог и Отец всех.* Ефес, 4". Конечно, урок — только полторы страницы, но до чего же это трудно!.. А стрелка на часах подвигается и подвигается; как бы хорошо сказать: "Стой, солнце, и не движься, луна"; но то — Иисус Навин, и это — в первом классе, где Ветхий Завет; попробовали бы они катехизиса, и неужели чем дальше — будет все труднее? Бьет десять, и мать кличет ужинать. Конечно, урок еще не тверд, тексты совершенно разваливаются, но можно подучить его завтра на истории, а тексты подскажут товарищи из-за спины. Теперь остается только алгебра.

Ужин кончен в половине одиннадцатого, и сильно клонит не столько ко сну, сколько к лежанию, — или уж, наконец, к прогулке, к какому-нибудь сильному движению руками и ногами, и тогда бы можно алгебру. Будут спрашивать последние пройденные теоремы; нового урока нет, кроме задач на решение двух уравнений, т.е. на предварительное их составление, и потом — уже решение. Кажется, бочка и в ней три открытых крана, из которых через один, потолще, вода выливается и через два, потоньше, вливается. "Почему все вода, и зачем ее вливают и выливают таким странным образом? Верно, только для задач". Усталая голова нервным движением приподнята с кровати, раскрыта толстая черновая тетрадь, и x и y замелькали, как символические означения минут и ведер воды. Задача решилась скоро, но вот другая, с движущимися навстречу друг другу поездами, никак не выходит. Сон, между тем, решительно овладевает, и вот сквозь дремоту, уже переписав первую задачу в беловую тетрадь и решив 2-ю списать назавтра у товарища, ученик сбрасывает с себя платье и засыпает — без грез, без смешливого воспоминания за день, без молитвы, со стучащими в голове консулами и бочками, с "Того даде главу" и парасангами Клеарха.

То, что мы привели и что, без сомнения, несколько утомительно в

чении, есть не только основной факт общепринятой учебно-воспитательной системы, но и ее единственный факт, подлежащий размышлению, анализу и критике. Все прочее, что прилегает к нему, — или значащее, и тогда вытекает из этого же факта, — или является около него незначащей случайностью, побочным и временным явлением. И педагогическая литература, насколько она не имеет в виду этот только факт, какими бы достоинствами в самой себе ни отличалась, имеет тот один недостаток, что не относится ни к чему действительному: хороша в себе, а не в отношении к своему предмету...

Что такое этот факт в данный единичный вечер? Что такое он в долгие зимние, осенние, весенние вечера? Наконец, он же, перерывающий детские игры в возрасте 9–10 лет и уже мешающийся с первой любовью, с пробуждающейся любознательностью в возрасте 17–20 лет, — все это время ползущей с безостановочностью часовой стрелки, которая им управляет и, по-видимому, для него служила прототипом? Вот о чем нужно размышлять.

VII

Всегда занимал меня этот вопрос: как образуются великие люди — великие в характере или, особенно, в уме? Любопытно, что, как ни различны бывали условия их воспитания, две черты всегда в них отсутствовали: *перемежаемость* впечатлений и их *разнородность*. Всегда и все сколько-нибудь замечательные люди воспитывались на одном чем-нибудь; предмет их внимания всегда был тесен, узок. От этого самое внимание их не рассеивалось, и внимающая душа их углублялась. Являлся серьезный интерес, серьезная привязанность; из него, из этого *одного* интереса, потом уже возникали другие, расширялись, разнообразились, сплетались в новые и новые сочетания. В зрелых годах, порою — в старости, мы находим, наконец, этот интерес разросшимся до всеобъемлемости: новая поэзия, классический мир, точные науки и философия, библия и политические страсти — все находим мы уместным в одной удивительной душе; но это — только на склоне лет, это уже цвет и плод, и то, что мы ищем, — это ствол и особенно корни того дерева, которое приносит этот чудный плод. Семя этого дерева, первый незаметный росток — *одинокий* интерес к чему-нибудь в детстве, сосредоточенное, неразделенное внимание иногда заброшенного, забытого мальчика к предмету ли какому-нибудь, к случайно попавшейся книге, к человеку ли, заброшенному судьбою в эту местность, или, наконец, к Божьему миру, красота которого повсюду, всегда, для всякого открыта. Я не могу привести теперь надлежащих примеров —

для этого нужно бы спрашивать; я предлагаю только читателю обратить внимание на указываемую сторону воспитания, когда он сам случайно или из любопытства заглянет в историю, биографии.

С другой стороны, без какого-либо исключения мне приходилось наблюдать, что *хорошо обставленные педагогически* дети неизменно не дают из себя ничего, кроме посредственного; среди собранных для них коллекций — они скучают; обложенные лучшими книгами — не имеют никакого представления о том, что там написано¹, если только эти представления, эти знания не вбиты им, не натвержены учителем, — и тогда они запомнились, но не усвоены, вовсе не вросли в душу. За много лет наблюдений мне не припоминается решительно ни одного случая, чтобы *богато обставленный* научными пособиями ребенок, мальчик, девочка — были сколько-нибудь любознательны; напротив, в полуграмотных семьях, у какого-нибудь мещанина, ремесленника, бедной чиновницы, живущей на пенсию, у причетника, священника — я встречал детей с пожирающей жаждой научения. Для каждого, кто наблюдал за жизнью непосредственно, кто не судит о ней издали, из центров административного управления или с высоты ученого кресла, это до такой степени общеизвестно, что не требует ни подтверждений, ни разъяснений: полуразутый мальчуган, отбивающийся от бесчисленных братишек и сестренек, — обычный любитель книги, ищущий с нею уединения; он же, в вычурно сшитой курточке, никем предусмотрительно не тревожимый среди стоящих вокруг его глобусов, теллуриев, иллюстрированных книжек, — их первый, до конца жизни иногда, не скажу — враг, но *нерадетель*.

VIII

Мысль сделать образование "серьезным" через удаление от него неимущих, т. е. "несерьезных" классов, есть поэтому не только мысль безнравственная (ибо она неблагодарно забывает свое прошлое), но и изумительная в своей наивности. Именно неимущие-то классы и дают всюду лучший контингент учеников, мирящихся со всякою строгостью дисциплины, преодолевающих всякие трудности учения — будут ли то древние языки, математика или что другое, — учеников, бодро проходящих это учение, в то время как их богатые товарищи, наполовину

¹ Напр., так называемые "наградные книги" всегда остаются не прочитанными "награжденными", и выпрашиваются у них для прочтения никогда не награждаемыми средними или плохими даже учениками.

растерянные уже во время курса, еле-еле тянутся за ними к концу его¹. Есть много причин для этого, и частью, кажется, органических: неистощенность сил, которые, тратясь лишь на физическое и никогда на духовное, именно для этого последнего сохранены были в целости их отцами, дедами, прадедами, и, полученные в нетронутном виде детьми, обращенными на духовную ниву, и на ней дают результаты столь же добрые, обильные, полновесные, как ранее, в долгих предыдущих поколениях, иные силы давали свой плод на поле хлебном, в мастерской, в мелкоумственном труде незначительного чиновника, священника. Новь хороша не только в земледелии, — и в сеянии духовном она есть, и такова же, как при посеве хлебном. Но кроме этой неистощенности сил, этой готовности к обильному произрождению поднимаемой нови, есть тут благоприятный момент в самом законе сеяния: зерна бросаются неторопливо, редко; каждое зерно имеет вокруг себя обилие тучной земли, и силы этой земли не разделяются на питание кучи зерен, какие в ином месте бросаются рукою, может быть и любящею, и искусною, но в этом таинственном деле не умудренною. Я хочу сказать, что в малообразованной семье, где мальчик до 8–9 лет был предоставлен себе и, часто о многом спрашивая, никогда на вопрос не получал ответа, он к возможному будущему ответу естественно прислушивается внимательнее, естественно ловит его жаднее, чем его богатый сверстник, в котором вопросы не только всегда и сейчас все разрешались, но и возбуждались тогда, когда он хотел бы только играть и бегать. Первый —

¹ Помню, как однажды, во время моего урока, в класс, считавшийся по успешности первым в прогимназии, вошел директор, чтобы спросить, кто из учеников не в состоянии внести семидесятикopeчной месячной платы за завтраки, устроенные при этой прогимназии; встало учеников 6–7, первых учеников класса и вместе составлявших предмет гордости для всего учебного заведения. Я и раньше знал некоторых из них, как очень бедных, но о других не предполагал этого, и по крайней опрятности их в одежде, и по благовоспитанности, деликатности в отношении товарищей и учителей. По выходе директора, я всех их друг за другом вызвал к кафедре и спросил, кто их родители: "сын кузнеца" — Кононов, "сын крестьянина" — Васильев, "сын сапожника" — Богданов (первый ученик, никогда и ни по чему не опускавшийся даже до "четырех"), "сыновья мещан" — Баташов и Ксюнин; фамилии остальных учеников я уже теперь не припомню, но и те были дети, кажется, бедных лавочников; все без исключения за прекрасное поведение и успехи были избавлены от платы за учение, некоторые из них пользовались казенною одеждою и книгами (от благотворительного общества, состоявшего при прогимназии). Известный циркуляр о непринятии детей из этих "поддонков общества" был здесь, за отдаленностью и слабостью центрального надзора, не приведен в исполнение умных и понимающих положение вещей директором. И наряду с этими учениками тащились, мучились, мучили собою учителей два сына почетного попечителя этой же прогимназии, купца, имевшего около 30 000 десятин земли, перед которым все двери были открыты, — его детей призывали к учению все "циркуляры"... Зачем, что им из учения? И как не дать этого учения тем, кто его просит, к нему ярко способен?..

ожидал долго и будет слушать жадно, будет спрашивать еще; второй — уже так утомлен выслушанным, что не только ни о чем новом не спросит, но и перед тем, что ему попытаются сказать, или отвернется, или прослушает это рассеянно, в лучшем случае запомнит, но никогда не заинтересуется.

Нужда и бодрый труд, всегда вытекающий, — вот лучшая атмосфера для воспитания. Нет книг для чтения — но их жаждут; иногда жаждут и все-таки не находят, и тогда время идет на бодрые, умные забавы на дворе, улице, в лесу — забавы, укрепляющие здоровье и своеобразно, *своими путями*, развивающие ум. Ранее или позже, книги сыщутся — и тогда они жадно прочтутся: *это одно и нужно*. Нужно, чтобы во благовремени, на университетской скамье, на том или ином поприще жизни, не клонила ко сну зевота при всяком живом слове, при виде всякой серьезной книги.

Что же, ввиду сказанного, делать богатой, образованной семье со своими детьми? Ни в каком случае не давать им чувствовать этого богатства и также не внушать, что они составляют предмет изошренного, главного внимания семьи, которую радуют своими успехами, печалят неуспехами, и вообще в своей воле или даже капризе обладают ее счастьем или несчастьем. Семья — богата ли она, или небогата — в себе самой, в сфере своего особого труда (который дети лишь наблюдают) несет свои отдельные печали и радости; у детей — пока одни обязанности и строгая за них ответственность перед этой трудящейся, озабоченною семьею. На них лежит долг, и только; они — не счастье, не красота семьи: пусть *эта* тайна будет понята им гораздо позже; пока в их сознании должно быть, что они *трудны* семье, и за это трудное должны чем-нибудь вознаградить ее. В их представлении не должно быть развращающей мысли, что они — цель, ради которой семья все несет и должна вынести; это и не так в действительности: каждая семья живет для себя, для счастья текущего момента столько же, как и для всякого ожидаемого. Умственная перспектива детей должна отвечать действительности: что они уже принесли собою семье много забот, потребовали много для себя труда, что на них излита, о чем они даже не помнят и чего еще не понимают, бесконечная любовь. Теперь они приходят в сознание; теперь они делают собственные усилия, чтобы подняться в уровень с этою любовью, чем-нибудь вознаградить эти заботы, в свою очередь своим трудом дать утешение слабеющим родителям.

Время начинающегося учения — время наступающих обязанностей, пробуждение сознания, ответственности, долга; конечно, он может быть требуем и взыскиваем твердо лишь семьей, которая сама в

иных сферах, перед иными и высшими вещами несет твердо свой долг.

Есть несчастные семьи, где все это уже нарушено; часто это недурные семьи, но только уже распустившиеся и не имеющие силы подняться снова к труду, к обязанностям; наконец, есть положительно дурные семьи, с разрушающимися отношениями их старших членов. Что делать такой семье с детьми? Возможно раньше и возможно строже выделить их из себя, из своей разлагающей атмосферы, передать их воспитание бедным родственникам, отдать в закрытое учебное заведение, взять домашнего воспитателя или учителя, и хотя и оставить ребенка в себе, в своей дурной атмосфере, но вместе с тем через обращение его привязанности на постороннего, как бы изолировать его от себя. Пусть у мальчика или у девочки из подобной, чувствующей себя испорченной, семьи, создается свой *особый* мир, возможно менее сливающийся с ее миром.

IX

Детский мир и всегда вообще чище мира взрослых людей, даже если последние недурны; и вот почему, за исключением того случая, когда семья состоит из двух только членов с третьим при них ребенком, лучше, чтобы дети были несколько отделены от жизни старших и образовали свой *особый* мир. Это отвечает требованиям одинаково как нравственного воспитания, так и умственного развития. Находясь в среде взрослых, когда этих последних много, когда они разного положения (мы здесь говорим уже не о родителях, но о всем круге лиц, с которыми родители вступают в соприкосновение), дети видят отношения, им мало понятные в источнике, но кривизны которых они не могут не чувствовать. Маленькая лесть, маленькое самохвальство, всякого рода фальшь и мелочность, — где встретим мы взрослых людей, *совершенно свободных* от этого? Пустословие едва ли не самый извинительный порок их, — и зачем уже о нем знать детям, не говоря о большем? Как это ни удивительно, но мы скажем без смущения, что детский мир вообще серьезнее мира взрослых людей: игры здесь *действительно* забавляют, огорчения — *действительно* вызывают слезы, и даже ссоры — суть *действительные* ссоры как по причинам своим, так и по исходу. Все здесь реальнее, все незамаскированное, — и этим самым лучше. Своим присутствием взрослые только внесли бы сюда искусственность, маскирование, деланность — и всегда ее вносят.

При входе взрослых дети обычно стесняются и прекращают свои игры; вот верный знак, что они или не будут вести себя при них от-

крыто, или, если преодолеют наконец естественную застенчивость, то не ранее, как почувствовав свою фамильярность со взрослыми, т. е., не слившись несколько с ними, перестанут принимать их в какое-нибудь внимание, т. е. уважать их. Взрослые принимают это обыкновенно за "доверие" к ним, "расположение" детей, но это — наивное предположение, ибо детям не в чем с ними сливаться: они могут только перестать уважать их, счесть, что у этих взрослых нет никакого своего дела, нет особенного своего мира, что они прежде всего и только — праздно и пусты.

Все сказанное относится к нравственной стороне, но едва ли не важнее еще здесь сторона умственная: ребенок должен быть всегда серьезен¹, и вместе он должен быть свободен, т.е. окружающие его вещи и люди не должны стоять слишком высоко над его умственными силами, не должны его *подавлять*. Мы уже выше заметили, как опасно для умственного развития тотчас получать на все ответы, никогда не ожидать их и, следовательно, не жаждать; теперь — мы берем другую сторону этой же самой опасности, собственно волевою. Приставить очень умного, очень ученого, очень опытного педагога к ребенку, который на всякое недоумение последнего давал бы длинные объяснения, от всего поспешного или излишнего благообразно останавливал бы, и вообще вечно во всем поучал, — есть верное средство сделать этого ребенка глупым, т. е. не только вовсе неразвитым, но и до крайности робким умственно, неуверенным, неуклюжим. И в самом деле: в умственном отношении, около человека с чрезвычайным перевесом знаний и умственной силы, ребенок постоянно должен чувствовать себя как бы на дне глубокой пропасти, высокие края которой для него недостижимы и не дают прямо взглянуть на солнце истины, т. е. на действительность. Возле себя, перед собою он видел бы постоянно чрезмерное превосходство ума, и неуловимо для него, как и для самого воспитателя, это превосходство давило бы его; он никогда не поправился бы, но только был бы поправляем; никогда не отважился бы на суждение или поступок, не спросив предварительно об их возможном исходе; он был бы всегда пассивен и никогда деятелен; а между тем в жизни, в последующем, в самом приобретении знаний — везде ему предстоит быть именно деятельным. Минерва приняла когда-то вид Ментора, чтобы не только провести Улиссова сына, куда нужно, но во время пути и возможному научить его, наставить. Без сомнения, это

¹ Как уже заметил я, серьезность не исключает ни смеха, ни игр; ребенок тогда только не серьезно смеется, когда предмет смеха в действительности его не смешит, и тогда не серьезно играет, если игра его не забавляет.

был самый бесплодный ее поступок, и ни история, ни миф, ни даже позднейшие нравоучительные сочинения ничем не опровергают этого: все они повествуют, что Телемак был научен, но умалчивают, что же вышло из этого научения. Несомненно только (и никто не решился даже предположить этого), что из него не вышло никакого подобия его мудрого отца, около которого, однако, не стоял никакой Ментор. Но замечательно, что эта история о Минерве и Телемаке была неоднократно повторена и в действительности, всегда с тем же результатом умолчания о последующем, и следовательно — вероятного бесплодия. Кант, Дидеро, также, кажется, Локк, имели около себя питомцев и, без сомнения, выполняли свою роль не менее успешно, чем древняя Минерва; но где же их ученики, что повествует о них история? Каким подвигом, мудрою деятельностью или хотя бы просто чем-нибудь выдающимся они отметили себя в ней? Наверное, исполненные благой памяти к великим своим наставникам, они до конца жизни повторяли их мысли, применяли указания, и, как бы не живя вовсе, не живя, по крайней мере, для себя и собою, прошли незаметною, тусклою тенью и для других.

Взрослый же, каждый и всегда, около ребенка стремится естественно принять вид разъясняющего или поучающего Ментора; в меру того, как он этого не умеет делать, он, конечно, безвреден — и, однако, всегда вреден тем, что его поучениям, даже и безвредным, ребенок не умеет ничего противопоставить, противоположить из себя. Поучение, и строгое, и прекрасное, какое может получить ребенок от старших, есть единственно поучение из созерцания их жизни, идущей своим путем, к своим особым целям, не детским, — когда она идет к этим целям серьезно и в прекрасных формах.

Как и всегда, сила общего закона наблюдается резко в некоторых исключительных явлениях, и мы укажем на одно из таких. Кто не знал (или не слышал от других) об удивительных семьях, с несомненно болезненным отклонением от нормы, где вся нежность родителей сосредоточена на одном ребенке, а другой внушает этим же родителям какое-то физиологическое отвращение; повторяем, есть такие семьи с необъяснимым уклонением родительской (всего чаще — материнской и всего чаще — в отношении к дочерям) привязанности, и мне лично два раза случалось наблюдать это странное явление¹. Что же оказывается?

¹ Не знаю, записаны ли где-нибудь подобные факты, и еще менее знаю, объяснялись ли они когда-нибудь. Патологический характер здесь несомненен из отсутствия способности даже видеть своего ребенка и позднее, после долгих лет разлуки, видеть хотя бы для того, чтобы благословить на брак, при полном сознании отсутствия на нем какой-нибудь вины.

Ребенок заброшенный, едва допускаемый на глаза, растущий на кухне, с прислугой, — не только образец кротости, душевного благородства, но и сосуд ярко светящихся умственных даров; другой, не спускаемый с глаз любящими родителями, с приставленными мамками и учителями, вечно спрашиваемый и развиваемый, туп нравственно и умственно до степеней, которая граничит с уродливостью.

Но это — редко наблюдаемое, хотя и ярко доказывающее явление. Есть факт более общий, доступный проверке каждого, известный, кажется, всем из истории: из бедных, необразованных семей вышли едва ли не все те независимые умы и смелые характеры, которые в разных сферах становились реформаторами человеческих обществ; ведь к этой смелости и независимости они приучались же — приучались тем именно, что уже с первых годов учения не только не чувствовали над плечом у себя каких-либо вершин, но, напротив, сами уже в детскую пору в том и ином, а наконец и во всем, чувствовали себя выше, умственнее сильнее непосредственно окружающих и, однако, дорогих, уважаемых людей. Это-то и воспитывало в них то здоровое мужество, которое одновременно полно и любви к действительности, и веры в идеальное, и готовности провести это идеальное в эту высоко ценимую и, однако, ломаемую действительность. Мы не знаем учителей Лютера — других, кроме беспощадно сурового отца; без призора, с невежественными учителями, вырос наш Петр; и едва ли не все истинно великие государи были в ранней юности или гонимы, или отброшены в сторону, так или иначе пренебрегаемы. И если лишь несчастье, затерянность, беспризорность объединяют столь несродные характеры, как Генриха IV у французов и Иоанна IV у нас, Густава Вазу у шведов, королеву Елизавету у англичан, и все они, этим условием объединенные, стали велики, — значит, есть в этом воспитательный момент, которого ранее не замечали.

Мы его старались объяснить; роль его в истории неизмеримо велика; и мы можем только прибавить, что не была бы эта история тем мудрым и светлым, чем она является нам, если б не этот удивительный закон, посредством которого Бог охраняет человека, когда он не может или не умеет охранить себя сам.

X

Таким образом, трудом и нуждою воспитывается духовно здоровое, сильное; гениальное же в уме или особенно в характере воспитывается бедствием, незаслуженным несчастьем, продолжительным горем. Оно только одно истинно углубляет сердце и заостряет разум — сообщает

второму великую, поражающую всех прозорливость, первому дает свет, всех привлекающий к человеку, всех ему покоряющий. Много умного, любопытного мы можем услышать от всякого, но проникновенное — только от человека, который когда-нибудь, в какой-нибудь форме, и иногда скрыто от всех людей, вынес что-нибудь особенное. И так как это особенное никогда не может быть предметом преднамеренного искания, — последнее к тому же было бы и напрасно, — то и великое, гениальное в истории должно нами пониматься, как нечто посылаемое человеку вне всяких его расчетов, по высшему предвидению, для его нужд и в момент, смысл которого и значительность выше обычного.

Есть, однако, и в истории нечто аналогичное тем условиям, которые мы только что указали, как действующие на индивидуальное развитие, — условия, действующие уже на целое поколение или ряд поколений людей. Есть в ней целые эпохи, воспитывающие по своему смыслу, но есть и развращающие. Мы можем, обратившись к какому-нибудь веку и стране, найти поразительное множество людей, ничем особенно не выдающихся, людей только средних способностей, вся жизнь которых, однако, проходит в каком-то высоком напряжении, совершенно скрывающем от нас средний или даже мелкий уровень их умов. И можем, иногда в той же стране, века два спустя, встретить не меньшее обилие людей, которые даже при высшей одаренности, обладая чрезмерною умственной силой, являют собою что-то мелочное, незначительное, хотя и вместе — удивительное. Как на пример первой эпохи, мы можем указать на время реформационного брожения в Германии и Франции, век гуманизма в целой Европе; как на пример второй — время последних Людовиков во Франции. Меланхтон был только мирный ученый, Лютер — искавший личного спасения человек, — но чем же делала, как возвысила их эпоха, проникнутая высшим исканием и высшими отрицаниями! С другой стороны, Дидеро, Вольтер, Руссо во всякое время были бы люди чрезвычайной умственной силы; они были таковы и в свое время; но смысл этого времени был так низмен, его желания — так недалеко шли, отрицания — так неглубокого касались, что прошел только век, и они — именем своим еще на устах всех, и ни в чьем сердце — своим значением. Первые, едва возвышаясь над обычным уровнем своими способностями, стали велики, истинно велики, и притом на все времена, — ибо время их собственное было уже высоко, и они сияли в нем, как даже незначительный холм сияет вечными снегами, если он стоит на вершине могучего горного хребта; вторые, как ни высоки были сами по себе, подобно высокой башне на низменной, топкой впадине, быстро теряются на горизонте времени и, хоть собственную высоту никогда не теряют, вместе с временем этим впадают в

общее забвение.

И что отражается величием или умалением на выдающихся людях эпохи, то на их современниках, имена которых скрыты совершенно в истории, отражается как воспитание. В эпохи, существенным образом *доживающие*, когда все руководительные принципы жизни ослабли, и люди растеряны, нерешительны, — существование каждого является чем-то расшатанным и может быть укреплено только личным, чрезмерным усилием. Тогда *труд* есть действительно последнее, на что может надеяться человек; он не спасает его собственно, но не допускает, по крайней мере, до индивидуума коснуться тем общим развращающим условиям, которые, как только человек не занят, свободен, открыт, — заливают его собою и уносят туда же, в ту же гибель, куда влекут и всю умирающую эпоху. Нет ничего во времени, что поддерживало бы человека; нет нитей, которые не давали бы ему упасть, даже когда его собственные силы и малы; нет смысла, его оживляющего, вне права, под которым он живет, плуга, над которым согбен, детей, которых нужно привести к лучшему, чем где находишься сам. Нет надо *мною* и *моим* великого *духовного организма*, к которому бы я принадлежал, в котором был бы прочен, нужен, и, — давая ему себя, свои силы, способности, — себе, этим силам своим, способностям получал бы от него высшее просвещение.

Мы высказали, наконец, слово, в котором заключена вся наша мысль об образовании. *Его искание есть только искание этого духовного организма*; критика его, отрицание есть только тоска по утрате этого же организма, того *крова*, который я ожидал бы найти над собою и *всеми*, и его не вижу. О, конечно, и в индивидууме есть смысл, которым он обращен к Богу, и один он — дорог, его ценность — вечна; но есть от Бога же исходящие вечные законы, которыми он единится со всеми людьми и бьется с ними в биении одного пульса. Незыблемость, ясность, для всех очевидность этих законов и есть то, что воспитывает истинно, что образует действительно, в согласии с чем, наконец, могут быть выведены и те, не очень значащие, подправляющие лишь в частностях, пристройки, которые мы называем "школами". Сознает ли данное время себя таким духовным организмом, или не сознает более, — вот что решает судьбу поколений, или имеющих пройти тенью в истории, или, напротив, призванных поработать в ней и создать. Верит ли чему-нибудь эпоха? Чем признает себя, *ощущает* человек? Как смотрит он на свою жизнь? Если как на случайное, мимо идущее явление, как на странный и непредвиденный исход удовольствия своих родителей, — что ему нужно, зачем ему воспитание? Он доживет до своих лет, потом умрет, потом черви сделают свое дело с ним, с его

детьми... и ничего далее нет, и *не нужно* ничего.

В подобные эпохи все, что делается для воспитания, есть в сущности незначаящая, лишь закрывающая глаза на будущность, игра, — есть построение стены на фундаменте, плиты которого тщательно укладываются в почву отваливающегося зева вулкана. Пусть они уложены прочно, пусть благороден был труд клавших — через минуту и их самих, и их труда не будет.

XI

Эпоха с религиозною серьезностью, понимающая себя и свой смысл в истории, — вот что одно воспитывает; абсолютное, призванное к вечной жизни *после* нас, — вот что сообщает вечность и нам, и труду нашему, что может сделать наше существование светлым и в нем — светлым детство наших детей. Без этого, печать идиотизма ляжет на них, как эта печать лежит уже на нас, несмотря на наши придуманные речи и деланные движения. Абсолютное передо мною — это значит: ясно для меня, что я должен делать — Ему служить; ясно, для чего я должен воспитывать детей, зачем их рождаю, — *по* Его закону рождаю, для *продолжения моего труда* (который прав) воспитываю. Все ясно, ничего темного передо мною, и это не размышлением, не моим индивидуальным усилием приобретено. Как не индивидуальным усилием капля крови несется к легким, в них оживляется, оживляет тело и возвращается к телу, чтобы повторить этот кругооборот, так я, *другой*, мои *дети*, *внуки*, все мы живем, светло ожидаем смерти, но и по смерти остаемся в жизни целого, которое все дышит, оживлено, и за черту которого ничто не выходит.

Конечно, есть только *одно* абсолютное, но когда значение этого абсолютного человек придает даже временному, когда он обманывается относительно другого, но не относительно себя, которого считает сосудом вечного, — эпоха может быть светлою, она может испытать счастье¹, хотя и не может сохранить свою вечность в истории. И поколения, в ней взращенные, могут быть воспитанными — в себе, конечно, в силах своих, в красоте форм², без отношения к тому, чему они служат.

¹ Нельзя отрицать порывов некоторого счастья в людях первой французской революции, когда (как m-me Роланд) люди даже на плаху шли с верою в смысл и абсолютную значительность своего времени, считая свою личную гибель случайною и временною ошибкою (см. также характеры С. Жюста, Дантона и особенно всей Жиронды).

² Также было бы напрасно отрицать в людях только что указанной эпохи известную монументальность характеров, "красоту форм", "величие сил", "личности", — что все

И эти формы разобьются, эта красота пройдет, силы угаснут — на время, как отраженным светом пройдя в жизни поколений. Только обман и относительно другого, и относительно себя не дает уже никакого света; только воззрение, что все вокруг человека и он сам — случайно, временно, не нужно, — делает эпоху окончательно ненужною, воспитание — окончательно невозможным.

В эпоху подобной темноты что можно сказать человеку? Что мог бы ему сказать друг истории, будущности? "Пойди из земли твоей, от родства твоего и из дома отца твоего" (Бытие, XII), куда Бог укажет, до лучшего времени, когда ты или другой, но кто-нибудь уединившийся — будет призван к новому сеянию на почве запустелой.

Индивидуализм, замкнутость в себе человека — это есть следствие разлагающейся эпохи, но в нем же таится и возможность возрождения эпохи новой. Не в великих исторических движениях, где одно сменяется другим, не в широких массовых волнениях, не в переворотах, которые нас пугают, изумляют, — источник жизни новой, отличный от того, что мы узнали, поняли, возненавидели, презрели; ее источник в тревогах личной, уединенной совести: где-нибудь в незаметном углу, иногда в попираемом человеке, зреет новое настроение, зажигается еще не горевший свет, лучи которого, распространяясь, не входят ни в какое сочетание с лучами гаснущими прежнего света. И когда только смрад исходит от источника прежнего света, и в этом смраде задыхаются люди, — одинокий, чистый, хотя и слабый, новый свет привлекает их всех. Они идут сюда все — согреть около него душу, осветить разум, который совершенной темноты никогда не может переносить, по крайней мере, не переносит ее долго. И новая эпоха настает, с другою верой, не прежнюю любовью.

В том, что *живет*, а не существует только, все новое не собирается из частей, но из целого рождается в целом же виде; не собирается тело из мускулов, костей, нервов, и отдельно от них не вливается в него потом кровь. Насколько же более история есть живое целое, не собираемое порознь из учреждений, законов, наук, художеств, — во что все, когда оно ново, можно было бы влить и новый поток людей. *Лицо* в ней есть самое малейшее, и вместе оно есть уже живой синтез всего, что так напрасно, так бессильно мы пытаемся между собою соединить: в своем смысле, красоте, строе душевном оно несет и закон, и возможные учреждения, и всякую мудрость. Все в этом зародыше неразлично слито

было же в них чем-нибудь воспитано: мы утверждаем — моментом веры, хотя бы и относительной, ложной. Замечательно, что самое появление этих характеристик сопровождается пробуждением веры, и становится особенно заметно со времен Руссо.

до времени, как в яйце зреющем неразличимы до времени будущие органы; все, однако же, в нем и реально, и, главное, одухотворено уже все, заложено для жизни будущей, которая, кроме как этот, не имеет других путей для своего возрождения.

ХП

Но и не только для будущего, и не для одного "человечества", а для всякого порознь и во всякий текущий момент, высшее сознание о себе, о своем долге может быть в темную эпоху воспитано лишь индивидуально, разрозненными усилиями. Мы возвращаемся вновь к детям. Было бы напрасною и пагубною иллюзией ожидать, что в стороне от личных *моих* усилий, от *нашей* семьи, от *ближнею прихода*, — в далеком учреждении, заботливо охраняемом, дорого оплачиваемом, будет дано моим, нашим детям то, чего нет не только у охраняющих, но и нет в самом времени, недостает целой эпохе. Конечно, точные знания будут даны, будут созданы полезные навыки, еще что-нибудь. В миниатюре повторится то, что мы только что сказали о большом мире истории: кости, мускулы, органы будут собраны, но ничем не одухотворятся и даже не свяжутся между собой. Все, быть может, хорошо, что отсюда выйдет: но только не выйдет никогда отсюда живой, полный человек.

И если целое этого не видит; если, собирая мертвые кости мертвыми руками, оно будет делать это так, как будто бы творило что-то живое, — индивидуум может быть мудрее его и рассудительнее. Отдавая ему все требуемое, соблюдая должное, он может соблюдать это лишь внешним образом — ведь только внешнее, в сущности, и детям его дается, — и, поступая так, — сохранять всю теплоту сердца своего, всю горячность веры для внутреннего, для ближайшего, для детей своих, которые еще могут жить, когда целое наверно гибнет.

Как это ни удивительно, индивидуум прочнее общества, долговечнее; и то, что ближе всего стоит к нему, — семья, она может быть еще тепла, религиозна, может гореть полною жизнью, когда этой жизни нет уже нигде кругом. Причина этого кроется в мистических основаниях семьи, которых не имеет общество: через нее именно, а не через общество индивидуум сливается со всем родом человеческим и также соприкасается с тайнами жизни и смерти. Отмечен и не объяснен историками великий факт первенствующего значения, какое женщина имела в принятии народами, еще языческими и темными, христианства. Полураба и вечная труженица, не знавшая поля битв, народных столкновений, чужих стран, — она ранее всех почувствовала слово об искуплении и грехе, о мире здешнем и загробном, и первая поднялась

навстречу этому слову, радостно и трепетно. Что же, как королевы сделали это — св. Клотильда, св. Берта, св. Людмила, у нас св. Ольга? Или, быть может, как девушки? Нет, но как *женщины*, как рождавшие и, следовательно, стоявшие у дверей гроба, откуда были позваны назад для забот о жизни новой, которую произвели из себя. Тайны гроба и жизни полнее, целостнее, ярче открыты женщине; она — их преимущественная хранительница; и то, что к ней примыкает, — семья может быть полна еще смыслом этих таинств, когда все вокруг его утратило. Мы возвращаемся к школе — разве она потеряла ребенка? Вымаливала его жизнь, не скажем у Бога, но хотя бы у "природы"? Итак, может ли, умеет ли, если бы даже хотела, она молиться так горячо, страстно, так бояться Бога, как семья, и даже такая, в которой нет "катехизиса"?

ХІІІ

Индивидуум может и должен быть убежден, что есть вещи, которые он знает *один*, что *этих* вещей некому передать его детям, наконец, что это именно знание и есть главное, которое определяет жизнь, определяет самого человека, тогда как всяким другим знанием он лишь *пользуется*. Давая орудия ему в руки, нужно же подумать, чтобы он сам был *кто-нибудь*; нужно, чтобы пользующийся и обладающий был вместе и какое-нибудь лицо. Нельзя навивать нить без того, на что она навивалась бы; готовя серии знаний, совершенствуя их, комбинируя — не раньше, однако, можно приступать с ними к человеку, как убедившись, что *главное* знание, которое осмысливало бы его лицо, не только есть в нем, но и совершенно твердо. Лишь когда семья сформировала ребенка, укрепила, дала ему веру и серьезность — а это все *она только* может дать ему, — в насыщение, в пособие, как средства, как посох страннику, пусть дает ему школа все остальные, второстепенные сведения.

Но тут я слышу со всех сторон готовые подняться возражения: "Семья, — мне скажут, — вовсе не то, что вы о ней предполагаете". И это скажут уже бесчисленные теперь, всесильные ее антагонисты, пытающиеся более и более вытеснить ее из сферы ее обязанностей и перенести эти обязанности на себя. "Семья развращена, дика, безбожна уже по невежеству; у нас, в наших книгах — вот в этих сумках, которые мы даем детям, написано все, о чем она забыла. Мы знаем — тогда как она невежественна; мы правильны — тогда как она хаотична".

Правильны, знаючи — но *верующи* ли в то, о чем у вас знание? Правильны, но не из *страха* ли только дисциплины, которою, став против семьи и Церкви, вы взаимно себя связали? Ведь и я стоял годы в

этих дисциплинированных рядах, священнодействующих в классе и совете, всегда серьезных, поучающих, укоряющих... Зачем хранить тайну, которою вы все связаны: что не вера движет ваши ряды, что индифферентизм религиозный, местный, национальный, прикрытый для видимости только соответствующими параграфами, есть то, что более всего вас одушевляет? И что всякий из "верующих", непредвиденно для себя замешавшийся в эти ряды, чувствует себя в них смешным, ненужным, всего менее способным двигать блоки, приподнимать и опускать декорации, и вообще принимать какое-либо участие в дающейся грандиозной опере, где все издали так красиво, зрители тронуты, тронуты многие из самих "певцов", излишне вошедших в роль, но вообще и в массе все так чрезмерно утомлены?

По самым принципам своего возникновения школа в Европе повсюду и одинаково атеистична, хотя тем паче удлиняет программы по "Закону Божию"; она давно безотечественна, хотя и справляет юбилеи и всякие "памяти". Это давно безродный, всюду и от всего отделившийся в своем роде "индивидуум", который, перекочевывая с места на место, льстиво приближается к каждому и уверяет, что ему именно он приходится ближайшим родственником, наследство которого он вправе и должен получить. Она — собиратель всех исторических наследий, с верой и, в сущности, с тайной, инстинктивной жадной, чтобы все эти наследуемые были не очень здоровы, не очень долго тянули жизнь, а уж по кончине она возьмет на себя труд устроить им пышные похороны, произнести надгробные речи и деяния каждого занести в соответствующие у себя книги.

Вот тайная сторона ее отношений к действительности, из которой вытекает явная: что ни государство не крепнет¹ под ее воздействием,

¹ "За что ты бьешь нас, *верных слуг своих*", — спрашивает Курбский царя Иоанна в письме своем, и в тоне вопроса этого, хотя и негодующего, у *беглеца, у изменника* слышится все-таки какое-то подавленное чувство близости и родственности к государю, от которого он бежал, к земле, которую навсегда покинул; не говорю о "холопе" Шибанове. И вот, не дерзая оспаривать у каждого право негодовать на то и иное в своей родине (что часто бывает выше и чище самой любви), я хочу сказать, что ни в негодовании, ни в любви нет и я не встречал никогда в толках взрослых учеников той теплоты, той интимности, тех "незаметных слез", которые негодованию придавали бы остроту, силу; любви — справедливость, нежность. Вялое отрицание, ирония скорее, чем негодование, — вот обычное отношение "обычного" юноши к своему отечеству в старших классах гимназии и в университете. И между тем не из семьи это чувство приносит; дети-подростки маленьких классов, как мне приходилось наблюдать, всегда — безотчетные патриоты. Однажды, объясняя в V классе урок по римской истории, я, невольно увлекшись, коснулся той темы, что Рим погиб естественно, пройдя все возможные для него фазы истории, и разделил в этом случае судьбу всех развивающихся, даровитых народов. Во время объяснения я слышал уже какое-то, мне неприятное бормотание на

как она обещала это, ни церковь не наполняется молящимися¹, ни семья не становится лучше, изящнее в своих формах, теплее в содержании². Первые бегуны с поля битвы³, последние и лишь по принуждению

задней парте и, кончив объяснение, спросил, обращаясь к ученику: "Что вам, Колесников?" — "Как же вы это говорите, что всякий народ должен умереть", — проговорил он грубо, не скрывая неудовольствия. Не догадываясь, в чем дело, я начал кратко повторять довод, но он резко перебил: "После этого, по-вашему выходит, что и Россия когда-нибудь погибнет?" — "Конечно..." — "Никогда этого не будет!" Это был сын какого-то железнодорожного мастера, грубый и умный ученик. Конечно, таким замечанием студент уже никогда не остановит профессора.

¹ В Е-це и Б-ске, где мне приходилось служить учителем, я замечал, что лучшая церковь, куда "приводились" ученики ко всенощной и литургии, вовсе почти не посещалась молящимися (народом): до такой степени, бессознательно все чувствовали, что атмосфера, вносимая в храм "учащимися", дисгармонировала с тем, что в храме привыкли искать и находить молящиеся! Из этих городов, по крайней мере, первый имел высокий церковный дух, и мне приходилось видеть в морозные зимние дни большую толпу, без шапок, молящуюся перед входом и не могущую уже протесниться в храм (т.е. не тот, где молились "учащиеся").

² Браки в образованных семьях реже, чем в необразованных; и весьма часто — это браки очень скоро расторгаемые, иногда (как мне известны подобные случаи) расторгаемые при первой же беременности жены, которая бросается мужем и с будущим ребенком.

³ Однажды, встретив только что кончившего курс юриста в форме "вольноопределяющегося", я увидел его в крайней агитации и, спросив о причине ее, узнал, что завтра, во время смотра, он собирается жаловаться дивизионному генералу на ротного за его грубость: "...толкает в спину, как какого-нибудь простого солдата". Я спросил, что и как было, и узнал, что в момент выстрела, на ученье, студент-воин всякий раз вырывался, бросал ружье, и офицер, идя сзади ряда и не рассмотрев, кого он бьет, ткнул в спину робкого стрелка. Я объяснил, что ведь нужно же приучаться к ружью. "Да зачем я буду приучаться к шагистике и всей этой ерунде?.." — "Да как же на поле-то битвы?" — "Да, конечно, убегу..." Я оторопел, и спор быстро перешел к государству: не помню его нити, но помню, что мне долго и упорно приходилось доказывать, что государство — это вовсе не окружной суд, в котором я веду процесс, и что тут есть кое-что в прошлом, что обязывает меня теперь. Я помню ясно, что студент ничего этого не понимал и смотрел так, как если бы он встретил пуму, черного лебедя, что-нибудь из Австралии или Южной Америки, вычурное или необыкновенное. Просто, он *отвык* от этого (т.е. за годы только что оконченного учения), — отвык от всех представлений отечества, целого чего-нибудь, чему принадлежал по рождению, по вере и т.п. Приведенные факты очень частны, и для убедительности я приведу более общие: протоиерей Z на 1-м курсе одного из университетов читал соединенным четырем факультетам курс богословия и избрал для него *апологетику христианства*, и первый вопрос, которым мы, 500–600 юношей, только что окончивших курс в гимназии, были встречены на его лекциях, был следующий: так ли окончательно доказано "наукою" *небытие Божие*, и в самых науках, по преимуществу естественных, нет ли фактов, наблюдений, которые это учение подрывали бы? Я не могу объяснить, как и почему, но этот вопрос на первой лекции, перед гурьбой совсем молоденьких слушателей, меня удивил и поразил почти страхом, страхом именно историческим, как исполненный чрезвычайной знаменательности. О том же профессоре мне передавали товарищи-студенты, что еще филологов и других студентов он на исповеди (исповедь у него была бесплатная, и потому едва не весь университет у него исповеды-

входящие в храм, эксплуатирующие жен, бросающие детей — кто они? Кто повсюду, без разделения стран, народов, вер?

XIV

Итак, не закрывая глаз ни на которую сторону и нисколько не скрывая от себя опасного положения и семьи, мы помним, однако, общий закон, что она, как и личная совесть, гибнут в истории последними — последними в ней становятся пусты, холодны. И, исходя из этого, думаем, что — по крайней мере, в столь сомнительный, тревожный момент, как наш, когда все обманчиво и остается полагаться лишь на природу, — дети возможно долго не должны быть выводимы из своего родного гнезда, чтобы, согревшись здесь непритворно любовью, узнав хоть что-нибудь не в ложных отношениях, были способны и в последующую жизнь внести какую-нибудь прямоту, хотя грубую, и что-нибудь теплое. Повторяем, школа дает только посох — человеку, которого формирует семья. Это даваемое — не "законченный круг сведений", не "миросозерцание", еще менее — познание "обязанностей человека и гражданина". Мы думаем, что — в текущий, по крайней мере, момент — единственная роль, какую школа может выполнить около семьи, церкви, университета (мы говорим о школе предварительной), — это, не вмешиваясь в их деятельность и оставляя для этой деятельности достаточный досуг, предложить в себе им в пособие обширный и удобно устроенный склад второстепенных научений, куда приходят и, получив нужное, за него платят, — и только.

Ее сфера — гораздо уже и скромнее, чем думают; ее обязанности в этой сфере могут быть, наконец, поняты, и она в состоянии будет их выполнить, не впадая в притворство и внутреннюю фальшь, в которую невольно теперь впадает, берясь заменить для ребенка и, семью, и церковь, и отечество, — все это призывая к себе в *пособие* и тем самым лишая его *абсолютного* значения, какое оно в действительности имеет. Но ведь и теории искусства — вспомним здесь кстати, — указывая на у-

вался) еще спрашивает о чем-нибудь, но когда на вопрос, какого факультета, исповедующийся отвечает: "Медик" (т.е. почти $\frac{1}{2}$ университета) — он прямо читал отпустительную молитву и никогда о грехах не спрашивал: т.е. он знал — верно, не без опыта многих исповедей, — что здесь исповедь будет издевательством над таинством. Когда этот же священник приводил после смерти государя Александра II студентов к присяге, я помню его испуганное почти, до крайности смущенное лицо: он, очевидно, боялся, что вот-вот случится неприличие, выйдет скандал, — и между тем, как все помнят, это был очень гордый, вовсе не робкий священник. Он был очень стар (в 78–82 гг.), был давно профессором университета, и приведенные мною наблюдения я указываю как простую сумму его опыта, не прибавляя ничего от себя.

тилитарные для него цели, все-таки ввиду этих целей *требовали* искусства и, однако, *погубили* его, именно потому, что требовали себе в посябие и уже тем самым критиковали его в отношении себя, а не в отношении его собственных, особых целей. Не потому ли, неувовимо для всех и для всех же ясно, вокруг школы пустеет семья, холодеет церковь, отрицается отечество, что все это в ней стало каким-то педагогическим примером, лавкой учебных пособий, которая по достаточном пользовании и дав все, что нужно, естественно забывается, и даже с некоторым отвращением.

Любить искренно и глубоко, любить без всякого разделения античный мир — кому это может быть воспрещено? Кто воспретил бы мне, если бы, взяв на себя труд выучивать древним языкам, их литературе, их искусству, истории, религиозным и государственным учреждениям, я с несколькими помощниками, мною самим разысканными, принял, с одной стороны, обязанности перед родителями, доверяющими мне своих детей, и с другой — перед университетом, который мне указывает, что именно ему нужно, чего он будет требовать от каждого в него поступающего и без чего он ему не нужен? Не — "дурен", не "недостойн", что все сомнительно, ни для кого не понятно и всегда оспоримо, а только не *нужен*, — что и понятно и уместно в устах того, кто другого принимает к себе для своих особых целей. Я не учу Закону Божию, — потому что этим святым вещам не могу научить; я не отрицаю этим их, но только не лицемерю, как, лицемеря, отрицаю теперь в сущности все, чему внешним образом и с притворною гримасой научаю. Ведь не выучиваю я детей чувству их к родителям и ощущению красоты природы — не учу их заглядываться на звездное небо, трепетно любить мать, — но, не уча, отрицаю ли? Нет, но только благоговею к бесчисленным вещам, которые выше моего искусства, чище моего ума; не скверню *их* своим прикосновением, не скверню *детей*; но, беря от последних лишь незначительную долю времени и внимания, оставляю их учиться и у звездного неба, и в семейных играх, и в храме, куда его поведет мать, куда он, когда вздумает, сам зайдет, — и пусть уже никогда не заходит лучше, нежели как теперь, когда его водит сюда "классный наставник", и он с ненавистью к храму, с отвращением к богослужению выстаивает здесь свои постылые часы. Я говорю элементарные вещи, и не могу скрыть ужаса при чувстве, как бесконечно мы удалились от этих элементарных вещей, как запутались в хитровычурных мыслях и, идя в них далее и далее, дошли до такой виртуозности в уродливом и глупом¹, что и выхода из него никто не видит, и,

¹ Например, в прогимназии, где я был классным наставником, двум ученикам-брать-

кажется, всякий уже боится его искать.

Государство же может и должно сохранить положение заботливого во всем этом руководителя, видящего крупное, но который не впускается в мир частного, субъективного, интимного, куда его толкают льстивые и безрассудные рабы, и оно сюда входит, но, не различая здесь ничего, — ломает все, мучит и возмущает все против себя. Его роль — собрать и оплатить сирот, послать и обездоленным луч духовного света, который иначе по необходимости падал бы лишь на обеспеченных и, следовательно, немногих. Повторяем, возвратившись к своим естественным, грубым задачам, в то же самое время государство может стать истинно христианским, нравственным, всеми благоговейно чтимым. Так же честно, как я относительно детской любви к родителям, и оно может сказать относительно вообще научения: "Я здесь не вижу, не различаю; но вот я различаю этих и тех бедняков — дайте и им то, что вы даете богатым, и я вознагражу вас".

XV

И семья, когда "видимости" даже никто не сохраняет, что берет на себя ее обязанности, очнется от беспечности, в которую так часто впадает теперь, так манится в нее всеми окружающими условиями. Мать вынет, наконец, грудь, когда никакая истощенная, безмолочная кормилица не будет стоять перед нею и протягивать рук к ее ребенку. Семья не может не быть серьезна, когда на ней лежат серьезные обязанности, когда она обязана к труду, заботе о детях, без чего выросши — они никому и ни для чего не нужны. А став серьезна внутри себя, она — и оставаясь даже малообразованною — будет воспитательна, как мы объяснили выше. Ничего сложного от нее и не нужно требовать, никакого нагромождения сведений или образования сложных навыков. Все ее заботы должны быть сосредоточены только на выработке в ребенке *лица*, т.е. уже некоторого характера: уменья подчиняться тому, чему следует подчиняться, сопротивляться другому, чему следует сопротивляться. Страх Божий и неизменное трудолюбие: одно — как выражение внутреннего лица и другое — как выражение внешнего — нам представляются единственным, на чем должно быть сосредоточено внимание родителей. На это осмысленное и твердое лицо школа сумеет позднее навить нити

ям, на просьбу отца-священника позволить им и по вступлении в школу посещать все-нощную и литургию с матерью, как это было ранее, было грубо и без объяснений отказано начальником заведения, причем ходатаем за просящих был я сам, в качестве классного наставника.

своих сведений.

Мне приходилось наблюдать семьи, образование которых не восходило далее грамотности, — следя за которыми годы, я удивлялся их воспитательному такту. Как нисколько правдоподобны покажутся мои слова многим, я скажу твердо (сколько видал), что ребенок, *никогда* и *никак* не наказанный и при всем том воспитанный в строжайшем религиозном и нравственном духе путем непрерывного над ним наблюдения старших, есть идеал не только желаемый, но иногда и осуществляемый (видел это и свидетельствую) в среде первобытно-необразованной народа нашего, где старшие члены семьи не умеют подписать без пропуска двух букв своего имени. Что же относится до старины, могу сослаться на воспоминания детства в известных "Странствованиях" инока Парфения — книге, представляющей неоцененное сокровище для изучения духа нашего народа в его коренных, прежних, не разрушенных формах. Итак, идеал воспитания в народе нашем, насколько он сам воспитан церковью и ее указаниями крепко, есть совершенная гуманность при неусыпной заботливости — полное слияние *веры* в предметы научения, великие, торжественные, святые, *с любовью* к научаемым, трепетным, беззащитным, невинным. Но если мы возьмем самый худший случай — наказание *несправедливое*, т.е. ошибку в принятой мере, и здесь в общей форме своей способ воздействия так хорош, что даже эта частная ошибка приносит последствия не вредные. И в самом деле, подойдите к незаслуженно наказанному ребенку: именно потому, что он чувствует себя обиженным несправедливо и больше, чем заслужил, вы найдете его мягким, впечатлительным, отзывчивым, — не к тому, конечно, *кто* наказал, но это и не нужно, а *в себе* самом, что одно нужно. Тогда как бесконечно скучающий "24 часа в камере по § такому-то" не только не размягчен, не чуток, но, сверхбезграничного против всех раздражения от скуки, — только еще сонлив и голоден; сверх этого, может быть, и более плутоват — от изобретательности всяких потемок и изощренности всякого уединения. Помню, я был раз очень больно наказан в детстве; я пишу не в интересах "педагогики", а то, что было в действительности, — и вот помню, что уже очень рано я забыл и кто, и как, и за что меня наказывал, и до сих пор помню только, как тетка в зеленом платье пришла и села около меня часа два спустя и, ощупывая наказанные части, с ужасом говорила: "Что же они с ним сделали!" — и утешала меня; наказанного *явно* и *больно* всегда кто-нибудь пожалеет; следовательно, пожалеет когда-нибудь и он¹.

¹ В бытность мою учителем гимназии и вместе классным наставником, ко мне, как к последнему, нередко являлись матери учеников (всегда вдовы) с просьбою наказать

XVI

Но, как уже заметил я, это только символ разрыва с настоящим, и не ребенок, наказываемый в строгой семье, — мой идеал; идеал — в семье строгой до суровости, но строгой в духе, в строе своем, в понимании каждым своих обязанностей, что настолько предупреждает самое зарождение каких-нибудь несносных пороков в детях, что о применении физического наказания здесь не может быть и речи. Наказание, собственно, применимо лишь в семье, несколько распушенной в себе самой, не трудолюбивой, не выдержанной; здесь оно вызывается, когда мальчик потерял меру и перешел границу, и хорошо потому еще, что тотчас изолирует его в своих собственных глазах, как бы отделяет на некоторое время от семьи, т.е. от дурного, от главного, откуда идет его порча. В коренном своем основании оно, конечно, несправедливо; но отлично, как простая, немудрая мера, дающая наилучшие результаты в данном положении вещей. Мальчуган обижен. "Так ли я *дурен*, что заслужил это?" — вот его первый вопрос, источник бесконечных полусознательных, темных размышлений, которые не столько пробегут его мысли, сколько пройдут через его душу, преемственно овладеют его сердцем. "Так ли *они* хороши, что вправе это делать со мною? И неу-

розгами (т.е. чтобы это было сделано в гимназии) своего разбаловавшегося мальчугана: "Сестер колотит, меня не слушает, ничего не могу сделать" etc; я, конечно, объяснял, что это запрещено всеми параграфами, но, зная *конкретно* (ведь в педагогической литературе фигурируют, в качестве примеров, лишь бумажные манекены, которых "во всем можно убедить словами", и, конечно, зачем для них наказание?) мальчишку способного и, что называется, зарвавшегося, потерявшего голову от баловства, всегда давал совет — обратиться к кому-нибудь по соседству или из родственников и больно-больно высечь его. И теперь, когда мне приходится видеть в богатой и образованной семье лимфатических детей, киснущих среди своих "глобусов" и других "пособий", я всегда, вспоминая и свое детство, думаю: как бы встряхнулись они, оживились, начали тотчас и размышлять, и чувствовать, если бы, взамен всех этих для их любознательности расшпиленных букашек и запяленных минералов, раз-другой их самих вспрыснуть по-старому. Все тотчас бы переменялось в "обстоятельствах": и впечатлительность бы пробудилась, и сила сопротивления требуемому, — именно *оживился бы дух*, который теперь только затягивается какою-то плесенью под музыку все поучений, поучений и поучений, все разъяснений, разъяснений и разъяснений. Розга — это, наконец, факт; это — насилие надо мною, которое вызывает все мои силы к борьбе с собою; это — предмет моей ненависти, негодования, отчасти, однако же, и страха; в отношении к ней я, наконец, не пассивен; и, уединившись в себя от тех, в руках кого она, — наконец свободен, т.е. свободен в душе своей, в мысли, не покорен ничему, кроме боли своей и негодования. Я серьезно спрашиваю: чем, какими коллекциями, какими иллюстрациями и глобусами можно вызвать всю эту *сложную* и *яркую* работу души, эту ее самостоятельность, силу, напряжение? Что касается "унижения человеческой природы", будто бы наносимого розгой, то ведь не унизила она Лютера, нашего Ломоносова: отчего же бы унизила современных мальчишек?

жели во мне нет совершенно *ничего, кроме* того, что вызывает к себе *их презрение*, как шалости, проступки, озорство, что все, ради этого лучшего, они простили бы мне, если бы *знали* меня?" — вот начало гордости, еще детской, но уже прекрасной, но уже глубочайшей по своей серьезности.

Мы приводим все эти соображения, чтобы показать, что в физическом наказании нет ничего такого пугающего, что в нем прозрела новая педагогия и чего не видели люди самого высокого образа мыслей и безупречного характера долгие века. Заметим в дополнение своих мыслей и в оправдание тех умерших поколений, которые мы считаем во всяком случае более способными к любви, чем поколение наше, что именно истинная их любовь к своим детям, любовь серьезная и ко многому обязывающая, а потому трудная, и сделала их немного суровыми в отношении этих детей. Но конечно, нет необходимости, чтобы эта суровая любовь доходила даже до физического наказания. Идеал лежит в семье, где самая мысль о нем уже оскорбительна, и потому оно невозможно; где дети трудятся, потому что старшие трудятся, не зная отдыха; не балуются, не бездельничают, потому что на всякую минуту и им указано дело, которое с них спросится; они заботливы к этому указанному предмету их детского внимания, потому что чувствуют ежеминутно заботливость и внимание, на себя устремленные. Подобная семья, будь она даже малообразованна, никогда не может не быть вместе и благородна, и этот дух ее благородства отразится непременно и на детях.

Но во всем этом, на что мы здесь указали, и что вращается около труда, как своего главного основания, заключена только еще форма, только упорядоченная внешность, которая без соответствующего себе субъективного содержания никогда не удержит своей прочности. Что же может быть этим субъективным содержанием? Теплота религиозной жизни, слиянность с церковью и отсюда — светлое, радостное отношение ко всему окружающему, т.е. как к природе, так и к людям. Семья — это малый мир, малое отражение большого мира, и она должна соединять на себе все его лучи. Как тот мир освещен — она должна быть освещена, и здесь узел ее отношений к церкви; но как тот мир полон вечной деятельности, неустанного движения — неустанна в труде своем должна быть и она. Физическое и духовное в ней сплетено в один узел; но, как во всем истинно живом, духовное не только должно в ней обладать физическим, но и сообщать ему бесконечный смысл, проникать его неугасающим светом. Источники того и другого — только в религии. К чему бы еще мы ни обратились: к государству ли, к науке или искусству, — мы без труда заметим, что смыслом своим они не

переступают земного существования человека, и границы их видны. Им поэтому может отдавать человек на служение свои *способности*, но не отдает себя; и пока их одних знает, не может не томиться и в глубине души не презирать несколько эти не настоящие предметы своего внимания. Только в той полноте сознания о себе, какое получает человек в религии, он преходящую мысль свою сливается с природою своею во всей ее глубине и цельности, становится в уровень себе, а не в уровень с окружающим. И тогда только становится истинно просвещен.

XVII

Мне всегда думалось, я всегда это чувствовал, что человек религиозный — не в смысле религиозных исканий, но в живом, конкретном образе своем, в живой связи с исторически сложившеюся церковью, — сверх всего другого, и более просвещен, нежели человек нерелигиозный, который, как бы много ни знал, не узнал главного: *кто он, среди чего живет, для чего, наконец, рожден?* Первый цельнее в своем образе, он — законченный человек, и вот почему он в то же время и просвещенный уже человек; напротив, напитанный, но только умственно, даже умственно питающий других и даже обильно, тем не менее не закончен, и уже тем самым — не просвещен. Он многое знает, ничего худого о нем нельзя сказать, и тем не менее он остается какою-то Юлией Пастраной, или же уродом, у которого нет ног, или спины, или чего-либо другого. Урод этот удивителен, право смотреть на него покупают, и все-таки он несчастнее каждого из тех, кто покупает это право. Так и мы, со страшным перевесом в себе умственной стороны над другими, являемся в истории, в наш даже текущий момент, какими-то Юлиями Пастранами, без горького сознания, к сожалению, о себе, какое несомненно у нее было. Мы не закончены, в этом наше несчастье, — и мы уже готовы бы гордиться им; но в этом и уродство наше — и тень какой-либо гордости в нас должна исчезнуть. Уродливые, незаконченные в себе, мы не можем из недр своих развивать жизнь иную, как только незаконченную же, уродливую: Юлия Пастрана — это не только мы, это — и фазис нашей истории, судьба наших усилий, наших уродливых надежд и ожиданий, всего, что мы создаем из себя; и кажется, в самом воспоминании народов, после того как все подробности нашего образа в нем исчезнут, эта одна особенность останется неизгладимую и вечною. Мы гениальны, велики — в одном чем-нибудь и, следовательно, только уродливы — в себе; велики для другого чего-то — для внешнего, но не велики и даже смешны и жалки — сами. Цельный человек — вот идеал истории; пусть не гениальный, пусть даже не очень сведущий, он

носит в себе *полноту* законов своего человеческого существования — вот почему он лучший. Ибо, что же означают в роде человеческом понятия "лучшее" и "худшее", как не сообразность лица с этими законами, которые даны ему были в неизвестном темном рождении, и даны до другого, столь же темного, далеко в будущем, конца? Но эта полнота — где она без сознания, *кто я, зачем, откуда?* — без всех тех знаний, о которых молчит наука, в которых немо государство, которых не знает искусство и которые озаряют нашу жизнь, осмысливают наше лицо в религии, в церкви, в единении нашем с тьмью веков и далью народов? Не сведущ — но просвещен, ограничен в делах — но бесконечен в предметах помышления, момент преходящий на земле — но не имеющий конца в будущем веке, — вот человек религиозный, кто бы он ни был, в сравнении с нерелигиозным, все определения которого обратны, как бы ни был он велик в своих частностях.

XVIII

Задача воспитания, исторического, истинного воспитания, которое действует, обязывает человека, налагает на него до могилы не снимаемую норму, есть именно задача восстановления в человеке, потерявшем цельность своего образа, этой утраченной цельности. Мы сказали в самом начале, что истинная точка зрения в воспитании есть художественная; теперь, раскрывая более полно это определение, скажем, что она есть религиозная. Кто, и в какое время, при каких изменившихся условиях выполнит эту великую, священную миссию — не для своего народа только, но для всего, растерявшегося в данный исторический момент человечества, — кто для этого будет послан? Об этом мы не можем и не должны судить, этого мы вправе только ожидать, молить, готовиться к тому, чтобы в нужный момент встать и без замешательства пойти туда и за тем, за кем и куда нужно. Если в нас, в самом деле, еще осталось что-нибудь ценное, нам будет послано это утешение: еще раз быть в истории воспитанными, еще раз осмысленно взглянуть на природу, произнести несколько о ней разумных слов. Если уже не осталось в нас ничего — для чего было бы нам все это? О чем говорить? Мрак нашего просвещения — тогда для нас лучший мрак; это — желанная темнота сознания, когда не нужно, когда было бы трудно все понимать, видеть и, понимая, переносить.

Явится ли человек истинно религиозный среди времени, упавшего в веру? С крепким законом в себе, когда в нас все законы уже расшатаны? Будет ли он послан нам, заслужили ли мы это? — вот вопрос будущего. Заслужили — и он явится, и мы пойдем за ним, и будем утешены, еще

раз утешены в истории; хоть и не до конца, до новой слабости своей — успокоены в ней. Все неразрешимое теперь или разрешимое только условно, и следовательно ненадолго, следовательно к новому только страданию, — разрешится само собой. В конце концов человек не беззаконник по природе; только потеряв действительно все законы, не ощущая более ни одного, он говорит, что и не хочет никаких, — не хочет того, о чем не знает. Покажите ему закон истинный, невыдуманный, взятый из вечной его природы, — и он этому закону подчинится, потому что не может не почувствовать, что здесь для него — и успокоение и радость.

Радость — и следовательно бодрость деятельности; успокоение — и следовательно твердость быта. Все это — *для нас*, взрослых, и следовательно *для детей наших*, которых не можем же мы, в самом деле, отделять от себя, изолировать, уединять от своего быта, от форм труда своего. Поэтому, кто *нас* научил бы, *нас* призвал бы к труду и в этом труде указал бы смысл, несколько больший, чем только пропитание тела, кто перед нами осветил бы *жизнь*, — осветил бы и *будущее* перед нашими *детьми*.

XIX

Но это — все небеса, все — историческая даль, а между тем так плохо и трудно на нашей бедной земле; мы возвращаемся вновь к подробностям. Меня всегда занимал вопрос: когда же именно, в какие моменты совершается образование? Теперь — разве только, когда человек спит...

Мы привели выше времяпрепровождение *ученика* за день, час за часом указали, в чем состоит его бодрствование, — и едва ли кто усомнится, что в тысячах часов, так же повторяющихся, тем же наполненных, отсутствует этот образовательный момент. Почти нельзя удержаться, чтобы не сказать, что он не только отсутствует, но что все слагающие моменты здесь, хотя и суть моменты усвоения, т.е. как бы расширения душевного содержания, в действительности, однако, так соотносятся друг с другом, и порознь в отдельности все таковы, что самое времяпрепровождение, ими наполненное, представляется для постороннего и беспристрастного наблюдения чем-то идиотическим. Но вот и другая сторона этого же явления, остающаяся очень малоизвестною за крайнюю замкнутостью от общества, изолированностью школы: и времяпрепровождение *обучающего* слагается из подобных же моментов, из этой же стукотни тесно вдавленных в недостающее время впечатлений, так же перемежающихся, так же разнородных, так же антихудожественных и невоспитательных порознь.

Нужно изучать *быт* учителей, чтобы что-нибудь понять в образовании, — не в его "идее", но в его действительности, которая ведь одна соприкасается с нами, в то время как редкие из нас счастливицы имеют досуг и расположение занимать себя его "идеями". Даже администрация нашла нужным укоротить срок учительского служения на десять лет сравнительно с общим, нормальным, хотя бы тоже умственным (как судебные должности) чиновническим трудом¹. Спрашивается, почему это так? И если несомненно, что тайна здесь не в физической усталости, а в *психическом изнеможении*, то спрашивается еще: есть ли и может ли быть что-нибудь образовательное и воспитательное в труде, так устроенном, так расположенном, что именно деятельный в нем орган не только не изощряется, не усиливается, не расцветает, но, среди полной возмужалости всех остальных органов, впадает в странную усталость, бессилие, порою извращается и всегда изнемогает? Ведь у кузнеца долее всего и здоровее всего сохраняются руки, у охотника — ноги и глаз, у мыслителя — ум (Кант, Локк, Ньютон, длинный ряд великих математиков и натуралистов); и только у учителя, как кожа и мускулы у рабочего на фосфорной фабрике, ранее всего атрофируется то именно, чем он обращен к предмету труда своего — душа, ум, целый психический строй.

Но и гораздо ранее вышеуказанного укороченного срока, уже на 12-м–14-м, реже на 16-м–18-м году своей деятельности, учителя становятся инвалидами, нуждающимися скорее в заботах о себе, нежели сколько-нибудь способными еще в течение 8–12 лет оказывать беспрерывное, ежеминутное и самое утонченное внимание к нуждам сотен и сотен образующихся юных существ. Общества покровительства животных, благотельные попечители о тюрьмах — да вот перед вами братья ваши, лучшие из вас, несравненно более многих образованные, гуманные, действительно благожелательные, преждевременно искалеченные, кажется, всеми презираемые, несравненно более несчастные, нежели покровительствуемые вами четвероногие и двуногие. О, конечно, нет никаких внешних атрибутов страдания на них — кроме одного, впрочем, но зато общего, лежащего уже на всех: выражения их лица, их движений, манеры держать себя и говорить.

Даже мало знакомый с их бытом человек, встретив среди многолюдного общества, на гулянье, в театре, где-нибудь, очевидно, случайно попавшую сюда, понурю фигуру, с рассеянным, ни на что не смотрящим, взглядом — фигуру, непременно уходящую от общества, а

¹ Сроки выслуги пенсии в министерстве народного просвещения — 25 лет, во всех других ведомствах — 35 лет.

не стремящуюся радостно к нему приблизиться, — угадает и скажет: "Верно, учитель". Его все узнают. Никто не захочет с ним заговорить, скорее, всякий сделает усилие избежать этого; но, и заговорив, скажет что-нибудь придуманное, нарочное, и, услышав несколько придуманных же слов, очень правильно грамматически связанных, поторопится отойти в сторону. Учитель для всех странен, всегда и для всех чужд. Живой, беззаботный смех — вот чего никогда, ни в каком состоянии вы не услышите от учителя; сильное движение, энергическое усилие — вот чего нельзя ожидать от него. Он все может *изложить*, но никогда — *рассказать* анекдот. Никогда и никого он не заразит весельем, и даже не оживит, разве — займет несколько. Разговор, если только он не с человеком наедине, а среди общества, уже пугает его самою своею возможностью. По-видимому, он может только научать или выслушивать, и все остальные его способности, умения, — атрофированы. И вовсе не атрофированы, однако, другие стремления, вкусы, позывы.

Мне привелось несколько лет прожить среди учителей (разных гимназий), молодых и старых, с различным прошлым, с неодинаковым темпераментом и складом ума и характера, и я могу (насколько имею право) свидетельствовать, что, за обычными всегда и везде исключениями, это в огромном большинстве люди с чрезвычайно тонким душевным развитием, с задатками, с позывами к научному мышлению и изучению и, что несравненно важнее этого, — душевно чистые. Вы здесь найдете истинное уважение к бедности, истинное презрение ко всякому виду шалопайства, физического или духовного; из представителей всех остальных профессий университет здесь теплее и ярче всего вспоминается, здесь ценится, любитя, выслеживается в дальнейшей судьбе своей. Зброшенных в глухую провинцию, я здесь встречал людей, которые уже в зрелых годах начинали серьезно заниматься музыкою, выучивались живописи (храню картину, нарисованную мне лет 7 назад очень несчастным в своей судьбе математиком); начинали, с самой смутной надеждой на окончание, переводить какой-нибудь многотомный трактат Секки (этот же математик-живописец), что-нибудь из Монтескье, из какого-нибудь древнего философа. Все это были чистые порывы к благородному, без какой-либо корысти, среди такой провинциальной глуши, где кругом царило пьянство, картеж, животная грубость, — просто из потребности лучшего и, может быть, еще из темного инстинкта самосохранения души своей. В случайном, уединенном разговоре, с глазу на глаз, вы встретите у учителя нередко такую бездну еще не замершего интереса к жизни, далекой, чужой, ему ненужной жизни; иногда от постороннего человека, спустя много времени после самого факта, узнаете о таком нежном отношении к чело-

веку (одевание на свой счет какого-нибудь нищего ученика или чуть не кормление его буквально голодной семьи), что невольно начнете чему-то верить, на что-то надеяться... И вот эти люди, таковые порознь внутри себя, в своей деятельности совокупной являются в таких чертах, что ненавидимы учениками, ненавидимы городом; вредны семье, церкви; антисоциальны в истории; и хорошо еще, если бы только ненавидимы: но более, нежели ненавидимы, — презираемы всюду и всегда, и это знают.

Если вы знакомы с бытом учителя, то и не входя на урок к нему, в класс, вы знаете, что этот же мягкий, высокообразованный человек там угрюм, рассеян, несправедлив, жесток; учителя все об этом друг про друга знают; все мучительно об этом молчат; первые годы силятся это преодолеть, победить, наконец — хоть только скрыть, и к концу, становясь уже более или менее циничными, уже растеряв все — перестают и скрывать, тем более что видят, что тайна эта давно и для всех была ясна. Где же, в каких особенностях труда, в чем специфическом и незамеченном лежит корень этого поразительного явления? Чтобы понять это, нужно разом и в цельности представить себе, что такое в сущности этот труд. Представьте себе деятельность несравненно более деликатную, утонченную, чем деятельность профессора, академика, какого-нибудь ученого, обязанность не только изложить, но суметь заинтересовать изложенным, а в случае неспособности, рассеянности, тысячи недостатков со стороны слушающих, — ответить на каждый из этих недостатков соответствующим способом воздействия, который так или иначе, но непременно направил бы их внимание на нужное и (это уже совершенно необходимо) нужное в их сознании укрепил бы; предмет изложения — не только знакомый давно, но и элементарный настолько, что, лишь искусственно суживая развитое зрение, можно на нем сосредоточиться, припадая, как маленький, к земле, приподнимать невидимую вещицу и с оживленной миной, видимой заинтересованностью, ее другим показывать; эти приподнимаемые вещицы меняются каждые 55 минут, и с каждыми 55-ю минутами нужно переменить несколько, но не очень много, мину, манеру, способ изложения, степень одушевления, чтобы не показаться смешным или неуместным возрасту совершенно новому, каждый из этих возрастов, за исключением совершенно маленьких, под давлением другого механизма, его формирующего, который мы описали выше, при всех усилиях не может скрыть отвращения к показываемому и насмешки к самому показывающему... Этот механизм, тянущийся 5–6 часов, вставлен в рамку дня, состоящего из обеда, двух торопливых чаепитий и из чтения от 40 до 60

текстов¹, невообразимо перевранных, но совершенно тождественных по смыслу, словам, конструкции... День этот $\frac{1}{200}$ часть учебного года, сложенного из двухсот таких дробей... Эти дроби — на фоне оставленной, никогда почти не видимой семьи, падающих сил, возрастающей с детьми денежной нужды, уже долголетнего и все, кажется, напрасного заискивания перед начальником, наконец — отчуждения от всех людей, сознания ненужности делаемого дела.

К этому нужно прибавить серию разнородных обязанностей, по-видимому, имеющих в виду дополнить, закрепить, улучшить классную работу, в действительности же ее окончательно расшатывающих: учитель приходит на урок не только усталый, как может быть усталою только лошадь, бегущая в "конке" целый день между парюю железных рельс, но и раздраженный вчерашним советом, на котором он хотел бы, но побоялся твердо отстоять свое мнение, сегодняшним замечанием о неаккуратности в составлении четвeртной ведомости, заботою об очередном помещении ученических квартир, опасением предстоящей ревизии, необходимостью уладить отношения к товарищам на время близящихся экзаменов, когда всякий из них может ему навредить. Урок, даваемый в классе, — это не единственная его забота и даже не самая настоящая: если этот урок прошел совершенно

¹ Мы разумеем поправление письменных работ учеников на дому (extemporalia — "домашние работы"). По крайней мере, в недавнее время это поправление наполняло дома проводимое время настолько, что однажды, отдавая визит вновь определившемуся в гимназию учителю, я, просидев всего несколько минут, получил от него предложение — просмотреть в эту минуту любопытную книгу из его библиотеки, пока он "поправляет тетрадочки". На педагогическом совете, в той же гимназии, всякий раз, когда вопрос шел о таком классе, где не преподавал данный N.N., член совета, этот последний незаметно вставал и отходил к небольшому столику в стороне, где лежали, им принесенные из дому, тетради (extemporalia), так как, объяснял он мне, "достаточно один день не выправить нужное число тетрадей, чтобы уже потерять всякую возможность с ними справиться". Мой уважаемый наставник, А.И. Свиридов, передавал мне несколько лет назад о своем молодом сослуживце, преподавателе латинского языка в Н-ской гимназии, что, женившись на молодой образованной девушке, он через год или два после брака был брошен женою и тещей, внезапно уехавшими, причем вернувшийся со службы муж нашел все свои тетради с extemporalia'ми порванными и разбросанными по полу, а на столе — письмо, где теща объясняла ему, что она, выдавая за него свою дочь, никогда не думала обрекать ее на такую идиотскую семейную жизнь, в которой она видит мужа только на постели. Изменено или нет это положение дела теперь — не знаю, но оно продолжалось 20 лет, начиная с 71-го года. Между прочим, здесь лежит объяснение специфической тупости и неразвитости учителей древних языков (наибольшее количество тетрадей), уже много раз отмеченное именно за это время предполагавшегося расцвета у нас классической школы. Судя по одному очень строгому в отношении учителей циркуляру, упрекающему их в лености и нерадивости, эта сторона дела осталась неизвестною как министерству, так и учебным округам: она просто не приходила в голову.

дурно, и даже формально дурно, это не ведет за собою никакого немедленного, болящего результата; но не составленная к совету "ведомость" — это уже неприятность, которую нельзя оговорить: это просто нужно исполнить во что бы то ни стало; во что бы то ни стало нужно обойти раз в месяц все ученические квартиры, сделать столько-то классных работ, выписать в кондуктную книгу все шалости, подвергнуть их классификации и подвести им статистику. Это все работы *неоговоримые*; тогда как забывчивость им ученика, который вот в этом-то хромал, и его бы надо подучить, но не хватило на это классного времени, да и просто учитель забыл о нем за другими неотложными обязанностями — это не только оговоримо, но, как вещь неуловимая и никуда невписуемая, это и не возбуждает чьего-либо вопроса и, следовательно, какой-либо ответственности, кроме ответственности совести. Тысяча таких же неисполненных, неощутимых обязанностей; ученики, изгнанные по моему нерадению, изгнанные по нерадению, иногда недоброжелательству, дурного товарища; десятки учеников, выгнанные после ревизии, когда гимназию указано было "поднять", — все это живет в встревоженной памяти учителя, — и вот он удивляет класс непонятною снисходительностью, безумною дикою вспышкой против рассеянного ученика, когда "сам" так рассеян, что совершенно не разбирает, что ученик, сбившись, уже давно несет невыразимый сумбур, а он только говорит: "Да, да... да не торопитесь же очень...". Жестокий, глупый, несправедливый, он же и умный, изблевший в сердце человек — вот учитель.

В свои ученические годы, подобно всем товарищам, я думал, что учитель — это наиболее из всех обделенный душевно человек, ввиду явной нелепости, режущей глаза несправедливости, какую он позволяет себе в отношении учеников. Позднее, став учителем и увидя сеть отношений, обязанностей, трудов, тревог, которые для ученика невидимы, и между тем сквозь них уже учитель соприкасается к нему, нисходит в класс, я понял, до какой степени всякое обвинение здесь не то, что несправедливо, но не имеет просто никакого отношения к предмету. "За одну ошибку он поставил единицу, а еще вчера пропустил десять ошибок..." Да — но между вчера утром и сегодня утром было вчера вечером, когда был "заслушан и подписан" протокол об исключении его любимого ученика в таком-то классе, способного, развитого, любознательного, который после замены старой руины, преподававшей до сих пор математику, "новою метлою", присланною из округа, несмотря на все усилия в течение года, даже несмотря на помощь некоторых преподавателей, припомнивших по нужде им чуждый предмет, уже не в силах был ничего сделать и, вслед за другими несколькими, "очищает"

от себя гимназию¹. Я понял, до какой степени вся сфера действий здесь и мнений, по существу, есть сфера невменяемого — здесь, где все должно бы быть вменено, все будет вменено по предостережению: "Истинно, истинно говорю вам: аще кто соблазнит единого от малых сих, лучше было бы ему, если б жернов мельничный повис у него на шее и пучина морская поглотила его".

XX

Но вот великие ветхие заветы мы заменили правилами новыми, яснее выраженными, лучше выполнимыми, и — главное — выполнение которых могло бы быть всегда проверено.

Однако выполнены ли, по крайней мере, "*правила*"! Есть ли даже *форма* — там, где содержания нет и оно не предполагается, где оно сознательно пренебрежено? Мне хочется взять частицу, и анализом ее

¹ Нельзя назвать иначе, как преступлением против детей, эти *периодически* повторяющиеся в каждом учебном заведении *поднятия* его уровня — или в целом, или в отношении к какому-нибудь одному предмету. Не следует допускать предмет или заведение до падения, и, раз допустив его до этого, поднимать можно лишь на страх, на ущерб себе, и никак не учеников, в этом невинных; и между тем только на их судьбе возмещаются ошибки или злоупотребления, допущенные учебным округом. Факт, приведенный мною в тексте, имел место в Б-ой прогимназии, которую *открыть* и затем *установить* в ней весь *строй*, в качестве первого ее начальника, был предназначен человек, не только не знавший этого строя сверху, в качестве учителя, но не знакомый и с самыми формами его хотя бы даже в качестве ученика (как сын очень богатых родителей, он поступил в университет с домашнею подготовкой). Распушенность доходила в его управление до того, что учитель новых языков, например, только около 20 числа посещал гимназию, и ученики, смеясь, говорили ему это на уроке в глаза, а сам начальник брал с урока преподавателя математики играть к себе в шашки, оставляя класс на надзирателя, — и также не скрывая от учеников, зачем берется от них преподаватель. Неудивительно, что ученики, переходившие для окончания курса из этой прогимназии в соседние полные гимназии, за редкими исключениями, уже не в силах были в них кончить курс. Да и в этой же самой прогимназии, когда ее начальник, еще молодой человек, был переведен директором в Т., — ученики при изменившихся порядках должны были рассчитываться за все, чего не доучили за пять лет его распушенного управления. Все это так невыносимо стало для города, что родители просто перестали отдавать в эту прогимназию детей, предпочитая их отвозить в соседние города, и она была закрыта, за иссякновением "обрабатываемого матерьяла", если не ошибаюсь, в 1889 году. Чтобы дорисовать положение дела, замечу, что город давал на содержание этой прогимназии значительную субсидию, и хотя, видя такое положение дел, позднее отказывался давать, но был вынужден к этому раз выраженным согласием. Нельзя не заметить по этому поводу вообще, что город *всегда* знает истинное состояние учебного заведения и *никогда* не имеет причин желать, чтобы оно было дурно, или хотя бы оставаться к этому индифферентным; поэтому только он и есть его естественный блюститель, непрестанный ревизор (конечно, в лице представителей своих, достаточно компетентных, а не богатых невежд, какие обычно избираются в так называемые "почетные попечители").

показать, что целое, откуда она извлечена, не может удерживать даже и никакой формы, что даже и эта форма есть фикция, о которой всеми условлено молчать.

До сих пор все, что я говорил, имеет тот смысл, что при совершенном, идеальном выполнении всего предположенного в учебно-воспитательном механизме, все-таки создаваемое им не может получить никакого правильного человеческого образа; что эклектически слагаемая в этом механизме фигура — безжизненна, тускла, искажена в чертах своих и никогда не будет иною, хотя бы сведения, какими она обладает, были точны, знания ее обширны и самые приобретенные навыки добропорядочны; что нет в образуемом живого центра, который эти навыки применил бы к доброму, или хотя бы имел силы их в себе удержать, эти сведения — пожелал бы расширить, точные знания — к чему-нибудь благому применить. Но я теперь хочу сказать, что и самая эта обширность сведений, точность знаний есть фикция. И то, что вырабатывается механизмом, столь изощренно придуманным, не только не есть *живое* человеческое лицо, но и не есть даже сколько-нибудь цельная человекообразная маска, а ряд клоков, тряпок, линий, между собою не связанных, — что-то непонятное и ненужное, в чем все одно до другого не дотягивается, и если еще как-нибудь лежит на гладких листах "программ", "уставов", "объяснительных записок", то вовсе никак не лежит на человеке, который живет, поступает, думает и говорит, к удивлению всеобщему, так, как если бы не только ни к чему не воспитывался, ни для чего не обучался, но и забыл совершенно о всем, о чем неучившемуся напоминают страна, местность, время — своими памятниками, бытом, природой, нуждою, страхом и вообще тысячью вещей, которые все знают и не знает только вчерашний ученик и завтрашний деятель.

Утверждается вообще, что чрезмерно малый процент оканчивающих полное среднее образование в светской школе¹ зависит от чрезвычайной *высоты* и *обширности* ее требований; от *трудности* выполнить эти требования для всех тех, кто не обладает хорошими способностями и совершенно удовлетворительною домашнею обстановкою.

¹ Он гораздо меньше, чем даже думают: из 40–50 учеников, поступающих одновременно в два отделения первого класса, через *8 лет* достигают 8-го класса 1–2 (иногда ни одного) ученика, и, следовательно, только для этих 1–2 учеников курс гимназии есть восьмилетний, для всех же остальных, т.е. *вообще* для учащихся, он есть *девяти-, десяти-, одиннадцатилетний*. Чрезвычайно ускоренный темп, каким проходятся в гимназии все предметы, есть лишь искусственная вставка нормального одиннадцатилетнего курса в срок восьми годов, в видах предоставления одному возможности его скорее окончить и, конечно, к полному уродованию остальных учеников.

Но это — обман и самообман: обман общества, населения страны, будто бы бессильных подняться на предлагаемую высоту, и потому только ее не достигающих; самообман самих организаторов системы, допустивших в нее непростительные ошибки, которые уже независимо ни от каких "исполнителей", фатально, беспричинно, ненужно делают возможным окончание курса только для 2–5% и вообще даже менее. Истинная причина этого явления кроется в том, что в *первой* поре своей ученик сделан искусственно слабым, идет предустановленно распушенным образом; и когда в эту распушенность ученики уже вошли и к ней привыкли, им неожиданно (на 4-й год учения) предьявляется чрезмерная строгость требований, и притом не только за проходимое в данный год, но и за все пройденное ранее. Сперва развратить слабость, потом исправить строгостью, не научить в начале и в конце все-таки потребовать — вот изумительная, ничьего внимания не оставляющая на себе и совершенно непонятная в основаниях постановка дела, в которой и лежит объяснение, почему нормальное прохождение курса в нашей средней школе почти невозможно, — и когда возможно для некоторых, даже для них является возможным лишь в силу обмана, к которому вынуждены прибегать учителя.

И в самом деле, как это объяснено будет сейчас ниже, ученики в каждый последующий класс переводятся с недостаточным знанием ими курса класса предыдущего; и в силу того, что каждый последующий курс есть лишь развитие предыдущего, — это последующее становится им сперва не совсем ясно в некоторых частях, затем лишь полупонятно даже в главном, и наконец совсем непонятно в целом, так что в последних классах они движутся вперед ошупью, в совершенной темноте, и падение или спасение здесь является для них делом случая и также произвола учителей. Происходит это: 1) от затемняющих, скрадывающих истину *выводных, четвертных и годовых* баллов, 2) от системы *полуэкзаменов*, 3) от системы *экзаменов многогодичных*.

Каждый учебный год разделяется на четыре учебные четверти, и к концу каждой из них совокупность всех баллов, какими были отмечены единичные ответы ученика, заменяется *одним*, все их в себе *спивающим* баллом. Заметим, что из шестнадцати, положим, уроков, бывших по данному предмету в учебную четверть, — четыре, в которые ученик был спрошен, он знает всегда лучше тех двенадцати, в какие не был спрошен, по естественной в детях как осторожности, так и распушенности, в силу которой они к ожидаемому спросу готовятся тщательнее, чем к уроку, по которому ожидать спроса нет особенно живых оснований. Положим, однако, что и эти *наилучше* им *данные* ответы *оценены* были по учебным четвертям следующими баллами: 1, 2, 1, 2, что в

выводе дало 2; 2, 3, 2, 3, что в выводе дало 3; 1, 2, 1, 2, что опять в выводе дало 2, и за последнюю четверть: 2, 3, 2, 3, что снова дает 3. Из четырех четвертных баллов: 2, 3, 2, 3 — выводится за год два с дробью, которая в силу того, что за последнюю четверть был балл удовлетворительный, принимается за полную единицу, и ученик признается учившимся в течение года достаточно для перевода в следующий класс, хотя среднее арифметическое всех 16 годовых баллов есть чистое два, без всякой дроби, т.е. в течение всего года занятия ученика оценивались как *неудовлетворительные* ($1+2+1+2+2+3+2+3+1+2+1+2+2+3+2+3=32$; $32:16=2$). А если мы примем во внимание, что урок, приготовленный вчера вечером и отвеченный сегодня утром на три, к концу учебной четверти не может помниться более, чем на два, и то же следует сказать о всех других баллах, то мы поймем, что годовой достаточный для перевода балл (3) прикрывает собою знания, которые в истинной своей оценке выражают даже не баллом 2, а баллом 1, т.е. прямо, как худые. И между тем этот *фальшивый балл*, когда все единичные оценки, из которых он произошел, выброшены, стерты, забыты, — остается один, как орудие, как средство при разрешении вопроса, переводить ли ученика в следующий класс. Он указывает, что ученик занимался удовлетворительно, и самого *вопроса* о его переводе уже нет: он — *факт*, ученик *переведен*; с какими сведениями — мы это только что поняли. И вот почему уже во *второй* год учения (а впереди таких годов ещё *шесть*, с повторением все этой же игры, как бы *облегчающей* ученика и в действительности его обманывающей, набрасывающей на него мертвую петлю) курс учения неожиданно для него и к раздражению учителей оказывается почему-то тяжел; он тяжел потому, что неясен в связи с предыдущим, которого лишь обрывки, пусть еще большие, но ни в каком случае не слитая цельная поверхность знаний, сохраняются в утомленном, с каждым днем все затуманиваемомся уме.

В следующем и следующем классах эти точные сведения, все ширясь в содержании своем, в объеме предлагаемых к запоминанию фактов, принципов, методов и т.д. и т.д., в то же время более и более расчлняются между собою, дробятся и наконец становятся какими-то зыбкими, плавучими островками, колеблющимися на фоне необозримого тумана. Всякое новое приобретаемое сведение с болью усиливается прицепиться к чему-нибудь в этом тумане, и не может. Ученье становится невыносимо трудно; ученик почти ничего не понимает в том, чему он учится. Приготовлять на завтра все пять уроков он не имеет никаких сил; текст переводимого писателя для него темен, когда слова даже и знакомы все; но и слов он не знает такую массу, что только приискать их в лексиконе, не говоря о том, чтобы заучить, — это от-

нимает у него часа два времени¹. В фактах истории, в явлениях физики, в наблюдениях космографии он не видит давно никакой связи и, за недосугом, даже не спрашивает себя об этой связи, не справляется о ней по учебнику². Он сперва не готовится на завтра лишь одного урока, по которому, наверное, не будет спроса; мало-помалу не готовится нескольких, и, наконец, начинает лихорадочно готовить хоть один, по которому будет решительный, обещанный, пригроженный учителем, — спрос. Ученик уже давно растерян, измучен; совершенно темен в курсе всех предметов; и между тем фикция "*тройки*" еще держится. Она, правда, обрывается то на одном предмете, то на другом, но восстанавливается при новых нечеловеческих усилиях, — впрочем, в этом единичном поправляемом предмете, с падением в другом, иногда в двух других предметах. И между тем совокупность этих проходимых предметов, в широко начертанных программах их, в их между собою "связном организме", представляет такое красивое целое; жаль что-нибудь здесь опустить; не хочется нарушить иллюзию; фата-моргана манит, если не ученика, истомленного, искалеченного, давно глупого, то тех, кто, издали созерцая тысячи и тысячи юных душ, расцветающих на этой тщательно возделанной почве, без интереса к какому-нибудь лицу в отдельности, наслаждаются зрелищем их *общего* вида.

Фиктивный, обманывающий годовой балл³ всюду принят в основание для перевода, и замечательно, что тогда как в старших классах он должен быть полным по всем предметам, в *младших*, то есть когда ученик *приноравливается, приспосабливается* к требованиям заведения, он не требуется *полный* по *всем* предметам: имея по некоторым второстепенным предметам и 2, ученик все-таки переводится, ему дается льгота поправиться в следующий год, — и какой же ребенок в 10–11

¹ Мне известны случаи, когда ученики все время приготовления уроков употребляли на присказку слов, и уроки готовились уже на другой день перед классами, в перемены между уроками, на самих уроках (т. е. на каждом данном уроке готовился урок следующий — *как* — это читатель может живо себе представить). Отсюда вытекла необходимость подстрочников, подсказываний и пр.

² "Что *был убит*, что *победил* — это вам все равно?" — заметил однажды, рассмеявшись, экзаменатор кончающему курс ученику, который на его замечание: "Вовсе не был убит" (про какого-то героя в какой-то битве) — равнодушно поправился: "То есть победил".

³ Он, как и четвертной балл, как и всякий обман, прикрывающий действительность, должен быть оставлен вовсе; и если уже нужно сохранение баллов в учебно-воспитательной системе, должны быть сохранены простые баллы за ответы в году — их ряд всегда должен быть перед глазами оценивающего, испытывающего, спрашивающего учителя, чтобы направлять его вопросы.

лет, если он ребенок не исключительный, не воспользуется этой льготой? Эти льготы, о которых ребенок думает, что они ему *прощаются, снисходятся*, — учителя, заведение, организация системы знает, что они лишь *отлагаются*, и через 4 года спросятся во всей полноте и совершенно строго. Зима и лето сменяются, сменяются один раз, два, три — и подступает весна четвертого года: грозный четвертый класс, его *собственная* программа *обширнее*, чем которого-либо предыдущего класса, и когда, через силу перемогая только ее, ученик является к экзаменационному столу, ему предлагают взять билет не за один год этот, но и за предыдущий, и за третий, и за четвертый даже, — за то время, когда он был еще совсем маленьким мальчиком и, ничего не подозревая, забавлялся мячом, перочинным ножиком, бабками, и вообще тысячью вещей, для него более занимательных тогда, чем латинские спряжения, подвиги Александра Македонского и азиатские плоскогорья. Экзамен невозможен иначе, как с обманом: это ясно для ученика, видно для учителя; и первый под покровом второго, а при его бессилии — второй, при молчаливом согласии положенных по правилу ассистентов и председательствующего начальника учебного заведения, — этот обман совершают. Он совершается фатально, всюду, необходимо, при самом безукоризненном составе учителей и учеников; он вытек из целой организации учебного дела; его обойти — невозможно, к нему не прибегнуть — значит самый переход учеников в следующий класс уничтожить, уничтожить этот следующий класс, т.е. разрушить целое учебное заведение, как в физическом отношении несомненно разрушило бы его, если бы из системы его потолков, стен, сводов вдруг вынули которую-нибудь стену — вещь невозможная, факт, о котором никто даже не смеет предложить себе вопроса.

XXI

Система обмана, самими учителями практикуемая, бывает несложна: при письменных испытаниях — это допущение списывания, совещания, справки с книгою, поправка самим наблюдающим замеченной ошибки; при устном — это пропуск молча делаемых ошибок, делаемых громадных пропусков в рассказе; наконец, последний и самый неуязвимый — замена рассказа или объяснения ученика рассказом и объяснением самого учителя, как бы увлекающегося предметом и говорящего *вперед* ученика, который за ним лишь повторяет. Последняя форма обмана особенно употребительна на испытаниях из Закона Божия и при доказательствах теорем в геометрии и законов в физике (на доске). Таковы виды обмана в момент самого экзамена, и к ним приходится

прибегать лишь в случае, если оказывается недостаточным обман предварительный, усложняемый между учителем и учениками: учитель дает классу программу, разделяющую, положим, курс предмета за 2–3 года на 30 равных частей (билетов); из этих частей каждая так обширна, что ее нужно рассказывать часов 12; и так как менее 12 часов продолжается и весь экзамен, то учитель и предупреждает учеников, что по каждому билету ученикам следует приготовить только самое начало его, дольку $\frac{1}{10}$ или $\frac{1}{12}$, минут на 10–15 рассказа, и предмет распределяется так, что самое начало всякого билета — что-нибудь нетрудное, общеизвестное (к этой системе обмана я прибегал). Испытание происходит между тем как бы из всего предмета, по полной программе, и неосторожный вопрос ассистента из остальных частей билета если и вызывает совершенно вздорный ответ ученика, то этот последний говорил уже так долго, что ошибка может быть объяснена простым утомлением, и ни в каком случае она не погубит ученика.

Этот обман в течение восьмилетнего учебного курса практикуется три раза, в трех *критических* классах — четвертом, шестом и восьмом, в которых, необъяснимо почему, ученик должен давать ответ за 4, 2 и 2 года учения¹. И, однако, степень поразительной темноты, в которой по объясненным выше причинам, уже начиная со второго класса, движется все учение, так велика, что — ни при каких усилиях ученика, ни при каком снисхождении учителей — испытание для очень большого % учеников невозможно: можно промолчать, если ученик под именем Людовика XII рассказывает историю Карла VIII, или о Кларендонских постановлениях — как о факте из царствования Иоанна Безземельного; но если Magna Charta он помещает в Испании, если вовсе не помнит, что был Филипп II Испанский и Карл V в Германии, не понимает, что такое гугеноты, и путает их с гуманистами, если о Петре Великом, на вопрос преподавателя, в каком хоть он веке жил, отвечает: "В четырнадцатом"², и это на выпускном экзамене, в возрасте 20–22 лет, перед

¹ Поразительно, что в гимназиях у нас были введены испытания за 4 года и за 2 тою же самою организационною системою, которая позднее, получив в свои руки распоряжение и судьбою университетов, уничтожила в них годовые испытания и заменила их полугодичными (семестровыми), т.е., не доверяя, чтобы мужчины в 22–26 лет были настолько предусмотрительны, чтобы в *начале* года заботиться о том, что с них спросится в конце, доверяла, что мальчики в 10–16 лет будут обладать этою предусмотрительностью даже за четыре года.

² Высшая степень невежества, мною встреченная за 12 лет преподавания в разных гимназиях (от 81 до 93 г.), была еще грубее: в Е., куда я только что был переведен, ученик VII класса, стоя перед стенною картою Европы, должен был показать истоки Рейна, и, когда затруднялся это сделать, я ему сказал: "Да в Альпах", но он по-прежнему не решился поднять руки к ландкарте: "Да где же Швейцария?" — спросил я его, уже в свою

вступлением в университет, — экзаменационная комиссия смущается и ответ оценивается как неудовлетворительный. Ученик остается в том же классе; эти оставления, как могла бы показать статистика, все почти приурочены к трем названным критическим классам с многогодичными испытаниями; и если оставляемых, как мы заметили выше, в течение 8 лет является до 95% из всего числа поступивших в первый класс — степень точности приобретаемых обширных сведений должна быть для читателей ясна.

Еще маленькая деталь, и все станет ясно. В объяснениях, обширных и красноречивых, как должно быть производимо испытание в критических классах, сказано: "Ни в каком случае оно не должно быть испытанием памяти, удостоверением в знании подробностей"; и вот пусть перед экзаменуемыми, вовсе не хотящими испытывать этих низших способностей души и по ним только определять правомерность ученика занять место в пятом классе, стоит 15-летний мальчик с билетами из четырех курсов географии, номера которых указывают следующие тексты учебников, которые он должен ответить:

"По вкусу и запаху, ключи бывают: *пресные, кислые, соленые, горькие, серные, нефтяные, цементные и облепляющие*; все они вообще называются *минеральными*. Вкус и запах ключевой воды зависит от тех пластов земной коры, через которые она просачивается. Ключи кислые, соленые, горькие и серные называются *целебными*. Цементные замечательны тем, что если опустить в них железную вещь, то поверхность ее покрывается слоем меди; облепляющие — тем, что если погрузить в них, например, дерево, то оно через несколько времени покрывается слоем извести. Самое большое число минеральных ключей, насколько доселе известно, находится в Европе. Между минеральными ключами особенно замечательны кислые: *Карлсбадские, Теплицкие, Сельтерские и Кавказские: Кисловодские, Железноводские и Ессентукские*" (Из "Учебника географии" г. Смирнова, курс I, стр. 30; проходило 4 года назад, в возрасте от 10–12 лет; оставшимися где-либо на повторительный курс проходило 5 или 6 лет назад).

очередь недоумевая, и тогда он показал неуверенно на самое гладкое место карты, где-то между Рязанской и Калужской губерниями. В той же гимназии ученику VI класса на уроке истории было предложено указать на стеной исторической карте древнюю Галлию, но он не показал; на слова: "Да это — теперешняя Франция, где Франция?" — он не показал и ее: "Между Пиренейским полуостровом и Германией", — навожу я его, но он не может найти ни Германии, ни Пиренейского полуострова. Получив единицу, он счел себя оскорбленным моею несправедливостью и принес на меня жалобу директору заведения — безуспешно (несправедливость заключалась в том, что шел урок истории, объяснялось переселение народов, а балл был поставлен за незнание географии).

"Голландцам принадлежат в Ост-Индии: 1) почти все *острова Зондские* и 2) острова *Молуккские*, или *Прянные*. Между Зондскими островами особенно замечательны: *Суматра* (более 8000 кв. м; немногим менее *Франции*), *Банка*, *Ява*, *Мадура*, *Борнео* (немногим менее Скандинавского полуострова) и *Целебес* (3500 кв. м); между Молуккскими — *Амбоин* и *Банда*. Владения голландцев составляют пространство около 26 000 кв. м, с народонаселением приблизительно в 23 млн., считаются их лучшими колониями и вообще принадлежат к лучшим колониальным землям европейцев. Самые важные из островов для голландцев в настоящее время — *Ява* и *Мадура*. Яву справедливо называют *перлом голландской короны*. С них в огромных размерах получают кофе, сахар, рис, свинец, индиго и табак, особенно же *кофе*. Ценность вывозимого кофе составляет почти половину ценности всех вывозимых товаров. В прежнее время особенно важны были острова *Молуккские*, преимущественно *Амбоин* и *Банда*; первый — производством *гвоздики*, второй — производством *мускатного ореха*. *О. Банка* важен тем, что представляет важнейшие в свете *оловянные рудники*. *О. Борнео* известен своим богатством в *золоте* и *алмазах*. По берегам островов Зондских водится знаменитая *салангана*. Из городов замечательнейшие: *Макассар* на *Целебесе*, *Батавия* и *Сурабайя* на *Яве*; последний занимает ныне первое место по торговле" (Тот же учебник, курс II кл., стр. 24; усваивалось в возрасте 11–13 лет; проходило три года назад лучшими учениками, 4 и 5 лет назад остальными — и тогда же было один раз, в конце учебного года, повторено).

"Из рек Англии особенно замечательны: *Темза*, *Уз*, *Трент*, *Тайна*, *Твид*, *Форт*, *Тэ*, *Кляйд*, *Мерей* и *Северн* на о. Великобритании; *Шаннон*, *Барров*, *Бойен*, *Бен* и *Лиффи* на о. Ирландии. Из озер примечательны: *Лох-Ломон* и *Лох-Несс* на о. Великобритании; *Ниг* — на о. Ирландии. Между каналами особенно примечательны: *Бриджватерский*, самый старейший, соединяет Ливерпуль с Манчестером; от *Ливерпуля* к *Ноттингаму* идет канал *Грэдт-Троик*, который, таким образом, соединяет Ирландское море с Немедким; от *Грэдт-Троика* идет ветвь, разделяющаяся недалеко от Бирмингема на два канала: *Большой Соединительный* — к Лондону; *Оксфордский* — к Оксфорду. *Глэзговский* и *Каледонский* — в Шотландии; *Королевский* и *Большой* — в Ирландии. Вся длина судоходного пути по каналам Англии в сложности простирается до 600 миль. По относительной длине каналов с Англиею может сравниться одна Голландия" (Тот же учебник, курс III класса, стр. 123; возраст усвоения 12–14 лет; пройдено 2–3 года назад и повторено раз или два тогда же).

"Излишек своих произведений земледельческое пространство от-

правляет на север, так как сбыт к Черному морю возможен только для южной полосы губерний *Саратовской, Воронежской, Харьковской, Полтавской, Киевской и Подольской*. Средним числом грузится товаров в этом пространстве для отправки к Черному морю ежегодно на 9 млн. руб. Главнейшие пункты по этой отправке: *Брянск, Киев, Кременчуг и Воронеж*. В то же время для отправки на север, в Ригу, Москву и *Петербург*, здесь грузится на 37 млн. руб. Целый ряд городов деятельно занимается этою отпускною торговлей, а именно *Камышин, Саратов, Волжск, Хвалынк, Самара и Симбирск* на Волге, *Пенза, Промзнно* на Суре, *Тамбов, Моршанск* на Цне, *Орел, Мценск и Волхов* по Оке и *Елец*. Замечательно, что из общей суммы грузов (45 211 637 руб.), сплавляемых из этого пространства, две трети (29 720 596 рублей) занимает хлеб и спирт".

"Внутренняя торговля земледельческого пространства получила характер ярмарочный как по отсутствию дорог, так и по домоводству и неподвижности малороссов. По официальным данным, первые два места, по числу ярмарок, по всей России принадлежат Харьковской и Полтавской губерниям. В первой в течение года бывает 425, с привозом товаров на 24¹/₂ млн. руб., а во второй — 372 ярмарки, с привозом товаров на 23 млн руб. Но оптовых ярмарок в Малороссии одиннадцать: в Харькове 4: *Крещенская* — главный склад товаров, назначенных для кочевания по украинским ярмаркам; *Троицкая* — специально торгующая испанской шерстью и панскими товарами; *Успенская* — для железа и других тяжелых, но малоценных товаров, и *Покровская* — овощно-бакалейная; в Полтаве — *Ильинская*, сильная торговля шерстяными тканями, шерстью, мехами и донскими лошадьми; в Ромнах — *Маслянская*, особенно важная для мягкой рухляди, и *Вознесенская*; в Курске — *Коренная*, на которую преимущественно стекаются великороссийские купцы и фабриканты; в Кролевец — *Крестовоздвиженская*; в Елизаветграде — *Георгиевская*, главные предметы которой рогатый скот и черные крестьянские товары, и в Сумах — *Введенская*. Кроме их еще замечательны: *Крещенская*, или *Контрактовая* в Киеве и *Бердичевская*, имеющие свой особый характер" ("География России" *Лебедева*¹; возраст прохождения 13–16 лет; проходила в год производимого

¹ Из приведенных учебников — *Смирнова* очень плох (однако же выдержал около 20 изданий) и вытесняется учебником г. *Янчина*, очень хорошим по осмысленности, но, как мне приводилось слышать от родителей учеников, почему-то *более трудным* для прохождения (уверен, именно от осмысленности). Учебник *Лебедева* считается и есть лучший (или один из лучших) из учебников географии России. В тексте я упомянул, что повторяются все курсы, за исключением курса первого класса, — в предположении, что это кем-либо действительно делается, но я сам, в течение 12 лет преподавания, несмотря

экзамена и в некоторых частях была повторена один раз).

Этого характера текст запоминался учениками мельчайшими частицами на протяжении 4–5–6 лет и образует во всех четырех курсах том в 418 страниц (58 стр. I курса + 88 II курса + 142 стр. III курса + 130 стр. IV курса). Каждый год на его усвоение употреблялось от 57 до 60 уроков (это *maximum*, образующийся от совпадения праздничных и царских дней с воскресными), или, удвоя их часами домашнего приготовления и принимая время уроков за повторение — 120 часов. Если бы эти часы, рассеянные на протяжении одного года, слить в непрерывное время, они составили бы $(120:22=5)$ *пять полных суток*, из коих только $2\frac{1}{2}$ были собственно временем деятельного домашнего приготовления. И эта величина, т.е. $2\frac{1}{2}$ *суток*, точно выражает собою время, отмеренное в течение года на усвоение текста в среднем около 100 страниц, с многими сотнями имен, и в котором каждые 5–6 строк выражают собою новый и точный факт, могущий быть предметом только или знания, или незнания, но не переиначивания и не смутного воспоминания. Если бы кто-нибудь сделал пробу запомнить этот мною приведенный текст и, следя за часами, в то же время не употреблял бы на это запоминание больше времени, нежели сколько придется по приведенному годовому расчету, — тот без труда убедился бы, что уже и тогда, 6–5–4 года назад, ученик едва имел силы удерживать его до следующего дня, и еще менее до конца года — в памяти. И вот в этом году, всего за два дня до рокового испытания, после 4-х сданных уже экзаменов, ученику предложено было восстановить в памяти все 418 страниц этого текста, *тогда и так* выученного. Что значило бы для него выражение: "не испытываться в памяти"? Что значит для экзаменаторов: "отнюдь не сосредоточивать внимания на знании учеником подробностей"? И какие вообще могут быть для мальчика "общие точки зрения на предмет", которые он должен обнаружить пред экзаменаторами, и что за "суждения" о фактах — без их знания? И вообще не ясно

на все усилия, только один раз мог повторить в году курс II класса и три раза повторял курс IV класса — всегда вследствие особенно счастливого состава учеников соответствующего класса. Вычисление собственных имен я делал только с учебниками первого класса и нашел, что их содержится в нем от 800 до 900 (не считая терминов, как экватор, орбита, глетчер, морена, пассаты и пр.). Таким образом, с санкции соответствующего министерства, одобряющего учебник и определяющего количество годовых уроков, ученику I класса, в возрасте 10–11 лет, дается для усвоения к *одному уроку* одна страница текста, большею частью смутного для него, как бы отвлеченного; 15 новых затверживаемых на память имен и запоминание около 15 новых точек на немой ландкарте, соответствующих этим именам. Ясно, что даже для наилучших способностей и наилучшего прилежания это, при необходимости в тот же вечер приготовить еще три других урока, почти не усвоимо.

ли совершенно, что не оставившая своей подписи рука, упражнявшаяся в составлении всех этих "указаний", "разъяснений" и т.д., как будто бы не самое дело имела перед глазами, а писала риторическое упражнение на заданную тему; и между тем закругленные периоды этой детской риторики суть законы; фигуры умолчания — тропы, синекдохи — правила; патетическая часть — повеление, и вообще все совершенно серьезно и предопределяет грозно самую серую и тяжелую действительность. И вот, серая действительность, бьющаяся, как в законе своем, в этой риторике, обнаруживает себя как невежество, обман: Темза забыта и помнится "Трент, Уз"; нет Эдинбурга, пропал Манчестер; и самый "Римь" — только коротенькие четыре буквы — не вызывает, когда о нем спрашивают, на лице ученика никакой мысли, никакого воспоминания. Ведь это *нам* есть что о нем помнить, а для *него* — это такое же коротенькое слово, как тысячи других, и, однако, если именно оно из серии их выпало — мы смущены и отказываемся ученика чего-то удостоить. Растерянный мальчуган, бормоча испуганно: "Мангтя, Пескиера, Верона, Леньяно составляют неприступный четырехугольник...", удивляется, как не могли простить ему незнание одного только слова, когда он знал другие четыре¹.

¹ В последние 10 лет, в министерство гр. И.Д. Делянова, внесены, впрочем, некоторые улучшения в эту действительность. Перечислим вкратце ряд простых мер, которые могли бы улучшить это положение нашей средней школы, не преобразуя и не одухотворяя ее: 1) Восстановление годичных испытаний во всех классах, с недопущением к ним неудовлетворительных учеников, с избавлением от них отличнейших. 2) Строгость требований должна быть возрастающею не кверху, как теперь, но книзу, в сторону элементов — к моменту, когда ученик впервые знакомится со степенью требований заведения и к ней приспособляет себя, с нею сообразует свой труд; поэтому с первого класса и в течение 3—4-х лет к самому испытанию должны быть допускаемы ученики, имеющие средним арифметическим из всех годовых отметок по каждому предмету 3, а по языкам и математике 4. Для наших гимназий эти две меры были бы истинным облегчением, снятием с тысяч и тысяч невинных шей предательской петли, в которой они теперь давятся. 3) Испытание каждого ученика не должно длиться менее получаса, без билетов, из разных частей годового курса, и производиться по учебным планам министерства ассистентом, только в присутствии преподавателя, с его коррективом к вопросам ассистента и оцениваться председателем комиссии, против которого другие члены комиссии могут заявить протест. 4) С первого поступления в школу никакой праздный ученик совершенно и нисколько времени в ней не терпится, ибо школа не для препровождения в ней времени существует, но только и исключительно для научения, для труда, и это всякому должно быть понятно. Требуя безусловного труда, она должна быть безусловно и талантливо трудящаяся сама. 5) Вознаграждение учителей может слагаться из текущего жалованья, которое не должно быть менее вознаграждения служащих в других ведомствах (судебный следователь, член суда, чиновник департамента), и из единовременных выдач в конце года по числу успешно каждым учителем выученных учеников (перешедших в следующий класс). 6) К каждому университету должна быть причислена гимназия, и студенты, предполагающие занять должность учителя, должны упражняться в ней в преподавании,

научаться этому делу более опытными и испытываться в природной к этому делу способности в течение, по крайней мере, трех лет университетского курса; и только талантливые между готовившимися должны быть Округом, за этим подготовлением следящим, избираться к замещению должностей. 7) Учебные годовые часы по каждому предмету должны быть расчислены и учебники изменены Ученым Комитетом так, чтобы совершенно им соответствовать. Еще полезнее было бы, избрав труд классический и элементарный по каждому предмету (кой в чем его подправив, но сохраняя его текст и, следовательно, дух), самую программу по нему составить и учебное число часов с ним согласовать, чем был бы положен конец развращающему промыслу составления учебников. 8) Учитель не должен иметь в день более трех уроков, потому что безусловно должен приготавливаться дома к каждому. 9) Учитель вправе отказаться от преподавания в каждом классе, где более 10 учеников (ученик — не слушатель, а обучаемый и проверяемый на уроке мальчик). 10) Учитель вправе отказаться от всякого поручаемого ему занятия, которое не имеет связи (не помогает) с его классным преподаванием (полицейский надзор за учениками на дому, в театре, на улице; посещение не нужных ни для чего педагогических советов, составление всяких ведомостей, отчетов, ведение кондуктивных тетрадей и т. п. бумажного декорума), равно директор, предоставляя кому нужно изучать вверенное ему заведение in te, должен быть избавлен от бесконечного бумагописания, каким теперь он обременен со стороны учебного округа, прикрывающего грудой требующих формальных сведений свое безучастие к истинному состоянию учебных заведений. 11) Плата за учение должна быть полная, половинная и четвертная — очень высокая в первой форме, никого не обходящая в последней, и для облегчения родителей, а также и для поощрения их в надзоре за детьми помесечная; она должна почти оплачивать учебное заведение, ибо не справедливо же, чтобы оно содержалось через налог на тех, кто так беден, что не может дать никакого научения детям своим (но училищный налог на состоятельных бездетных и холостых все-таки должен быть сделан, ибо они пользуются знаниями выученных доктора, судьи и пр., и этот налог есть единственное, что государство, народ обязаны прибавлять частным людям на воспитание их детей — не больше). 12) Рождественские и пасхальные каникулы, а в северном крае и значительная часть летних могут быть уничтожены, как простое поощрение праздности, и зато должны быть соблюдаемы все высокочтимые Церковью праздники; равно и празднование масленицы должно быть заменено молитвою в первую неделю Великого Поста (теперь ведь через это школу отдается больше внимания дохристианскому язычеству, чем Церкви). Вообще больше, нежели с чем-нибудь, время учения должно быть согласовано с церковным кругом; и из времен года скорее весна, нежели лето, должна быть предоставлена оздоравливающему отдыху. 13) Урок должен тянуться час, лучше час с четвертью или полтора часа; их в день должно быть максимум 4, лучше 3; чтобы задаваемое к уроку и объясняемое на уроке могло быть сколько-нибудь цельно, и через это занимательно, поучительно, вообще деятельно для ученика. 14) Время уроков полезно было бы перенести с полудня к утру, перемещая его сообразно времени года по часам и не начиная позднее одного-двух часов после восхода солнца, — для младших классов; а в старших классах следовало бы перенести время уроков на вечер, приучая юношество деятельно заниматься (приготавливать уроки) днем, а вечером занимая их в классе, и тем отнимая простор для невозможных удовольствий. 15) Никто к посещению храма не должен быть понуждаем (как теперь, когда к богослужению внушается отвращение, ибо на него, как на повинность, ученики приводятся надзирателями, а отсутствующие переписываются и наказываются за нерадение), но все должны быть к нему привлекаемы и приучаемы; посещение приходских церквей и в розницу, а не массой, полезнее, чем присутствие в собственных гимназических церквях, ибо народ всегда богомольнее учащихся, и его масса в приходской церкви действует на немногих учеников, а в домовых церквях гимна-

И вот, если даже в том, что можно называть в просвещении конторскою стороною, которая не требует для себя ничего, кроме умения счесть страницы, часы, и все это соразмерить, были допущены ошибки столь грубые, что они задавили труд сотен учителей и лучшие годы детей целой страны сделали годами мучительного, обманного, напрасного труда, — что можно от этих способностей, от этих даров ожидать в вопросах культурных, исторических? Не так же ли напрасно было бы здесь ожидать чего-нибудь, как от мастера, не умеющего пригнать подошву к сапогу, было бы странно ожидать, не воздвигнет ли он храм, в котором всякому захотелось бы помолиться, цитадель, в которой всякий мог бы спастись? Напрасный вопрос, и вместе — ясный...

Некому и незачем говорить о семье, о церкви, истории. Мастер воздвиг дворцы для школы и вынес из нее распятие (во Франции); или, как у нас, взял из рук детей Псалтирь¹ и предложил им разучивать на распев "душевные свойства лисицы" (см. книжку барона Корфа). Им воздвигнутые дворцы — хороши, из прочного кирпича, честно закупленного; свойства лисицы — запомнены; оклады жалованья — выданы в срок. Привратник школы свое дело выполнил; выполнил его каменнотес, столяр, которому и действительно было некоторое дело около нее. Но конечно, школа даже и не начиналась.

зии масса безрелигиозных учеников действует на немногих посторонних. 16) Кажется, полезнее было бы, если бы гимназии, как незаконченные учебные заведения, лишь подготавливающие юношей к университету, были подчинены ему в своей деятельности; это всему делу научения сообщило бы более благородный дух. Мы наскоро, невольно почти, набрасываем эти строки, без объяснений, желая узнать только, куда должно быть направлено внимание возможной в будущем реформы. Повторяем, все эти меры *духа* и *смысла* воспитания не затрагивают.

¹ Известно, что в нашей сельской школе Псалтирь была исключена из книг, пригодных для чтения в классе или на дому, равно Евангелие и Библия. Вообще буря негодования, которую школьная реформа Жюля Ферри во Франции вызвала против себя в наших консервативных кругах, очень странна, ибо менее шумно, при глухом только сопротивлении народа, у нас была введена подобная же реформа в министерство гр. Д.А. Толстого. Так называемая "церковноприходская школа" есть только очень слабый протест против этой "лаицизации" народной школы, которая в нашей стране была проведена со смелостью и последовательностью такою, как будто никогда не было у нас истории, нет Церкви и у нее покровителя, а у народа отца, который мог бы прозреть и защитить его от бескультурных строителей, которые, ощущая внутри себя *tabulam rasam*, как *tabulam rasam* понимали и окружающую их, исторически сложившуюся действительность.

От печальной критики, которую можно было бы сделать такую же длинную, как длинна сама действительность, и в которой мы ограничились скрупулом, снова возвращаемся к идеям воспитания истинного. Чего же недостает, чтобы в нем все понять, все оживить, исполнить духа? Гениальный ли ум нужен для этого, глубокое проникание? Нет, более трудное, чем это: простое, любящее сердце — только.

Это выше, чем ум только; и вместе это доступно всякому времени. И вот, на этом-то основываясь, мы еще не растериваем всех надежд в вопросе, который нас занимает. Ведь случается иногда и в практике нашей домашней, что, переменяв десяток "бонн" и "домашних учительниц" и уже считая своего ребенка погибшим, мы иногда неожиданно находим то, в чем нуждались, в старухе-няньке, в пренебреженном служителе, который, пожалуй, дурно исполняя свое прямое дело, неожиданно даже не спрашиваясь выполняет хорошо другое, к которому его никто не приставлял. Неисповедимы пути истории, не вскрыты ее законы; отчаиваясь, мы бываем иногда накануне самой светлой радости, радуясь — стоим на краю гибели.

Каждое время имеет, в сущности, ту школу, которую оно заслуживает. Идеи в устройении ее так точно отвечают главному в нас, что *каковы* мы — *так* учим и воспитываем детей. Школа — это, скорее всего, симптом, показатель нашего внутреннего "я". Это — пульс, который бьется тревожно, и мы ясно его нащупываем, когда болезнь схоронена еще глубоко внутри организма.

Время грубое, время жестокое, время поверхностное во всех отношениях — и не было достойно школы лучшей, нежели та, которую мы анализировали. Это есть истинное счастье, что именно в деталях, что в самом внешнем строе она так явно неискусно выполнена. Иначе ее внутренняя язва могла бы быть гораздо долее скрыта, могла бы быть лучше задрапирована прибранною внешностью. Но удушенный в классе¹, перед удивленным педагогическим миром, который говорит: "Мы, однако, его не секли"; но ученики, выкрадывающие из-под замка темы²; но учителя, в сообществе с учениками обманывающие верхний бюрократический механизм, — это так ясно, так просто, так для всякого

¹ Случаи самоубийства детей в самих стенах школы появились именно после реформирования их в 1871 году; об одном случае такого самоубийства, со всеми подробностями, рассказывается в частном письме, которое было опубликовано покойным Ф. М. Достоевским в его "Дневнике писателя".

² Проступок, почти из года в год где-нибудь повторяющийся; так, в 1893 году он имел место в одном из южных учебных округов.

убедительно.

Школа есть не только симптом наиболее ясный, но и проявляющийся в органе, который наиболее ярко чувствует, сильнее всего болит; и вот почему не только исцелить ее мы призваны, но, быть может, и сами исцелить через нее. Исцелить и в яркости сознания — из каких бездн отрицания, нас переполняющего, она вышла, — и путем великой жалости к своим детям. Мы, может быть, безверны, дурны, лукавы; но не лукавы же в любви к детям, не злы же в отношении к ним; безверны, но не до того предела, чтобы отнимать и у них всякую веру.

Оставаясь такими, каковы есть, мы не можем воспитывать, не умеем, не вправе; и так как воспитывать все-таки нужно, и это — факт, перед каждым отцом стоящий, всякий час о себе напоминающий, — то вопрос о великой реформе *нас самих* принудительно встает перед нами. "Или оставь детей своих на произвол судьбы, отвернись от них, — или изменись сам" — это в своем роде так же ясно и убедительно, как и висящий труп среди класса с заново отполированными столами последнего педагогического образца, приложенного к циркуляру за № 9187... Бедный циркуляр, не забывший о парте и забывший о мальчике; бедный отец, который распутничал, кощунствовал, глумился, — а перед ним его сын, говорящий: "Дай мне веры"; дочь, говорящая: "Сохрани мне целомудрие".

Вера, целомудрие, любовь — вот что предстоит найти нам, чтобы дать и детям своим; все это — в сердце своем, потом — в цельной деятельности, позднее всего (иначе нельзя) — в школе — вот ясный путь, на который нас зовет история. Быть гениальными в замысле, обладать безошибающим инстинктом муравья в построении, — этого или не дано нам, или не могут с нас спрашивать; этого не требует от нас Бог. Чистоты сердца, веры в Него, жалостливости друг к другу — *этого* Он хочет, *это* может человек, этого одного достаточно, чтобы спасти все.

В. Розанов
