

Годъ XXI.

АПРѢЛЬ.

№ 4.

1968

ВѢСТНИКЪ ВОСПИТАНІЯ.

НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЙ ЖУРНАЛЪ,

ИЗДАВАЕМЫЙ

подъ редакціей д-ра Н. Ф. Михайлова

Н. Ф.

НГПУ
проверено
1995 г.



МОСКВА.

Типо-литографія Товарищества И. Н. Кушнеревъ и Ко.
Паменинска улица, собствен. домъ.

У. Ф.
Библиотечка политехстута
Новосибирск

Библиот
подунивер
г. Новоси

86810 ✓ 02047

THE
LIBRARY
OF THE
MUSEUM OF
ART AND HISTORY
OF THE
CITY OF
NEW YORK

1892
MAY 10
NEW YORK

NEW YORK
MAY 10 1892

СОДЕРЖАНІЕ.

	<i>Стран.</i>
1. Муки юной души. Николая Смирнова.	1—36
2. Творческая работа преподавателя. П. Никольскаго.	37—65
3. Врачъ, какъ педагогъ. В. Канеля.	66—92
4. Роль воображенія въ умственномъ развитіи. М. Р.	93—108
5. Объ историческомъ чтеніи учащихся средней школы. К. Сивнова.	109—114
6. Результаты обязательнаго обученія во Франціи. Лефебюра (перев. съ франц.)	115—130
7. Изъ исторіи дѣтскаго сада въ Америкѣ. А. Я.	131—148
8. Дѣтскія бібліотеки. Л. Хавкиной-Гамбургеръ.	149—161
9. Дѣти и городъ въ Швейцаріи. П. Б.	162—171
10. Психопатологія въ произведеніяхъ Достоевскаго и Л. Андреева. Е. Мечниковой.	172—212
11. Критика и бібліографія. В. Чернышовъ. Сборникъ статей для изложенія, изд. 2-е. Ю. Веселовскаго. — Педагогическая и психологическая хрестоматія, вып. I, сост. К. Теодоровичъ. Его же. — Н. Ильинскій. Хрестоматія къ курсу словесности. Его же. — Н. В. Чеховъ. Дѣтская литература. Н. С. — Н. Е. Румянцевъ. Педологія, ея возникновеніе, развитіе и отношеніе къ педагогикѣ. И. Соловьева. — Труды психологической лабораторіи при московскомъ педагогическомъ собраніи. Его же. — Г. Роковъ. Воспитаніе, школа и молодое поколѣніе. Ю. Бунина. — Отчетъ училищныхъ врачей по учебно-санитарному надзору въ городскихъ училищахъ г. С.-Петербурга за 1907—1908 уч. годъ. Отчетъ о дѣятельности школьно-санитарнаго надзора и санитарномъ состояніи школъ въ Москвѣ въ 1908—1909 учеб. году; Врачебно-санитарный надзоръ за городскими школами г. Нижняго-Новгорода въ 1908—1909 учеб. году; Отчетъ торгово-школьно-санитарнаго врача г. Томска за	

- 1908 годъ; Отчетъ школьнаго врача г. Красноярска М. А. Тонконогова за 1908—1909 учеб. годъ.—Очерки всеобщей исторіи, часть II, сост. В. Н. Перцевъ и Е. А. Ефимова. К. Сивнова.—Всеобщее обученіе въ земскихъ губерніяхъ, сост. П. И. Чижевскій. Ч.—Начальное народное образованіе въ Харьковской губерніи за 1908 годъ, часть I. В. Чарнолускаго.—Состояніе сельскихъ библиотекъ - читаленъ Харьковской губерніи къ 1 января 1908 года. Его же.—Юрій Веселовскій. Литературные очерки, томъ второй. А. Е. Грузинскаго.—В. П. Авенаріусъ, Молодость Н. И. Пирогова. И. Соловьева—А. Весельгофъ, Джэкъ, пожарная собака, пов., перев. съ англ. П. Буланже. Ю. Веселовскаго.—Издательское товарищество „Дешевая книга“ №№ 1—10. А. Е. Грузинскаго.—Книги и брошюры, поступившія въ редакцію 1—69
12. Хроника. Законопроектъ о начальномъ образованіи. Е. Звягинцева.—Обсужденіе смѣты министерства народнаго просвѣщенія въ государственной думѣ. Р. Г.—Къ „реформѣ“ средней духовной школы. А. В.—Экзамены въ народной школѣ. Е. Звягинцева.—Экзамены въ средней школѣ. Р. Г.—25-тилѣтіе московскаго психологическаго общества. И. Соловьева.—Письмо въ редакцію.—Отъ постояннаго комитета международныхъ съѣздовъ по школьной гигиенѣ.—Отъ комиссіи образовательныхъ экскурсій по Россіи.—Отъ педагогическихъ курсовъ московскаго общества воспитательницъ и учительницъ 70—129
13. Объявленія I—VI

Муки юной души.

(Изъ духовной жизни семинаристовъ.)

Два года тому назадъ начиналъ я занятія съ воспитанниками II. духовной семинаріи по психологіи, логикѣ, философіи. По моему мнѣнію, преподаваніе философскихъ дисциплинъ выгодно выдѣляетъ семинарію изъ ряда существующихъ среднихъ школъ различныхъ типовъ, но это же значительно осложняетъ задачи семинарскаго преподаванія, что особенно ощущается на философскихъ урокахъ. Здѣсь, на вашихъ глазахъ, подъ вашимъ вліяніемъ и руководствомъ, должно интенсивно строиться міровозрѣніе юношей. Самые большие вопросы, самыя жгучія проблемы здѣсь приходится ставить ребромъ. Ихъ освѣщеніе въ томъ или иномъ направленіи, ихъ рѣшеніе съ большей или меньшей ясностью, научностью и обоснованностью могутъ рѣшительно повернуть въ ту или иную сторону иногда основную пружину самосознанія ученика, на которой покоится все его міровозрѣніе.

Но стройка міросозерцанія—процессъ глубоко интимный и чаще всего болѣзненный. Онъ прячется въ глубинахъ сознанія, и чтобы подмѣтить его, понять и соотвѣтствующе повліять, для этого надо сумѣть раскрыть плотныя завѣсы души. «Чужая душа—міръ по ту сторону» (Ницше), и вотъ этой-то потусторонности духовнаго міра учащихся, замкнутости души, я всего болѣе и боялся. Какъ понять, что творится тамъ, подъ черепами этихъ то

не въ мѣру угрюмыхъ, то жизнерадостныхъ, то странно тупыхъ, то одухотворенныхъ, свѣжихъ или уже испитыхъ юношей, которые плотными рядами сидятъ передъ каедрой?.. Какъ поднять завѣсу, за которой творится таинственное рожденіе личности?

И я скоро убѣдился, что безъ особыхъ приѣмовъ здѣсь нельзя ничего достигнуть, что наружно и формально передъ вашими глазами все протекаетъ благополучно—при внутреннихъ трагедіяхъ и буряхъ. Я далъ тему для домашняго сочиненія объ отношеніи религіи и философіи, и былъ пораженъ графаретностью, однотипностью отвѣтовъ, а главное—ихъ благонамѣренностью и благочестивымъ тономъ. Разумѣется, философія доставалась, и ей поневолѣ приходилось занимать мѣсто въ большинствѣ случаевъ только служанки богословія. Несмотря на мою просьбу писать, какъ думаютъ, на обѣщаніе считаться только съ логичностью и обоснованностью сужденій независимо отъ характера рѣшенія вопроса, несмотря на то, что по составу класса, съ которымъ я уже успѣлъ познакомиться, я рассчитывалъ получить разнообразныя отвѣты, они всѣ оказались стереотипно-однообразными («страха ради іудейска», какъ мнѣ потомъ ученики объясняли графаретность своихъ работъ). Для меня изъ этого стало ясно, что официально никакому броженію въ умахъ быть не полагается, наружно все должно быть приспособлено къ опредѣленнымъ понятіямъ и принципамъ, а слѣдовательно, и нащупывать подлинную психологію учениковъ надо другими путями.

Изъ этого я, впрочемъ, сдѣлалъ и другой выводъ, думаю, поучительный не для меня одного: если желательно бережно относиться къ душѣ юноши, если дѣйствительно уважать его достоинствѣ, придерживаясь принципа, что вынужденная ложь развращаетъ, то для официальныхъ и обязательныхъ работъ никогда не слѣдуетъ давать темъ сколькихъ, затрогивающихъ интимныя стороны въ переживаніяхъ учащихъ, развѣ лишь въ рѣдкихъ случаяхъ,

когда возможно устранить влияния препятствия къ полной откровенности.

Разумѣется, лучшее средство изучить внутренній міръ учениковъ—интимныя бесѣды. Но этимъ путемъ не узнается настроеніе класса, а лишь единицъ; да къ тому же этого рода путь—исключительный, почти совершенно закрытый для рядового педагога. Я избралъ путь другой—классныя упражненія на темы философскаго характера: Я объявилъ ученикамъ прежде всего о цѣли такихъ упражненій, которую я видѣлъ не только въ своемъ желаніи узнать ближе подлинный міръ учениковъ, но и въ томъ, чтобы дать возможность ученикамъ осмыслить свое духовное содержаніе, прояснить для себя извѣстные вопросы, разобраться въ своихъ собственныхъ переживаніяхъ. Съ этой цѣлью темы я давалъ заранѣе, не настаивая на обязательности домашней работы, но предоставляя это исключительно личному желанію. Чтобы сохранить характеръ интимности, обезпечить полную свободу сужденія и въ то же время получить возможно болѣе правдивую картину духовной жизни учениковъ, я разъ навсегда заявилъ, что проставлять фамиліи на этихъ упражненіяхъ не требуется, балловой оцѣнки ихъ не будетъ, что отнюдь не должно допускать лжи, а въ случаѣ нежеланія или неумѣнія дать отвѣтъ на тему, просилъ, не стѣсняясь, подавать пустые листы съ заголовкомъ темы. Съ своей стороны, я далъ слово хранить въ тайнѣ содержаніе упражненій и относиться къ авторамъ ихъ совершенно объективно, даже если какимъ-нибудь образомъ, напр., по почерку анонимъ мною будетъ раскрытъ. Я не скрывалъ отъ нихъ, что въ зависимости отъ этихъ упражненій сложится мое мнѣніе о классѣ, объ отдѣльныхъ, такъ или иначе выдающихся ученикахъ, что произвольно и бессознательно это будетъ вліять на дальнѣйшую оцѣнку отвѣтовъ учениковъ, но общалъ сознательно этого не допускать.

Долженъ замѣтить, что ученики къ моему предложенію

отнеслись съ отчаяннымъ скептицизмомъ и вначалѣ пришлось выслушать множество возраженій самыхъ разнообразныхъ—и вполне серьезныхъ, и чисто школьническихъ. Но мнѣ хотѣлось, чтобы работы носили характеръ вполне добровольныхъ, а не вынужденныхъ. Въ этомъ только я видѣлъ условіе успѣха. Этого мнѣ удалось достигнуть, и послѣ перваго же упражненія недовѣріе смѣнилось горячимъ сочувствіемъ и далѣе упражненія писались всегда съ большимъ увлеченіемъ. Достаточно сказать, что изъ нѣсколькихъ сотъ упражненій я имѣю только два шуточнаго характера, обнаружившихъ легкомысленное отношеніе къ дѣлу; процентъ же уклоненій отъ работъ, колебавшійся между 0% и 25%, лишь при исключительно трудныхъ темахъ и въ опредѣленныхъ только классахъ былъ сравнительно значительнымъ.

Въ качественномъ отношеніи результатъ работъ оказался еще болѣе удачнымъ. Раза два-три пришлось встрѣтиться съ отказомъ дать откровенную картину своихъ переживаній по различнымъ соображеніямъ («лучше молчать, чѣмъ писать «абы писалось»»). Но зато работы очень многихъ представляютъ не что иное, какъ исповѣдь, горячую, нервную, полную настроенія, живыхъ переживаній. Такъ и сами ученики называли свои работы исповѣдью. Очень многіе дѣлали приписки съ просьбой освѣтить мучавшій вопросъ, отвѣтить какъ-нибудь на выдвигаемую тему. Другіе писали съ условіемъ—не читать въ классѣ, такъ какъ я имѣлъ обыкновеніе нѣкоторыя изъ сочиненій, чѣмъ-нибудь выдѣляющіяся, дающія матеріалъ для публичнаго обсуждения, прочитывать въ классѣ; и сплошь и рядомъ работы заканчивались сожалѣніемъ о недостаткѣ времени: «бьетъ звонокъ, а я только подошелъ къ главному», «нѣтъ времени, а мнѣ хотѣлось бы написать»...

Считаю не лишнимъ назвать здѣсь нѣкоторыя темы. Для 4-го класса: «наиболѣе волнующая меня философская проблема», «причины распространенія матеріализ-

ма», «о вліянні підсознательнихъ (ирраціональнихъ) мотивовъ на выработку моего міросозерцанія», «наиболѣе выдающійся моментъ въ моемъ умственномъ развитіи», «мой взглядъ на природу», «філософы рождаются или дѣлаются?» Для 3-го класса особенно удачными оказались темы: «день самонаблюденія», «наиболѣе интересующій меня психологическій вопросъ», «наиболѣе заинтересовавший меня въ психологическомъ отношеніи литературный типъ», «состояніе моего организма» (выясненіе вліяннія фізіологическихъ процессовъ и состояній на психическіе) и др. ¹⁾. Въ томъ случаѣ, когда тема по моимъ соображеніямъ являлась слишкомъ трудной, я давалъ для желающихъ параллельно другую, болѣе доступную.

Я былъ очень озабоченъ тѣмъ, чтобы отвѣты давались совершенно самостоятельно. Иногда въ цѣломъ рядѣ темъ можно намѣренно или ненамѣренно внушить опредѣленные отвѣты, подсказать, по крайней мѣрѣ склонить мысль въ какую-нибудь сторону. Я всегда имѣлъ это въ виду и потому употреблялъ все возможное съ моей стороны, чтобы такого внушенія не оказалось. Это особенно трудно, когда требуется предварительно бесѣдовать по поводу темы, выяснять ея предѣлы, намѣчать опредѣленные точки отправления. Все же при желаніи можно достигнуть того, что личность и взгляды преподавателя не повліяютъ на характеръ ученическихъ работъ. И мнѣ, кажется, это удавалось.

Въ результатѣ этихъ работъ предо мной развернулась яркая широкая картина психического міра семинаристовъ. Дѣйствительность, какъ она есть, превзошла всѣ мои предположенія и ожиданія. Предо мной подъ личиной спокойствія творилась неустанная, полная мучительныхъ извивовъ, напряженій, борьбы таинственная работа молодой мысли, почти безпомощной, почти предоставленной

¹⁾ Обыкновенно я не старался точно формулировать темы; напротивъ, я варіировалъ ихъ, предоставляя каждому схватить съ любымъ отбѣнкомъ.

самой себѣ. Совѣсть каждого представилась мнѣ въ какихъ-то движущихся жерновахъ, въ которыхъ она бьется, бессильная свергнуть дѣтское міровоззрѣніе и неспособная отразить натискъ беспорядочно, но неустанно напорающихъ новыхъ вліяній. На моихъ глазахъ совершались роды, полные тягостныхъ мукъ, приводившіе до края гибели едва начинавшихъ жить сознательной жизнью юношей, и въ моихъ рукахъ на этихъ нервно исписанныхъ четвертушкахъ бумаги билось и трепетало новой, неуверенной жизнью нестройное, угловатое, едва оформляющееся міровоззрѣніе. Повторяю, съ такимъ драматизмомъ, сложностью и страданіями выработка міросозерцанія не протекаетъ ни у кого еще, кромѣ семинаристовъ. И это потому, что здѣсь этотъ процессъ вдвигается въ своеобразныя условія, способствующія исключительной рѣзкости его формъ.

Въ основныхъ чертахъ кризисъ міросозерцанія мнѣ рисуется въ такомъ видѣ.

Въ центрѣ идей, которыя надо перестрадать, является всегда идея Бога. Есть ли Богъ и что Онъ такое? То ли Онъ, что мы о Немъ знаемъ? Отношеніе Его къ міру и человѣка къ Нему? Воспитываясь въ традиціонныхъ, установившихся воззрѣніяхъ, свыкшись съ тѣми формами и понятіями, какія предлагаются намъ въ дѣтскомъ возрастѣ, именно какъ дѣтямъ, съ развитіемъ самосознанія и пробужденіемъ критицизма здѣсь надо всѣмъ мы ставимъ знакъ вопроса.

Въ связи съ религіозными чаще всего перестраиваются въ смыслѣ освобожденія отъ традиціи и авторитета и наши прочіе взгляды — политическіе, социальныя, моральныя. Послѣдніе на ряду съ религіозными чаще всего являются источникомъ особенно тягостныхъ мученій. Пробуждающіяся потребности тѣла, почти всегда вообще ненормальный физическій ростъ, своеобразныя психическія отрывки въ періодъ полового созрѣванія,—все это на почвѣ колебанія теоретическихъ устоевъ сопровождается

иногда рѣзкимъ потрясеніемъ и моральныхъ принциповъ. Никогда человѣкъ не находится въ такой степени во власти своего подсознательнаго я, какъ въ эту эпоху, и никогда несознанные мотивы такъ могущественно не вліяютъ на формированіе его теоретическаго міросозерцанія, какъ теперь. Очень часто юноша отрекается отъ Бога и всѣхъ моральныхъ понятій, что связываются съ этой идеей, только потому, что не въ силахъ сладить съ естественными, но уродливо вырастающими потребностями своего я. И только впоследствии уже подводятся болѣе или менѣе твердыя подпорки къ первоначально изъ практическихъ мотивовъ возникшему жизнепониманію. Обыкновенно, вопросъ о Богѣ съ вопросомъ о нравственной дѣятельности—долгѣ, власти тѣла, правѣ моего я—теоретическій и практическій—соединяются вмѣстѣ, переплетаясь въ причудливый, нераспутываемый узелъ.

Для семинариста, раннее дѣтство котораго въ большинствѣ случаевъ протекаетъ въ обстановкѣ русской духовной семьи съ ея опредѣленнымъ религіознымъ укладомъ, болѣе или менѣе возвышеннаго тона, привитыя воспитаніемъ религіозно-моральныя понятія являются второй природой. Но все выводимое изъ религіозныхъ основъ, если не выработано самостоятельнымъ творчествомъ, неизбежно подергивается пеленой догматической неприкосновенности, окружаясь таинственнымъ ореоломъ святости. Уже одно это осложняетъ критическую работу семинариста. Сопоставьте далѣе слѣдующіе моменты: необузданность юношескаго темперамента, его близорукость и повышенно-идеалистическую чувствительность съ однообразно казеннымъ строемъ семинарскаго общежитія, своеобразными задачами семинаріи и приспособленными къ этимъ задачамъ средствами воспитательнаго воздѣйствія на семинаристовъ, и станетъ еще болѣе понятной обостренность переживаній семинариста. Обязательное посѣщеніе церкви, длинныя уставныя богослуженія, строгое соблюденіе постовъ, во всемъ этомъ соблюденіе внѣшняго декорама,

такъ какъ совершающееся въ душахъ навсегда скрыто отъ инспекціоннаго взгляда,—все это, неизбежно представляясь сознанію семинариста какъ массовое и официальное лицемѣріе, вноситъ рѣзкій разладъ въ его настроеніе и постоянно растравляетъ его совѣсть. Односторонній инспекторскій надзоръ, сосредоточивающійся по необходимости главнымъ образомъ на проявленіяхъ религіозно-моральной настроенности, укрѣпляя сознание этой фальши въ официальномъ строѣ школы, еще болѣе колеблетъ и понижаетъ настроеніе ученика, ежедневно болѣзненно раздражая его чувствительность. Наконецъ, богословская наука, изученію которой отдаются многіе часы въ теченіе всѣхъ шести лѣтъ, въ параллели съ указанными факторами, играетъ въ ту же игру. Слишкомъ растянувшійся курсъ богословія съ его серьезнымъ матеріаломъ, по необходимости въ низшихъ классахъ долженъ трактоваться иначе, чѣмъ въ старшихъ. Для первоклассниковъ, почти дѣтей, изучающихъ Ветхій завітъ, разумѣется, матеріалъ предлагается въ формахъ, доступныхъ ихъ пониманію, съ догматическимъ характеромъ, безъ критики и философскаго освѣщенія. И то, что и какъ изучалось семинаристомъ въ первомъ классѣ, для воспитанника четвертаго класса кажется смѣшнымъ, наивнымъ, объясняется какъ мороченье, какъ намѣренная ложь. Учебники по богословію вообще неудовлетворительны. А ихъ догматическій характеръ и однообразное содержаніе поневолѣ вызываютъ антипатію въ воспитанникахъ, и безъ того слишкомъ развившихъ въ себѣ остроту критической щепетильности. Только людямъ особенной талантливости удаются такіе скучные предметы, какъ литургика или догматическое богословіе, сдѣлать интересными и живыми. И, наконецъ, необходимость весь учебный матеріалъ и его переработку такъ или иначе подгонять подъ основные принципы школы налагаетъ на все преподаваніе въ глазахъ учениковъ характеръ тенденціозности, заставляетъ видѣть въ преподавателяхъ наемни-

ковъ, продавшихъ свое свободное мнѣніе, лгущихъ на урокахъ изъ-за куска хлѣба. Это настроеніе вырастаетъ до болѣзненной раздражимости и иногда является почти неодолимымъ препятствіемъ для плодотворной педагогической работы. Лично я въ своей практикѣ встрѣтился съ этимъ настроеніемъ на первыхъ же шагахъ и, какъ тормазъ дѣла, оно долго давало себя чувствовать ¹⁾. Такое недовѣріе семинаристовъ къ своимъ руководителямъ-воспитателямъ, преподавателямъ—традиціонная черта семинарскаго уклада. И оно въ значительной степени оправдывается, объясняется тѣми постоянными колебаніями въ политикѣ высшей церковной власти (св. синода и мѣстнаго епископа) по отношенію къ семинаріямъ, отчего семинарская дисциплина и требованія, предъявляемая къ семинаристамъ со стороны начальства, постоянно колеблются и инспекція дѣйствительно представляется служащей не дѣлу и идеѣ, а лицамъ или данному составу синода ²⁾.

Въ дальнѣйшемъ я попытаюсь нарисовать картину духовныхъ переживаній семинаристовъ въ эпоху, критическую для роста міросозерцанія,—въ періодъ пребыванія въ 3—4 классѣ. Но я заставляю говорить самихъ семинаристовъ. Въ данномъ вопросѣ непосредственныя пока-

¹⁾ Вотъ, напримѣръ, нѣсколько строкъ изъ одного упражненія: „раскрывая учебникъ исторіи философіи Страхова, я на первомъ же листочкѣ читаю: Учебнымъ Комитетомъ при Св. Синодѣ книга эта рекомендована какъ весьма полезное руководство для употребленія въ семинаріяхъ“. Довѣрія къ такому руководству, конечно, никакого быть не можетъ; будь эта книга „безпристрастна“, она не была бы рекомендована „святѣйшимъ“ какъ „полезное“ и исключительно „полезное пособие для семинаристовъ“.

²⁾ Только немногимъ изъ ректоровъ и инспекторовъ, съ исключительнымъ нравственнымъ мужествомъ и независимостью характера, удается держаться однихъ, сознательно проповѣдуемыхъ принциповъ, но эта стойкость, являясь лучшимъ умиротворяющимъ средствомъ,—дѣло слишкомъ рискованное

занія заинтересованныхъ лицъ всегда цѣннѣе взятыхъ изъ вторыхъ-третьихъ рукъ¹⁾.

Меня занималъ прежде всего вопросъ: въ какой степени семинаристы, воспитанники *духовной* школы, дѣйствительно проникнуты религиозными переживаніями и привязаны къ церковнымъ традиціямъ. Давая тему «причины распространенія матеріализма», я просилъ учениковъ взглянуть пристальнѣе въ окружающую дѣйствительность и на основанія непосредственныхъ наблюденій—на своемъ собственномъ опытѣ, наблюденій надъ товарищами, знакомыми строить свои сужденія. Отвѣты на эту тему кое-что дали мнѣ для моей цѣли. Вотъ наиболѣе типичныя фразы изъ нѣкоторыхъ упражненій.

«У насъ въ Россіи матеріализмъ наиболѣе распространенъ среди учащейся молодежи высшихъ свѣтскихъ школъ и отчасти среди семинаристовъ».

¹⁾ Долженъ сдѣлать нѣсколько замѣчаній по поводу дальнѣйшаго, Работы, подобныя настоящей, обыкновенно предлагаютъ цифровыя статистическія данныя. Можетъ быть, многіе и къ моей предъявили бы такія же требованія. Разумѣется, недгущій языкъ цифръ можетъ дать картину наиболѣе объективную. Но характеръ и постановка моихъ занятій съ учениками исключали возможность и необходимость такой обработки матеріала. Работы учениковъ совершенно не носили анкетнаго характера; имъ не ставились опредѣленные вопросы, на которые они должны были отвѣчать категорическимъ образомъ. Мнѣ просто хотѣлось снять точную и возможно широкую фотографію съ настроеній учащихся въ данный моментъ. Поэтому меня лично интересуеетъ въ дальнѣйшемъ матеріалѣ не столько количественная сторона (которая рисуется лишь въ самыхъ общихъ чертахъ), сколько качественная, то, насколько рельефно, опредѣленно выразились извѣстныя настроенія, какъ глубоко они захватили міръ учениковъ. Извлеченія изъ ученическихъ работъ предлагаю, конечно, безъ всякихъ стилистическихъ поправокъ; на многихъ лежитъ отпечатокъ спѣшности, нервности, неотдѣланности, но это и понятно, такъ какъ въ большинствѣ случаевъ ученикамъ передъ подачей не приходилось и прочитывать своихъ работъ, все это—„черновики“ экспромптовъ. Нѣкоторые авторы (2—3) цитируются по два раза въ различныхъ мѣстахъ; подобные случаи я не отмѣчалъ въ текстѣ. Всего въ статьѣ сдѣланы извлеченія изъ сочиненій, принадлежащихъ почти 70 ученикамъ (изъ общаго числа писавшихъ 150).

«Особенно распространенъ матеріализмъ среди семинаристовъ», авторъ объясняетъ это «безсмысленностью въ объясненіи св. Писанія ужасными натяжками, что крайне возмущаетъ ищущихъ правды юношей». Завзятые матеріалисты, наоборотъ, объясняютъ распространеніе матеріализма истинностью этого «единственно правильнаго» ученія.

«Должно надѣяться, что можетъ быть, и не въ очень далекомъ будущемъ, истина этого ученія заставитъ принять себя всѣхъ мыслящихъ людей и сломитъ упорство многихъ, убѣжденныхъ въ ней, но не принимающихъ ее по принципу. Должно думать, что люди... могли бы дойти до истины,—правильныхъ рѣшеній міровыхъ вопросовъ на началахъ матеріализма—если бы религія—мать суевѣрій... не выводила на эшафотъ тѣ головы, въ которыхъ истина матеріализма хотѣла проявиться».

«Матеріализмъ есть точное, вѣрное, общепонятное безъ всякихъ хитросплетеній... объясненіе происхожденія міра и всего живущаго въ немъ. Въ вѣрности сужденій матеріализма сомнѣваться было бы такъ же глупо, какъ въ томъ, что мы существуемъ».

Но нѣкоторые вносятъ поправки въ картину и утверждаютъ, что ходячій семинарскій матеріализмъ—очень неглубокаго свойства,—болѣе напускной, чѣмъ серьезно продуманный. «Семинаристы—матеріалисты только на словахъ». «Почти совсѣмъ не знакомы съ матеріализмомъ, но выдаютъ себя за нихъ (матеріалистовъ)»—частью изъ подражанія, частью отъ умственной лѣни, изъ нежеланія глубоко думать, въ силу чего ограничиваются верхушками знаній, такъ какъ «русскій человекъ глубоко мыслить не привыкъ, а матеріализмъ, напротивъ, безъ всякихъ особенныхъ мудрствованій понятенъ».

Трудно, конечно, опредѣлять, въ какой степени извѣстное міровозрѣніе является только напускнымъ, надѣтымъ ради моды и т. п. Поэтому данную сторону дѣла приходится оставить въ сторонѣ; разсматривать же по-

добныя настроенія правильнѣе всего какъ переходное состояніе броженія, хотя и не глубокаго. Во всякомъ случаѣ изъ массы сочувствующихъ «матеріализму» упражненій (подъ матеріализмомъ ученики вообще разумѣютъ отрицаніе всякаго положительнаго значенія за религіей (атеизмъ) и объясненіе міровыхъ явленій механическимъ путемъ) я долженъ былъ заключить, что настроеніе учениковъ достаточно пестрое. Это и подтвердилось въ дальнѣйшихъ упражненіяхъ.

Понятно, далеко не всѣ могли открыто сказать, что они уже стали на опредѣленный путь, основныя проблемы разрѣшили или, по крайней мѣрѣ, прояснили.

Одинъ пишетъ: «у меня нѣтъ никакого міросозерцанія и я до сихъ поръ не задумывался надъ этимъ». Другіе едва только начали «со времени изученія философскихъ наукъ» сознательно относиться къ вопросамъ міросозерцанія, разбираться въ нихъ.

Но у большинства въ упражненіяхъ красною нитью проходитъ моментъ колебаній, сомнѣній, неустойчивости. Работы, въ которыхъ бы сквозила ясная, покойная увѣренность въ своей правотѣ, почти совершенно отсутствуютъ. И надъ массой волнующихъ вопросовъ доминирующимъ является—религіозный.

«Собственно говоря, у меня нѣтъ никакого опредѣленнаго міросозерцанія. У меня убѣжденія смѣнялись, смѣняются и будутъ смѣняться, подобно водѣ рѣкъ».

«Во мнѣ господствуетъ такой анархизмъ убѣжденій, что сказать точно, какое мое міросозерцаніе, довольно затруднительно... Нѣтъ у меня ни одного устойчиваго взгляда».

«Много философскихъ задачъ волнуетъ меня, но рѣшеніе ихъ я нигдѣ найти не могу. Напр., такіе вопросы: есть ли Богъ? Духовно ли начало всего, или все состоитъ изъ матеріи и матерія составляетъ начало всего? Есть ли душа, загробная жизнь? Никто не въ состояніи дать на эти вопросы отвѣты, которые бы удовлетворяли меня».

«Болѣ всего меня интересуетъ вопросъ о Богѣ... Разсматривая философскія системы, я не нашелъ положительнаго разрѣшенія этого вопроса и нахожусь по этому въ сомнѣннн».

«Вопросы, которые болѣ всего волнуютъ мою душу и мой умъ,—религіозные. Тѣмъ болѣе, что отвѣта на нихъ я нигдѣ найти не могу. Отвѣты, которые помѣщены въ богословскихъ книгахъ, меня не удовлетворяютъ».

«Наиболѣе волнуетъ меня проблема религіозная... Существуетъ ли Богъ, душа, загробная жизнь».

«Такъ какъ я сталъ отрицать религію (хотя мои отрицанія, м. б., неосновательны), то невольно пришли такіе вопросы: что управляетъ міромъ? Что такое жизнь? Какая цѣль существованія? Какими принципами долженъ человѣкъ руководствоваться въ своей дѣятельности?.. и т. п.»

Очень распространеннымъ и характернымъ является настроеніе шатанія, жажды найти скорѣе прочную опору, когда человѣкъ не знаетъ, куда ему идти, и потому бросается изъ стороны въ сторону, хочетъ вѣрить всѣму и всюду. «Я стою на распутьи»—эта фразу часто встрѣчается въ упражненіяхъ.

«Ко мнѣ въ настоящее время вполне приложима половица: «за вітромъ, куды вітеръ повіе». Прочту какуюнибудь интересную брошюрку, полную громкихъ фразъ, я уже начинаю склоняться въ сторону автора... Перейдя въ этотъ классъ, я думалъ, что хоть сколько-нибудь выработаю себѣ правильный взглядъ на вещи, пойму многое, интересующее меня, но оказывается, что и здѣсь передо мною завѣса! Въ сущности, я какъ прежде, такъ и теперь еще не разрѣшилъ своихъ сомнѣній относительно существованія Бога».

«Давно уже я пересталъ молиться и хожу въ церковь только потому, что это нужно: но все-таки я вѣрю во что-то. Во что я вѣрю, я не могу сказать. Я не отрицаю Бога, но какого, я не могу сказать... Живешь, какъ былинка на водѣ, гонимая вѣтромъ. «Куда вѣтеръ дуетъ,

туда и дымъ бѣжить». Одинъ разъ согласишься съ чѣмъ нибудь убѣжденіемъ, но пройдетъ нѣкоторое время и станешь задавать себѣ вопросы... Въ поискахъ за отвѣтами на вопросы жизни испытываешь то же чувство, которое испытываетъ заблудившійся въ лѣсу человѣкъ...

«Приступая къ изученію исторіи философіи, я надѣялся въ ней найти разрѣшеніе своихъ сомнѣній, но жестоко ошибся: философія не только не дала мнѣ опредѣленныхъ убѣжденій, но только доказала мнѣ невозможность имѣть ихъ, не впадая въ заблужденіе. Теперь я стою на перепутьи и ожидаю, что будетъ, въ какую сторону понесетъ меня судьба. А что будетъ, не знаю».

«...Я перешелъ въ семинарію. Изученіе свящ. писанія и хожденіе въ церковь меня положительно сдѣлали атеистомъ. Но вотъ я въ 4 классѣ. Изучаю основное богословіе и философію. Недумѣнія мои мало-по-малу разрѣшаются. Но все-таки стройное и прочное міросозерцаніе у меня не выработалось, такъ что я теперь стою на распутьи».

У нѣкоторыхъ состояніе раздвоенности и нерѣшительности видимо вліяетъ понижающимъ образомъ на всю психику, вызывая своеобразное состояніе душевной страсти, апатического сомнѣнія. Вѣроятно, это—или переходный моментъ, за которымъ съ новой силой пробудятся острые вопросы и потребуютъ настоятельно отвѣта, или же духовная апатія сдѣлается доминирующимъ настроеніемъ и въ такомъ случаѣ міросозерцаніе опредѣлится чисто пассивнымъ путемъ,—подъ вліяніемъ тѣхъ впечатлѣній, которыя будутъ преобладающими. Состояніе это—очень характерное и также довольно не рѣдкое.

«Я окончательно отрекся отъ своего намѣренія быть пастыремъ и почти пересталъ вѣрить въ Бога. Что изъ меня выйдетъ, я не знаю, но мнѣ кажется, я буду взятымъ матеріалистомъ, если только жизнь не переломаетъ меня».

«Изучая психологію и прочитавъ нѣсколько книгъ въ

качествъ пособія по психологiи, я замѣчалъ, какъ меня это развивало... Всякій философскій вопросъ меня волновалъ. Я жилъ надеждой, что въ 4 классѣ философія дастъ мнѣ отвѣты на мои запросы. Но съ теченіемъ времени, прочитавъ нѣсколько исторій философіи, я разочаровался. Я увидѣлъ, какъ всѣ великіе мыслители старались рѣшить волнующіе меня вопросы и ошибались. Познакомишься съ мировоззрѣніемъ одного,—кажется, правильно онъ рѣшилъ; другого—тоже кажется вѣрнымъ. Бросаясь изъ стороны въ сторону и не чувствуя твердой почвы подъ ногами, я сталъ сомнѣваться: могутъ ли когда-либо философы рѣшить поставленные вопросы удовлетворительно. Сознавъ безсиліе чловѣческаго ума... я помимо моей воли пересталъ интересоваться такъ волновавшими меня недавно вопросами. Я самъ не могу дать себѣ отчета въ томъ, что болѣе всего меня интересуеть. Кажется, все интересуеть, но задуматься надъ тѣмъ или другимъ вопросомъ, какъ я раньше задумывался, я не въ состояніи».

«Каждый день съ жадностью раскрываешь философію съ цѣлью найти въ ней отвѣтъ... на тѣ вопросы, которые хотя и получили свое освѣщеніе въ Откровеніи, но все-таки продолжаютъ волновать мой умъ. И всякій разъ по прочтеніи бросаешь ее, такъ какъ въ ней не только не находишь желаннаго успокоенія, но она своими, подчасъ смѣшными, выводами возмущаетъ и... въ концѣ-концовъ спрашиваешь: Господи, зачѣмъ это? Къ чему эти лукавыя мудрствованія? Зачѣмъ мнѣ все это? Зачѣмъ мнѣ знать, что Кондильякъ или Юмъ выводятъ все изъ ощущеній, изъ опыта».

«...Всѣ подобныя вопросы волновали меня и преслѣдовали меня всюду. Я проводилъ безсонныя ночи, все лобая голову надъ разрѣшеніемъ ихъ. Я читалъ много книгъ, спрашивалъ у болѣе свѣдущихъ, и ни одни отвѣты не удовлетворяли меня. Такъ я потерялъ надежду на разрѣшеніе вопросовъ».

На ряду съ такого рода слабосильнымъ скепсисомъ въ разсужденіяхъ другихъ звучать иныя ноты. Подернутыя дымкой элегіи, они заставляютъ чувствовать за собой серьезный нравственный закалъ личности, много перестрадавшей въ мукахъ мысли.— «Когда третій классъ былъ пройденъ, я оглянулся назадъ, постарался сравнить свое настоящее «я» съ своимъ прошлогоднимъ «я». Мнѣ показалось, что я выросъ на цѣлую голову, что третій классъ воздвигъ громадную стѣну между моимъ настоящимъ и прошлымъ... Но не разъ я желалъ не знать всего того, что я узналъ. Чѣмъ глубже старался я проникнуть въ сущность вещей, тѣмъ впадалъ въ большія противорѣчія, тѣмъ больше запутывался въ сложномъ лабиринтѣ философскаго знанія. Нигдѣ не было спасительной нити Аріадны. И я искренно завидовалъ иногда тѣмъ людямъ, которые мало надъ чѣмъ думаютъ, у которыхъ въ жизни нѣтъ никакихъ противорѣчій. Но всегда я приходилъ къ заключенію, что хоть вѣчное сомнѣніе глухо давить человѣка, доставляетъ ему внутреннія тяжелыя страданія, но это состояніе гораздо выше того тупого безразличнаго состоянія къ окружающимъ насъ вещамъ, которое почти не дѣлаетъ никакого различія, никакой границы между понятіями «человѣкъ» и «животное».

У очень многихъ этотъ внутренній духовный разладъ принимаетъ форму остраго, мучительнаго богоборчества. Чисто карамазовскіе мотивы слышатся здѣсь—и бунтовщическій протестъ, и скрытое внутреннее признаніе власти Бога, права за Нимъ на такое признаніе. Иногда это состояніе богоборчества вырастаетъ до прямой ненависти и въ такихъ случаяхъ ясно видишь, что человѣкъ не въ силахъ отстать отъ мучащей идеи, не можетъ, не считаетъ себя побѣдителемъ, хотя и силится громче и громче кричать о своей побѣдѣ. Вотъ нѣсколько подобнаго рода исповѣдей.

«Было время, когда я вполне удовлетворялся религіозными вѣрованіями. Теперь же... все то, что составляло

мою силу и опору, отнято тѣми или иными авторами, отнято самымъ безпощаднымъ образомъ. Но что жъ замѣнъ того получилъ?—Ничего, ровно ничего... Духъ сомнѣнія и критики изсушилъ тѣ живые источники вѣры, изъ которыхъ я могъ почерпать себѣ силу, бодрость и увѣренность въ собственномъ мужествѣ въ дни унынія, скорби и паденія; такъ что я теперь оказываюсь безсильнымъ выйти изъ этихъ различныхъ теченій, овладѣвшихъ моимъ жалкимъ существомъ и бросающихъ меня то туда, то сюда... Я неумоимо гоняюсь и ищу истины и познанія, но изнываю въ сознаніи тщетности всего, чувствую, какъ падаю въ объятія мертвящаго скептицизма и равнодушія ко всему... Я не имѣю основанія, да и права, отвергать существованіе Божіе. Но гдѣ же и вѣры въ Него взять. А между тѣмъ мнѣ очень хотѣлось бы прийти уже къ какому-нибудь выводу, да дѣлать его я не имѣю права и силъ».

«...Я непостояненъ. Съ горячей любовью и силой всей своей воли я набрасывался на одно, поразившее меня своей новизной и оригинальностью, а черезъ нѣкоторое время я уже былъ къ этому холоденъ и интересовался другимъ, потомъ третьимъ и такъ безъ конца. Это показываетъ пылкость и любознательность, но также свидѣтельствуешь о поверхностности и склонности къ дилетантству. Плохо. Это я говорю о тѣхъ мнѣніяхъ, убѣжденіяхъ и проч., касающихся политики, этики и т. д., перекочевавшихъ черезъ мой мозгъ. Въ одномъ лишь былъ стоекъ—это во взглядѣ моемъ на природу и Бога. Послѣднимъ я заинтересовался съ самымъ выступленіемъ на путь самостоятельнаго мышленія и критицизма. Дни и ночи проводилъ я въ разсужденіяхъ и размышленіяхъ». Тотъ же воспитанникъ въ другомъ упражненіи пишетъ: «Есть ли Богъ,—этотъ камень преткновенія для всякаго мыслящаго ума?.. Человѣкъ всегда старается какъ можно скорѣе дать на него отвѣтъ. Почему?—Онъ этимъ отвѣтомъ обманетъ свою душу: объяснить свое происхожденіе, пойметъ сущность

жизни, поставить себѣ цѣль и многое другое вложить въ свое сознание; и всѣми этими слѣдствіями онъ доказываетъ реальное существованіе причины. Вполнѣ естественно. Но я издавна иначе думалъ! Да, думалъ, только думалъ. Ничего относительно этого не слыхалъ, не читалъ, а если слыхалъ и читалъ, то все въ смыслѣ положительномъ. И отъ положительнаго я всегда приходилъ къ отрицательному... Метафизически Богъ непостижимъ; я это зналъ и не старался искать Его «во облацѣхъ заочныхъ». Предо мной лежала жизнь, жизнь человѣка, лошади, микробовъ, всѣхъ растений, жизнь всего окружающаго. Въ жизни я искалъ назначенія человѣка, безсмертія души, сущности физическаго и моральнаго зла и главнымъ образомъ въ природѣ общей, въ природѣ человѣка искалъ я разумности.

«Къ опыту я присоединилъ изученіе св. писанія, житій святыхъ, научнаго естествознанія, чтеніе всевозможныхъ книгъ, касающихся данныхъ вопросовъ, уясненіе которыхъ уясняетъ сущность и существованіе Бога. И сколько я ни старался найти Бога, нигдѣ не находилъ, и согласился съ Лапласомъ, что эта гипотеза не выдерживаетъ критики... Развѣ есть Богъ, если человѣкъ обреченъ вести борьбу не на жизнь, а на смерть?... Что это за Богъ, который создалъ такой «лучшій изъ міровъ» міръ? Онъ не могъ избѣгнуть того, чтобы не было въ мірѣ борьбы и зла? Такъ что же это за Богъ? Можетъ быть, Онъ пожелалъ борьбы и зла? Но что же это за Богъ—въ роли коллизейскаго зрителя?.. Богъ праведнымъ воздастъ награду на небѣ, а грѣшныя будутъ мучиться? Нужно имѣть каменное сердце или даже совсѣмъ не имѣть, чтобы вынести стонъ мириадъ мучащихся?.. Давно я пришелъ къ мысли, что Бога нѣтъ, и чѣмъ я больше живу, тѣмъ болѣе убѣждаюсь въ этомъ и—все больше меня этотъ вопросъ волнуетъ». Приведу, наконецъ, еще нѣсколько строкъ изъ третьяго упражненія того же воспитанника. «...Мой взглядъ на природу. О ней часто приходится мнѣ

думать, но не взаперти между четырьмя стѣнами, а на воздухѣ, среди полей, нашихъ украинскихъ полей. Вглядываясь въ далекое свѣтло-голубое небо, гдѣ кое-когда промелькнетъ маленькой точечкой беззаботная птичка, прислушиваясь къ говору и шопоту зеленыхъ колосьевъ, я часто задаю себѣ вопросъ: неужели за этой, полной поэзіи, жизнью нѣтъ Бога? Богъ, это—главное искомое человѣка; только одинъ Богъ, т.-е. идея Бога, могла бы объяснить мнѣ эту жизненную суету. Но почему-то, когда «воззрю на небеса—дѣла персть Твоихъ», Боже, мнѣ Ты все меньше и меньше дѣлаешься доступнымъ. Мнѣ «небеса не повѣдаютъ славы Твоей»....

Другіе не менѣе рѣшительно заявляютъ, что они уже бросили «сказку о Богѣ», пережили «дѣтскія басни», освободились «отъ вліянія одуряющаго запаха ладана», создали себѣ «своеобразный матеріализмъ». И несмотря на всю рѣшительность такого рода заявленій, чувствуешь живо, что внутренній разладъ постоянно мучаетъ ихъ, что идея Бога, подобно тѣни, гонится за ними и все требуетъ борьбы. Они не могутъ отвязаться отъ нея, какъ отъ навязчивой идеи, и даже бранчивыми словами, которыхъ не хочется мнѣ приводить здѣсь, не могутъ зачураться отъ вѣчнаго преслѣдованія этой тѣни. Другіе, наоборотъ, испытываютъ мучительный надрывъ не отъ безсилія отогнать навязчивую идею. Они не могутъ побороть неумирающаго сомнѣнія. Оно непрестанно вталкивается въ сознаніе и мучаетъ душу, ищущую всецѣло, безраздѣльно отдаться вѣрѣ, Христу.

«Не знаю, будутъ ли всѣ эти строки отвѣтомъ на тему, но каждый разъ, когда я хотѣлъ обдумать предложенную вами тему, я неизмѣнно возвращался къ одному и тому же. Я чувствую, что это не то, что нужно, но когда я брался искать именно такъ, какъ нужно, то мнѣ казалось, что я лгу, что я сочиняю и навязываю себѣ со-всѣмъ не то, что думаю. По своему міросозерцанію я—теистъ, собственно говоря, хотѣлъ и хочу быть теистомъ.

Обстоятельства моей жизни сложились такъ, что я *долженъ быть* теистомъ. Сообразуясь съ этими обстоятельствами, я выработывалъ мое міросозерцаніе. Я избѣгалъ всякихъ сомнѣній, потому что боялся ихъ. Если бы я допустилъ себя до сомнѣнія, я не могъ бы уже исполнить задачи, возложенной на меня жизнью, или же, если бы все-таки взялся за нее, то это было бы подлостью и это мучило бы меня... Я долженъ идти во священники. Быть священникомъ-атеистомъ или только сомнѣвающимся, это, по моему, во-первыхъ, подло по отношенію къ другимъ и по отношенію къ самому себѣ, и во-вторыхъ, въ высшей степени мучительно. Итакъ, повторяю, я теистъ и изъ этого, какъ изъ исходной точки, получается все мое міросозерцаніе. Слова Моисея—мои слова. И я твердо стою на нихъ. Хочу и буду стоять... Можетъ быть, невидимая рука ведетъ меня туда, гдѣ я, дѣйствительно, могу оказаться полезнымъ»...

Но есть все же единицы, которымъ кажется, что они разрѣшили всѣ коллизіи духа. Вѣра полная—таково содержаніе ихъ жизни.

«Самостоятельныя размышленія послѣдняго періода моей жизни, пишетъ одинъ, подтверждаютъ только міровоззрѣніе, предлагаемое религіей христіанства».

«Мое міросозерцаніе», пишетъ другой, «можетъ быть опредѣлено словомъ «христіанство». Въ немъ одномъ я вижу разрѣшеніе всѣхъ вопросовъ, волнующихъ мыслящее человѣчество, оно одно можетъ успокоить мятущуюся мысль. Я принимаю все, что даетъ мнѣ священная книга христіанъ и ее я считаю единственнымъ источникомъ истины. Если бы я и нашелъ въ ней что-либо несогласное съ моимъ умомъ, я всегда поэтому рискую впасть въ меньшую ошибку, чѣмъ если бы я принялъ ошибочное мнѣніе другихъ системъ. Если у меня возникаетъ какая-либо мысль о томъ или другомъ предметѣ или явленіи, я ее сначала рѣшаю самостоятельно и затѣмъ спрашиваю совѣта у Евангелія, изъ 10 случаевъ 9

согласны съ Евангеліемъ и ученіемъ церкви, остальное же легко примиряется съ христіанствомъ. Христосъ— вотъ та звѣзда, которая руководить мною... Когда я сталъ юношей, вопросы о Богѣ, о мірѣ, о людяхъ заняли первое мѣсто въ моихъ ежедневныхъ думахъ, и я сталъ искать разрѣшенія ихъ... Результатомъ... явилось то, что я ужаснулся, сказавъ: «какъ можно было мнѣ искать разрѣшенія волнующихъ меня вопросовъ безъ Христа». И я плакалъ неоднократно отъ сознанія своего ничтожества... Я пошелъ послѣ этой борьбы за Христомъ, потому что нѣтъ ничего, что можно было бы сравнить съ Его словами... Иди за мной! и я иду и не знаю, что можетъ быть лучше этого слѣдованія... Цѣлью своей жизни я полагаю осуществить хоть крупицу того, что исполнить говорить Христосъ».

У большинства разладъ протекаетъ по преимуществу въ сферѣ мысли. Въ какой степени броженіе и ниспроверженіе старыхъ кумировъ и авторитетовъ отражается на практической сферѣ, въ области моральной жизнедѣятельности, трудно судить. Общее отрицательное настроеніе (настроеніе антагонизма, какъ обозначилъ его одинъ воспитанникъ), въ силу котораго все незыблемое въ теоретической сферѣ колеблется и теряетъ свою цѣнность, отражается и во взглядахъ на моральную дѣятельность, на этическія цѣнности. Насмѣшка, презрительное отношеніе къ традиціоннымъ моральнымъ понятіямъ обычно сопровождаютъ интеллектуальный кризисъ. Возникая на почвѣ юношеской чуткости, критицизмъ въ практической области часто самъ ведетъ за собой этическое огрубѣніе, выражаясь культомъ эгоизма, игнорированіемъ общепризнанныхъ цѣнностей обыденной жизни. Лишь немногимъ, впрочемъ, удается подмѣтить этотъ процессъ моральнаго огрубѣнія. Указываютъ вообще на пониженіе нравственной чуткости и въ частности, какъ это и естественно въ данномъ возрастѣ, опошленіе взгляда на женщину.

Но у нѣкоторой группы рассматриваемый кризисъ по

преимуществу захватываетъ сферу практическихъ отношеній и иногда выражается какъ своеобразный нравственно-волевой параличъ. У субъектовъ этого типа идейныя страданія, глубоко захватывая все духовное существо человѣка, особенно мучительно преломляются именно въ области практическихъ принциповъ, совершенно спутывая неустановившуюся совѣсть. Перебрасываясь скачками отъ однихъ принциповъ къ другимъ, постоянно ощущая непрочность своихъ устоевъ, не чувствуя внутренней энергіи, или, точнѣе, внутренняго уполномоченія на такого или иного рода поступки, юноши этого типа, запутываясь въ лабиринтъ противорѣчій, порой въ конецъ обезсиливаютъ и впадаютъ въ сумрачный пессимизмъ, доводящій до рѣшимости поквитаться съ жизнью. Вотъ нѣкоторые изъ психологическихъ состояній, характерныхъ для затрогиваемаго типа. Прежде всего примѣръ растерянности чисто головного характера. Иногда это подготовительная ступень къ полному практическому разочарованію.

«Что такое жизнь? Зачѣмъ человѣкъ существуетъ? Я не могу категорически рѣшить этихъ вопросовъ, но иногда мнѣ кажется, что жизнь—безсмыслица... Какой бы ни была красочной наша жизнь, какъ бы мы ни обманывали самихъ себя, все же должно согласиться съ Экклезіастомъ, что жизнь наша въ сущности «суета суеть». «Кружится, кружится вѣтеръ, говорится тамъ же, и возвращается на круги своя». Такъ и человѣкъ живетъ, живетъ и все же возвратится въ землю. Даже смѣшно: царь природы, центръ космоса погибаетъ отъ червяка. Если Гоголь при видѣ мокраго, ненастнаго осенняго дня, при видѣ необозримаго моря лужъ и грязи и при воспоминаніи ссоры Ив. Ивановича съ Ив. Никифоровичемъ воскликнулъ: «скучно на этомъ свѣтѣ, господа!», то мы можемъ вмѣстѣ съ Пушкинымъ сказать:

„Даръ случайный, даръ напрасный,
Жизнь, зачѣмъ ты намъ дана?..“

«Кто не приносит пользы, тотъ лишній здѣсь, тотъ не имѣетъ права существовать. Пусть онъ уступитъ свое мѣсто людямъ ума и труда. И я знаю, что я лишній, что я не имѣю права на существованіе; въ такіе моменты мнѣ приходитъ мысль о самоубійствѣ. Самоубійца, покончившій съ собой изъ сознанія своей ненужности, достоинъ уваженія. Онъ неизмѣримо выше тѣхъ людей, которые сами навязались въ жизнь, не думаютъ, нужны ли они, или нѣтъ. «Земля переполнилась тѣми, кому надо проповѣдывать смерть»,—такъ говоритъ Заратустра... И я презираю этихъ ничтожныхъ людей, а еще больше себя, такъ какъ я сознаю свою ненужность и сижу сложа руки, не могу покончить съ собой».

«Съ нѣкоторыхъ поръ я началъ чувствовать, что мнѣ становится какъ-то ужасно скучно; я почувствовалъ всю пустоту жизни. Душу обняла какая-то апатія и ни къ чему нѣтъ у меня интереса, все мнѣ пошло и уныло... Я знаю, что у меня нѣтъ извѣстнаго взгляда на жизнь и на людей, и я не хочу имѣть его, потому что мнѣ такъ лучше, я не хочу разбираться въ странномъ хаосѣ своихъ чувствъ, мыслей и желаній... Живу такъ себѣ, безъ смысла, безъ цѣли; мнѣ такъ лучше; нѣтъ грани между хорошимъ и плохимъ, я даю волю своему чувству, я даю волю своей апатіи и хоть страдаю до боли, но и наслаждаюсь до боли. Потеряна у меня вѣра въ людей и въ жизнь, вижу, что все дѣлается съ ужасной подлостью, прикрывается мишурной оболочкой нравственности... Чувство Рока заставляетъ меня молиться, въ радостяхъ я забываю Бога. Я—вѣрующій, я—атеистъ и не хочу устанавливать одно въ пользу другого, такъ какъ мнѣ такъ лучше, въ тысячу разъ лучше. Инстинкты мои играютъ, пусть играютъ; я хочу сломить нѣсколько женщинъ,—пусть я сломаю; совѣсть мучить меня,—пусть мучить; состраданіе разгорается,—пусть разгорается, и я не хочу ни знать, ни рѣшать,—мнѣ такъ лучше... Я не пожалѣю, я убью человѣка, убью или медленно, или

сразу... такъ, какъ люди убиваютъ другъ друга, но знаю, что потомъ остатки добраго поднимутся во мнѣ и совѣсть замучитъ меня. Когда я думаю объ этомъ, тогда нахожу одинъ исходъ—застрѣлиться...

«У меня давно явилась мысль о томъ, что жить не зачѣмъ. Не все ли равно, буду ли я жить, или нѣтъ. «Только однимъ человѣкомъ убавится»... Я скоро выхожу въ жизнь самостоятельнымъ человѣкомъ. Передо мной открывается широкое поле моей личной дѣятельности. И мучительный вопросъ ставить мнѣ сама жизнь и тѣ принципы, по которымъ живутъ люди.—Какъ жить мнѣ? Руководствоваться ли мнѣ въ жизни тѣми моральными положеніями, правилами, которыя создала тысячелѣтняя работа людей или нѣтъ?

Мнѣ страшно передъ жизнью!

«Нами управляютъ мертвецы!»

Сознаніе того, что не я самъ управляю собой, не я создаю себѣ мораль, а все это уже дано мнѣ..., мучитъ меня!.. Всѣ мы рабы общества, рабы семьи, всѣ мы служимъ великому Фетишу общественной пользы! Вся наша жизнь—система обязанностей, превращающихъ «жизнь» въ рабскую жертву. Догматическое христіанство, догматическій альтруизмъ опутали насъ—нѣтъ теперь личности!.. Мнѣ хочется такой свободы, такой жизни, какая была у Генриха-Литейщика. У него было мужество сказать всей своей прежней жизни—нѣтъ! У меня нѣтъ такого мужства!..

Передъ самымъ порогомъ жизни я скажу своему существованію: довольно! не нужно его болѣе!

Я вижу, какъ я могу быть счастливымъ, я вижу, въ чемъ мое счастье и, не могу быть счастливымъ. Развѣ это недостаточное основаніе къ с... Отвѣйте мнѣ!

Стоить ли жить? Если стоять, то какъ же жить? Въ чемъ найти счастье, слѣдовательно смыслъ жизни?..»

Сталкиваться съ такого рода настроеніемъ нравственнаго изнеможенія, страха передъ жизнью особенно мучи-

тельно для педагога. Что можно сказать въ утѣшеніе, ободреніе человѣку, для котораго все въ жизни потеряло цѣну и вся жизнь, со всѣми ея горями и радостями, — только» пустая глупая шутка! Разумѣется, въ подобныхъ случаяхъ не всегда дѣло доходить до петли или револьвера. Скрытые запасы духовной энергіи, инстинктъ жизни, разнаго рода счастливыя жизненныя случайности въ большинствѣ случаевъ возвращаютъ къ жизненнымъ интересамъ юныхъ пессимистовъ и часто въ плодотворной кипучей дѣятельности, иногда уже на школьной скамьѣ, жизнь открываетъ имъ широкіе горизонты осмысленнаго, цѣннаго труда. Но никогда въ періодъ наплыва этихъ настроеній нравственнаго изнеможенія, этихъ ощущеній «богооставленности» нельзя навѣрное предсказывать благополучнаго исхода болѣзни...

Ранѣе я отмѣчалъ тѣ условія, которыя придаютъ росту самосознанія у семинаристовъ особенно болѣзненный характеръ: религіозно-церковный укладъ семейной жизни, семинарскій режимъ и семинарская наука. Семинаристы согласно отмѣчаютъ эти условія, прибавляя, что иногда рѣшающее вліяніе имѣетъ среда, «товарищество». Общую картину положенія дѣла такими чертами обрисовываетъ одинъ воспитанникъ: «Въ духовное училище поступаетъ религіозно-воспитанный и настроенный мальчикъ; онъ даже не можетъ допустить мысли когда-нибудь сдѣлаться атеистомъ. А между тѣмъ эту работу на себя беретъ «безсознательное». Черезъ всю учебную программу нашей школы проходитъ преимущественное изученіе богословскихъ предметовъ, посѣщеніе церкви, соблюденіе постовъ и т. д. Не говоря о томъ, что такая программа наталкиваетъ учащихся на очень серьезные религіозные вопросы, она еще работаетъ надъ созданіемъ безсознательнаго атеизма, который пока выражается только въ пренебреженіи и игнорированіи религіознаго культа, но безъ всякихъ виѣшнихъ признаковъ атеизма. Человѣкъ дѣлится на-двое: одинъ признаетъ существованіе Бога,

другой презираетъ культу. Нѣкоторое время эти «двое» кое-какъ мирятся въ одномъ человѣкѣ. Но «подсознательное» скоро переноситъ это презрѣніе къ культу и на Бога и примиряетъ этихъ «двухъ» въ одномъ атеизмѣ. Отсюда тоже легко можетъ возникнуть абсолютный нигилизмъ. Человѣку кажется, что его обманываютъ въ области религіи, онъ начинаетъ также бессознательно переносить свое недовѣріе и абсолютно на все, чему его учатъ; онъ всюду дѣлается антагонистомъ, заклятымъ врагомъ всего того, что ему навязываютъ. И все это дѣлается совершенно бессознательно и только въ послѣдствіи можетъ быть нацупано въ собственной душѣ. Благодаря этому студенты-медики, математики, естественники преимущественно атеисты. У нихъ существуетъ тенденція все объяснять, ко всему примѣнять то, что ими изучается, и это совершенно бессознательно. Гимназисты всегда религіознѣе семинаристовъ, потому что вліяніе на нихъ извнѣ, со стороны преподаваемыхъ предметовъ, не вызываетъ у нихъ никакого антагонизма».

Въ мои планы не входило специально изслѣдовать тѣ внѣшніе толчки, подъ вліяніемъ которыхъ прорывается плотина духовнаго покоя и которые проводятъ грань между двумя міровоззрѣніями. Въ психологическомъ и бытовомъ смыслѣ это чрезвычайно интересная область, но обыкновенно далеко не всѣ могутъ указать въ своей біографіи такого рода рѣшающіе моменты ¹⁾.

«Трудно, очень трудно найти ту причину, тотъ первый толчокъ, разорвавшій тонкую дѣтскую канву моихъ первыхъ, казавшихся непоколебимыми, убѣжденій. Мнѣ кажется, что мощный вѣтеръ разнесъ ихъ по широкой степи. Я съ удовольствіемъ вспоминаю ту теплую, живую

¹⁾ Тема, въ которой ученики затрогивали эту сторону дѣла— «наиболѣе выдающійся моментъ въ моемъ интеллектуальномъ развитіи» (въ различныхъ вариантахъ)—предлагалась мною исключительно съ цѣлью дать ученикамъ возможность углубиться въ свою психологию и вовсе не преслѣдовала какихъ-либо личныхъ цѣлей.

вѣру въ Бога, въ существованіе злыхъ духовъ,—страшныхъ рогатыхъ чертей и т. д. Но все это умерло, и никогда, я думаю, не воскреснет».

«Въ духовномъ училищѣ, въ послѣднемъ классѣ, я подѣ влияніемъ преподавателя катихизиса сдѣлался почти религіознымъ фанатикомъ... я очень любилъ молиться Богу и ходить въ церковь. Въ церкви я иногда простаивалъ по часу, ни о чемъ не думая, а возносясь умомъ и сердцемъ къ Господу, я находился въ какомъ-то экстазѣ. Но съ переходомъ въ семинарію, я не знаю, по какимъ причинамъ, этотъ религіозный пылъ сталъ охлаждаться. Я не знаю, что мнѣ вселило отвращеніе къ церкви. Скоро я сдѣлался почти настоящимъ атеистомъ. Быть можетъ, сужденіи товарищей, смѣявшихся надъ вѣрующими, постепенно разрушили мое міросозерцаніе; быть можетъ, это совершалось у меня подѣ влияніемъ появляющагося у юношей критическаго анализа. Мое старое міросозерцаніе рухнуло».

«Моей вѣрѣ въ Бога удивлялись. Моими логическими соображеніями поражались. Но, поступивъ въ школу, я сразу измѣнился... Религіозное чувство во мнѣ заглохло окончательно»... Этотъ воспитанникъ очень многое отнести на счетъ обязательнаго хожденія въ церковь и отрицательнаго вліянія начальства, которое «своими грязными сапогами забирается въ душу мальчику (рѣчь о дух. учил.) и тамъ производитъ всеразрушающую дезинфекцію»...

«Въ періодъ до семинарскаго образованія я былъ человекомъ религіозный... пребываніе мое въ средѣ товарищей старшихъ классовъ имѣло вліяніе на зарожденіе во мнѣ матеріалистическаго міросозерцанія». Этотъ воспитанникъ отмѣчаетъ, что особенно сильное вліяніе оказало на него чтеніе статьи Писарева «Подвиги европейскихъ авторитетовъ», «которую, можетъ быть, за отсутствіемъ философской подготовки я неправильно понималъ».

Въ числѣ литературныхъ произведеній, выбившихъ изъ

коден, указываютъ: Гретца, «о происхожденіи христіанства»:—«на меня она произвела одуряющее впечатлѣніе»; «о самосожженіи раскольниковъ» какого-то профессора, послѣ которой стало понятно «то мировое зло, которое происходитъ отъ религіи»; Ренана—Жизнь Иисуса, Антихристъ, Апостолы,—онѣ «какъ бы приподняли предо мной завѣсу и я могъ ясно видѣть то, что раньше меня мучило сомнѣніями»; соч. Толстого, который «развилъ у меня совсѣмъ другой взглядъ на религію».

«Кромѣ книгъ матеріалистическаго содержанія» обычнаго указанія, подъ которыми разумѣтся Дарвинъ, Геккель, Бюффонъ, Бюхнеръ, отмѣчаютъ «другія причины: сухость священнаго писанія; самый славянскій языкъ, который заставляеть лишнее время тратить на переводы; принужденіе ходить въ церковь; противорѣчіе между словами и дѣлами преподавателей Божія слова, а также его служителей, т.-е. священниковъ; различныя несообразности въ духовенствѣ (такъ какъ самъ изъ духовной среды); насмѣшки товарищей надъ тѣми, кто держится теистическаго направленія».

Есть обвиненія и противъ философіи (предмета), выбросившей изъ состоянія покоя: «я былъ крѣпко убѣжденъ въ существованіи Бога, и это твердое убѣжденіе сохранялось во мнѣ до знакомства съ философскими воззрѣніями. Когда же я сталъ ближе знакомиться съ философіей, ничего не принимающей на вѣру, а все обосновывающей на разумныхъ логическихъ доказательствахъ, моя вѣра въ Бога стала замѣтно слабѣть».

Во многихъ случаяхъ, разумѣтся, значеніе толчка, вызвавшаго переворотъ въ духовной жизни, сыграли факты, не связанные непосредственно съ обстановкой семинарской жизни. Таковы, напр., семейныя происшествія, особенно печальнаго характера,—смерть брата, товарища, покончившаго самоубійствомъ, отца—«съ тѣхъ поръ многіе не узнавали меня»,—матери—«мысль: моя мать болѣла, страдала и умерла при своей глубокой вѣрѣ въ Прови-

дѣніе и силу таинствъ, эта мысль гвоздемъ засѣла мнѣ въ голову».

Одинъ отмѣчаетъ, что такую грань въ его самосознаніи положило наблюдение одной «интересной жизненной параллели», свидѣтелемъ которой пришлось быть на каникулахъ: одновременной смерти — человѣка, упавшаго ночью съ плотины на камни, «жизнь котораго не только была мерзка, вредна для окружающихъ, но и для него самого была нѣчто лишнее, негодное, неразумное», и смерти коровы — «выдающейся по своимъ качествамъ», которая была «добродѣтельной женщиной, коровой, — какъ хотите назвать!» — и которая получила смертельное повреждение, защищая теленка отъ нападенія собаки. Размышления надъ этимъ фактомъ стерли въ сознаніи ученика всякое принципиальное различіе между человѣкомъ и животнымъ.

На другого необыкновенно сильное впечатлѣніе произвели слова, произнесенныя на урокъ преподавателемъ литературы: «тяжелѣ всего въ жизни тому, кто не пользуется любовью и расположеніемъ людей»; это былъ «толчокъ, разрушившій мою ребяческую полудремоту». Тотъ же воспитанникъ пережилъ другого рода переворотъ, въ результатѣ котораго свѣтлый взглядъ на жизнь смѣнился сразу мрачно-пессимистическимъ. У него произошло столкновение съ однимъ изъ начальствующихъ, послѣ котораго, «какъ только я остался одинъ, слезы градомъ хлынули у меня изъ глазъ. Да, я, восемнадцатилѣтній юноша, уже давно забывшій, что такое слезы, я плакалъ, какъ малый ребенокъ. Это были слезы досады, слезы безсилія глубоко оскорбленнаго человѣка. Все то, что я лелѣялъ въ своей душѣ, что я берегъ какъ святыню изъ святынь — это свѣтлые взгляды на міръ и людей, — все это было потоптано ногами безсердечнаго, злого человѣка... прежнихъ хорошихъ порывовъ, порывовъ идеальныхъ, стремленій къ чему-то неизвѣданному и бесконечно-прекрасному уже не было; напротивъ, я даже

какъ-то невольно сталъ радоваться чужому горю, чужому страданію».

Одинъ указываетъ, что «значительное вліяніе оказалъ на него учитель Н. гимназіи: будучи самъ убѣжденнымъ анархистомъ, отпрыски своихъ разумныхъ взглядовъ передалъ и мнѣ».

Подобную роль по отношенію къ другому сыгралъ учитель церковно-приходской школы: «при переходѣ во 2-й классъ на лѣтнихъ каникулахъ я встрѣтился съ однимъ изъ тѣхъ субъектовъ, которыхъ теперь я такъ ненавижу и которые такъ часто попадаютъ... Уволенный изъ 1 кл. семинаріи, онъ былъ учителемъ церковной школы. Для него не было ничего завѣтнаго, святого. Когда при одномъ его разсказѣ о мерзостной продѣлкѣ съ одной дѣвицей я спросилъ: «а Богъ?», онъ разсмѣялся и назвалъ меня «неразвитымъ малышомъ». Къ несчастью, я тогда не понималъ, что всѣ его слова—плодъ ума незрѣлаго, озлобленнаго. Мнѣ казалось чѣмъ-то особеннымъ такое отрицаніе всего. Я полагалъ, что онъ—великій умница... Черезъ мѣсяць нашего знакомства я уже цинично отзывался... о всемъ томъ, что въ глазахъ истинно здоровыхъ людей кажется чистымъ и прекраснымъ. Я уже начиналъ презрительно относиться къ темному крестьянскому люду... Къ счастью, это же знакомство побудило меня искать разрѣшенія недоумѣнныхъ вопросовъ въ книгѣ».

Картина лѣтней ночи, «когда, казалось, каждая звѣзда весело и ярко тебя привѣтствовала, а тишина еще болѣе настраивала на какой-то особенно пріятный успокаивающій тонъ», натолкнула одного на работу мысли для рѣшенія острыхъ вопросовъ; правда, «эта работа производилась не разсудкомъ. Только по временамъ въ сознаніи всплывали все болѣе и болѣе оформленные признаки атеизма». Но послѣ нѣсколькихъ такихъ вечеровъ въ концѣ каникулъ я сталъ «атеистомъ»...

Приведу еще одну любопытную исповѣдь, очень напо-

минающую аналогичный эпизодъ изъ біографіи Толстого. «Дѣло было лѣтомъ. Я въ этотъ годъ только что кончилъ духовное училище и поступилъ въ семинарію. На каникулахъ у моихъ родителей гостилъ добрый знакомый,—семинаристъ 4 кл. Какъ-то разъ, когда я отправился съ нимъ спать подъ открытымъ небомъ на сѣновалѣ, между мной и имъ произошелъ крупный для меня, но на самомъ дѣлѣ состоящій изъ нѣсколькихъ фразъ разговоръ. Луна спокойно плыла и колыхалась въ небесномъ океанѣ, и я подъ впечатлѣніемъ какого-то особаго чувства, раздѣваясь, шепталъ молитвы (какъ это я всегда дѣлалъ). Мой знакомецъ и сосѣдь по мѣсту сна удивленно посмотрѣлъ на меня и спросилъ, что я дѣлаю. «Молюсь», отвѣтилъ я. «Неужели вы это еще дѣлаете? Вы, вѣдь, уже семинаристъ!»—и эти слова прозвучали нотой сарказма и ироніи. Я стоялъ какъ бы ошеломленный и, не сказавъ ему ни слова, легъ спать. Разговоръ между нами болѣе не поднимался, и видно было, что онъ не хотѣлъ наносить раны моему христіанскому міросознанію. Я же почувствовалъ, что какой-то тяжелый кошмаръ давить меня, и инстинктивно замѣтилъ, что старое зданіе моего міросозерцанія рушится... Я хотѣлъ остановить его отъ окончательной гибели, но понялъ, что это не въ моихъ силахъ».

Чаще всего, повидимому, каплей, незамѣтно переполняющей сосудъ, являются тѣ мелкія, но постоянно дѣйствующія раздраженія, на которыя наталкивается семинаристъ въ обстановкѣ семинарскаго интерната. Церковный укладъ, кажется, здѣсь по преимуществу играетъ значеніе духовной отравы. Мало-по-малу и незамѣтно вырастаетъ въ сознаніи семинариста оппозиція всему, на чемъ положенъ отпечатокъ церковности или религіозности. Въ этомъ убѣждаютъ меня тѣ упражненія, которыя я получилъ на тему: «день самонаблюденія». Намѣчая уроки для упражненій въ понедѣльникъ, я просилъ избрать специальный день для цѣлей самонаблюденія—

воскресенье или субботу, какъ болѣе богатые впечатлѣніями. И всѣ касавшіеся періода богослужебныхъ часовъ—а такихъ было большинство—почти безъ исключенія говорили о нихъ съ чрезвычайнымъ раздраженіемъ.

«...Но пора вставать: скоро начнутъ благовѣстить въ церковь. А тамъ немедля прибѣжить «помощникъ», начнеть выкрикивать своимъ «особеннымъ» голосомъ: «пора, пора уже, вставайте, N, N, вставайте! сейчасъ въ церковь!» При одной мысли объ этой картинѣ, столь часто повторяющейся, я поборолъ послѣднюю дремоту и черезъ нѣсколько минутъ уже мѣрляя шагами пустынные коридоры... Скоро пробилъ звонокъ. Всѣ двинулись по лѣстницѣ въ церковь. Въ церкви шумъ, какъ на базарѣ. Всѣ разговариваютъ, смѣются... Наконецъ, настала тишина. Пришелъ ректоръ, началось богослуженіе, «помощники» заняли свои мѣста. Въ церкви начинается идти своя особая жизнь. Каждый старается чѣмъ-нибудь занять себя, убить какъ-нибудь эти два долгихъ часа. Сосѣди потихоньку разговариваютъ; одни читаютъ книги, другіе осторожно оборачиваются назадъ, надѣясь найти хорошенькую гимназистку. Мнѣ становится невыносимо скучно. Я вынимаю записную книжку и стараюсь записать возникшія только что мысли. Вдругъ сзади слышится шумъ; голоса шепчутъ: идетъ, идетъ, спрячь. То одинъ изъ помощниковъ, выслѣдивъ свою жертву, несется черезъ ряды и «на мѣстѣ преступленія» хочетъ накрыть читающаго воспитанника»...

«Опершись на колонну, я читаю книгу. Но страхъ быть выключеннымъ изъ несчастной семинаріи заставляетъ прекратить и это развлеченіе. Остается одно,—о чемъ-нибудь размышлять. Я презираю эту службу, я съ радостью ушелъ бы изъ церкви. Но курчавая голова показывается изъ-за колонны и старательно пересчитываетъ воспитанниковъ. Я, кажется, совершилъ бы преступленіе, убилъ бы этого «воспитателя» и не испытывалъ бы нравствен-

ныхъ страданій. Мнѣ кажется вся моя жизнь безцѣльной, безсмысленной. Я—не человѣкъ, я—машина... Я весь въ рукахъ начальства, которое, какъ механикъ, управляетъ мною. Для меня литургія—это мученіе».

«Когда я шелъ въ церковь, у меня появилось что-то похожее на отвращеніе и презрѣніе, соединенное съ осторожнымъ вопросомъ: къ чему я иду въ церковь, что я вынесу изъ нея? Переминаясь съ ноги на ногу, я большею частью думалъ о томъ, что наканунѣ пережилъ, прочиталъ, слышалъ, виталъ мыслями на родинѣ».

«... Въ субботу вечеромъ я стоялъ въ церкви и имѣлъ случай углубиться въ себя. Первое чувство, которое я испыталъ, была какая-то ненависть къ начальству за то, что оно заставило меня противъ воли стоять въ церкви (Я хорошо сознавалъ, что начальство является лишь исполнителемъ высшей власти и передо мной ни въ чемъ не виновато.). Это нехорошее чувство... явилось во мнѣ оттого вѣроятно, что начальство было самой близкой преградой для свободы моей воли и совѣсти. Я думаю, что то же самое чувство испыталъ бы глубоко религіозный человѣкъ, если бы его не пустили въ церковь (хотя религія сдержала бы это чувство и замѣнь его явилось бы чувство смиренія.). Съ чувствомъ презрѣнія смотрѣлъ на священника (не на личность, а на его расположеніе душевное), такъ какъ зналъ, что онъ служить не потому, что искренно вѣруетъ, а потому только, что ему даютъ жалованье. (Мнѣ приходитъ на мысль, что въ силу необходимости и я когда-нибудь буду такъ служить, если не священникомъ, то на другой должности, и презирать за это священника слишкомъ для меня рано). Простоявъ часа полтора въ церкви, я такъ усталъ и всѣ душевныя явленія сдѣлались такъ спутаны, что я ничего опредѣленнаго не могъ разобрать. Помню только, что во мнѣ осталось тупое чувство злобы противъ кого-то. Утомленіе, вѣроятно, происходило отъ того, что всѣ помыслы устремлены были на то, какъ бы скорѣе выйти. (Въ теат-

рѣ на галеркѣ я простаивалъ по 4 и 5 часовъ и не чувствовалъ ни малѣйшаго утомленія.)»

«Стоя въ церкви, я не молился и даже не слѣдилъ за ходомъ (службы), такъ какъ, благодаря усилившемуся голоду, я весь погрузился въ мечтанія о «чаѣ», который теперь мнѣ казался пріятнѣе всего... Въ эти минуты я негодовалъ на наши семинарскіе порядки и на помощника инспектора, такъ зорко слѣдившаго, чтобы кто-нибудь изъ воспитанниковъ не съѣлъ передъ литургіей ни одной корки хлѣба».

«Радостное состояніе продолжалось до тѣхъ поръ, пока я лежалъ въ кровати. Какъ только я одѣлся и пошелъ въ классъ, я замѣтно сталъ печаленъ и угрюмъ, такъ что многіе товарищи спрашивали меня, почему я сегодня такой невеселый. Но вскорѣ, вникнувши въ свою психическую жизнь, я догадался, что пессимистическое настроеніе овладѣло мною потому, что надо было скоро отправляться въ церковь, въ которой отъ продолжительнаго пѣнія и запаха ладана у меня притупляются всѣ чувства и я какъ будто теряю сознаніе».

«На меня всегда раздражительно и озлобляюще дѣйствуетъ жизнь по казенному образцу, по гигиеническимъ правиламъ: вставаніе въ опредѣленные часы, хожденіе на молитву и т. д., и вслѣдствіе такого противорѣчія моей души съ общепринятыми формами казенной жизни я употребляю всѣ зависящія отъ меня средства, чтобы только избѣгать формальностей въ дѣйствіяхъ, чувствахъ и т. д. Что, кажется, молитва! Но и она во мнѣ вызываетъ отвращеніе, если совершается по шаблону, въ опредѣленные часы, по приказанію начальства, подъ страхомъ наказанія, тогда, когда я совсѣмъ не расположенъ къ ней. Моя душа не можетъ выносить нравственнаго рабства и возможности для другихъ управлять ея чувствами, поэтому я иногда предпочитаю въ видѣ протеста просидѣть въ самомъ неудобномъ мѣстѣ, чѣмъ идти въ церковь на молитву».

«Пошли въ церковь... Казалось, что въ молитвѣ я могъ бы найти забвеніе (авторъ былъ взволнованъ нѣкоторымъ, интимнаго свойства, фактомъ), но шумъ и разговоры безобразно стоявшихъ товарищей не давали никакой возможности сосредоточиться въ молитвѣ».

«... Я пришелъ въ церковь, чтобы хоть какъ-нибудь помолиться Богу. Но... не молился.. Семинарское пѣніе... не располагаетъ молиться... Окружающіе товарищи не дадутъ помолиться. Итакъ, не помолившись, я вышелъ изъ семинарской церкви и пошелъ домой. Послѣ чаю я пошелъ въ П.-Ф. церковь. Торжественность службы навѣяла на меня молитвенное настроеніе и я, помолившись, отправился домой». Этотъ воспитанникъ, которому удалось помолиться, но не въ семинарской все же церкви, послѣ этихъ строкъ въ скобкахъ вписываетъ: «истина».

Я могъ бы еще и еще продолжать тѣми же красками очерчивать духовную жизнь семинаристовъ, заставляя и далѣе говорить ихъ самихъ. Но думаю, довольно и приведенныхъ выписокъ, чтобы счесть картину въ ея основныхъ чертахъ достаточно законченной.

Не знаю я, слѣдуетъ ли дѣлать изъ сказаннаго какіе-либо выводы по отношенію къ семинаріи вообще. Ихъ можетъ быть много. Я остановлюсь лишь на одномъ.

Когда, года 4 тому назадъ, былъ выпущенъ сборникъ «Духовная Школа» (который мнѣ пришлось редактировать), авторовъ упрекали въ сгущеніи красокъ: школа снизу доверху вырисовывалась холодной, мрачной, отталкивающей. Насъ не упрекали въ карикатурности (даже знатоки школы), такъ какъ наша картина была вовсе чужда, напр., того колорита, какимъ изображается, — дѣйствительно карикатурно, — жизнь духовной школы (и духовенства) въ многочисленныхъ очеркахъ Потапенка или Измайлова. Наша обрисовка была правдива, хотя, можетъ быть, въ силу концентрации вниманія на опредѣленныхъ сторонахъ, она выглядѣла нѣсколько ярко освѣщенной.

Въ послѣдніе годы я особенно приглядывался къ средней школѣ различныхъ типовъ, внимательно изучалъ и семинарію съ разнообразныхъ сторонъ. Хотѣлось провѣрить и правильность нарисованной въ сборникѣ картины, и справедливость упрековъ. Я вынесъ такое впечатлѣніе, что семинарія—во всякомъ случаѣ не худшая школа. Но, обслѣдуя внутренній міръ воспитанниковъ, видишь воочию и убѣждаешься рѣшительно, что это, дѣйствительно, холодная школа,—холодомъ обдаеть она своихъ питомцевъ, не даетъ имъ согрѣвающей ласки, относится къ нимъ непривѣтливо, безъ теплаго участія. Въ ея грубо, бумажнымъ путемъ формированномъ укладѣ повсюду на острые углы и безучастныя стѣны наталкивается молодая растущая совѣсть, неокрѣпшій, едва распускающійся умъ. Здѣсь все слишкомъ спутано сътью правилъ и положеній, задрапировано тогой показного благочестія и надутой упорядоченности.

Система недовѣрія къ людямъ, къ ихъ искренности и честности отняла эластичность у формъ школьной жизни. И, думается, только возвратъ къ принципу довѣрія, или—что то же—къ свободѣ, можетъ сдѣлать школу согрѣвающей, притягивающей сердца.

Я понимаю, конечно, что такія пожеланія не ко времени.

Николай Смирновъ.

Творческая работа преподавателя ¹⁾.

Однимъ изъ наиболѣе яркихъ воспоминаній, которое, кажется, никогда не изгладится изъ моей памяти, является воспоминаніе о первомъ днѣ моего учительства. Поступилъ я къ очень строгому директору и въ очень неблагоприятныхъ условіяхъ: уроки мои начались съ января сразу въ VIII, VI, IV и II классахъ; шелъ я на уроки, впрочемъ, съ нѣкоторой подготовкой: мнѣ были извѣстны учебники; извѣстно, что было пройдено моимъ предше-

1) Говоря о творческой работѣ преподавателя, я ставлю вопросъ о необходимости для преподавателя не ограничиваться только ролью толкователя матеріала, находящагося въ томъ или другомъ учебникѣ, но и перерабатывать данный матеріалъ, создавая новые методы въ дѣлѣ его усвоенія.

Настоящая статья является результатомъ собственныхъ размышленій по затронутымъ вопросамъ, своего педагогическаго опыта и бесѣдъ съ другими преподавателями; я намѣренно не касался литературы предмета, предполагая использовать ее въ будущемъ.

Статья была прочитана въ общемъ собраніи учебнаго отдѣла О. Р. Т. З. и въ извлеченіи въ комиссіи по завѣдыванію педагогическимъ музеемъ. *Лит.*

Помѣщая настоящую статью опытнаго педагога, редакція полагаетъ, что она заслуживаетъ серьезнаго вниманія читателей, интересующихся вопросомъ о подготовкѣ учителей и о совершенствованіи ихъ педагогической дѣятельности, но въ то же время думаетъ, что рѣшеніе этихъ сложныхъ вопросовъ можетъ быть и инымъ, чѣмъ ихъ рисуетъ авторъ. Редакція не вполнѣ присоединяется и къ нѣкоторымъ частнымъ мнѣніямъ, высказываемымъ въ статьѣ. *Ред.*

ственникомъ, да и курсы я проштудировалъ основательно подъ руководствомъ опытнаго педагога; первые уроки были подготовлены до мельчайшихъ подробностей, и все же еще наканунѣ я чувствовалъ лихорадочное состояніе, утромъ проснулся часовъ въ 5, все торопился въ гимназію и, наконецъ, забрался такъ рано, что двери оказались запертыми и я долженъ былъ въ ожиданіи шагать по обѣимъ Басманнымъ.

Но вотъ двери отперли; собрались преподаватели; директоръ меня отрекомендовалъ; прозвонилъ звонокъ, и меня повели въ классъ—именно, повели: впереди мѣрными шагами стараго служаки выступалъ директоръ; сзади шель я, въ одной рукѣ благоговѣнно держа журналъ, другой со страхомъ ощупывая приготовленный въ боковомъ карманѣ конспектъ уроковъ. Къ счастью или къ несчастью, итти было недалеко: восьмой классъ помѣщался рядомъ съ актовымъ заломъ, откуда происходилъ *анабазисъ*.

Мы вошли въ классъ; навстрѣчу намъ поднялись ряды дюжихъ молодцовъ; директоръ проговорилъ нѣсколько словъ, представляя меня ученикамъ, повернулся налѣво кругомъ; дверь за нимъ захлопнулась; я остался одинъ; первое чувство было, именно, полнѣйшее одиночество, и я глубоко завидовалъ бравому швейцару, стоявшему около входа въ пріемную и смотрѣвшему на меня сквозь стеклянныя половинки дверей; необходимо, однако, было начинать, и я началъ... я не помню, какой, именно, вопросъ по теоріи словесности разбирался мною; уже черезъ нѣсколько секундъ я овладѣлъ этимъ вопросомъ; я говорилъ, говорилъ... и когда раздался звонокъ, то оказался на половинѣ дороги: я не успѣлъ сказать многого, что у меня значилось въ конспектѣ, и ушелъ изъ класса, оставивъ на каедрѣ журналъ, который, впрочемъ, мнѣ сейчасъ же любезно принесли восьмиклассники; десяти минутная перемена показалась мнѣ однимъ мгновеніемъ, и я еле успѣлъ притти немножко въ себя, какъ уже опять

зазвонилъ звонокъ, мои товарищи привычнымъ движеніемъ захватили журналы, и кто не спѣша, кто, наоборотъ, быстрымъ темпомъ двинулись въ классы; я очутился въ хвостѣ и подѣ тѣмъ же конвоемъ былъ водворенъ на этотъ разъ въ четвертомъ классѣ; урокъ былъ посвященъ славянской грамматикѣ; проходилъ отдѣлъ склоненій; если въ восьмомъ классѣ я ни разу даже не шевельнулся, боясь слетѣть съ кафедры вмѣстѣ со стуломъ, то здѣсь приходилось писать на доскѣ формы, и я весь часъ провель на ногахъ: метался отъ одного ученика къ другому, подбѣгалъ къ доскѣ, лихорадочно писалъ на ней, объяснялъ съ жаромъ, пускалъ въ ходъ мимику, и къ концу урока совершенно измучился; когда прозвонилъ звонокъ, я еле стоялъ на ногахъ и говорилъ неестественнымъ голосомъ; не помню, какъ я провель третій урокъ въ младшемъ классѣ; онъ, все-таки, наконецъ, кончился, и я вышелъ изъ гимназіи (въ этотъ день у меня было три урока). Дома я почувствовалъ себя совершенно разбитымъ; у меня было такое ощущеніе, какъ будто я цѣлый день не переставая исполнялъ какую-то тяжелую физическую работу; передъ глазами моими еще стояли ученики, но это была какая-то колеблющаяся живая масса: отдѣльныхъ лицъ я различить не могъ. Мнѣ казалось, что еще два три такихъ дня, и я окончательно свалюсь; малодушіе мною овладѣло настолько, что я уже началъ подумывать, не бросить ли мнѣ гимназію и не перейти ли въ Петербургъ въ государственный контроль, гдѣ мнѣ раньше предлагалъ мѣсто мой родственникъ. Прошло два-три дня, и я началъ втягиваться въ работу, и къ концу перваго мѣсяца уже чувствовалъ себя на рельсахъ; странное дѣло: мнѣ даже начало казаться, что преподаваніе дѣло далеко не мудреное: дома я подзубривалъ учебникъ, подчитывалъ кое-какіе курсы, и дѣло, повидимому, шло очень гладко; сначала письменныя работы отнимали много времени: чуть не за каждымъ словомъ приходилось лазить въ разные словари, но и здѣсь скоро я наметался; болѣе всего

колебаній у меня было съ постановкой балловъ: я никакъ не могъ разверстать знанія на опредѣленные цифры. Между тѣмъ время шло; близилась Пасха, я съ наслаженіемъ мечталъ о свободномъ времени, объ окончаніи ученія, объ экзаменахъ и вакаціи, а мой товарищъ по предмету, съ которымъ я дѣлился своими мыслями, только приговаривалъ: «тяжело вамъ придется весной; ну да какъ-нибудь все устроимъ общими силами», и даже директоръ какъ-то замѣтилъ: «да, весной вамъ будетъ тяжело». Я рѣшительно недоумѣвалъ, что же можетъ быть тяжело; у меня сохранились довольно яркія воспоминанія о государственномъ экзаменѣ и смутныя—объ экзаменѣ зрѣлости; и тамъ и здѣсь, по моимъ воспоминаніямъ, давалось студентамъ, ученикамъ, но никакъ не профессорамъ и преподавателямъ. Пришли, наконецъ, экзамены; первымъ камнемъ преткновенія были темы: я рѣшительно не зналъ, какую тему выбрать; мнѣ все казалось, что она недостаточно ясна, что въ ней мало матеріала и ученики ничего не напишутъ; наконецъ, темы были выбраны; наступилъ день письменнаго экзамена зрѣлости; мнѣ едва удавалось скрыть свое волненіе отъ учениковъ; я мучительно слѣдилъ за каждымъ. Но самое тяжелое было впереди. Кончился экзаменъ; собралъ я сочиненія и понесъ къ себѣ. Надо замѣтить, что въ гимназій, гдѣ я преподавалъ, въ этотъ годъ было два отдѣленія восьмого класса, всего 56 человѣкъ; и въ первомъ, особенно, во-второмъ отдѣленіи были ученики довольно слабые; на педагогическомъ совѣтѣ было рѣшено допустить всѣхъ; мы условились съ моимъ товарищемъ, какъ распределить время поправленія работъ; я долженъ былъ поправлять первымъ; затѣмъ поправлялъ мой товарищъ по предмету, затѣмъ историкъ, затѣмъ инспекторъ и, наконецъ, директоръ—специалистъ по русскому языку; я приблизительно долженъ былъ поправлять по 10—12 работъ въ день. На другой день рано утромъ я обложился книгами и засѣлъ за работу. Исправленіе работъ должно

было идти по определенному плану, указанному директором: именно, я должен был на полях работы отметить ошибки со стороны плана, содержания, орфографии, пунктуации и стиля, при чем каждая ошибка должна быть мною и исправлена; во всех случаях недоумения необходимо было белой лист сличать с черновым, отмечая разночтения; затем следовала обстоятельная рецензия; рецензии были обязательны для каждого из членов комиссии. Просмотр первой же работы доставил мне много мучений: я был совершенно неуверен в себе; чуть не над каждым словом приходилось сидеть несколько минут и решать вопрос, нет ли тут какой-нибудь ошибки, а рецензию я сначала составлял отдельно, поправлял ее, а затем уже переписывал на лист. В конце-концов, просидев, почти не вставая, с раннего утра до поздней ночи, я исправил только пять работ и испытывал полнейший упадок сил: остаток ночи я провел в каком-то полусне; на утро я решительно не мог поправлять работы; у меня была какая-то пустая голова; была прямо физическая неспособность к работам; я пришел окончательно в отчаяние и, захватив поправленные работы, пошел к моему товарищу по предмету... Все, впрочем, обошлось благополучно; он посоветовал мне отдохнуть и сказал, что будет следить за пропущенными мною ошибками, а к стати и за моими собственными. Получив боевое крещение на исправлении письменных работ восьмого класса, я уже с большим хладнокровием справлялся с другими экзаменами. Уже на второй год своего учительства я начал смутно чувствовать разные свои недочеты в постановке преподавания: то я не мог сделать на урок всего, что предполагал, то не мог придать классной беседе определенного направления и решительно не знал, как обращаться с учебником; опытные педагоги, к которым я обращался за советом, конечно, помогали мне в частном случае и постоянно

твердили: «у васъ еще не выработалось собственныхъ методовъ преподаванія, пройдетъ лѣтъ пять-шесть, и все пойдетъ, какъ по маслу; вамъ и къ урокамъ не придется готовиться, и все будетъ дѣлаться само собою».

Прошло пять, шесть, десять лѣтъ; у меня, какъ мнѣ и предсказывали, создались свои методы; составилось опредѣленное воззрѣніе на задачи преподаванія, но вторая половина предсказанія не исполнилась, наоборотъ, только теперь я почувствовалъ всю трудность преподавательской дѣятельности, обширные горизонты открылись предо мной; я понималъ, что для преподавателя необходима постоянная работа, работа интенсивная, творческая по преимуществу.

Набрасывая картину моихъ первыхъ шаговъ на поприщѣ преподавателя, я старался наглядно показать, въ какое тяжелое, ненормальное положеніе попадаетъ студентъ, по окончаніи курса поступающій съ университетской скамьи преподавателемъ въ учебное заведеніе и не получившій предварительной педагогической подготовки. Эта подготовка необходима и притомъ въ формѣ опредѣленнаго учрежденія; сейчасъ въ общихъ чертахъ намѣчу принципы этого учрежденія. Когда я самъ приступалъ къ педагогической дѣятельности, у меня не было опредѣленныхъ знаній въ области дидактики преподаваемого мною предмета; у меня не было знакомства съ учебниками и наглядными пособиями; у меня не было, наконецъ, отчетливаго представленія о предметахъ, которые я долженъ былъ преподавать, въ ихъ научной разработкѣ; съ другой стороны, не было практики, не было методическихъ приѣмовъ и умѣнія распределять курсъ поурочно; вотъ этого-то рода пробѣлы и должны восполнить педагогическіе институты; они не должны быть загромождены предметами; предметы общаго характера, напримѣръ: психологія, исторія педагогики, школьная гигиена должны быть сведены до мінімум'а; вѣдь нужно имѣть въ виду, что въ эти институты поступаютъ люди, окончившіе высшее учебное заведеніе, — люди, которымъ, въ большинствѣ слу-

чаевъ, необходимо по возможности скорѣе приступить къ практической дѣятельности. Поэтому, мнѣ кажется, на пребываніе въ институтѣ нельзя положить болѣе двухъ лѣтъ. Придется значительную часть времени отдѣлать на практику и семинаріи. Такимъ образомъ, самое лучшее— всѣ предметы общаго характера перенести въ университетъ, а въ институтѣ заниматься специальными, которые могутъ быть распредѣлены по слѣдующимъ рубрикамъ: 1) методика школьнаго курса даннаго предмета въ связи съ его научной постановкой; 2) обзоръ учебной литературы; 3) обзоръ дѣтской литературы, при чемъ первый отдѣлъ можетъ раздѣляться на соотвѣтствующіе подотдѣлы: приемы объясненія, методы веденія письменныхъ работъ и т. д. Лекціи должны сопровождаться, съ одной стороны, иллюстраціями въ видѣ образцовыхъ самихъ руководителей, съ другой—семинаріями по вопросамъ методическаго характера, на примѣръ: разборъ того или другаго учебника; не мѣшаетъ рекомендовать посѣщеніе уроковъ преподавателей съ отчетомъ о прослушанномъ и даваніе самимъ такъ называемыхъ пробныхъ уроковъ; младшій—первый—курсъ долженъ быть поставленъ такъ, чтобы въ теченіе его была по возможности закончена теоретическая часть, относя къ ней образцовые уроки, пробные уроки, семинаріи и другія практическія работы, которыя въ сущности служатъ лишь дополненіемъ къ теоретическимъ курсамъ. Старшій—второй—курсъ посвящается главнымъ образомъ практикѣ. Ни одинъ образцовый урокъ или присутствіе на урокахъ другаго преподавателя не дастъ начинающему такого опыта, какъ веденіе класса имъ самимъ въ теченіе болѣе или менѣе продолжительнаго промежутка времени. Здѣсь можно было бы широко использовать институтъ запасныхъ учителей; студентамъ втораго курса можно поручать дежурства по пансіону и репетиторство съ отдѣльными учениками пансіона; при самомъ институтѣ предполагается среднее учебное заведеніе, въ которомъ также студенты втораго курса могли бы давать уроки болѣе или

менѣе продолжительное время; они могли бы присутствовать на педагогическихъ совѣтахъ и ассистентами на экзаменахъ. Все это имѣетъ цѣлью посвятить начинающихъ въ школьное дѣло, чтобы для нихъ, когда они сами сдѣлаются преподавателями, не казалось ихъ дѣло чѣмъ-то совершенно новымъ, за которое они даже и взяться не въ состояніи. Эта практическая ихъ дѣятельность должна составлять одну, хотя и большую, половину ихъ работы; другая половина должна посвящаться подготовкѣ къ экзаменамъ или точнѣе коллоквиуму, при чемъ коллоквиумы происходятъ по соглашенію съ профессорами въ теченіе года; вмѣстѣ съ тѣмъ каждый студентъ обязанъ представить избранный имъ и обработанный школьный курсъ того или другого предмета; профессора должны поощрять самостоятельность въ дѣлѣ развитія методовъ преподаванія; особое вниманіе слѣдуетъ обратить на выработку дикціи студентовъ, а для словесниковъ необходимо знаніе пріемовъ обученія выразительному чтенію. Разумѣется, подобнаго рода институты должны быть доступны для лицъ обоего пола и по возможности открыты по одному въ каждомъ учебномъ округѣ. Уже на первомъ курсѣ студентъ пробуетъ свои силы на преподавательскомъ поприщѣ, и тогда же можетъ опредѣлиться его способность или неспособность къ преподавательской дѣятельности. Самое окончаніе въ институтѣ уже признаетъ его способности. Желательно, чтобы въ институтѣ сохранялись всѣ работы и характеристика даннаго студента, съ тѣмъ чтобы институтъ могъ давать свое заключеніе по требованію того учебнаго заведенія, куда кончившій курсъ поступаетъ преподавателемъ. Разумѣется, поступаетъ онъ туда преподавателемъ полноправнымъ: то трехмѣсячное испытаніе, которое полагается теперь, уничтожается. Но желательно, чтобы старшій товарищъ по предмету, если таковой имѣется, и деректоръ не отказывали въ своемъ руководствѣ молодому преподавателю.

Вотъ при подобнаго рода подготовкѣ преподаватель

войдетъ въ классъ, какъ къ себѣ домой. Но онъ долженъ не только знать свое дѣло, но и воспитать въ себѣ стремленіе достигнуть все большаго и большаго совершенства; педагогическій опытъ цѣненъ не только потому, что онъ даетъ обладающему имъ способность незамѣтно для себя вести курсъ, но и потому, что только опытъ, полученный ли въ стѣнахъ спеціального института, или пріобрѣтенный въ школьной практикѣ, даетъ возможность замѣчать свои ошибки въ дѣлѣ преподаванія, устранять ихъ, проводить въ школьную жизнь новые способы преподаванія, и вотъ въ этомъ случаѣ около такого, повидимому, незатѣйливаго вопроса, какъ вопросъ о подготовкѣ къ уроку, сталкивается цѣлый рядъ мнѣній. Заранѣе оговорюсь, что въ данномъ случаѣ я имѣю въ виду опытныхъ преподавателей, не разъ прошедшихъ съ учениками тотъ курсъ, который служить предметомъ текущаго года. Въ чемъ должна заключаться ихъ подготовка къ уроку? Есть преподаватели, которые ставятъ вопросъ иначе: нужна ли вообще опытному преподавателю подготовка къ уроку? Въ самомъ дѣлѣ, курсъ извѣстенъ; учебникъ, можно сказать, выученъ наизусть; распредѣленіе классной работы происходитъ по привыку. Чего же еще? Но самый курсъ въ зависимости отъ опытности, а слѣдовательно, большаго самоуглубленія въ задачи предмета, можетъ варіироваться, т.-е. извѣстные отдѣлы могутъ централизоваться, другіе ступшеываться; съ повышеніемъ интенсивности работы въ неизмѣняющейся объемъ класснаго времени можетъ вмѣщаться все большее и большее количество работы; самая формулировка объясненій необходимо должна измѣняться; съ измѣненіемъ взгляда на задачи предмета измѣняются методическіе пріемы, особенно въ дѣлѣ практическихъ работъ; наконецъ, классъ не представляетъ однородной массы, хотя въ большинствѣ случаевъ именно таковой представляется онъ начинающему учителю; эта масса колеблется изъ года въ годъ по своей работоспособности и заставляетъ мыслящаго учителя измѣнять даже основные методы его

преподаванія. Руководствуясь, быть можетъ, именно такими соображеніями, другіе преподаватели обрекаютъ себя на усиленную подготовку къ каждому уроку, продолжающуюся далеко за полночь. Нельзя не признать въ нихъ работниковъ, достигающихъ своей цѣли, но едва ли ихъ работа въ достаточной степени продуктивна; прежде всего они волей-неволей должны работать на-спѣхъ; имъ во что бы то ни стало опредѣленное количество работы нужно окончить къ слѣдующему дню; нѣтъ мѣста спокойному обдумыванію и взвѣшиванію; затѣмъ, переходя послѣдовательно къ разнымъ отдѣламъ хотя бы и опредѣленнаго круга предметовъ каждый день и въ теченіе года, они необходимо должны забывать многія частности своей работы; ихъ педагогическій опытъ даетъ имъ только основы преподаванія, и не разъ имъ покажется, что они взбираются по новой, незнакомой имъ тропинкѣ, тогда какъ они ужъ тутъ добывали; наконецъ, и это надо принять во вниманіе, подобный способъ работы наиболѣе тяжелый въ смыслѣ умственного и физическаго утомленія. А мы знаемъ, какъ даже состояніе погоды вліяетъ на продуктивность школьной работы. Надо принять во вниманіе и наличность во многихъ случаяхъ разнаго рода спѣшныхъ работъ, напр.: исправленіе тетрадей и т. п. Существуетъ даже мнѣніе, которое считаетъ для опытнаго преподавателя подготовку къ очередному уроку ненужной, даже вредной. Дѣло въ томъ, что есть рядъ преподавателей, которые считаютъ преподаваніе искусствомъ; какъ таковое, оно, по ихъ мнѣнію, требуетъ прежде всего таланта; разъ преподаватель обладаетъ этимъ талантомъ, талантъ въ каждый нужный моментъ и даетъ преподавателю все, что слѣдуетъ; разъ человѣкъ совершаетъ работу въ состояніи духовнаго просвѣтленія, то вводитъ работу чисто разсудочнаго характера значитъ такъ или иначе стѣснять интуитивность. Но если даже принять утвержденіе, что преподаваніе есть исключительно искусство, и притомъ искусство, проникнутое интуитивностью, то все же и въ этомъ случаѣ не-

обходима долгая, подчасъ кропотливая работа. Артисты, выдающіеся по своему таланту, все же работают надъ своими ролями; съ другой стороны, если продуктивность преподаванія ставить исключительно въ зависимость отъ талантливости преподавателя, то большинство преподавателей немедленно должны бросить службу. Все это приводит насъ къ выводу, что подготовка быть должна, необходимо даже уяснить себѣ матеріаль каждого урока, но эта подготовка для каждого слѣдующаго дня должна быть сокращена до послѣдней возможности; эта работа должна сводиться къ памятной книжкѣ, въ которой записывался бы планъ урока (подробный, съ указаніемъ, что задано, кого нужно вызвать, что нужно задать и отмѣтить по учебнику) съ замѣтками на слѣдующій день по поводу сдѣланнаго въ классѣ. Настоящая подготовка должна быть подготовкой къ годичному курсу и совершаться постепенно. Матеріалами для подобной подготовки могутъ являться курсы предыдущихъ годовъ, прочитанныя статьи, наконецъ, замѣтки въ упомянутой мною выше памятной книжкѣ. Опытному преподавателю постоянно приходятъ въ голову разныя частичныя улучшенія преподаванія; эта мыслительная работа совершается и при углубленіи въ предметъ во время подготовки и при самомъ преподаваніи; при чтеніи статей, особенно пракческаго характера, другими словами, данныхъ чужого опыта, у преподавателя естественно можетъ явиться мысль о воспроизведеніи подобнаго же въ своемъ классѣ; происходитъ на практикѣ повѣрка основательности выводовъ; такимъ образомъ классъ обращается въ лабораторію для опытовъ; насколько подобная работа вредна въ рукахъ новичка, настолько она умѣстна въ рукахъ опытнаго преподавателя; у послѣдняго эти опыты будутъ проходить незамѣтно для самихъ учениковъ; съ другой стороны, опытное поле крайне интересное само по себѣ: это живыя существа съ определенной психологіей, усиленно реагирующія на опыты, хотя и не замѣчающія ихъ; съ другой стороны, экспери-

ментаторъ всегда можетъ создать условія, благопріятныя для опыта; если бы самая постановка и теченіе опыта со всѣми результатами могли заноситься въ своего рода дневникъ преподавателя, сколько поучительныхъ страницъ получилось бы для самого преподавателя. Подобнаго рода матеріаль очень бы желательно обнародовать; желательно, чтобы наши педагогическіе журналы отводили мѣсто сырымъ матеріаламъ подобнаго рода; хорошо было бы, если бы на это обратили вниманіе казенные журналы того или другого министерства; у насъ есть журналы академическіе; въ нихъ помѣщается много матеріала изъ области научной; но изъ области педагогической подобнаго рода матеріаль ими почему-то не помѣщается; правда, въ педагогическихъ журналахъ, въ видѣ иллюстрацій, иногда приводятся примѣрные уроки, но въ большинствѣ случаевъ эти уроки стилизованы самимъ авторомъ статьи, т.-е. не представляютъ стенографическаго отчета о данномъ урокѣ; затѣмъ, подобнаго рода матеріаль, помѣщаемый въ журналахъ, касается уже разработаннаго; не дается опытовъ во всѣхъ деталяхъ, и притомъ удачныхъ и неудачныхъ; даже стенографическій отчетъ, будучи волей-неволей воспроизведенъ *post factum*, необходимо будетъ неполонъ. Поэтому остается только для этой цѣли приспособить фонографъ, но и безъ него такого рода отчеты (полные по возможности) могли бы представлять очень любопытные матеріалы.

При подготовкѣ къ уроку могутъ возникнуть и еще нѣкоторые вопросы: напримѣръ, какъ преподаватель долженъ относиться къ учебнику? Долженъ ли онъ всецѣло придерживаться учебника или, наоборотъ, на учебникъ не долженъ обращать никакого вниманія? И то и другое мнѣніе имѣетъ своихъ сторонниковъ среди педагоговъ, имѣетъ и свои основанія. Хотя учебникъ и выбирается, въ большинствѣ случаевъ, самимъ преподавателемъ, но, во-первыхъ, выбранный учебникъ можетъ и не удовлетворять требованіямъ, которыя ставятся со стороны

преподавателя: данный учебник выбирается только потому, что нѣтъ лучшаго; во-вторыхъ, нѣкоторыхъ отдѣловъ, которые находятъ нужнымъ ввести преподаватель, вовсе не встрѣчается въ учебникѣ; наконецъ, преподаватель самъ по необходимости, какъ я уже говорилъ раньше, съ теченіемъ времени измѣняетъ методы работы, группировку матеріала, его формулировку. Такимъ образомъ преподаватель, пользуясь даже своимъ учебникомъ, постоянно вноситъ въ него все новыя и новыя измѣненія, такъ что приходится выпускать учебникъ другимъ изданіемъ. Съ другой стороны, записки, хотя бы со словъ преподавателя, обыкновенно составляютъ довольно безтолково и уже до крайности безграмотно; нѣкоторые преподаватели изъ подобныхъ затрудненій выходятъ такимъ путемъ: они составляютъ записки и предлагаютъ учащимся ихъ заранѣе переписать. Однако всецѣло преподавать по запискамъ неудобно: во-первыхъ, въ средѣ учащихся создается странное положеніе: принять опредѣленный учебникъ, а между тѣмъ онъ игнорируется; во-вторыхъ, записки, хотя бы и переписанныя съ оригинала, могутъ исказиться при самой перепискѣ; наконецъ, начинать учить по запискамъ можно только въ старшихъ классахъ, такъ какъ въ младшихъ классахъ учащіеся едва ли сумѣютъ съ записками справиться. Но безъ записокъ, по моему мнѣнію, обойтись вообще невозможно: остается только стараться использовать *весь* матеріалъ учебника, дѣлая къ нему дополненія въ видѣ продиктованнаго конспекта. Здѣсь же выдвигается другой вопросъ, не менѣе важный: какой характеръ должно принять преподаваніе, лекціонный или эвристическій? Этотъ вопросъ стоитъ въ связи съ вопросомъ о характерѣ и расположеніи матеріала въ учебникѣ и качествахъ самого учебника.

Учебники по всѣмъ предметамъ, мнѣ кажется, можно свести къ двумъ категоріямъ: учебники, содержаніе которыхъ выражается въ опредѣленныхъ формулахъ: наприм., учебникъ грамматики, геометріи и т. д., и содержаніе которыхъ

носить описательный характеръ: учебникъ исторіи, литературы, физики и т. д. И тотъ и другой учебникъ долженъ отличаться доступностью для пониманія дѣтей даннаго возраста; учебники перваго рода, кромѣ того, должны быть написаны сжатымъ языкомъ, учебники втораго рода должны представлять конспективное изложеніе—это выводы изъ того, что проработано въ классѣ. Классная работа и ставить себѣ цѣлью подведеніе учениковъ къ даннымъ выводамъ; формы подведенія могутъ быть различны, но конечный результатъ долженъ сводиться къ тому, чтобы опредѣленные выводы вполне представлялись ученику. Ставя подобныя требованія преподавателю при классной проработкѣ матеріала учебника, я склоняюсь къ эвристическому способу преподаванія; даже въ старшихъ классахъ необходимо прежде всего имѣть въ виду ученика, усвоеніе имъ преподаваемаго, а подобнаго рода точка зрѣнія требуетъ возможно частой провѣрки степени усвояемости въ данный моментъ; съ другой стороны, на ряду съ усвояемостью механическаго характера и, пожалуй, одновременно съ ней въ ученикахъ должны развиваться и мыслительныя способности. Поэтому объясненія преподавателя, за немногими исключеніями, не должны носить характеръ лекціонный; объясненія, хотя бы и принявшія форму связнаго разсказа, должны отъ времени до времени прерываться вопросами къ слушателямъ, которые должны обнаружить большее или меньшее воспріятіе разсказа преподавателя. Мнѣ самому не разъ приходилось замѣчать, повидимому, самое напряженное вниманіе во время такого лекціоннаго способа преподаванія, а между тѣмъ при провѣркѣ оказывалось, что мысли ученика въ то же самое время находились очень далеко отъ излагаемаго предмета; съ другой стороны, учащихя привлекаетъ блескъ формы который помрачаетъ для нихъ содержаніе. Тѣмъ не менѣе, развивать въ ученикѣ умѣнье составлять толковый конспектъ—задача каждаго преподавателя, принимая во вниманіе, что подобнаго рода работа необходимо должна

будетъ имѣть мѣсто и въ высшемъ учебномъ заведеніи и при самостоятельныхъ работахъ. Только такой трудъ и долженъ являться одной изъ учебныхъ задачъ. Слѣдующимъ вопросомъ является вопросъ о томъ, какъ долженъ себя держать въ классѣ преподаватель. Надо замѣтить, что этотъ вопросъ очень деликатный и щекотливый. Многими онъ обходится и рѣшается очень просто: есть преподаватели, способные держать дисциплину въ классѣ, и есть неспособные: удѣлъ послѣднихъ безропотно переносить тяжелое иго. Я думаю, что такое рѣшеніе вопроса слишкомъ простое; вѣдь есть преподаватели, которые со временемъ лишь приобрѣтаютъ это «умѣнье»; съ другой стороны, у самыхъ строгихъ преподавателей, можетъ быть, на нѣсколько мгновеній власть ускользаетъ. Такимъ образомъ существуютъ, очевидно, способы, посредствомъ которыхъ можно возстановить дисциплину. Изученіе этихъ способовъ зависитъ отъ положенія преподавателя въ классѣ: или преподаватель, давая урокъ, всецѣло сливается съ классомъ, или въ то же время онъ является и наблюдателемъ, контролеромъ и учениковъ и самого себя; есть защитники и той и другой постановки дѣла; защитники перваго взгляда указываютъ на то, что разъ преподаватель не весь отдается преподаванію, не забываетъ себя, онъ поневолѣ долженъ играть роль, а, слѣдовательно, впадать въ фальшь; дѣти въ данномъ случаѣ даже болѣе чутки и никогда не простятъ преподавателю этой маскировки; аргументація очень простая и подкупаетъ своей простотой; поборники такого рода идей забываютъ лишь, что преподаватель прежде всего руководитель и какъ таковой, долженъ стоять неизмѣримо выше своихъ питомцевъ; онъ долженъ направлять ихъ дѣятельность; какъ формулировка научнаго взгляда, предлагаемая въ школѣ, должна быть взвѣшена и строго обдуманна, такъ и каждый шагъ преподавателя долженъ быть обдуманъ заранѣе; такое положеніе преподавателя вовсе не исключаетъ его искренности; преподаватель можетъ

искренно любить дѣтей и желать имъ добра и, въ силу именно этихъ идей, строго наблюдать за собой, чтобы не сдѣлать какого-нибудь неловкаго шага; корни цѣлаго ряда такъ называемыхъ «недоразумѣній» между преподавателями и учениками кроются именно въ томъ, что преподаватель перестаетъ быть руководителемъ, становится на одномъ уровнѣ съ своими питомцами: онъ сердится; хладнокровіе, самообладаніе и увѣренность въ себѣ—вотъ три качества, необходимыя для преподавателя, а они у него разовьются, когда онъ приучитъ себя смотрѣть на своихъ учениковъ, какъ на матеріаль, изъ котораго онъ долженъ создать законченную форму. Установленіе такого рода точки зрѣнія тотчасъ же создаетъ для преподавателя цѣлый рядъ интересныхъ положеній: наблюдая во время урока и за собой и за ученикомъ, онъ можетъ сознательно проникнуть въ душевную организацію ученика и въ будущемъ утилизировать свои психологическія наблюденія. Такимъ образомъ и въ данномъ случаѣ передъ нами творческая работа преподавателя, и въ этомъ направленіи въ своемъ дневникѣ онъ можетъ собрать много любопытнаго для себя самого. Уже изъ одного того, что преподаватель, преподавая опредѣленный предметъ, необходимо долженъ подчинять своей волѣ душевную жизнь ребенка, ясно видно, что обученіе въ тѣсной связи съ воспитаніемъ; является только вопросъ, какъ далеко можетъ преподаватель заходить въ область воспитанія. Этотъ вопросъ, какъ и всѣ вопросы учительства, вопросъ спорный, и по данному вопросу существуютъ крайне разнообразныя мнѣнія: одни прямо отвергаютъ самую возможность воспитывающаго обученія, доказывая, что ребенокъ въ школѣ находится самое большее пять часовъ, а все остальное время проводитъ внѣ школьнаго надзора; другіе, наоборотъ, за школой признаютъ неоспоримое, даже принимая во вниманіе малокультурность нѣкоторыхъ родителей, исключительное право направлять воспитаніе учащагося, призывая всѣ силы персонала

школы къ объединенію въ цѣляхъ воздѣйствія на питомцевъ въ опредѣленномъ направленіи. Между двумя этими крайними взглядами лежитъ масса другихъ, представляющихъ ступени той же лѣстницы. Принятіе перваго мнѣнія повело бы за собой разрушеніе самаго строя школьнаго дѣла: если теперь и нарождаются такъ называемыя школы свободнаго ребенка, то на практикѣ онѣ успѣха пока не имѣютъ. Такимъ образомъ самый принципъ воспитанія въ школѣ необходимо вытекаетъ изъ постановки вообще школьнаго дѣла; съ другой стороны, значеніе школы, какъ исключительнаго фактора въ дѣлѣ воспитанія, требуетъ цѣлаго ряда ограниченій; надо замѣтить, что одна изъ основныхъ задачъ преподавателя оставаться объективнымъ при общеніи съ своими питомцами, разумѣется, по возможности. Преподаватель необходимо долженъ имѣть опредѣленные взгляды на научную цѣнность матеріала и въ опредѣленіи этой цѣнности можетъ расходиться съ пониманіемъ большинства, и тѣмъ не менѣе его субъективность не должна переходить въ тенденціозность. Если школа будетъ имѣть цѣлью исключительно воспитаніе ребенка, то она легко можетъ впасть въ крайній субъективизмъ; ей придется и научный матеріаль строить соотвѣтственно опредѣленнымъ взглядамъ, а при сильной въ наше время наклонности къ партійности, мнѣ думается, что въ подобной школѣ должна развиться партійная точка зрѣнія. Исходя изъ того положенія, что школа должна стоять внѣ партій, я думаю, что воспитательное воздѣйствіе преподавателя должно ограничиваться сферой школьной дисциплины и тѣхъ чисто этическихъ вопросовъ, отъ разрѣшенія которыхъ зависитъ правильная постановка обученія. Но и въ данномъ случаѣ необходима солидарность педагогическаго персонала; необходимо, чтобы всѣми преподавателями примѣнялись мѣры воспитательнаго воздѣйствія по возможности болѣе или менѣе одинаковаго характера. Съ этимъ тѣсно связанъ вопросъ о группировкѣ преподавателей разныхъ предме-

товъ, но имѣющихъ точки соприкосновенія, въ цѣляхъ болѣе равномернаго распредѣленія матеріала и болѣе единообразнаго его освѣщенія. Въ самомъ дѣлѣ, грамматическія знанія ученикъ получаетъ на урокахъ роднаго языка, древнихъ и новыхъ языковъ; здѣсь необходимо не только соглашеніе преподавателей, названныхъ предметовъ при распредѣленіи учебнаго матеріала, чтобы преподавателю одного предмета не приходилось сообщать какъ нѣчто новое то, что ученикамъ уже извѣстно изъ уроковъ преподавателя родственнаго предмета, но и соглашеніе относительно пониманія тѣхъ или другихъ грамматическихъ явленій, чтобы ученику одно и то же грамматическое выраженіе не толковалось различно. Съ другой стороны, тѣсно связано преподаваніе исторіи и исторіи литературы; не говоря уже о томъ, что нѣкоторые литературные памятники (напр., сочиненія Котошихина, Екатерины II) одинаково служатъ предметомъ изученія и въ классѣ преподавателя исторіи и преподавателя исторіи литературы. Послѣднему приходится при изученія того или другого литературнаго памятника или группы памятниковъ давать историческую характеристику эпохи; наконецъ, преподаваніе географіи въ школѣ тѣсно связано съ преподаваніемъ исторіи и естествовѣдѣнія; науки математическія въ школьномъ изученіи большею частью соединяются въ рукахъ одного преподавателя, а если этого нѣтъ, если, на примѣръ, физика или космографія отдѣляются въ этомъ смыслѣ отъ математики, здѣсь опять приходится говорить о соглашеніи.

Упомянувъ о значеніи воспитывающаго обученія, я отмѣтилъ необходимость мѣръ чисто воспитательнаго характера и такимъ образомъ призналъ необходимымъ для учителя считаться съ индивидуальностью ученика. Однако, какъ далеко со стороны преподавателя должно простирается стремленіе къ индивидуализированію класса; долженъ онъ ставить своей непремѣнной цѣлью опредѣленную сумму знаній передать каждому изъ учениковъ дан-

наго класса? Практика показывает, что въ классѣ выдѣляются обыкновенно три группы: учениковъ, быстро усваивающихъ курсы; учениковъ среднихъ способностей; учениковъ, неспособныхъ къ работѣ. Едва ли допустимо съ педагогической точки зрѣнія заставить всѣхъ до одного ученика усвоить опредѣленный кругъ знаній; надъ однимъ ученикомъ третьей группы можно пробиться цѣлый часъ, принеся въ жертву одному цѣлый классъ; нѣкоторые преподаватели предлагаютъ установить минимумъ знаній, котораго и добиваться, во чтобы то ни стало; мнѣ кажется, что и подобное положеніе не имѣетъ за собой опоры: вѣдь такого рода постоянное повтореніе, съ одной стороны, отрицательно повліяетъ на мысль большинства, а съ другой стороны, бываютъ такіе ученики, которые прямо еще не созрѣли для воспріятія того или другого матеріала, и для основательнаго его усвоенія имъ необходимо двухгодичное его изученіе. Выходъ такимъ образомъ, по моему мнѣнію, остается одинъ: взять за критерій средняго ученика, пользуясь лучшими учениками при первоначальномъ ознакомленіи съ матеріаломъ: присутствіе учениковъ третьей группы все-таки не бесполезно: съ одной стороны, они могутъ являться пробнымъ камнемъ для твердаго знанія со стороны большинства, да и сами они хоть что-нибудь приобрѣтутъ, и эти приобрѣтенія составятъ базисъ для вторичнаго прохожденія курса. Наконецъ, составленіе указанныхъ группъ въ методическомъ отношеніи можетъ дать много матеріала для преподавательскаго дневника. Признавая важность творческой работы, понимая здѣсь «творчество» въ широкомъ смыслѣ, я намѣчалъ и матеріалъ, надъ которымъ въ данномъ случаѣ оперируетъ преподаватель; этотъ матеріалъ, какъ уже мною указывалось, можетъ быть разбитъ на двѣ категоріи: научныя данныя и способы ими пользоваться. Здѣсь передъ преподавателемъ встаетъ вопросъ, въ какой мѣрѣ и какимъ путемъ долженъ преподаватель проводить въ школу выводы, къ которымъ приходитъ

наука, а для рѣшенія указаннаго вопроса слѣдуетъ уяснить задачи ученаго и задачи педагога. Задача ученаго—свободное изслѣдованіе истины; какъ таковое, оно не предполагаетъ опредѣленной аудиторіи; педагогъ необходимо долженъ считаться съ своими слушателями; съ одной стороны, онъ долженъ сообщать научныя данныя, съ другой, давать эти научныя данныя въ такой формѣ, которая была бы доступна большинству, и, наконецъ, онъ долженъ путемъ практики научить «работать». Понятіе—педагогъ—понятіе слишкомъ широкое. Содержаніе этого понятія измѣняется въ зависимости отъ качественного измѣненія аудиторіи. Наша ближайшая цѣль требуетъ уясненія задачи педагога-профессора и педагога-преподавателя средней школы. Прежде всего аудиторія профессора—аудиторія болѣе или менѣе сознательная; ему не приходится употреблять мѣръ внѣшняго воздѣйствія; не приходится заставлять «учиться»; вмѣстѣ съ тѣмъ центр тяжести въ работѣ профессора лежитъ не столько въ сообщеніи опредѣленной суммы знаній, сколько въ сообщеніи приѣмовъ научнаго изслѣдованія; онъ долженъ показать своему ученику, какъ онъ самъ работаетъ, и научить студента, какъ ему работать. Задача преподавателя средней школы шире и разнообразнѣе; прежде всего, ему приходится имѣть дѣло не только со способностями различнаго качества, но и съ возрастными, представляющими большое разнообразіе. Самую формулировку сообщаемыхъ свѣдѣній онъ долженъ измѣнять сообразно съ классомъ; вмѣстѣ съ тѣмъ средняя школа по самому своему положенію необходимо должна сообщать элементы знаній изъ опредѣленнаго круга предметовъ: предполагается, что по крайней мѣрѣ съ частью этихъ предметовъ учащійся въ дальнѣйшемъ своемъ развитіи можетъ не встрѣтиться; значить, должно быть сообщено все наиболѣе существенное, важное; дѣтскій и юношескій возрасты, съ которыми по преимуществу имѣетъ дѣло средняя школа, еще настолько неустойчивы по своему умственному развитію,

что не всегда способны сами давать рѣшеніе спорныхъ вопросовъ; поэтому и изъ курса средней школы научныя данныя болѣе или менѣе спорнаго характера должны быть устранены; наконецъ, преподаватель средней школы имѣетъ въ виду не только сообщеніе опредѣленнаго матеріала, но и общее развитіе ученика, т.-е. упражненіе и развитіе его умственныхъ способностей, почему преподаватель иногда цѣнность научнаго положенія ставитъ ниже стройности системы. Имѣя дѣло съ дѣтьми, преподаватель по необходимости принужденъ чаще контролировать знанія, степень вниманія и степень пониманія своего питомца; онъ долженъ не только учить, но и заставлять учиться. Итакъ, преподаватель самъ долженъ быть на высотѣ современнаго научнаго знанія, но тѣ же научныя выводы, которые онъ долженъ самъ необходимо усвоить, долженъ въ школу вводить съ крайней осторожностью, а иногда и не касаться ихъ вовсе. Исполнимо ли однако на практикѣ требованіе, чтобы самъ преподаватель находился постоянно на высотѣ существующаго научнаго уровня? Средняя обязательная работа пять часовъ въ сутки; къ этому присоединяются разныя обязательныя педагогическія собранія, для многихъ также обязательное исправленіе письменныхъ работъ; съ другой стороны, преподаватель долженъ знакомиться и съ педагогической и съ научной литературой, съ русской и иностранной, а какая-нибудь магистерская или докторская диссертация требуетъ и много времени и большое умственное напряженіе, да иногда и самую книжку не скоро достанешь, а при той неразработанности библіографіи, которая существуетъ въ Россіи, часто и литературу даннаго предмета собрать довольно-таки мудрено. Если все это такъ трудно для преподавателя столичнаго, находящагося въ крупномъ культурномъ центрѣ, то какъ тяжело преподавателю глухой провинціи! Гдѣ-нибудь, въ медвѣжьемъ углу, лишенный знакомства съ новыми методами, лишенный притока новыхъ научныхъ знаній, лишенный обще-

нія съ братьями, опускается умственно онъ все ниже и, наконецъ, засасывается тинной провинціальной жизни... Тяжелая картина... Знакомая картина...

Итакъ, мнѣ кажется, можно признать аксіомой, что преподаватель при настоящемъ его матеріальномъ положеніи, а вслѣдствіе того обремененіи работой долженъ постоянно отставать въ дѣлѣ научно-педагогическихъ знаній; ему отъ времени до времени необходимо въ возможно короткій промежутокъ времени наверстывать потерянное; единственнымъ способомъ пополненія знаній является устройство курсовъ для преподавателей.

Сейчасъ я постараюсь установить общіе принципы подобныхъ курсовъ. Прежде всего эти курсы должны быть періодическіе; вопросъ объ установленіи точнаго срока, разумѣется, вопросъ открытый; быть можетъ, согласится на трехгодичный промежутокъ; затѣмъ, эти курсы, разумѣется, должны устраиваться въ свободное для преподавателей время: мнѣ кажется, всего удобнѣе отъ половины іюня до половины іюля съ тѣмъ расчетомъ, чтобы дать преподавателю хоть нѣсколько все-таки отдохнуть послѣ окончанія учебнаго года и оставить время для отдыха послѣ курсовъ до начала учебнаго года; меньше мѣсяца едва ли будетъ удобно отвести на курсы, но и болѣе, я думаю, обременительно для самихъ педагоговъ; устраивать же курсы въ теченіе учебнаго года неудобно не только въ виду крайняго въ такомъ случаѣ обремененія работой слушателей, но и по чисто практическимъ соображеніямъ: въ такомъ случаѣ курсы можетъ прослушать только небольшая часть преподавателей, по счастливой случайности оказавшихся именно въ томъ городѣ, гдѣ устроены курсы. Такимъ образомъ, удобнѣе всего устраивать курсы на лѣтнихъ вакаціяхъ, разумѣется, для лицъ обоюга пола. Такъ какъ задачи подобныхъ курсовъ пополнять пробѣлы, образовавшіеся въ теченіе опредѣленнаго промежутка времени, то именно въ такомъ направленіи и объемѣ должны вестись занятія: цѣль ихъ двоя-

кая: познакомить слушателей съ новыми научными данными и выводами въ объемѣ, приближающемся къ курсу преподаваемого предмета, и съ новыми педагогическими приемами и пособіями; каждая изъ намѣченныхъ задачъ заключаетъ въ себѣ двѣ стороны: изученіе опредѣленнаго вопроса и исторіографію его. Напримѣръ: при изученіи русскаго языка или литературы даются научные выводы и характеристика научныхъ трудовъ; точно такъ же и въ области методики на ряду съ теоретическимъ курсомъ дается критическій обзоръ литературы по методикѣ, обзоръ учебной литературы, дѣтской, а также обзоръ наглядныхъ пособій. Мнѣ кажется, и въ данномъ случаѣ слѣдуетъ, какъ въ университетѣ, не ограничиваться курсами общаго характера, такъ сказать, обязательными для всѣхъ слушателей опредѣленнаго цикла предметовъ, но вводить и спеціальные курсы, идя навстрѣчу желаніямъ меньшинства. Впрочемъ, въ этомъ случаѣ сама практика будетъ способствовать установленію наиболѣе правильнаго режима, особенно, если будутъ широко использованы указанія самихъ участниковъ. Возникаютъ вопросы такіе, отъ разрѣшенія которыхъ въ большой степени зависитъ существованіе самихъ курсовъ и, конечно, педагогическихъ институтовъ: лекторы тѣхъ и другихъ необходимо должны имѣть подъ руками тѣ пособія, о которыхъ они будутъ говорить въ своихъ лекціяхъ съ тѣмъ, чтобы эти пособія въ каждый нужный моментъ могли демонстрироваться передъ слушателями. Пособія чисто научнаго характера могутъ доставаться изъ высшихъ учебныхъ заведеній; но откуда доставать пособія по методическимъ вопросамъ? Правда, можно устроить временный, такъ сказать, подборъ этихъ пособій или даже педагогическую выставку, но, во-первыхъ, такой подборъ потребуеетъ и соответствующихъ матеріальныхъ затратъ, потребуеетъ и затраты энергии со стороны устроителей, такъ какъ каждый разъ придется выработать опредѣленную инструкцію при выясненіи содержанія выставки; наконецъ, подобный вы-

ходъ невозможенъ для педагогическаго института, какъ учрежденія постояннаго.

Очевидно, самое лучшее создать то, что мы называемъ педагогическимъ музеемъ. Надо только не упускать изъ виду, что педагогическій музей при педагогическомъ институтѣ долженъ быть построенъ совсѣмъ на иныхъ основаніяхъ, чѣмъ педагогическій музей, обслуживающій преподавателей и учебныя заведенія. Институтскій музей играетъ роль того или другого кабинета учебнаго заведенія; въ немъ сосредоточиваются пособія по опредѣленному курсу, знакомство съ которыми необходимо начинающему педагогу. Роль настоящаго педагогическаго музея шире, разнообразнѣе и глубже. Онъ долженъ вмѣщать количество отдѣловъ соотвѣтственно количеству предметовъ общеобразовательной средней школы. Ближайшая задача каждаго отдѣла обслуживать преподавателей даннаго предмета, облегчая имъ усвоеніе всего новаго, что появилось въ сферѣ этого предмета. Такимъ образомъ на первомъ планѣ станутъ наглядныя пособія по данному предмету, а затѣмъ и библіотека. Эта библіотека, которая сама въ большинствѣ случаевъ, явится, такъ сказать, нагляднымъ пособиемъ, должна быть разбита на опредѣленные рубрики. Наиболѣе необходимымъ слѣдуетъ признать своевременное знакомство съ вновь выходящими учебниками и пособіями. Такого рода библіотека составляетъ съ тѣмъ, чтобы посѣтитель музея могъ на мѣстѣ пересмотрѣть вновь выходящіе учебники и пособія. Другой не менѣе важной задачей является установленіе того *minimum'a* вновь выходящихъ книгъ и статей въ опредѣленной научной области, знакомство съ которыми обязательно для преподавателя того или другого предмета, а также созданіе образцовой дѣтской библіотеки, куда можно присоединить подборъ изданій памятниковъ и статей, которыя могли бы рекомендоваться учащимся при большемъ или меньшемъ углубленіи въ предметъ; вмѣстѣ съ тѣмъ необходимо поставить въ извѣстность посѣ-

тителя музея о тѣхъ журналахъ, существовавшихъ и существующихъ, гдѣ бы онъ могъ найти статьи по интересующимъ его вопросамъ, разумѣется, въ связи съ школьными курсами, а также познакомить его съ существовавшими и существующими дѣтскими журналами. Конечно, желательно, чтобы всѣ эти журналы были представлены въ музей оригиналами, но крайней необходимости (за исключеніемъ библіотеки учебниковъ и пособій) въ этомъ нѣтъ: достаточно имѣть списки съ опредѣленными разъясненіями. Естественно возникаютъ при музей и еще два отдѣла: библіотека музея, куда войдутъ и работы общеметодическаго характера, и учебники, и пособія, которые могли бы даваться абонентамъ на домъ; архивъ, въ которомъ хранились бы разнаго рода матеріалы, могущіе служить для работъ въ сферѣ педагогii: письменныя работы учениковъ, бумаги преподавателей, ученическіе журналы и т. п.

Я не касаюсь сейчасъ вопроса о детальной организаціи подобнаго учрежденія, но для меня очевидно одно, что если во главѣ каждаго отдѣла долженъ стоять завѣдующій отдѣломъ, то онъ же необходимо долженъ стать во главѣ группы лицъ, объединившихся для выполненія той сложной работы, которая требуется подобнымъ учрежденіемъ; работа же предстоитъ не только сложная, но и разнообразная: предполагается, что наглядныя пособія не только приобрѣтаются, но и изобрѣтаются, т.-е. музей долженъ производить отборъ пособій, стремиться вводить въ жизнь новые методы преподаванія и новаго типа наглядныя пособія; вмѣстѣ съ тѣмъ, работая надъ намѣченными мною выше отдѣлами библіотеки, музей долженъ сначала выполнить чисто библіографическую да еще, такъ сказать, черную работу, т.-е. занести на карточки то, что въ текущемъ году вышло въ данной области; изъ всего вышедшаго однако нужно сдѣлать отборъ, и здѣсь выступаетъ серьезная критическая работа, которая будетъ интересна не только для спеціального кружка, но и для всякаго мыслящаго педагога, особенно, если на редакці-

онныя засѣданія, посвященныя обсужденію той или иной серіи книгъ, допустить съ правомъ голоса и авторовъ разбираемыхъ книгъ.

Вмѣстѣ съ тѣмъ музей долженъ располагать, помимо постоянной части, которая могла бы служить для ознакомленія на мѣстѣ, въ стѣнахъ музея, подвижной, матеріаль которой могъ бы передаваться во временное пользование на сторону. Но такого рода музеи, если они даже появятся во всѣхъ университетскихъ городахъ, еще недостаточны, чтобы придти на помощь всѣмъ педагогамъ: кругъ ихъ дѣятельности вѣдь ограничится тѣмъ или другимъ университетскимъ городомъ, быть можетъ, его ближайшими окрестностями (имѣются въ виду абоненты подвижной части музея). При такого рода музеѣ изъ завѣдующихъ отдѣлами съ предсѣдателемъ (завѣдующимъ музеемъ) во главѣ должно существовать бюро, которое, съ одной стороны, могло бы давать всѣ справки провинціальнымъ педагогамъ, съ другой—принимать на себя изготовленіе и выписку разнаго рода пособій. При такой работѣ группа лицъ, входящая въ составъ каждаго отдѣла, во главѣ съ завѣдующимъ даннымъ отдѣломъ, всегда бы имѣла въ своемъ распоряженіи опредѣленную и продуктивную работу, такъ какъ архивъ музея и непосредственно могъ бы доставлять матеріаль для педагогическихъ статей болѣе или менѣе общаго характера. Такимъ образомъ, мало-по-малу изъ этихъ небольшихъ кружковъ около музея выросло бы педагогическое общество съ распределеніемъ на комиссіи, съ своимъ печатнымъ органомъ. Подобнаго рода педагогическое общество важно потому, что оно, съ одной стороны, никогда не отойдетъ отъ своей первоначальной цѣли, пожалуй, незамѣтно для себя увлекшись вопросами слишкомъ общаго характера, такъ какъ неизсякаемая работа по музею будетъ опять-таки незамѣтно возвращать къ намѣченной цѣли; съ другой стороны, никогда не изсякнетъ матеріаль для рефератовъ, такъ какъ музей постоянно будетъ доставлять все новый

и новый, съ настойчивымъ требованіемъ его разработки. Естественное мѣсто этихъ рефератовъ въ трудахъ музея, которые, являясь періодическимъ сборникомъ, будутъ отражать въ себѣ развитіе музея въ связи съ дѣятельностью работающаго при немъ педагогическаго общества. Но и музей ни въ коемъ случаѣ не долженъ разрывать съ провинціей, являясь для провинціи совѣтникомъ и посредникомъ, и педагогическое общество должно завязать тѣсныя связи съ провинціей, привлекая въ число своихъ членовъ провинціальныхъ педагоговъ въ качествѣ членовъ-корреспондентовъ, давая мѣсто ихъ рефератамъ на своихъ засѣданіяхъ, помѣщая ихъ статьи въ своихъ трудахъ.

Вотъ этотъ-то музей и явится тѣмъ мѣстомъ, откуда лекторы краткосрочныхъ курсовъ могутъ брать пособія для демонстраціи передъ своими слушателями, куда они могутъ направлять для ознакомленія съ пособіями на мѣстѣ, гдѣ иногда могутъ происходить и самыя лекціи. Но если тѣмъ самымъ разрѣшается вопросъ о томъ, какъ ввести слушателей краткосрочныхъ курсовъ въ педагогическую лабораторію, то остается неразрѣшеннымъ другой не менѣе грозный вопросъ: откуда взять лекторовъ для подобныхъ курсовъ, откуда взять профессоровъ для педагогическихъ институтовъ. Мы знаемъ, что на практикѣ этотъ вопросъ разрѣшается: лекторы налицо. Но можно ли, положа руку на сердце, сказать, что они удовлетворяютъ тѣмъ требованіямъ, которыя могутъ предъявить къ нимъ ихъ слушатели и которыя должно предъявлять къ нимъ общество. Едва ли. Профессоръ педагогическаго института долженъ совмѣщать въ себѣ знанія профессора университета съ знакомствомъ съ педагогической литературой по данному предмету, а вмѣстѣ съ тѣмъ обладать большою педагогическою опытностью. Такихъ людей теперь отыскать трудно, ихъ, очевидно, нужно создать. Самый путь указанъ университетскою практикой. Какъ при подготовкѣ къ профессурѣ молодой ученый послѣдовательно сдаетъ магистрантскій экзамень, пишетъ магистерскую и докторскую

диссертациі, такъ и преподаватель средней школы, стремящійся занять кафедру въ педагогическомъ институтѣ, долженъ пройти черезъ тѣ же ступени; только, разумѣется, самый характеръ его магистрантскаго экзамена, его магистерской и докторской диссертациі совсѣмъ иной: была бы допущена большая ошибка, если бы признали, что профессоръ университета можетъ быть и хорошимъ профессоромъ института. Я затрону слишкомъ сложный вопросъ, если сейчасъ же войду въ его детали; позволю себѣ остановиться только на нѣкоторыхъ сторонахъ разбираемаго вопроса: для будущаго профессора института необходимо обладать педагогической опытностью; такимъ образомъ, отпадаетъ вопросъ объ оставленіи студента института для подготовки къ профессорскому званію; наоборотъ, всякій преподаватель, прослужившій опредѣленное количество времени въ томъ или иномъ учебномъ заведеніи, можетъ подвергаться магистрантскому экзамену; хорошо было бы подобнаго рода экзаменъ установить двухъ видовъ: во-первыхъ, съ меньшей научной педагогической программой, на которомъ скорѣе опредѣляются способности стать профессоромъ; выдержавшій первый экзаменъ становится казеннымъ стипендіатомъ, получаетъ повышенное содержаніе при меньшемъ количествѣ уроковъ и готовится уже къ настоящему магистрантскому экзамену, и такъ какъ подготовка состоитъ въ приобрѣтеніи теоретическихъ и практическихъ знаній, то стипендіатъ, кромѣ теоретическихъ работъ подъ руководствомъ профессора, долженъ получать командировки внутрь Россіи и за границу для ознакомленія съ постановкой школьнаго дѣла. По выдержаніи экзамена онъ обычнымъ путемъ получаетъ степень магистра и доктора методики и дидактики соответствующихъ предметовъ.

Только такимъ путемъ, кажется мнѣ, и можно создать контингентъ лицъ, которыя съ честью могли бы занимать кафедры въ педагогическихъ институтахъ и быть лекторами на краткосрочныхъ курсахъ.

Всякое государство отъ времени до времени дѣлаетъ смотръ силамъ страны, будь это силы военныя или силы научныя; мобилизуется армія; сзываются научныя сѣзды; пора мобилизовать и армію просвѣщенія. И эта мобилизація, этотъ всероссійскій сѣздъ педагоговъ необходимо созвать именно теперь, когда такъ много накопилось мыслей, которыми мы могли обмѣняться другъ съ другомъ. Плохая была бы мобилизація безъ интендантства и санитарныхъ отрядовъ; нашъ красный крестъ и наше интенданство—педагогическіе музеи; если сзывать всероссійскій сѣздъ педагоговъ, то при немъ надо устроить и педагогическую выставку. Москва всегда являлась духовнымъ центромъ Россіи; въ ней мѣсто первому всероссійскому сѣзду педагоговъ, и пусть этотъ первый сѣздъ положить начало сѣздамъ русскихъ педагоговъ.

П. Никольскій.

Врачъ, какъ педагогъ.

I.

Вопросы воспитанія начинаютъ за послѣднее время усиленно занимать врачей. Участіе представителей медицины въ созданіи благоприятной обстановки для правильнаго физическаго развитія подростяющихъ поколѣній всегда въ теоріи признавалось чрезвычайно полезнымъ. Но на практикѣ дѣло въ семьѣ не шло дальше приглашенія врача для совѣта въ случаяхъ болѣзни. По отношенію къ школьнымъ врачамъ говорилось очень много о необходимости привлекать ихъ къ выработкѣ учебныхъ плановъ и программъ, къ дѣятельному участію въ педагогическихъ совѣтахъ. Но и тутъ слова оставались словами, не ставъ источникомъ живого дѣла. Врачи только изрѣдка наѣзжаютъ въ школу и къ опредѣленію характера умственной пищи, преподносимой учащимся, не имѣютъ ровно никакого отношенія. Таковы факты. Можно ли, спрашивается, примириться съ ними и признать ихъ разумными только потому, что они имѣютъ мѣсто въ окружающей насъ дѣйствительности? Конечно, нѣтъ. Здоровье дѣтей находится въ такой тѣсной зависимости отъ всѣхъ примѣняющихся по отношенію къ нимъ методовъ и пріемовъ воспитанія, что пассивное отношеніе врачей къ основнымъ проблемамъ педагогики является непростительной ошибкой какъ со стороны самихъ служителей медицины, такъ и со стороны общества, не сумѣвшего, по крайней мѣрѣ, до сихъ поръ использовать знанія цѣлой

арміи свѣдущихъ людей въ интересахъ маленькихъ людей. Педагогъ и родители смѣло пускаютъ въ ходъ всѣ свои излюбленные средства въ цѣляхъ обузданія воли, развитія ума въ извѣстномъ направленіи, внушенія основныхъ началъ нравственности своимъ питомцамъ. Но они совершенно не задумываются надъ вопросомъ, какое вліяніе оказываютъ всѣ ихъ педагогическіе эксперименты на здоровье дѣтей. Да и если бы они такимъ вопросомъ задались, они не въ состояніи были бы дать на него отвѣтъ по недостатку специальныхъ знаній.

Вотъ почему мы не можемъ не привѣтствовать появленія книги д-ра А. Э. Гиппіуса «Дѣтскій врачъ, какъ воспитатель», гдѣ авторъ пытается выяснить весь ходъ развитія дѣтей, начиная съ грудного возраста и кончая періодомъ юности, съ точки зрѣнія медицины. Какъ увидитъ читатель, мы далеко не во всемъ согласны съ почтеннымъ авторомъ, во многомъ мы даже рѣзко расходимся съ нимъ. Мы исходимъ въ дѣлѣ воспитанія *здоровыхъ* дѣтей изъ иныхъ положеній, чѣмъ д-ръ Гиппіусъ. И тѣмъ не менѣе однако нельзя не признать, что книга интересна и полезна, что она будитъ мысль, заставляетъ подвергнуть серьезному критическому разбору всѣ рутинные шаблоны, запечатлѣнные на системахъ семейнаго и школьнаго воспитанія. Книга вновь поднимаетъ тѣ вопросы, которые казались уже давно рѣшенными, и рѣшаетъ ихъ по иному. Да и сама основная идея книги—привлеченіе врачей къ широкому участию въ дѣлѣ воспитанія—заслуживаетъ сугубаго вниманія и поощренія.

Д-ръ Гиппіусъ отводитъ врачу весьма серьезную роль въ воспитаніи. «Дѣятельность педагога и врача, — говоритъ авторъ, — сталкивается въ пограничной области. Съ одной стороны, педагогъ долженъ быть освѣдомленъ въ основныхъ понятіяхъ фізіологии и психологіи, съ другой же стороны, для дѣтскаго врача, стоящаго на высотѣ своего призванія, является необходимымъ знакомство съ основами педагогики». Только при взаимодействіи между

врачемъ и педагогомъ можно рассчитывать на созданіе здороваго поколѣнія людей, способныхъ къ дальнѣйшему физическому и умственному самоусовершенствованію.

Стремленіе къ созданію новой педогогики, покоящейся на прочной психо-физиологической основѣ, сказалось уже въ разныхъ странахъ. Возникають спеціальныя періодическія изданія, ставящія себѣ задачей обсужденіе вопросовъ воспитанія въ свѣтѣ психо-физиологии, учреждаются общества и институты, имѣющіе въ виду рѣшеніе той же задачи. Таковы—Всеобщій Германскій Союзъ для изученія ребенка, Австрійское общество изученія дѣтской природы въ Вѣнѣ, такое же Венгерское общество въ Будапештѣ, институтъ экспериментальной педагогики и психологии въ Лейпцигѣ, психо-педологическій институтъ въ С.-Петербургѣ и т. п. И многообразная дѣятельность различныхъ обществъ и учреждений на поприщѣ созданія изъ педагогики строгой научной дисциплины, основанной на положительныхъ данныхъ наблюденія и опыта, дастъ, несомнѣнно, уже въ недалекомъ будущемъ обильные плоды. Необходимость приспособлять всѣ педагогическіе приемы къ требованіямъ физической природы дѣтей заставитъ служителей медицины выйти изъ своей узкой роли врачей и избрать себѣ болѣе широкую арену ближайшихъ совѣтниковъ-воспитателей, ихъ руководящаго органа въ дѣлѣ физическаго развитія дѣтей. Разумѣется, никто и не думаетъ отождествлять роль врача и педагога. «На педагогѣ лежитъ задача содѣйствовать поднятію духовныхъ силъ своего воспитанника на степень развитія высшую, сравнительно съ той, которая могла бы быть достигнута безъ педагогическаго вмѣшательства. Врачъ же преслѣдуетъ цѣли главнымъ образомъ профилактическія въ смыслѣ огражденія отъ нарушеній гармоніи физическаго, умственнаго и нравственнаго развитія ребенка».

Какъ ни скромна съ внѣшней стороны эта задача предупрежденія физическихъ страданій дѣтей и обезпеченія гармоніи внутреннихъ силъ организма, она все же

стоитъ передъ современной педагогикой и настойчиво требуетъ удовлетворительнаго рѣшенія. Хилые люди съ печатью болѣзней, перенесенныхъ въ раннемъ дѣтствѣ или въ школьномъ возрастѣ, не могутъ впоследствии стать полезными слугами общества, являясь подчасъ обузой для него. И здравоохраненіе подрастающихъ поколѣній является, весьма важной общественной проблемой, къ которой требуется серьезное и вдумчивое отношеніе.

Мы позволимъ себѣ поэтому остановиться на этомъ вопросѣ, выяснить тѣ основныя претензіи, которыя, по нашему мнѣнію, медицина предъявляетъ къ педагогикѣ, для того, чтобы потомъ перейти къ оцѣнкѣ книги д-ра Гиппіуса и къ нѣкоторымъ частнымъ выводамъ, вытекающимъ изъ всей совокупности представленныхъ нами данныхъ.

II.

Требованія, предъявляемыя къ воспитанію, уже давно успѣли вылиться въ одной шаблонной фразѣ, неоднократно повторяемой всякаго рода доморощенными педагогами, не обнаружившими однако стремленій вникнуть въ смыслъ произносимыхъ ими словъ. Воспитаніе, говорятъ, должно быть физическимъ, умственнымъ и нравственнымъ. Нужно заботиться о развитіи физическихъ силъ организма, какъ и о развитіи ума и нравственныхъ началъ въ душѣ воспитанника.

Такое рѣшеніе вопроса, несомнѣнно, правильно, и противъ него возражать ничего не приходится. Но только между физическимъ и умственнымъ воспитаніемъ проводится настолько рѣзкая грань, что едва ли она соотвѣтствуетъ сложившимся у насъ анатомо-физиологическимъ познаніямъ. Нельзя думать, что, развивая умъ ребенка, мы въ то же время не дѣйствуемъ на его тѣло, на его физическое здоровье. Если Дюбуа-Реймонъ, говоря о тѣлесныхъ упражненіяхъ, признавалъ ихъ вліяніе на развитіе сѣраго вещества мозга, то тѣмъ болѣе дѣятельность

мозга должна отразиться на всѣхъ тканяхъ нашего организма, на его физическихъ силахъ.

Дѣйствительно, мозгъ, средоточіе нашей умственной мыслительной работы тѣсно связанъ тысячами нитей со всѣми частями нашего тѣла. Количество нервныхъ клѣточекъ, изъ которыхъ состоитъ мозгъ, выражается въ солидной цифрѣ 10 миллиардовъ. Общая длина нервныхъ нитей или волоконъ превышаетъ нѣсколько десятковъ тысячъ километровъ. «Если бы мы соединили ихъ въ одну общую длинную нить, — говоритъ проф. Сикорскій ¹⁾, — можно было бы окружить ею весь земной шаръ». Можно представить себѣ теперь, какая сложная работа идетъ въ этомъ дивномъ аппаратѣ, какое сложное взаимодействіе оказывается между психической работой и физической жизнью въ тѣсномъ смыслѣ этого слова.

Мозгъ царитъ надъ всѣмъ нашимъ тѣломъ. Въ немъ заключенъ центръ всѣхъ нашихъ отправленій, нашихъ жизненныхъ функций. Отъ него исходятъ приказы къ отдѣльнымъ группамъ мышцъ, къ отдѣльнымъ органамъ, приказы совершить то или иное дѣйствіе, выполнить ту или иную служебную работу, необходимую для жизни цѣлаго. Отъ мозга идетъ особое трофическое (питательное) вліяніе къ тканямъ. Стоитъ заболѣть мозгу, и питаніе подрывается, ткани перестаютъ жить той полной жизнью, какой онѣ жили при здоровомъ господинѣ.

Съ другой стороны, все, что совершается на периферіи, должно найти свое отраженіе въ центрѣ. Развитіе мышечной ткани одновременно ведетъ также къ развитію мозговыхъ клѣтокъ, съ которыми связана данная группа мышцъ.

Поэтому нельзя совершенно представить себѣ такую работу мозга, которая не привела бы за собой тѣхъ или иныхъ послѣдствій для всего организма, для его здоровья. Ни одна мысль, ни одно внутреннее переживаніе не обо-

¹⁾ И. А. Сикорскій— «Душа ребенка». Кіевъ, 1908.

дится даромъ. Всякое движеніе души можетъ имѣть въ результатѣ либо полезное, либо вредное дѣйствіе на человѣческое тѣло. Такъ тѣсно связаны между собой въ одно цѣлое мыслительный аппаратъ и всѣ остальные приспособленія, имѣющія своимъ назначеніемъ сохраненіе жизни.

Съ этими нашими апріорными сужденіями вполне сходятся данныя физиологіи. Всѣ чувствованія, переживаемыя человѣкомъ, давно уже дѣлятся въ наукѣ на пріятныя и непріятныя. Первые носятъ названіе ободряющихъ, оживляющихъ. Таковы: радость, надежда, чувство чести, благоговѣнія. Вторыя окрещены именемъ мертвящихъ, убивающихъ, и къ этому разряду отнесены: скука, тоска, злоба, ненависть, страхъ, зависть, неудовольствіе, сомнѣнія ¹⁾.

По своему дѣйствію на организмъ упомянутыя чувствованія вполне заслуживаютъ данныхъ имъ названій. Непріятныя чувствованія производятъ и впрямь мертвящее вліяніе. Страданія уменьшаютъ силу мышцъ. Если мы говоримъ, что человѣкъ склоняется подъ горемъ, то въ этихъ словахъ буквально отражается то, что происходитъ въ дѣйствительности.

Душевныя муки, переживаемыя человѣкомъ, отражаются на дыханіи. Стонъ представляетъ собой не что иное какъ активное выдыханіе. Работа дыхательныхъ органовъ не совершается уже съ такою плавностью и правильностью, какъ у здоровыхъ, нормальныхъ людей, не знающихъ горя.

Подавляется подъ вліяніемъ невзгодъ и дѣятельность сердца. Темпъ сердечной работы замедляется, ослабѣваетъ сила ударовъ. Человѣкъ подъ вліяніемъ тоски испытываетъ гнетущую боль въ области сердца.

Но особенно жестоко платятся при непріятныхъ чув-

¹⁾ См. И. А. Сикорскій. Сборникъ научно-литер. статей. Книга третья. Кіевъ, 1900.

ствованіяхъ такъ называемые сосудодвигательные нервы, завѣдующіе приливомъ и отливомъ крови къ органамъ и тканямъ. Краска стыда, блѣдность отъ испуга,—всѣ эти эффекты представляютъ собой результатъ дѣятельности сосудодвигательныхъ нервовъ. И вотъ подъ вліяніемъ нравственныхъ страданій сосуды суживаются, и сердцу приходится преодолевать большее препятствіе при продвиженіи крови по суженному руслу. Отсюда утомленіе сердца, измѣненіе его оболочекъ и послѣдовательное болѣзненное перерожденіе стѣнокъ сосудовъ.

Таковы тѣ фізіологическія данныя, съ которыми мы сочли нужнымъ познакомить читателя, прежде чѣмъ перейти къ дальнѣйшему изложенію. Для насъ ясно, что непріятныя чувствованія влекутъ за собой цѣлый рядъ вредныхъ послѣдствій для физической жизни организма, и въ дѣлѣ воспитанія приходится, конечно, имѣть въ виду описанную нами тѣсную живую связь между душою и тѣломъ и учитывать ее въ нашихъ способахъ воздѣйствія на подрастающихъ людей.

Если мы, исходя изъ приведенныхъ нами фізіологическихъ данныхъ, постараемся разобраться въ практикуемыхъ нынѣ способахъ семейнаго и школьнаго воспитанія, то мы ясно увидимъ, что родители и педагоги въ большинствѣ случаевъ совершенно не принимаютъ во вниманіе вреднаго вліянія непріятныхъ чувствованій на физическое здоровье ихъ питомцевъ. Уже съ первыхъ дней жизни ребенка въ семьѣ обычно окружаютъ цѣлымъ рядомъ ненужныхъ правилъ, стѣсняющихъ его свободу и доставляющихъ ему страданія. Система семейнаго воспитанія покоится на доставленіи питомцамъ непріятныхъ чувствованій. Далеко ли мы ушли впередъ отъ тѣхъ порядковъ, которые осмѣялъ въ своихъ убійственныхъ сатирахъ Щедринъ? Развѣ мы въ настоящее время не видимъ въ семьяхъ дѣленія дѣтей на любимчиковъ и постылыхъ,—дѣленія, служащаго источникомъ цѣлой массы душевныхъ мукъ для маленькихъ людей. Ненависть къ

сопернику, зависть къ счастливцу, злоба къ угнетателямъ, безсильныя подчасъ стремленія къ похваламъ, недовольство своею участью—такова та сложная цѣпь непріятныхъ чувствованій, неизбѣжно вытекающихъ изъ соревнованія, этого весьма принятаго педагогическаго приѣма.

А школа? Развѣ она оставляетъ въ душѣ какія-либо свѣтлыя воспоминанія, развѣ она заставляетъ радостно биться сердце? Конечно, нѣтъ! Напротивъ, всѣ школьные порядки, вся система школьнаго воспитанія и обученія зиждется на доставленіи учащимся возможно большаго числа нравственныхъ страданій. Жизнь—не праздникъ, а тяжелый мученическій крестъ, — вотъ что на каждомъ шагу даютъ испытать школьникамъ!

Казенщина и сухой формализмъ, царящіе въ нашей школѣ, представляютъ неисчерпаемый источникъ непріятныхъ чувствованій, тяжело отзывающихся на неокрѣпшемъ юномъ организмѣ. Скука и тоска составляютъ неизбѣжный удѣлъ учащихся на урокахъ. Съ затаенной надеждой школьникъ поглядываетъ на часы или запрашиваетъ товарища, скоро ли окончатся мучительныя занятія, и съ ужасомъ узнаетъ, что прошло только мало времени, что впереди еще страданій немало. Эта смѣна надежды и разочарованій требуетъ затраты огромной энергіи. Урокъ тянется непомерно долго, нѣтъ конца тяжелымъ, непріятнымъ ощущеніямъ.

А безконечная сѣть волненій, въ которую попадаетъ всякій учащійся и изъ которой онъ тщетно ищетъ выхода? Непріятныя ощущенія, вытекающія изъ несправедливаго подчасъ отношенія учителей, волненія, связанныя съ отмѣтками, экзаменами, постоянный страхъ предъ всякаго рода неожиданностями,—все это въ достаточной мѣрѣ подрываетъ физическія силы учащихся.

Злоба и ненависть, искусной рукой культивируемая въ душѣ школьниковъ, дорисовываютъ лишь печальную картину тѣхъ вредныхъ вліяній, которымъ подвержены маленькіе люди въ періодъ формированія личности.

Удивительно ли послѣ этого, что юнцы выходятъ изъ школъ съ надорванными силами, хилыми и болѣзненными, что въ ихъ дѣятельности сказывается дряблость, колебанія и сомнѣнія, свойственныя людямъ съ распатанной нервной системой? Развинченные интеллигенты, беспочвенные «лишніе люди» — результатъ системы воспитанія, не привыкшей считаться съ требованіями организма, пренебрегающей основными данными фізіологіи. И, само собой понятно, что фізическое воспитаніе, вырванное изъ всей системы и взятое само по себѣ, не достигнетъ цѣли, разъ въ самыхъ способахъ воздѣйствія на психическую сферу учащихся кроется источникъ разрушительнаго вліянія на ихъ здоровье. Что изъ того, если подроски будутъ находиться въ свѣтлыхъ комнатахъ, будутъ хорошо питаться, будутъ заниматься гимнастическими упражненіями, будутъ гулять положенное время на открытомъ воздухѣ? Вѣдь всѣ эти мѣры не въ состояніи искоренить безотраднаго вліянія непріятныхъ чувствованій, для которыхъ маленькій человѣкъ становится настоящей мишенью. И польза чисто фізическаго воспитанія вполнѣ компенсируется вредомъ, проистекающимъ отъ ненормальностей психической жизни.

Дѣйствительность и рисуетъ намъ тяжелыя послѣдствія семейнаго и школьнаго воспитанія въ ихъ современной постановкѣ. Въ прусскія больницы съ 1886 по 1888 г. поступило въ психіатрическія больницы 1332 больныхъ дѣтей (въ возрастѣ до 14 лѣтъ). Классическое изслѣдованіе Аксель Кея, произведенное имъ надъ 11.000 учениковъ шведской школы, показало, что съ конца перваго года до конца послѣдняго года обученія число больныхъ дѣтей удваивается и съ 17,6% доходить до 40—50%. А проф. Бачинскій, знаменитый берлинскій педиатръ, замѣчаетъ: «не нужно удивляться тому, что число больныхъ такъ велико среди школьниковъ. Приходится удивляться, что при нынѣ господствующей системѣ нѣкоторые остаются еще здоровыми».

Такимъ образомъ, семья и школа выпускаютъ людей не только безъ міросозерцанія, безъ жажды знаній, людей, неспособныхъ къ напряженной работѣ, къ активному вмѣшательству въ общественную жизнь. Люди выходятъ на арену житейской борьбы недостаточно устойчивыми въ физическомъ отношеніи. И эта физическая слабость, являясь слѣдствіемъ ненормальныхъ внутреннихъ переживаній, начинаетъ потомъ въ свою очередь оказывать вліяніе на направленіе умственной дѣятельности. Является преждевременная умственная старость, какъ удачно окрестилъ это состояніе проф. Сикорскій. Въ молодомъ человѣкѣ, едва только начавшемъ жить самостоятельной жизнью, обнаруживается «утрата идеальной пытливости, отказъ отъ идеаловъ жизни, погруженіе въ житейскую пошлость, подчиненіе рутинѣ и грубому практицизму среды».

Мы намѣтили то взаимодѣйствіе, какое существуетъ между физическимъ состояніемъ организма и характеромъ умственной работы, душевныхъ переживаній. Посмотримъ теперь, какіе коррективы можетъ и долженъ внести врачъ, какъ педагогъ, въ принятія нынѣ системы воспитанія; съ какими совѣтами выступаетъ современная гигиена въ своихъ обращеніяхъ къ родителямъ и педагогамъ, заставляя ихъ отказаться отъ рутинѣ, забыть свои привычки и архаическія возрѣнія и измѣнить свои приемы въ интересахъ охраны жизни и здоровья подрастающихъ поколѣній.

III.

Въ воспитаніи ребенка, начиная съ колыбели, д-ръ Гишпиусъ усматриваетъ различныя вредныя вліянія для здоровья. Чтобы подходить къ ребенку безъ ущерба для него, нужно знать его природу, и въ смыслѣ ознакомленія со свойствами дитяти разбираемая книга послужитъ полезную службу всѣмъ практическимъ дѣятелямъ на поприщѣ педагогики. Пора, въ самомъ дѣлѣ, бросить

старыя привычки, пора перестать пичкать ребенка всевозможными правилами и мудрыми фразами, приводящими въ восторгъ окружающихъ, какъ мнимое самостоятельное проявленіе творческаго ума питомца. Медицина непреложно говоритъ намъ о томъ, что возбудимость нервной системы у ребенка очень велика, что регулирующіе и задерживающіе центры дѣйствуютъ у него весьма несовершенно. Лишнія раздраженія тяжкимъ бременемъ ложатся на молодую душу и оставляютъ въ ней печальныя слѣды, отравляющіе въ дальнѣйшемъ жизнь взрослыхъ. «Воздерживаясь отъ всякаго активнаго вмѣшательства въ ходъ интеллектуальнаго развитія у ребенка грудного возраста,—справедливо замѣчаетъ д-ръ Гиппіусъ,—мы должны видѣть свою задачу, наоборотъ, лишь въ томъ, чтобы сознательно не внести въ это развитіе грубаго расстройства: на первомъ планѣ стоитъ пока не упражненіе, а обереганіе духовныхъ силъ младенца». Въ дѣйствительности мы видимъ нѣчто иное. «Родителей, особенно молодыхъ,—начинаетъ свои обличенія почтенный авторъ,—обуреваютъ неразумное желаніе вопреки природѣ форсировать умственное развитіе своего ребенка, и они съ непреодолимымъ упорствомъ насильственно заставляютъ его усваивать вещи, еще совершенно чуждыя и далекія для его души. Понятно, что такимъ образомъ можно достигнуть одного,—вреднаго для организма нарушенія той гармоніи всѣхъ сторонъ развитія, къ которой стремится воспитаніе. И вотъ дѣти, у которыхъ удалось добиться преждевременной умственной зрѣлости, становятся нервными и разслабленными; у нихъ развивается болѣзненно повышенная утомляемость, какъ въ духовной, такъ и въ физической сферѣ, а въ конечномъ результатѣ вмѣсто ожидаемаго повышенія умственной работоспособности ея пониженіе».

Устраненіе излишняго вмѣшательства въ умственное развитіе дѣтей, по крайней мѣрѣ, ранняго возраста диктуется еще иными, весьма вѣскими соображеніями. У ре-

бенка наблюдается цѣлый рядъ цѣнныхъ свойствъ и наклонностей, которыя нужно лишь направить по известному руслу. Есть опасность, и опасность весьма существенная, что грубымъ прикосновеніемъ къ душѣ ребенка будутъ уничтожены нѣжныя сѣмена, заложенныя въ ней природой и начинающія давать уже ростки. Такъ, ребенокъ пытливъ, обнаруживаетъ поразительно тонкую наблюдательность, отъ него не ускользаетъ ни одна деталь изъ видѣннаго и слышаннаго. Не даромъ дѣти умышленно разламываютъ свои игрушки: имъ хочется узнать ближе и изслѣдовать все, съ чѣмъ имъ приходится имѣть дѣло. Сообразительность и находчивость являются также удѣломъ дѣтей, привыкшихъ во время игръ съ товарищами искать и находить выходы изъ затруднительнаго положенія. Прибавьте еще къ этому работу воображенія, достигающаго у дѣтей значительнаго развитія и преобладающаго надъ логическимъ мышленіемъ, и вы получите сумму свойствъ, придающихъ особую красочность душевной жизни ребенка, сообщающую ей какую-то своеобразную прелесть.

Куда, спросимъ мы, дѣвалось вся эта пытливость и наблюдательность въ годы юности, на школьной скамьѣ? Сухая казенщина успѣла вытравить изъ души юнца всѣ его наиболѣе цѣнныя качества. Учащіеся производятъ впечатлѣніе людей, вѣчно скучающихъ, нисколько не заинтересованныхъ въ дѣйствительности и ея невзгодахъ. Они тщетно ищутъ себѣ дѣла, или вѣрнѣе иллюзію дѣла, наполняютъ міръ своимъ недовольствомъ и разочарованіями. А въ переводѣ на нашъ врачебный языкъ это значитъ, что маленькій человѣкъ переживаетъ одни только непріятныя чувствованія, подрывающія его физическія и духовныя силы.

Источникомъ того вреднаго переворота, который совершается въ душѣ ребенка, и который сводится къ переходу отъ пытливости и интереса къ апатіи и тоскѣ, несомнѣнно, является стремленіе направить умъ ребенка

по опредѣленному пути. Это дѣлается слишкомъ аляповато и грубо. Ребенокъ получаетъ приказанія, не понимая подчасъ ихъ смысла, вынужденный подчиняться необузданной силѣ. И въ такихъ случаяхъ долженъ громко прозвучать голосъ врача. Физическая природа дѣтей не мирится съ насильственной уздой, она не выдерживаетъ напора властной руки и уступаетъ давленію лишь послѣ борьбы, предъявляющей къ организму слишкомъ большія требованія. Борьба эта обходится дорого неокрѣпшимъ людямъ: падаютъ духовныя силы, страдаетъ, какъ мы уже говорили, и здоровье.

И д-ръ Гиппиусъ совершенно правъ, когда онъ на стражѣ здоровья дѣтей предостерегаетъ родителей и педагоговъ отъ излишняго увлеченія своей силой. «Надо,— говоритъ нашъ авторъ,—предоставить ребенку играть на свободѣ и самому создавать свое духовное содержаніе путемъ собственныхъ наблюденій и переживаній; такимъ образомъ мы достигнемъ въ смыслѣ умственного воспитанія наилучшихъ результатовъ. Активно наша помощь можетъ заключаться въ томъ, чтобы занимать вниманіе ребенка подходящими съ нашей, воспитательной, точки зрѣнія предметами и явленіями, давать ему возможность дѣлиться впечатлѣніями, наконецъ, гдѣ это необходимо, вносить извѣстныя поправки въ неправильное пониманіе ребенкомъ нѣкоторыхъ вещей. Все это должно выполняться исподволь и безъ насилія, совершенно незамѣтно для самого ребенка, такъ какъ ничто не дѣйствуетъ на его умственное развитіе болѣе подавляющимъ образомъ, какъ постоянное постороннее вмѣшательство въ душевную жизнь. Стремленіе насильственно направить теченіе мыслей ребенка по несвойственному ему пути равносильно лишенію умственной свободы и ведетъ къ эффекту, сходному съ послѣдствіями умственного переутомленія, т.-е. ребенокъ становится скучнымъ, упрямымъ и своенравнымъ».

Мы не безъ намѣренія привели эту длинную тираду д-ра Гиппиуса. Въ ней, по нашему мнѣнію, заключается

квинтъ-эссенція той педагогической мудрости, какую можетъ предложить врачъ, вѣрный своему знамени и своей наукѣ, вниманію воспитателей. Поменьше цѣпей и активного вмѣшательства, больше вѣры въ природу ребенка—такова основная идея воспитанія, вытекающая изъ естественныхъ нуждъ и потребностей развивающагося организма.

Но какъ часто педагоги грѣшатъ противъ драгоценныхъ правилъ, установленныхъ медицинской наукой! Рутинна и предрасудки, въ тискахъ которыхъ бессильно бьется родительская мысль, не даютъ ей возможности отрѣшиться отъ схоластическихъ приемовъ, вредныхъ по существу для ребенка. Доказательствомъ этому могутъ послужить нѣкоторыя соображенія несомнѣнно прогрессивнаго д-ра Гиппіуса,—соображенія, съ которыми мы никакъ не можемъ согласиться.

Д-ръ Гиппіусъ во главѣ педагогическихъ методовъ воздѣйствія ставитъ послушаніе. Только оно можетъ положить начало психическому закаливанію дѣтей, только оно развиваетъ волю, научая дѣтей подавлять свои желанія и капризы, преклоняться предъ силой и авторитетомъ. Ребенку, разсуждаетъ д-ръ Гиппіусъ, недоступно пониманіе мотивовъ, руководящихъ тѣми или иными дѣйствіями воспитателя. Поэтому «пока ребенокъ не одаренъ еще разсудкомъ, на который можно воздѣйствовать путемъ нравственнаго внушенія, нравственное воспитаніе точнѣе было бы назвать *дрессировкой*» (курсивъ нашъ. В. К.). И д-ръ Гиппіусъ, оставаясь послѣдовательнымъ, предлагаетъ вниманію читателей именно такую «дрессировку». Капризы почтенный авторъ совѣтуетъ прекратить «строгимъ» тономъ голоса, выраженіемъ лица (конечно, грознымъ), постукиваніемъ о кроватку ребенка, грозящимъ жестомъ. «Если эти средства въ отдѣльныхъ случаяхъ не достигнуть цѣли,—идетъ дальше д-ръ Гиппіусъ,—то позволительно слегка хлопнуть по ручкѣ ребенка».

Таковъ арсеналь средствъ, при помощи которыхъ д-ръ

Гипсіусъ надѣется добиться послушанія. Мы сомнѣваемся, рационально ли съ чисто педагогической стороны простое настойчивое отклоненіе неосновательныхъ требованій ребенка, достигается ли такимъ путемъ психическое закаливаніе. Нельзя ли опасаться другого исхода? Систематическимъ упорствомъ въ отклоненіи требованій дѣтей можно добиться подавленія въ нихъ личности, излишняго развитія въ нихъ задерживающихъ центровъ, — развитія, которое превращаетъ ихъ въ послѣдствіи въ «футлярныхъ людей» съ правилами морали, отъ которыхъ буквально претить всякому сколько нибудь искреннему человѣку. Безпрекословное повиновеніе, слѣпое послушаніе изъ-за боязни криковъ и грозныхъ жестовъ — послушаніе невысокаго сорта, котораго отнюдь не слѣдуетъ культивировать въ дѣлѣ воспитанія.

Но съ нашей точки зрѣнія, съ точки зрѣнія медицинской науки допустимо ли подобное закаливаніе? Мы скажемъ, что такая жизнь съ постояннымъ настойчивымъ отклоненіемъ требованій, съ окриками и гнѣвными выпадами превращаетъ жизнь ребенка въ одну сплошную мрачную ночь. У маленькаго человѣка въ душѣ тяжелое чувство, вѣчный страхъ предъ старшими, боязнь ихъ сердитаго голоса. Неприятныя чувствованія такъ и валятся на бѣднаго питомца, задерживая физическое развитіе, создавая почву для всякаго рода страданій.

Нѣтъ, не въ такомъ послушаніи вся соль педагогической премудрости. Не будемъ забывать, что нѣжная душа ребенка чрезвычайно воспримчива ко всѣмъ внѣшнимъ вліяніямъ, что она не терпитъ оковъ насилія, что она не мирится съ грубымъ вмѣшательствомъ въ ея жизнь. Къ этимъ хрупкимъ созданіямъ, въ интересахъ сохраненія ихъ физическихъ силъ, нужно подходить осторожно, а не «грозящими жестами и хлопаньемъ по рукѣ».

Не подлежитъ сомнѣнію, что безъ послушанія невозможно вообще никакое воспитаніе въ раннемъ возрастѣ. Въ этомъ нельзя не согласиться съ д-ромъ Гипсіусомъ.

Но добиваться этого послушанія слѣдуетъ любовью и лаской, внушеньемъ ребенку уваженія къ авторитету воспитателя. Нужно умѣть сдѣлать и послушанье источникомъ удовольствія для дѣтей, нуждающихся въ теплѣ и нѣгѣ. Такого именно мнѣнія придерживаются и нѣкоторые извѣстные педагоги, сходясь въ этомъ отношеніи съ гигиенистами въ ихъ заботахъ о здоровьѣ. Если нужна настойчивость, то требуется вмѣстѣ съ тѣмъ и мягкость, при посредствѣ которой можно многое сдѣлать, многого добиться. «Строгій тонъ, суровые жесты и взгляды, властное обращеніе допустимы лишь въ видѣ исключенія, — говоритъ Перэ¹⁾; обычные приемы — это приказаніе, запрещеніе, формулированныя съ мягкостью, не исключаютъ настойчивости. Мать, знающая свое дѣло, почти всегда добьется, чего хочетъ, словами въ родѣ слѣдующихъ: «Ну же, дѣточка! — Что ты себѣ думаешь, милый? — Нѣтъ, не надо такъ, дружокъ: ты слишкомъ огорчаешь маму. Вотъ это очень хорошо, мой мальчикъ». Такимъ образомъ проявленія симпатіи, похвала, порицаніе могутъ въ значительной степени способствовать развитію у ребенка послушанія, — драгоценной привычки, при посредствѣ которой можно уничтожить или приобрѣсти такое множество другихъ привычекъ».

Перэ ставитъ вопросъ о послушаніи, несомнѣнно, на правильную почву. «Послушаніе, — говоритъ онъ, — у дѣтей не является результатомъ тѣхъ или иныхъ специальныхъ приемовъ, но составляетъ привычку, образующуюся съ теченіемъ времени, по мѣрѣ нашего общенія съ дѣтьми». Общеніе же съ дѣтьми не можетъ свестись къ однимъ приказаніямъ. Привычка не можетъ сложиться подъ влияніемъ одного только страха. Тутъ требуются главнымъ образомъ стимулы любви и симпатіи, при помощи которыхъ мы часто можемъ добиться истиннаго желанія добра, подчиненія нравственному закону.

¹⁾ В. Перэ. Нравственное воспитаніе начиная съ колыбели. Москва, 1910.

Въ связи съ вопросомъ о способахъ воздѣйствія на ребенка стоитъ другой: допустимы ли тѣлесныя наказанія? И на этотъ вопросъ намъ придется отвѣтить съ точки зрѣнія врача, на обязанности котораго лежитъ забота о сохраненіи физическихъ силъ ребенка.

Д-ръ Гиппиусъ признаетъ тѣлесныя наказанія зломъ, но зломъ, къ сожалѣнію, неизбѣжнымъ. Признавая, что для всякаго мыслящаго и сознательнаго человѣка,—все равно взрослого или ребенка,—тѣлесное наказаніе представляется въ высшей степени позорнымъ и унижительнымъ, д-ръ Гиппиусъ тѣмъ не менѣе, однако, рекомендуетъ примѣнять по отношенію къ маленькимъ дѣтямъ, которыя въ такомъ видѣ наказаній воспринимаютъ одно только ощущеніе физической боли. «Логическія соображенія, увѣщанія и поученія въ этомъ возрастѣ еще недоступны, напротивъ, тѣлесныя наказанія заставляютъ его признать авторитетъ своего воспитателя; если наказаніе слѣдуетъ непосредственно за проступкомъ, то оно приводитъ ребенка къ сознанію своей неправоты; онъ испытываетъ раскаяніе въ совершеніи такого неправильнаго дѣйствія и удерживаетъ себя отъ его повторенія; подобное предостереженіе поддерживается тѣмъ глубокимъ и длительнымъ впечатлѣніемъ, которое производитъ на ребенка причиненная ему боль. Для обезпеченія болѣе вѣрныхъ результатовъ тѣлесное наказаніе должно быть совершено тутъ же, при наличности уликъ проступка. Оно не должно заключаться въ грубомъ битѣ, дерганьи за ухо, пощечинахъ, щипаньи и т. п., а только въ короткихъ, но сильныхъ болѣзненныхъ ударахъ по ручкѣ или же въ сѣченіи розгой или тростью по мягкой части тѣла».

Д-ръ Гиппиусъ предлагаетъ наказывать ребенка уже на первомъ году жизни. Онъ рекомендуетъ облечь няню правомъ наказывать дѣтей, устанавливаетъ цѣлый уголовный кодексъ и цѣлую скалу репрессивныхъ мѣръ. Тутъ и невыполненіе желаній ребенка, и оставленіе его безъ любимаго блюда.

Сознаемся, мы съ сожалѣніемъ читали эти строки д-ра Гиппіуса,—съ сожалѣніемъ, что къ такой хорошей книгѣ присоединилась такая ненужная и вредная примѣсь. Мы не можемъ признать тѣлесныя наказанія хорошимъ педагогическимъ средствомъ. Всѣ педагоги говорятъ, что наказаніями почти физиологическимъ путемъ приваются ребенку озлобленіе, раздраженіе и ненависть. Дѣти не только не признаютъ своей неправоты подъ вліяніемъ тѣлесныхъ наказаній, но, напротивъ, они всегда того мнѣнія, что полученное ими оскорбленіе не соотвѣтствуетъ ихъ винѣ. У нихъ есть сознаніе содѣянной по отношенію къ нимъ несправедливости.

Мы уже не говоримъ о томъ, что тѣлесное наказаніе понижаетъ самолюбіе ребенка, подавляетъ въ немъ чловѣческое достоинство. Это признаетъ и д-ръ Гиппіусъ.

Но, помимо педагогической несообразности тѣлесныхъ наказаній, они представляются жестокими и недопустимыми съ точки зрѣнія врача. Д-ръ Гиппіусъ вноситъ нѣчто, несомнѣнно, новое въ свои совѣты по части тѣлесныхъ наказаній. Даже тѣ немногіе педагоги, которые допускали возможность прибѣгнуть въ единичныхъ исключительныхъ случаяхъ къ тѣлеснымъ наказаніямъ, считались при этомъ не съ физической болью, причиняемой дѣтямъ, а съ чувствомъ стыда, испытываемымъ ими. Д-ръ Гиппіусъ настаиваетъ на томъ, чтобы удары были болѣзненны. Такимъ образомъ, для нравственнаго чувства уже не остается мѣста. И можно только вполнѣ согласиться съ Перэ, когда онъ говоритъ, что «къ боли отъ побоевъ у ребенка не всегда обязательно просоединяется стыдъ за то, что онъ заслуживаетъ порицаніе. Но онъ не замѣчаетъ, что эта драгоценная связь не только сомнительна, но по самой природѣ тѣлесныхъ наказаній почти невозможна. Нравственное чувство, которое желательно вызвать, не возбуждается, а скорѣе заглушается рѣзкимъ и безусловно преобладающимъ ощущеніемъ физической боли, а также другими чувствами, вызываемыми тѣлеснымъ наказаніемъ».

Тѣлесныя наказанія являются источникомъ нравственныхъ страданій, вредно отражающихся на здоровьѣ дѣтей. Впечатлительность ребенка, его воспріимчивость къ добру и злу, его чувствительность дѣлаютъ наказанія для него особенно ощутительными. Въ памяти надолго остается чувство злобы и обиды за пережитыя нравственныя муки. Способствуютъ ли всѣ эти переживанія нормальному физическому развитію, пусть судить читатель. «Трехмѣсячный ребенокъ, говоритъ—Перэ,—уже различаетъ окружающихъ по тому, какъ они прикасаются къ нему, ощупываютъ, ласкаютъ, держать и носить его. Въ шесть мѣсяцевъ онъ уже разбирается также въ налагаемыхъ на него маленькихъ наказаніяхъ, въ лицахъ, имѣющихъ отношеніе къ этимъ наказаніямъ, и въ орудіяхъ этихъ наказаній. Бываютъ дѣти, которыхъ одинъ видъ врача, лѣчившаго ихъ, выводитъ изъ себя. Если есть дѣти, мало чувствительныя и даже, можно сказать, совсѣмъ нечувствительныя къ наносимымъ имъ ударамъ, то громадное большинство ихъ отличается въ этомъ отношеніи вполнѣ законной и какъ бы до крайности чуткой впечатлительностью. Тѣмъ, кто можетъ сомнѣваться въ могущественномъ вліяніи осязательно-мускульнаго воображенія, стоитъ только прочесть воспоминанія одного сына, въ которыхъ онъ сознается въ томъ, что никогда не могъ простить своему отцу и матери «колотушекъ», которыми они омрачили его дѣтство».

Вотъ какой глубокой слѣдъ оставляютъ тѣлесныя наказанія въ юной душѣ. Искупается ли сомнительной пользой, которая получается въ результатъ наказанія, тотъ крупный вредъ, который они несутъ съ собой,—вредъ какъ для физическаго здоровья дѣтей, такъ и для ихъ умственнаго и нравственнаго развитія? Мы, врачи, должны отвѣтить на этотъ вопросъ безусловно отрицательно. Мы должны выступать яркими противниками тѣлесныхъ наказаній, доказывать ихъ безцѣльность, ихъ растлевающее вліяніе на душу и тѣло.

IV.

Если оставить въ сторонѣ только что приведенныя воззрѣнія д-ра Гиппіуса, то во всемъ остальномъ книга его заслуживаетъ самаго серьезнаго вниманія. Въ ней мы ясно видимъ, что всѣ требованія прогрессивныхъ педагоговъ находятъ для себя въ гигиенѣ блестящее обоснованіе. Рука объ руку съ наукой о воспитаніи въ лицѣ ея лучшихъ представителей должны идти и врачи, отстаивая коренныя измѣненія во всей постановкѣ дѣла въ семьѣ и школѣ, борясь съ предрасудками и рутиной, толкая педагогическую мысль по одному неуклонному пути впередъ.

Д-ръ Гиппіусъ, стоя строго на почвѣ физиологіи, выясняетъ вредъ одиночества въ жизни ребенка,—одиночества, на которое съ ранняго возраста обречены дѣти въ буржуазныхъ семьяхъ. Само собой понятно, что, живя въ уединеніи, ребенокъ лишенъ тѣхъ радостей, которыя даетъ общеніе съ товарищами. Онъ не сталкивается также съ препятствіями, которыя вытекаютъ изъ совмѣстной жизни съ другими. Маленькій человѣкъ начинаетъ на себя смотрѣть, какъ на центръ вселенной, у него развивается себялюбіе, которое впоследствии несетъ съ собой немало невзгодъ и разочарованій. Но одиночество вносить разрушеніе въ физическій міръ дитяти. Дѣтскій возрастъ не даромъ называется періодомъ господства въ человѣческой душѣ воображенія. Воображеніе преобладаетъ надъ логическимъ мышленіемъ, царитъ надъ нимъ. Ребенокъ строить воздушные замки, изъ своей фантазіи извлекаетъ различные эпизоды, рисуетъ самого себя въ извѣстномъ свѣтѣ, то героическомъ, то смѣшномъ. Подавлять воображеніе ни въ коемъ случаѣ нельзя, такъ какъ оно является источникомъ, откуда человѣкъ черпаетъ матеріалъ для новыхъ идей и представленій. Но бѣда, если воображеніе развивается слишкомъ сильно вслѣдствіе того, что окружающая среда не даетъ никакой возмож-

ности ребенку найти примѣненіе для своихъ силъ, найти выходъ для своей жажды творчества. Ребенокъ, привыкшій проводить свои дни въ тиши одиночества, теряетъ интересъ въ окружающей дѣйствительности, становится пассивнымъ мечтателемъ, полнымъ мучительныхъ колебаній и жаждущимъ неестественныхъ ощущенийъ. «Пассивное воображеніе, — говоритъ д-ръ Гиппіусъ, — при чрезмерной его живости, большею частью проявляется въ томъ, что можетъ быть названо грезами наяву. Если это сопровождается особымъ стремленіемъ къ уединенію, то недалека опасность, что воображеніе приметъ уже прямо болѣзненное направленіе и поведетъ къ ослабленію воли». Дѣти, проводящія время въ безотрадной обстановкѣ, лишеныя ласки и наслажденій, которыя даются жизнью въ кругу товарищей, ищутъ уединенія, гдѣ они могли бы отдаться своимъ мечтамъ и строить фантастическій прекрасный міръ взамѣнъ давящей ихъ дѣйствительности. Но результаты этого уединенія всегда донельзя плачевны. «На всемъ существѣ такихъ склонныхъ къ уединенію дѣтей обыкновенно лежитъ какая-то печать запуганности; они застѣнчивы и замкнуты въ себѣ, такъ какъ остерегаются, какъ бы не выдать своихъ сладкихъ душевныхъ грезъ на судъ трезвой критики насмѣшливыхъ товарищей. Предпочитая уединеніе, такія дѣти, да и дѣла, начинаютъ сосредоточивать все большее вниманіе на собственной особѣ, а въ концѣ-концовъ часто переходятъ и къ манипуляціямъ со своимъ тѣломъ, что даетъ первый толчокъ къ мастурбаціи (онанизму).

А между тѣмъ, какъ часто грѣшатъ родители и педагоги противъ приведенныхъ положеній о вредѣ одиночества. Многія ли матери заботятся о созданіи пріятнаго общества для своихъ питомцевъ? Напротивъ, онѣ стараются по возможности изолировать своихъ дѣтей отъ товарищескаго единенія съ другими. Тутъ играютъ роль и невѣжественная боязнь заразы, и преувеличенное мнѣніе о талантахъ и достоинствахъ собственныхъ дѣтей, которыхъ можетъ испор-

тить тлетворное вліяніе другихъ. Въ результатѣ дѣтямъ уже въ раннемъ возрастѣ дѣятельно внушаютъ, чтобы они боялись свертниковъ, подходили къ нимъ съ опасеніемъ. Матери, охраняющія своихъ дѣтей отъ заразы, не понимаютъ, какой психической опасности, если можно такъ выразиться, онѣ подвергаютъ своихъ воспитанниковъ. А вредное психическое воздѣйствіе неизбѣжно отражается и на состояніи здоровья. Не даромъ Доннэ въ своей прекрасной книгѣ «Совѣтъ матерямъ» говоритъ, что «одиночество вредно вліяетъ на физическія силы дѣтей, на ихъ характеръ. Они не имѣютъ возможности упражнять свои силы въ общеніи съ товарищами, которые оказываются то сильнѣе, то слабѣе ихъ въ какомъ-либо отношеніи. Они не сталкиваются съ препятствіями, становятся молодушны и требовательны».

Современная школа также немало грѣшитъ противъ правила, не допускающаго одиночества дѣтей. Казалось бы, здѣсь, въ школѣ, объединяющей подъ своими сводами массы дѣтей, уединенію нѣтъ и не можетъ быть никакого мѣста. А между тѣмъ школьныя правила и школьная администрація постоянно имѣютъ въ виду внушить каждому воспитаннику, что онъ самъ по себѣ, что онъ долженъ заботиться лишь о своихъ собственныхъ интересахъ и не думать ни о какомъ общеніи съ товарищами. Совмѣстныя дѣйствія преслѣдуются самымъ жестокимъ образомъ, всякія попытки къ разумному единенію, которыя появляются среди школьниковъ, рѣшительно подавляются. Естественно, если при такихъ условіяхъ мысль учащихся обращается ко всякаго рода ненормальнымъ способамъ удовлетворенія своихъ желаній, своей жажды общительности и товарищеской солидарности. Естественно, если воспитанники школы, встрѣчая помѣхи въ разумному единенію со стороны своихъ официальныхъ наставниковъ, обращаются уже безъ всякаго руководства на запретные пути. Пьянство, разнузданность, развратъ—вотъ на что устремляетъ свои пытливыя взоры юноша, для котораго были насильно

закрѣты всѣ другіе разумные способы и средства общенія.

Вполнѣ правильно поэтому д-ръ Гиппіусъ выступаетъ горячимъ сторонникомъ дѣтскихъ игръ, содѣйствующихъ не только физическому, но и умственному и нравственному развитію. Весьма понятно также благотворное вліяніе такъ называемыхъ общественныхъ игръ на здоровье и психику дѣтей. Сознаніе общности интересовъ служить неизсякаемымъ источникомъ пріятныхъ чувствованій, дѣйствующихъ ободряющимъ, оживляющимъ образомъ.

Помимо общества, которое необходимо создать для ребенка въ интересахъ гармоническаго развитія всѣхъ сторонъ его организма, необходимо дать дѣтямъ и дѣлю, которое ихъ захватывало бы, привязывало бы ихъ къ жизни. Ни на минуту не слѣдуетъ забывать, что ребенокъ чрезвычайно воспримчивъ къ добру и злу. Онъ чутко прислушивается ко всему тому, что происходитъ вокругъ, дѣятельно перерабатываетъ полученныя извнѣ впечатлѣнія. Если ребенку или отроку приходится считаться только съ голыми принципами, съ отвлеченными формами внѣ ихъ примѣненія въ жизни, онъ становится мечтателемъ, полнымъ грезь, онъ силится создать въ своемъ воображеніи особый міръ представленій, и эта бесплодная работа должна самымъ печальнымъ образомъ сказаться на его здоровьѣ. «Весьма важно,—говоритъ д-ръ Гиппіусъ,—чтобы нервный ребенокъ не оставался безъ дѣла, такъ какъ это, съ одной стороны, располагаетъ къ мечтательности и къ мучительной склонности къ самоанализу, которая способна повести къ различнымъ психопатическимъ послѣдствіямъ; съ другой стороны, удовлетвореніе, доставляемое занятіемъ, работой, вѣрнѣе всего ведетъ къ оздоровленію ослабленной нервной системы. Воспитателю необходимо усвоить правило пріучать своего воспитанника къ выдержкѣ при работѣ, такъ какъ частый переходъ отъ одного занятія къ другому ведетъ только къ лишнему безцѣльному нервному возбужденію; вмѣстѣ съ тѣмъ выдержка есть цѣнное

свойство съ педагогической точки зрѣнія, такъ какъ безъ нея не достигается работоспособность».

Живое дѣло, живой практической примѣръ необходимы дѣтямъ въ интересахъ развитія ихъ личности. Въ этомъ отношеніи трогательно сошлись между собой педагоги и врачи. Въ наукѣ о воспитаніи уже давно обращено вниманіе на то, что хоршій примѣръ гораздо скорѣе достигаетъ цѣли, чѣмъ строгія приказанія и грозные окрики. «Правильность нашихъ дѣйствій, наша аккуратность, наша предусмотрительность, — говоритъ Перэ, — наша бдительность скорѣе, чѣмъ наши приказанія, могутъ способствовать образованію у ребенка привычекъ, которыя часто будутъ для него гораздо лучшими руководителями, чѣмъ мы сами».

И то же самое почти въ тѣхъ же выраженіяхъ повторяетъ д-ръ Гиппіусъ, исходя ихъ анатомо-физиологическихъ свойствъ подрастающихъ людей. «Основы социальной этики, — говоритъ нашъ авторъ, — возникаютъ только понемногу по мѣрѣ развитія самосознанія, изъ первоначальнаго чувства симпатіи и любви, зарожденіе котораго мы могли прослѣдить въ душѣ грудного младенца. Для того, чтобы испытывать состраданіе къ чужому горю или, наоборотъ, радоваться, имѣть возможность доставить кому-нибудь удовольствіе, ребенку уже необходимо проявлять расположеніе къ опредѣленнымъ личностямъ. Надо словомъ и дѣломъ показывать примѣръ хорошаго отношенія къ людямъ при всевозможныхъ обстоятельствахъ. Тогда ребенокъ будетъ слѣдовать этому примѣру, и въ душѣ его вмѣстѣ съ тѣмъ будутъ зарождаться чувства, лежащія въ основѣ всякаго хорошаго поступка». «Запомнимъ хорошенько, — заканчиваетъ д-ръ Гиппіусъ, — что весь кругъ нравственныхъ понятій ребенка складывается почти исключительно благодаря практическому жизненному опыту, иными словами, подъ влияніемъ окружающей среды».

Какъ видимъ, воспитаніе слагается не только изъ *спеціальныхъ* методовъ и приемовъ воздѣйствія на юный организмъ.

Люди, окружающіе ребенка, всѣми своими поступками и словами, всѣмъ своимъ обиходомъ оставляютъ неизгладимый слѣдъ въ душѣ своего питомца. Задача воспитанія становится отъ этого еще болѣе серьезной еще болѣе тяжелой.

V.

Мы видѣли уже, какіе принципы воспитанія долженъ отстаивать врачъ въ интересахъ охраны здоровья подрастающихъ поколѣній. Создать для дѣтей атмосферу единенія съ товарищами, познакомить ихъ съ радостью творческой работы, чутко относиться къ юной душѣ, не нарушать ея гармоніи дурнымъ примѣромъ,—таковъ тотъ путь, который рекомендуетъ намъ гигиѣна, исходя изъ анатомо-фізіологическихъ свойствъ неокрѣпшаго еще организма. И не трудно видѣть, что на этомъ пути врачъ идетъ рука объ руку съ прогрессивнымъ педагогомъ, обрушивающимся на современные методы воспитанія и ищущимъ новаго въ этой области.

Педагоги не отрицаютъ того, что школа выпускаетъ умственныхъ старичковъ, людей безъ міросозерцанія, безъ жажды знаній, людей, неспособныхъ къ напряженной работѣ, къ активному вмѣшательству въ общественную жизнь. Покинувъ школу, люди выходятъ на арену житейской борьбы безъ должнаго пониманія общественныхъ отношеній и вытекающихъ отсюда ихъ правъ и обязанностей.

На западѣ мы видимъ уже нѣкоторые шаги къ насажденію въ школахъ принциповъ и началъ единенія. Такъ называемыя школы общественнаго воспитанія (школы въ Бидельсѣ, школы Демолена во Франціи, Landserziehungsheim'ы въ Германіи и Швейцаріи) уже ставятъ себѣ задачей развитіе альтруистическихъ чувствъ среди учащихся. Достигается это различнымъ образомъ: самоуправленіемъ учащихся, учрежденіемъ для нихъ кассъ взаимопомощи, совмѣстной творческой работой, о которой рѣчь впереди. Кассы взаимопомощи для учащихся существуютъ также при парижскихъ народныхъ школахъ.

Этическія воскресныя школы въ Америкѣ обучаютъ дѣтей, что стыдно жить только для себя, и это положеніе преподносится не только въ видѣ отвлеченнаго догмата, но и вся жизнь учащихся такъ обставляется, что преподаваемая истина является естественнымъ изъ нея выводомъ.

Гигиенистъ можетъ только привѣтствовать такія попытки. Радость отъ общенія съ близкими такъ велика, что она служитъ оживляющимъ и ободряющимъ началомъ въ жизни дѣтей, способствуя ихъ правильному физическому развитію.

Такое же наслажденіе доставляетъ творческій трудъ. Насколько вредными для здоровья представляются механическая работа, механическое заучиваніе, притупляя умственныя способности и отравляя организмъ ядомъ утомленія, настолько же полезнымъ оказывается творчество, во время котораго человѣкъ испытываетъ блаженство и учится на дѣлѣ преодолевать трудности. Продуктивная работа служитъ источникомъ радостныхъ ощущеній, обезпечивающихъ, какъ мы видѣли, здоровье. Постоянныя стремленія въ созданіи чего-то новаго, воспитаніе въ дѣтяхъ смѣлости, бодрости, самостоятельности и воодушевленія—таковы результаты внесенія въ жизнь дѣтей творческаго начала.

И этотъ элементъ, элементъ труда, внесенъ уже въ упомянутыя выше общественныя школы. Здѣсь дѣти живутъ въ обстановкѣ работы: они сами для себя создаютъ многія цѣнности, необходимыя имъ въ житейскомъ обиходѣ. Часть дня они проводятъ въ мастерской, гдѣ они не только изготовляютъ разные предметы, но и учатся уваженію къ труду. Нуженъ птичникъ,—учащіеся сооружаютъ его сами при нѣкоторомъ только содѣйствіи со стороны взрослыхъ. Нужны подмостки для театральныхъ представленій,—и дѣти сами ихъ создаютъ, получая тѣмъ отъ «сценической» дѣятельности двойное наслажденіе.

Однако, какъ ни тяжело въ этомъ сознаться, приходится сказать, что указанные принципы воспитанія неосу-

ществими въ современной семьѣ и школѣ. Какъ можно требовать привычки къ единенію отъ дѣтей, которыя вырастаютъ въ сознаніи своего превосходства надъ всѣми остальными? Было бы также безсмыслицей предъявлять требованія къ школѣ, чтобы она давала возможность учащимся самостоятельно упражнять свои силы, разъ мы знаемъ, что вся система обученія построена на механическомъ заучиваніи, на упражненіи одной только памяти.

То же безсиліе семьи и школы сказывается въ осуществленіи третьяго принципа—необходимости окружить дѣтей уже съ ранняго возраста атмосферой добра и правды. Современная семья не въ состояніи дать этого. Какую бы группу людей мы ни взяли,—зажиточные ли классы, или трудящіеся,—всюду подрастающее поколѣніе уже очень рано знакомится съ такими фактами, которые ложатся тяжестью на его юную воспримчивую душу.

И выводъ изъ интересной книги д-ра Гиппіуса и другихъ подобныхъ получается такой. Врачъ, выступающій энергично въ защиту интересовъ здоровья маленькихъ людей, долженъ сказать, что современные методы воспитанія и обученія въ семьѣ и школѣ какъ бы рассчитаны на то, чтобы подрывать физическія и духовныя силы неоперившихся еще питомцевъ. При переживаемыхъ нами условіяхъ трудно добиться значительныхъ улучшеній въ дѣлѣ воспитанія: противъ нихъ борются рутина, предразсудки, старые предразсудки и вопіющее невѣжество. Преобладаніе совершенно неподготовленныхъ людей въ роли педагоговъ заставляеть съ опасеніемъ смотрѣть на будущее нашихъ дѣтей, вырастающихъ въ обстановкѣ, не сулящей имъ ни радостей, ни способности къ трудовой творческой жизни. И только вдали свѣтятся намъ огни общественнаго воспитанія, когда вершителями судебъ дѣтей явятся спеціалисты-педагоги, когда блестяще осуществлены будутъ на дѣлѣ принципы единенія и труда, единственно обезпечивающіе для будущихъ людей здоровье и счастье.

В. Канель.

Роль воображенія въ умственномъ развитіи.

(Къ вопросу о сказкахъ.)

Какъ ни много обсуждался вопросъ о томъ, что читать дѣтямъ, тѣмъ не менѣе вопросъ этотъ—по крайней мѣрѣ, поскольку дѣло касается сказокъ—не получилъ достаточно обоснованнаго, научно обработаннаго разрѣшенія, чтобы на него можно было опираться. Въ семьяхъ и школахъ попрежнему продолжается исканіе вѣрнаго пути, правильнаго отношенія къ воображенію,—вѣдь тутъ дѣло идетъ именно о развитіи этого психическаго фактора,—и въ общемъ все кончается по традиціи абстрактнымъ рѣшеніемъ вопроса, а въ худшемъ—и просто случайнымъ опытомъ. Между тѣмъ вопросъ этотъ требуетъ къ себѣ особаго вниманія; это лучше всего доказываетъ сама жизнь: тотъ, кто хоть разъ имѣлъ дѣло съ аудиторіей изъ народныхъ учителей, знаетъ, что ему съ первыхъ шаговъ приходится сталкиваться со всѣхъ сторонъ именно съ этимъ вопросомъ: давать ли дѣтямъ читать сказки? какъ относиться къ развитію воображенія?

Въ стремленіи найти отвѣтъ на этотъ вопросъ большинство пробуетъ взвѣсить всѣ аргументы pro и contra, не считаясь съ конкретной дѣйствительностью, психологіей и потребностями дѣтей, и въ результатъ, конечно, долженъ получиться отвѣтъ, приноровленный къ принципамъ, а то и случайнымъ вкусамъ взрослыхъ. Тутъ уже

самый методъ рѣшенія вопроса говорить заранее, что отвѣтъ будетъ никуда не годенъ.

Другой путь—это путь опроса самихъ дѣтей. Но и тутъ уже съ первыхъ шаговъ мы сталкиваемся съ однимъ фактомъ, который заставляетъ усомниться въ томъ, возможно ли идти однимъ этимъ путемъ въ разрѣшеніи даннаго вопроса. Конечно, интересу, проявляемому самими маленькими читателями, приходится придавать очень большое значеніе. Но если бы даже и удалось такимъ плебисцитнымъ путемъ получить достаточно опредѣленный отвѣтъ на нашъ вопросъ, то и тогда судьба сказокъ далеко еще не была бы рѣшена. Въ самомъ дѣлѣ. Развѣ дѣтскій вкусъ можетъ послужить намъ въ данномъ случаѣ достаточной порукой за то, что мы идемъ по вѣрному пути? Вообще мыслимо ли рѣшить подобнаго рода вопросы такой научной постановкой ненаучнаго принципа. Конечно вѣтъ, и сами дѣти въ повседневной жизни поучаютъ насъ, какъ часто избираемый ими путь не соотвѣтствуетъ ни требованіямъ цѣлесообразности, ни его истиннымъ потребностямъ. Какъ часто голодный ребенокъ выбираетъ сладкое вмѣсто сытнаго и какъ мало вообще его поступки управляются вначалѣ соображеніями цѣлесообразности, полезности и т. д. Не дѣти должны вести насъ, а мы должны, руководясь принципами и считаясь съ запросами дѣтей, быть ихъ вожаками. Самое большее, что можно было бы признать за такой постановкой вопроса, это только то, что такого рода опросы, произведенные компетентными людьми и съ достаточной осторожностью, могли бы быть приобщены къ тому матеріалу, на основѣ котораго долженъ рѣшаться вопросъ о развитіи воображенія, объ участи сказокъ.

Но именно въ этой-то сторонѣ дѣла, въ постановкѣ опросовъ, кроются почти непреодолимая трудности. Нечего и говорить, что спрашивать просто, что лучше, сказки или рассказы изъ дѣйствительной жизни, невозможно, потому что отвѣтъ на этотъ вопросъ предпола-

гаеть въ дѣтяхъ понятія, которыя имъ совершенно недоступны. Тутъ открывается широкій просторъ случайности и недоразумѣніямъ, которыя совершенно не поддаются учету. Такъ же—а можетъ быть и еще болѣе—несостоятельно спрашивать, что лучше—«правда или сказка». Какъ это ни странно, но такого рода постановка вопроса, грѣшащая противъ элементарныхъ правилъ экспериментированія, встрѣтилась пишущему эти строки у одного изъ видныхъ и авторитетныхъ педагоговъ. Послѣдній указывалъ, что имъ собрано около 2000 отвѣтовъ, которые рѣшаютъ судьбу сказки въ отрицательномъ смыслѣ. Прежде всего, основная ошибка кроется въ томъ, что опрашивающій уже въ самой формѣ вопроса рѣшилъ его въ отрицательномъ смыслѣ. Соціальныя условія, въ которыхъ мы вырастаемъ, гарантируютъ намъ вполне, что большинство, конечно,—по крайней мѣрѣ, теоретически—отдастъ, не раздумывая, предпочтеніе правдѣ и только немногіе, можетъ быть ради шалости, отвѣтятъ въ пользу лжи-сказки. Мы говоримъ лжи-сказки, потому что въ вопросѣ «правда или сказка» послѣдняя съ достаточной опредѣленностью называется въ сущности ложью. Насколько вообще подобнаго рода рубрицированіе подходит къ литературнымъ произведеніямъ, объ этомъ мы скажемъ нѣсколько словъ ниже.

Несомнѣнно одно, что дилемма здѣсь вполне ясна и, какъ показываютъ факты, понимается дѣтьми именно въ смыслѣ уже готовой расцѣпки. Если мы примемъ во вниманіе ту огромную степень, въ какой дѣти подвержены внушенію,—это съ достаточной непреложностью показываютъ простые опыты,—то намъ станетъ понятнымъ, что большинство, и притомъ подавляющее большинство, дѣтей отвѣтитъ на этотъ вопросъ въ томъ смыслѣ, какой имъ ясно подсказывается постановкой вопроса и всѣми соціальными привычками, пріобрѣтаемыми съ ранняго дѣтства. Повторяемъ,—практически, возможно, многіе изберутъ путь лжи съ той же дѣтской непосред-

ственностью, съ какой теоретически предпочтеніе будетъ отдано безъ колебаній правдѣ.

Но этого мало. Нельзя поставить вопроса и въ формѣ: что лучше—сказка или рассказъ, такъ какъ въ этой формѣ вопросъ кажется недоступнымъ для тѣхъ дѣтей, которыхъ могутъ интересовать сказки и о которыхъ только и можетъ идти рѣчь въ данномъ случаѣ. Единственнымъ исходомъ, такимъ образомъ, будетъ путь: выбрать сказку и бытовой рассказъ, которые можно было бы по художественности и занимательности поставить на одинъ уровень, и давать дѣтямъ прочесть ихъ, предложивъ имъ потомъ высказаться относительно того, что имъ больше нравится и почему. При этомъ конечно спрашивающій долженъ по возможности совершенно устранить свое личное вліяніе. Но вотъ тутъ и сказывается вся шаткость такого рода опросовъ. Даже при идеальномъ соблюденіи всѣхъ предосторожностей при опросѣ его компетентность крайне сомнительна, потому что какъ найти сказку и рассказъ, которые бы были *дѣйствительно* равноцѣнны и гарантировали бы намъ, что мы въ данномъ случаѣ избѣгнемъ ошибки. Помимо такой невозможности поставить полный знакъ равенства между ними, надо помнить, что многое тутъ будетъ рѣшаться характеромъ, условиями жизни, настроеніемъ и интересами данного момента, которыхъ нѣтъ возможности учесть въ особенности у дѣтей, которыя часто и сама-то не могутъ дать себѣ отчета въ нихъ. Намъ скажутъ, что тогда этотъ вопросъ вообще неразрѣшимъ въ общей формѣ, и надо сознаться, что тутъ есть доля правды: найти общую формулу, которая рѣшала бы эту проблему въ непреложной формѣ, нельзя, потому что мы имѣемъ дѣло съ индивидуальностями, какъ бы онѣ малы ни были. Въ жизни преподавателю и воспитателю всегда приходится считаться съ ними, онѣ никогда не улавливаются опредѣленными правилами. Но это не мѣшаетъ намъ добиваться отвѣта въ видѣ общаго принципа, указывающаго общую норму и правильное отношеніе къ

развитію воображенія. И тутъ прежде всего необходимо избавиться отъ тѣхъ ошибокъ, которыя навязываются намъ ложнымъ методомъ.

Но и самое понятіе «правды» въ примѣненіи къ литературнымъ произведеніямъ вообще и къ такъ называемой дѣтской литературѣ въ частности вносить совершенно ложный смыслъ, если только этотъ принципъ употребляется въ значеніи согласія съ дѣйствительностью. Въ литературѣ вопросъ о правдѣ это вопросъ о внутренней гармоніи, о художественной логичности, и было бы крайне прискорбной ошибкой примѣнять къ произведеніямъ дѣтской литературы иной принципъ. Художественное произведеніе само творитъ свою правду своей внутренней гармоничностью, красочностью и особой литературной жизненностью. Это не хроника и не фотографическій снимокъ съ конкретной дѣйствительности, а претвореніе ея въ художественную форму даже тамъ, гдѣ имѣется только бытовое. И тутъ переработка, и тутъ творчество, которое сразу устраняетъ возможность какого бы то ни было сличенія художественнаго произведенія съ оригиналомъ. Правда литературы это — *правда художественности*, и тутъ возможенъ только *имманентный* критерій. Такимъ образомъ, самое противопоставленіе сказки правдѣ покоится на глубоко ложномъ принципѣ. Если сказка художественна, она — безусловная «правда», и если бытовой литературный набросокъ нехудожествененъ, то онъ «ложь» и ничѣмъ инымъ въ литературномъ отношеніи быть не можетъ, потому что въ литературѣ дѣло идетъ не о простомъ констатированіи или перечнѣ фактовъ, а *минимум* — о картинѣ изъ жизни, т.-е. о созидаемомъ творческимъ началомъ продуктѣ. Дѣло не въ фантастичности сказки или хроникерской точности бытового разсказа, а въ его *художественной* правдивости, и надо надѣяться, что съ опознаніемъ этого критерія понемногу сотрется рѣзкая грань между «дѣтской литературой» и литературой вообще, чтобы покрыться общимъ принци-

номъ художественности. Такимъ образомъ, вопросъ о «правдѣ» лучше оставить въ данномъ случаѣ совсѣмъ въ сторонѣ, замѣнивъ его словомъ «художественность».

Въ сущности вопросъ о сказкахъ рѣшается съ точки зрѣнія педагогической психологіи, съ которой я и подхожу къ этому вопросу, въ положительномъ смыслѣ, во-первыхъ, несомнѣнной наличностью естественной потребности у дѣтей въ образахъ фантазіи, продуктивнаго воображенія, а, во-вторыхъ, огромнымъ значеніемъ нормально развитога воображенія въ умственномъ развитіи и жизни человѣка. Къ этому мы и обратимся теперь.

Разсматривая психику человѣка, мы должны отмѣтить основной фактъ, устанавливаемый современной психологіей, что личность живетъ психической жизнью какъ цѣлое, и если наука изолируетъ отдѣльные психическіе элементы, то это диктуется ей только удобствами изслѣдованія. Уже одно это заставляетъ противиться мысли о возможности элиминировать воображеніе или не считаться съ нимъ какъ съ естественнымъ факторомъ. И именно у дѣтей этотъ факторъ даетъ себя чувствовать съ особенной силой, такъ какъ разумъ и воля еще не успѣли наложить на него достаточныхъ оковъ въ видѣ предикатовъ возможнаго и невозможнаго. Мы не станемъ останавливаться на этомъ общезвѣстномъ фактѣ. Эта потребность сказывается и у взрослыхъ. Надо только припомнить, съ какой охотой простой людъ вслушивается въ сказку и какъ онъ ее высоко цѣнитъ, когда она художественна. И это не незнаніе «правды», реальной дѣйствительности и ея условій, а тутъ отчасти сказывается исканіе умственной игры, творческой дѣятельности, которая является источникомъ глубокаго наслажденія, своего рода «очищенія души», о которомъ говорилъ Аристотель. Мы слишкомъ рабы фактовъ. И воображеніе и есть тотъ могучій рычагъ, который легче всего можетъ помочь намъ попробовать сбросить съ себя это иго и напомнить намъ, что мы сами при добромъ желаніи можемъ явиться созидаю-

щей силой и отчасти творить факты. Въ воображеніи— шагъ впередъ въ сторону господства надъ фактами, и разумъ былъ бы безсиленъ вывести насъ за предѣлы узкаго констатированія, если бы къ нему не приходила на помощь могучая сила воображенія.

Мы легко можемъ убѣдиться при внимательномъ отношеніи къ этому важному психическому фактору, какъ велико его жизненное и притомъ культурно-жизненное значеніе и какъ глубоко ошибочно стремленіе изгнать сказки, культивирующія воображеніе. Начать съ того, что уже самое чтеніе непремѣнно предполагаетъ нормальное функціонированіе воображенія. Даже простое описаніе, ближе всего подходящее къ пресловутой «правдѣ», о которой шла рѣчь выше, даже оно требуетъ силы воображенія, которая была бы въ состояніи оживить слова, отлить ихъ въ образы и создать изъ нихъ умственную картину того, что служить предметомъ описанія. И чѣмъ больше мы оставляемъ примитивныя ступени жизни, тѣмъ выше поднимаются запросы къ воображенію, и нашъ реалистическій вѣкъ еще болѣе, чѣмъ прежніе нуждается въ правильномъ развитіи и функціонированіи этого фактора. Можно безъ преувеличенія сказать, что значеніе воображенія повышается вполне пропорціонально развитію языка и пользованія словомъ, потому что вмѣстѣ съ этимъ все повышается потребность для ориентированія перевести мертвыя слова въ образы живой дѣйствительности.

Но этотъ вопросъ можно и слѣдуетъ поставить шире. Не только чтеніе, но и вообще обученіе, преподаваніе немислимо безъ наличности достаточно развитого воображенія, потому что оно сплошь и рядомъ должно апеллировать къ воображенію учениковъ. Никакая такъ называемая наглядность, которая неизбѣжно ограничена извѣстными предѣлами, не можетъ замѣнить въ достаточной степени этой функціи воображенія. Даже когда мы показываемъ дѣтямъ картину, пейзажъ и т. д., то положительный результатъ этого нагляднаго ознакомленія полу-

чится только въ томъ случаѣ, если дѣти въ силахъ перевести картину воображеніемъ на живую дѣйствительность. Наглядность такого характера—это только помощь болѣе легкому высвобожденію функционированія воображенія. Къ чему могло бы привести, напримѣръ, преподаваніе географіи, даже при наличности картъ и картинъ, иллюстрирующихъ описываемое, если бы не приходило на помощь воображеніе, которое на основѣ памяти, аналогій и т. д. оживляетъ этотъ матеріалъ. Личность и тутъ должна внести свое творческое начало, чтобы вдохнуть жизнь въ мертвыя безъ нея краски и звуки. И тутъ фактъ дополняется личностью и преподавателя и ученика, и только въ результатѣ этой совмѣстной работы воображенія съ другими психическими факторами получается живая дѣйствительность, безъ которой немислимо обученіе и приобрѣтеніе знаній.

Вообще, можно пожелать, чтобы человѣческій духъ пришелъ поскорѣе къ сознанію, что то, что онъ называетъ фактами, поскольку дѣло идетъ о кругѣ человѣческой жизни, о культурныхъ условіяхъ, тоже не съ неба падаетъ, что онъ самъ является отчасти творцомъ фактовъ. И чѣмъ культурнѣе человѣчество, тѣмъ выше поднимается его коллективное господство надъ такъ наз. фактами. Именно въ повышеніи этого господства воображенію принадлежитъ огромная роль, потому что это одинъ изъ въ высшей степени важныхъ факторовъ умственнаго развитія. Можно безъ особенно большой натяжки сказать, что культура была бы если не немислимой, то во всякомъ случаѣ мало способна къ обогащенію культурными цѣнностями, если бы воображеніе отказалось служить людямъ. Какъ мы увидимъ дальше, этотъ факторъ *не* исключительный двигатель и требуетъ надъ собой строгаго контроля разума, логики, но его развитіе въ предѣлахъ цѣлесообразности такъ же важно, какъ и все умственное развитіе человѣка.

Въ самомъ дѣлѣ. Отбросьте службу воображенія, и

всякая возможность прогресса, открытія новаго становится мало понятной. Для открытія новаго надо вырваться изъ-подъ власти стараго, поработщающей «фактичности», сумѣть перенестись—хотя бы и въ смутной формѣ—къ чему-то новому и изъ предчувствія этого новаго возстановлять, выбирать, группировать и комбинировать наличный матеріаль, чтобы потомъ придти уже къ доказательному знанію этого новаго. И воображеніе играетъ въ этомъ процессѣ открытія новаго не исключительную, но несомнѣнно огромную роль. Вспомнимъ анекдотъ про Ньютона, можетъ быть, не отвѣчающій дѣйствительному ходу открытія закона тяготѣнія, но достаточно характерный и психологически вполне правдивый. Говорятъ, что Ньютона навело на открытіе этого закона паденіе яблока, когда онъ шелъ, раздумывая надъ проблемами физики. Когда законъ тяготѣнія былъ открытъ и обоснованъ, то для насъ открылась логическая связь между, казалось бы, ничего незначащимъ фактомъ паденія яблока и даннымъ міровымъ закономъ. Но для открытія его нужна была при наличности всѣхъ другихъ данныхъ именно огромная геніальная, дисциплинированная логическимъ мышленіемъ сила воображенія, чтобы человѣческой умъ вырвался изъ цѣпей ничтожнаго, бесконечно малаго въ сравненіи со всѣмъ міромъ уголка съ его бесконечно малыми фактами и перенесся въ міровыя связи, къ міровымъ загадкамъ. И мы знаемъ, какъ часто воображеніе уноситъ насъ за тридевять земель, такъ что мы съ трудомъ *post factum* можемъ возстановить связи. Но для умственнаго развитія важно, конечно, чтобы это служеніе воображенія было не слѣпымъ, а регулировалось стремленіемъ къ логическимъ связямъ, чтобы «игра» воображенія развивалась и питалась не фантастическимъ вздоромъ, а художественностью; тогда и воображеніе не будетъ чуждо той «правды», которая нужна культурному человѣчеству.

Не менѣе ошибочно разобщеніе функцій воображенія—и именно продуктивнаго воображенія, конструирующаго

изъ умственнаго запаса человѣка въ свободномъ творчествѣ новыя образы,—съ жизнью. Жизнь ставитъ постоянно новыя задачи, она немислима безъ цѣлей,—въ этомъ смыслѣ настоящаго нѣтъ безъ будущаго,—а для разрѣшенія всѣхъ этихъ вопросовъ, для достиженія жизненныхъ цѣлей, да и для самой постановки цѣлей надо опять-таки перенести въ еще несуществующія условія, т.-е. создать ихъ своимъ воображеніемъ, чтобы «сообразить», «разсчитать», «пораскинуть разумомъ». Въ этомъ смыслѣ нѣтъ такой дѣятельности, какъ бы она трезва и разсудочна ни была, которая была бы чужда функцій воображенія. Вся жизненная дѣятельность требуетъ напряженія духовныхъ силъ человѣка, и съ культурнымъ ростомъ эти требованія поднимаются все выше. А въ числѣ психическихъ факторовъ, конституирующихъ эти «духовныя силы», воображенію принадлежитъ едва ли менѣе почетное мѣсто, чѣмъ другимъ факторамъ.

Но воображеніе захватываетъ въ своихъ функціяхъ еще болѣе широкую область. Вся сфера культурной жизни нуждается въ его нормальныхъ функціяхъ. Безъ воображенія нѣтъ эстетическаго наслажденія. Для послѣдняго это жизненный нервъ, и всѣ художественныя творенія предполагаютъ,—не говоря уже конечно объ авторѣ,—нормальное функционированіе не только воспроизводящаго, но и продуктивнаго воображенія. Одинъ извѣстный критикъ, по стопамъ Уайльда, справедливо говорилъ, что въ извѣстномъ смыслѣ художественное произведеніе никогда не бываетъ совсѣмъ готовымъ. Надо, чтобы читатель, зритель или слушатель сумѣлъ вложить въ этотъ продуктъ чужого творчества часть своей души. Онъ долженъ, какъ говорятъ нѣмцы, обладать силами zum Nacherleben, Nachschörfen, умѣть пережить твореніе, т.-е. предполагается въ данномъ случаѣ, что читатель или зритель воспользуется не только простой силой своего воспроизводящаго воображенія, но тутъ должна дѣйствовать и продуктивная сила воображенія. Безъ этой наличности ду-

ховныхъ силъ въ читателѣ, на почвѣ одного только разсудка или разума для человѣка перестанетъ существовать вся сфера художественнаго творчества.

И всѣ идеалы, всѣ культурныя цѣнности, на которыхъ базируется идейная работа и жизнь, тоже требуютъ силы воображенія. Всѣ они конструктивнаго характера и, поскольку они одѣваются въ содержательную конкретную форму, они необходимо созидаются—хотя и не всецѣло—также при помощи воображенія.

Такимъ образомъ, ясно, что воображеніе—необходимый и высоко цѣнный факторъ въ жизни личности. И дѣлать попытки вытравить его или свести какъ неизбѣжное зло на минимумъ, это значитъ подрубать ту вѣтку, на которой мы отчасти сами сидимъ. Это привело бы насъ къ конфликту съ естествомъ, съ природой и притомъ къ такому конфликту, который по существу дѣла не можетъ разрѣшиться въ нашу пользу. Вопросъ можетъ идти только объ одномъ—о цѣлесообразномъ развитіи и использованіи воображенія въ интересахъ возвращенія личности и культуры. Къ этому вопросу мы и обратимся теперь.

Вернемся къ дѣтской психикѣ. Вся дѣтская жизнь говоритъ за то, что тутъ настоящая сфера воображенія. Дѣйствительная жизнь во всю ея ширь остается дѣтямъ недоступной, и они возмѣщаютъ ее въ своей жизни играми и атмосферой дѣтскихъ интересовъ. Уже въ только что начинающихся лепетать дѣтяхъ легко подмѣтить эту поразительно легко развертывающуюся игру фантазій. Каждый знаетъ, что значитъ въ жизни маленькихъ дѣтей «волкъ», которымъ няни пользуются какъ укрощающимъ средствомъ. Большая часть дѣтей этого возраста никогда не видала волка, но тѣмъ не менѣе это не мѣшаетъ ребенку нарисовать себѣ воображеніемъ это загадочное нѣчто,—вѣрно или не вѣрно, въ какой именно формѣ, это другой вопросъ,—и повидимому настолько реально, что «волкъ» дѣйствуетъ. Съ первыхъ же ступеней развитія у дѣтей безъ труда начинается функцио-

ровать и такъ называемое продуктивное воображеніе. Золотое яичко, пѣніе колобка и т. д., все это легко представляется дѣтьми, потому что опытъ и жизнь не наложили на ихъ воображеніе оковъ въ видѣ возможнаго и невозможнаго. Дѣтская способность играть даже тогда, когда ребенокъ только что заливался горькими слезами, объясняется въ значительной мѣрѣ легкимъ высвобожденіемъ функций воображенія. Только эта колоссальная легкость высвобожденія функций воображенія дѣлаетъ для насъ понятнымъ тотъ фактъ, что дѣти съ такой быстротой переходятъ отъ однѣхъ игръ къ другимъ, что они такъ легко мѣняютъ свои роли въ играхъ на самыя отдаленныя и разнохарактерныя и т. д. Мы не будемъ останавливаться и тутъ. Напомнимъ только, что уже у маленькихъ дѣтей является вопросъ о «небѣ», о томъ, кто тамъ живетъ, о Богѣ, и, конечно, только воображеніе можетъ перенести ребенка изъ крайне узкой сферы даннаго ничтожнаго клочка земли, на которомъ онъ живетъ и который онъ только и знаетъ, въ необъятное пространство, на небо, и подать ему мысль о Богѣ.

Итакъ, два факта представляются теперь достаточно выясненными: 1) воображеніе—вполнѣ естественный (не искусственно взрощенный или вызванный) органической факторъ человѣческой психики и бороться съ нимъ значить объявлять войну природѣ, въ которой мы неизбежно будемъ побиты, такъ какъ мы можемъ не уничтожать естественныя силы, а только использовать ихъ; 2) воображеніе играетъ огромную роль во всей психической жизни и въ умственномъ развитіи человѣка.

Но для цѣлесообразнаго воспитанія воображенія надо знать и его отрицательныя стороны. Въ чемъ онѣ заключаются?

Такъ какъ этотъ фактъ достаточно извѣстенъ, мы можемъ ограничиться въ данномъ случаѣ нѣсколькими словами. Само по себѣ воображеніе не заключаетъ въ себѣ никакихъ задерживающихъ моментовъ, кромѣ тѣхъ пре-

градъ, которыя ему можетъ поставить лежащій въ его основѣ запасъ впечатлѣній и представлений. Но такъ какъ даже небогатый запасъ этого психическаго багажа допускаетъ всевозможныя комбинаціи, то и съ этой стороны воображенію представляется въ случаѣ отсутствія разумнаго контроля возможность развиться до степени разнужданности. Образы воображенія, находясь во власти человѣка, могутъ въ этомъ случаѣ захватить господство надъ психикой человѣка, потому что они являются всегда наличнымъ источникомъ удовольствія. Это ненормальное развитіе можетъ дойти до степени патологическихъ состояній. Во всякомъ случаѣ на этомъ пути можетъ легко создаться оторванность отъ дѣйствительности, неспособность считаться съ ней, то, что мы называемъ неприспособленностью къ жизни. Захватывающая сила воображенія скажется несомнѣнно въ томъ, что данное лицо будетъ плохо осваиваться съ критеріемъ возможнаго и невозможнаго, воображеніе можетъ на каждомъ шагѣ портить представленіе дѣйствительности, подмѣнивать объективныя условія на продукты фантазіи, вести къ переоцѣнкѣ или недооцѣнкѣ данныхъ условій. Однимъ словомъ, тутъ можетъ получиться тяжелый конфликтъ съ жизнью, не говоря уже о томъ, что ненормальное (безконтрольное) развитіе воображенія можетъ создать излишнюю нервность, возбуждаемость, страхъ и т. д. Наконецъ, оно можетъ повести ко лжи по вдохновенію, при чемъ эта ложь и самому автору ея можетъ казаться дѣйствительностью, и т. д.

Но можно ли все это разсматривать какъ аргументъ въ пользу того, чтобы подавить или свести воображеніе на минимумъ. «Man darf nicht mit dem Bade das Kind ausschütten» — «нельзя съ водой изъ ванны выплескивать и ребенка», а именно это и собираются продѣлать въ наше время нѣкоторые педагоги, объ одномъ изъ видныхъ представителей которыхъ мы говорили выше. Это

говорить только, что мы должны относиться осторожно къ развитію этого фактора, что воображеніе должно поступить подъ контроль разума и воли. Миссъ Эджевортъ дала прекрасную характеристику значенія воображенія въ слѣдующихъ немногихъ словахъ: «*Воображеніе, какъ огонь, хорошій слуга, но плохой господинъ*». Изъ этого ясно, что воображеніе должно при нормальномъ ростѣ не подавляться, а только контролироваться разумомъ и подчиняться волѣ.

Но у дѣтей именно эта сторона оказывается недостаточно сильной, чтобы выполнять контрольныя функціи. Поэтому воображеніе, не сдерживаемое и жизненнымъ опытомъ, котораго еще нѣтъ, доминируетъ въ пору дѣтства. Каждой порѣ—свое время. Каждая фаза развитія имѣетъ свой смыслъ. 4-лѣтніе гении и «разумники» такъ же ненормальны въ сущности, какъ 25-лѣтнія дѣти. Поэтому безнадежная война съ природой въ видѣ стремленія на основѣ наивныхъ «опросовъ» подавить воображеніе, изгнавъ сказку изъ дѣтскаго чтенія, лишена всякаго смысла. Дѣти должны жить дѣтской порой, они должны пройти необходимую фазу развитія воображенія. Это ихъ естественное право и это лежитъ въ нашихъ интересахъ. Природа непобѣдима, когда ей объявляется война въ прямомъ смыслѣ, и мы понемногу вездѣ добиваемся господства надъ ней, используя ея естественныя силы и комбинируя ихъ. Какъ говоритъ Бэконъ: «*patiga enim pop misi parendo vincitur*»—природа побѣждается только подчиненіемъ ей (Nov. Organum 3-ій афоризмъ). Важно только переводить ихъ постепенно къ жизни, возвращая господство разума и воли надъ воображеніемъ.

Такимъ образомъ, сказки — глубоко важный воспитательный факторъ; давайте ихъ дѣтямъ, развивайте въ дѣтяхъ воображеніе, но примѣните къ дѣтской литературѣ общій критерій всякаго дѣйствительно литературнаго произведенія—это критерій не хроникерской, а художествен-

ной, имманентной правды. Воображеніе и логика это вовсе не огонь и вода, какъ это заставляетъ думать рутина: образы воображенія могутъ быть связаны съ несокрушимой логикой, и тогда въ нихъ есть та правда, въ которой и нуждается человѣческое мышленіе, которая можетъ привлечь и взрослога и доставить ему эстетическое наслажденіе. Художественная правдивость — этотъ имманентный критерій—наложить на функціи воображенія тѣ сдерживающія связи, въ которыхъ оно нуждается для здороваго развитія, потому что логичность дастъ здоровую пищу разуму, сдержитъ воображеніе въ нормальныхъ предѣлахъ, а художественность выработаетъ вкусъ и чутье и дастъ возможность волѣ легче вести свою линію, когда это явится нужнымъ.

Бѣда не въ сказкахъ и не въ развиваемомъ ими воображеніи: онѣ полезны и несутъ важную службу, — бѣда въ искусственности, въ надуманной фантастичности, въ отсутствіи художественной правды, а вмѣстѣ съ тѣмъ въ безконтрольных функціяхъ воображенія. И надо сознаться, что тутъ дѣлаются грубыя ошибки на каждомъ шагу. Дѣтскіе журналы переполнены такими нехудожественными, надуманными, искусственными продуктами литературнаго «творчества для дѣтей». И пишущему эти строки не разъ приходилось наблюдать и на чужихъ и на своихъ дѣтяхъ, какъ вяло и холодно воспринимаются ими эти произведенія и съ какимъ увлеченіемъ и жаромъ слушаютъ они, напримѣръ, народныя сказки, гдѣ простота и естественность совмѣстились съ здоровымъ полетомъ фантазіи, съ художественной правдой...

Такимъ образомъ, въ общемъ въ вопросѣ о сказкахъ можно сказать то же, что по отношенію къ литературѣ для взрослыхъ: давайте художественныя произведенія, не берите нехудожественныхъ произведеній. Къ этому можно еще прибавить совѣтъ считаться съ доступностью, сообразуясь съ возрастомъ и развитіемъ. А будутъ ли

это стихи или проза, сказки или бытъ и т. д., это безразлично. Каждое изъ нихъ несетъ свою службу; по отношенію къ нимъ недопустима дилемма — «или то, или другое». И сказки глубоко важны, но только художественныя сказки, потому что онѣ являются важнѣйшимъ средствомъ въ развитіи одного изъ основныхъ факторовъ человѣческаго духа—воображенія.

М. Р.

Объ историческомъ чтеніи учащихъ средней школы.

Ограничиваться при преподаваніи исторіи въ средней школѣ только разучиваніемъ учебника мнѣ представляется совершенно невозможнымъ. Во-первыхъ, *всѣ* учебники изъ разрѣшенныхъ офиціально даютъ слишкомъ односторонній матеріалъ—главнымъ образомъ политическую исторію того или другого народа, того и другого государства, исторія же социальная и культурная обыкновенно остаются совершенно въ тѣни. Единственные же учебники по всеобщей исторіи проф. Вишпера, дающіе прекрасный конкретный матеріалъ относительно всѣхъ этихъ трехъ сторонъ историческаго процесса, могутъ быть использованы лишь въ качествѣ учебнаго *пособія*, но не *руководства*. Если ими и пользуются, какъ руководствомъ, то только въ частныхъ учебныхъ заведеніяхъ, въ казенныхъ же это представляется почти абсолютно невозможнымъ. Но и они въ нѣкоторыхъ отдѣлахъ все-таки требуютъ дополненій. Что же касается учебниковъ по русской исторіи, то среди нихъ нѣтъ ни одного—ни дозволеннаго, ни недозволеннаго,—который удовлетворялъ бы поставленному выше условію, т.-е. давалъ картину политической, социальной и культурной исторіи русскаго народа. Такимъ образомъ передъ преподавателемъ ставится задача озаботиться расширеніемъ учебнаго матеріала.

Во-вторыхъ, одно только заучиваніе фактовъ, имѣющихся въ учебникѣ исторіи, хотя бы и такомъ хорошемъ,

какъ учебники проф. Вишпера, представляетъ работу слишкомъ пассивную, а между тѣмъ все преподаваніе въ средней школѣ, и преподаваніе исторіи въ частности, должно стремиться къ развитію въ учащихся самодѣятельности. Какъ достичь и того и другого, т.-е. и расширенія учебнаго матеріала и развитія самодѣятельности въ учащихся? Однимъ изъ средствъ для этого можетъ служить домашнее чтеніе учащимися историческихъ книгъ. Расширенія учебнаго матеріала можно достичь, конечно, и другимъ средствомъ: самъ преподаватель можетъ сдѣлать необходимыя дополненія—я бы даже сказалъ, что онъ *долженъ* сдѣлать это во многихъ случаяхъ. Но ограничиться этимъ средствомъ, по моему мнѣнію, нельзя, такъ какъ надо имѣть въ виду и другую цѣль преподаванія—развитіе самодѣятельности, что достигается привлеченіемъ самихъ учащихся къ отысканію такихъ дополненій въ книгахъ для домашняго чтенія.

Какъ же цѣлесообразнѣе поставить историческое чтеніе учащихся средней школы въ томъ смыслѣ, чтобы оно и обогащало ихъ новыми познаніями и развивало въ нихъ самодѣятельность? Ограничиться только указаніемъ книгъ по извѣстнымъ отдѣламъ и вопросамъ нельзя, такъ какъ учащіеся въ громадномъ большинствѣ случаевъ *не умѣютъ* читать книги, пассивно воспринимая написанное. Значитъ, надо не только указать историческую книгу, но и научить ее читать. О томъ, какъ этого достичь, я и хочу высказать нѣсколько соображеній, основанныхъ на рядѣ личныхъ опытовъ и неудачъ.

При чтеніи литературныхъ произведеній преподаватели словесности обыкновенно пользуются такимъ методомъ: указывая какое-либо произведеніе для прочтенія на дому, они даютъ при этомъ рядъ руководящихъ вопросовъ. Эти вопросы имѣютъ цѣлью осмыслить чтеніе, обративши вниманіе учащихся на то существенное, что они изъ данной книги должны извлечь. Составлены даже, какъ извѣстно, цѣлые сборники такихъ вопросовъ: напри-

мѣрь, «Сборникъ вопросовъ по исторіи русской литературы» гг. Алферова и Грузинскаго или аналогичное же пособіе г. Балталона. Имѣя у себя передъ глазами цѣлый рядъ данныхъ преподавателемъ вопросовъ, учащійся долженъ будетъ совершенно иначе отнестись къ читаемому произведенію, чѣмъ это обычно происходитъ при чтеніи, напримѣрь, романовъ Тургенева, вниманіе его не будетъ исключительно сосредоточено на ихъ фабулѣ; онъ долженъ будетъ подумать и надъ характерами выведенныхъ въ данномъ романѣ лицъ и надъ изображеніемъ того общественнаго движенія, которое нашло мѣсто въ этомъ произведеніи. Кромѣ того, такое чтеніе способствуетъ развитію въ учащихся самодѣятельности.

Тотъ же самый методъ, по моему мнѣнію, необходимо примѣнить и при руководствѣ историческимъ чтеніемъ учащихся. Указывая историческую книгу для домашняго чтенія, необходимо дать и рядъ руководящихъ вопросовъ.

Для примѣра возьмемъ пятый классъ среднихъ учебныхъ заведеній. Въ немъ проходитъ часть русской исторіи, кончая Иваномъ III или Иваномъ IV, курсъ исторіи среднихъ вѣковъ. И для того и для другого необходимо дѣлать дополненія. Вотъ тутъ и могутъ быть привлечены къ активной работѣ сами учащіеся.

Можно взять для домашняго чтенія въ этомъ классѣ по крайней мѣрь четыре книжки—по одной на каждую четверть учебнаго года. Имѣя въ виду легкость и доступность изложенія, а также легкость и доступность приобрѣтенія книгъ, можно взять 4 книжки, изданныя исторической комиссіей учебнаго отдѣла о-ва распространенія техническихъ знаній, двѣ по русской исторіи и двѣ по исторіи среднихъ вѣковъ. Книжки эти слѣдующія: *Лабунскій*—«Промыслы и торговля древней Руси»; *Черняева*—«Когда и какъ Волга стала русской рѣкой»; *Ефимова*—«Крѣпостные и вольные города въ старой Франціи; *ея же*—«Рыцарство».

Первая изъ нихъ и наиболѣ легкая и наименьшая по

объему, остальные нѣсколько труднѣе и сложнѣе, но всѣ онѣ безусловно доступны учащимся этого класса. Но давая каждую изъ этихъ книжекъ для домашняго чтенія, необходимо одновременно съ этимъ поставить передъ учащимися цѣлый рядъ вопросовъ, которые помогли бы чтенію и сдѣлали бы его болѣе осмысленнымъ. Въ видѣ примѣра я укажу тѣ вопросы, которые, по моему мнѣнію, слѣдуетъ дать къ книжкѣ г-жи Ефимовой «Рыцарство». Эти вопросы, взятые всѣ вмѣстѣ, представляютъ какъ бы краткій конспектъ ея и тѣмъ содѣйствуютъ запоминанію прочитаннаго; съ другой стороны, будучи краткимъ конспектомъ, они этимъ самымъ обращаютъ вниманіе читающаго на самое существенное въ содержаніи книги. Въ-третьихъ, отысканіе отвѣтовъ на эти вопросы вызываетъ учащагося на активную работу. Наконецъ, послѣдніе вопросы, кромѣ всего этого, имѣютъ еще цѣлью пріучить учащихся къ обобщенію прочитаннаго.

По этимъ вопросамъ въ назначенный срокъ, при участіи всего класса, и долженъ быть произведенъ разборъ книжки «Рыцарство».

Мнѣ, можетъ быть, возразятъ, что вопросовъ слишкомъ много, что они чересчуръ дробны, но я имѣю въ виду первые опыты такого чтенія; при послѣдующихъ чтеніяхъ, когда учащіеся уже научатся читать историческія книги, вопросы могутъ быть менѣе дробны. Съ другой стороны, въ слѣдующихъ классахъ и книги могутъ быть взяты болѣе серьезныя и трудныя (въ шестомъ классѣ, напримѣръ, удобно воспользоваться книжками Князькова: «Какъ сложилось и пало крѣпостное право» и «Какъ начался расколъ въ русской церкви»); конспектъ могутъ составлять уже сами учащіеся, а преподаватель даетъ только болѣе общіе вопросы.

Приведу теперь желательные, съ моей точки зрѣнія, вопросы къ указанной книжкѣ г-жи Ефимовой.

Каковы были нравы и бытъ дворянъ Западной Европы въ IX в.?

Каково было внутреннее состояніе Германіи и Франціи въ IX—X вв.?

Какую роль играла въ это время церковь и каково было ея положеніе?

Что представляло изъ себя войско этой эпохи?

Кто въ средніе вѣка назывался рыцаремъ, и кто и какъ имъ могъ стать?

Какъ измѣнилось внутреннее состояніе Западной Европы въ XI—XII вв.?

Какъ эта перемѣна отразилась на положеніи рыцарства?

Какими чертами рисуютъ идеальнаго рыцаря народныя былины XI—XII вв.?

Какова была повседневная жизнь рыцаря этой эпохи, его жилище, хозяйство, отношеніе къ подвластному населенію?

Какое положеніе занимала женщина въ рыцарскомъ обществѣ этой эпохи?

Въ чемъ заключалось образованіе и воспитаніе дѣтей рыцаря?

Въ чемъ заключался обрядъ посвященія въ рыцари?

Каково содержаніе любимой былины средневѣковья—пѣсни о Роландѣ?

Подъ вліяніемъ какихъ событій въ Западной Европѣ XII—XIII вв. видоизмѣнилось рыцарское общество, и въ чемъ это видоизмѣненіе заключалось?

Что представляло изъ себя рыцарское общество второй половины XII в. и первой половины XIII в.?

Какъ измѣнился рыцарскій замокъ XIII в.?

Какъ происходили любимыя празднества рыцарей этой эпохи—турниры?

Какую роль въ рыцарскомъ обществѣ XIII в. играла женщина?

Въ чемъ выражалось у большинства рыцарей этой эпохи «служеніе дамѣ»?

Какъ отразились перемѣны XIII в. въ рыцарствѣ и его идеалахъ на тогдашнихъ былинахъ и литературѣ?

Каково содержаніе романа «Персеваль»?

Въ чемъ выражался упадокъ рыцарства въ XIII в.?

Какія событія въ Германіи въ концѣ XIII в. содѣйствовали этому паденію рыцарства?

Каково было положеніе рыцарства въ XIII—XIV вв. во Франціи?

Почему рыцарство пришло въ упадокъ къ концу XIV в. въ Англіи?

Какія были общія причины паденія рыцарства къ концу XIV в.?

Какое значеніе имѣло рыцарство въ исторіи человѣческой культуры?

Какія причины вызвали появленіе рыцарства въ Западной Европѣ?

Почему рыцарство было явленіемъ общеевропейскимъ?

Каковы были взаимныя отношенія рыцарства и церкви въ средніе вѣка?

Какое положеніе занимала и какое значеніе имѣла въ рыцарскомъ обществѣ среднихъ вѣковъ женщина?

Какія были положительныя и отрицательныя черты средневѣковаго рыцаря?

Такое чтеніе историческихъ книгъ, хотя бы только 4-хъ за цѣлый годъ, будетъ полезнѣе, на мой взглядъ, чѣмъ если учащіеся прочтутъ ихъ 10, но будутъ при этомъ всецѣло предоставлены самимъ себѣ.

К. Сивковъ.

Результаты обязательнаго обученія во Франціи.

Статья Лефобюра ¹⁾.

Прошло болѣе 25 лѣтъ, какъ закономъ 28 марта 1882 г. первоначальное образованіе во Франціи сдѣлано обязательнымъ. Можно было бы ожидать, что за это время методы преподаванія установлены точно, страна покрыта сѣтью школъ, первоначальные пробѣлы заполнены, всѣ недостатки устранены. Въ дѣйствительности же оказывается, что законъ объ обязательности начальнаго образованія, вызванный къ жизни благодаря неутомимой энергіи Жюля Ферри, не далъ всѣхъ тѣхъ результатовъ, которыхъ ждали отъ него его авторы. Магическая формула — «начальное образованіе свѣтское, бесплатное, обязательное» — не доставила друзьямъ народнаго просвѣщенія желаемаго удовлетворенія. Болѣе того, въ настоящій моментъ можно говорить о кризисѣ свѣтскаго образованія, и нѣкоторые изъ его защитниковъ, разочарованные, покидаютъ уже начатое дѣло.

Въ этой статьѣ мы ставимъ своей задачей изложить результаты закона 1882 г., этой хартіи народнаго образованія, и указать средства, которыя помогли бы устранить тѣ недостатки, отъ которыхъ страдаетъ теперешняя школа.

¹⁾ Revue internationale, 1909, XII—Les documents du progrès.

Недостаточно изложить въ текстѣ закона программу обученія и даже установить гарантіи для ея выполненія, необходимо, кромѣ того, чтобы лица, призванныя наблюдать за правильной работой школы, имѣли твердое желаніе организовать правильный надзоръ за выполненіемъ закона и, съ другой стороны, социальная нужда не служила препятствіемъ къ выполненію намѣченнаго плана.

Программа начального обученія, начертанная закономъ 1882 г., очень интересна и одна изъ наиболѣе обширныхъ. Параграфъ первый закона перечисляетъ предметы обученія: это — обученіе морали и гражданскимъ обязанностямъ; чтеніе и письмо; французскій языкъ и общія свѣдѣнія по исторіи франц. литературы; географія, главнымъ образомъ географія Франціи; исторія, главнымъ образомъ исторія Франціи; нѣкоторыя свѣдѣнія по политич. экономіи и праву; первоначальныя свѣдѣнія по естествознанію, физикѣ и математикѣ и ихъ практическое примѣненіе въ сельскомъ хозяйствѣ, въ гигиенѣ и въ промышленности; ручной трудъ и употребленіе инструментовъ наиболѣе главныхъ ремеслъ; общія свѣдѣнія по рисованію, лѣпкѣ и музыкѣ; гимнастика и, кромѣ того, для мальчиковъ — военныя упражненія, для дѣвочекъ — шитье.

Такъ разнообразна и столь обширна эта программа! Едва ли надо говорить, что прохожденіе ея требуетъ довольно большого времени. Законъ же предписываетъ, что начальное образованіе обязательно для дѣтей обоеихъ половъ въ возрастѣ съ 6 до 13 лѣтъ. На дѣлѣ оказывается труднымъ пройти эту программу въ такой короткій срокъ.

Предположимъ, однако, что ребенокъ прибрѣлъ въ школѣ необходимыя знанія. Ему 13 лѣтъ и онъ получилъ дипломъ объ окончаніи начальной школы, а если это способный и прилежный ученикъ, то онъ сможетъ получить дипломъ 11 лѣтъ, и съ этого времени онъ свободенъ отъ всякихъ обязательствъ по отношенію къ

школъ. Такимъ образомъ, законъ, сокращая срокъ обученія для наиболѣе способныхъ учениковъ, удаляетъ преждевременно изъ школы тѣхъ дѣтей, которыми школа, наоборотъ, должна бы особенно дорожить.

Но вотъ ребенокъ вступаетъ въ жизнь. Нужда заставляетъ его зарабатывать себѣ хлѣбъ, у него нѣтъ свободного времени, чтобы посѣщать классы высшей начальной школы. Онъ еще въ томъ возрастѣ, когда окружающая его жизнь мало занимаетъ его. Политика, къ счастью, его еще не интересуетъ. У него нѣтъ еще желанія почитать газету своего отца, писать что-нибудь также рѣдко представляется ему случай. Мало-по-малу онъ забываетъ тѣ начальныя свѣдѣнія, которыя онъ вынесъ изъ школы, и такимъ образомъ онъ разучивается читать, писать и считать. Крестьянскій мальчикъ, ученикъ въ ремесленной мастерской забываютъ все больше и больше прибрѣтенныя знанія и къ 20 годамъ, ко времени поступления на военную службу, они забыли все или почти все, чему научились восемь — десять лѣтъ тому назадъ.

Статистика рекрутскихъ присутствій, начиная съ 1827 г., подтверждаетъ эти выводы. Военское начальство, при приемѣ новобранцевъ, дѣлаетъ опросъ о степени ихъ грамотности. Въ настоящее время всѣ принятые на службу солдаты дѣлятся на слѣд. *шесть* группъ: 1) неумѣющіе ни читать, ни писать, 2) умѣющіе только читать, 3) умѣющіе читать и писать, 4) имѣющіе начальное образованіе болѣе широкое, чѣмъ предшествующая группа, 5) получившіе права на званіе народнаго учителя, 6) бакалавры.

Но если данныя этой статистики говорятъ о ростѣ грамотности въ теченіе 80 лѣтъ, то столь же несомнѣнно указываютъ они, что за послѣднія 10 лѣтъ этотъ ростъ остановился, а въ 1906 и 1907 г. замѣчается даже понятное движеніе. Это видно изъ слѣд. цифръ: 208.012 человекъ въ 1906 г. и 197.847 въ 1907 г. зарегистрированы какъ «имѣющіе начальное образованіе»

болѣе широкое» (группа 4-ая), тогда какъ для двухъ предшествующихъ лѣтъ въ этой группѣ было 253.000 чел., а для двухъ еще болѣе раннихъ лѣтъ — 250.000. Одновременно съ этимъ увеличилась не только группа, умѣющая читать и писать (3-ья гр.) (73.000 чел. въ 1906 году и 71.000 чел. въ 1907 г. противъ 37.000 въ 1900 г.), но и первая двѣ группы.

Такъ какъ наборы послѣднихъ лѣтъ были малочисленнѣе предшествующихъ, то понятное движеніе надо считать еще болѣе значительнымъ, чѣмъ указываютъ вышеприведенныя цифры.

Кромѣ того, статистическія данныя относительно молодыхъ людей, подлежащихъ призыву, констатируютъ, что группа призывныхъ, степень грамотности которыхъ не можетъ быть установлена, также увеличилась за послѣднія 20 лѣтъ. Эта группа составляетъ теперь 5%, раньше отъ 3%—2½%. Эта группа состоитъ изъ уклоняющихся отъ воинской повинности и бродягъ, среди которыхъ должно быть большое число неграмотныхъ.

Все это подтверждаетъ выводъ, который дѣлаетъ Steeg въ своей запискѣ къ смѣтѣ расходовъ по бюджету народн. просвѣщенія за 1908 и 1909 гг., что во Франціи изъ 100 взрослыхъ мужчинъ 4 или 5 не умѣютъ читать и изъ 100 женщинъ — 6 или 7 абсолютно неграмотны. То же самое подтверждаетъ и статистика подписей на различныхъ гражданскихъ актахъ. Наоборотъ, въ Германіи и Швейцаріи одинъ неграмотный приходится больше чѣмъ на 2.000 челов. Отсталость Франціи въ этомъ отношеніи рѣзко бьетъ въ глаза.

Но главнымъ зломъ является неправильное посѣщеніе школьниками классныхъ занятій. Законъ 1882 г., дѣлая начальное образованіе общеобязательнымъ, ставилъ также своей задачей обезпечить правильность посѣщенія школьныхъ занятій. Съ этой цѣлью, по закону 1882 г.,

въ каждой общинѣ должна быть учреждена муниципальная школьная комиссія для наблюденія за правильностью посѣщеній школы. Комиссія эта состоитъ изъ мера, членовъ, избранныхъ муниципальнымъ совѣтомъ, депутата отъ кантона, а въ общинахъ, состоящихъ изъ нѣсколькихъ кантоновъ, по депутату отъ каждаго кантона; депутаты отъ кантоновъ назначаются школьнымъ инспекторомъ. Ежегодно меръ съ согласія школьной комиссіи долженъ опубликовать списокъ всѣхъ дѣтей общины въ возрастѣ съ 6 до 13 лѣтъ и увѣдомить родителей или заступающихъ ихъ мѣсто о времени начала учебныхъ занятій. Съ другой стороны, родители, опекуны, хозяева заведеній, въ которыхъ примѣняется дѣтскій трудъ, обязаны до начала учебныхъ занятій увѣдомить мера, — какое образованіе они намѣрены давать своему ребенку — дома или въ школѣ, общественной или частной. Учитель, получивъ отъ мера списокъ дѣтей, записанныхъ въ обществ. школу, долженъ вести журналъ, отмѣчая въ немъ ежедневно отсутствующихъ. Въ случаѣ отсутствія ребенка родитель или заступающій его мѣсто должны, по закону, извѣстить учителя о причинахъ его отсутствія. Учитель обязуется ежемѣсячно представлять меру и школьному инспектору отчетъ о числѣ отсутствовавшихъ съ указаніемъ причинъ ихъ отсутствія. Школьная комиссія разсматриваетъ всѣ эти случаи. Законными причинами отсутствія признаются: болѣзнь ребенка, смерть кого-либо изъ членовъ семьи и препятствія, создаваемые случайной порчей пути сообщенія. Комиссіи предоставлено право признавать законными и другія исключительныя условія.

Вмѣстѣ съ этимъ законъ устанавливаетъ слѣдующія мѣры для выполненія этихъ предписаній: если ученикъ въ продолженіе мѣсяца не былъ въ школѣ 4 раза и если школьная комиссія не признала причинъ его отсутствія законными, то отецъ, опекунъ или др. отвѣтственное лицо приглашается явиться въ актовую залу меріи, предъ лицо школьной комиссіи, гдѣ ему «напоминается текстъ закона

и объясняются его обязанности». Если онъ не явится по этому приглашенію или въ случаѣ рецидива въ теченіе года послѣ перваго предупрежденія, школьная коммиссія постановляетъ вывѣсить на дверяхъ меріи извѣщеніе о нарушеніи имъ закона, съ указаніемъ его имени, фамиліи и профессіи. Срокъ такой публикаціи, которая можетъ быть отъ 2 нед. до 1 мѣс., предоставляется опредѣлить самой коммиссіи.

Наконецъ, въ случаѣ новыхъ рецидивовъ школьная коммиссія или, если таковой нѣтъ, школьный инспекторъ обязаны принести жалобу мировому судѣ. Проступокъ разсматривается какъ нарушеніе закона, и карается по 479,480 и сл. статьямъ Уложенія о наказаніяхъ.

Таковы мѣры, которыя должны обезпечить правильное посѣщеніе школы. Но онѣ не могутъ примѣняться по многимъ причинамъ.

Во-первыхъ, во многихъ общинахъ эти предписанія не могутъ выполняться по винѣ самой школы. Анкета, произведенная въ іюлѣ 1907 г. школьными инспекторами и приложенная къ годовому отчету мин. народ. просвѣщенія за 1908 г., констатируетъ, что въ 1078 общинахъ законъ не могъ строго выполняться: въ 153—общинахъ за отсутствіемъ школъ, въ 429—изъ-за недостатка мѣстъ въ школахъ, въ 496—за отдаленностью школы отъ мѣста жительства учениковъ. Такимъ образомъ, какъ справедливо говоритъ авторъ вышеуказаннаго отчета, почти въ 1100 общинахъ обученіе не было ни обязательнымъ, ни добровольнымъ, его вообще не было и не могло быть.

Можетъ ли правительство требовать отъ общинъ строгаго наблюденія за выполненіемъ закона, если оно само такъ плохо выполняетъ свои обязанности! И дѣйствительно, оказывается, что списки дѣтей школьнаго возраста не публикуются совсѣмъ и всѣ указанныя выше предписанія закона никогда или почти никогда не выполняются. Здѣсь мы встрѣчаемся съ другой причиною слабости надзора за правильнымъ посѣщеніемъ дѣтьми

школы. Школьные муниципальные коммисіи избираются муницип. совѣтомъ, избраннымъ на основѣ всеобщаго избирательнаго права, и являются зависимыми отъ своихъ избирателей. Поэтому даже наиболѣе смѣлая изъ нихъ никогда не рѣшается пригласить предъ лицо коммисіи или возбудить жалобу у мирового судьи противъ нарушителей закона, которые въ маленькихъ общинахъ очень часто ихъ друзья, пріятели, ихъ избиратели. Въ виду этого и нельзя ждать отъ муниципальных школьных коммисій дѣйствительной помощи въ дѣлѣ наблюденія за строгимъ выполніемъ закона 1882 г.

Но если этого нельзя ждать отъ тѣхъ школьных коммисій, которыя состоятъ изъ республиканцевъ, политическихъ сторонниковъ свѣтскаго образованія, то еще менѣе можно ждать этого въ тѣхъ общинахъ, муниципальные совѣты которыхъ состоятъ изъ реакціонеровъ, противниковъ свѣтскаго образованія, защитниковъ католическихъ школъ. Если учитель даже и представитъ коммисіи списокъ отсутствовавшихъ учениковъ, то коммисіи воздержатся принимать какія-либо мѣры противъ ихъ родителей. Кромѣ того, школьные коммисіи организованы лишь въ 14.000 общинъ изъ общаго числа 36000 общинъ.

Съ другой стороны, надо признать, что и на учителей возлагается довольно тяжелая обязанность. Въ самомъ дѣлѣ, если учитель строго выполняетъ предписанія закона, то благодаря ему родители, дѣти которыхъ пропускали школьные занятія, могутъ подвергнуться наказанію черезъ мирового судью. И учитель этимъ создаетъ себѣ враговъ. А что можетъ быть хуже обывательскихъ ссоръ и преслѣдованій! Въ то же время учитель рѣдко осмѣлится принять какія-либо мѣры преслѣдованія по отношенію къ своимъ политическимъ друзьямъ. Точно такъ же во многихъ общинахъ секретарь меріи рискуетъ за свое усердіе въ исполненіи закона потерять свое скромное мѣсто или лишиться благоволенія муниципального совѣта.

Такимъ образомъ, различные органы, созданные зако-

номъ для наблюденія за его выполненіемъ, оказываются безсильными обезпечить правильное посѣщеніе дѣтьми школьныхъ занятій.

Конечно, однѣхъ этихъ причинъ недостаточно для объясненія факта неправильности посѣщенія дѣтьми школы. Отдаленность школы отъ мѣста жительства учениковъ, индифферентизмъ родителей, невозможность примѣнять по тѣмъ или инымъ причинамъ наказанія по отношенію къ виновнымъ,—все это лишь отчасти объясняетъ наблюдаемый фактъ. Необходимо еще выяснить, не препятствуютъ ли правильному посѣщенію дѣтьми школы причины социальнаго характера.

Такъ это и есть. Въ большинствѣ случаевъ нужда родителей удерживаетъ ребенка дома и принуждаетъ его принимать участіе въ работахъ отца или помогать въ хозяйствѣ матери.

Можно ли требовать отъ родителей, если они оба работаютъ на фабрикѣ, чтобы они отправляли въ школу старшаго ребенка, оставивъ безъ всякаго присмотра и ухода остальныхъ дѣтей. И сколько 12-лѣтнихъ дѣвочекъ выполняютъ у насъ роль матери по отношенію къ своимъ малолѣтнимъ братьямъ и сестрамъ.

Кромѣ того, чтобы обезпечить правильное посѣщеніе дѣтьми школы, необходимо считаться съ мѣстными условіями. Такъ, въ сельскихъ общинахъ нельзя требовать отъ родителей, чтобы они отправляли своихъ дѣтей ежедневно въ школу въ зимнее время, по дорогамъ, занесеннымъ снѣгомъ, или запрещать имъ лѣтомъ, въ горячую рабочую пору, пользоваться трудомъ своихъ дѣтей въ нѣкоторыхъ сельскохозяйственныхъ работахъ. Законъ же 1882 г., благодаря своей недостаточной гибкости, не можетъ быть примѣненъ во всѣхъ такого рода условіяхъ.

Изъ вышесказаннаго видно, что результаты начальнаго образованія за четверть вѣка, т. е. съ того момента, когда

оно было сдѣлано обязательнымъ, не совсѣмъ удовлетворительны. Это обусловливается, какъ видѣли выше, различными причинами, соотвѣтственно которымъ и должны быть приняты мѣры для исправленія существующихъ недостатковъ въ постановкѣ начальнаго образованія.

Само собой понятно, что должны быть изданы новыя дополнителныя предписанія, необходимо вмѣшательство правительства, но при этомъ не должно забывать, что принужденіе, предписанія, точная регламентація не въ состояніи радикально устранить всѣ недостатки.

Еще законодатель 1882 года, полный иллюзіей, надѣялся путемъ предписаній обезпечить правильность школьныхъ посѣщеній, но и ему пришлось натолкнуться здѣсь отчасти на индефферентизмъ избирателей, отчасти на ихъ полную враждебность. Поэтому было бы недостаточнымъ создать еще новыя предписанія, избрѣсти новыя гарантіи для ихъ выполненія, необходимо также считаться съ соціальной обстановкой и такимъ образомъ сдѣлать для дѣтей посѣщеніе школы легко-доступнымъ. Когда рабочій будетъ достаточно зарабатывать, чтобы обезпечить содержаніе своей семьи, тогда исчезнетъ необходимость для матери идти работать на фабрику и покидать дѣтей на попеченіе старшаго ребенка.

Необходимо также, чтобы польза образованія, та помощь, которую оно даетъ получающимъ его, была всѣми сознаваема, стала всѣмъ очевидна. Въ этомъ отношеніи много сдѣлаетъ пропаганда учителей и другихъ служащихъ общины. И это не трудно, потому что массы хорошо оцѣниваютъ пользу образованія и лишенные его ясно сознаютъ свою отсталость. Свѣтское образованіе, какъ освобождающее разумъ отъ предрасудковъ, находитъ себѣ противниковъ лишь въ нѣкоторыхъ слояхъ, враждебныхъ умственному освобожденію человѣка.

Что же касается матеріальныхъ затрудненій, которыя препятствуютъ многимъ дѣтямъ рабочихъ посѣщать школу, то для ихъ устраненія законъ 1882 г. сдѣлалъ обяза-

тельнымъ устройство школьныхъ кассъ. Закономъ 15-го апрѣля 1867 г. рекомендовалось общинамъ устраивать школьныя кассы съ цѣлью «поощрить и облегчить посѣщеніе школы, выдавая награды прилежнымъ ученикамъ и пособія нуждающимся». По закону 1882 года оказывается денежное пособіе наиболѣе нуждающимся общинамъ; правительство обязуется выдавать таковымъ общинамъ денежное пособіе въ размѣрѣ ассигновки, дѣлаемой муниципальнымъ совѣтомъ на школьныя нужды общины. Но необходимый на это кредитъ до сихъ поръ не внесенъ въ государственный бюджетъ, и при такомъ отношеніи правительства не покажется страннымъ тотъ индифферентизмъ, который проявляютъ въ этомъ вопросѣ общины. Анкета 1900 г. установила, что школьныя кассы существуютъ лишь въ 14.200 общинахъ.

Реорганизация этихъ кассъ, устройство ихъ во всѣхъ общинахъ и финансовая помощь имъ со стороны государства могли бы много содѣйствовать правильному посѣщенію школы. Организуя ясли, выдавая денежные пособія неимущимъ, школьная касса могла бы оказать большую помощь. Для этого нужно расширить дѣятельность уже существующихъ кассъ, и такъ какъ законъ 1882 года дѣлаетъ устройство ихъ обязательнымъ для общинъ, немедленно устроить ихъ во всѣхъ общинахъ, принудить къ этому муниципальные совѣты, враждебные свѣтской школѣ, дать пособіе муниципалитетамъ, если расходы школьной кассы не могутъ быть покрыты изъ общихъ доходовъ общины и отдѣльныхъ пожертвованій друзей свѣтской школы. Что же касается тѣхъ нарушеній закона относительно правильности посѣщенія школьныхъ занятій, которыя вызываются индифферентизмомъ или злой волей родителей, то съ ними, конечно, должно бороться репрессивными мѣрами. Мы уже указывали выше на одну изъ причинъ неудачи мѣропріятій, введенныхъ закономъ 1882 г.: это—существованіе школьной комиссіи, плохо функціонирующей и неизбежно инертной.

Брианъ, въ свою бытность министромъ народнаго просвѣщенія, внесъ въ палату проектъ, который уничтожалъ муниципальныя школьныя комиссіи. По этому проекту школьный инспекторъ получаетъ отъ учителя списокъ всѣхъ учениковъ, отсутствовавшихъ въ школѣ не менѣе 6 разъ въ теченіе мѣсяца безъ уважительныхъ причинъ. Этотъ списокъ инспекторъ направляетъ къ мировому судѣ съ приложеніемъ къ нему заключенія мера о матеріальномъ положеніи учениковъ и о причинахъ отсутствія ихъ и свое личное заключеніе.

Мировой судья на первый разъ ограничивается выговоромъ родителямъ или заступающимъ ихъ мѣсто. Въ случаѣ рецидивовъ въ теченіе слѣдующаго года мировой судья вызываетъ родителей въ судъ и наказываетъ ихъ штрафомъ въ размѣрѣ 1—5 франковъ, которые и поступаютъ въ школьную кассу.

Въ случаѣ новыхъ рецидивовъ проступокъ долженъ разсматриваться какъ нарушеніе полицейскихъ правилъ.

Эти предписанія намъ кажутся лучшими, чѣмъ намѣченныя закономъ 1882 года.

Тотъ же проектъ понижаетъ до 12 лѣтъ возрастъ, когда ученикъ можетъ держать экзамень на дипломъ, а вмѣстѣ съ этимъ понижается на годъ и начальный возрастъ обученія. Это мы можемъ только привѣтствовать.

Но если необходимо вести борьбу за правильное посѣщеніе школьныхъ занятій, то не менѣе важно отразить атаки, направленные противъ свѣтскаго образованія.

За послѣднее время мы являемся свидѣтелями страннаго явленія: католическое духовенство, которое, въ 1882 г. во имя принциповъ возставало противъ нейтральности школы, т.-е. нейтральности конфессіональной, становится теперь его защитниками.

Во всѣхъ департаментахъ образуется, подъ непосредственнымъ вліяніемъ клерикальной партіи, совѣтъ родителей съ цѣлью подчинить учителей своему контролю. Здѣсь не мѣсто разбирать тѣ мѣры, которыя правитель-

ство намѣрено принять для защиты учителей противъ постоянныхъ преслѣдованій, притѣсненій со стороны католическаго духовенства. Но мы считаемъ достаточнымъ отмѣтить въ борьбѣ духовенства противъ свѣтской школы, запрещеніе пользоваться тѣми учебниками, которые, по ихъ мнѣнію, противорѣчатъ нейтральности школы. За послѣдніе мѣсяцы мы ежедневно читаемъ, что, по приказанію своихъ родителей, ученики отказываются брать учебники, рекомендованные имъ учителемъ, отказываются учить и отвѣчать заданные изъ нихъ уроки. Духовенство въ своихъ проповѣдяхъ и на своихъ урокахъ открыто запрещаетъ пользоваться учебниками, рекомендованными начальствомъ свѣтской школы, принуждаетъ учениковъ или ихъ родителей доставлять имъ эти книги, чтобы уничтожить ихъ или вырвать преступныя страницы. Они отказываются давать уроки закона Божія и готовить къ конфирмаціи тѣхъ дѣтей, которыя не слѣдуютъ ихъ приказаніямъ и продолжаютъ пользоваться учебниками общеупотребительными въ свѣтской школѣ.

Чтобы положить конецъ этой кампаніи католическаго духовенства противъ свѣтской школы, министръ нар. просвѣщенія внесъ проектъ закона, который наказываетъ по ст. 479 (нарушеніе полицейскихъ правилъ) отца или опекуна, который препятствуетъ ребенку получать общеобязательное образованіе, предписываемое закономъ. По той же статьѣ закона наказывается и тотъ, кто путемъ подстрекательства или угрозъ побудилъ дѣтей или лицъ, за нихъ отвѣтственныхъ, совершить нарушеніе закона.

Мы можемъ только пожелать, чтобы этотъ проектъ сталъ скорѣе закономъ.

Предположимъ теперь, что ребенокъ окончилъ курсъ свѣтской школы, правильно посѣщая всѣ классныя занятія. Нужда, домашнія заботы, полевая работа не удерживали его слишкомъ часто вдали отъ школьной скамьи.

Родители наблюдали за тѣмъ, чтобы ребенокъ не бѣгалъ по улицамъ въ классное время; учитель любезно предупреждалъ родителей въ случаѣ ихъ небрежности или въ случаѣ самовольнаго непосѣщенія ребенкомъ школы. Въ крайнемъ случаѣ принимались и болѣе строгія мѣры.

Ребенку 12 или 13 лѣтъ, онъ получилъ дипломъ начальной школы. Родители не имѣютъ средствъ дать ему дальнѣйшее образованіе. Ребенокъ долженъ работать, чтобы жить; у него нѣтъ времени, чтобы посѣщать высшую начальную школу. Онъ постепенно начинаетъ терять приобрѣтенныя въ школѣ знанія, они все болѣе и болѣе изглаживаются изъ его памяти, если только самый характеръ его занятій не принуждаетъ его къ умственной работѣ, т.-е. читать, писать и считать. Въ послѣднемъ случаѣ онъ сохраняетъ свой маленькій умственный багажъ.

Такимъ путемъ и создаются тѣ печальные результаты, которые констатируются при приѣмѣ новобранцевъ.

Какъ бороться съ этимъ явленіемъ? Со стороны отдѣльныхъ лицъ дѣлались попытки заполнить эти пробѣлы въ образованіи. По инициативѣ учителей во многихъ общинахъ была устроена курсы для подростковъ и взрослыхъ. За послѣдніе годы эти курсы получили широкое распространіе. Вотъ что говорятъ цифры, сообщаемыя главнымъ инспекторомъ школъ Эдуардомъ Пти въ его годовыхъ отчетахъ: въ 1894—1895 гг., когда были основаны, по инициативѣ учителей, эти курсы, въ нихъ насчитывалось 7.322 мужч. и 966 женщ.; въ 1900 году общее число слушателей на курсахъ было 40.000, а въ 1907 г.—48.000.

Занятія на этихъ курсахъ носятъ характеръ практическій. Они устраиваются обычно по вечерамъ. Изучаются главнымъ образомъ прикладныя науки: счетоводство, бухгалтерія, торговая корреспонденція, измѣреніе поверхно-

стей и объемовъ. Сообщаются свѣдѣнія по гражданскому вопросу и сельскому хозяйству. Кромѣ этихъ курсовъ, устраиваются курсы для неграмотныхъ, куда являются прибрѣтать наиболѣе элементарныя знанія тѣ, кто чувствуетъ въ нихъ нужду.

Въ деревенскихъ общинахъ эта работа ведется почти исключительно учителями и учительницами. Въ городахъ же учительскій персоналъ состоитъ изъ профессоровъ, инженеровъ, врачей, адвокатовъ. Союзы бывшихъ учениковъ свѣтской школы, которые объединяютъ молодежь по окончаніи ею начальной школы и ставятъ своей задачей борьбу противъ вліянія на молодежь католическаго духовенства, принимаютъ активное участіе въ организаціи этихъ курсовъ.

Къ сожалѣнію, бюджетная ассигновка на эти курсы крайне незначительна и изъ 112.000 учителей болѣе половины принуждены оказывать курсамъ свою денежную поддержку. Такъ, въ бюджетѣ 1908 г. эта ассигновка была всего 700.000 франковъ, и Dessoye, извѣстный предсѣдатель лиги образованія, заявилъ съ трибуны палаты, что значительное число учителей и учительницъ платятъ изъ своего кармана издержки по освѣщенію и отопленію помѣщеній курсовъ.

Передъ нами стоитъ вопросъ: не настала ли моментъ сдѣлать эти курсы общеобязательными для взрослыхъ.

Въ самомъ дѣлѣ, если государство желаетъ уничтожить неграмотность, то оно не должно рассчитывать здѣсь исключительно на частную инициативу.

Если мы бросимъ взглядъ на постановку народнаго образованія въ другихъ странахъ, то мы увидимъ, что въ Германіи начальная школа общеобязательна и въ нѣкоторыхъ государствахъ въ теченіе уже долгаго времени. Имѣются курсы для неграмотныхъ и дополнительные курсы для окончившихъ начальную школу. Для дѣвочекъ открыты школы общеобразовательныя и специально-техни-

чекія, для мальчиковъ также общеобразовательныя школы и школы профессиональныя, торговыя, сельскохозяйственныя и др.

Число учебныхъ часовъ отъ 2 до 6 въ недѣлю, посѣщеніе школы обязательно въ теченіе 40 недѣль въ году, и оно продолжается до 16-лѣтняго и даже до 18-лѣтняго возраста. Хозяева мастерскихъ обязаны предоставлять занятымъ у нихъ подросткамъ необходимое для занятій свободное время.

Такимъ путемъ Германія одновременно разрѣшила вопросы и о дополнительной школѣ и о техническомъ образованіи.

Надо пожелать, чтобы и у насъ было признано обязательнымъ для учениковъ ремесленныхъ заведеній посѣщеніе технической школы и обязательнымъ посѣщеніе вечернихъ курсовъ для всѣхъ тѣхъ, образованіе которыхъ недостаточно.

Но если общественное мнѣніе еще не подготовлено къ такой реформѣ, то мы, по крайней мѣрѣ, должны заимствовать примѣръ изъ Швейцаріи и ввести обязательное обученіе для вступившихъ на военную службу. Швейцарія, учредивъ въ 1875 г. «экзаменъ для рекрутовъ», достигла этимъ уменьшенія числа неграмотныхъ; въ 1906 году изъ 27.000 рекрутовъ лишь 17 не умѣли читать и писать, тогда какъ въ 1880 году изъ 23.492 рекрутовъ неграмотныхъ было 688. Кромѣ того, во многихъ городахъ Швейцаріи, какъ, напр., въ Фрибургѣ окончившіе начальную школу обязаны до сдачи рекрутскаго экзамена посѣщать повторительные курсы и за уклоненіе отъ этой обязанности наказываются штрафомъ.

Опираясь на эти достигнутые Швейцаріей результаты, Фердинандъ Бюиссонъ внесъ предложеніе подвергать солдатъ при приѣмѣ ихъ на службу экзамену для опредѣленія степени ихъ грамотности. Внося это предложеніе, Бюиссонъ хотѣлъ достигнуть того, чтобы всѣ новобранцы, образованіе которыхъ окажется недостаточнымъ,

были обязаны посѣщать въ полку спеціальныя курсы начальнаго обученія для малограмотныхъ.

Видѣ сомнѣнія, что это предложеніе, принятое въ палатѣ 4 марта с. г., дастъ хорошіе результаты. Уже одна мысль о предстоящемъ экзаменѣ будетъ хорошимъ стимуломъ для дѣтей: опасность, что солдату придется посѣщать курсы для малограмотныхъ, вызоветъ въ немъ желаніе избѣжать этого униженія.

Изъ исторіи дѣтскаго сада въ Америкѣ.

Въ Америкѣ дѣтскій садъ составляетъ въ настоящее время естественное звено въ общей системѣ школьнаго образованія и занимаетъ здѣсь такое прочное и почетное положеніе, какого не имѣетъ ни въ одной странѣ, не исключая и родины своей—Германіи. Во всѣхъ штатахъ и территоріяхъ сѣверо-американскаго союза, за исключеніемъ 11, проведены законы объ учрежденіи дѣтскихъ садовъ при начальныхъ школахъ—это такъ наз. public school Kindergartens. Кромѣ общественныхъ, имѣются сады частные, церковные; сады, устраиваемые благотворительными, педагогическими и другими обществами, владѣльцами крупныхъ торговыхъ и промышленныхъ предпріятій, газетами (напр., Mail and Express Kindergarten въ Нью-Йоркѣ), воскресными школами, миссіонерами и т. д. По отчету Commissioner of Education общее число дѣтскихъ садовъ въ Соединенныхъ Штатахъ достигало въ 1898 г. 2884; въ 1901 г. число это возросло уже до 5107. При учительскихъ семинаріяхъ (Normal School) и многихъ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ имѣются особыя отдѣленія для подготовки садовницъ. Большое число школъ подобнаго же характера, иногда частныхъ, иногда частью поддерживаемыхъ городами, разбросано по всей странѣ. Необходимость въ широкообразованныхъ руководителяхъ такихъ школъ создала въ послѣднее время новый типъ школы—для подго-

товки учителей и инспекторовъ подготовительныхъ школъ. При учительскомъ колледжѣ при колумбійскомъ университетѣ въ Нью-Йоркѣ уже открыта такая школа. Богатая литература, посвященная вопросамъ теоріи и практики дѣтскаго сада, изданіе специальныхъ журналовъ дополняютъ общую картину того положенія, какое занимаетъ онъ въ Америкѣ.

У насъ сравнительно мало знакомы съ американскимъ дѣтскимъ садомъ и съ тѣмъ значеніемъ, которое онъ имѣлъ въ дѣлѣ американскаго воспитанія вообще, такъ какъ его принципы легли въ основу реорганизациі начальной школы, а въ настоящее время ихъ начинаютъ проводить и въ среднюю. Поэтому небезынтереснымъ будетъ познакомить читателей съ вышедшей въ Нью-Йоркѣ книгой: «Дѣтскій садъ въ американскомъ воспитаніи» ¹⁾.

Книга эта, написанная директрисой отдѣленія для подготовки садовницъ при нормальной школѣ въ Милвоки, даетъ цѣльную картину всего движенія въ жизни и развитіи дѣтскаго сада съ самаго его начала до настоящаго времени.

Появленіе дѣтскихъ садовъ и принятіе ихъ американскимъ обществомъ и школой произошло не сразу. Опыты надъ ихъ насажденіемъ производились въ разное время, въ разныхъ частяхъ страны, отдѣльными лицами, независимо другъ отъ друга и при совершенно различныхъ условіяхъ. Хотя проповѣдь дѣтскаго сада въ Америкѣ совпала съ движеніемъ въ области педагогической мысли въ сторону измѣненія воспитательныхъ идеаловъ, принципы и методы дѣтскаго сада слишкомъ радикально отличались отъ господствовавшихъ въ Америкѣ, чтобы сразу

¹⁾ *The Kindergarten in American Education* by Nina C. Vandewalker, Director of Kindergarten Training Department Milwaukee State Normal School, Formerly Critic Teacher in Michigan State Normal School and Teacher of Methods in Whitewater State Normal School. New-York, 1908. The Macmillan company.

же встрѣтить радушный пріемъ. Тѣмъ не менѣе принципы эти во многомъ оказались родственными по духу съ принципами многихъ американскихъ учреждений, и дѣтскій садъ, какъ живое воплощеніе этихъ принциповъ, не могъ не расти и не развиваться на американской почвѣ, если не въ школьной системѣ, то внѣ ея. Дѣйствительно, дѣтскій садъ возникаетъ въ Америкѣ независимо отъ школы. Даже въ періодъ общаго увлеченія имъ школа долгое время стояла въ сторонѣ, и потребовалось много лѣтъ и много усилій до тѣхъ поръ, пока школьные совѣты признали дѣтскій садъ и сдѣлали его первой ступенью въ общей системѣ школьнаго образованія.

Первымъ проповѣдникомъ дѣтскаго сада въ Америкѣ былъ Dr. Henry Barnard. Избранный делегатомъ на международную педагогическую выставку въ Лондонѣ въ 1854 г., Барнардъ впервые познакомился тамъ съ дѣтскимъ садомъ и глубоко имъ заинтересовался; въ Англии въ это время интересъ къ дѣтскому саду только что пробуждался. Рядъ лекцій, прочитанныхъ баронессой фонъ-Маренхольдъ-Бюлоу, ученицей и вѣрной послѣдовательницей Фребеля, познакомили англійскую публику съ теоріей дѣтскаго сада, а открытый Бертой Ронге и ея сестрой садъ—съ его практикой. По своемъ возвращеніи въ Америку Барнардъ въ отчетѣ о выставкѣ остановился и на дѣтскомъ садѣ, а въ 1856 г. напечаталъ въ издаваемомъ имъ педагогическомъ журналѣ статью о немъ. За единственнымъ исключеніемъ миссъ Пибоди, устроителями первыхъ дѣтскихъ садовъ въ Америкѣ были иѣмцы. Европейская революція 1848 г. заставила многихъ покинуть Германію и искать новаго отечества въ Америкѣ. Среди эмигрантовъ были люди, широко образованные, съ большимъ педагогическимъ опытомъ, сыгравшіе немалую роль въ дѣлѣ распространенія новыхъ педагогическихъ идеаловъ. За десятилѣтіе отъ 1850 до 1860 г. они основали въ Америкѣ рядъ школъ, гдѣ

преподаваніе было поставлено на новыхъ началахъ и велось на англійскомъ и нѣмецкомъ языкахъ. При нѣкоторыхъ изъ этихъ германо-англійскихъ академій были открыты дѣтскіе сады, а позднѣе и подготовительныя школы садовницъ.

Первый дѣтскій садъ былъ открытъ въ 1855 г. и носилъ совершенно частный характеръ. Одна изъ ученицъ Фребеля, Маргарита Мейеръ, вмѣстѣ съ сестрой, руководившей дѣтскимъ садомъ въ Лондонѣ, пріѣхавъ въ Америку, вышла замужъ за Карла Шурцъ и поселилась въ Уотертаунѣ въ Висконсинѣ. Она собрала дѣтей своихъ родственниковъ и знакомыхъ и начала учить ихъ играмъ, пѣснямъ и занятіямъ по методѣ Фребеля. Это и былъ первый дѣтскій садъ; второй былъ открытъ въ 1858 г. въ Колумбусѣ (Охайо), третій—въ 1860 г. въ Бостонѣ, а затѣмъ открылись дѣтскіе сады и въ другихъ штатахъ.

Статьи Барнарда произвели глубокое впечатлѣніе на Miss Elisabeth Palmer Peabody, которую обыкновенно считают основательницей дѣтскаго сада въ Америкѣ. Напечатанная въ 1859 г. въ Christian Examiner статья съ описаніемъ дѣтскаго сада въ Германіи и изложеніемъ доктринъ Фребеля усилила это впечатлѣніе и заставила Miss Peabody приняться за изученіе Фребеля, а случайная встрѣча съ Mrs. Carl Schurz, во время пріѣзда послѣдней въ Бостонъ, въ томъ же 1859 г. сдѣлала ее горячей сторонницей дѣтскаго сада. Получивъ отъ Mrs. Schurz необходимыя практическія указанія, миссъ Пибоди, сама опытная учительница, открыла въ слѣдующемъ году дѣтскій садъ въ Бостонѣ. Ей было 55 лѣтъ, когда для серьезной подготовки и болѣе глубокаго и систематическаго изученія Фребеля она въ 1867 г. поѣхала въ Европу. По возвращеніи на родину всѣ остальные годы жизни миссъ Пибоди посвятила горячо любимому ею дѣлу: она вела практическую работу въ своемъ дѣтскомъ саду, читала лекціи о немъ въ Бостонѣ и другихъ городахъ, писала статьи въ его защиту, издавала

книги, а въ 1873 г. она начала издавать первый журналъ, посвященный дѣтскому саду: «The Kindergarten Messenger».

Съ распространеніемъ и увеличеніемъ числа дѣтскихъ садовъ все замѣтнѣе чувствовался недостатокъ въ опытныхъ и подготовленныхъ садовницахъ. Въ 1868 г. стараніями миссъ Пибоди открывается въ Бостонѣ первая школа садовницъ, вторая такая же школа открывается въ 1872 г. въ Нью-Йоркѣ, затѣмъ онѣ учреждаются при германо-англійскихъ академіяхъ. Съ появленіемъ образованныхъ садовницъ работа въ дѣтскихъ садахъ идетъ успѣшнѣе, число послѣднихъ все возрастаетъ. Друзья дѣтскаго сада пользовались всякимъ благопріятнымъ случаемъ для его пропаганды; такой случай дала имъ выставка въ Филадельфіи въ 1876 г., гдѣ былъ устроенъ дѣтскій садъ. Привлекаемая веселыми голосами и смѣхомъ дѣтей, публика простаивала часами передъ невиданнымъ зрѣлищемъ. Дѣтскій садъ произвелъ благопріятное впечатлѣніе, очень многихъ заинтересовалъ, успѣхъ его отнынѣ можно было считать уже обезпеченнымъ. Двери дѣтскаго сада, какъ и вообще всякой школы въ Америкѣ, были широко открыты для всѣхъ, желавшихъ поближе познакомиться съ нимъ; посѣтителей было не мало, всѣ они уходили заинтересованные, часто убѣжденные въ истинности его принциповъ и методовъ. Кромѣ педагогической цѣнности, для большинства все-таки мало понятной, въ дѣтскомъ садѣ увидѣли одинъ изъ способовъ благотворительности. Быстрый ростъ городовъ въ Америкѣ, наплывъ эмигрантовъ способствовали развитію нищеты и сопровождающихъ ее бѣдствій, съ которыми обществу предстояла трудная борьба. Церковь, благотворительныя общества и отдѣльныя лица поняли возможность использовать дѣтскій садъ какъ убѣжище для безпризорныхъ и неимущихъ дѣтей. Первый благотворительный дѣтскій садъ былъ открытъ въ 1870 г. въ Нью-Йоркѣ и въ томъ же году въ Кливлендѣ и Флоренсѣ.

Однимъ изъ существенныхъ условий успѣха дѣтскаго сада въ Америкѣ сторонники его считали переводъ фребелевской литературы на англійскій языкъ и ея популяризацію. Кромѣ желанія познакомить съ этой литературой широкую публику, этимъ путемъ облегчалась и работа садовницъ.

Въ цѣляхъ объединенія сторонниковъ дѣтскаго сада сначала въ большихъ городахъ, а впослѣдствіи и въ меньшихъ были основаны общества дѣтскихъ садовъ—*Kindergarten Associations*. Членами ихъ были родители, богатые и вліятельные горожане, своимъ авторитетомъ и деньгами поддерживавшіе новое дѣло, садовницы и учителя, нерѣдко собиравшіеся подъ знаменемъ Фребеля и для самообразованія. *Kindergarten Associations* различались по своимъ прямымъ цѣлямъ, по программѣ дѣятельности, по степени вліянія и по достигнутымъ результатамъ, но общая заслуга ихъ заключается въ пробужденіи педагогической мысли. Одни изъ этихъ обществъ считали свою задачу оконченной, разъ дѣтскіе сады были включены въ общую школьную систему, такъ было, на примѣръ въ Филадельфіи, гдѣ послѣ шестилѣтней работы *Sub-Primary School Society* 30 садовъ, устроенныхъ этимъ обществомъ, были приняты школьнымъ совѣтомъ подъ свое покровительство. Другія слились со школьной администраціей и раздѣлили ея заботы по надзору и содержанию дѣтскаго сада; въ нѣкоторыхъ случаяхъ *Kindergarten Associations* вели свою работу независимо отъ того, были ли приняты дѣтскіе сады школой или нѣтъ.

Особеннаго развитія дѣятельность обществъ дѣтскихъ садовъ достигла во второй половинѣ 80-хъ годовъ и въ 90-хъ годахъ. По отчету *Commissioner of Education* за 1897—1898 гг. въ Америкѣ насчитывалось болѣе 400 такихъ обществъ; при этомъ въ отчетѣ указывалось, что число это далеко не полно, такъ какъ многія изъ обществъ не прислали необходимыхъ свѣдѣній и поэтому не могли быть помѣщены въ отчетѣ. Несмотря на нѣкоторыя раз-

личія въ общей программѣ и приѣмахъ работы, задачи, преслѣдовавшіяся обществами, были всегда однѣ и тѣ же: 1) приходять на помощь своими указаніями и поддержкой молодымъ неопытнымъ матерямъ; 2) вести пропаганду дѣтскаго сада, открывать сады и способствовать включенію ихъ въ школьную систему; 3) способствовать развитію благотворительности, необходимость въ которой все замѣтнѣе ощущалась въ Америкѣ. Часто эти задачи перемѣшивались, иногда преобладала какая-нибудь одна.

Въ своемъ стремленіи придти на помощь матерямъ Kindergarten Associations основывали такъ наз. «mothers' classes» — курсы для матерей, на которыхъ впервые въ Америкѣ было введено серьезное изученіе основныхъ проблемъ материнства и ранняго дѣтства въ духѣ Фребеля. Изученіе дѣтства съ точки зрѣнія фребелевской философіи не могло не привести къ высшей оцѣнкѣ дѣтскаго сада и желанію повсемѣстнаго его распространенія. Въ мѣстностяхъ, гдѣ особенно остро чувствовалась нищета, дѣтскій садъ былъ наиболѣе дѣйствительнымъ средствомъ помощи для матерей и ихъ заброшенныхъ, валяющихся среди грязныхъ улицъ дѣтей, и Kindergarten Associations устраиваютъ для нихъ такъ назыв. «mission Kindergartens» — благотворительные дѣтскіе сады. Работа въ такомъ саду требовала отъ садовницы большаго умѣнія, чѣмъ въ обыкновенномъ, поэтому обществамъ нельзя было также обойтись безъ организациі подготовительныхъ курсовъ. Нашлось много самоотверженныхъ женщинъ и дѣвушекъ, которыя безъ всякаго вознагражденія отдавали этому дѣлу все свое время и силы. Утро онѣ обыкновенно посвящали практической работѣ въ саду въ качествѣ помощницъ, а послѣобѣденное время — слушанію лекцій. Рабочихъ рукъ не хватало, и преподаваніе на курсахъ, особенно вначалѣ, носило поневолѣ отрывочный, поспѣшный характеръ, часто производилось урывками. Главное вниманіе сосредоточивалось на играхъ, «дарахъ» и занятіяхъ; въ послѣдствіи программа значительно расширилась, сдѣлалась систе-

матичнѣе, были введены музыка и рисованіе, позже естественная исторія, физическое воспитаніе и рассказы, еще позже—психологія, литература и другіе предметы. На курсахъ держались такой формы обученія, при которой учащійся принимаетъ непосредственное участіе въ практической работѣ. Эта форма обученія однако вызывала не мало нападокъ, и вопросъ для нѣкоторыхъ остается открытымъ и до сихъ поръ. Принятая форма обученія на подготовительныхъ курсахъ обществъ дѣтскихъ садовъ вызывалась настоятельной необходимостью въ садовницахъ, хотя бы въ качествѣ помощницъ. Правда, садовницы, особенно въ первые годы, выходили съ небольшими теоретическими познаніями, но зато онѣ выигрывали въ другіхъ отношеніяхъ: онѣ научались практически дѣлу, научались понимать своихъ маленькихъ питомцевъ, приобрѣтали необходимый тактъ и наблюдательность. Какъ бы то ни было, дѣло на курсахъ К. А. наладилось и шло настолько успѣшно, что многіе изъ курсовъ, открытыхъ исключительно для мѣстныхъ нуждъ, вышли за ихъ предѣлы, приобрѣли широкую извѣстность и привлекали посѣтителей. и студентовъ со всѣхъ концовъ Америки. Особенно выдающееся значеніе въ распространеніи идей дѣтскаго сада имѣли два общества дѣтскихъ садовъ въ Санъ-Франциско

Ни одинъ дѣтскій садъ не пользовался болѣе широкой извѣстностью и не достигалъ такихъ блестящихъ результатовъ, какъ Silver Street Kindergarten. Слухи о немъ достигли до Mrs. Sarah Cooper, а болѣе близкое знокамство убѣдило въ необходимости какъ можно скорѣе открыть такіе же сады для безпризорныхъ дѣтей. Надзоръ и содержаніе перваго такого сада взялъ на себя находившійся подъ ея руководствомъ Библейскій классъ (Bible class). Вскорѣ затѣмъ Mrs. Cooper сдѣлалась основательницей и предсѣдательницей общества Golden Gate К. А.

Не менѣе горячо отозвались на новое движеніе женскіе клубы, тѣмъ болѣе, что многія дѣятельныя работницы дѣтскаго сада были въ то же время видными членами

женскихъ клубовъ. Въ клубахъ изучали Фребеля, изучали принципы и методы дѣтскаго сада, открывали и вели дѣткіе сады иногда самостоятельно, иногда совмѣстно съ обществами дѣтскихъ садовъ.

Свидѣтельствомъ въ пользу многосторонняго значенія дѣтскаго сада въ американской жизни является тотъ фактъ, что многія совершенно различныя по характеру и роду дѣятельности организаціи не только приняли его подъ свое покровительство, но и пользовались имъ, какъ цѣннымъ средствомъ при проведеніи своихъ идей. Церковь, общества трезвости, промышленныя фирмы—все, съ своей точки зрѣнія, оцѣнивали дѣтскій садъ, пользовались имъ и въ свою очередь способствовали его развитію. Церковь прежде другихъ остановила свое вниманіе на дѣтскомъ садѣ. Имѣя въ своемъ распоряженіи только воскресную школу, гдѣ преподаваніе (религіозное) ограничивается однимъ часомъ въ недѣлю и въ силу этого носить слишкомъ поспѣшный, отрывочный характеръ, церковь въ устройствѣ дѣтскихъ садовъ увидѣла возможность имѣть свою ежедневную школу. Въ 1877 г. церковь Троицы въ Толедо открыла первый церковный дѣтскій садъ; въ слѣдующемъ году таковой же былъ открытъ въ Нью-Йоркѣ. Точныхъ свѣдѣній объ общемъ числѣ церковныхъ дѣтскихъ садовъ не имѣется; по мнѣнію лицъ компетентныхъ число это болѣе 300. Каждое вѣроисповѣданіе, которыхъ такъ много въ Соединенныхъ Штатахъ, культивировало дѣтскіе сады.

Признавая значеніе религіознаго воспитанія въ раннемъ дѣтствѣ, основатели дѣтскаго сада въ то же время считали существовавшіе методы его въ корнѣ расходящимися съ общими законами развитія и настойчиво указывали на необходимость ихъ измѣненія. Подъ вліяніемъ ихъ и отчасти подъ вліяніемъ общаго движенія педагогической мысли въ Америкѣ многія воскресныя школы начали открывать дѣтскіе сады или по крайней мѣрѣ начальныя ихъ отдѣленія, на которыхъ преподаваніе ре-

лиги ведется по методѣ дѣтскаго сада. Правда, здѣсь примѣняются не всѣ «дары и занятія» Фрѣбеля, главнымъ образомъ использованы пѣніе, рассказы и стихи. Свѣдѣнія о значеніи дѣтскаго сада въ миссіонерской работѣ, полученныя главнымъ образомъ изъ отвѣтовъ на запросы, отчетовъ миссіонеровъ и журналовъ, посвященныхъ дѣтскому саду, а также журналовъ, издаваемыхъ крупными религіозными организаціями, не совсѣмъ полны, хотя и полученныхъ данныхъ достаточно, чтобы составить нѣкоторое представленіе. Главное затрудненіе, на которое жалуются всѣ миссіонеры, это отсутствіе надлежаще подготовленныхъ садовницъ. Многія миссіонерскія школы открыли поэтому подготовительныя отдѣленія. Стараніями миссіонеровъ дѣтскіе сады открыты въ Чикаго, Филадельфіи, на Кубѣ, въ Бразиліи, въ Мексикѣ, на остр. Самоа, на Цейлонѣ, въ западной Африкѣ, Бирмѣ, Китаѣ и Японіи. Въ Индіи дѣтскіе сады существуютъ въ Калькуттѣ, Мадрасѣ, Алигарѣ, Шоланурѣ и др. Въ Бомбей и Шоланурѣ открыты также подготовительныя школы, гдѣ туземныя дѣвушки готовятъ къ роли садовницъ. Завѣдующая подготовительной школой въ Шоланурѣ Miss Harding перевела на туземный языкъ нѣкоторыя американскія руководства къ веденію дѣтскаго сада. Въ азіатской Турціи въ 1896 г. было 28 дѣтскихъ садовъ, основанныхъ только одной конгрегаціонной церковью. Движеніе началось и выросло въ Смирнѣ изъ открытаго при американской женской школѣ дѣтскаго сада.

Не меньшей продуктивностью отличается работа конгрегаціонной церкви въ Японіи. Надо замѣтить, что въ Японіи дѣтскіе сады были приняты въ школьную систему еще въ 1874 г.; въ 1904 г. тамъ насчитывалось 182 общественныхъ и 98 частныхъ садовъ.

Въ 1889 г. конгрегаціонная церковь въ Чикаго отправила Miss Annie L. Howe въ Кобе съ порученіемъ открыть дѣтскій садъ и подготовительную школу при женскомъ колледжѣ. Основанный ею «Glory Kindergarten» сразу

привлекъ къ себѣ общее вниманіе. Въ настоящее время онъ имѣетъ два собственныхъ дома; въ одномъ помѣщаются садъ и подготовительная школа, въ другомъ—общжитіе. Большія, полныя воздуха и свѣта комнаты въ изобиліи снабжены всѣми принадлежностями дѣтскаго сада. Каждый ребенокъ (садъ посѣщаютъ только японскія дѣти) имѣетъ свой миниатюрный цвѣтникъ, за которымъ онъ постоянно слѣдитъ и цвѣты котораго украшаютъ классную комнату. Зимой на попеченіе ребенка также дается растеніе. Дѣтей приучаютъ также ухаживать за птицами и шелковичными червями. *Glory Kindergarten* приобрѣлъ большое довѣріе и любовь японскаго населенія. Наплывъ желающихъ помѣстить своихъ дѣтей въ этотъ садъ такъ великъ, что обыкновенно заявленія о приѣмѣ ихъ подаются родителями за годъ и даже за два, чтобы быть увѣренными въ приѣмѣ ребенка, когда ему исполнится три года. Нерѣдко въ октябрѣ имѣется свыше 200 такихъ заявленій на 20 вакансій, которыя откроются въ апрѣлѣ—время года, въ которое по японскимъ законамъ дѣти переходятъ въ начальную школу. Одной изъ величайшихъ услугъ, которую оказала *Miss Howe* развитію дѣтскихъ садовъ въ Японіи, является переводъ ею Фребеля и его литературы на японскій языкъ. По глубокому убѣжденію *Miss Howe* принципы Фребеля примѣнимы настолько же къ японской жизни, какъ они примѣнимы къ американской и нѣмецкой, надо ихъ только скорѣе популяризировать. Съ этою цѣлью она при помощи одного японца принялась за переводъ «Материнскихъ игръ» Фребеля, надъ которымъ проработала 5 лѣтъ. Позже были переведены книги пѣсенъ, рассказовъ и т. д., а въ 1904 г. «Воспитаніе человѣка» Фребеля. *Miss Howe* сумѣла заинтересовать одного японскаго художника, который пишетъ для ея *Glory Kindergarten* картины, приспособленныя для дѣтскаго пониманія.

Покровительство, оказанное дѣтскому саду церковью и родственными ей организаціями, имѣло еще и то зна-

ченіе, что привлекло къ нему симпатіи тѣхъ, кто иначе не обратилъ бы на него вниманія. Такое же значеніе для дѣтскаго сада имѣли и общества трезвости, между которыми первое мѣсто занимаетъ христіанскій женскій союзъ трезвости—Woman's Christian Temperance Union. Дѣятельность союза въ борьбѣ съ алкоголизмомъ была очень разнообразна и плодотворна; между прочимъ не мало заботъ и вниманія удѣлялось матерямъ. Въ нихъ старались пробудить сознаніе ихъ отвѣтственности передъ дѣтьми, внушить имъ необходимость внимательнаго ухода за ними, а также необходимость сплотиться съ людьми, работающими на ихъ же пользу.

Дѣтскій садъ и здѣсь оказался полезнымъ. Союзъ стремился познакомить матерей съ основами рациональнаго ухода за ребенкомъ и съ теоріей и практикой дѣтскаго сада. Познакомивъ ихъ съ преимуществами его, союзъ указывалъ на желательность устройства такихъ бесплатныхъ садовъ, въ особенности въ кварталахъ, гдѣ алкоголизмъ и нищета свили себѣ прочное гнѣздо. Совмѣстно съ союзомъ матерями вырабатывались и подавались петиціи о включеніи дѣтскихъ садовъ въ школьную систему. Пропаганда дѣтскаго сада велась союзомъ умѣло и послѣдовательно; при центральномъ союзѣ (Чикаго) и при всѣхъ мѣстныхъ были открыты спеціальныя отдѣлы, посвятившіе себя исключительно дѣтскому саду. Пропаганда велась также и въ печати—былъ изданъ рядъ брошюръ и руководствъ, напр., въ 80-хъ годахъ вышло очень цѣнное руководство для членовъ союза, взявшихъ на себя пропаганду дѣтскаго сада: «Golden Keys» (Золотые ключи); въ спеціальному журналѣ «Kindergarten News» союзъ имѣлъ особый отдѣлъ: «Woman's Christian Temperance Union Kindertgartens», гдѣ послѣдовательно проводилась мысль о необходимости повсемѣстнаго распространенія дѣтскихъ садовъ и ихъ узаконенія.

Изъ общественныхъ организацій, появившихся въ послѣдніе годы въ Америкѣ, селтлементы настолько

близки по духу къ дѣтскому саду, что многіе главные члены первыхъ были первоначально руководителями послѣдняго и извѣстны случаи, когда mission Kindergartens—благотворительные дѣтскіе сады превращались путемъ естественнаго расширенія своей дѣятельности въ селтлементы. Если селтлементъ сознательно и не проповѣдуетъ доктринъ Фребеля, онъ тѣмъ не менѣе практически осуществляетъ ихъ во всѣхъ сторонахъ своей дѣятельности. Въ каждомъ селтлементѣ имѣются площадки для игръ, дѣтскіе клубы, при немъ устраиваются вакаціонныя школы, иногда дѣтскіе сады. Въ «Библиографіи селтлементовъ» за 1905 г. изъ 200 указанныхъ около половины имѣютъ дѣтскіе сады.

Интересно также отношеніе къ дѣтскому саду со стороны крупныхъ фабрикантовъ и промышленныхъ компаній. За послѣднее время американскіе предприниматели все чаще начинаютъ приходить къ убѣжденію, что болѣе удовлетворительныя, болѣе гигиеничныя условія работы повысятъ ея продуктивность и привлекутъ кадры лучшихъ работниковъ. Прежде всего стараются улучшить матеріальныя условія, по возможности скрасить тяжелую работу и тѣмъ облегчить ее,—рабочимъ дается завтракъ, устраиваются уютныя комнаты для отдыха; самой мѣстности, гдѣ находится фабрика, стараются придать болѣе привѣтливый видъ—устраиваютъ сады, аллеи. Кромѣ того, предлагаются разнаго рода развлеченія, облегчается возможность пополнить пробѣлы образованія. Эти заботы обыкновенно не распространяются дальше самихъ рабочихъ и служащихъ на фабрикѣ, но нѣкоторыми владѣльцами дѣлаются попытки позаботиться и о ихъ семьяхъ: при фабрикахъ устраиваются клубы, площадки для игръ, вечерніе курсы для дѣтей старшаго возраста и дѣтскіе сады для малютокъ. National Cash Register Company въ Дейтонѣ (Охайо) уже нѣсколько лѣтъ имѣетъ дѣтскій садъ, который посѣщаютъ болѣе 100 дѣтей. Садъ помѣщается въ небольшомъ домикѣ, который при благопріятныхъ условіяхъ могъ бы построить себѣ всякій рабочий.

Въ домикѣ, называемомъ House of Usefulness, находятся комнаты для занятій, дѣтскій клубъ, классы кройки и шитья, классы повареннаго искусства, общество дѣтскаго сада (К. А.), женскій клубъ и др. Главный директоръ компаніи такъ высоко цѣнитъ дѣтскій садъ и вообще тотъ типъ воспитанія, котораго онъ является выразителемъ, что по его настояніямъ сдѣлано постановленіе, по которому послѣ 1915 года человекъ, не прошедшій дѣтскаго сада, не можетъ быть принятъ на службу компаніи. Это свидѣтельство въ пользу дѣтскаго сада, выданное практическими дѣловыми людьми, сильно подняло его значеніе въ глазахъ многихъ. Другая фирма Colorado Fuel and Iron Company въ Пуэбло, владѣющая огромными территориями въ Колорадо, Уапомингѣ, Юга (Utah) и Новой Мексикѣ, гдѣ тысячи рабочихъ, говорящихъ на различныхъ языкахъ, добываютъ уголь, марганецъ и желѣзо, открыла въ 1892 г. первый дѣтскій садъ для дѣтей своихъ рабочихъ. За нимъ послѣдовали другіе, и въ настоящее время компанія имѣетъ уже 13 дѣтскихъ садовъ въ разныхъ мѣстностяхъ, гдѣ находятся ея владѣнія.

Признавая важное значеніе образованія для своихъ служащихъ и ихъ дѣтей, компанія поддерживаетъ дѣло народнаго образованія въ 40 различныхъ мѣстахъ, гдѣ она оперируетъ. Это по большей части маленькіе города, съ населеніемъ отъ 500 до 4.000 человекъ. Школы, щедро поддерживаемыя компаніей, находятся въ очень хорошемъ положеніи. Школьныя зданія являются центрами интеллектуальной и общественной жизни населенія; они имѣютъ два этажа; кромѣ классныхъ комнатъ и помѣщенія для дѣтскаго сада, въ нихъ имѣется большая зала, гдѣ читаются лекціи, даются концерты и происходятъ разнаго рода собранія и совѣщанія.

Отъ садовницы требуется обязательное знаніе итальянскаго и испанскаго языка. Общепринятые методы занятій приходится нѣсколько измѣнять. Вначалѣ главное вниманіе обращается на физическое воспитаніе; больше,

чѣмъ обыкновенно, пользуются картинами, играми и пѣніемъ. Особенно успѣшно идетъ въ этихъ садахъ ручная работа, за которую компанія получила почетный дипломъ на выставкѣ въ Пуэбло. Выставленныя въ С.-Луи работы дѣтскихъ садовъ компаніи были единственными въ своемъ родѣ и отличались удивительной тонкостью и законченностью. Вполнѣ оборудованные миниатюрные рудники, дворы мызь, дома и кладовыя, вѣтряныя мельницы, дѣтскіе сады, дома изъ 4—5 различно мебелированныхъ комнатъ,—все это было сдѣлано крохотными руками 4—6-лѣтнихъ дѣтей.

Владѣльцы многихъ бумагопрядильныхъ фабрикъ въ южныхъ штатахъ за послѣдніе годы начинаютъ также открывать дѣтскіе сады.

Успѣхъ дѣтскаго сада и связанное съ нимъ повсемѣстное признаніе истинности его принциповъ, доказанная на практикѣ примѣнимость его къ общественной школѣ, наконецъ начавшееся въ пользу его движеніе при самой школѣ не могли не поколебать равнодушія педагогическаго міра и не повести къ конечному признанію дѣтскаго сада, какъ необходимой начальной ступени въ общественномъ образованіи. Изъ крупныхъ педагогическихъ организацій поддержку дѣтскому саду оказали National Educational Association и Southern Educational Association. Поддержка эта выражалась въ открытіи отдѣловъ дѣтскаго сада, обсужденіи вопроса на митингахъ и конференціяхъ, разсылкѣ программъ и отчетовъ и т. д.

Въ 1892 году на одномъ изъ митинговъ N. E. A. было постановлено въ цѣляхъ объединенія всѣхъ работниковъ дѣтскаго сада учредить международный союзъ дѣтскаго сада—International Kindergarten Union. Цѣли, преслѣдуемые союзомъ, были слѣдующія:

- 1) собирать и распространять свѣдѣнія о дѣтскихъ садахъ;
- 2) соединенными усиліями активно поддерживать дѣло дѣтскаго сада;

- 3) способствовать открытію новыхъ садовъ, и
- 4) стремиться къ поднятію профессиональнаго образованія садовницъ.

Ближайшей задачей союза на 1893 г. было: дать возможно полную и яркую картину движенія и успѣховъ дѣтскаго сада во всемъ мірѣ для предстоящей колумбійской выставки.

При нѣкоторыхъ «лѣтнихъ школахъ» (summer schools), широко распространившихся за послѣдніе годы по всей Америкѣ, были открыты дѣтскіе сады и подготовительныя ихъ отдѣленія. Лѣтнія школы различаются по своему характеру и отвѣчаютъ различнымъ запросамъ: однѣ носятъ спеціальныя характеръ, учреждаются для изученія какой-нибудь одной или немногихъ отраслей знанія, другія по широтѣ и сложности программы могутъ поспорить съ любымъ изъ новыхъ народныхъ университетовъ. Между школами послѣдняго типа первое мѣсто безспорно принадлежитъ Chautauqua въ штатѣ Теннесси. Для однихъ Chautauqua представляетъ удобное, культурное мѣстечко для лѣтняго отдыха, для другихъ—возможность пожить въ интеллигентной средѣ, получить рядъ интеллектуальныхъ развлеченій, для третьихъ, наконецъ,—возможность спокойнаго систематическаго изученія. Сѣзжающіеся сюда со всѣхъ концовъ Америки учителя сталкиваются здѣсь со свѣтилами науки, слышатъ проповѣди новыхъ доктринъ, получаютъ представленіе о новыхъ методахъ преподаванія и т. д. Въ 1881 г. при Chautauqua былъ открытъ дѣтскій садъ, устройство котораго было вызвано какъ теоретическими, такъ и практическими соображеніями, такъ какъ нерѣдко дѣти сопровождали сюда своихъ родителей. Позднѣе при Chautauqua были открыты курсы для трехъ группъ: 1) курсы для матерей, 2) курсы для садовницъ, уже имѣющихъ спеціальную подготовку и желающихъ путемъ обсужденій и обмѣна мыслей со своими коллегами пополнить свой кругозоръ, и 3) такъ называемые «observation classes», слушателями которыхъ являются учителя

и священники. Здѣсь читаются курсы по педагогической психологіи и изученію ребенка, по дѣтской музыкѣ и искусству въ дѣтскомъ саду и на первыхъ ступеняхъ начальной школы; ведутся эти курсы лучшими спеціалистами и привлекаютъ многочисленныхъ слушателей.

Ко времени основанія международнаго союза дѣтскихъ садовъ, положеніе послѣднихъ въ Америкѣ было уже упрочено, оставалось только произвести формальное прикрѣпленіе ихъ къ школѣ. Та медленность и неохота, съ которой школьные совѣты принимали дѣтскіе сады въ общую систему, объяснялась прежде всего боязнью слишкомъ большихъ затратъ, такъ какъ благодаря дороговизнѣ принадлежностей и пособій дѣтскаго сада и большому числу учителей содержаніе его обходится значительно дороже содержанія начальной школы. Еще въ 1886 г. Commissioner of Education писалъ въ своемъ отчетѣ: «Принятіе дѣтскаго сада въ школьную систему есть вопросъ времени; принципы его признаются всѣми лучшими педагогами, и только страхъ передъ большими издержками мѣшаетъ сдѣлать его первой ступенью общественной школы». Болѣе важнымъ препятствіемъ къ принятію дѣтскихъ садовъ въ школьную систему были школьные законы большинства штатовъ, запрещавшіе расходовать школьные капиталы на воспитаніе дѣтей дошкольнаго возраста. Надо замѣтить, что въ каждомъ штатѣ сѣверо-американскаго союза школьный возрастъ ребенка точно опредѣленъ закономъ. Въ трехъ штатахъ (Коннектикутъ; Уисконсинъ и Орегонъ) школьный возрастъ опредѣленъ въ 4 года; въ Массачузетсѣ и Родъ-Айлендѣ не указано опредѣленнаго возраста; 11 штатовъ имѣютъ школьный возрастъ въ 5 лѣтъ; во всѣхъ этихъ штатахъ дѣтскіе сады могли бы быть открыты на общественный счетъ безъ нарушенія законовъ. Въ прочихъ штатахъ, гдѣ школьный возрастъ въ 6 лѣтъ или выше, задача усложняется. Въ Алабамѣ и Вирджиніи онъ равняется 7 годамъ, въ Таксасѣ—8; во всѣхъ прочихъ штатахъ—6.

Безъ сомнѣнія, шестилѣтнія дѣти могутъ еще пользоваться дѣтскимъ садомъ, но первоначально онъ все-таки предназначался для дѣтей болѣе ранняго возраста, и на этой почвѣ могли возникнуть недоразумѣнія. Было желательно поэтому пониженіе школьнаго возраста въ тѣхъ штатахъ, гдѣ онъ не ниже 6 лѣтъ. Законы о пониженіи школьнаго возраста проведены уже многими штатами; кромѣ того, всѣми штатами, кромѣ 11, проведены спеціальныя законы, позволяющіе открывать дѣтскіе сады при начальныхъ школахъ, какъ первую ступень ихъ. Въ нѣкоторыхъ случаяхъ обуславливается, чтобы они содержались на мѣстныхъ средствахъ.

Попытки устроить дѣтскіе сады для глухихъ, слѣпыхъ и слабоумныхъ дали блестящіе результаты, и въ послѣднее время во всѣхъ убѣжищахъ для этихъ дѣтей, обдѣленныхъ судьбою, торжествуютъ принципы Фребеля.

А. Я.

Дѣтскія бібліотеки.

Бібліотеки въ своей многовѣковой исторіи пережили различныя фазы развитія. Долгое время ихъ главной цѣлью было накопленіе книжныхъ богатствъ. Впослѣдствіи къ процессу накопленія присоединилось предоставленіе книгъ для пользованія желающимъ. Теперь ужъ и это считается недостаточнымъ. Передовая бібліотека должна не только отвѣчать существующему спросу, но вызывать и повышать спросъ. Она должна не только идти навстрѣчу читателю, но даже искать и вербовать его.

Вотъ положенія, которыми теперь руководятся бібліотеки западныхъ странъ. Но и этого мало: онѣ стремятся воспитать, подготовить читателя, возбудить въ немъ охоту и любовь къ чтенію, наконецъ, научить его толково читать, тогда самъ собою расширится спросъ на бібліотечныя книги. На этомъ основаніи бібліотеки взялись воспитывать читателя съ дѣтства, справедливо рассуждая, что навыки и умѣнье, пріобрѣтенныя въ дѣтствѣ, остаются на всю жизнь.

На юныхъ читателей обратили особое вниманіе, для нихъ стали основывать особыя отдѣленія при общественныхъ бібліотекахъ. Починъ принадлежалъ Англій, которая въ 1882 г. открыла дѣтское отдѣленіе при публичной бібліотекѣ въ Ноттингамѣ. Появились такія же отдѣленія и въ другихъ городахъ, а въ 1906 г. на съѣздѣ англійскаго бібліотечнаго союза единогласно принята была резолюція слѣдующаго содержанія:

«Въ виду того, что публичная бібліотека является одной изъ составныхъ частей національной образовательной системы, желательно, чтобы и дѣти съ ранняго возраста приучались къ чтенію книгъ въ специальныхъ дѣтскихъ отдѣленіяхъ».

Примѣру Англіи незамедлила послѣдовать Америка, и тамъ это дѣло приняло широкіе размѣры. Въ Америкѣ публичная бібліотека всегда шла объ руку со школой. Для школъ существуютъ особые абонементы. Библіотека присылаетъ въ школу одновременно значительное количество книгъ на отвѣтственность учителя, который раздаетъ ихъ ученикамъ. Такимъ же образомъ она присылаетъ въ папкахъ коллекціи фотографій и рисунковъ, которыми школа пользуется, какъ наглядными пособіями. Библіотека очень прислушивается къ голосу учителя и приобретаетъ дѣтскія и педагогическія книги по его указанію.

Однако кооперація бібліотеки и школы еще не можетъ дать того, что даетъ дѣтское отдѣленіе. Это публичная бібліотека въ миниатюрѣ, государство юныхъ гражданъ въ государствѣ взрослыхъ.

Для дѣтскаго отдѣленія приспособляютъ особую комнату, большею частью даже двѣ—для читальни и для абонемента. Часто устраиваютъ отдѣльный входъ съ улицы, такъ что дѣти совершенно отдѣлены отъ взрослыхъ. Обстановку стараются сдѣлать какъ можно уютнѣе. Вся мебель—столы, стулья, шкафы—низенькая, по росту дѣтей. По стѣнамъ развѣшиваются портреты знаменитыхъ людей, снимки съ художественныхъ произведеній, картины по исторіи, естественнымъ наукамъ и т. д. На шкафахъ ставятся статуи, бюсты, глобусы. На особыхъ пультахъ или столахъ лежатъ дѣтскіе журналы.

Все рассчитано на самостоятельность. Ребенокъ самъ не знаетъ бы, какую книгу взять, но руководители не хотятъ оказывать чрезмѣрнаго давленія и заботятся, чтобы онъ могъ проявить свой индивидуальный вкусъ. Съ одной стороны, картины возбуждаютъ въ дѣтяхъ любознатель-

ность и желаніе прочесть «о томъ, что нарисовано»; съ другой, дѣти сами имѣютъ доступъ къ шкафамъ. Въ дѣтскомъ читальномъ залѣ, какъ и въ общемъ, есть своя такъ называемая «справочная» библіотека, только составъ ея иной: у взрослыхъ это словари, энциклопедіи и капитальныя сочиненія по всѣмъ отраслямъ знанія; у дѣтей—избранные рассказы, повѣсти и популярно-научныя сочиненія. Эти книги стоятъ на открытыхъ полкахъ, и читатели могутъ сами доставать ихъ, просматривать и останавливать свой выборъ на той, которая ихъ заинтересуетъ.

Любопытна еще одна подробность. Дѣтей постарше пріучаютъ самихъ подбирать литературу интересующаго ихъ вопроса. Ребенокъ хочетъ, на примѣръ, почитать объ аэропланѣ или о кометѣ, которую онъ видѣлъ. Для дѣтей такъ же точно, какъ и для взрослыхъ, есть свой «словарный» каталогъ, гдѣ въ алфавитномъ порядкѣ расположены рубрики (въ ихъ числѣ будетъ аэропланъ, звѣзды, кометы и т. д.), а подъ каждой перечислены имѣющіяся въ библіотекѣ соотвѣтственныя книги. Руководители научаютъ дѣтей обращаться съ каталогами, что для нихъ очень пригодится впослѣдствіи, когда они перейдутъ въ общее отдѣленіе библіотеки.

Дѣтей пріучаютъ также беречь книги. Раньше всего никто не допускается въ читальню съ грязными руками: къ услугамъ маленькихъ посѣтителей рядъ умывальниковъ. Правила бережнаго обращенія съ книгами всегда на глазахъ у читателей, то въ видѣ объявленій, то въ видѣ наклеекъ на переплетахъ, то въ видѣ картонныхъ закладокъ съ напечатаннымъ текстомъ. Закладки отучаютъ читателей загибать страницу или, какъ говорятъ иностранцы, «дѣлать уши». Вотъ текстъ закладки для американскихъ дѣтскихъ библіотекъ, который былъ уже мною раньше приведенъ въ моей книгѣ. «Библіотеки, ихъ организація и техника» (Спб., 1904, стр. 292).

Закладка.

Однажды библиотечная книга заговорила съ мальчикомъ, который ее взялъ, и просила:

«Пожалуйста, не трогай меня грязными руками, а то мнѣ будетъ стыдно показаться другимъ дѣтямъ.

«Не бросай меня на дождѣ, а то я могу простудиться, какъ и ты.

«Не дѣлай на мнѣ помѣтокъ карандашомъ или чернилами: это испортитъ мой видъ.

«Не клади на меня локтей, когда ты читаешь, а то ты меня помнешь.

«Не бросай меня открытой стороною на столъ: подумай, каково тебѣ было бы на моемъ мѣстѣ.

«Не закладывай между страницами карандашей или другихъ толстыхъ предметовъ а то ты меня раздѣргашь.

«Чтобы замѣтить мѣсто, гдѣ ты остановился, никогда не загибай страницы, а вкладывай хорошенькую закладку, потомъ закрывай меня и положи на бокъ, чтобы я могла спокойно отдохнуть.

«Помни, что послѣ тебя я должна еще побывать у многихъ дѣтей. Можетъ быть, я опять когда-нибудь встрѣчусь съ тобой, и тебѣ навѣрно будетъ жаль видѣть меня старой, оборванной, грязной. Помоги же мнѣ остаться свѣженькой и опрятной, а я постараюсь доставить тебѣ удовольствіе».

Руководителями дѣтскихъ отдѣленій назначаются, конечно, свѣдущія и подготовленные лица. Они оказываютъ юному читателю привѣтъ, внимательно прислушиваются къ его желаніямъ, помогаютъ выбирать книги, объясняютъ, если встрѣтятся что-либо непонятное.

Между маленькими читателями и ихъ руководителями существуютъ дружескія и сердечныя отношенія. Дѣти доврчиво обращаются къ нимъ за указаніями или задаютъ вопросы. Бостонская публичная библиотечка въ отчетъ 1908/9 года помѣстила взятыя на выдержку обращенія

нія посѣтителей дѣтской читальни. Въ теченіе *трехъ* декабрьскихъ дней были просьбы дать книгъ на слѣдующія темы:

Исторія Деревяннаго Коня. Коралль. О мальчикѣ, котораго простилъ Линкольнъ. Правила для предсѣдательства на диспутѣ. Пять требованій матеріала для диспута о китайской иммиграціи. Музыка, какъ звукъ—для сочиненія. Объ улицахъ и зданіяхъ Парижа. Исторія Роланда. Исторія Баярда. Карль Великій. Уильямъ Уоллесъ. Цинкъ. Исторія Массачусетса. Жизнь Линкольна. Святочные обряды. Картины Мурильо. Рядъ требованій на рождественскія рассказы и поэмы. О числѣ смертныхъ случаевъ отъ чахотки за послѣдніе два года. О пантомимахъ и т. д.

Кромѣ того, они обращались за совѣтомъ, что подарить шестилѣтней дѣвчкѣ, какую бы хорошую книгу подарить мальчику при подъемной машинѣ; предлагали вопросы, какъ зовутъ нынѣшняго государственнаго секретаря, что можно прочесть вслухъ группѣ дѣтей, какое стихотвореніе продекламировать въ школѣ и т. д.

Передъ Рождествомъ дѣтская библіотека устраиваетъ обыкновенно выставку лучшихъ дѣтскихъ книгъ. Иногда, не ограничиваясь выставкой, библіотека печатаетъ «списокъ избранныхъ книгъ для подарковъ» —пособіе для родителей и воспитателей.

Въ Америкѣ лица, служація въ библіотекахъ, получаютъ подготовку въ особыхъ библіотечныхъ школахъ. Въ настоящее время въ Соединенныхъ Штатахъ есть десять такихъ школъ, а одна изъ нихъ—въ Питтсбургѣ, при библіотекѣ, учрежденной на средства милліардера Карнеги—подготавливаетъ спеціально завѣдующихъ дѣтскими отдѣленіями. Эта школа открыта въ 1904 г. Въ нее принимаются только женщины, желающія посвятить себя работѣ въ дѣтскихъ библіотекахъ. Курсъ обученія двухлѣтній, но на второй годъ оставляются лишь тѣ ученицы, у которыхъ окажутся способности и призваніе къ избранной дѣятельности. Занятія ведутся преимущественно на практикѣ.

Умѣнію обращаться съ дѣтьми всѣхъ слоевъ общества и приноровиться къ индивидуальности каждаго нельзя научить теоретически. Однако лекціямъ удѣляется также достаточно времени.

Программа Питтсбургской библиотечной школы слѣдующая ¹⁾:

Первый годъ. Выборъ и покупка книгъ, классификація, каталогизація, системы выдачи книгъ на домъ, справочныя книги, библиотечное дѣлопроизводство, печатное и переплетное дѣло. краткій курсъ законовѣдѣнія, современная постановка библиотекъ въ Америкѣ.

Оборудованіе дѣтскихъ отдѣленій, завѣдываніе дѣтскимъ отдѣленіемъ, выборъ книгъ для дѣтей, иллюстрированныя книги и картины, рассказы и чтеніе вслухъ, взаимоотношеніе библиотекъ, школъ и музеевъ, домашнія библиотеки и клубы для чтенія, основные принципы педагогики.

Второй годъ. Каталоги, рекомендательные списки и указатели для дѣтей, дѣтская литература, связь между библиотекой и школой, исторія и организація библиотекъ, библиографія.

Практическая работа ведется въ восьми дѣтскихъ отдѣленіяхъ питтсбургской библиотеки. Оканчивающая ученица должна написать сочиненіе по какому-нибудь вопросу «библиотечной работы съ дѣтьми».

Плата за обученіе въ первомъ году 75 долларовъ, во второмъ 50 долларовъ.

Большое вниманіе въ библиотечной школѣ обращено на подготовку рассказыванія вслухъ, которое заняло теперь видное мѣсто въ американскихъ дѣтскихъ библиотекахъ. «Часы рассказа» также служатъ средствомъ ввести дѣтей въ кругъ знанія, подготовить къ чтенію. А такъ какъ всѣ дѣти любятъ слушать рассказы, въ особенности, когда они ведутся умѣло и интересно, то «часы

¹⁾ См. *Circular of information concerning the training school for children's librarians of the Carnegie library of Pittsburgh 1909—1910.*

разказа» оказываются притягательной силой, приманкой для посѣтителей дѣтскаго отдѣленія.

Разказы ведутся по заранѣ выработанной системѣ, въ извѣстной послѣдовательности ¹⁾. Практика выработала уже для нихъ извѣстные техническіе приемы. Дѣтей раздѣляютъ на группы младшаго (до 9 лѣтъ) и старшаго возраста (до 12 лѣтъ). Маленькимъ дѣтямъ разказываютъ библейскія исторіи, легенды, преданія и, главнымъ образомъ, любимыя народныя сказки; старшимъ дѣтямъ—эпизоды изъ мифологіи, исторіи, содержаніе литературныхъ произведеній (напр., Шекспира), которыя потомъ раздаются для прочтенія во многихъ экземплярахъ, баллады и проч.

Въ Америкѣ уже нарождается цѣлая литература о томъ, что и какъ разказывать дѣтямъ. Особенно выдаются брошюры и статьи дѣтскихъ библіотекаршъ Олькотъ и Брайантъ. Вотъ совѣты, которые даетъ послѣдняя:

«Выберите разказъ, въ которомъ много дѣйствія. Тщательно изучите его и постарайтесь освоиться съ каждой его деталью, чтобы вамъ не приходилось припоминать свой планъ, когда вы начнете говорить. Отъ этого многое зависитъ. Говорите простымъ, понятнымъ языкомъ. Дѣти обычно любятъ разговоры и короткія живыя описанія, а малыши любятъ частыя повторенія. Старайтесь сами углубиться въ свой разказъ. Дѣти чувствуютъ, когда разказчица говоритъ съ увлеченіемъ... Группа не должна быть больше 25—30 дѣтей. Успѣху разказа способствуетъ отсутствіе дисциплины—это для нихъ должно быть удовольствіе, а не урокъ. Дайте имъ разсѣсться на полу, на стульяхъ, какъ они хотятъ. Для ознакомленія можно немного побесѣдовать съ дѣтьми, но разказъ нужно начинать, по возможности, безъ предисловія. Ведите изложеніе ясно, логично. Для мальчиковъ нужно поболь-

¹⁾ См. *A list of good stories to tell to Children under twelve years of age. Pittsburgh, 1906.*

ше дѣйствія, для дѣвочекъ иногда описанія, но не дѣлайте описаній скучными. Избѣгайте нравоученій: хорошій разсказъ окажетъ нравственное воздѣйствіе безъ комментаріевъ. Наблюдайте за своей аудиторіей, и если интересъ падаетъ, вводите поскорѣе какой-нибудь оживляющій эпизодъ. Разсказываніе требуетъ находчивости, которую можно выработать только практикой».

О томъ, какой популярностью пользуются «часы разсказовъ», можно судить по цифровымъ даннымъ. Въ аудиторіяхъ питтсбургской дѣтской библіотеки за семь лѣтъ (1900—1907) вечера разсказовъ посѣтили 132.240 дѣтей.

Питтсбургская библіотека вообще имѣетъ наилучше поставленное дѣтское отдѣленіе съ 50,000 томовъ. Она завела у себя, кромѣ дѣтскаго абонементнаго и читальнаго зала, еще особую комнату съ картами, глобусами, атласами и справочными книгами, гдѣ учащіяся дѣти могутъ заниматься и готовить уроки. Вообще она оказываетъ поддержку учащимся, доставляя въ школы большое количество книгъ. За 1898—1907 г.г. питтсбургская библіотека дала школамъ для прочтенія 534.012 томовъ.

Дѣтская библіотека имѣетъ какъ бы филиальныя отдѣленія въ видѣ такъ называемыхъ «домашнихъ библіотечекъ». Въ домѣ у какого-нибудь ребенка ставится небольшой шкафчикъ съ книгами. Разъ въ недѣлю, въ назначенный день, туда собираются десять-двѣнадцать сосѣдскихъ дѣтей и приходитъ представительница отъ библіотеки (большею частью ученица библіотечной школы); она раздаетъ и записываетъ книги, читаетъ вслухъ или разсказываетъ и старается, чтобы дѣти съ пользою и удовольствіемъ провели «библіотечный часъ». Для Питтсбурга «домашнія библіотечки» имѣютъ особенное значеніе, такъ какъ въ этомъ городѣ болѣе половины приплого населенія. Здѣсь встрѣчаются нѣмцы, шведы, голландцы, французы, шотландцы, венгерцы, негры и т. д. Чтобы вести успѣшную работу съ дѣтьми иностранцевъ, несомнѣнно удобно объединять въ маленькія группы дѣ-

тей, говорящихъ на одномъ языкѣ. Дѣтей старшаго возраста библіотека старается сплотить въ клубы для чтенія, гдѣ книги раздаются такимъ же порядкомъ, какъ въ домашнихъ библіотекахъ.

Кромѣ того питтсбургская библіотека организовала раздачу книгъ въ селъментахъ (дѣтскихъ колоніяхъ), на лѣтнихъ площадкахъ для дѣтскихъ игръ, въ камерахъ дѣтскихъ судовъ. Въ 1908 г. она снабжала книгами 86 школъ и 5 лѣтнихъ дѣтскихъ площадокъ, выдавала книги въ 28 домашнихъ библіотечкахъ и въ 59 дѣтскихъ клубахъ для чтенія.

Разумѣется не вездѣ дѣтская библіотека работаетъ такъ интенсивно, какъ въ Питтсбургѣ, но въ Америкѣ дѣтское отдѣленіе является теперь необходимой составной частью всякой сколько-нибудь обширной публичной библіотеки и работаетъ въ соотвѣтственномъ масштабѣ.

У насъ юное поколѣніе очень нуждается въ рационально поставленныхъ библіотекахъ, руководимыхъ компетентными людьми. Наши школьныя библіотеки крайне неудовлетворительны и до сихъ поръ болѣе или менѣе связаны министерскими каталогами, въ публичныя дѣти и въ особенности учащіеся средне учебныхъ заведеній не вездѣ допускаются, а даже гдѣ допускаются, чтеніе ведется безъ руководства. Дѣтскій отдѣлъ въ публичныхъ библіотекахъ большею частью въ загонѣ. Дѣти выписываютъ, что имъ вздумается изъ общаго каталога, и часто требуютъ совершенно неподходящія для ихъ возраста книги. А между тѣмъ эти книги выдаются имъ безпрепятственно, такъ какъ дѣтскій абонементъ не выдѣленъ, и служащимъ при массѣ другой работы очень трудно услѣдить, что берутъ дѣти.

Пока лишь очень немногія изъ нашихъ публичныхъ библіотекъ приняли какія-нибудь мѣры въ этомъ направленіи. Такъ кишиневская городская библіотека уже нѣсколько лѣтъ имѣетъ особое дѣтское отдѣленіе имени Пушкина съ отдѣльнымъ составомъ книгъ и бесплатной

выдачей. Подписчиками состоятъ преимущественно дѣти бѣднѣйшихъ классовъ населенія. Въ 1907 г. кишиневская дѣтская библіотека имѣла 205 подписчиковъ, которымъ выдано 3184 книги. Наиболѣе читались слѣдующіе авторы: Лукашевичъ (129), Маминъ Сибирякъ (103), Анненская (95), Рубакинъ (89), Авенариусъ (62), В. Гюго (55), Андерсенъ (52), Л. Толстой (46), Твенъ (46) и т. д. Екатеринодарская городская библіотека имѣетъ особый удешевленный абонементъ для учащихся. По этому абонементу книги выдаются съ разборомъ. Библіотека входитъ въ соглашеніе съ учебными заведениями и приобретаетъ въ большомъ числѣ экземпляровъ сочиненія классиковъ и отечественныхъ писателей, которыя нужны учащейся молодежи для изученія литературы.

Во всѣхъ библіотекахъ, куда допускаются подписчики дѣти, наплывъ ихъ очень великъ. Въ бесплатныхъ народныхъ библіотекахъ-читальняхъ дѣти составляютъ значительный контингентъ не только подписчиковъ, но и посѣтителей читальни. Въ Петербургѣ, напримѣръ, какъ я указывала на страницахъ этого журнала ¹⁾, городскія бесплатныя библіотеки имѣютъ 71,02% малолѣтнихъ подписчиковъ. Но если публичныя библіотеки мало дѣлаютъ для руководства чтеніемъ дѣтей, то народныя и подавно. Онѣ располагаютъ меньшими средствами, меньшимъ персоналомъ. Къ тому же для руководства дѣтьми нужно основательное знаніе дѣтской литературы и многое другое, чѣмъ наши библіотекари при современной постановкѣ дѣла рѣдко обладаютъ. Плохія условія службы въ библіотекѣ не даютъ возможности приглашать достаточно образованныхъ и подготовленныхъ лицъ. Да и врядъ ли спеціальная подготовка библіотекарей у насъ будетъ имѣть мѣсто, пока не улучшится ихъ матеріальное положеніе. Впрочемъ, за послѣднее пятилѣтіе подготовкѣ библіотекарей много содѣйствуетъ читаемый на

1) „В. В.“, 1909, VIII.

учительскихъ курсахъ въ Москвѣ и Петербургѣ предметъ: «дѣтская и народная литература».

Опытъ отдѣленія дѣтей отъ взрослыхъ произведенъ въ бібліотекѣ Лиговскаго народнаго дома въ Петербургѣ. Тамъ дѣтскій отдѣлъ помѣщается въ особой комнатѣ, завѣдуютъ имъ идейные сотрудники, и такой порядокъ даетъ благоприятные результаты.

На такихъ же началахъ добровольнаго сотрудничества Василеостровскимъ обществомъ народныхъ развлеченій въ Петербургѣ устроена дѣтская бібліотека. По своему мѣстоположенію близъ Галерной гавани она предназначена исключительно для дѣтей изъ народа.

Во Владимірѣ губернскомъ при народномъ домѣ съ 1907 г. также устроена бесплатная бібліотека для дѣтей, отдѣльно отъ бібліотеки для взрослыхъ. Мѣстное общество дѣтской помощи ежегодно отпускаетъ на нее 150 рублей. Завѣдуетъ ею бюро изъ шести человекъ, книги выдаютъ сотрудницы. Читальни нѣтъ, а бібліотека помѣщается въ коридорѣ, что представляетъ большія неудобства. Библиотека имѣетъ около тысячи томовъ. Подписчиковъ въ 1909 г. было 366. Это, главнымъ образомъ, ученики народныхъ школъ. Читаютъ больше всего сказки и дѣтскую беллетристику.

Въ Ялтѣ нѣсколько лѣтъ тому назадъ мнѣ пришлось осматривать дѣтскую народную бібліотеку, устроенную мѣстнымъ отдѣломъ общества охраненія народнаго здравія. Она также больше всего посѣщалась школьниками, при ней была и читальня. Не знаю, существуетъ ли она въ настоящее время, такъ какъ на трехкратный запросъ я не получила никакого отвѣта.

Въ Тамбовѣ была платная дѣтская бібліотека, устроенная обществомъ дѣтскихъ развлеченій. Плата взималась по разрядамъ отъ 5 до 15 копеекъ въ мѣсяцъ. Всѣ работы въ бібліотекѣ велись безвозмездно членами общества. Въ 1908 г. тамбовская дѣтская бібліотека была закрыта по распоряженію администраціи.

Въ 1905 г. въ Нижнемъ-Новгородѣ секція гигиены, воспитанія и образованія открыла дѣтскую бібліотеку. Средства на нее были собраны путемъ пожертвованій, при чемъ значительную сумму пожертвовалъ писатель М. Горькій. Бібліотека платная (отъ 10 до 30 копеекъ), но десятикопеечный абонементъ оказался доступнымъ и для бѣднѣйшихъ слоевъ населенія. Изъ 1511 подписчиковъ 1293, т.-е. 85%, приходится именно на долю дешеваго абонемента. Бібліотека имѣеть около 2000 томовъ. Въ 1908 г. она была открыта 274 дня. За это время выдано 12.512 томовъ. Нижегородская дѣтская бібліотека поставлена въ общемъ очень хорошо, выборъ книгъ въ ней дѣлается тщательно, чтеніемъ дѣтей руководятъ члены комиссіи. Но бѣда—мало средствъ на ея содержаніе, и она не можетъ развиваться соотвѣтственно выяснившейся потребности населенія.

Старѣйшей дѣтской бібліотекой въ Россіи является кронштадтская, основанная въ 1870 г. Она помѣщается въ маленькой комнатѣ при городской думѣ и существуетъ на средства, получаемыя отъ платы за чтеніе, отъ 70 до 200 рублей въ годъ. Плата 5 рублей въ годъ съ какой угодно разсрочкой; помѣсячно—за шесть книгъ 50 коп., за три книги 25 коп. Бібліотека имѣеть около 3000 томовъ. Число подписчиковъ колеблется отъ 25 до 70 человекъ. Это преимущественно дѣти интеллигенціи дошкольнаго возраста и учащіеся въ средне-учебныхъ заведеніяхъ. Завѣдуетъ бібліотекой выборный комитетъ, а обязанности секретаря, казначея и бібліотекаря безвозмездно несетъ уже въ теченіе 25 лѣтъ одинъ изъ членовъ комитета, преподаватель гимназіи. Выдача производится только разъ въ недѣлю по воскресеньямъ въ теченіе двухъ часовъ, читаются больше всего Жюль Вернь, Майнъ Ридъ, Вальтеръ Скоттъ, Диккенсъ, Авенаріусъ, Засодимскій, Гофманъ, Мордовцевъ, Саліасъ. Судя по этому перечню, гдѣ нѣтъ ни одного изъ крупныхъ представителей отечественной литературы и гдѣ на первомъ мѣ-

стѣ стоятъ авторы фантастическихъ путешествій, надо думать, что эта дѣтская библіотека приближается къ гимназическимъ библіотекамъ добраго стараго времени.

Укажемъ, наконецъ, на симпатичную дѣтскую библіотеку М. В. Бередниковой въ Москвѣ, которая открыта осенью 1907 г. по почину «комиссіи по дѣтскому чтенію», состоящей при учебн. отд. общ. распр. техн. зн. Она задалась цѣлью проведенія въ общество хорошей дѣтской книги. Въ ея составѣ только тѣ книги, которыя рекомендованы комиссіей по дѣтскому чтенію и которыя входят въ указатели, издаваемые этой комиссіей. Библіотека устроена на паяхъ и содержится на доходъ отъ абонементовъ. Впослѣдствіи предполагается открыть при ней и читальню. Подписная плата довольно высока (отъ 50 коп. до 1 руб.), поэтому подписчиками состоятъ почти исключительно дѣти состоятельной интеллигенціи. Этому способствуетъ и центральное мѣстоположеніе библіотеки. Члены комиссіи дежурятъ въ библіотекѣ, входят въ непосредственныя сношенія съ читателями и руководятъ ихъ чтеніемъ. Книжный составъ около 2500 томовъ. Подписчиковъ въ среднемъ до 200 въ мѣсяцъ, большею частью въ возрастѣ 11—14 лѣтъ. Читаютъ, главнымъ образомъ, книги по беллетристикѣ и естествознанію. Библіотека ведетъ систематическій просмотръ дѣтской литературы и имѣетъ постоянную выставку—продажу избранныхъ дѣтскихъ книгъ. Она беретъ на себя также составленіе другихъ дѣтскихъ библіотекъ.

Устройство новыхъ дѣтскихъ библіотекъ крайне важно, особенно просвѣтительными обществами, но при условіи пониженія подписной платы. Что же касается существующихъ и открывающихся публичныхъ и народныхъ библіотекъ, то для нихъ устройство дѣтскихъ отдѣленій—серьезный и вполнѣ назрѣвшій вопросъ.

Л. Хавнина-Гамбургеръ.

Дѣти и городъ въ Швейцаріи.

Крупные швейцарскіе города одинъ за другимъ взяли на себя заботы о всѣхъ тѣхъ дѣтяхъ, родители которыхъ не имѣютъ возможности удѣлить средствъ и вниманія на призоръ дѣтей во внѣшкольное время или во внѣшкольный возрастъ и всецѣло предоставляютъ ихъ «воспитывающему» вліянію улицъ большого города. А каково это вліяніе, пояснять излишне.

Конечно, основной заботой города въ области дѣтскаго вопроса является устройство школъ. Но этотъ вопросъ со стороны чисто-количественной давнымъ-давно разрѣшенъ швейцарскимъ городомъ, т.-е. давнымъ-давно въ Швейцаріи введена обязательность посѣщенія школъ и давнымъ-давно всѣ дѣти находятъ себѣ мѣсто въ школѣ. Въ такой элементарной постановкѣ школьный вопросъ въ швейцарскихъ городахъ уже разрѣшенъ—всѣ города имѣютъ достаточно просторныя, чистыя школьныя зданія, которыя все шире раздвигаютъ свои стѣны по мѣрѣ роста населенія.

Но швейцарское городское самоуправленіе, не говоря уже о швейцарскихъ педагогахъ, отнюдь не считаетъ свою задачу въ области школьнаго вопроса исчерпанной предоставленіемъ дѣтямъ школьнаго возраста достаточно вмѣстительныхъ школьныхъ зданій. Передовые города Швейцаріи — Женева, Цюрихъ, Лозанна — въ послѣдніе годы быстро суживаютъ тотъ максимумъ допустимаго для школьнаго класса населенія, который еще не такъ давно счи-

тался лишь подлежащимъ реализаціи идеаломъ. Дѣлается это, повторяемъ, не только подъ вліяніемъ гигиеническихъ соображеній, но и потому, что швейцарское городское самоуправленіе внимательно прислушивается къ авторитетному голосу педагогическаго міра и въ послѣдніе годы стремится придать школьному преподаванію болѣе интимный характеръ, тѣснѣе сблизивъ ученика съ учителемъ. А необходимымъ условіемъ для этого является разрѣженіе школъ, уменьшеніе числа учениковъ, приходящихся на каждый классъ и на cadaго учителя. Благодаря этому элементарная задача — доставить дѣтямъ достаточно вмѣстительныя школьныя зданія — вновь оказалась открытой и вновь потребовала прежде всего огромныхъ расходовъ со стороны городского самоуправления. И городское самоуправленіе передовыхъ швейцарскихъ городовъ пошло навстрѣчу этой новой задачѣ и энергично принялось за созданіе новыхъ зданій для «новой школы».

Въ прошломъ году въ Цюрихѣ д-ръ Муссонъ, завѣдующій отдѣломъ народнаго образованія въ цюрихскомъ городскомъ самоуправленіи, обратился къ народнымъ учителямъ съ воззваніемъ, которое чрезвычайно характерно для того чуткаго отношенія, которое обнаруживаетъ швейцарское городское управленіе къ новымъ вѣяніямъ въ педагогикѣ.

«Отовсюду, — говорилъ въ этомъ воззваніи официальный представитель цюрихскаго городского самоуправления, — раздаются призывы къ реформѣ системы обученія на всѣхъ ступеняхъ школы, а въ особенности въ школѣ начальной. «Учебной» школѣ, какъ не соответствующей задачамъ нашего времени, объявлена война. Сторонники реформы настаиваютъ, чтобы школа осуществила, наконецъ, старинныя требованія великихъ педагоговъ и сдѣлалась учрежденіемъ, главнымъ образомъ, воспитывающимъ, а не только учебнымъ.

«Однако высказанныя мысли остаются большею частью лишь словами и мало переходятъ въ дѣло. Конечно,

едва ли возможно подвергнуть немедленному измѣненію установившуюся систему. Новыя требованія должны быть предварительно подвергнуты провѣркѣ на частныхъ опытахъ.

«Если Цюрихъ хочетъ остаться вѣрнымъ своей традиціи—стоять впереди другихъ въ школьномъ дѣлѣ, то ему слѣдуетъ немедленно ближе подойти къ разрѣшенію вопроса о школьной реформѣ.

«Въ видахъ установленія единства взгляда при оцѣнкѣ опытовъ, должна быть организована особая комисиія изъ членовъ школьныхъ попечительствъ и учителей, которой отъ центрального школьнаго попечительства должна быть предоставлена компетенція дѣлать всѣ распоряженія, необходимыя для постановки опытовъ, и, въ частности, окончательно устанавливать «опытныя отдѣленія» и совмѣстно съ руководителями ихъ опредѣлять ближайшимъ образомъ подлежація разрѣшенію задачи.

«Какъ общее правило, слѣдуетъ установить, что только тѣ нововведенія могутъ дѣлаться предметомъ опытовъ, которыя возможно примѣнить въ классахъ съ нормальнымъ или, вѣрнѣе говоря, обычнымъ числомъ учениковъ.

«Не желая предвосхищать предложеній, которыя могли бы быть внесены учителями, я считаю однако нужнымъ высказаться за желательность постановки на очередь слѣдующихъ вопросовъ для провѣрки ихъ путемъ опыта:

«1) Какимъ образомъ облегчить дѣтямъ переходъ отъ свободы дошкольной жизни къ школьному режиму; какъ сдѣлать, чтобы этотъ переходъ болѣе гармонировалъ съ физической и психической организаціей ребенка.

«2) Какъ ввести въ систему обученія ручной трудъ и притомъ не въ качествѣ отдѣльнаго предмета, а какъ основу воспитанія вообще.

«3) Какія измѣненія слѣдуетъ внести въ распредѣленіе школьнаго времени и вообще какъ лучше воспользоваться имъ, чтобы возможно шире удовлетворить требованіямъ гигиены тѣла и духа.

«Реформа образованія должна развиваться снизу вверх».

Въ рукахъ такого городского самоуправленія швейцарскія школы, конечно, всегда будутъ давать ученикамъ максимумъ того, что можетъ школа дать.

Швейцарскій городъ обезпечилъ дѣтямъ не только стоящее на высотѣ педагогической науки бесплатное образованіе и воспитаніе, онъ въ послѣднее время все болѣе и болѣе принимаетъ на себя и заботу о физической сытости ученика, объ его матеріальномъ обезпеченіи. Прежде всего городъ даетъ ученикамъ начальныхъ школъ бесплатныя учебныя пособія. Такъ, наприм., въ 1907 году городъ Цюрихъ истратилъ на выдачу бесплатныхъ учебныхъ пособій 161.447 франковъ.

Вначалѣ, когда вводилась въ швейцарскихъ школахъ эта бесплатная раздача школьныхъ пособій, въ печати не рѣдко раздавались голоса, что городу этотъ расходъ будетъ непосилень, что ученики будутъ безпощадно уничтожать эти пособія, что, привыкнувъ обращаться съ вещами, ничего имъ не стоящими, они отучатся отъ бережливости, отъ осторожности, отъ аккуратности. Но опытъ показалъ иное. Онъ показалъ, что предоставленіе ученикамъ бесплатныхъ пособій повело къ тому, что ученики привыкли уважать и беречь общественную собственность, что они привыкли считать себя ответственными за судьбу предоставленнаго въ ихъ пользованіе общественнаго достоянія. И въ настоящее время всѣ въ Швейцаріи признаютъ благотворное воспитательное значеніе даровыхъ пособій. А такъ какъ эти пособія даромъ выдаются всѣмъ ученикамъ, и имущимъ и неимущимъ, то они не задѣваютъ юнаго самолюбія и не создаютъ въ этой области раздѣленія учениковъ на состоятельныхъ и несостоятельныхъ.

Но городскія школы Цюриха выдаютъ ученикамъ не только бесплатныя учебныя пособія. Они считаютъ себя обязанными заботиться о томъ, чтобы ученики были сыты и чтобы по крайней мѣрѣ въ тѣ часы, которые бѣдный

ученикъ проводить въ школѣ, онъ не ощущалъ голода. Съ этою цѣлью въ городскихъ школахъ Цюриха къ завтраку ученикамъ раздаютъ супъ, молоко, бутерброды. Насколько эта мѣра пошла навстрѣчу назрѣвшимъ потребностямъ, показываетъ тотъ фактъ, что 14,5% всѣхъ учениковъ цюрихскихъ школъ воспользовалось въ 1908 г. бесплатными завтраками. Городъ Цюрихъ тратитъ въ годъ на раздачу бесплатныхъ обѣдовъ и завтраковъ ученикамъ городскихъ школъ 47.745 франковъ. Но въ послѣдніе годы швейцарскій городъ не довольствуется раздачей бесплатныхъ пособій и бесплатной пищи. Онъ выдвинулъ на очередь задачу бесплатной раздачи одежды неимущимъ ученикамъ и въ послѣдній годъ цюрихское городское самоуправленіе уже ассигновало на раздачу бесплатной теплой одежды ученикамъ городскихъ школъ 5.407 фр. ¹⁾. Общая же сумма, затраченная въ послѣднемъ году городомъ Цюрихомъ на школьное дѣло, достигаетъ колоссальной цифры въ 3.484.000. Это при населеніи всего въ 175.000.

До сихъ поръ мы говорили о заботахъ швейцарскаго города относительно дѣтей школьнаго возраста. Можно, однако, безъ преувеличенія сказать, что съ перваго же дня рожденія швейцарскій ребенокъ встрѣчаетъ полную готовность городского самоуправления облегчить большія тягости его маленькой начинающейся жизни. Для этого маленькаго гражданина городъ устраиваетъ прежде всего прекрасно поставленныя дѣтскія ясли. Цюрихъ еще не устроилъ вскармливанія грудныхъ дѣтей неимущихъ родителей на городской счетъ, но эта реформа уже поставлена на очередь, а пока что городъ внимательно контролируетъ постановку этого дѣла у частныхъ лицъ, берущихъ за вознагражденіе вскармливать дѣтей. Въ Цюрихѣ существуетъ спеціальная должность инспекторши,

¹⁾ Ср. P. Pflüger. Der Gemeinde Socialismus der Stadt Zürich. Zürich, 1908, S. 18. Изъ этой брошюры мы заимствуемъ главнѣйшія фактическія данныя.

слѣдящей за вскармливаемыми на чужихъ рукахъ дѣтьми («Kost-kinderinspektorin»). Къ ней примыкаетъ спеціально занятый этимъ же контролемъ городской врачъ и кружокъ дамъ, общественныхъ дѣятельницъ.

Этотъ контрольный комитетъ внимательно слѣдитъ за всѣми грудными дѣтьми, отданными для вскармливанія въ чужія руки. Въ случаѣ, если обнаруживается недостаточный уходъ за дѣтьми, рожаемый ли злостностью, корыстолюбіемъ или неспособностью и легкомысліемъ, виновныя лица привлекаются къ отвѣтственности и наказываются въ первый разъ штрафами, а затѣмъ лишеніемъ навсегда права брать дѣтей на воспитаніе.

Благодаря энергичной дѣятельности контрольнаго комитета, смертность среди грудныхъ дѣтей, отданныхъ на вскармливаніе, сильно понизилась и непрерывно понижается. Объ этомъ свидѣлствуютъ данныя о смертности:

1899	1900	1901	1902	1904	1906	1907
7%	4,8%	3,3%	2%	1,9%	2,3%	2,1%

Какъ показываютъ эти данныя, условія вскармливанія грудныхъ дѣтей поставлены въ Цюрихѣ въ благопріятныя условія. Въ 1907 г. изъ отданныхъ младенцевъ умерло лишь 2,1%! За періодъ времени въ семь лѣтъ, благодаря неусыпной дѣятельности городского самоуправления, удалось понизить процентъ смертности среди грудныхъ младенцевъ съ 7% до 2,1%!

Когда цюрихскій гражданинъ подрастаетъ настолько, что онъ въ состояніи самостоятельно передвигаться, къ его услугамъ гостепріимно открыты многочисленныя городскіе сады, куда принимаютъ дѣтей не позже четырехъ лѣтъ.

Этими дѣтскими городскими садами (ихъ пятьдесятъ въ Цюрихѣ) пользуются бесплатно дѣтишки дошкольнаго возраста, и всѣ неимущіе швейцарцы, цѣлый день занятые тяжелымъ трудомъ и не имѣющіе никакой возможности присматривать за дѣтьми, отсылаютъ ихъ на цѣлый день въ дѣтскій садъ.

Но и малыши, посѣщающіе уже школу, возвращаясь домой, часто застаютъ домъ запертымъ или пустымъ, такъ какъ и мать и отецъ возвращаются съ работы лишь къ вечеру. И малыши вынуждены въ ожиданіи возвращенія родителей проводить все время на улицѣ или въ пустой квартирѣ.

И объ этомъ позаботилось цюрихское самоуправленіе. Для дѣтей школьнаго возраста для внѣшкольнаго времяпровожденія Цюрихъ устроилъ 26 пріютовъ, въ которыхъ всѣ желающіе школьники приходятъ отдохнуть, поиграть, приготовить урокъ подъ присмотромъ опытной учительницы. Чтобы они не остались голодны, имъ всѣмъ даютъ здѣсь молоко и хлѣбъ. Въ 1907 г. Цюрихъ затратилъ на эти дѣтскіе пріюты для внѣшкольнаго времени 26.300 фр.

Настаютъ каникулы. Школы прекращаютъ занятія. Въ городѣ пыль, жара, духота. Неимущимъ горожанамъ нечего, конечно, и думать объ отправкѣ дѣтей куда-нибудь на отдыхъ, на дачу.

И тутъ на помощь спѣшитъ городское самоуправленіе. Цюрихъ устроилъ у себя 38 собственныхъ «вакаціонныхъ колоній» («Ferienhorte») для 1511 учениковъ, куда ученики получаютъ возможность приходить въ каникулярное время для игръ и физическаго развитія. Но кромѣ того цюрихское городское самоуправленіе озаботилось о томъ, чтобы дать возможность бѣднымъ дѣтямъ на лѣтнія каникулы уѣхать на лоно природы. Съ этою цѣлью городъ Цюрихъ выдаетъ «обществу заботы о лѣтнихъ колоніяхъ» субсидію въ 13.000. Это «Общество лѣтнихъ колоній» ежегодно устраиваетъ «на дачѣ» 854 маленькихъ бѣдныхъ цюрихчанъ. Сверхъ этого, въ каникулярное время для остающихся въ городѣ дѣтей бѣдныхъ родителей Цюрихъ устраиваетъ спеціальное бесплатное молочное лѣченіе. Всѣмъ слабымъ дѣтямъ два раза въ день въ теченіе всего лѣта бесплатно доставляется прекрасное молоко съ кускомъ бѣлаго хлѣба. Цюрихъ ежегодно тратитъ на это 4737 фр.

Для больныхъ неимущихъ дѣтей Цюрихъ зимой и лѣтомъ содержитъ двѣ горныя санаторіи, рассчитанныя на 239 больныхъ дѣтей. Въ санаторіяхъ этихъ бесплатно лѣчатъ больныхъ и слабыхъ дѣтей, при чемъ треть всѣхъ расходовъ городъ несетъ самъ, а остальные двѣ трети возмѣщаются частными пожертвованіями, взносами обществъ и т. д.

Придавая большое значеніе физическому развитію, Цюрихъ устроилъ въ городѣ и за городомъ обширныя площадки для игръ и спорта.

О дѣтяхъ, страдающихъ какимъ-либо физическимъ или психическимъ недугомъ, цюрихское городское самоуправленіе заботится съ особеннымъ вниманіемъ. Всѣ обиженные природою дѣти находятъ въ лицѣ городского управленія внимательнаго и опытнаго врача. Такъ, напр., Цюрихъ устроилъ даже спеціальныя городскія заведенія, гдѣ излѣчиваютъ дѣтей отъ заиканія. Кромѣ того, всѣ отсталыя и тупыя дѣти обучаются въ спеціальныхъ классахъ.

Успѣхи, достигаемые этими спеціальными классами для тупыхъ и неуспѣвающихъ учениковъ, блестящи. Зачастую дѣти, на которыхъ махнули рукою, какъ на неизлѣчимо тупыхъ и неспособныхъ, въ этихъ классахъ дѣлали быстрые успѣхи, такъ какъ здѣсь приспособлялись къ ихъ индивидуальности, зачастую слишкомъ капризной и сложной для большого класса городского училища, рассчитаннаго на учениковъ «среднихъ» способностей и «средней» психики.

Какъ далеко простираются заботы Цюриха о дѣтяхъ, показываетъ хотя бы тотъ характерный фактъ, что недавно цюрихское городское самоуправленіе устроило на свой счетъ бесплатную зубную клинику для всѣхъ дѣтей. Все лѣченіе производится здѣсь бесплатно.

Цюрихское городское самоуправленіе стремится вооружить юныхъ гражданъ спеціальными техническими и профессиональными знаніями. Въ Цюрихѣ городомъ устрое-

ны столярныя мастерскія, въ которыхъ мальчики, окончившіе обязательный школьный курсъ, бесплатно обучаются столярному ремеслу. Въ высшихъ классахъ школы для дѣвочекъ послѣднихъ бесплатно обучаютъ «домоводству» и кулинарному искусству. Мальчики же старшихъ классовъ обучаются всякаго рода ручнымъ ремесламъ. Мы уже не говоримъ о всякаго рода городскихъ ремесленныхъ училищахъ, гдѣ дѣти бесплатно могутъ изучить любое ремесло.

Для того, чтобы познакомить дѣтей съ природою и культурою родной страны, всѣ швейцарскіе города ежегодно устраиваютъ для дѣтей обширныя экскурсіи, при чемъ съ бѣдныхъ дѣтей за это ничего не взимается.

Такая неусыпная забота о подрастающемъ поколѣніи могла появиться, конечно, только благодаря широкому участию населенія въ городскомъ представительствѣ. Швейцарское городское управленіе основано на самыхъ широкихъ демократическихъ началахъ, на самомъ широкомъ избирательномъ правѣ. При такихъ условіяхъ естественно, что городъ выбираетъ своими представителями тѣхъ общественныхъ дѣятелей, которые уже зарекомендовали себя энергичными и стойкими защитниками интересовъ широкой народной массы.

Швейцарія—не рай земной. И въ ней достаточно бѣдняковъ. Но бѣднякъ швейцарскаго города можетъ быть увѣренъ, что его ребенка даромъ обучать въ прекрасной школѣ, что ученіе ребенка не только не потребуетъ ничего отъ семьи, но облегчитъ семью и въ матеріальномъ отношеніи, такъ какъ за ребенкомъ не нуженъ будетъ присмотръ и ему бесплатно дадутъ въ школѣ молоко, хлѣбъ, супъ, кое-какую одежду и всѣ нужныя школьныя пособія.

И швейцарскій бѣднякъ не смотритъ на всю эту широкую и многообразную помощь дѣтямъ со стороны городского самоуправленія какъ на милость, какъ на благотворительность. Въ этой помощи онъ видитъ прямую и

непосредственную обязанность города, ибо городское управленіе затѣмъ имъ и выбиралось и городскіе налоги затѣмъ и уплачивались, чтобы облегчить условія жизни всей широкой массѣ горожанъ. И если городское самоуправленіе этой задачи помощи дѣтямъ не выполнило бы, то на ближайшихъ же выборахъ весь составъ городского управленія былъ бы забаллотированъ и власть передана была бы въ другія руки. Въ числѣ городскихъ избирателей бѣдные и малоимущіе составляютъ въ Швейцаріи огромное большинство и они, конечно, выбираютъ такихъ представителей, которые будутъ, поскольку это въ предѣлахъ власти города, охранять интересы бѣдныхъ слоевъ городского населенія.

П. Б.

Психопатологія въ произведеніяхъ Достоевскаго и Л. Андреева.

Когда читаешь какое-нибудь литературное произведеніе, невольно начинаешь думать о томъ, кто его написалъ. И это совершенно естественно. Личность автора всегда такъ или иначе проявляется въ его твореніяхъ, даже въ тѣхъ, гдѣ онъ стремится быть объективнымъ. Прочитайте хотя бы поэмы Леконтъ де Лиль. Развѣ его звучные, мастерски отдѣланные стихи не говорятъ намъ о холодномъ критическомъ умѣ, о горькомъ пессимизмѣ, о душевной замкнутости поэта, о гордомъ чувствѣ собственнаго превосходства, о презрительномъ отношеніи къ толпѣ. Уже одинъ выборъ сюжетовъ свидѣтельствуетъ безъ словъ о вкусахъ и наклонностяхъ автора, рисуетъ его какъ человѣка.

Во время художественнаго творчества, въ чудесный мигъ вдохновенія, помимо воли писателя, проявляется истинная, тайная сущность его души. Его внутреннее я становится теперь достояніемъ толпы.

Но если это справедливо даже по отношенію къ такимъ объективнымъ писателямъ, какъ Леконтъ де Лиль, Мопассанъ (я не беру въ примѣръ русскихъ авторовъ, такъ какъ они, быть можетъ, вслѣдствіе особенностей русской жизни не отличаются объективнымъ складомъ ума), то что же можно сказать о сочиненіяхъ Достоевскаго и Л. Андреева?

Здѣсь съ каждой страницы глядитъ на насъ или измученное нервное лицо съ пытливымъ, проникающимъ въ душу взглядомъ, или съ затаеннымъ ужасомъ, вызывающе смѣло смотрятъ глаза человѣка въ полномъ расцвѣтѣ творческихъ силъ.

И Достоевскій и Л. Андреевъ говорятъ о больныхъ, ненормальныхъ людяхъ, но герои ихъ произведеній рѣзко отличаются другъ отъ друга, и это различіе зависитъ, мнѣ кажется, отъ личныхъ свойствъ самихъ писателей.

Достоевскій съ дѣтства отличался замкнутымъ характеромъ и застѣнчивостью. Ему рано пришлось познакомиться съ темными сторонами жизни — съ бѣдностью и людскими страданіями. До самой смерти не покидали его припадки падучей. Онъ лично относилъ начало болѣзни къ первому году каторжной работы, но Мережковскій заявляетъ, что существуетъ свидѣтельство о томъ, что первый эпилептическій припадокъ произошелъ у Достоевскаго еще въ дѣтствѣ, вслѣдствіе тяжелой семейной сцены, разыгравшейся на его глазахъ.

Докторъ Яновскій, лѣчившій Достоевскаго, утверждаетъ также, что онъ страдалъ эпилепсіей до Сибири.

Мы знаемъ, какими безпощадными ударами осыпала его судьба. Мы знаемъ, что ему суждено было перенести и каторгу, и поселеніе, и самую острую нужду, и тяжкія душевныя муки, и религіозныя сомнѣнія, и несказанный ужасъ ожиданія вѣрной смерти, стоя привязаннымъ къ столбу и считая минуты до приведенія въ исполненіе смертнаго приговора.

Все пережитое и перечувствованное наложило неизгладимый отпечатокъ и на него самого и на его произведенія, и послѣднія очень часто носятъ автобіографическій характеръ.

Творчество Достоевскаго не только творчество субъективное, но патологическое.

Въ этомъ отношеніи Достоевскій представляетъ нѣчто безпримѣрное, единственное во всей міровой литературѣ.

Въ то время, когда научныя основы психіатріи едва-едва начинали разрабатываться специалистами, Достоевскій въ своихъ произведеніяхъ далъ не только этиологію душевныхъ болѣзней, но и самое точное описаніе болѣзненного процесса различныхъ видовъ психоза.

Д-г Loague ¹⁾ говоритъ, что Шекспиръ, Данте и Достоевскій образуютъ удивительную тріаду предвозвѣстниковъ современныхъ научныхъ открытій въ сферѣ психопатологій.

Д-ръ Чижъ, умалчивая о Данте, ставитъ Достоевскаго какъ психопатолога выше Шекспира.

Мнѣ кажется очень важнымъ и знаменательнымъ тотъ фактъ, что уже въ первыхъ своихъ литературныхъ опытахъ Достоевскій изображаетъ душевнобольныхъ людей.

Двойникъ, Господинъ Прохарчинъ, Хозяйка, Слабое сердце, Бѣлыя ночи, Нечочка Незванова были написаны въ промежутокъ отъ 46—48 года.

Невольно является вопросъ: что влекло автора именно къ такимъ патологическимъ темамъ? Что помогло ему понять самую сущность процесса развитія помѣшательства у Аркаши и Голядкина, опредѣлить симптомы меланхолии у Ордынова и героя «Бѣлыхъ ночей» совершенно такъ же, какъ, по свидѣтельству Чижа, опредѣлялъ ихъ въ 1876 году Боткинъ на своихъ лекціяхъ?

Отвѣтомъ на эти вопросы можетъ быть лишь указаніе на то, что Достоевскій самъ былъ человѣкомъ не только съ больнымъ тѣломъ, но и съ больной душой, съ чрезвычайно изощренной перво-психической организаціей. Ему доступны были ощущенія непонятныя, неуловимыя для обыкновенныхъ, здоровыхъ людей. Онъ еще въ дѣтствѣ страдалъ галлюцинаціями, по ночамъ на него нападалъ непреоборимый мистическій ужасъ, наконецъ, передъ припадками падучей онъ испытывалъ мгновенія

¹⁾ Un homme de génie. Th. M. Dostoièwsky. Étude médicopsychologique par le docteur Gaston Loague. Paris, 1904.

невыразимаго, неземного блаженства и послѣ припадковъ—гнетущую, непреоборимую тоску.

Онъ боялся сойти съ ума и приписывалъ ужасной катастрофѣ, разразившейся надъ нимъ въ 49 году, благотѣльное вліяніе, такъ какъ она, быть можетъ, спасла его отъ безумія.

Повидимому, это мнѣніе раздѣляетъ и d-г Loague, который говоритъ, что Достоевскій избѣжалъ полнаго расстройства своей нервной системы, благодаря геніальности, ссылкѣ и труду.

На психологія героевъ Достоевскаго отразились несомнѣнно его собственныя болѣзненные переживанія, которыя были еще дополнены интуиціей психолога и художника.

Мы знаемъ, что ученые, естествоиспытатели и математики благодаря интуиціи открываютъ новый физическій законъ, новую математическую формулу. Но для того, чтобы найти и опредѣлить эти законы, имъ нужны были цѣлые годы упорнаго труда въ извѣстной области науки, напряженной работы мысли въ извѣстномъ направленіи. Безъ этой предварительной работы интуиція немислима.

Такъ и у Достоевскаго интуиція въ сферѣ психопатологіи могла явиться лишь на почвѣ, подготовленной его болѣзненнымъ состояніемъ.

D-г Loague замѣчаетъ, что романы Достоевскаго представляютъ разбросанную, прерывающуюся автобіографію, а внимательное изученіе ихъ позволяетъ почти во всѣхъ дѣйствующихъ лицахъ уловить нѣкоторыя черты, принадлежащія лично автору.

Дѣйствительно, у Достоевскаго чрезвычайно развиты самоанализъ и потребность дѣлиться съ другими данными, полученными этимъ путемъ. Здѣсь нѣтъ ничего удивительнаго. Страстное самообличеніе, необыкновенная откровенность, унижительныя признанія, свойственныя его героямъ, становятся вполне понятными, когда мы вспомнимъ, что эти частыя исповѣди написаны въ высшей

степени нервнымъ, истерическимъ человѣкомъ, а подобныя люди, по опредѣленію д-ра Чижя, «говорятъ только о себѣ и постоянно, съ самымъ живымъ интересомъ, стараются обратить на себя вниманіе, возбудить участіе, заинтересовать всѣхъ своею личностью, своею болѣзнью, даже пороками».

Припомнимъ, съ какимъ постоянствомъ, съ какимъ упорствомъ описываетъ Достоевскій людей, являющихся почти его двойниками.

Развѣ не самъ молодой Достоевскій является передъ нами то въ видѣ Ордынова и героя «Бѣлыхъ ночей», то въ образѣ героя изъ «подполья»? развѣ не собственные психопатологическія состоянія передаетъ намъ Достоевскій устами рассказчика «Униженныхъ и оскорбленныхъ», «Игрока», «Братьевъ Карамазовыхъ», «Идіота», Раскольникова?

Въ «Бѣлыхъ ночахъ», въ «Хозяйкѣ», въ «Униженныхъ и оскорбленныхъ», въ «Запискахъ изъ подполья» Достоевскій изображаетъ людей страдающихъ меланхоліей. Вслѣдствіе болѣзни всѣ впечатлѣнія внѣшняго міра тяжелы и непріятны для нихъ, причиняютъ имъ «психическую боль». Они невольно становятся раздражительными и удаляются отъ общества. Зато фантазія ихъ усиленно работаетъ и они живутъ въ волшебномъ мірѣ грезъ, созданныхъ собственнымъ воображеніемъ.

Они часто испытываютъ безпричинную тоску, а иногда и чувство патологическаго страха. Эти болѣзненные переживанія прекрасно описаны въ «Униженныхъ и оскорбленныхъ». Иванъ Петровичъ сознается: «съ наступленіемъ сумерекъ я сталъ впадать въ то состояніе души, которое такъ часто приходитъ ко мнѣ теперь, въ моей болѣзни, по ночамъ, и которое я называю «мистическимъ ужасомъ». Это—самая тяжкая, мучительная боязнь чего-то, чего я самъ опредѣлять не могу, чего-то непостижимаго и несущестующаго въ порядкѣ вещей, но что непременно, можетъ быть, сію же минуту осуществится,

какъ бы въ насмѣшку всѣмъ доводамъ разума, придетъ ко мнѣ и станетъ передо мною, какъ неотразимый фактъ, ужасный, безобразный и неумолимый».

Въ періодъ отъ 44 до 49 года Достоевскій почти все время былъ боленъ. Онъ жаловался на тяжелую тоску, во время которой «падаешь духомъ, не заботишься о себѣ и становишься не безмозгло-равнодушнымъ, но—что хуже этого—переходишь за предѣлъ и бѣсишься и злишься до крайности».

«Скука, грусть, апатія и лихорадочное ожиданіе чего-то лучшаго мучать меня».

Такими жалобными воплями наполнены всѣ его письма, относящіяся къ этому времени.

Чѣмъ дальше, тѣмъ его болѣзненное состояніе становится серьезнѣе. Его меланхолія усиливается, а по свидѣтельству Чижа «меланхолическое состояніе составляетъ преддверіе къ полному помѣшательству».

Въ 49 году Достоевскій пишетъ брату изъ Петропавловской крѣпости, что «ему очень тяжело переносить темноту вечеромъ и ночью. Къ ночи усиливается впечатлительность, по ночамъ длинные безобразные сны, и все мнѣ кажется, что полъ подо мной колыхается. Изъ всего этого я заключаю, что нервы мои разстраиваются. Когда такое нервное время находило на меня прежде, то я пользовался имъ, чтобы писать—всегда въ такомъ состояніи пишется лучше и больше». Это признаніе очень важно для насъ, такъ какъ показываетъ, что творчество Достоевскаго имѣло патологическій и субъективный характеръ.

Это подтверждаетъ и болѣе раннее письмо Достоевскаго отъ 46 года, гдѣ онъ жалуется на тоску, сравниваетъ себя съ Голядкинымъ, котораго онъ создавалъ въ то время, и въ припискѣ добавляетъ: «Голядкинъ выигралъ отъ моего сплина. Родились двѣ мысли и одно новое положеніе».

Насколько субъективно было творчество Достоевскаго,

доказываетъ и слѣдующій отрывокъ изъ его переписки съ братомъ: «Ты скоро прочтешь Неточку Незванову. Это будетъ исповѣдь, какъ Голядкинъ, хотя въ другомъ тонѣ и родѣ».

Если ко всему этому мы прибавимъ, что Достоевскій былъ чрезвычайно мнителенъ, «предполагалъ въ себѣ всевозможные недуги и отъ мнительности заболѣвалъ», если мы припомнимъ, что онъ страдалъ эпилепсіей, если мы представимъ себѣ, какъ вслѣдствіе своей мнительности внимательно долженъ былъ Достоевскій прислушиваться и присматриваться къ переживаемымъ имъ болѣзненнымъ процессамъ, то намъ станетъ ясно, почему, съ помощью своего таланта художника и прирожденного психопатолога, онъ могъ удивительно вѣрно нарисовать многочисленныя портреты душевнобольныхъ людей. Я не стану останавливаться на томъ, какъ художественно въ лицѣ князя Мышкина и Кирилова описалъ Достоевскій свои личныя ощущенія во время ауры, тѣ короткія мгновенія высшаго спокойствія, умиротворенія, гармонической радости и красоты, за которыя человѣкъ готовъ отдать всю жизнь.

Д-ръ Баженовъ опредѣляетъ три типа отраженія душевной болѣзни автора въ его произведеніяхъ: «Это, во-первыхъ, художественный пересказъ перенесеннаго имъ психическаго разстройства; это, во-вторыхъ, своеобразный отпечатокъ психопатическихъ особенностей писателя на всею его творествѣ и, въ-третьихъ, наконецъ, это созданіе такихъ психопатологическихъ состояній, которыя могли быть воспроизведены только благодаря сочетанію въ авторѣ большого таланта съ большимъ душевнымъ страданіемъ».

Все это замѣчаемъ мы въ произведеніяхъ Достоевскаго.

Н. Страховъ въ своихъ воспоминаніяхъ говоритъ: «Достоевскій—субъективнѣйшій изъ романистовъ, почти всегда создававшій лица по образу и подобию своему».

Бросимъ бѣглый взглядъ хотя бы на «Записки изъ подполья». Конечно, не можетъ быть и рѣчи о томъ, чтобы

самъ Достоевскій совершалъ всѣ поступки «подпольнаго человѣка», и тѣмъ не менѣе онъ придалъ ему автобіографическія черты.

Такъ же, какъ и Достоевскій, герой изъ подполья получилъ образованіе въ спеціальному училищѣ, онъ не сходилъ съ товарищами потому, что «не могъ насмѣшекъ переносить; я не могъ такъ дешево уживаться, какъ они уживались другъ съ другомъ».

«Еще въ 16 лѣтъ я угрюмо на нихъ дивился. Чтобы избавить себя отъ насмѣшекъ, я нарочно какъ можно лучше началъ учиться и пробился въ число самыхъ первыхъ».

У него былъ лишь одинъ другъ, но, признается герой изъ подполья: «я испугалъ его моею страстной дружбой; я доводилъ его до слезъ, до судорогъ».

Въ своихъ воспоминаніяхъ братъ Достоевскаго говоритъ, что Ѳедоръ Михайловичъ самъ рассказывалъ, что съ дѣтства стремился имѣть товарища, но это ему не удавалось вслѣдствіе крайней его обидчивости.

Въ училищѣ онъ имѣлъ только одного друга, Бережецкаго, и восторженно писалъ брату: «Эта дружба такъ много принесла мнѣ и горя и наслажденія».

Савельевъ, офицеръ-воспитатель въ инженерномъ училищѣ, вспоминаетъ, что Достоевскій былъ угрюмъ, замкнутъ, рѣдко сходилъ съ товарищами, много и усиленно занимался, а условія жизни въ училищѣ тяжело ложились на его душу.

Оканчивая училище, Достоевскій писалъ брату: «Репутація потерять не хочется—вотъ и зубришь, съ обращеніемъ, а зубришь».

Для героя изъ подполья «любить—это нравственно превосходить и тиранствовать надъ любимымъ человекомъ».

Онъ замѣчалъ, что сослуживцы не только считали его чудакомъ, но, ему казалось, смотрѣли на него съ какимъ-то омерзѣніемъ.

А вотъ что мы читаемъ въ письмѣ Достоевскаго къ брату: «Я вспоминаю, какъ ты разъ сказалъ, что мое обхожденіе съ тобою исключаетъ взаимное равенство. Возлюбленный мой, это было совершенно несправедливо. Но у меня такой скверный, отталкивающий характеръ. Я смѣшонъ и гадокъ и вѣчно посему страдаю отъ несправедливаго заключенія обо мнѣ».

Мы видимъ здѣсь чистосердечное раскаяніе, но—какъ знать!—быть можетъ, самое признаніе своей вины доставляло Достоевскому мучительно-острое и своеобразное наслажденіе.

Свое субъективное представленіе о дружбѣ, какъ объ источникѣ наслажденія и горя, какъ о деспотизмѣ одного человѣка надъ другимъ, переносить Достоевскій и въ свои романы.

Именно такая, основанная на неравенствѣ и мучительствѣ, дружба и любовь составляетъ отличительную черту всѣхъ дѣйствующихъ лицъ его произведеній.

Бѣлоконская «въ дружбѣ, даже самой старинной, не могла терпѣть равенства».

Коля Красоткинъ все время даетъ чувствовать Илюшѣ свое превосходство надъ нимъ, не переноситъ «вольнаго духа» въ товарищѣ.

Варвара Петровна требовала отъ Верховенскаго, «многого, иногда даже рабства».

Такъ же субъективно изображаетъ Достоевскій и любовь.

Она представляется ему часто глубокимъ чувствомъ жалости и состраданія, когда человѣкъ совершенно забываетъ о себѣ, думаетъ только о счастіи любимаго существа и въ жертву ему готовъ принести самого себя.

Такое чувство испыталъ Достоевскій къ своей первой женѣ. Какъ видно изъ его переписки, онъ хлопоталъ о томъ, чтобы устроить ей бракъ съ другимъ человѣкомъ, хотя самъ жестоко страдалъ въ это время и думалъ даже о самоубійствѣ.

Такою же любовью любить и Наташа Алешу, князь Мышкинъ—Настасью Филипповну, Соня—Раскольникову.

Интересно, что возможность такого чувства Достоевскій сознавалъ еще въ 47 году, когда имъ были написаны «Бѣлыя ночи».

Не является ли это своего рода предчувствіемъ своей судьбы, тѣмъ самымъ предчувствіемъ, которое характеризуетъ и героевъ его романовъ. Вѣдь Настасья Филипповна предчувствуетъ и какъ бы предсказываетъ свой трагическій конецъ, а князь Мышкинъ—попытку Рогожина убить его.

Но Достоевскій понималъ и любовь другого рода—любовь страстную, чувственную.

О томъ, что онъ самъ испыталъ ее, можно догадываться по нѣкоторымъ фразамъ его переписки съ братомъ. Такъ, въ письмѣ, помѣченномъ 45-мъ годомъ, онъ пишетъ: «Я былъ влюбленъ не на шутку въ П. Тургеневъ и Бѣлинскій разбранили меня за беспорядочную жизнь»; а въ письмѣ отъ 1 февраля 46 года, ко времени окончанія «Двойника», сообщаетъ: «я боленъ нервами и боюсь лихорадки нервической. Порядочно жить я не могу, до того я безпутенъ».

Конечно, читая эти строки, нельзя забывать, что говорить Достоевскій устами героя изъ подполья: «Я очень хорошо понимаю, какъ иногда можно единственно изъ одного тщеславія наклепать на себя цѣлыя преступленія, и даже очень хорошо постигаю, какого рода можетъ быть это тщеславіе».

Но, мнѣ кажется, достаточнымъ доказательствомъ страстности его природы служить то, что онъ дважды былъ женатъ, хотя и страдалъ эпилепсіей и хотя его любимый герой, князь Мышкинъ, говоритъ нѣсколько разъ, что подобныя больные не имѣютъ права обзаводиться семьей.

Чувственная любовь почти всегда граничитъ у него съ ненавистью. Такова, на примѣръ, любовь Рогожина къ

Настасьѣ Филипповнѣ, Дмитрія Карамазова къ Грушенькѣ, Катерины Ивановны къ Дмитрію Карамазову, Алексѣя Ивановича къ Полиѣ.

Достоевскій совершенно не понималъ здороваго, нормальнаго чувства любви. Для него любовь всегда связана съ муками.

Очевидно, съ юности сложилось у Достоевскаго представленіе о любви, какъ о чувствѣ патологическомъ, и отъ этого представленія не отстываетъ онъ никогда.

Въ его романахъ люди съ самыми различными характерами понимаютъ любовь совершенно одинаково.

Человѣкъ изъ подполья говоритъ: «Иногда я думаю, что любовь-то и заключается въ добровольно дарованномъ отъ любимаго предмета правѣ надъ нимъ тиранствовать».

Рисуя передъ Лизой картины счастливой семейной жизни, онъ между прочимъ задаетъ ей вопросъ: «Знаешь ли что изъ любви нарочно человѣка можно мучить? Все больше женщины. А сама про себя думаетъ: зато ужъ такъ буду потомъ любить, такъ заласкаю, что не грѣхъ теперь помучить».

Кроткая, нѣжная, способная на самопожертвованіе Наташа покидаетъ родительскій домъ и идетъ къ любимому человѣку, такъ какъ она «инстинктивно чувствовала, что будетъ его госпожей, владычицей, что онъ будетъ даже жертвой ея. Она предвкушала наслажденіе любить безъ памяти и мучить до боля того, кого любишь, и потому-то, можетъ быть, отдалась ему въ жертву первая». Даже дѣти у Достоевскаго любятъ такую же ненормальною любовью. Маленькая Катя, страстно обнимая свою подругу, рассказываетъ ей, какъ она полюбила ее, и почти буквально повторяетъ слова героя изъ подполья: «Думаю: помучаю ее, подождетъ. А иной разъ думаю: да я вовсе не люблю, я ее терпѣть не могу... Да что я говорю! Вѣдь я все тебя любила! Все любила! Ужъ потомъ и терпѣть не могла; думаю: зацѣлю я ее когда-нибудь или ищиплю всю до смерти!»

Развѣ приведенные мною примѣры не доказываютъ, что Достоевскій описываетъ любовь субъективно, такъ, какъ онъ самъ понималъ ее.

Вообще, мучительство и жестокость всякаго рода—обычное явленіе въ романахъ Достоевскаго. Ихменевъ раздражителенъ и суровъ съ любимою женою, которая буквально дрожитъ отъ страха передъ нимъ.

Варвара Ардалионовна «не могла отказать себѣ въ удовольствіи подлить еще болѣе яду въ сердце брата, впрочемъ искренно и сострадательно ею любимаго».

Аглая «не могла удержаться передъ ужаснымъ наслажденіемъ мщенія».

Лебедевъ сознательно и долго мучаетъ генерала Иволгина и въ то же время любить его и считаетъ его своимъ другомъ.

Авторъ «Бѣсовъ» «по жестокости своей» добивался признанія Верховенскаго во всемъ, «хотя, впрочемъ, и допускалъ, что признаваться въ иныхъ вещахъ, пожалуй, и затруднительно».

Игрокъ признается: «Дикая безпредѣльная власть хотя надъ мухой—вѣдь это тоже своего рода наслажденіе». «Человѣкъ—деспотъ отъ природы и любить быть мучителемъ».

Ипполитъ говоритъ: «Мать трепетала передъ моими приказаніями. Дѣтей она постоянно колотила, чтобы не шумѣли и меня не беспокоили. «Вѣрнаго Колю» я тоже, думаю, мучилъ порядочно. Въ послѣднее время и онъ меня мучилъ: все это было натурально, люди и созданы, чтобы другъ друга мучить».

Но этого мало. Ипполитъ находить наслажденіе не только въ чужихъ мученіяхъ, но и въ своихъ собственныхъ: «онъ начинаетъ ощущать въ самомъ позорѣ своемъ наслажденіе». Ему понравилось также, когда Суриковъ его выгналъ. Игрокъ говоритъ Полинѣ: «Если я васъ когда-нибудь убью, то надо вѣдь и себя убить будетъ; ну, такъ я себя какъ можно дольше буду не убивать, чтобы эту нестерпимую боль безъ васъ ощущать».

Тутъ мы имѣемъ дѣло съ какимъ-то своеобразнымъ сладострастіемъ. Но у Достоевскаго всѣ чувства могутъ принимать сладострастный оттѣнокъ—такъ, генераль Иволгинъ принадлежалъ къ тому разряду лгуновъ, которые «лгутъ до сладострастія и даже до самозабвенія».

Самъ Достоевскій еще въ 1840 году признается брату по поводу полученнаго отъ него письма: «Я избрѣлъ себѣ новаго рода наслажденіе—престранное—томить себя. Возьму твое письмо, перевертываю нѣсколько минутъ въ рукахъ, щупаю его, полноувѣсно ли оно, и, насмотрѣвшись, налюбовавшись на запечатанный конвертъ, кладу его въ карманъ... Ты не повѣришь, что за сладострастное состояніе души, чувствъ и сердца!»

Это признаніе показываетъ, какія утонченныя и своеобразныя, но аномальныя ощущенія старался Достоевскій искусственно возбуждать въ своей душѣ, пользуясь для этой цѣли даже самымъ невиннымъ поводомъ.

Если мы припомнимъ мнѣніе д-ра Loague, что особенностью духовнаго склада Достоевскаго была именно способность возбуждать въ себѣ различнаго рода чувствованія, привыкать къ нимъ и анализировать эти болѣзненные состоянія своей души, такъ что чувствительность переходила въ чувственность, если мы припомнимъ еще, что Достоевскій былъ эпилептикомъ, то намъ станетъ понятно, какъ силою своего таланта онъ могъ проникать «въ самыя таинственныя изгибы больной и измученной души».

Но при этомъ невольно вспоминаются слова Н. Стрхова: «Страшно было видѣть, какъ Достоевскій все глубже и глубже спускался въ душевныя бездны. Но онъ выходилъ изъ нихъ невредимымъ, т.-е. не утрачивая мѣрила добра и зла, красоты и безобразія».

У Виктора Гюго есть небольшое стихотвореніе:

Какъ въ спокойныхъ прудахъ среди чащи лѣсной,
Мы въ душѣ у людей замѣчаемъ порой,
Что сіянье небесъ отразилось вполнѣ

Въ голубой, чуть подернутой рябью волиѣ;
 А внизу отвратительный, тинистый слой
 Гады черныя въ немъ копошатся толпой.

Достоевскій также ясно сознавалъ эту двойственность человѣческой природы. Онъ не скрывалъ ни отъ себя, ни отъ своихъ читателей «черныхъ гадовъ», таящихся въ глубинѣ человѣческой души, но онъ твердо вѣрилъ, что никогда не угасаетъ въ ней «сіянье небесъ».

Даже люди, по опредѣленію психіатровъ «лишенные моральнаго чувства», у Достоевскаго не только падаютъ, но и поднимаются.

Даже Свидригайловъ, несмотря на преобладаніе въ его душѣ самыхъ низменныхъ инстинктовъ и наклонностей, находитъ въ себѣ силу побороть ихъ и въ послѣднее трагическое мгновеніе отпускаетъ Дуню невредимой, хотя послѣ перваго выстрѣла онъ два раза успѣлъ бы схватить ее. «Но ему точно жалко стало ее, какъ бы сердце сдавило ему»... «И онъ положилъ сзади себя на столъ ключъ, не глядя и не оборачиваясь къ Дунѣ». «Берите, уходите скорѣй! Скорѣй!» повторилъ онъ, все еще не двигаясь и не оборачиваясь. И въ этомъ «скорѣй» прозвучала какая-то страшная нотка.

Видно, что и ему не легка была борьба съ самимъ собою, и мы не можемъ согласиться съ мнѣніемъ Чижа, что «кажущееся великодушіе Свидригайлова явилось результатомъ просто его пресыщенности».

Но если бы даже и такъ, то еще выше становится заслуга Достоевскаго, что онъ, какъ психологъ, угадалъ даже такое патологическое состояніе человѣческой души, а какъ художникъ, не позволилъ безднѣ поглотить своего героя.

Итакъ, Достоевскій гениаленъ какъ психопатологъ и великъ какъ художникъ. Но не въ этомъ значеніе его произведеній.

Есть писатели, призваніе которыхъ — быть борцами, проповѣдниками, пророками.

Достоевскій и былъ однимъ изъ такихъ писателей.

«Въ минуты вдохновенія Достоевскій готовъ былъ видѣть въ себѣ нѣчто высшее, пророческое... Онъ отдавалъ толпѣ свою мысль и душу», говорить о немъ Страховъ.

Отбросимъ изъ проповѣди Достоевскаго все временное, преходящее, и передъ нами, дѣйствительно, явится пророкъ, громко и властно возставшій на защиту поруганнаго человѣческаго достоинства. Его проповѣдь—это горячая апологія великаго человѣческаго «я», выше котораго онъ не видѣлъ ничего въ мірѣ. «Миѣ все дозволено»—вотъ что можетъ служить эпитафіемъ къ произведеніямъ Достоевскаго. Но вѣдь въ этихъ словахъ таится высочайшее признаніе мощи и достоинства свободной человѣческой личности. А если человѣкъ искренно вѣритъ въ таинственное и великое «нѣчто», возвышающее его собственную душу, то онъ, конечно, различаетъ это «нѣчто» и въ душѣ своего ближняго, а потому и понимаетъ его, и любитъ, и прощаетъ, и братски протягиваетъ ему руку помощи.

Въ этомъ признаніи человѣческой личности, въ этой страстной проповѣди любви, всепрощенія и солидарности между людьми и заключается, мнѣ кажется, міровое значеніе произведеній Достоевскаго.

Конечно, болѣзнь свойственна вообще людямъ, и литература, стремящаяся отразить жизнь въ возможной полнотѣ, не можетъ обходить молчаніемъ болѣзненные, патологическія явленія. Мы встрѣчаемся съ ними въ произведеніяхъ величайшихъ писателей всѣхъ временъ: у Шекспира, Данте, Гете, Сервантеса, Расина, Пушкина и т. д. Но нарушеніе душевнаго равновѣсія интересуетъ этихъ писателей не само по себѣ, а какъ тотъ моментъ въ душевной драмѣ, переживаемой человѣкомъ, когда во время галлюцинаціи или въ безумномъ бредѣ проявляется сущность характера извѣстнаго лица, какъ въ фокусѣ концентрируются тѣ свойства его души, которымъ трудно

обнаружиться въ нормальномъ состояніи, когда человѣкъ вполне владѣетъ собой и своими чувствами.

У новѣйшихъ писателей мы видимъ нѣсколько иное отношеніе къ патологическимъ процессамъ. Эти процессы начинаютъ интересоваться ихъ и сами по себѣ, съ психіатрической точки зрѣнія. Такъ, напримѣръ, въ «Запискахъ сумасшедшаго» Гоголя мы встрѣчаемся уже съ попыткой описать постепенное развитіе въ человѣкѣ душевной болѣзни.

Хотя это описаніе только внѣшнее и поверхностное и доказываетъ, какъ говоритъ д-ръ Чижевскій, «что Гоголь не зналъ душевныхъ болѣзней или, по крайней мѣрѣ, имѣлъ лишь весьма неясное понятіе о томъ, какъ люди сходятъ съ ума», все-таки въ русской литературѣ это—первый шагъ по новому пути, и со времени Гоголя по этому пути пошли многие.

Вторымъ крупнымъ фактомъ въ этомъ новомъ направленіи явилась чрезвычайно своеобразная повѣсть Герцена «Докторъ Круповъ» и дополненіе къ ней, написанное тридцать лѣтъ спустя, въ 1867 году, «Aphorismata. По поводу психіатрической теоріи д-ра Крупова. Сочиненіе прозектора и адъюнкта-профессора Тита Левіаѳанскаго».

Герценъ смотритъ на психически разстроеннаго человѣка съ совершенно новой, оригинальной точки зрѣнія и создаетъ остроумную сатиру на такъ называемыхъ нормальныхъ людей.

Когда докторъ Круповъ видитъ, какъ жизнь для большинства является «пошлымъ обрядомъ» безъ цѣли и смысла, ему кажется, что полуумный Левка ведетъ гораздо болѣе разумное существованіе, беззаботно наслаждаясь природой и ея красотами и не думая о хлѣбѣ насущномъ, чѣмъ тѣ, кто считаетъ его сумасшедшимъ.

Когда Круповъ замѣчаетъ, какъ люди портятъ, отравляютъ себѣ жизнь изъ боязни нарушить установившіяся издавна традиціи и обычаи, «ему кажется, что все общество состоитъ изъ безумцевъ, которые безмолвно со-

гласились взаимно признавать пункты помѣшательства другъ друга». А «офіціальныя, патентованныя сумасшедшіе въ сущности и не глупѣе и не поврежденнѣе всѣхъ остальныхъ, но только самобытнѣе, сосредоточеннѣе, независимѣе, оригинальнѣе, даже, можно сказать, гениальнѣе тѣхъ».

Наконецъ, дикій произволъ, религіозныя преслѣдованія, сословныя предрасудки, проповѣдь мира и любви и вмѣстѣ съ тѣмъ кровопролитныя войны, самыя вопіющія нарушенія требованій здраваго смысла и разума, которыя встрѣчаются на каждомъ шагѣ при чтеніи всемірной исторіи, представляются и Крупову и Левіаѳанскому проявленіемъ одного «всемірнаго, хроническаго сумасшествія».

По выраженію академика Алексѣя Веселовскаго, «взрывъ презрительно-насмѣшливаго обличенія достигаетъ неожиданной, быть можетъ, у Герцена безпощадной ироніи Свифта съ его повальными осужденіями человѣчества» и «облеченная въ психіатрическую нарядъ сатира Герцена—одна изъ наиболѣе глубокихъ по замыслу во всей русской литературѣ».

Цѣннымъ вкладомъ въ русскую художественно-психіатрическую литературу является въ особенности рассказъ Гаршина «Красный цвѣтокъ».

Творчество В. М. Гаршина—также творчество субъективное и патологическое.

Вся короткая жизнь Гаршина была тяжелой трагедіей. Онъ страстно любилъ людей, но сомнѣвался въ ихъ нравственномъ достоинствѣ. Онъ страстно любилъ искусство—и сомнѣвался въ его конечномъ значеніи. Онъ ненавидѣлъ зло—и не находилъ возможности бороться съ нимъ. Художественное творчество являлось для него цѣлью жизни, но творить онъ могъ лишь во время приступовъ душевнаго недуга, одна мысль о которомъ приводила его въ ужасъ.

И душевная болѣзнь и мучительный внутренній разладъ отразились на произведеніяхъ Гаршина.

Въ «Красномъ цвѣткѣ» онъ далъ чрезвычайно сильное, картинное и точное описаніе своей собственной психической болѣзни.

Но обыкновеннаго читателя (не психіатра) въ этомъ разсказѣ интересуетъ, конечно, не изображеніе, хотя бы самое вѣрное, различныхъ патологическихъ состояній, а тѣ безумныя бредовыя ассоціаціи идей, которыя возникаютъ въ душѣ больного и доводятъ его до рѣшенія пожертвовать собственной жизнью, чтобы уничтожить зло на свѣтѣ. Зло всего міра воплотилось для него въ цвѣткѣ красного мака. Послѣ неимоверныхъ усилій больной срываетъ роковой цвѣтокъ и, совершивъ свой подвигъ, умираетъ съ блаженной и горделивой улыбкой на устахъ.

Отъ каждой строки этого разсказа вѣетъ истинной, неподдѣльной поэзіей. И какъ живой встаетъ передъ нами образъ самого писателя, скорбный образъ женственно-нѣжнаго и чистаго юноши, страдающаго страданіями окружающихъ, стремящагося по мѣрѣ силъ облегчить эти страданія или, по крайней мѣрѣ, добровольно принять на себя свою долю участія въ общемъ бѣдствіи.

Какъ и Достоевскій, Гаршинъ не только понималъ самъ болѣзненные состоянія человѣческой души, но такъ ярко и картинно передавалъ весь ходъ постепенно усиливающагося душевнаго недуга, что читатель какъ бы переживаетъ съ героемъ «Краснаго цвѣтка» всѣ его муки и волненія, и ни одно движеніе души больного, ни одно его помысленіе не остается непонятнымъ или загадочнымъ для читателя.

Не говоря уже о Достоевскомъ и Гаршинѣ, творчество которыхъ естественно должно было проявиться именно въ этомъ направленіи, и у Л. Андреева и у многихъ другихъ современныхъ авторовъ мы встрѣчаемъ все чаще и чаще типы дегенерантовъ, людей съ пониженной психической реакціей, съ извращенными вкусами, вообще страдающихъ той или иной формой психоза.

Очевидно, что къ Л. Андрееву мы, его современники,

не можемъ приложить того критическаго метода, который я употребила по отношенію къ Достоевскому.

Однако его сочиненія даютъ возможность и теперь замѣтить, что его творчество и субъективное и патологическое.

Въ произведеніяхъ Л. Андреева постоянно слышатся одни и тѣ же излюбленные мотивы, появляются одни и тѣ же излюбленные лица, повторяются одни и тѣ же образы и сравненія.

Нельзя не замѣтить его пристрастія къ изображенію людей съ ненормальной психикой.

Но именно въ изображеніи этихъ ненормальныхъ людей и выказывается глубокая разница между Л. Андреевымъ и Достоевскимъ, какъ писателями психологами и психопатолагами.

Достоевскій, изображая въ своихъ произведеніяхъ ненормальныхъ людей, совсѣмъ не задавался мыслью описать тотъ или иной болѣзненный, патологическій процессъ.

Онъ даже не отдавалъ себѣ отчета въ томъ, до какой степени его герои были ненормальны, и только инстинктивно, какъ бы полубезсознательно, вслѣдствіе лично испытанныхъ душевныхъ страданій и чрезвычайной чуткости и наблюдательности, такъ поразительно вѣрно передавалъ весь ходъ, все постепенное развитіе душевнаго недуга, что душевныя болѣзни можно изучать по его произведеніямъ, какъ по спеціальнымъ руководствамъ. Но міровое значеніе произведеній Достоевскаго заключается не въ гениальномъ анализѣ психическаго расстройства его героевъ, а въ той нравственной драмѣ, которую они переживаютъ и которую Достоевскій вскрываетъ передъ глазами читателя.

Кирилловъ въ «Бѣсахъ» интересуется насъ не какъ эпилептикъ, а какъ сильная человѣческая личность, не признающая никакихъ оковъ, стремящаяся къ полной свободѣ и не видящая другого средства къ ея достиженію, кромѣ отрицанія самой идеи Божества.

Свидригайловъ, этотъ глубоко извращенный человѣкъ, интересенъ обыкновенному читателю не съ патологической точки зрѣнія, а какъ человѣкъ, искренно высказывающій Раскольникову свое убѣжденіе о возможности проникнуть въ высшія тайны жизни и смерти, сопркоснуться съ инымъ міромъ «во время болѣзни, когда нарушается нормальный земной порядокъ въ организмѣ».

Онъ интересуется и потрясаетъ насъ своей безотраднѣйшей философійей скептика, которому вѣчность представляется комнатой «этакъ въ родѣ деревенской бани, закоптѣлой, съ науками по всѣмъ угламъ».

Онъ поражаетъ насъ, какъ смѣлый вызовъ, который Достоевскій бросаетъ въ лицо буржуазной морали: вѣдь этотъ человѣкъ, извѣдавшій всѣ тайны разврата и нравственнаго паденія, все же въ концѣ-концовъ выше людей, считающихся обыкновенно безупречными членами общества.

Точно такъ же и въ «Братьяхъ Карамазовыхъ» читатель напряженно слѣдитъ не за постепенно развивающейся душевной болѣзью Ивана Карамазова, а за двойной трагедіей, терзающей его сердце и душу.

Въ этомъ отношеніи ненормальные люди Л. Андреева стоятъ гораздо ниже героевъ Достоевскаго. Ихъ невозможно и сравнивать по глубинѣ и силѣ критической мысли.

Болѣзнь героевъ Достоевскаго только объясняетъ возможность возникновенія у нихъ различнаго рода идей и представлений и даетъ читателю яркую и полную картину всѣхъ ихъ настроеній и переживаній.

У Л. Андреева мы видимъ нѣчто иное.

Его интересуютъ часто лишь отдѣльныя проявленія исключительныхъ, необычныхъ душевныхъ состояній явно патологическаго свойства. Но онъ приписываетъ эти душевныя состоянія не тѣмъ людямъ, которыхъ мы встречаемъ въ дѣйствительности, а необыкновеннымъ «загадочнымъ натурамъ».

Его персонажи такъ исключительны, ихъ поступки такъ неожиданны, такъ непослѣдовательны, такъ алогичны, что читатель ни на минуту не можетъ отрѣшиться отъ мысли, что передъ нимъ не живые люди, а призраки, созданные воображеніемъ художника.

Психологія героевъ Л. Андреева кажется читателю неестественной, не вытекающей изъ всей жизни, всего душевнаго уклада дѣйствующихъ лицъ, какъ у Достоевскаго.

Иногда Л. Андреевъ какъ бы отрѣшается отъ самого себя, отъ свойственной ему обычно искусственности стиля и содержанія и тогда даетъ дѣйствительно психопатологическіе этюды, исполненные жизненной правды.

Таковы его «Разсказъ о Сергѣѣ Петровичѣ» и «Въ туманѣ».

Л. Андреевъ вполне сознательно выводитъ въ своихъ разсказахъ повидимому ненормальныхъ людей, заставляетъ ихъ совершать неожиданные, ненормальные поступки и не только не уясняетъ читателю того, что творится въ душѣ его героевъ, но какъ бы наслаждается недоумѣніемъ читателя, какъ бы намѣренно не желаетъ открыть ему, являются ли эти поступки слѣдствіемъ «безумія или здоровья ума, ложью или правдой».

Въ разсказѣ «Тьма» Л. Андреевъ высказываетъ свое коренное убѣжденіе, что «только очень здоровые и непосредственные люди не дѣлаютъ игрушки изъ своей мысли».

Это признаніе автора очень важно для пониманія его творчества.

Л. Андреевъ ненавидитъ, презираетъ обыкновенныхъ, непосредственныхъ и здоровыхъ людей; своихъ героевъ стремится онъ всегда выставить людьми не обыкновенными, не непосредственными. По крайней мѣрѣ, и они сами и, повидимому, авторъ вполне убѣждены въ ихъ исключительности и превосходствѣ надъ обыкновенными смертными.

Въ самомъ дѣлѣ, герой «Тьмы» думаетъ: «Развѣ тамъ на площади, передъ этими разинутыми ртами, я не буду выше ихъ всѣхъ?» Развѣ Люба не возводится на невидимый пьедесталь, откуда она съ гордостью и презрѣніемъ смотритъ на носителей обыкновенной, безыскусственной правды?

Развѣ герой «Мысли» не сознаетъ своего превосходства надъ окружающими?

Развѣ Василій Оивейскій не представляется автору исключительнымъ человѣкъ, который даже дышалъ инымъ воздухомъ, чѣмъ обыкновенные люди?

Развѣ Иуда не счастливъ мучительно отъ сознанія своего превосходства надъ другими учениками?

Развѣ это сознаніе превосходства не является доминирующимъ у героя «Моихъ записокъ».

Для доказательства глубины и сложности внутренняго содержанія своихъ героевъ Л. Андреевъ не находитъ лучшаго средства, какъ постоянную и намѣренную игру ихъ съ мыслью.

Эта особенность его творчества проявилась еще въ рассказѣ «Мысль», гдѣ Л. Андреевъ впервые задаетъ читателю психологическую загадку, намѣренно не желая самъ разъяснить ее.

Это повторяется во «Лжи», въ «Иудѣ» и, наконецъ, съ особенною силою и яркостью въ «Моихъ запискахъ».

Что представляетъ изъ себя герой «Записокъ»?

Сумасшедшій ли это, страдающій *manie lucide*, т.-е. такой формой безумія, при которой человѣкъ въ извѣстномъ отношеніи сохраняетъ способность рассуждать какъ бы совершенно разумно, будучи однако ненормальнымъ въ другихъ отношеніяхъ?

Или это поразительно рѣдкій примѣръ полного раздвоенія личности и сознанія?

Или, наконецъ, мы имѣемъ передъ собой записки преступника, для оправданія себя надѣвшаго маску безумія?

Доказательство ли это отъ противнаго вреда одиночнаго заключенія?

Замаскированная ли это сатира и насмѣшка надъ читателемъ?

Или это облеченная въ вычурную форму философская система?

Или искренно написанный психопатологическій этюдъ? Но именно искренности и нѣтъ въ «Моихъ запискахъ».

Вы найдете тамъ яркое описаніе отдѣльныхъ острыхъ проявленій психическаго разстройства, массу парадоксовъ и такое частое повтореніе героя, что онъ лжетъ, что вы, дѣйствительно, перестаете ему вѣрить и смотрите на все произведеніе только какъ на «талантливое сочинительство».

Что представляетъ для обыкновеннаго читателя описаніе отдѣльныхъ вспышекъ извращенности, которое мы встрѣчаемъ въ «Моихъ запискахъ»? — Возбужденіе нездороваго жгучаго любопытства, своеобразное щекотаніе нервовъ.

Для психіатра «Мои записки» даже и такого значенія не имѣютъ, такъ какъ произведеніе Л. Андреева является не геніальнымъ проникновеніемъ Достоевскаго, а только болѣе или менѣе художественнымъ вымысломъ.

Герои Достоевскаго несомнѣнно—больные, ненормальные люди, но люди въ то же время какъ бы выхваченные изъ дѣйствительной жизни.

Они часто мучаютъ другъ друга, но всегда ищутъ другъ друга и почти никогда не чувствуютъ душевнаго одиночества, которое является характернымъ признакомъ героевъ Л. Андреева. Напротивъ, герои Достоевскаго почти всегда открываютъ свою душу передъ другими и находятъ въ чужой душѣ откликъ на свои переживанія, находятъ поддержку и утѣшеніе. Наконецъ, у Достоевскаго это единеніе людей въ большинствѣ случаевъ поднимаетъ ихъ нравственно.

Одно появленіе Идіота дѣлало всѣхъ лучше и чище.

Гордая, своевольная Китти совершенно перерождается подъ вліяніемъ кроткой любящей Нелли.

Алеша Карамазовъ возбуждаетъ лучшія чувства въ Грушенькѣ и въ истеричкѣ Лизѣ, не говоря уже о дѣтяхъ, въ замкнутый маленький кружокъ которыхъ онъ вноситъ миръ и успокоеніе.

Героическая безпомощность Дуни вызываетъ порывъ великодушія у Свидригайлова.

Больная душа Раскольниковъ получаетъ облегченіе отъ ласковаго, человѣческаго прикосновенія къ ней Сони Мармеладовой и т. д. и т. д.

Герой Л. Андреева, напротивъ, всегда одиноки, и присутствіе другихъ людей только заставляетъ ихъ острѣе сознавать свою отчужденность отъ всего окружающаго.

Гимназистъ Качеринъ уже страдаетъ отъ этого ощущенія—ему вдругъ «блеснуло сознаніе одиночества и какъ молніей освѣтило черную пропасть, отдѣлявшую его... отъ всего міра и людей».

Петровъ въ разсказѣ «Городъ» часто хотѣлъ «закричать отъ страха, забиться куда-нибудь въ глубокой подвалъ и быть тамъ совсѣмъ одному», чтобы не чувствовать себя такимъ «безпредѣльно одинокимъ среди множества чужихъ людей».

Владиміръ Михайловичъ въ разсказѣ «Другъ» признавалъ себя ничтожнымъ и слабымъ и одинокимъ до ужаса.

Василій Оивейскій былъ одинокъ, «словно планета среди планетъ», и т. т. и т. д.

Въ остромъ сознаніи своего одиночества — трагедія героевъ Л. Андреева. Эта трагедія еще усугубляется, когда человѣкъ хочетъ сойтись съ окружающими. Общеніе людей почти всегда бываетъ фатально для нихъ и кончается ихъ гибелью.

Здѣсь опять коренная разница съ Достоевскимъ: Соня Мармеладова спасаетъ Раскольниковъ—Люба губитъ доврившагося ей героя «Тьмы».

Послѣ разговора съ Алешей Грушенька отказывается отъ мысли околдовать его своею красотою.

Герой «Бездны», Нѣмовецкій, повидимому искренно

разговариваетъ со своей спутницей о силѣ, красотѣ и безсмертіи любви, а кончается это сближеніе молодыхъ людей невѣроятнымъ дикимъ поступкомъ.

Характеренъ для Л. Андреева и самый подборъ дѣйствующихъ лицъ въ его произведеніяхъ.

Падшая женщина появляется въ его разсказахъ чрезвычайно часто (Тьма, Въ туманѣ, Бездна, Дни нашей жизни, Защита, Христіане, Въ подвалѣ, Петька на дачѣ и т. д.) и иногда безъ всякой видимой необходимости, какъ, напримѣръ, въ разсказахъ «Городъ» и на «Рѣкѣ».

Въ большинствѣ разсказовъ Л. Андреевъ трактуетъ психологическія и психопатологическія темы. Но психологія у него верѣдко чисто внѣшняя. Онъ описываетъ ярко и эффектно наружныя проявленія внутреннихъ чувствъ, но не анализируетъ эти чувства, какъ Достоевскій. Поэтому читатель сначала бываетъ пораженъ блескомъ его образовъ, оригинальностью нарисованной имъ картины, а потомъ испытываетъ нѣкоторое недоумѣніе и неудовлетворенность.

Процессы, которые происходятъ въ душѣ героевъ Л. Андреева, остаются часто неясными для читателя.

Вѣдь одни и тѣ же внѣшніе признаки могутъ быть показателями и печали и радости.

Человѣкъ можетъ стискивать руки отъ отчаянія и отъ сдерживаемаго гнѣва.

Л. Андреева интересуютъ сильнѣе не внутреннія побужденія, которыя заставляютъ людей совершать тѣ или иные поступки, а ихъ внѣшнее эффектное проявленіе, а иногда даже красивая необыкновенная обстановка, при которой они совершаются.

Припомнимъ тотъ моментъ въ разсказѣ «Такъ было — такъ будетъ», когда въ толпѣ людей, радующихся своей свободѣ, какой-то безумецъ крикнулъ: «Да здравствуетъ Двадцатый!» Онъ «закрутилъ усы и приготовился къ короткой борьбѣ и длительной агоніи въ мучительныхъ объятіяхъ разсвирѣпѣвшаго народа».

Картина, безспорно, дана, но что испытывалъ чело-
вѣкъ въ это мгновеніе, мы не знаемъ.

Почему онъ лихо закрутилъ усы? Чувствовалъ ли онъ
себя героемъ или мученикомъ и лихимъ жестомъ ста-
рался придать себѣ мужества передъ лицомъ неминуемой
смерти?

То же самое мы видимъ и въ рассказѣ «Бездна». Ге-
роемъ рассказа является юноша, очевидно страдающій
тяжкой формой психоза, такъ какъ авторъ приписываетъ
ему поступокъ, немыслимый для нормальнаго чело-
вѣка. Но о томъ, что творится въ душѣ Нѣмовецкаго, о его
патологическомъ состояніи, читатель можетъ только смутно
догадываться.

Нѣмовецкій «худъ».., «блѣденъ», а въ глазахъ его «что-
то», чего не могла опредѣлить Зиночка, но что заставило
ее смутиться и оробѣть.

Онъ приходитъ въ чрезвычайное смятеніе при видѣ
«силуэта ноги своей спутницы и маленькой туфли, наивно
и нѣжно ее обнимавшей».

Для Нѣмовецкаго въ этомъ немеркнувшемъ предста-
вленіи было что-то острое, безпокойное; наконецъ, онъ
«зналъ женщинъ, грязныхъ даже тогда, когда на нихъ
богатое и красивое платье», женщинъ, приводящихъ въ
недоумѣніе Зиночку.

Вотъ и все.

Надо признаться, характеристика чисто виѣшняя и
болѣе чѣмъ не полная. Это не психологическій этюдъ, а
иллюстрированный отрывокъ изъ хроники необычайныхъ
происшествій и свидѣлствуетъ, что авторъ «Бездны» —
человѣкъ съ сильно развитымъ зрительнымъ воображе-
ніемъ.

Такой же характеръ носить и рассказъ «Тьма». И
здѣсь авторъ рисуетъ эффектные и необычныя поло-
женія своего героя. Каждое изъ нихъ сначала захваты-
ваетъ читателя, но вскорѣ наполняетъ его нѣкоторымъ
разочарованіемъ.

Душевная драма героя выражается и здѣсь лишь внѣшнимъ образомъ; внутреннія побужденія, заставившія его преклониться передъ дурнымъ и порвать навсегда съ хорошимъ, испугаться свѣта и вступить въ непроглядную тьму, остаются темными и для читателя и для самого автора.

Всѣ поступки героя «Тьмы» — поступки ненормальнаго человѣка, но напрасно было бы искать психопатологіи или даже психологіи въ этомъ разсказѣ. Всѣ рѣчи, всѣ дѣйствія лишены здѣсь логической связи и идутъ неожиданными скачками. Правда, Л. Андреевъ самъ въ началѣ «Тьмы» такъ характеризуетъ своего героя: «впрочемъ, отъ бессонницы, вѣроятно, и отъ усталости соображалъ онъ плохо, и мысли были неожиданныя, нелѣпыя».

Соотвѣтственно мыслямъ и поступки его неожиданны и нелѣпы. Развѣ не нелѣпымъ должно казаться читателю, что человѣкъ, увидѣвшій грозившую ему гибель и мгновенно рѣшившійся для отсрочки этой гибели убить готовую его выдать, издѣвающуюся надъ нимъ женщину, женщину, которая представляется ему змѣею и которую ему «совсѣмъ не жалко», въ слѣдующую же минуту старается растрогать ее печальной исторіей своей жизни «жизни для другихъ».

Развѣ не нелѣпо человѣку, ищущему убѣжища въ домѣ, «гдѣ было все позволено», признаваться обитательницѣ этого дома, что онъ до сихъ поръ не знаетъ женщинъ. И послѣ этого, совершенно ненужнаго и ничѣмъ (не вызваннаго хвастовства своей чистотою, онъ начинаетъ выражать Любѣ свое сожалѣніе о ней, какъ о падшей, и, «нѣсколько подчеркивая свое отношеніе къ дѣвушкѣ, какъ къ человѣку», цѣлуетъ у нея руку. Не мудрено, если Люба, возмущенная этой жалостью, находитъ ее оскорбительной и, въ свою очередь, оскорбляетъ дѣйствіемъ страннаго посѣтителя. И этотъ «неизвѣстный и, должно быть, очень хорошій человѣкъ» до такой степени не сознаетъ своей безтактности, что вторично повторяетъ

ее, спрашивая у Любы, «за что она его ударила». Это «за что» поистинѣ удивительно и отвѣтомъ на него можетъ служить только заявленіе автора, что послѣ того, какъ Люба оскорбила его героя, «повидимому, онъ уже плохо соображалъ». Но въ такомъ случаѣ весь послѣдующій рассказъ теряетъ всякое значеніе, по крайней мѣрѣ, тотъ глубокій смыслъ, который хотѣлъ придать ему авторъ, совершенно исчезаетъ.

Вопросъ, можетъ ли хорошій человѣкъ оставаться хорошимъ или онъ долженъ сдѣлаться дурнымъ, потому что онъ окруженъ дурными людьми, — вопросъ этотъ лишь тогда могъ бы быть разрѣшенъ героемъ рассказа, если бы онъ или былъ въ состояніи разсуждать, какъ обыкновенный нормальный человѣкъ, не утратившій способности логическаго мышленія, или если бы онъ былъ человѣкомъ не нормальнымъ и въ минуту безумія только съ большею силою, настойчивостью и яркостью выражалъ свои задушевные помыслы и стремленія.

Ничего подобнаго не видимъ мы въ «Тьмѣ».

Человѣкъ, посвятившій себя на служеніе идеѣ, отказавшійся во имя идеи и долга отъ личнаго счастья, неожиданно услышалъ парадоксъ Любы: «Какое же ты имѣешь право быть хорошимъ, когда я — плохая?». И такъ же неожиданно, «ужаснувшись пропасти, которая у самыхъ ногъ его раскрыла свой черный зѣвъ», онъ мгновенно порвалъ со всѣмъ прошлымъ, «вдругъ съ тоскою, съ ужасомъ, съ невыносимою болью почувствовалъ, что та жизнь кончена для него навсегда, что уже не можетъ онъ быть хорошимъ». И, почувствовавъ это, ринулся во тьму...

«И все это было необыкновенно», говоритъ авторъ нѣсколько далѣе, и читатель не можетъ не согласиться съ нимъ

Необыкновенна Люба, «вдругъ чудомъ поднявшаяся на ступени невидимаго престола и оттуда съ холоднымъ и строгимъ вниманіемъ разглядывавшая у ногъ своихъ что-то маленькое, крикливое и жалкое».

Необыкновенны ея быстрыя превращенія изъ романтической носительницы какой-то таинственной новой правды въ пошлую дѣвушку, празднующую свою побѣду пирушкой съ отвратительными подругами и затѣмъ, послѣ дикой попойки, жадно воспринимающую въ душѣ «сѣмена подвига и самоотреченія».

Необыкновененъ и герой разсказа, совершившій «дикій, непонятный поступокъ» подѣ влияніемъ ли «безумія, которое овладѣваетъ иногда такъ внезапно самыми сильными и спокойными умами, или дѣйствительно подѣ визгъ пьяной скрипки, въ стѣнахъ публичнаго дома, подѣ дикими чарами подведенныхъ глазъ проститутки».

Необыкновененъ и непонятенъ человѣкъ, провозглашающій тосты за тьму, бросающій свою жизнь подѣ ноги падшихъ женщинъ на праздникѣ отчаянія и вслѣдъ затѣмъ разсказывающій жрицѣ тьмы «спокойно, почти равнодушно» о своихъ былыхъ товарищахъ.

И въ этомъ разсказѣ Л. Андреевъ рисуетъ мастерски отдѣльныя сцены (напримѣръ, картины пирушки и ареста), но фантазируетъ въ изображеніи внутреннихъ переживаній дѣйствующихъ лицъ.

Психологія героя совершенно непонятна обыкновенному читателю. Въ самомъ дѣлѣ, для него остается загадкой новая собственная, дикая и темная мудрость героя «Тьмы», — мудрость, которую онъ позналъ подѣ влияніемъ «таинственнаго и сильнаго алкоголя».

«Дикимъ просторомъ, безграничною дремучихъ лѣсовъ, безбрежною полемъ вѣяло отъ этой послѣдней темной мудрости его; въ ней слышался смятенный крикъ колоколовъ, въ ней видѣлось кровавое зарево пожаровъ; и звонъ желѣзныхъ кандаловъ, и изступленная молитва, и сатанинскій хохотъ тысячъ исполинскихъ глотокъ, и чернѣлъ куполь неба надъ непокрытой головой».

Можетъ быть, все это и видѣлось и слышалось герою въ его новой мудрости, но отъ всего этого сама мудрость не становится болѣе понятной человѣку, не посвящен-

ному въ ея таинственную сущность, и душа героя остается для читателя «тьмою», не озаренною художественнымъ анализомъ автора.

Какъ мы видимъ, Л. Андреевъ представляетъ полную противоположность съ Достоевскимъ, который знакомитъ насъ съ внутреннимъ міромъ людей, съ ихъ тончайшими чувствами и помышленіями.

Чтобы показать разницу между этими двумя авторами, я приведу еще примѣръ, но уже изъ Достоевскаго.

Князь Мышкинъ разговариваетъ съ генераломъ Иволгинымъ. Тотъ, какъ всегда, поддается полету своей фантазіи и рассказываетъ необыкновенную исторію о томъ, какъ въ 12-мъ году Наполеонъ произвелъ его въ камеръ-пажи.

Князю неловко слушать такую завѣдомую ложь, и онъ «робѣетъ и мучится мыслью, что сейчасъ покраснѣетъ».

Мнѣ кажется, что въ подобномъ случаѣ Л. Андреевъ ничего не сообщилъ бы намъ о тайныхъ мысляхъ князя, но описалъ бы густую краску, вспыхнувшую на его щекахъ. Можетъ быть, первое впечатлѣніе было бы сильнѣе, но не прибавило бы ни одной новой черточки къ характеру князя. Достоевскій же своимъ замѣчаніемъ открываетъ намъ уголокъ души своего героя, показываетъ намъ его рѣдкую деликатность, трогательное уваженіе къ чужой личности.

Если, какъ говоритъ Михайловскій, у Достоевскаго мы встрѣчаемъ тонкое психологическое кружево, то произведенія Л. Андреева походятъ иногда на оригинальную декоративную живопись: она производитъ эффектъ издали, но очарованіе иллюзіи значительно исчезаетъ при приближеніи и детальномъ разсматриваніи.

Цѣль Л. Андреева—возбудить въ читателѣ какое-нибудь одно, преобладающее настроеніе, поразить, подавить его однимъ окончательнымъ впечатлѣніемъ. Въ такомъ случаѣ писателю, очевидно, надо заботиться лишь объ общей цѣлостности и силѣ этого впечатлѣнія, объ

одной яркой картинѣ, которая должна запечатлѣться въ его сознаніи.

Здѣсь у художника нѣтъ времени, а можетъ быть, и охоты заняться отдѣлкой деталей, тонкимъ анализомъ чувствъ и ощущеній отдѣльныхъ личностей. Зато его кисть смѣлыми и яркими мазками рисуетъ психологію толпы, стихійные порывы народа, то объятаго грубымъ религіознымъ экстазомъ, то находящагося какъ бы подъ гипнозомъ таинственной власти Двадцатаго, то обезумѣвшаго отъ пролитой крови, отъ зрѣлища обезлавленныхъ труповъ, отъ зловѣщаго зарева революціоннаго пожара.

Изображая эти сцены, художникъ-импрессионистъ чувствуетъ себя вполне въ своей сферѣ и производитъ, дѣйствительно, сильное впечатлѣніе.

Разсказъ «Такъ было—такъ будетъ»—одинъ изъ удачнѣйшихъ у Л. Андреева, мнѣ кажется, потому, что о психологіи толпы можно судить лишь по внѣшнимъ признакамъ. Къ тому же психологія народныхъ массъ до сихъ поръ еще почти загадка для научнаго изслѣдованія. Здѣсь является и большій просторъ для фантазіи автора и полная возможность создать извѣстный психологическій эффектъ, воспроизводя личныя впечатлѣнія, возникшія въ душѣ художника подъ вліяніемъ картинъ, вызванныхъ его собственнымъ творческимъ воображеніемъ. Въ этомъ разсказѣ очень образно описывается революція, ея видимое торжество и дѣйствительное пораженіе, такъ какъ толпа, привыкшая къ рабству, не понимаетъ истинной свободы, свободы совѣсти и духа. Въ странѣ, свергнувшей тиранію одного, воцаряется еще болѣе тяжкая тиранія многихъ, иго большинства, захватившаго власть въ свои руки. Но и здѣсь художникъ-импрессионистъ беретъ верхъ надъ психологомъ. По всему разсказу красной нитью проходитъ тенденція вызвать въ читателѣ то или иное настроеніе, напимѣръ, создать впечатлѣніе полнѣйшаго ничтожества Двадцатаго. Для достиженія этой цѣли авторъ прибѣгаетъ между прочимъ къ очень эффектному и ори-

гинальному, но чисто внѣшнему приему. Онъ описываетъ казнь Двадцатаго сверху, съ высоты птичьяго полета, откуда среди площади, почернѣвшей отъ толпящагося народа, Двадцатый, подымающійся по невидимымъ ступенямъ эшафота, представляется совсѣмъ крошечнымъ. И когда палачъ показываетъ голову казненнаго народу, то она кажется лишь булавочной головкой, темной съ одной стороны, свѣтлой—съ другой.

Но авторъ слишкомъ сгущаетъ краски, выскиваетъ неожиданные эффектные сравненія и эпитеты, и въ результатѣ мѣстами является неестественность, а въ концѣ рассказа символизмъ, который только вредитъ полнотѣ впечатлѣнія.

Двое людей, постигшихъ истинное значеніе совершившагося переворота, стоятъ вечеромъ на мосту. Мимо нихъ проплываютъ трупы убитыхъ. Они хотятъ уйти отъ этого зрѣлища «и тутъ,—когда въ городѣ еще горѣли огни, а рѣка была черна, какъ разведенная сажа,—они увидѣли нѣчто тяжелое и смутное, рожденное тьмою и свѣтомъ. Со стороны противоположной закату, гдѣ рѣка терялась въ черныхъ берегахъ и густая тьма копошилась, какъ живая, поднималось что-то огромное, безформенное, слѣпое. Поднялось и остановилось неподвижно, и хотя у него не было глазъ, оно смотрѣло, и хотя у него не было рукъ, оно протягивало ихъ къ городу, и хотя оно было мертво, оно жило и дышало. Было страшно.

— Это туманъ надъ рѣкою,—сказалъ одинъ.

— Нѣтъ, это облако,—сказалъ другой.

Это было и облако и туманъ.

— Оно какъ будто смотреть!—Оно смотрѣло.

— Оно какъ будто слышать!—Оно слышало.

— Оно идетъ сюда!

Нѣтъ, оно стояло неподвижно. Оно стояло неподвижно, огромное, безформенное, слѣпое, и на странныхъ выпуклостяхъ его краснѣли отблески городскихъ огней, а внизу, у его ногъ, терялась въ черныхъ берегахъ черная

рѣка и тѣма копошилась, какъ живая. Угрюмо покачиваясь, плыли туда группы и пропадали въ темнотѣ, и новыя безмолвно приходили на ихъ мѣсто и, покачиваясь, уходили, — безчисленные, тихіе, думающіе о чемъ-то своемъ, такомъ же черномъ и холодномъ, какъ уносящая ихъ ночь».

Очевидно, автора ужасаетъ мысль, что высшая власть, неограниченное могущество перешли въ руки безсознательной толпы, которая каждую минуту можетъ проявить себя дикимъ произволомъ. И символомъ этой страшной стихійной силы толпы является нѣчто тяжелое и смутное, рожденное тьмою и свѣтомъ. Но приведенное выше сравненіе слишкомъ длинно и искусственно и, благодаря этой искусственности, читатель не испытываетъ чувства страха, которое хотѣлъ вызвать въ немъ авторъ.

Художникомъ-импрессионистомъ является Л. Андреевъ и въ «Красномъ смѣхѣ»! И здѣсь даетъ онъ цѣлый рядъ яркихъ картинъ, рисующихъ ужасы послѣдней войны. Читатель самъ какъ бы присутствуетъ при отступленіи нашихъ войскъ, онъ самъ переживаетъ ужасы атаки, онъ явственно видитъ поле битвы, озаренное краснымъ отблескомъ далекихъ пожаровъ и все покрытое тѣлами убитыхъ и раненыхъ. И «стонъ раненыхъ стлался по землѣ — тонкій, безнадежный, похожій на дѣтскій плачъ или на визгъ тысячи заброшенныхъ и замерзающихъ щенятъ. Какъ острая, безконечная ледяная игла входилъ онъ въ мозгъ и медленно двигался взадъ и впередъ — взадъ и впередъ». Но помочь этимъ несчастнымъ не было никакой возможности, такъ какъ всѣ, и солдаты, и санитары, и доктора не спали пятеро сутокъ и изнемогали отъ усталости. А стонъ раненыхъ, «былъ такъ силенъ и непрерывенъ, какъ будто стоналъ красный воздухъ, какъ будто стонали земля и небо». И невозможность помочь и сознаніе своего безсилія доводили людей до безумія, до самоубійства. И передъ глазами читателя проходитъ безконечная вереница сумасшедшихъ. Фигуры нѣкоторыхъ

изъ нихъ нѣсколькими штрихами очень выпукло очерчены авторомъ, въ особенности фигура старика доктора, который не въ силахъ понять «этой войны», хотя онъ былъ участникомъ послѣдней европейской и часто съ удовольствіемъ вспоминалъ ее.

Но авторъ не довольствуется единичными, хотя и многочисленными случаями сумасшествія. Безуміе становится у него эпидеміей, охватываетъ массы, заставляетъ принимать своихъ за враговъ и вступать съ ними въ бой. И зрѣлище этого безумія заражаетъ собою людей, которые еще могли критически относиться къ окружающему.

Но тутъ авторъ старается искусственно создать атмосферу безумія. Это повальное сумасшествіе, наконецъ, утомляетъ читателя, и вторая часть «Краснаго смѣха» производитъ менѣе сильное впечатлѣніе, чѣмъ первая.

Если трагическая исторія несчастнаго калѣки вызываетъ въ читателѣ чувство интереса и глубокой жалости къ нему и онъ готовъ повѣрять, «что страстная мечта о работѣ, сквозившая еще въ его письмахъ съ войны, составлявшая содержаніе всей его жизни, по возвращеніи неминуемо должна была столкнуться съ безсиліемъ его утомленнаго и измученнаго мозга и вызвать катастрофу», то сумасшествіе второго брата является нѣсколько неожиданнымъ и не трогаетъ читателя. Вѣдь онъ культурный человѣкъ, онъ говоритъ о прочитанныхъ книгахъ, но жизнь и тѣ реальныя формы, въ которыя она вылилась, какъ бы не существуютъ для него. Онъ и не помышляетъ объ истинныхъ причинахъ войны, о возможности бороться съ ними. Его психическая дѣятельность ограничена однѣми эмоціями. У него является лишь желаніе выбѣжать на улицу и крикнуть народу: «Сейчасъ прекратите войну!—или.. Но какое или? Стать передъ ними на колѣни и заплакать. На ихъ глазахъ убить себя! Но вѣдь это образъ мыслей не взрослога человѣка, а обиженнаго ребенка.

Къ тому же авторъ еще суживаетъ идейное значеніе сумасшествія своего героя, придавая причинамъ безумія

чисто личной характеръ, заставляя его, напримѣръ, мечтать о паникѣ, которую онъ могъ бы произвести въ театрѣ, какъ о мести за погибшую жизнь брата. «Это все потому, что вы убили моего брата», повторяетъ онъ.

И лишь одинъ разъ, во время разговора съ калѣжкой, проскальзываетъ у него мысль о человѣческихъ страданіяхъ вообще. «Каждый день, приблизительно въ одинъ часъ, газеты замыкаютъ токъ, и все человѣчество вздрагиваетъ. Эта одновременность ощущеній, слезъ, мыслей, страданій и ужаса лишаетъ меня опоры и я—какъ щепка на волнѣ, какъ пылинка въ вихрѣ», говоритъ онъ.

Мы не видимъ у рассказчика ни мучительной душевной борьбы при видѣ «непримиримаго дуализма сущаго и должнаго», ни религіозныхъ сомнѣній, какъ у Ивана Карамазова, не видимъ и стремленія бороться съ міровымъ зломъ, какъ у героя «Краснаго цвѣтка». Нѣтъ, герой «Краснаго смѣха» испытываетъ только ужасъ, внушаемый войной. Картины физическихъ страданій подавляютъ его и доводятъ до безумія, но психологія его неизмѣримо проще психологіи безумцевъ, изображенныхъ Достоевскимъ и Гаршинымъ. Разница становится еще замѣтнѣе, если сравнить галлюцинаціи Ивана Карамазова и героя «Краснаго смѣха».

Чортъ, являющійся Ивану, высказываетъ его тайныя помышленія и обрисовываетъ извѣстныя стороны его души. Герою «Краснаго смѣха» чудится призракъ брата, безцѣльность смерти котораго и была одной изъ причинъ его безумія. Но какъ несчастный калѣжка не оставилъ ни одного слова изъ своего труда «о цвѣтахъ и пѣсняхъ» и не показалъ намъ своего собственнаго «я» въ полномъ свѣтѣ, такъ же молчитъ и его призракъ и не разъясняетъ намъ психологіи брата.

Л. Андреевъ всю силу своего таланта сосредоточилъ на одной сторонѣ психической дѣятельности своего героя—на все усиливающимся патологическомъ чувствѣ страха, а потому психологія его не сложна и не глу-

бока. Да психологія и не составляетъ главнаго въ «Красномъ смѣхѣ». Вѣдь значеніе этой поэмы именно и заключается въ томъ чувствѣ патологическаго ужаса, которое испытываетъ самъ авторъ, которымъ онъ по временамъ заражаетъ читателя и которое является живымъ и краснорѣчивымъ протестомъ противъ войны и ея безсмысленной жестокости.

Почти всѣ произведенія Л. Андреева проникнуты однимъ доминирующимъ настроеніемъ — патологическимъ чувствомъ ужаса, который принимаетъ различные оттѣнки. Слово «оттѣнки» можно употребить не только въ переносномъ, но и въ буквальномъ смыслѣ.

Только что разобраннымъ мною произведеніе оканчивается словами: «За окномъ, въ багровомъ и неподвижномъ свѣтѣ стоялъ самъ *Красный Смѣхъ*».

Мы уже видѣли, что въ «Такъ было—такъ будетъ» ужасъ передъ будущимъ является въ видѣ чего-то огромнаго, безформеннаго, слѣпнаго, *краснющаго* отъ отблесковъ городскихъ огней.

Ужасъ смерти у Хижнякова («Въ подвалѣ») принимаетъ также конкретную форму и цвѣтовую окраску. Хижняковъ «видѣлъ то, чего никогда не видятъ другіе: колыханіе *страго* огромнаго тѣла, безформеннаго и страшнаго.

Въ разсказѣ «Ложь» чувство ужаса окрашивается *блѣлымъ* цвѣтомъ. Тамъ мы читаемъ: «Въ окно молча глядѣло что-то большое, *мертвенно-блѣое*».

Въ «Василіи Оивейскомъ» это — мистическій ужасъ передъ неумолимымъ и грознымъ рокомъ, тяготѣющимъ надъ жизнью людей и обращающимъ въ ничто всѣ ихъ попытки такъ или иначе устроить свое существованіе, «приблизиться къ великой правдѣ о Богѣ и людяхъ и о таинственныхъ судьбахъ человѣческой жизни». Уже съ первой строчки повѣсти авторъ старается вызвать въ читателѣ настроеніе неопредѣленной тревоги и трепетнаго ожиданія чего-то грознаго, ужаснаго и неизбѣжнаго. Онъ начинаетъ повѣсть такъ: «Надъ всей жизнью Василія

Ойвейскаго тяготѣлъ суровый и загадочный рокъ. Точно проклятый невѣдомымъ проклятіемъ, онъ съ юности несъ тяжелое бремя печали, болѣзней и горя, и никогда не заживали въ сердцѣ его кровоточащія раны», и т. д. и т. д.

Но вслѣдъ за дальнѣйшими, такими же звучными и красивыми фразами мы узнаемъ, что трагическій паѳосъ отчаянія, звучащій въ нихъ, не имѣетъ достаточнаго основанія. Авторъ не дѣлаетъ никакого указанія на то, что именно испыталъ тяжелаго Василій Ойвейскій въ своей юности. Когда же Василій сдѣлался священникомъ, то женился на хорошей дѣвушкѣ, тихо и мирно прожилъ съ нею семь лѣтъ, родилъ отъ нея сына и дочь и благословлялъ Бога за свое благополучіе. Читатель не понимаетъ, почему у отца Василя находились въ сердцѣ кровоточащія и никогда незаживающія раны.

На седьмой годъ своего благополучія ему пришлось перенести тяжелое испытаніе—у него утонулъ сынъ, а жена запыла съ горя.

У несчастной матери явилась мысль родить новаго сына, чтобы въ немъ ожилъ погибшій Вася. Она, дѣйствительно, родила сына, но «въ безуміи зачатый, безумнымъ явился онъ на свѣтъ». Въ рассказѣ онъ является живымъ олицетвореніемъ непонятныхъ, роковыхъ силъ, управляющихъ судьбою человѣка. Съ рожденіемъ идіота все въ домѣ рѣзко измѣнилось къ худшему—«надъ всѣми мыслями и жизнью господствовалъ страшный образъ идіота». Попадья опять начала пить, разсудокъ ея сталъ мутиться, а въ душу отца Василя мало-по-малу закрадывалось сомнѣніе.

Свое личное горе вызвало въ немъ глубокое сочувствіе къ горю другихъ людей. Жалость къ людямъ, къ ихъ постояннымъ страданіямъ, къ ихъ грѣховности и беспомощности, наконецъ, и свое несчастіе наполнили душу о. Василя тяжкими сомнѣніями и привели къ полному невѣрію. Онъ рѣшилъ снять съ себя священнической санъ. Здѣсь логически долженъ закончиться раз-

сказъ. Но въ такомъ случаѣ человѣкъ явился бы строителемъ своей судьбы, а этого и не можетъ допустить Л. Андреевъ, который трепещетъ передъ властью жестокаго и загадочнаго рока. Въ силу этого субъективнаго настроенія автора герой его повѣсти долженъ пасть жертвой.

Хотя и въ началѣ разсказа авторъ слишкомъ сгущаетъ краски и обыкновенныя неудачи и испытанія, неизбѣжныя въ жизни каждаго человѣка, принимаютъ у него необычайныя, грандіозныя размѣры, но читателю все-таки понятна психика дѣйствующихъ лицъ.

Но когда мы знакомимся съ дальнѣйшей судьбой Василя Оивейскаго, то его душевная драма становится для насъ все неяснѣе и неяснѣе.

Въ то время, когда онъ окончательно утратилъ вѣру, на него обрушивается новое неожиданное несчастье. Въ жаркій лѣтній день пьяная жена уронила въ комнату спичку, отъ чего и произошелъ пожаръ. Сама попадая получила смертельныя ожоги, а домъ и все имущество о. Василя погибли въ пламени. И вотъ, по волѣ автора, Василій Оивейскій внезапно вновь обрѣтаетъ вѣру. Этотъ переломъ въ душѣ его совершенно непонятенъ читателю. Мы не знаемъ, что испытываетъ о. Василій, посредствомъ какого мучительнаго внутренняго процесса становится онъ изъ невѣрующаго вѣрующимъ. И его сомнѣнія и весь логическій ходъ его мысли остаются для насъ тайной. Почему именно въ тотъ моментъ, когда судьба наноситъ ему ужасный ударъ, когда вмѣсто любимаго существа онъ видитъ передъ собою обезображенную, обгорѣлую, безформенную массу, почему всѣ его сомнѣнія исчезаютъ? Вообще, всѣ дальнѣйшіе поступки и рѣчи его представляютъ для читателя психологическую загадку. Правда, можно предположить, что о. Василій начинаетъ уже сходить съ ума.

Только врачъ-психіатръ способенъ рѣшить вопросъ,

насколько вѣрно изображено авторомъ постепенное развитіе болѣзни, обыкновенный же читатель можетъ лишь удивляться непослѣдовательности его мыслей и дѣйствій.

«У трупa жены онъ палъ на колѣни, потомъ принявъ лицомъ къ залитому полу, среди клочковъ грязной ваты и перевязокъ—точно жаждалъ онъ превратиться въ прахъ и смѣшаться съ прахомъ».

Онъ «съ восторгомъ безпредѣльной униженности, изгоняя изъ рѣчи своей самое слово «я», воскликнулъ: «Вѣрую!» И въ то же время ему кажется, что «Богъ всю жизнь его обратилъ въ пустыню, но лишь для того, чтобы не блуждалъ онъ по старымъ извѣзженнымъ дорогамъ, по кривымъ и обманчивымъ путямъ, какъ блуждаютъ люди, а въ безбрежномъ и свободномъ просторѣ ея искалъ новаго и смѣлаго пути».

Но какъ согласить «безпредѣльную униженность» и «жажду превратиться въ прахъ» съ гордымъ желаніемъ «искать новаго и смѣлаго пути»? Какъ можетъ такое желаніе возникнуть въ душѣ простаго деревенскаго священника, который до испытанныхъ имъ несчастій «вѣрилъ торжественно и просто: какъ іерей и человѣкъ съ незлобивой душой»? Наконецъ, какъ согласить это «исканіе новаго и смѣлаго пути» со слѣдующими размышленіями о. Василія: «Мой путь. Но развѣ думаетъ о пути стрѣла, посланная сильной рукой? Она летитъ и пробиваетъ цѣль—покорная волѣ пославшаго».

И мысль о необыкновенномъ подвигѣ, къ которому надо готовиться постомъ и молитвою, и все возрастающій фанатизмъ о. Василія, доходящій до безумнаго рѣшенія силою вѣры оживить мертвеца, и финальная катастрофа—все это черезчуръ необыкновенно, черезчуръ искусственно, а потому не ужасаетъ читателя. Не трогаютъ читателя попытки автора изобразить душевное одиночество своего героя, которое должно еще болѣе отбѣнить трагизмъ его положенія. Но если уже на

первой страницѣ своей повѣсти, еще ничего не сообщивъ о страданіяхъ Василя Ойвейскаго, авторъ спѣшитъ сказать, что «онъ былъ одинокъ среди людей, словно планета среди планетъ, и особенный, казалось, воздухъ, губительный и тлетворный, окружалъ его, какъ невидимое прозрачное облако», то, очевидно, на человѣческомъ языкѣ не хватить словъ, чтобы вести весь рассказъ въ такомъ повышенномъ тонѣ.

И въ этомъ рассказѣ Л. Андреевъ является не психологомъ, а художникомъ, для котораго различныя перипетіи душевной драмы, переживаемой его героемъ, служатъ только предлогомъ набросать рядъ яркихъ и эффектныхъ картинъ, проникнутыхъ тѣмъ или инымъ настроеніемъ.

Отъ произведеній Л. Андреева вѣетъ безысходнымъ пессимизмомъ. И настоящее, и прошедшее, и будущее окутано у него мрачной пеленой густого тумана. И въ этомъ туманѣ не видитъ онъ ничего свѣтлаго, таящаго надежду. Всѣ явленія жизни принимаютъ у него трагическую окраску, внушаютъ ему чувство патологическаго ужаса: и жизнь, и любовь, и смерть. Во всемъ видитъ онъ власть темныхъ, непостижимыхъ силъ, которыя невидимо управляютъ людьми, управляютъ не только ихъ судьбою, но и чувствами.

Человѣкъ не имѣетъ свободной воли, а зависитъ отъ настроеній и ощущеній, возникающихъ подъ вліяніемъ стихійныхъ, фізіологическихъ инстинктовъ. Человѣкъ—игрушка этихъ стихійныхъ силъ, дѣйствующихъ на него и извнѣ и извнутри. Онъ чувствуетъ свое безсиліе, и имъ овладѣваетъ ужасъ отъ сознанія своей беспомощности. Всякое возмущеніе и борьба напрасны и безцѣльны—человѣкъ долженъ пасть жертвой злого рока. Онъ чувствуетъ себя ничтожнымъ и одинокимъ въ жизни, и не у кого ему искать сочувствія и поддержки. Если все смутно въ его собственной душѣ и утрачена вѣра въ

свои силы, въ свободу и мощь человѣческаго духа, то и отъ окружающихъ ему ждать нечего. Всѣ люди одинаково жалкіе рабы, рабы непостижимаго, трагическаго начала бытія, рабы своихъ непреоборимыхъ темныхъ инстинктовъ, наконецъ, рабы своихъ вѣрованій и традицій—всѣ они обречены на мучительное нравственное одиночество и, смотря по характеру, съ громкимъ проклятіемъ или молча несутъ тяжкое бремя существованія.

Е. Мечникова.

Критика и бібліографія.

В. Чернышовъ. „Сборникъ статей для изложенія“. Книга для чтенія, разсказа, заучиванія наизусть и другихъ упражненій при изученіи русскаго языка. Изданіе 2-ое, переработанное примынительно къ классному употребленію. Спб. 1909.

Цѣна 60 коп.

Хрестоматія г. Чернышова распадается на семь отдѣловъ: сказки, преданія, разсказы; басни Эзопа и Крылова; разсказы о животныхъ; о человѣкѣ; дѣти среди своихъ и чужихъ; историческіе разсказы, преданія, анекдоты; среди природы. При разборѣ другихъ аналогичныхъ изданій намъ уже приходилось указывать на то, что подобныя дѣленія иногда не свободны бываютъ отъ извѣстной искусственности, что группировка матеріала, въ принципѣ безусловно необходимая, можетъ вызывать иногда серьезныя возраженія. Такъ обстоитъ дѣло и въ данномъ случаѣ, такъ какъ, напр., заглавіе четвертаго отдѣла—„о человѣкѣ“—нельзя признать особенно удачнымъ, въ виду того, что о человѣкѣ, конечно, говорится и въ другихъ отдѣлахъ; можно было бы нѣсколько видоизмѣнить и названіе „дѣти среди своихъ и чужихъ“. Укажемъ далѣе на то, что на протяженіи приблизительно двухсотъ страницъ, правда—довольно большого формата, помѣщено, цѣликомъ или въ отрывкахъ, 320 различныхъ произведеній. Это значить, что въ хрестоматіи преобладаютъ небольшія вещи или же краткіе отрывки изъ болѣе обширныхъ. Такимъ образомъ, въ этомъ отношеніи „Сборникъ ста-

тей“ расходится со многими хрестоматіями и книгами для чтенія, появившимися за послѣднее время и стремящимися давать юному читателю, по возможности—цѣльныя произведенія или большіе, вполне законченныя отрывки. Есть вещи, которыя особенно хотѣлось бы видѣть въ полномъ объемѣ, а не въ отрывкахъ или извлеченіи; такъ, напр, странное впечатлѣніе производитъ въ „Сборникѣ“ отдѣльный кусокъ, взятый изъ „Муму“ и занимающій всего два столбца. Что касается общаго характера того матеріала, какой даетъ разбираемая нами хрестоматія, то очень опредѣленно бросается въ глаза, во-первыхъ, довольно видное мѣсто, отведенное элементу нравоучительному, во-вторыхъ, преобладаніе въ иныхъ отдѣлахъ чисто анекдотической стороны. Заимствованныя въ иныхъ случаяхъ изъ сочиненій хорошихъ писателей, иногда не лишеныя извѣстной занимательности, эти анекдоты и мелкіе рассказы должны, по мысли составителя, знакомить съ извѣстными историческими эпохами, съ біографіей выдающихся дѣятелей или служить наглядною иллюстраціей справедливости тѣхъ или другихъ сентенцій общаго характера. Отъ заглавій нѣкоторыхъ изъ нихъ, несомнѣнно, вѣдетъ добрымъ старымъ временемъ,—не даромъ иные заимствованы, какъ указываетъ самъ составитель, изъ такихъ книгъ, какъ хрестоматія Перевлѣскаго. Сплошь да рядомъ попадаются въ отдѣлахъ „О человѣкѣ“, „Дѣти среди своихъ и чужихъ“, „Историческіе рассказы“ такія заглавія, какъ „Любовь къ истинѣ“, „Честный нищій“, „Вѣрность двухъ друзей“, „Разумное дитя“, „Сила доброты“, „Три умныхъ брата“, „Рассказы о русской смѣтливости“, „Умѣй дѣлать хоть чтонибудь“, „Трудомъ приобрѣтается искусство“, „Великодушная дочь“, „Русскій солдатъ“, „Иная вина порой пригожается“, „Шутка Суворова“, „Способности Безбородко“, „Императоръ Павелъ сватомъ“, „Безкорыстіе Шишкова“, „Честность адмирала Лазарева“ и т. д. Невольно приходитъ въ голову, что въ произведеніяхъ крупнѣйшихъ русскихъ писателей можно было бы найти болѣе интересный и яркій матеріалъ, притомъ болѣе выдающійся и въ чисто художественномъ

отношеніи! Сравнительно удачнѣе послѣдній отдѣлъ „Среди природы“, въ которомъ довольно недурно подобраны, между прочимъ, стихотворенія, относящіяся къ русской природѣ. Въ двухъ пространныхъ предисловіяхъ къ „Сборнику“ обстоятельно доказывается польза простого чтенія и пересказыванія учащимися прочитаннаго („оно пріучаетъ дѣтей владѣть русскимъ литературнымъ языкомъ, пріучаетъ владѣть связною рѣчью“ и т. д.). Съ тѣми мыслями, которыя при этомъ высказываетъ составитель, нельзя, въ общемъ, не согласиться, можно даже сказать, что значеніе устнаго изложенія прочитаннаго едва ли требуетъ вообще какой-либо апологія, является чѣмъ-то очевиднымъ и безспорнымъ для каждого преподавателя русскаго языка, сознательно относящагося къ своему дѣлу... Между тѣмъ, много мѣста занято въ этихъ предисловіяхъ именно полемическимъ элементомъ. Въ концѣ книги помѣщенъ, по выраженію составителя, „словарикъ“ малопонятныхъ словъ. Изъ подстрочнаго примѣчанія къ нему мы узнаемъ, что онъ составленъ по академическимъ словарямъ, словарю Даля, энциклопедическому словарю Брокгауза и Эфрона и т. п.; „словарикъ этотъ, — говорится далѣе — находится въ строгомъ соотвѣтствіи съ текстомъ книги, т.-е. даетъ объясненія словъ въ тѣхъ только значеніяхъ, въ которыхъ они встрѣчаются въ находящихся здѣсь статьяхъ“. Думается было бы умѣстнѣе, — разъ сообщается только одно значеніе какого-нибудь слова, примѣнительно къ его употребленію въ извѣстной статьѣ, — помѣщать это толкованіе вслѣдъ за соотвѣтствующею статью. Теперь же, такъ какъ „словарикъ“ помѣщенъ въ концѣ всей книги, иныя объясненія все же кажутся нѣсколько странными и неполными, нѣкоторыя, помимо того, и неточны. Вотъ нѣсколько примѣровъ: „барщина — крѣпостные крестьяне, являвшіеся на барскія работы“; „гармонія — созвучіе“; „взятка — деньги или вещи, взятая чиновникомъ за нарушеніе закона“; „идоль — лицо, кѣмъ-либо очень любимое“; „кантонъ — отдѣлъ башкирскаго войска“; „пассажъ — музыкальное упражненіе“; „туалеть — одѣваніе въ нарядное платье“; „тузь — ударъ“ и мн. др. — Цѣ-

ну книги, правда, изданной очень скромно (безъ иллюстрацій, на средняго достоинства бумагѣ), слѣдуетъ признать дешевою.

Ю. Веселовскій.

Педагогическая и психологическая хрестоматія. Вып. I. Воспитаніе. Составилъ К. Теодоровичъ. Лодзь, 1909. Ц. 35 к.

Составитель этой хрестоматіи, какъ видно изъ его предисловія, имѣлъ въ виду „прійти на помощь пытливой молодежи въ указаніи ей пути къ разрѣшенію волнующихъ ее вопросовъ“, „не только указать извѣстныя истины, но и поставить всякаго стремящагося къ истинѣ лицомъ къ лицу съ идейнымъ содержаніемъ литературы, такъ какъ учебникъ — не начало и конецъ всякаго учащагося“ (?). Въ концѣ того же предисловія задача этой книжки опредѣляется еще слѣдующимъ образомъ: „Систематическое изложеніе нѣкоторыхъ истинъ, познаніе человѣкомъ самого себя и другихъ, окружающихъ его людей, все это — съ тою цѣлью, чтобы удовлетворить стремленіе человѣка найти свою дорогу, узнать свое мѣсто, чтобы сдѣлаться самимъ собою (изъ письма Бѣлинскаго къ Тургеневу)“. Г. Теодоровичъ говоритъ, что вѣншимъ поводомъ къ составленію подобной хрестоматіи послужили письменные запросы, полученные имъ отъ своихъ бывшихъ учениковъ и ученицъ. Что же представляетъ собою первый выпускъ этого изданія, задачи котораго, хотя бы формулированныя неособенно складнымъ русскимъ языкомъ, нельзя не признать очень широкими и разнообразными? Это — длинный рядъ отрывковъ изъ различныхъ писателей, русскихъ и иностранныхъ, затрогивавшихъ вопросы воспитанія. Есть тутъ и большіе куски въ нѣсколько страницъ, есть и прямо микроскопическія цитаты, едва ли способныя принести какую-нибудь пользу читателямъ, напр.: „человѣкъ можетъ стать человѣкомъ только черезъ воспитаніе“ (Кантъ); „общая задача воспитанія — гармоническое развитіе всѣхъ силъ, врожденныхъ человѣку“ (Гурьевъ); „воспитаніе дается намъ или природою, или людьми, или вещами“ (Руссо); „трудъ

есть непрерывная, дѣлящаяся форма усилія“ (Пэйю) и т. п. Трудно сказать, какое употребленіе могут сдѣлать лица, пользующіеся книжкою г. Теодоровича, изъ подобныхъ афоризмовъ, хотя бы и заключающихъ въ себѣ безспорныя истины. Списокъ авторовъ, которыхъ болѣе или менѣе обстоятельно цитируетъ составитель, очень великъ и отличается значительною пестротой; ученые, беллетристы, педагоги, доктора—крупные и мелкіе, принадлежащіе къ различнымъ направленіямъ и школамъ,—фигурируютъ въ немъ вперемежку. Такъ, въ хрестоматіи представлены большими и мелкими отрывками Бѣлинскій, Милль, свящ. Петровъ, Локкъ, Чеховъ, Гюйо, Кантъ, Чарская, Фребель, Лермонтовъ, Пэйю, Каптеревъ, Руссо, Добролюбовъ, Блекки, Некрасовъ, Гефдингъ, Пироговъ и др. Если эти имена и взяты почти наудачу изъ различныхъ частей книжки, то нужно замѣтить, что и въ нѣкоторыхъ отдѣльныхъ случаяхъ чередованіе и близкое соедѣство иныхъ статей производитъ довольно странное впечатлѣніе. Такъ, напр., на одной и той же страницѣ помѣщено начало мыслей Фребеля о воспитаніи—и тутъ же слѣдующій отрывокъ изъ „Записокъ институтки“ Чарской. „Не знать урока у батюшки считалось преступленіемъ, за которое нападалъ весь классъ безъ исключенія. Да, впрочемъ, такихъ случаевъ, къ нашей чести будь сказано, почти не случалось. Дѣвочки „парфетки“ слѣдили за дѣвочками „мовешками“, заботясь, чтобы урокъ Закона Божьяго былъ выученъ“. Этотъ отрывокъ получилъ здѣсь громкую квалификацію: „примѣръ коллективнаго соревнованія“...

Что касается тѣхъ вопросовъ и темъ, которые затрогиваются въ отдѣльныхъ отрывкахъ, входящихъ въ составъ „Педагогической хрестоматіи“, то ихъ совокупность производитъ впечатлѣніе чего-то очень разнообразнаго, хотя это разнообразіе опять граничитъ нерѣдко съ пестротой, и мѣстами бросается въ глаза отсутствіе системы, которое должно затруднить тѣхъ, кто будетъ имѣть въ рукахъ книгу. Здѣсь мы встрѣчаемъ, напр., такіе заголовки и рубрики, какъ, напр. „Цѣль воспитанія“, „Что значитъ—быть здоровымъ“,

„Исключеніе гимнастики изъ числа обязательныхъ предметовъ“, „Вліяніе общества“ (приведены слова Печорина: „Да, такова была моя участь съ самаго дѣтства“ и т. д.), „Чѣмъ долженъ быть воспитатель для дѣтей“, „Тѣлесныя наказанія“, „Типъ лѣнивца (разбросанность указываетъ на слабую волю)“, „Обломовцы темнаго царства“, „Кантъ о лжи“, „Вліяніе никотина“, „О играхъ и забавахъ іезуитскій патеръ“, „Способности ученика не всегда проявляются въ школѣ“, „Мысли Чехова о воспитаніи и образованіи“, „Что значитъ быть интеллигентомъ“, „Колыбельная пѣсня педагогин дореформенной“ и мн. др. Не отрицая благихъ намѣреній составителя, нельзя все же не указать на то, что въ данномъ случаѣ мы отнюдь не имѣемъ дѣла съ настоящею педагогическою хрестоматіей; передъ нами просто—нѣчто въ родѣ сборника „золотыхъ словъ“, справочника, карманнаго пособія, куда заглядываютъ, когда нужно наскоро и въ ограниченныхъ размѣрахъ „подчитаться“ по какому-нибудь вопросу,—„съ похвальной цѣлью себѣ усвоить умъ чужой“... Но для этого нужно было бы отдѣльныя цитаты расположить въ алфавитномъ порядкѣ заглавій,—отсутствіе этого порядка, настоящей системы, даже оглавленія, затрудняетъ пользованіе этимъ сборникомъ для справокъ по тому или другому вопросу.

Ю. Веселовскій.

Н. Ильинскій. *„Хрестоматія къ курсу теоріи словесности“*.
 Изданіе кавказскаго учебнаго округа. Тифлисъ, 1909. Цѣна
 1 руб. 20 коп.

Необходимость прохожденія въ средней школѣ курса теоріи словесности при помощи, прежде всего, образцовъ, иллюстрирующихъ каждый отдѣлъ, каждое правило или опредѣленіе, давно уже стало аксіомой для всѣхъ преподавателей русскаго языка, отрѣшившихся отъ традиціоннаго взгляда на „теорію“, какъ на что-то догматическое, представляющее собою незыблемый кодексъ правилъ, которыя должны быть усвоены „an und für sich“ и только *могутъ* быть демонстри-

рованы на примѣрахъ. Сборники образцовъ, которыми можно пользоваться при прохожденіи каждой части курса (изъ новѣйшихъ хрестоматій этого типа вспомнимъ, напр., приложение къ „Теоріи словесности“ Шальгина), имѣютъ вслѣдствіе этого большое значеніе, какъ пособія, которыя должны находиться въ рукахъ у преподавателя и учащихся, дополняя, подчасъ замѣняя учебникъ. Книга, заглавіе которой выписано было выше, принадлежитъ къ числу тѣхъ, которыя могутъ быть съ пользою употребляемы при изученіи теоріи словесности—въ тѣхъ рамкахъ, какія устанавливаются *существующими программами* этого предмета. Никакихъ существенныхъ нововведеній и усовершенствованій она, правда, не вноситъ,—если не считать, напр., замѣны устарѣвшихъ отрывковъ изъ Ломоносова и Карамзина произведеніями современныхъ авторовъ или включенія въ первый отдѣлъ стихотвореній Бальмонта. Не стоитъ она въ связи и съ тѣми взглядами на постановку преподаванія „теоріи“ въ средней школѣ, которые отразились, напр., въ извѣстной книжкѣ Овсяннико-Куликовскаго, съ его попытками перенести въ школьный учебникъ отголоски научной поэтики. Но, какъ пособіе, дающее матеріалъ, какимъ можетъ пользоваться педагогъ, желающій каждое правило вывести изъ разбора тѣхъ или другихъ образцовъ, хрестоматія г-на Ильинскаго можетъ оказаться пригодною. Изъ предисловія къ книгѣ мы узнаемъ, что она была составлена примѣнительно къ программѣ, выработанной съѣздомъ преподавателей русскаго языка и словесности среднихъ учебныхъ заведеній кавказскаго учебнаго округа (1904). Нельзя не указать все же, что въ хрестоматіи, а можетъ быть, и въ самой программѣ, есть извѣстные пробѣлы; это замѣчаніе относится, напр., къ отдѣлу *драмы*, очень краткому, не дающему понятія ни о „ложно-классической“ трагедіи, ни о творествѣ Шекспира, ни о комедіи, какъ античной, такъ и современной. Впрочемъ, отсутствіе нѣкоторыхъ образцовъ мотивируется въ предисловіи тѣмъ, что наиболѣе крупныя эпическія и драматическія произведенія существуютъ въ отдѣльныхъ дешевыхъ изданіяхъ и поэтому до-

ступны для учащихъся. Какъ бы то ни было, странно все же, что „ложно-эпическая“ поэма—вѣроятно, по этой же причинѣ—представлена въ хрестоматіи только отрывками изъ „Шильонскаго узника“. Зато очень полны и интересны отдѣлы, посвященные народной словесности, особенно лирикѣ (30 образцовъ); они заслуживаютъ быть отмѣченными.

Ю. Веселовскій.

Н. В. Чеховъ. Дѣтская литература. Педагогическая академія въ очеркахъ и монографіяхъ. М., 1909 г. 256 стр., ц. 1 р. 60 к.

Книга Н. В. Чехова начала собою цѣлую серію книгъ „Педагогической академіи“, имѣющей цѣлью въ популярномъ изложеніи, но „при строго-научной разработкѣ матеріала“ познакомить своихъ читателей (семью и школу) съ современнымъ положеніемъ главнѣйшихъ вопросовъ воспитанія. Можно привѣтствовать, что въ числѣ этихъ вопросовъ нашлось мѣсто и тому, которому посвящена книга г. Чехова. Это дѣйствительно одинъ изъ назрѣвшихъ вопросовъ семейной и школьной педагогикъ. Задача составленія такой книги очень сложная и трудная. У автора много цѣннаго матеріала и указаній. Надо признать заслугу г. Чехова, но въ то же время въ интересахъ дѣла находимъ нужнымъ отмѣтить и недостатки разбираемой работы. Авторъ книги правъ, когда не беретъ на себя практической задачи указанія книгъ для чтенія, отсылая къ существующимъ справочникамъ и указателямъ, но онъ неправъ, когда отстраняетъ отъ себя и ту задачу, которая намѣчена для всей серіи педагогической библіотеки и которая съ неизбежностью вытекаетъ и изъ его собственныхъ посылокъ. Такъ, онъ самъ указываетъ, какъ на главный недостатокъ журнальныхъ статей о дѣтскихъ книгахъ, что эти книги разбираютъ люди, которые „сами для себя не выяснили точки зрѣнія на вопросы, связанные съ дѣтской литературой“; онъ видитъ также, гдѣ слѣдуетъ искать для устраненія этого недостатка твердаго опорнаго пункта,—именно, въ современной педаго-

гикъ, „ставшей на прочную основу опыта“ и уже „установившей, цѣлый рядъ особенностей, отличающихъ ребенка отъ взрослого человѣка“. Автору и слѣдовало бы именно въ эту сторону съ самаго начала направить свое вниманіе и въ данныхъ психологической науки, въ непосредственныхъ наблюденіяхъ и въ экспериментальныхъ изслѣдованіяхъ, касающихся развитія по возрастамъ дѣтскихъ вкусовъ и интересовъ, въ произведеніяхъ художественнаго слова, рисующихъ дѣтскій міръ, словомъ, въ многообразномъ накопившемся матеріалѣ поискать себѣ исходныхъ и руководящихъ точекъ зрѣнія, въ свѣтѣ которыхъ и подойти къ рѣшенію частныхъ вопросовъ своей широкой темы. Къ сожалѣнію, авторъ этого не сдѣлалъ. Совершенно случайно, напр., въ связи со сказками Вагнера авторъ говоритъ о томъ, посильна ли для дѣтей работа надъ „вѣчными“ вопросами, — не опасна ли она для неокрѣпшихъ дѣтскихъ силъ? И едва ли можно удовлетвориться указаніемъ автора на то, что эти вопросы ломали даже и окрѣпшія силы такихъ гениальныхъ людей, какъ Гоголь, Достоевскій; едва ли также будетъ ясна ссылка на „Николеньку“ Л. Толстого и замѣчаніе о раннемъ пробужденіи въ дѣтяхъ подобныхъ вопросовъ. Надо вспомнить цѣнное педагогическое правило Джемса, что „для развитія какой-нибудь способности наиболѣе удобнымъ является именно тотъ моментъ, когда соответствующее влеченіе *наиболѣе интенсивно*“. Но мы не знаемъ о томъ, какъ представляетъ себѣ авторъ послѣдовательность въ развитіи дѣтскихъ интересовъ и влеченій. Въ этомъ же мѣстѣ книги авторъ не смущается даже „глубокимъ пессимизмомъ, съ какимъ смотреть на современную жизнь и ея строй“ Вагнеръ; но на стр. 152 онъ горячо отстаиваетъ запросъ дѣтей на свѣтъ, веселье и бодрое счастье... И одинъ изъ самыхъ важныхъ вопросовъ, вопросъ объ эмоціональной окраскѣ (тонѣ) дѣтской книги, остается невыясненнымъ. Вотъ еще (на стр. 128) авторъ отмѣчаетъ рядъ произведеній Чехова, Л. Андреева, Горькаго, Елпатьевскаго, Дмитріевой и др., написанныхъ для взрослыхъ, но педагогической критикой признанныхъ

пригодными и для дѣтей. Авторъ однако возражаетъ и говоритъ, что рассказы эти „оказываются подходящими для дѣтей совершенно случайно“ и не характерны для писателя: „можно ли, спрашиваетъ онъ, въ знакомствѣ съ произведеніями Чехова ограничиться хоть на время тремя его рассказами („Бѣлолобый“, „Дѣтвора“, „Каштанка“)? И что даютъ они для характеристики его, какъ писателя?“ Такимъ образомъ, передъ нами новое требованіе: недостаточно, чтобы рассказы были подходящи для дѣтей, нужно еще, чтобы достигались цѣли чуть ли не историко-литературнаго характера. Однако рассказы Гаршина „Сигналь“, „Медвѣди“ и Короленка „Дѣти подземелья“ одобряются просто потому, что они сильны и интересны... Отмѣтимъ, наконецъ, еще одно положеніе, устанавливаемое авторомъ (стр. 118): „Люди наиболѣе культурной части общества какъ бы повторяютъ въ своемъ развитіи—каждый человѣкъ отдѣльно— историческій ходъ развитія цѣлаго народа... Знакомство съ значительной частью произведеній (Пушкина, Гоголя, Тургенева, Достоевскаго и Толстого) возможно въ дѣтскомъ и юношескомъ возрастѣ, и не только потому, что сочиненія эти доступны и интересны для этого возраста, но и потому, что *этотъ возрастъ соответствуетъ той эпохѣ въ исторіи развитія нашего общества, когда эти сочиненія появлялись.* Ихъ болѣе простое и несложное, по сравненію съ современнымъ, міровоззрѣніе можетъ быть воспринято въ *дѣтскомъ возрастѣ*¹⁾ и послужить основою дальнѣйшаго правильнаго развитія человѣка“. Но неужели трудно для ребенка понять, напр., „Петьку на дачѣ“ Л. Андреева, а „міровоззрѣніе“ Достоевскаго и Толстого „можетъ быть воспринято въ дѣтскомъ возрастѣ“?

Авторъ дѣлаетъ и историческіе экскурсы въ область дѣтскихъ книгъ и журналовъ. Онъ правильно ставитъ себѣ цѣль — прослѣдить смѣну направленій дѣтской литературы и журналистики въ связи съ развитіемъ об-

¹⁾ Курсивъ нашъ.

щей литературы и педагогическихъ идей, не только нашихъ, но и западно-европейскихъ, чтобы такимъ путемъ уяснить назрѣвшія педагогическія задачи. Но автору не всегда удается дать представленіе о самихъ литературныхъ фактахъ данныхъ областей, и о связи этихъ фактовъ въ цѣпи преемственныхъ направленій; получилась нѣкоторая бессистемность отдѣльныхъ очерковъ разнаго достоинства: сначала, напр., говорится объ Амосѣ Коменскомъ съ его „Orbis pictus“, затѣмъ о Фенелонѣ, а тамъ Екатерина II, Руссо, Дефоз, Сервантесъ, Свифтъ, Новиковъ и т. д. Попутно поднимаются общіе вопросы, напр., о пригодности предѣлокъ для дѣтей классическихъ произведеній, какъ „Донъ Кихотъ“ и др. Отмѣтимъ одну неточность: авторъ заявляетъ, что „Orbis pictus“, переведенный въ XVII и XVIII вв. на всѣ европейскіе языки, не былъ переведенъ на русскій языкъ, а между тѣмъ уже въ XVIII в. у насъ было сдѣлано два перевода въ 1768 и въ 1793 гг. (послѣднее изд. для народныхъ училищъ). Мы не согласны и съ суммарной характеристикой первой половины XIX в., какъ времени упадка интереса къ вопросамъ народнаго образованія и воспитанія дѣтей. Что же касается сообщенія, что въ учебныхъ заведеніяхъ того времени на русское чтеніе обращалось очень мало вниманія, то, по крайней мѣрѣ по отношенію къ александровскому времени, одинъ изъ изслѣдователей ученическихъ сборниковъ и журналовъ (С. Г. Смирновъ) приходитъ къ выводу, что чтеніе и литературныя упражненія стояли въ центрѣ тогдашнихъ школьныхъ занятій. Въ частности по отношенію къ корпусамъ мы, съ своей стороны указали бы хотя на „Рѣчь о наукахъ вообще, о пользѣ ихъ и о способѣ упражняться въ оныхъ“, сказанную инспекторомъ Морск. кадетск. корпуса Гамалѣй въ 1806 г.; здѣсь рядъ напутственныхъ страницъ къ окончившимъ кадетамъ посвященъ именно русскому чтенію и „способамъ упражняться въ ономъ“.

Изъ частныхъ погрѣшностей укажемъ на помѣщеніе портрета Федора Глинка вмѣсто С. Н. Глинки, о которомъ говорится въ текстѣ; авторъ повторилъ ошибку извѣстной „Гал-

лереи русскихъ писателей“. Редакція журнала „Подснѣжникъ“ 1859 года приписывается „талантливому критику“ Валеріану Майкову, чей портретъ и помѣщенъ; однако Вал. Майковъ умеръ въ 1847 г.

Авторъ два раза упоминаетъ о сборникѣ изъ ученическихъ сочиненій, изданномъ „Бѣлорусской гимназіей въ Вильнѣ“, а на самомъ дѣлѣ въ 1839 г. были изданы въ Вильнѣ „Опыты въ русской словесности воспитанниковъ гимназій бѣлорусскаго учебнаго округа“, въ которомъ помѣщены работы учениковъ пяти учебныхъ заведеній—минской, гродненской, виленской, бѣлостокской гимназій и виленскаго дворянскаго института. Далѣе, „Другъ Юношества“ у автора книги выходитъ съ 1807 по 1812, а у г. Королькова въ его библиографическомъ указателѣ съ 1807—1815 г. (точнѣе по 1-е апр. 1815 г. включит.). Оцѣнка журнала выше его дѣйствительныхъ достоинствъ.

Лучшими въ книгѣ являются отдѣлы о сказкахъ, о книгахъ для дѣтей дошкольнаго возраста (здѣсь очень полезный списокъ книгъ съ картинками) и въ особенности глава IX, выясняющая вопросы о школьной библиотекѣ и ея организаціи, о постановкѣ чтенія съ дѣтьми въ классѣ, о руководствѣ самостоятельнымъ чтеніемъ ученикомъ и др. Большую цѣнность представляетъ и приложенный къ книгѣ библиографическій указатель по вопросамъ дѣтской литературы и дѣтскаго чтенія, составленный Е. А. Корольковымъ. Книга украшена въ изобиліи портретами, написана живо и читается легко.

Н. С.

Н. Е. Румянцевъ. *Педологія, ея возникновеніе, развитіе и отношеніе къ педагогикѣ. Философско-педагогическая библиотека. Изданіе О. Богдановой. Спб. 1910 г. 81 стр. Ц. 25 к.*

У всякаго, впервые серьезно приступающаго къ педагогической дѣятельности или еще готовящагося къ ней, естественно возникаетъ желаніе—ближе познакомиться съ современнымъ состояніемъ нашихъ знаній въ области педагогики,

тѣмъ болѣе что переживаемая нами эпоха представляетъ именно въ этомъ отношеніи величайшій интересъ. Современное *научно-педагогическое* или *педологическое* движеніе, такъ мощно захватившее весь культурный міръ, является сознательнымъ стремленіемъ примѣнить къ области воспитанія современные научные методы изслѣдованія и строить всякіе дальнѣйшіе педагогическіе выводы, исходя изъ *подлинныхъ, реальныхъ* знаній о силахъ и способностяхъ дѣтей разныхъ возрастовъ, объ ихъ специфическихъ особенностяхъ.

Научно-педагогическая литература, разбросанная преимущественно по отдѣльнымъ періодическимъ изданіямъ или часто сконцентрированная въ очень специальныхъ, мало доступныхъ широкой публикѣ, трудахъ, разрастается съ каждымъ годомъ и указываетъ на интенсивность движенія. Наша оригинальная и переводная литература далеко не въ полной мѣрѣ знакомитъ съ этимъ движеніемъ. Трудно ориентироваться новичку во всей этой богатой, подчасъ очень пестрой и мало синтезированной литературѣ.

Въ своей популярной брошюрѣ, посвященной какъ разъ „готовящимся къ учительской дѣятельности“, авторъ и приходитъ на помощь молодымъ педагогамъ, начинающимъ изучать современную научно-педагогическую литературу и желающимъ познакомиться съ самымъ педологическимъ движеніемъ.

Читатель найдетъ въ ней прежде всего указанія, какъ и благодаря чему зародилось это движеніе, тѣсно и логически связанное съ предшествующимъ развитіемъ педагогической мысли, познакомится съ наиболѣе видными дѣятелями его и ихъ главными трудами. Далѣе слѣдуетъ выясненіе задачъ педологии и главныхъ методовъ изученія дѣтства. Наконецъ, въ послѣдней главѣ авторъ даетъ общій взглядъ на развитіе дѣтей, знакомитъ съ нѣкоторыми выводами и наблюденіями надъ физическимъ развитіемъ дѣтей, дѣлаетъ общую характеристику духовнаго развитія ребенка, — такимъ образомъ резюмируетъ до нѣкоторой степени результаты, добытые за послѣдніе годы въ области изученія дѣтей.

Выясняя неизбежныя отрицательныя стороны *массоваго* наблюденія, авторъ, на нашъ взглядъ, все же переоцѣниваетъ его значеніе при изученіи дѣтей различнаго развитія и способностей. Какъ извѣстно, именно къ этому методу, въ значительной мѣрѣ дискредитировавшему себя, прибѣгаютъ теперь менѣе охотно, а многіе ученые и принципиально отъ него воздерживаются. Да на примѣрѣ приведеннаго на 33 страницѣ опросника Бинэ о чувствѣ страха у дѣтей читатель и самъ легко можетъ убѣдиться, въ какое заблужденіе могутъ ввести специалистовъ, обрабатывающихъ добытый по нему матеріалъ, очень сомнительные по своей цѣнности отвѣты даже свѣдущихъ въ психологіи лицъ, на такіе, напр., вопросы: каково умственное развитіе дѣтей? каковъ ихъ характеръ? можно ли вылѣчить боязливость и какъ?.. Что можно отвѣтить на эти очень сложные по существу вопросы, исходя изъ случайныхъ наблюденій за жизнью ребенка, и какое значеніе могутъ имѣть такіе неопредѣленные, хотя бы и добросовѣстные отвѣты?.. Въ популярной брошюрѣ опредѣленіе и строже приходится отмѣчать тѣ или другіе методы, примѣненіе которыхъ можетъ ввести въ заблужденіе мало опытнаго читателя.

Въ общемъ авторъ удачно справился съ своей задачей. Книжка написана популярно и живо, съ одушевленіемъ и вѣрой въ новую отрасль знаній, долженствующую разсѣять много застарѣлыхъ педагогическихъ предразсудковъ и разбить школьную рутину. У читателя невольно крѣпнетъ желаніе ближе ознакомиться съ намѣченными вопросами и начать изучать и болѣе специальную литературу, къ которой авторъ постоянно и отсылаетъ, тщательно и умѣло отмѣчая главнѣйшія изслѣдованія на иностранныхъ и русскомъ языкахъ. Можно только дополнить, что трудъ *Queyrat* „Les jeux des enfants“ (63 стр.) переведенъ на русскій языкъ, а также уже переведено двѣ трети труда *Меймана* „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik“, на который авторъ не разъ ссылается.

И. Соловьевъ.

Труды психологической лабораторіи при московскомъ педагогическомъ собраніи, издаваемые подъ редакціей прив.-доц. А. Н. Бернштейна. Выпускъ первый. М. 1909 г. 60 стр.
Цѣна 50 коп.

Два года тому назадъ при московскомъ педагогическомъ собраніи возникла лабораторія экспериментальной педагогической психологіи, оборудованная на средства, пожертвованныя для этой цѣли двумя лицами, пожелавшими остаться неизвѣстными. Этотъ фактъ долженъ быть отмѣченъ самъ по себѣ, какъ характерный для русской жизни. Въ самомъ дѣлѣ, это первая и пока единственная въ Москвѣ лабораторія, приспособленная непосредственно къ задачамъ педагогической психологіи, и возникаетъ она не при университетѣ, гдѣ до сихъ поръ еще нѣтъ самостоятельныхъ кафедръ педагогики, не при той или другой казенной школѣ, которая могла бы быть сама превращена въ *опытную* школу, — она возникла по скромной инициативѣ неизвѣстныхъ лицъ при *частномъ* общественномъ учрежденіи.

Нечего и говорить уже о томъ, что существованіе подобной лабораторіи въ такомъ крупномъ научномъ центрѣ, какъ Москва, является безусловно необходимымъ. Около такой лабораторіи было бы такъ естественно объединиться научнымъ работникамъ съ педагогами. Въдѣ среди послѣднихъ научный интересъ къ вопросамъ педагогической психологіи замѣтно поднялся въ послѣдніе годы, и они начинаютъ сознавать, что время *случайнаго и поверхностнаго эмпиризма* въ педагогикѣ уже прошло, что въ своей непосредственной дѣятельности педагогъ прежде всего долженъ считаться съ определенными выводами наукъ о физическихъ и душевныхъ силахъ учащихся, опираться на данныя экспериментальной педагогики. И конечно, только прошедшій хорошую опытную школу можетъ быть сознательнымъ и умѣлымъ педагогомъ.

Теперь еще трудно предсказывать, какова будетъ дальнейшая дѣятельность новорожденной лабораторіи. Можно

только горячо пожелать, чтобы она была *очагомъ объединенія* дѣятелей науки съ педагогами - практиками, чтобы этотъ союзъ органически упрочивался.

Появившійся въ печати первый выпускъ *Трудовъ* этой лабораторіи позволяетъ намъ высказаться о первыхъ шагахъ ея дѣятельности.

Центральное мѣсто занимаетъ въ немъ коллективная работа *А. Н. Бернштейна, Т. Ѳ. Боданова и П. М. Зиновьева* „Практическіе методы экспериментально-психологическаго изслѣдованія личности“.

Всякій, кому приходится ближе слѣдить за современной научной психологической литературой, знаетъ, что всего болѣе спорныхъ вопросовъ оказывается именно въ области индивидуальной психологіи. До сихъ поръ еще не установлено опредѣленно, каковы могутъ быть задачи этой науки и предѣлы ея. Далѣе, такъ какъ именно индивидуальная психологія привлекаетъ наибольшій интересъ со стороны педагоговъ и у многихъ изъ нихъ является слишкомъ понятное и соблазнительное желаніе — поскорѣе использовать эту науку въ практическихъ цѣляхъ изученія личности учащихся, то за послѣднее время стали настойчивѣе раздаваться голоса со стороны психологовъ-спеціалистовъ, предупреждающіе отъ такого увлеченія этой еще мало разработанной отраслью психологическихъ знаній. Такова статья *Вундта* „Ueber reine und angewandte Psychologie“, помѣщенная имъ въ пятомъ выпускѣ журнала „Psychologische Studien“ за прошлый годъ, таковъ докладъ *проф. Челпанова* „О современной индивидуальной психологіи и ея практическомъ значеніи“, прочитанный имъ въ торжественномъ засѣданіи моск. психологическаго общества 21 марта текущаго года.

За послѣднее время у насъ въ Россіи вышло нѣсколько популярныхъ пособій для экспериментальнаго изслѣдованія личности. Такова книжка, составленная сотрудниками с.-петербургской лабораторіи exper. пед. психологіи. „Методы exper. изслѣдованія личности“ (Спб. 1908 г.), таковъ недавно изданный пр.-доц. моск. унив. *Ѳ. Е. Рыбаковымъ*

„Атласъ для экспериментально-психологическаго изслѣдованія личности“, составленный преимущественно къ цѣли педагогическаго и врачебно-диагностическаго изслѣдованія (М. 1910 г.).

Такимъ же популярнымъ пособіемъ является и названная выше статья г. Бернштейна и др. Мы вполне понимаемъ опасеніе тѣхъ дѣятелей науки, которые съ тревогой задумываются надъ вопросомъ, какъ будутъ использованы русскими педагогами эти пособія. А потому, отмѣчая послѣднія, каждый разъ приходится высказывать пожеланія, чтобы, параллельно съ нарастаніемъ среди педагоговъ интереса къ психологическимъ проблемамъ, укрѣплялась и ихъ связь съ научно-педагогическими учреждениями, чтобы скорѣе организовывались у насъ лабораторіи педагогической психологіи.

Для педагоговъ, хорошо подготовленныхъ психологически, указываемые г. Бернштейномъ практическіе методы индивидуальнаго экспериментально-психологическаго изслѣдованія личности могутъ имѣть большую цѣнность и интересъ. При посредствѣ ихъ можно ближе познакомиться съ основными способностями учащихся дѣтей (пониманія, воображенія, вниманія, ассоціацій и отчасти творчества).

Нѣкоторые изъ указываемыхъ методовъ оказываются довольно удачнымъ приспособленіемъ къ нормальнымъ и отстающимъ дѣтямъ уже испытанныхъ авторомъ способовъ при изслѣдованіи взрослыхъ душевно-больныхъ личностей (напр., счетъ цвѣтныхъ шариковъ, хаотически сгруппированныхъ— для изслѣдованія активнаго вниманія; складываніе разрѣзанныхъ на части рисунковъ и др.).

Изъ другихъ работъ въ первомъ выпускѣ помѣщены: „Эволюція воспріимчивости у дѣтей“ Т. Θ. Богданова и экспериментальное изслѣдованіе Ц. П. Балталона „О постановкѣ класснаго чтенія въ школахъ“. Обѣ эти работы, строго говоря, не являются новыми изслѣдованіями, а дальнѣйшимъ углубленіемъ уже прежде напечатанныхъ трудовъ ¹⁾.

¹⁾ Первая работа появилась впервые во II томѣ журнала „Beiträge zur Psychologie der Aussage“ и затѣмъ была доложена на первомъ Вѣсти. Восп., кн. IV.

Такъ, г. Богдановъ при посредствѣ и ранѣ примѣненныхъ имъ таблицъ г. Бернштейна изслѣдовалъ эволюцію воспримчивости у 426 ученицъ московскихъ городскихъ школъ и частной женской гимназіи В. П. Гельбигъ, въ возрастѣ отъ 8—18 лѣтъ. Такъ какъ раньше по этому же методу были произведены изслѣдованія 665 учащихся въ двухъ мужскихъ московскихъ гимназіяхъ, то теперь представилось возможнымъ сравнить *объ* кривыя. Результаты получились такіе: „Повсюду количество правильныхъ показаній у мальчиковъ выше, чѣмъ у дѣвочекъ; въ 8-лѣтнемъ возрастѣ разни́ца = 0,6; затѣмъ она достигаетъ больше 1 и постепенно уменьшается къ 16 лѣтамъ, въ 17 и 18 лѣтъ опять достигаетъ 1,0... Въ итогѣ и у дѣвочекъ воспримчивость постепенно улучшается, достигая наивысшей точки въ 16-ти-лѣтнемъ возрастѣ, затѣмъ падаетъ“ (стр. 22).

Г. Балталонъ также имѣлъ возможность подтвердить свои прежніе выводы новыми цифровыми данными. Опрошено на этотъ разъ было 186 ученицъ одной частной московской гимназіи въ возрастѣ 7—15 лѣтъ. Вопросы предлагались слѣдующіе: 1) Что больше любите читать: рассказы, стихи или басни? 2) Какъ любите читать: самой, или слушать, какъ читаютъ другіе, напр., учительница? 3) О чемъ больше любите читать: о людяхъ, о животныхъ или о природѣ? 4) Какіе любите читать рассказы: короткіе, какъ въ хрестоматіи, страницы въ 2—3, или длинные, страницъ въ 10, цѣлую книжку? 5) Что больше любите читать: фантазію—выдумку или правду?

Какъ и прежде, громадное большинство дѣтей высказалось въ пользу *длинныхъ рассказовъ съ реальнымъ содержаніемъ изъ жизни людей*. И этотъ единодушный голосъ дѣтей

всеросс. съѣздѣ по пед. псих. и напечатана въ трудахъ этого съѣзда. А г. Балталонъ о результатахъ своихъ изслѣдованій прочиталъ докладъ въ моск. педагогическомъ обществѣ еще въ 1901 г., тогда же напечатанный въ „Вѣстн. Воспит.“; затѣмъ въ болѣе полномъ видѣ онъ вошелъ въ его книгу „Воспитательное чтеніе“ (Москва, 1908 г.).

вновь побуждаетъ автора горячо протестовать противъ изученія родного языка при посредствѣ хрестоматій, съ искусственнымъ подборомъ *отрывочнаго* литературнаго матеріала. Художественная литература, правдиво воспроизводящая окружающую дѣтей дѣйствительную жизнь въ законченныхъ цѣльныхъ разказахъ—вотъ единственная воспитательница художественныхъ вкусовъ дѣтей, направляющая ихъ къ познанію правды жизни и такъ всегда для нихъ привлекательная.

Можно только пожелать, чтобы почтенный авторъ, въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ такъ энергично изслѣдующій эмпирическіе интересы дѣтей въ области чтенія, продолжалъ свои изслѣдованія еще болѣе углубленно и съ иныхъ точекъ зрѣнія. Вѣдь интересно изслѣдовать путемъ болѣе деталь-ныхъ индивидуальныхъ разспросовъ, какъ именно реагируютъ дѣти различнаго возраста на тѣ или другія художественныя произведенія. Далѣе, отправляясь отъ послѣднихъ, важно было бы изслѣдовать генезисъ собственнаго литературнаго творчества дѣтей, ставя тѣ или другія темы, развивающія полнѣе извѣстный разказъ.

Ибсенъ хотѣлъ, чтобы его читатель былъ тоже художникъ-творецъ, своей своеобразной индивидуальностью откликающійся на его поэтическій замыселъ. И очень жаль, что какъ разъ высшія творческія стремленія дѣтей до сихъ поръ такъ мало изслѣдованы!..

Описаніе психологической лабораторіи при московскомъ пед. собраніи, составленное А. М. Шубертъ, показываетъ, что оборудованіе лабораторіи въ главныхъ частяхъ почти закончено. Пожелаемъ еще разъ сотрудникамъ новой лабораторіи успѣшной и плодотворной работы.

И. Соловьевъ.

Воспитатели, школа и молодое поколѣніе. *Педагогическія статьи*
Г. Ронова. Стр. 194. М., 1910 г. Цѣна 75 коп.

Изъ 8 статей, составляющихъ содержаніе книги Г. Рокова, 7 статей были напечатаны въ разное время въ „Вѣст-

никъ Воспитанія“ (8-я статья была помѣщена въ журналъ „Русская Школа“). Это обстоятельство не позволяетъ намъ входить въ критическую оцѣнку труда нашего постоянного сотрудника. Мы считаемъ, однако, нужнымъ отмѣтить появленіе этой книги и указать на характеръ ея содержанія и общаго направленія. Статьи касаются не отвлеченныхъ теоретическихъ вопросовъ педагогики, а написаны для освѣщенія текущихъ явленій школьной жизни — главнымъ образомъ въ связи съ затянувшейся реформой средней школы и съ тѣми или иными теченіями педагогической мысли, которыя имѣли мѣсто у насъ за послѣднія 10—15 лѣтъ. Настроенія учащейся молодежи среднихъ учебныхъ заведеній также привлекаютъ къ себѣ вниманіе автора. Нѣсколько иной характеръ носятъ статьи „Педагогическія воззрѣнія и наблюденія Г. И. Успенскаго“, но и здѣсь г. Р. старается связать взгляды разбираемаго имъ писателя съ практическими интересами школы. Такъ, напр., на стр. 59 онъ говоритъ: „Принимая во вниманіе, что и личность и всѣ произведенія Успенскаго проникнуты стремленіемъ къ правдѣ, къ нравственному идеалу, что онъ справедливо почитается человѣкомъ и писателемъ чуткой совѣсти, живой души и скорбнаго сердца,— нельзя не пожелать, чтобы педагоги и воспитатели отнеслись къ его педагогическимъ мыслямъ съ особеннымъ вниманіемъ“.

Авторъ касается въ своихъ статьяхъ многихъ и разнообразныхъ сторонъ воспитанія и образованія: мы видимъ, что его интересуютъ и такіе частные вопросы, какъ вопросъ о переводныхъ экзаменахъ, и самыя общіе, какъ, напр., вопросъ о національно-патріотическомъ воспитаніи.

По своимъ взглядамъ г. Р. можетъ быть причисленъ къ тому педагогическому теченію, которому присвоено за послѣднее время названіе „соціальной педагогики“. Центральнымъ пунктомъ этого теченія, какъ извѣстно, является основная мысль, что дѣло воспитанія и образованія всегда — во все времена и во всѣхъ странахъ — отражаетъ на себѣ вліяніе общественно-политическихъ условій жизни. Въ то же время нашъ авторъ, какъ и другіе послѣдователи „соціаль-

ной педагогики“, признает за образованіемъ и воспитаніемъ значеніе самостоятельнаго фактора, оказывающаго сильное воздѣйствіе на все направленіе общественной жизни. Скажемъ даже болѣе: г. Р. главное свое вниманіе сосредоточиваетъ на этой послѣдней мысли. Онъ прежде всего педагогъ и притомъ педагогъ-практикъ. Съ особенной настойчивостью онъ повторяетъ, что дѣло воспитанія и обученія является дѣломъ творческимъ, свободнымъ и индивидуальнымъ, не терпящимъ поэтому бюрократическихъ стѣсненій. „Авторитетъ личности воспитателя, — говоритъ онъ, — есть безусловная основа всякаго разумнаго воспитанія. Единственное виѣшнее условіе, необходимое для развитія и утвержденія авторитета воспитателя и не зависящее отъ внутреннихъ достоинствъ его личности, заключается въ свободѣ и самостоятельности воспитателя въ предоставленной ему сферѣ дѣятельности“ (стр. 106).

Защищая свободу воспитателя, авторъ распространяетъ свободу въ извѣстной мѣрѣ и на учащихся, которымъ онъ считаетъ необходимымъ „предоставить право и возможность отстаивать свои интересы“ (та же стр.). Было бы, однако, ошибочно думать, что г. Р. принадлежитъ къ сторонникамъ такъ называемаго „свободнаго воспитанія“. Придавая значеніе этому направленію педагогической мысли, г. Р. видитъ его односторонность и неприспособленность къ жизни и не считаетъ возможнымъ осуществленіе абсолютной свободы въ дѣлѣ воспитанія; онъ признаетъ необходимость и дисциплины въ школѣ, и руководящей, направляющей роли воспитателя.

Огромное значеніе придаетъ г. Р. единенію семьи и школы и въ этомъ единеніи видитъ залогъ успѣха учебно-воспитательнаго дѣла. Онъ искренне вѣритъ въ то, что при нормальныхъ условіяхъ школа способна создавать изъ подрастающихъ поколѣній людей бодрыхъ, свѣжихъ, проникнутыхъ жизнерадостностью, чувствомъ гуманности и гражданственности.

Въ разбираемую нами книгу не вошло много статей, написанныхъ г. Р. Надо поэтому ожидать, что скоро появится второй выпускъ его педагогическихъ сочиненій.

Отчетъ училищныхъ врачей по врачебно-санитарному надзору въ городскихъ училищахъ г. С.-Петербурга за 1907—1908 уч. годъ. Отчетъ о дѣятельности школьно-санитарнаго надзора и о санитарномъ состояніи школъ (г. Москвы) въ 1908—1909 уч. году. Врачебно-санитарный надзоръ за городскими школами въ 1908—1909 уч. году (Нижн.-Новгородъ). Отчетъ торгово-школьно-санитарнаго врача за 1908 годъ (Томскъ). Отчетъ школьнаго врача М. А. Тонконогова за 1908—1909 уч. годъ (Красноярскъ).

Въ настоящее время наша страна находится наканунѣ введенія всеобщаго начальнаго образованія или во всякомъ случаѣ значительнаго увеличенія числа начальныхъ школъ. При этомъ процессъ неизбежно выдвигается впередъ и долженъ будетъ рѣшиться въ той или иной формѣ вопросъ о врачебномъ надзорѣ за школами, такъ какъ школа при современныхъ условіяхъ безъ участія врача сколько-нибудь правильно функционировать не можетъ. Помимо непосредственныхъ практическихъ результатовъ въ школахъ, работа школьныхъ врачей должна имѣть еще одинъ результатъ—точное выясненіе санитарнаго состоянія школъ, школьной обстановки, состоянія здоровья и физическаго развитія учащихся дѣтей. Цифры и фактическія данныя, опредѣляющія и характеризующія эти явленія, помѣщаемыя изъ года въ годъ въ отчеты школьныхъ врачей, составленные по однородному плану, могутъ представлять прочное основаніе для сужденія, во-первыхъ, о результатахъ принятыхъ мѣръ и затраченныхъ средствъ, во-вторыхъ, о необходимомъ размѣрѣ средствъ, которыя должны быть отпускаемы на улучшеніе санитарной обстановки школъ и здоровья учащихся.

Такъ какъ мѣры, оказавшіяся дѣйствительными въ одномъ мѣстѣ, могутъ принести пользу и въ другихъ, то свѣдѣнія объ этихъ мѣрахъ, помѣщаемыя въ отчетахъ училищныхъ врачей, а вмѣстѣ съ тѣмъ и самые отчеты могутъ въ иныхъ случаяхъ получить извѣстное значеніе не только мѣстное, но и болѣе общее, и потому было бы желательно, чтобы

школьно-санитарныя организаціи постепенно выработали такую форму отчетности, которая, съ одной стороны, полнѣе освѣщала бы картину санитарнаго состоянія школы, а съ другой—давала возможность сравнивать данныя отчетовъ различныхъ организацій и различныхъ мѣстностей между собою. Къ числу матеріаловъ, могущихъ способствовать выработкѣ такой общей формы отчетности несомнѣнно нужно причислить разсмотрѣніе и разборъ уже имѣющихся отчетовъ, такъ какъ этотъ разборъ довольно наглядно можетъ выяснитъ, чего недостаетъ въ отчетахъ и что въ нихъ должно быть вносимо. Съ этой именно точки зрѣнія въ настоящей замѣткѣ мы сдѣлаемъ обзоръ имѣющихся въ нашемъ распоряженіи отчетовъ училищныхъ врачей нѣсколькихъ городовъ, а именно обѣихъ столицъ, Н.-Новгорода, Красноярска и Томска. При этомъ обзорѣ попутно, конечно, придется коснуться и самой постановки школьно-санитарнаго надзора въ соответствующихъ городахъ.

Въ С.-Петербургѣ училищные врачи въ качествѣ особой группы существуютъ съ 1892 года. По свѣдѣніямъ отчета за 1907—1908 учебный годъ всѣхъ школьныхъ врачей было 47. Подъ наблюденіемъ ихъ находилось 328 училищъ съ 737 классами и 35.707 учащимися. Школьные врачи состоятъ въ вѣдѣніи городской исполнительской комиссіи по народному образованію и дѣйствуютъ на основаніи инструкціи, данной имъ этою комиссіей. По инструкціи, училищные врачи обязаны въ началѣ каждаго учебнаго года производить предварительный осмотръ всѣхъ вступающихъ въ школу дѣтей, для того чтобы устранить тѣхъ изъ нихъ, которыя въ силу болѣзненнаго состоянія не могутъ быть допущены къ школьнымъ занятіямъ, и предложить родителямъ привить предохранительную оспу тѣмъ изъ дѣтей, которыя не имѣли таковой. Затѣмъ врачи производятъ поголовный осмотръ всѣхъ учащихся, записывая результаты въ особую книгу и сообщая руководителямъ школы совѣты, могущіе содѣйствовать улучшенію физическаго здоровья учащихся. Въ теченіе учебнаго года врачъ периоди-

чески, не менѣе двухъ разъ въ недѣлю, по заранѣ составленному расписанію въ опредѣленные дни и часы посѣщаетъ каждое изъ порученныхъ ему училищъ, наблюдая за состояніемъ здоровья учениковъ, подавая имъ первоначальную медицинскую помощь и подробно объясняя, куда и какъ обратиться за бесплатною или спеціальною помощью. Конечно, особое вниманіе обращается на больныхъ заразными формами, которые удаляются изъ школы, при чемъ врачомъ принимаются всѣ мѣры для уничтоженія возможности дальнѣйшаго распространенія эпидеміи (экстренные осмотры, дезинфекція, закрытіе училищъ и т. д.). Кромѣ всего этого, врачъ въ опредѣленные дни и часы, одинъ или два раза въ недѣлю, назначаетъ внѣ учебнаго времени приемы учащихся у себя на дому (если онъ живетъ въ районѣ школы) или въ одномъ изъ училищъ, если въ немъ имѣется особая, спеціально для этого предназначенная комната. Въ случаѣ появленія нѣсколькихъ случаевъ заразной болѣзни врачъ обязанъ, „если заболѣвшій живетъ вблизи школьнаго участка“, посѣтить его на дому, чтобы выяснить характеръ болѣзни и принять соответствующія мѣры. Заботы врача о санитарныхъ условіяхъ помѣщенія и обстановки преподаванія выражаются въ томъ, что при выборѣ помѣщенія онъ даетъ, если это найдетъ нужнымъ училищная комиссія, заключенія о пригодности даннаго помѣщенія, а также и въ томъ, что при посѣщеніи училищъ онъ записываетъ въ особую „книгу для врачей“ свои замѣчанія о вентиляціи, отопленіи, освѣщеніи, классной обстановкѣ, образѣ жизни учащихся во время пребыванія ихъ въ школѣ и т. п. Для разработки санитарныхъ вопросовъ училищные врачи образуютъ особое совѣщаніе, на которомъ выбираютъ изъ своей среды предсѣдателя. Свои заключенія они вносятъ на обсужденіе училищной комиссіи. О своей дѣятельности врачи подаютъ въ училищную комиссію годовые отчеты и, кромѣ того, въ особыхъ „книгахъ для врачей“, находящихся въ училищахъ, ведутъ точныя записи о своихъ посѣщеніяхъ и поданныхъ совѣтахъ, отмѣчаютъ формы болѣзней, найденныхъ у учащихся, и предложенныя имъ медицинскія мѣры.

Отчеты с.-петербургскихъ училищныхъ врачей печатаются въ издаваемомъ ежегодно отчетѣ комисси по народному образованію. Въ отчетѣ за 1907—1908 учебный годъ мы находимъ слѣдующія данныя: свѣдѣнія о результатахъ поголовнаго осмотра вновь принятыхъ учащихся, свѣдѣнія о числѣ заразныхъ заболѣваній, острыхъ и хроническихъ, съ распредѣленіемъ этихъ заболѣваній по болѣзненнымъ формамъ, свѣдѣнія о числѣ обратившихся за врачебною помощью учащихся, опять же съ перечисленіемъ болѣзненныхъ формъ. Приводятся также цифры смертныхъ случаевъ среди учащихся съ указаніемъ причинъ смерти. Такъ какъ мы думаемъ, что фактическія данныя, полученныя с.-петербургскими врачами, представляютъ нѣкоторый интересъ, то мы позволяемъ себѣ въ краткой формѣ привести здѣсь нѣкоторые изъ этихъ данныхъ. При поголовномъ осмотрѣ вновь поступившихъ дѣтей у 27% отмѣчены признаки малокровія, у 14—15% признаки золотухи, слѣды рахита у 16% дѣтей, гноетеченіе изъ ушей у 3%, каріозныя зубы у 70%. Физическіе недостатки (искривленіе позвоночника, пороки зрѣнія, пороки рѣчи и др.) отмѣчены у 7% дѣтей. Число заболѣвшихъ острозаразными заболѣваніями за годъ составляетъ 16,6% всѣхъ учащихся, при чемъ болѣе $\frac{2}{3}$ этого числа относятся къ легкимъ заболѣваніямъ. Число заболѣвшихъ тяжелыми формами—тифомъ, корью, скарлатиною, дифтеріей—составляетъ лишь около 3% общаго числа. Изъ хроническихъ заразныхъ заболѣваній болѣе всего встрѣчалась чесотка (400 случаевъ) и трахомы (270 случаевъ). Острозаразныя заболѣванія характера эпидемій большею частью не принимали. За врачебною помощью къ врачамъ обращалось 41.931 человекъ, сдѣлавшихъ 67.889 посѣщеній. Такимъ образомъ, въ среднемъ, каждый изъ дѣтей обращался за врачебною помощью хотя бы разъ, а нѣкоторыя нѣсколько разъ по поводу двухъ и болѣе заболѣваній. Преобладали расстройства питанія (у 23% всѣхъ учащихся), заболѣванія дыхательныхъ и пищеварительныхъ путей. Въ отчетѣ не сдѣлано подробнаго раздѣленія нѣкоторыхъ категорій болѣз-

ней; такъ, напримѣръ, въ рубрикѣ болѣзни носа, зѣва и рта не отмѣчено, сколько именно случаевъ относится къ легкимъ скоропреходящимъ формамъ, напримѣръ, насморкамъ, сколько къ стойкимъ хроническимъ, напримѣръ, аденоидамъ, между тѣмъ значеніе той и другой формы въ смыслѣ характеристики состоянія здоровья учащихся весьма различно. Возьмемъ другую рубрику—„болѣзни органовъ зрѣнія“; рубрика эта опять-таки не раздѣлена, и мы не знаемъ, сколько тутъ было простыхъ конъюнктивитовъ, а сколько пороковъ зрѣнія. Отсутствие такой детализаціи весьма умаляетъ значеніе приводимыхъ цифръ и представляетъ большой дефектъ въ отчетѣ. Вообще приходится съ большимъ сожалѣніемъ отмѣтить, что какъ въ работѣ, такъ и въ отчетѣ с.-петербургскихъ врачей имѣются пробѣлы, которые, какъ кажется, могли бы быть избѣгнуты. Почему, напримѣръ, врачи производятъ поголовное изслѣдованіе только вновь поступившихъ, а не всѣхъ учащихся, и не даютъ свѣдѣній о состояніи здоровья всѣхъ учащихся? Имѣя въ своемъ вѣдѣніи 760 учащихся, врачъ—даже при обязанности подачи врачебной помощи—можетъ ихъ осмотрѣть и сдѣлать изслѣдованія роста и окружности груди, если не у всѣхъ, то у значительной части учащихся. Другимъ весьма крупнымъ пробѣломъ въ отчетѣ является полное отсутствіе какихъ-либо свѣдѣній о санитарныхъ условіяхъ училищныхъ помѣщеній и обстановки. Изъ инструкціи и отчасти изъ отчета мы знаемъ, что врачи слѣдятъ за санитарнымъ состояніемъ училищъ и свои замѣчанія пишутъ въ особыя „книги для врачей“. Неужели въ этихъ „книгахъ“ не нашлось замѣчаній, интересныхъ въ смыслѣ характеристики санитарной обстановки училищъ. Изъ отчета мы не узнаемъ ничего даже о такомъ важномъ для санитарнаго состоянія училищъ факторѣ, какъ степень наполненія классовъ по отношенію къ ихъ вмѣстимости, опредѣленной съ гигиенической точки зрѣнія. Правда, въ другомъ мѣстѣ общаго отчета комиссіи есть таблица о распредѣленіи училищъ по комплекту учащихся (126 училищъ имѣютъ больше комплектнаго числа

учащихся), но вѣдь „комплектъ“ не совпадаетъ съ гигиенической вмѣстимостью, а фактически тѣснота или просторъ въ училищѣ опредѣляется отношеніемъ дѣйствительнаго числа учащихся не къ казенному „комплекту“, а именно къ вмѣстимости, опредѣленной по гигиенической мѣркѣ.

Причины какъ указанныхъ, такъ и нѣкоторыхъ другихъ недостатковъ и пробѣловъ въ работѣ с.-петербургскихъ школьныхъ врачей, отражающихся и на ихъ отчетахъ, могутъ, по нашему мнѣнію, быть въ значительной мѣрѣ разъяснены, если принять во вниманіе организацію управленія дѣломъ школьно-санитарнаго надзора. Училищные врачи находятся въ непосредственномъ вѣдѣніи одной изъ субкомиссій общей комиссіи по народному образованію, т.-е. учрежденія не врачебнаго. Отношеніе этой субкомиссіи къ школьнымъ врачамъ и ко всему дѣлу школьно-санитарнаго надзора чисто бюрократическое и притомъ въ самой рѣзко выраженной формѣ. Фактовъ для такого утвержденія какъ въ настоящемъ, такъ и въ предшествующихъ отчетахъ мы находимъ болѣе чѣмъ достаточно. Субкомиссія прежде всего озабочена водвореніемъ вѣшняго порядка и дисциплины. Упорно требуетъ она отъ врачей, чтобы врачи—независимо отъ того, есть ли дѣло или нѣтъ—проводили въ школахъ время отъ 9 часовъ до 2-хъ и, кромѣ того, дежурили на пунктахъ. Напрасно врачи съ фактами въ рукахъ стараются доказать, что ихъ пребываніе въ школахъ можетъ быть ограничено меньшимъ временемъ—субкомиссія упорно повторяетъ свои требованія и даже беретъ съ врачей нѣчто въ родѣ письменнаго обязательства выполнять ихъ. Для заведенія еще большаго порядка, а можетъ быть и съ цѣлью „пресѣченія“ врачамъ способовъ уклониться отъ принятаго обязательства, субкомиссія предоставляетъ попечителямъ участковъ составить маршрутъ (!) для врачей при посѣщеніи школъ. „Ежедневный порядокъ посѣщенія школъ, дежурство врача, а также мѣстоахожденіе врача, когда онъ находится внѣ училища въ учебное время“, говорится въ п. 2 одного изъ предписаній комиссіи, „должно быть точно установлено и сообщено попечителю школы и

учащему, для того чтобы каждую минуту можно было вызвать врача въ школу". Примѣровъ чисто бюрократическаго отношенія къ школьнымъ врачамъ со стороны распоряжающейся ими (было бы правильнѣе сказать, командующей) подкомиссіи можно указать очень много: нужно, напр., чтобы училищные врачи своевременно узнавали о холерныхъ заблѣваніяхъ въ семьяхъ, гдѣ есть учащіеся—„вмѣнять въ обязанность врачамъ посѣщать засѣданія санитарныхъ попечительствъ"; нужно освѣдомить учащихся о холерѣ—„предложить врачамъ прочесть лекціи учащимъ по холерѣ"; необходимо просвѣтить учащихся и ихъ родителей по части гигиены—„предложить врачамъ организовать бесѣды по гигиенѣ съ учащимися и родителями". Такая вѣра въ превращеніе врача лѣчащаго по приказу въ профессора и въ преподавателя гигиены въ начальной школѣ весьма характерна для бюрократическаго отношенія комиссіи. Если литераторъ Кукольникъ въ свое время говорилъ: „прикажутъ—буду акушеромъ", то вѣдь и учрежденіе, отдававшее приказъ, также твердо вѣрило въ возможность такой метаморфозы. Подобную вѣру мы находимъ и въ комиссіи по народному образованію, по крайней мѣрѣ по отношенію къ школьно-санитарному дѣлу и къ врачамъ. Комиссія повидимому не сомнѣвается, что врачъ-спеціалистъ по дѣтскимъ и внутреннимъ болѣзнямъ (таковъ цензъ для спб. школьныхъ врачей) можетъ и для учащихся прочесть лекцію и съ малышами побесѣдовать о гигиенѣ, лишь бы было приказано. Мы думаемъ, что приведенныхъ фактовъ достаточно для подтвержденія сказаннаго о бюрократическомъ характерѣ главнаго управленія дѣломъ школьно-санитарнаго надзора въ Спб. Если принять это въ расчетъ, то станетъ понятнымъ отсутствіе цѣлаго ряда свѣдѣній въ отчетахъ училищныхъ врачей и ихъ умолчаніи о санитарномъ состояніи школъ. Вѣдь бюрократическія учрежденія ужасно не любятъ статистическихъ цифръ, фактичекъ свѣдѣній и т. п., которыя всегда оказываются „тенденціозно подобранными". Гораздо лучше полное умолчаніе, которое всегда есть хорошій признакъ—молчать, ибо благо-

денствуютъ. Въ одномъ надо отдать справедливость петербургской комиссіи—она послѣдовательна: какъ только изъ составленнаго распisanія движенія врачей выясняется, что врачи не могутъ забѣгать въ школы такъ часто, какъ того желаетъ комиссія, число врачей немедленно увеличивается. Спб-гѣ имѣеть больше школьныхъ врачей, чѣмъ какой-либо изъ западно-европейскихъ городовъ съ хорошо развитой школьно-санитарной организаціей—1 врачъ приходится на 750 учащихся. Къ сожалѣнію, отъ этого дѣло школьно-санитарнаго надзора мало выигрываетъ. По распоряженію комиссіи работа школьныхъ врачей направляется не на выполнение дѣйствительныхъ задачъ школьно-санитарнаго надзора, какъ ихъ понимаетъ современная общественная гигиѣна, а на одностороннюю работу—подачу амбулаторной лѣчебной помощи учащимся; при чемъ помощь эта оказывается врачами-спеціалистами, въ неприспособленныхъ помѣщеніяхъ, т.-е. въ самой своей первобытной формѣ. Такая форма допустима въ земской сельской практикѣ, въ малыхъ городахъ, но конечно не въ столицѣ, гдѣ населеніе, а въ томъ числѣ и учащіеся могутъ и должны получать болѣе развитыя и болѣе совершенныя формы лѣчебной помощи, даже амбулаторной (врачи-спеціалисты, спеціально приспособленные помѣщенія). Конечно субкомиссіи довольно безразлично, какого сорта лѣчебную помощь получаютъ лѣчащіеся, лишь бы каждый день на пунктахъ сидѣли врачи и записывали тысячи и десятки тысячъ посѣщеній. Нѣтъ сомнѣнія, что до тѣхъ поръ, пока школьные врачи будутъ находиться въ вѣдѣніи не-врачебнаго, бюрократическаго по духу учрежденія, работа ихъ не достигнетъ той продуктивности, которая могла бы быть получена при томъ значительномъ числѣ врачей, какое имѣеть Спб-гѣ, для наблюденія за школами. Не будемъ мы также имѣть и отчетовъ, которые дали бы намъ полное представленіе о санитарныхъ условіяхъ начальныхъ школъ С-Петербур.

Въ Москвѣ дѣло школьно-санитарнаго надзора организовано на другихъ основаніяхъ, чѣмъ въ С-Петербур. Училищные врачи, существующіе съ 1889 г. въ видѣ особой группы,

входятъ въ составъ санитарной организаціи города и, подобно другимъ отраслямъ этой организаціи имѣютъ извѣстную долю самоуправленія, дающую имъ возможность самостоятельно направлять и регулировать свою работу для выполненія тѣхъ задачъ, которыя вытекаютъ изъ требованій дѣла школьно-санитарнаго надзора и опредѣлены инструкціей управы. По этой инструкціи на врачей возлагается обязанность имѣть надзоръ за санитарнымъ состояніемъ училищъ, за здоровьемъ учащихся и принимать мѣры противъ распространенія заразныхъ заболѣваній. Для этого училищные врачи даютъ свои заключенія о нанимаемыхъ помѣщеніяхъ, производятъ поголовный осмотръ учащихся, прививаютъ учащимся предохранительную оспу, наблюдаютъ за дезинфекціей въ училищныхъ помѣщеніяхъ, намѣчаютъ дѣтей для посылки въ лѣчебныя учрежденія, даютъ учащимъ совѣты по различнымъ вопросамъ школьной гигиены и т. д. Оказаніе учащимся лѣчебной помощи не входитъ въ кругъ обязанностей училищныхъ врачей. Лѣчебную помощь учащіеся получаютъ въ общихъ городскихъ лѣчебныхъ учрежденіяхъ и спеціальныхъ школьныхъ амбулаторіяхъ. Отчеты училищныхъ врачей печатаются въ отчетахъ училищнаго отдѣленія городской управы; рассматриваемый здѣсь отчетъ, кромѣ того, имѣется въ видѣ отдѣльнаго оттиска. Благодаря болѣе широкой программѣ дѣятельности, позволяющей училищнымъ врачамъ имѣть отношеніе ко всѣмъ сторонамъ школьной жизни, отчетъ московскихъ врачей даетъ цѣлый рядъ свѣдѣній, которыя отсутствуютъ въ отчетахъ врачей петербургскихъ. Отчетъ раздѣленъ на 3 части и имѣетъ вѣсколько приложений. Въ первой части приведены свѣдѣнія о дѣятельности школьныхъ врачей и комиссія училищныхъ врачей за отчетный годъ; во второй дается фактическая характеристика санитарнаго состоянія школьныхъ помѣщеній, школьной обстановки и здоровья учащихся; 3-я часть содержитъ заключительные выводы, вытекающіе изъ имѣющагося въ первыхъ двухъ частяхъ фактическаго матеріала. Изъ приведенныхъ въ 1-ой части фактовъ и цифръ отмѣтимъ слѣдующіе.

Всѣхъ училищныхъ врачей въ отчетномъ году было 12; въ ихъ завѣдываніи находилось 291 училище съ 1158-ю классами и 42.557 учащимися. На одного врача въ среднемъ приходилось около 3550 учащихся (такое число, какъ говорится въ отчетѣ, въ 2 раза превышаетъ норму, принятую городскою думою). Каждая школа посѣщалась врачами приблизительно одинъ разъ въ двѣ недѣли. При этихъ посѣщеніяхъ врачи сдѣлали поголовный осмотръ всѣхъ учащихся (40 съ лишнимъ тысячъ), привили оспу 15 тысячамъ учащихся, слѣдили за санитарнымъ состояніемъ помѣщеній, осматривали учащихся, подозрительныхъ по отношенію къ различнымъ заболѣваніямъ, и вообще выполняли всѣ работы, имѣющіяся въ ихъ программѣ. Въ посѣщенія школъ училищные врачи осматривали дома и квартиры, предлагаемые для училищъ, осматривали заготовленную школьную мебель, осматривали дѣтей, отправляемыхъ въ колоніи, и друг. Передъ началомъ учебнаго года училищнымъ врачамъ было представлено по 77 дѣтей, записавшихся въ школы, для заключенія о возможности допущенія этихъ дѣтей въ школы. Изъ числа этихъ дѣтей только 3-хъ было признано невозможнымъ допустить въ школу. Изъ хроническихъ заразныхъ заболѣваній встрѣчалась главнымъ образомъ чесотка ¹⁾. Въ первой части перечислены также главныя работы, сдѣланныя комиссіей училищныхъ врачей; въ числѣ этихъ работъ имѣются довольно серьезныя—выработка свода санитарныхъ правилъ для начальныхъ училищъ, выработка новой индивидуальной карты для записыванія результатовъ осмотра (правила и карты имѣются въ видѣ приложений къ отчету). Во второй части приведены: санитарная характеристика училищныхъ помѣщеній, дополненная подробными свѣдѣніями объ отношеніи фактическаго числа учащихся къ гигиенической вмѣстимости классовъ, свѣдѣнія о школьной мебели и школь-

¹⁾ Цифры эти значительно меньше, чѣмъ въ петербургскомъ отчетѣ, потому что заболѣванія гриппомъ, фолликулярной жабой, составляющія въ петербургскомъ отчетѣ болѣе половины заболѣваній, въ Москвѣ не попадаютъ въ регистрацію заразныхъ заболѣваній.

ныхъ завтракахъ и, наконецъ, „нѣкоторыя данныя“ о состояніи здоровья учащихся. Всѣ перечисленныя свѣдѣнія представлены въ видѣ цифровыхъ данныхъ, изъ которыхъ мы, напр., узнаемъ число (и %) классныхъ комнатъ, имѣющихъ размѣръ выше нормы (въ отчетѣ подробно объяснено, что считается нормою), совпадающія съ нормою и ниже нормы, число училищъ, имѣющихъ рекреационныя и не имѣющія ихъ, училищъ, пользующихся благоустроенными клозетами и плохими, число квартиръ учащихся и прислуги, изолированныхъ и не изолированныхъ, удобныхъ и неудобныхъ и т. д. При описаніи санитарной обстановки училищъ главное вниманіе обращено на школьную мебель и школьные завтраки: вычислено, какое число (и %) училищъ и классовъ имѣютъ парты раціональнаго типа и обратно; въ какомъ числѣ училищъ введены горячіе завтраки, молоко и другія формы улучшеннаго питанія (обычный завтракъ — кусокъ чернаго хлѣба). Мы не можемъ приводить здѣсь даже краткихъ выдержекъ изъ имѣющихся въ отчетѣ цифръ, такъ какъ это заняло бы слишкомъ много мѣста. Желающимъ узнать эти цифры можно рекомендовать познакомиться съ подлиннымъ отчетомъ. Остановимся лишь на отдѣлѣ о здоровьѣ учащихся, во-первыхъ, потому, что въ этомъ отдѣлѣ имѣются цифры, которыя можно сравнить съ цифрами петербургскаго отчета, во-вторыхъ, потому, что это самый недостаточный отдѣлъ и желательно отмѣтить имѣющіеся въ немъ пробѣлы. Главнымъ и кореннымъ пробѣломъ является отсутствіе данныхъ поголовнаго осмотра всѣхъ учащихся: сказано только, что у 50% дѣтей найдены различныя болѣзненные симптомы и что только 50% могутъ быть признаны болѣе или менѣе здоровыми. Этого конечно весьма недостаточно. Правда, дальше приводятся свѣдѣнія, полученныя при общемъ и частичномъ изслѣдованіи отдѣльныхъ, довольно многочисленныхъ группъ дѣтей, но это конечно не можетъ замѣнить данныхъ общаго осмотра всѣхъ учащихся. Изъ отдѣльныхъ частныхъ изслѣдованій отмѣтимъ слѣдующія. 11.034 дѣтей изслѣдовано относительно остроты зрѣнія; ока-

залось, что 22% из них имѣютъ пониженную остроту зрѣнія (цифра въ 10 разъ большая, чѣмъ у петербургскихъ врачей, вѣроятно, не дѣлавшихъ поголовнаго изслѣдованія остроты зрѣнія, а регистрировавшихъ только рѣзко выраженные пороки зрѣнія). У 9962 дѣтей отмѣчено состояніе питанія; плохое питаніе найдено у 20% дѣтей (совпаденіе съ петербургскою цифрою). Наконецъ, однимъ изъ врачей (д-омъ Васильевскимъ) сдѣлано изслѣдованіе роста, окружности груди и функціональной силы легкихъ (размахъ грудной клѣтки при глубокомъ вдохѣ и выдохѣ) у 2369-ти дѣтей. При этомъ изслѣдованіи получены слѣдующіе результаты. Процентъ дѣтей съ слабыми легкими въ I-мъ классѣ—15, во II-мъ классѣ возрастаетъ до 22%, въ III-мъ классѣ—до 34%. Процентъ хорошо развитыхъ легкихъ при переходѣ отъ перваго класса во второй рѣзко падаетъ съ 45 до 25 и на этомъ же почти уровнѣ остается и въ третьемъ классѣ. Такимъ образомъ во время пребыванія въ школѣ удваивается % дѣтей съ слабыми легкими и вдвое уменьшается % имѣвшихъ хорошо развитыя легкія. Въ заключеніе отдѣла приведено изслѣдованіе, указывающее на существованіе известной зависимости между состояніемъ здоровья и школьною успѣшностью, выражающееся въ томъ, что среди неуспѣвающихъ % больныхъ вообще, и нѣкоторыми опредѣленными болѣзненными формами въ частности, больше, чѣмъ среди успѣвающихъ. Отсутствие подробныхъ данныхъ, полученныхъ при поголовномъ осмотрѣ, представляетъ самый серьезный пробѣлъ отчета. Московскіе училищные врачи объясняютъ этотъ пробѣлъ, во-первыхъ, отсутствіемъ удовлетворительно составленной санитарной карты, удобной для быстрой работы и для подсчета; во-вторыхъ, чрезмѣрнымъ числомъ школъ и учащихся, находящихся подъ наблюденіемъ каждаго изъ врачей. Первая изъ этихъ причинъ, какъ видно изъ приложения къ отчету, устранена—карта выработана и съ настоящаго года введена въ практику; дастъ ли это возможность московскимъ училищнымъ врачамъ представить болѣе полную картину состоянія здоровья учащихся, покажетъ будущій отчетъ.

Третья заключительная часть отчета содержитъ общіе выводы и указаніе мѣръ, которыя должны быть приняты для улучшенія санитарныхъ условій школъ и здоровья учащихся. Мѣры эти—постепенное улучшеніе школьныхъ помѣщеній, соблюденіе гигиенической нормы наполненія классовъ въ существующихъ помѣщеніяхъ, увеличеніе средствъ, ассигнуемыхъ на завтраки учащимся и на устройство лѣтнихъ школьныхъ колоній. „Изъ всего сказаннаго“, говорится въ заключительныхъ строкахъ отчета, „видно, что московскимъ школамъ приходится имѣть дѣло съ весьма неудовлетворительнымъ по состоянію здоровья и физическаго развитія составомъ учащихся и что фактъ этотъ до сихъ поръ не получилъ достаточной оцѣнки при рѣшеніи вопросовъ о числѣ необходимыхъ школъ, ихъ устройствѣ и ихъ потребностяхъ гигиеническаго характера“... „Изъ многихъ школъ не устранены еще тѣ условія, которыя не только могутъ поддерживать это неудовлетворительное состояніе на прежнемъ уровнѣ, но даже способствуютъ усиленію его. Нельзя не видѣть, что такое положеніе дѣла вноситъ коренное противорѣчіе въ работу школы и въ значительной мѣрѣ парализуетъ благіе результаты этой работы: школа даетъ дѣтямъ начатки общаго образованія, подготавливаетъ ихъ къ извѣстнымъ видамъ профессиональной дѣятельности, но ставитъ при этомъ дѣтей въ такія условія, которыя подрываютъ основныя силы организма (увеличеніе числа слабогрудыхъ) и уменьшаютъ работоспособность будущихъ работниковъ (развитіе пороковъ зрѣнія); другими словами, школа лѣвою рукою въ значительной степени разрушаетъ то, что старается создать правою“.

Изъ приведеннаго обзора можно видѣть, что отчетъ московскихъ училищныхъ врачей даетъ во многихъ отношеніяхъ болѣе полный матеріалъ, чѣмъ отчетъ врачей петербургскихъ. Отчетъ вѣроятно могъ бы быть составленъ полнѣе и подробнѣе, если бы училищные врачи имѣли подъ своимъ вѣдѣніемъ число школъ и учащихся, приближающееся къ установленной городской думою нормѣ, а не превышающее ее въ два раза.

Перейдемъ къ разсмотрѣнію отчетовъ провинціальныхъ вра-

чей. О нихъ можно сказать кратко, такъ какъ и самыя отчеты очень кратки.

Въ Нижнемъ-Новгородѣ ¹⁾ имѣется 1 врачъ, въ вѣдѣніи котораго находится 20 школъ съ 92 классами и 3392 учащимися. Врачъ выполняетъ и санитарныя и лѣчебныя обязанности. Въ отчетѣ приведено число посѣщеній врачомъ школъ (въ среднемъ 10—12 посѣщеній школы въ годъ), число обращающихся за врачебною помощью учащихся (4—5 обращеній въ каждый учебный день), цифры, полученныя при частичныхъ изслѣдованіяхъ учащихся ($\%$ не имѣющихъ оспы, страдающихъ пониженною остротою зрѣнія и кожными болѣзнями, глухихъ, „хилыхъ“). Далѣе, имѣются свѣдѣнія о числѣ дѣтей, отправленныхъ въ колоніи, о числѣ дѣтей, пропустившихъ классы по болѣзни болѣе 5-ти дней, о числѣ болѣвшихъ острозаразными заболѣваніями (8%), съ распредѣленіемъ этихъ послѣднихъ по училищамъ, о числѣ дезинфекцій и закрытій училищъ. Относительно школьныхъ помѣщеній имѣются слѣдующія свѣдѣнія: число служителей, правила для ухода за школьнымъ помѣщеніемъ, число переполненныхъ классовъ. Изъ приведеннаго видно, что отчетъ нижегородскаго школьнаго врача не представляетъ собою чего-то систематическаго, составленнаго по опредѣленному плану, да и можно ли ожидать систематическаго отчета отъ врача, несущаго и санитарныя и лѣчебныя обязанности и имѣющаго при такой постановкѣ дѣла 20 школъ и 3400 учащихся, т.-е. въ 4 раза болѣе, чѣмъ каждый изъ петербургскихъ врачей. Ясно, что отъ врача при такомъ числѣ учащихся не только систематическаго отчета, но даже и сколько нибудь систематическаго выполненія всѣхъ его санитарныхъ и лѣчебныхъ дѣлъ требовать нельзя. Положеніе дѣла не можетъ улучшиться, пока нижегородская дума не увеличитъ числа врачей и не введетъ дифференцировки функций.

Еще въ худшемъ положеніи находится торгово-школьно-

¹⁾ Свѣдѣнія о врачебно-санитарной организаціи города Н.-Новгорода, 1909 г., № 5 и 6.

санитарный врачъ г. Томска ¹⁾). Правда, онъ не глѣдитъ школьникова, не посѣщаетъ школы періодически, но зато имѣетъ подъ наблюдениемъ 27 школъ и выполняетъ цѣлый рядъ обще-санитарныхъ обязанностей. Неудивительно поэтому, что въ своемъ отчетѣ онъ ограничивается кое-какими свѣдѣніями объ острозаразныхъ заболѣваніяхъ, описаніями (довольно подробными 9-ти школъ) и нѣсколькими горькими фразами о своемъ печальномъ положеніи. Скорѣе можно удивляться, какъ торгово-школьно-санитарный врачъ при условіяхъ работы, въ которыхъ онъ находится могъ составить даже тѣ описанія школъ, которыя онъ помѣстилъ въ отчетѣ.

Положеніе школьнаго врача г. Красноярска по сравненію съ врачами томскимъ и нижегородскимъ можно назвать блистательнымъ. Прежде всего онъ просто школьный врачъ, а не торгово-школьный санитарный, а затѣмъ подъ его наблюдениемъ находится всего 30 классовъ и 1464 учащихся. Вслѣдствіе такого благопріятнаго положенія врачъ имѣлъ возможность, во-первыхъ, часто посѣщать школы, а во-вторыхъ, составить очень обстоятельный отчетъ. Въ этомъ отчетѣ мы находимъ подробныя свѣдѣнія о работѣ врача за годъ, цифры принятыхъ врачомъ больныхъ въ школьной амбулаторіи и посѣщенныхъ на дому, распредѣленіе больныхъ по формамъ болѣзни и по мѣсяцамъ года, свѣдѣнія о заразныхъ заболѣваніяхъ и мѣрахъ противъ нихъ и, наконецъ, описаніе училищныхъ помѣщеній съ заключительными выводами къ этому описанію. При описаніи училищъ имѣется таблица, указывающая фактическую степень переполненія классовъ сравнительно съ гигиеническою вмѣстимостью. Недостаётъ, по нашему мнѣнію, свѣдѣній о классной обстановкѣ, главнымъ образомъ о партахъ, и свѣдѣній о результатахъ поголовнаго осмотра (эти послѣднія свѣдѣнія авторъ отчета общаетъ дать особо). Можно также рекомендовать автору сдѣлать нѣкоторыя измѣненія въ группировкѣ болѣзней въ цѣляхъ выдѣленія нѣкоторыхъ болѣзненныхъ формъ, имѣю-

¹⁾ Врачебно-санитарная хроника г. Томска, 1909 г., № 1—5.

щихъ значеніе для школьно-санитарной статистики. Такъ, напр., изъ рубрики болѣзней носа, зѣва выдѣлить группу хроническихъ аденоидовъ, изъ рубрики болѣзней глаза—выдѣлить пороки зрѣнія и изъ рубрики болѣзней ушей—пониженія слуха и т. п. Желательно, конечно, также раздѣленіе паразитарныхъ заболѣваній кожи отъ непаразитарныхъ и особая регистрація случаевъ туберкулеза какъ легочныхъ, такъ и другихъ органовъ.

Разбирая содержаніе отчетовъ училищныхъ врачей, нельзя не замѣтить того факта, что во всѣхъ отчетахъ обойдена молчаніемъ одна важная область школьной гигиены—гигиена преподаванія. Разумѣется, нѣтъ никакого основанія въ принципѣ исключить эту область изъ вѣдѣнія врача, и даже въ приложеніяхъ къ отчету московскихъ училищныхъ врачей, а именно въ санитарныхъ правилахъ, мы находимъ попытку врачей внести въ дѣло преподаванія гигиеническіе регулятивы. Мы полагаемъ, что причины малаго участія училищныхъ врачей въ вопросахъ преподаванія, выразившагося въ видѣ почти полного умолчанія объ этихъ вопросахъ въ отчетахъ, имѣютъ не принципиальный, а чисто практическій характеръ. Прежде всего вопли мыслимы случаи, когда область преподаванія ограждается отъ контроля и воздѣйствія врачей чисто внѣшнимъ образомъ—врачамъ въ очень, можетъ быть, вѣжливой и деликатной формѣ, но въ то же время вопли опредѣленно заявляютъ, что ихъ просятъ не мѣшаться не въ свое дѣло. Такіе примѣры бывали. Затѣмъ слѣдуютъ причины болѣе сложнаго характера: изъ разсмотрѣнныхъ отчетовъ мы видимъ, что почти во всѣхъ организаціяхъ на первый планъ выдвигается задача лѣченія учащихся; врачи являются въ школу со спеціализаціей въ области медицины лѣчебной и продолжаютъ спеціализироваться въ этомъ направленіи. Естественно, что въ другой, также весьма спеціальной, области медицины, соприкасающей съ психологіей и педагогикой, они чувствуютъ себя совершенно неподготовленными и потому избѣгаютъ не только активнаго воздѣйствія на дѣло преподаванія, но даже и серьезной критики постановки этого

дѣла въ школахъ, находящихся подъ ихъ наблюденіемъ. Третьею причиною отсутствія въ отчетахъ данныхъ изъ области гигиены преподаванія можетъ служить то, что въ этой области очень трудно найти признаки, которые могли бы быть учтены и извѣстнымъ образомъ сгруппированы, для того чтобы въ отчетѣ служить для характеристики преподаванія съ гигиенической точки зрѣнія. Всѣ доступные объективному учету факты, напр., число часовъ занятій, распредѣленіе предметовъ и друг., не достаточны для такого рода гигиенической характеристики. Конечно, всѣ указанныя причины, затрудняющія врачамъ доступъ въ область, составляющую самую суть школьной жизни—въ область преподаванія, или по крайней мѣрѣ не позволяющія имъ дать отчетъ о томъ, что они наблюдаютъ въ этой области, устранимы и съ теченіемъ времени должны быть устранены. Мы даже думаемъ, что именно на училищныхъ врачахъ при начальныхъ школахъ, могущихъ стать близко къ жизни школы и изучать эту жизнь, лежитъ обязанность выработать формы наиболѣе правильнаго гигиеническаго контроля преподаванія и рациональнаго воздѣйствія на него, а также установить тѣ объективные и поддающіеся учету показатели, по которымъ можно было бы составить санитарную характеристику школьнаго преподаванія и школьнаго режима. Само собою разумѣется, что выполнить это училищные врачи могутъ только въ томъ случаѣ, если имъ будетъ предоставлена возможность специализироваться въ области школьной санитаріи и возможность болѣе или менѣе самостоятельно намѣчать себѣ ближайшія задачи и опредѣлять направленіе своей работы.

„Народный Университетъ“. Очерки всеобщей исторіи. Ч. II. Новое время. Сост. В. Н. Перцевъ и Е. А. Ефимова. М. Изда-во „Польза“.

Въ „Очеркахъ“ новой исторіи, составленныхъ В. Н. Перцевымъ и Е. А. Ефимовой, большая часть главъ принадлежитъ г. Перцеву, и потому, говоря о всей книгѣ, приходитъ

ся имѣть въ виду главнымъ образомъ его. Но не только количество написаннаго выдвигаетъ на первый планъ г. Перцева, а и качество. Двѣ главы, написанныя г-жей Ефимовой: „Великая французская революція“ и „Имперія“, не даютъ чего-либо новаго, оригинальнаго. Живо и достаточно полно для даннаго изданія онѣ излагаютъ *внѣшнюю* исторію Франціи отъ царствованія Людовика XVI до паденія имперіи Наполеона. Но такой же очеркъ изъ исторіи Франціи можно найти въ какомъ-либо изъ хорошихъ учебниковъ всеобщей исторіи.

Этого нельзя сказать о главахъ, написанныхъ г. Перцевымъ. Въ своемъ изложеніи онъ на первый планъ выдвигаетъ вопросы экономическіе и соціальные, удѣляя вниманіе фактамъ внѣшней исторіи лишь постольку, поскольку это необходимо для пониманія общаго хода событій; въ частности, онъ особенно мало касается фактовъ военной исторіи. Все это составляетъ большой плюсъ очерковъ, написанныхъ г. Перцевымъ. Въ живой и популярной формѣ онѣ сообщаютъ факты такого рода, которые обыкновенно не находятъ мѣста въ учебникахъ всеобщей исторіи. Это позволяетъ такъ опредѣлить положеніе книги г. Перцева и г-жи Ефимовой въ популярной литературѣ: ее очень полезно читать параллельно съ какимъ-нибудь учебникомъ или сейчасъ же послѣ него; замѣнить учебникъ она не можетъ (такое назначеніе могутъ имѣть лишь 2 главы, написанныя г-жей Ефимовой), такъ какъ не даетъ все-таки многого, что можно требовать отъ учебника, да и не таково, конечно, было ея назначеніе по замыслу авторовъ.

Но отмѣченный выше плюсъ въ очеркахъ г. Перцева составляетъ въ то же время и ихъ минусъ: увлекшись вопросами экономическаго и соціальнаго порядка, онъ какъ будто забылъ о вопросахъ культурной исторіи. Поэтому—возьмемъ только два наиболѣе яркихъ примѣра,—говоря о гуманизмѣ, онъ ничего не говоритъ объ искусствѣ этой эпохи; характеризуя Францію XVIII вѣка, онъ, въ сущности, ничего не говоритъ о французскомъ „просвѣщеніи“ этой эпохи, такъ

какъ изложеніе политическихъ теорій Вольтера, Монтескье и Руссо. еще не даетъ, разумѣется, понятія о томъ громадномъ умственномъ движеніи, которое носитъ названіе „просвѣщеніе XVIII в.“. Заглавіе всей книги—„Очерки“—не освобождаетъ г. Перцева отъ сдѣланнаго нами упрека: во-первыхъ, вопросы культурной исторіи такъ тѣсно связаны съ вопросами исторіи экономической и соціальной, что, не рискуя сдѣлать свое изложеніе слишкомъ одностороннимъ, нельзя говорить объ однихъ и не упомянуть даже о другихъ; во-вторыхъ, вся разсматриваемая книга даетъ не рядъ отдѣльныхъ, самостоятельныхъ очерковъ, а въ хронологической послѣдовательности излагаетъ новую и новѣйшую исторію Европы, другими словами, она излагаетъ историческій процессъ, который не складывается изъ фактовъ только экономического и соціального порядка; а въ-третьихъ, „Очерки“ новой исторіи, какъ книга популярнаго характера, должны особенно остерегаться односторонности въ разсказѣ объ историческихъ событіяхъ.

Это же предпочтеніе фактовъ экономическихъ и соціальныхъ всякимъ другимъ ведетъ, напримѣръ, къ такимъ недостаткамъ болѣе частнаго свойства. Выясняя причины реформации, г. Перцевъ какъ-то глухо и вскользь (стр. 20) говоритъ о причинахъ религіозныхъ; излагая содержаніе гейльброннской программы, онъ ничего не говоритъ о томъ, что въ ней содержались статьи, заключающія религіозныя требованія; выясненіе причинъ установленія во Франціи абсолютизма (стр. 101) сводится почти исключительно къ указанію фактовъ экономического порядка и т. д.

Къ сожалѣнію, есть еще недостатки другого рода, которые портятъ общее, все-таки благопріятное, впечатлѣніе, производимое книгой г. Перцева и г-жи Ефимовой: это—неполнота изложенія во многихъ случаяхъ. Такъ, напримѣръ, слишкомъ мало выяснены (чтобы не сказать, не выяснены совсѣмъ) причины реформации въ Англіи (стр. 37); ничего не сказано о цензурѣ, какъ средствѣ, къ которому прибѣгала католическая церковь въ борьбѣ съ реформаціоннымъ движеніемъ; причины войнъ Людовика XIV, о которыхъ г. Пер-

цевъ говорить 2 раза (стр. 72—110), изложены какъ-то сбивчиво; содержаніе Habeas corpus act'a изложено слишкомъ кратко, несоотвѣтственно его громадному значенію въ исторіи Англій; то же надо сказать по поводу изложенія сущности парламентарной системы (стр. 124). Существенные пробѣлы приходится отмѣтить и въ §§, посвященныхъ Америкѣ. Рассказывая о борьбѣ англійскихъ колоній въ Америкѣ съ метрополіей, г. Перцевъ не выясняетъ, почему именно колонисты протестовали противъ обложенія ихъ пошлинами, какъ незаконнаго — они выдвигали важный конституціонный принципъ, по которому населеніе уплачиваетъ лишь тѣ налоги, на которые согласились его представители; не упоминаетъ онъ также о томъ, что Англія въ этой борьбѣ съ колонистами должна была прибѣгнуть къ помощи наемниковъ. Наконецъ, конституція Сѣверо-Американскихъ Соединенныхъ Штатовъ, первая, въ которой воплотились принципы политической мысли XVIII вѣка, заслуживала бы болѣе обстоятельнаго изложенія, чѣмъ то сдѣлано на стр. 162—3. Очеркъ исторіи Соединенныхъ Штатовъ въ XIX в., занимающій всего 4 страницы, не доведенъ, къ сожалѣнію, до конца этого столѣтія. Последнее замѣчаніе можетъ быть примѣнено и къ очеркамъ исторіи другихъ государствъ въ XIX в.: конецъ этихъ очерковъ какъ-то скомканъ.

Наоборотъ, къ удачнымъ очеркамъ могутъ быть отнесены такіе, какъ „Вѣкъ Людовика IV“, „Англія въ XVIII в.“, „Пруссія до XIX в.“ и нѣкоторые другіе; и число ихъ было бы больше — за это говоритъ умѣніе авторовъ „Очерковъ“ просто и популярно писать, — если бы были устранены указанные выше недочеты. Что касается рисунковъ, приложенныхъ къ книгѣ, то большинство ихъ исполнено слабо.

К. Сивковъ.

Всеобщее обученіе въ земскихъ губерніяхъ. *Казенныя пособія и земскія ассиминованія. Сост. П. И. Чижевскій. Спб., 1910.*

Справочно-педагогическое бюро лиги образованія выпустило недавно брошюрку съ любопытными свѣдѣніями о положеніи

всеобщаго обученія въ земскихъ губерніяхъ. Брошюрка составлена отчасти на основаніи произведенной бюро специальной анкеты, отчасти по различнымъ другимъ имѣющимся источникамъ, обиліемъ и полнотой которыхъ мы, къ сожалѣнію, похвастаться не можемъ. На свою анкету бюро также получило далеко не исчерпывающій матеріалъ: свѣдѣнія доставили ему только около 250 земствъ, при чемъ „дѣйствительно полный и отвѣчающій цѣли“ матеріалъ присланъ лишь 100 земствами. Несмотря на такую неполноту данныхъ, бюро, не ожидая окончанія начатой имъ работы, рѣшило теперь же опубликовать уже добытые итоги, имѣя въ виду, съ одной стороны, хотъ отчасти пополнить имѣющійся пробѣлъ въ сводныхъ свѣдѣніяхъ по важному очередному вопросу о всеобщемъ обученіи, а съ другой, надѣясь, что при содѣйствіи этой брошюры оно сможетъ провѣрить, исправить и значительно пополнить имѣющійся у него матеріалъ. И, несмотря на всѣ дефекты этого перваго труда бюро, нельзя не признать, что, публикуя его, оно поступило вполне правильно. Благодаря ему мы получили хотя и поверхностное, но все же достаточно полное общее представленіе о томъ, что сдѣлано у насъ за послѣдніе годы для дѣйствительнаго осуществленія въ жизни всеобщности начальнаго образованія. Въ дальнѣйшемъ изложеніи мы будемъ пользоваться какъ брошюрой бюро, такъ и нѣсколькими статьями по тому же вопросу, принадлежащими тому же автору и появившимися недавно въ „Земскомъ Дѣлѣ“ ¹⁾.

По вопросу, возбудило ли земство ходатайство о пособіи на введеніе всеобщаго обученія, имѣются свѣдѣнія о 320 земствахъ, изъ которыхъ 305, или 95,3%, возбудили ходатайства и только 15 земствъ, или 4,7%, не возбудили. Но и изъ этихъ 15 земствъ нѣкоторыя приступили уже къ составленію школьныхъ сѣтей и разработкѣ другихъ вопросовъ, связанныхъ съ введеніемъ всеобщаго обученія. Среди остальныхъ 39 земствъ, о которыхъ вовсе не имѣется свѣ-

¹⁾ „Земское Дѣло“ 1910 г., № 1, 4. Статьи П. Чижевскаго.

дѣній, „нѣкоторыя, весьма вѣроятно, также возбудили ходатайства о пособіяхъ“. Безспорно, во всякомъ случаѣ, что совершенно индифферентными къ вопросу о введеніи всеобщаго обученія остались лишь „очень немногія земства, ничтожная кучка, совершенно теряющаяся среди остальной массы земствъ“.

Болѣе половины возбужденныхъ земствами ходатайствъ (163) уже удовлетворены, и слѣдовательно, болѣе половины земствъ фактически приступили уже къ введенію всеобщаго обученія. За счетъ кредита 1908 г. было положено начало введенію всеобщаго обученія въ 85 уѣздахъ. Затѣмъ, отчасти за счетъ остатковъ отъ смѣты 1908 г., отчасти за счетъ кредитовъ 1909 г. удовлетворены ходатайства еще 77 земствъ, которыя вмѣстѣ съ предыдущими составляютъ группу 162 земствъ, уже получившихъ правительственную субсидію. Однако эти свѣдѣнія нельзя признать исчерпывающими, такъ какъ свѣдѣнія о пособіяхъ изъ кредита 1909 г. имѣются лишь по одной трети земствъ.

Предѣломъ правительственной субсидіи является въ настоящее время, какъ извѣстно, 390 р. на 50 дѣтей школьнаго возраста, т.-е. 7 р. 80 к. на учащагося, или 70,2 коп. въ среднемъ на одного жителя (принимая число дѣтей школьнаго возраста равнымъ 9% населенія). Сравненіе съ этой нормой тѣхъ пособій, которыя пока назначаются земствамъ, обнаруживаетъ, что „почти всѣ земства отстаютъ еще чрезвычайно далеко отъ указанной, чрезвычайно ничтожной, но пока идеальной для насъ цифры“. Судя по имѣющимся даннымъ, только одинъ Петербургскій уѣздъ нѣсколько превысилъ названный предѣлъ (74 коп.), большинство уѣздовъ получаетъ менѣе 20 коп. на душу; въ нѣкоторыхъ же уѣздахъ казенное пособіе выражается совершенно ничтожной цифрой: 9,7 коп. (Кологривскій у.), 8,9 к. (Нерехтскій у.), 2,1 к. (Бирскій у.) и даже 0,8 коп. (Бугульминскій уѣздъ). Остонавливаетъ на себѣ вниманіе неравномѣрность пособій уѣздамъ, находящимся въ очень сходныхъ условіяхъ. Такъ, Гадячскій уѣздъ получилъ 12,4 коп. на душу, а Зѣньковскій—22,9 коп.

Относительно городовъ имѣются еще болѣе неполныя данныя. На разосланные городамъ запросы бюро получило всего лишь 102 отвѣта, при чемъ оказалось, что въ 5 городахъ вопросъ о введеніи всеобщаго обученія разрабатывается, 41 возбудили ходатайства и 16 изъ нихъ уже удовлетворены; остальные 55 городовъ отвѣтили на заданный вопросъ отрицательно. Несмотря на всю отрывочность этихъ данныхъ, можно однако констатировать, что въ дѣлѣ введенія всеобщаго обученія, какъ и во всей предыдущей дѣятельности по народному образованію, наши городскія самоуправленія значительно отстали отъ земскихъ учрежденій.

Свѣдѣнія о внутренней организаціонной дѣятельности земствъ по осуществленію всеобщаго обученія приводятся авторомъ только о 52 уѣздныхъ земствахъ, расположенныхъ въ различныхъ частяхъ страны и отличающихся разнообразнымъ характеромъ. По мнѣнію автора, „все, что дѣлается въ этихъ земствахъ, можно съ нѣкоторымъ правомъ распространить, не рискуя далеко уклониться отъ истины, и на большинство другихъ земствъ“. Первымъ вопросомъ является срокъ, въ теченіе котораго земства рассчитываютъ достигнуть всеобщности обученія. Въ этомъ отношеніи принятые земствами планы отличаются значительнымъ разнообразіемъ. Большинство (29) земствъ остановились на 10-лѣтнемъ срокѣ, который принять и министерствомъ народнаго просвѣщенія. Изъ остальныхъ земствъ лишь немногія остановились на болѣе длинныхъ срокахъ (конотопское—12 л., суджанское—14 л., новооскольское—17 л., ананьевское—20 л.) и гораздо большее число установили болѣе краткіе сроки (волчанское—8 л., бѣлозерское и кологривское—7 л., новоторжское, александровское и устюженское—5 л., боровичское и шлиссельбургское—3 года, а саратовское, приступившее къ введенію всеобщаго обученія еще въ 1904 г., полагало возможнымъ завершить это дѣло въ 1909 г.). Въ среднемъ такимъ образомъ срокъ осуществленія земствами всеобщаго обученія нѣсколько меньше 10 л.

Другимъ важнымъ вопросомъ является то, что дѣйстви-

тельно сдѣлано и дѣлается земствами по осуществленію принятыхъ ими плановъ и школьныхъ сѣтей. Въ этомъ отношеніи изъ тѣхъ земствъ, о которыхъ имѣются соотвѣтствующія свѣдѣнія, 3 не получили своевременно пособія и потому не могли приступить къ введенію всеобщаго обученія, а 5 земствъ предположили начать осуществленіе проекта лишь съ 1910 года. Изъ остальныхъ 22 земствъ одно начало вводить всеобщее обученіе съ 1907 г., 7—съ 1908 г. и 14—съ 1909 г. Первое изъ нихъ (старорусское) открыло въ 1907 г. проектированное число школьныхъ комплектовъ (10). Вторая группа земствъ предполагала открыть въ 1908 г. 180 школьныхъ комплектовъ, въ дѣйствительности же открыто всего 126 комплектовъ, при чемъ на ряду съ отставшими отъ плана въ этой группѣ были также и земства, открывшія намѣченное число школъ, и земства, открывшія школъ больше противъ плана (скопинское). 14 земствъ третьей группы, предполагавшія начать осуществленіе своихъ проектовъ съ 1909 г., имѣли въ виду открыть въ первую очередь 293 школьныхъ комплекта, но открыли всего 181 комплектъ, при чемъ 2 земства (дорогобужское и бѣлозерское) не открыли ни одного комплекта, 5 земствъ открыли меньше школъ, чѣмъ предполагали, 4 земства выдержали планъ и 3 открыли школьные комплекты въ большемъ числѣ, чѣмъ предполагалось по проекту. Общая для всѣхъ земствъ третьей группы причина неисправности въ осуществленіи проектовъ—запозданіе отпуска пособій изъ казны, что въ свою очередь объясняется позднимъ утвержденіемъ государственнаго бюджета.

Въ общемъ всѣми 30 земствами въ теченіе перваго года вмѣсто намѣченныхъ 483 школьныхъ комплектовъ открыто 351, или 73%; изъ 22 земствъ половина или въ точности выполнила планъ или даже нѣсколько превысила планъ, а оставшая половина въ той или иной мѣрѣ плана не выполнила.

Нельзя не отмѣтить, что въ дѣлѣ осуществленія всеобщаго обученія нѣкоторые земства считаютъ необходимымъ широко освѣдомлять мѣстное населеніе о предпринимаемыхъ

для этого мѣропріятіяхъ. Верхнедѣпровское земство приняло съ этой цѣлью слѣдующее постановленіе: „въ цѣляхъ ознакомленія населенія съ сущностью проекта введенія всеобщаго обученія напечатать въ достаточномъ числѣ экземпляровъ школьную сѣть и разослать во всѣ волостныя правленія уѣзда; начертить отдѣльно для каждой волости карту школьной сѣти въ предѣлахъ волости; разослать во всѣ волостныя и сельскія управленія уѣзда сообщенія отъ земской управы о бесплатности обученія и объ освобожденія сельскихъ обществъ отъ обязанности поставлять училищамъ отопленіе, освѣщеніе и пр.“.

Ч.

Начальное народное образованіе въ Харьковской губерніи за 1908 г. *Часть I. Краткій обзоръ состоянія начальнаго образованія въ губ. за 1908 годъ. Статистическія таблицы по отдѣльнымъ училищамъ. Изд. харьковскаго губернскаго земства. Харьковъ. 1910.*

Реакція, захватившая въ послѣдніе годы почти всѣ наши земства, отразилась также и на школьной статистикѣ, вызвавъ отчасти замѣтное сокращеніе, отчасти даже полное прекращеніе земскихъ работъ по обследованію народнаго образованія. Лежащій передъ нами новый капитальный трудъ харьковскаго земства представляется поэтому вдвойнѣ интереснымъ: и по своему внутреннему содержанию, и какъ признакъ оживленія земскаго вниманія къ вопросамъ научнаго изученія современнаго положенія народно-образовательнаго дѣла и его нуждъ. Въ этомъ послѣднемъ отношеніи нельзя не отмѣтить, что школьная коммиссія харьковскаго губернскаго земства не ограничилась рѣшеніемъ произвести въ 1908 г. новое детальное обследованіе всѣхъ школъ губерніи, повторивъ такимъ образомъ подобное же изслѣдованіе 1897 г., но признала необходимымъ производить подробныя обследования школьнаго дѣла періодически: „черезъ каждыя пять лѣтъ и, сверхъ того, въ случаяхъ особой необходимости; въ промежуточные годы данныя по школьной статистикѣ должны

быть собираемы по сокращенной программѣ, которая должна быть утверждена школьной комиссіей“. Въ цѣляхъ привлеченія учителей къ дѣлу школьной статистики комиссія признала необходимымъ, чтобы печатные отчеты и обзоры по народному образованію разсылались учителямъ всѣхъ начальныхъ училищъ губерніи. Статистическія обследованія должны охватывать не только земскія школы, но и начальные училища другихъ вѣдомствъ. Нельзя не пожелать, чтобы изложенныя рѣшенія харьковскаго земства по вопросу о постановкѣ школьной статистики встрѣтили серьезное вниманіе со стороны другихъ земствъ. Въ частности, слѣдуетъ пожелать, чтобы всѣ земства, которыя, по примѣру харьковскаго, признаютъ необходимымъ періодическое повтореніе школьно-статистическихъ обследованій, приурочили ихъ къ однимъ и тѣмъ же срокамъ, что имѣетъ огромное значеніе для общаго освѣщенія хода народнаго образованія въ странѣ. По общепринятому обыкновенію, такіе сроки всего лучше приурочить къ годамъ 1910, 1915, 1920 и т. д.

Почти весь опубликованный пока томъ новаго земскаго обследованія школъ Харьковской губерніи занятъ статистическими таблицами по отдѣльнымъ училищамъ. Въ виду того, что полная разработка матеріаловъ обследованія еще не закончена, пошкольнымъ таблицамъ предпосланъ краткій обзоръ по даннымъ инспекторскихъ отчетовъ, въ которомъ, впрочемъ, затронуты лишь „такія стороны школьнаго дѣла, которыя приходится учитывать при обсужденіи вопросовъ всеобщаго обученія“. Съ этой злободневной точки зрѣнія, нѣкоторыя изъ данныхъ разсматриваемой работы представляются очень интересными.

Къ 1 января 1909 г. въ губерніи, за исключеніемъ школъ г. Харькова, ремесленныхъ училищъ и еврейскихъ хедеровъ, состояло всего 1006 начальныхъ училищъ вѣдомства министерства народнаго просвѣщенія—на 5,3% больше предыдущаго года; въ одномъ уѣздѣ, однако, число школъ осталось безъ переменъ, а въ другомъ даже уменьшилось вслѣдствіе закрытія 5 земскихъ школъ (Зміевскій у.). Школъ духовнаго

вѣдомства было къ тому же времени 816, при чемъ наблюдается усиленное преобразование школъ грамоты въ церковно-приходскія. На каждую свѣтскую школу приходится, въ среднемъ, по 97 учащихся, а на каждую церковно-приходскую—55, такъ что значеніе церковно-приходской школы въ количественномъ отношеніи почти вдвое ниже, чѣмъ школы свѣтской. Преподавательскій персоналъ во всѣхъ народныхъ училищахъ губерніи достигаетъ 2970 человекъ (въ однихъ свѣтскихъ училищахъ 2002), не считая 1826 законоучителей. Среди учительскаго персонала свѣтскихъ школъ группа лицъ съ высшимъ, среднимъ и спеціальнымъ педагогическимъ образованіемъ составляетъ нѣсколько больше половины всего персонала; въ церковныхъ же школахъ такихъ лицъ всего 22,8%. Размѣръ вознагражденія учителей въ свѣтскихъ школахъ за послѣдніе годы въ нѣкоторыхъ уѣздахъ хотя и повысился до 360 и болѣе рублей, однако и теперь еще есть учителя, получающіе по 180 р. въ годъ. Въ общемъ же, матеріальное положеніе учительской массы далеко отъ того, чтобы признать его удовлетворительнымъ. Въ отчетѣ по Сумскому уѣзду, въ которомъ учителя земскихъ училищъ первыя 5 лѣтъ получаютъ по 300 р., черезъ 5 л.—350 р. и черезъ 15 л.—400 рублей, читаемъ, напримѣръ, что „при современной дороговизнѣ предметовъ первой необходимости и это жалованье, 400 р., слишкомъ скромно, а окладъ въ 300 р., или при вычетѣ 6% въ пенсіонную кассу—23 р. 50 к. въ мѣсяць, до того незначителенъ, что даже одинокому учителю приходится отказывать себѣ въ самомъ необходимомъ“, а „положеніе семейнаго учителя, имѣющаго дѣтей, просто бѣдственное“. Что касается церковныхъ школъ, то въ нихъ значительная часть (свыше 22%) учащихся общеобразовательныхъ предметовъ до сихъ поръ вовсе не получаетъ вознагражденія за свой трудъ.

Общее число учащихся въ свѣтскихъ школахъ губерніи увеличилось за отчетный годъ всего на 2,2%, и это увеличеніе поглотило лишь 55,1% годового прироста числа дѣтей школьнаго возраста. Въ 1907 г. число учащихся въ свѣт-

скихъ школахъ увеличилось на 93% годового прироста. Такимъ образомъ, за послѣдніе 2 года свѣтскія школы все еще оказались не въ состояніи справиться съ гоодвымъ приростомъ дѣтей школьнаго возраста. Въ четырехъ же уѣздахъ отмѣчено даже уменьшеніе общаго числа учащихся, при чемъ въ двухъ (Сумскомъ и Богодуховскомъ) такое сокращеніе имѣетъ мѣсто уже второй годъ сряду. Въ церковныхъ школахъ общее число учащихся за годъ не только увеличилось, но уменьшилось на 585; слѣдовательно, „годовой приростъ числа дѣтей школьнаго возраста не нашелъ для себя мѣста и въ школахъ духовныхъ“. Сопоставляя отдѣльно цифры учащихся по поламъ, мы видимъ, что число учащихся дѣвочекъ растетъ быстрее: за послѣдній годъ число мальчиковъ увеличилось на 1,3%, а дѣвочекъ на 4,6%. Однако за 6 лѣтъ процентъ учащихся дѣвочекъ въ свѣтскихъ школахъ губерніи съ 20,3% повысился всего до 25,1% и такимъ образомъ еще очень далекъ отъ равенства.

Въ общемъ въ Харьковской губерніи остаются лишенными школьнаго обученія еще около половины (46,6%) всѣхъ дѣтей школьнаго возраста и для введенія всеобщаго обученія при 4-хгодичномъ курсѣ школы, на который рассчитаны всѣ школьныя сѣти, необходимо открыть начальныя школы еще для 120.000 учащихся. Между тѣмъ „образовательныя нужды населенія въ настоящее время однимъ этимъ не могутъ быть удовлетворены, такъ какъ въ населеніи уже успѣла значительно развиться потребность въ начальныхъ школахъ высшаго типа“.

Во всѣхъ школахъ губерніи въ 1908 г. окончило курсъ лишь 11,3% общаго числа учащихся, выбывшихъ же за годъ до окончанія курса было чуть не вдвое больше (21,6%). При осеннемъ приѣмѣ 1908 г. во всѣ школы губерніи поступило 51.714 учащихся. Между тѣмъ, „если бы въ губерніи уже было осуществлено всеобщее обученіе, при 4-хгодичномъ курсѣ школы, и потребность въ начальномъ образованіи удовлетворялась систематически и своевременно, то число вновь поступившихъ (въ I отдѣленіе) должно было бы равняться

одной возрастной группѣ, или 63.912. Такимъ образомъ, осенній пріемъ не захватываетъ даже и одной возрастной группы, готовой къ поступленію въ школу, между тѣмъ въ школу стремятся и дѣти тѣхъ группъ, которыя не могли быть приняты въ прежніе годы“. При такомъ положеніи неудивительно, что общее число отказовъ желающимъ поступить въ школы исчисляется для всей губерніи въ цифрѣ не менѣе 15.000.

Такимъ образомъ, несмотря на всѣ разговоры о „всеобщемъ“ обученіи, то, что пока дѣлается для образованія дѣтей народа, все еще не ушло отъ той точки, когда о дѣйствительной „всеобщности“ образованія не можетъ быть и рѣчи, а „многимъ тысячамъ дѣтей приходится отказывать ежегодно, и можетъ быть навсегда, даже въ той степени грамотности, которая дается школой грамоты“.

В. Чарнолускій.

Харьковское губернское земство. Состояніе сельскихъ библиотекъ-читаленъ Харьковской губерніи къ 1 января 1908 г. (по даннымъ статистическаго обследованія 1907 г.) Харьковъ, 1909.

Передъ нами спеціальныи обстоятельныи трудъ, освѣщающій исторію и современное положеніе народныхъ библиотекъ въ Харьковской губерніи, являющейся въ библиотечномъ дѣлѣ если не первой, то во всякомъ случаѣ одной изъ самыхъ выдающихся во всей земской Россіи. Подобными работами мы далеко не избалованы, и всякое новое изслѣдованіе народно-библиотечнаго дѣла представляетъ поэтому серьезный общественный интересъ, особенно усугубляющійся въ настоящее время, когда въ цѣломъ рядѣ земствъ стоитъ на очереди вопросъ о новой, широкой организаціи земскихъ народныхъ библиотекъ. Къ числу такихъ земствъ принадлежитъ и харьковское, на постановленіяхъ котораго по народно-библиотечному дѣлу намъ не такъ давно уже приходилось останавливаться на страницахъ „Вѣстника Воспитанія“. Изслѣдованіе библиотечнаго дѣла въ Харьковской губерніи находится въ

непосредственной связи съ новой постановкой его харьковскимъ земствомъ.

Широкимъ развитіемъ народныхъ библиотекъ харьковская губернія обязана „частной инициативѣ“ въ лицѣ харьковскаго общества грамотности. Еще въ 1894 г. во всей губерніи существовала лишь одна единственная библиотека—въ Лебединскомъ уѣздѣ. Въ этомъ году названное общество учредило особый комитетъ сельскихъ библиотекъ, программа дѣятельности котораго была намѣчена очень широко и состояла въ слѣдующемъ: полная организація сельскихъ библиотекъ въ предѣлахъ губерніи; составленіе библиотекъ и каталоговъ наиболѣе удовлетворительныхъ книгъ; помощь существующимъ библиотекамъ; наблюденіе за развитіемъ въ народѣ виѣкласснаго чтенія и вліяніемъ книги на жизнь въ деревнѣ; всевозможныя указанія лицамъ и учрежденіямъ, интересующимся народно-библиотечнымъ дѣломъ; ходатайства о допущеніи въ народныя библиотеки полезныхъ книгъ. Со времени учрежденія этого комитета, за исключеніемъ 44 библиотекъ, всѣ остальные народныя библиотеки Харьковской губерніи „своимъ устройствомъ и существованіемъ обязаны или непосредственному участию, или же содѣйствію и поддержкѣ комитета“. Въ направленіи изложенной программы ояъ велъ дѣло въ теченіе 13 лѣтъ (1894—1906 гг.). Въ началѣ своей дѣятельности комитетъ открывалъ библиотеки только тамъ, гдѣ сельскія общества составляли о томъ приговоры и ассигновывали денежныя пособія библиотекѣ, а также избирали лицъ для отвѣтственнаго завѣдыванія и веденія дѣлъ библиотеки. Но затѣмъ комитетъ взялъ инициативу въ свои руки и развилъ болѣе планофр-ную дѣятельность, руководствуясь указаніями мѣстныхъ дѣятелей по народному образованію, членовъ-сотрудниковъ и открывая библиотеки тамъ, гдѣ потребность въ нихъ назрѣла и гдѣ находились лица, бравшія на себя безвозмездно трудъ по завѣдыванію библиотеками.

Открывая дѣятельность, комитетъ имѣлъ въ кассѣ всего 202 рубля, вырученныхъ съ прочитанной публичной лекціи.

Съ перваго же года комитетъ обратился за помощью къ губернскому, а затѣмъ и къ уѣзднымъ земствамъ, которыя скоро начали оказывать ему крупную финансовую поддержку. Съ 1000 руб. въ годъ (на 1895 г.) субсидія харьковского губернскаго земства черезъ 11 лѣтъ повысилась до 15 т. руб. Всего губернское земство ассигновало комитету 111.300 р. специально на устройство библиотекъ, 2.000 р.—на оборотный капиталъ книжнаго склада при комитетѣ и 500 р.—на разъѣзды при обследованіи библиотекъ. Въ общемъ, средства губернскаго земства составляютъ 78% всѣхъ суммъ, израсходованныхъ комитетомъ на библиотечное дѣло. Средства уѣздныхъ земствъ, предоставленныя комитету, значительно ниже по размѣрамъ и въ половинѣ уѣздовъ губерніи на библиотечное дѣло не имѣли систематическаго характера. Купянское и Старобѣльское земства уже съ 1895 г. установили у себя правильное субсидированіе библиотекъ: первое ассигнуетъ по 50 р., а второе по 115 р. на каждую библиотеку, при чемъ деньги непосредственно выдавались завѣдующимъ библиотеками. Въ періодъ съ 1895 по 1907 г. уѣздныя земства губерніи ассигновали комитету до 25 т. руб., т.-е. около 18%. Кромѣ земскихъ субсидій, въ распоряженіе комитета поступили: отъ сельскихъ сходоуъ 2.236 (1,5%), отъ попечительствъ о народной трезвости 536 р. (0,4%) и пожертвованій частныхъ лицъ 2.363 р. (1,6%). Всего за 13 лѣтъ своей дѣятельности комитетъ располагалъ 142 т. р.

Съ третьяго года своего существованія комитетъ опредѣлилъ минимальную стоимость вновь открываемой библиотеки въ 150—200 р., а затѣмъ повысилъ эту цифру до 250 и 300 р. Съ 1899 г. онъ началъ снабжать библиотеки періодическими изданіями. Что касается вопросовъ о библиотечныхъ помѣщеніяхъ и работѣ по завѣдыванію библиотеками, то здѣсь господствовалъ элементъ случайности и благотворительности; однако изслѣдованіе 1900—1902 г. показало, что дальше оставлять дѣло въ такомъ положеніи безъ существеннаго ущерба невозможно, и съ 1902 г. комитетъ ввелъ въ свой бюджетъ также ассигнованія на оплату труда завѣ-

дующихъ и содержаніе помѣщеній. Въ общемъ, за 1895—1907 гг. комитетъ израсходовалъ: 115 т. р.—на снабженіе библиотекъ книгами, 14 т. р.—на выписку періодическихъ изданій и всего около 6 т. р.—на наемъ помѣщеній, вознагражденіе библиотекарей и другія хозяйственныя нужды. Въ 1895 г. комитетъ открылъ 15 библиотекъ; затѣмъ число вновь открываемыхъ библиотекъ почти непрерывно повышалось до 1900 г., когда оно достигло 86; въ послѣдующіе годы оно значительно сократилось и въ 1905 г. равнялось всего 29. Приведенныя цифры расходовъ комитета на библиотечное дѣло обнаруживаютъ, что, несмотря на отрицательное отношеніе къ „случайности“ и „благодѣтельности“ въ библиотечномъ дѣлѣ, оба эти элемента играли огромную роль въ библиотечной жизни. Неудивительно, что комитетъ слѣдующими словами характеризовалъ положеніе библиотекъ передъ губернскимъ земскимъ собраніемъ за 1905 г.: „библиотеки функционируютъ слабо, завѣдующіе ведутъ дѣло часто неохотно, тяготятся работой, иногда, имѣя много другихъ обязанностей, не находятъ возможности удѣлять достаточно времени библиотечкамъ; книги выдаются безъ всякаго разбора, безъ отношенія къ возрасту и развитію подписчика... Однимъ изъ больныхъ вопросовъ въ дѣлѣ является библиотечное положеніе. Сейчасъ библиотека ютится гдѣ попало: отвели для нея клѣтушку въ сельскомъ правленіи—комитетъ радъ; перевели въ холодную чайную—приходится довольствоваться и этимъ; закрыта чайная—приходится переселяться въ школу подъ угрозой ежеминутнаго изгнанія“. Исходъ изъ этого положенія комитетъ видѣлъ въ рѣшительномъ отказѣ отъ элемента благодѣтельности въ библиотечномъ дѣлѣ и включенія его въ кругъ земскаго хозяйства. Первый рѣшительный шагъ по этому пути харьковское земство сдѣлало въ 1905 г., а въ 1908 г. губернскимъ земскимъ собраніемъ былъ утвержденъ систематически разработанный планъ реорганизаціи библиотечнаго дѣла въ губерніи, сущность котораго мы уже своевременно излагали на страницахъ „Вѣстника Воспитанія“ и поэтому не будемъ снова

на ней останавливаться. Упомянемъ только, что переходъ библиотечнаго дѣла въ земскія руки сопровождался прискорбнымъ конфликтомъ земства съ харьковскимъ обществомъ грамотности, сыгравшимъ, какъ мы видѣли, такую огромную роль въ развитіи библиотечнаго дѣла. Общественное значеніе его дѣятельности въ этой области выходитъ далеко за предѣлы одной Харьковской губерніи, гдѣ она развивалась столько лѣтъ подъ рядъ и завершилась созданіемъ стройной земско-библиотечной организаціи.

Однимъ изъ самыхъ первыхъ шаговъ земства въ активной и широкой дѣятельности по народно-библиотечному дѣлу было детальное обслѣдованіе всѣхъ существующихъ въ Харьковской губерніи библиотекъ, на главныхъ результатахъ котораго мы сейчасъ и остановимся.

Всѣхъ сельскихъ библиотекъ, подлежащихъ обслѣдованію было 470, но въ разработку поступили отвѣты только отъ 353 библиотекъ (75,6%). Въ среднемъ, на каждую сельскую библиотечку приходится въ Харьковской губерніи около $5\frac{1}{2}$ жителей и свыше 100 кв. верстъ, съ колебаніями въ различныхъ уѣздахъ отъ 1,7 до 9,3 т. жителей и отъ 31 до 238 кв. верстъ. Жители тѣхъ селеній, въ которыхъ имѣются библиотеки, въ среднемъ, составляютъ болѣе половины всего населенія губерніи, но и въ этомъ отношеніи различные уѣзды находятся далеко не въ одинаковомъ положеніи. Последнее мѣсто занимаетъ Изюмскій уѣздъ, гдѣ жители селеній съ библиотеками составляютъ 37,7% всего населенія уѣзда, а первое—Волчанскій, гдѣ эта цифра достигаетъ 80,6% и гдѣ, слѣдовательно, уже серьезно можетъ идти рѣчь объ осуществленіи общедоступности библиотеки для мѣстнаго населенія. Общее количество библиотекъ въ различныхъ уѣздахъ колеблется отъ 21 въ Ахтырскомъ уѣздѣ до 112 въ Волчанскомъ. По своему типу сельскія библиотеки Харьковской губерніи, какъ и вездѣ, раздѣляются на двѣ крупныя группы: публичныя библиотеки вѣдомства министерства народнаго просвѣщенія (113) и библиотеки-читальни вѣдомства министерства внутреннихъ дѣлъ.

Изъ общаго числа (362) сельскихъ библиотекъ, подвергну-
тыхъ обследованію, только 83 (23%) оказались имѣющими
самостоятельное помѣщеніе; всѣ же остальные пріютились,
или при какихъ-либо учрежденіяхъ, или же въ совершенно
случайныхъ помѣщеніяхъ. Всѣ библиотечныя помѣщенія
можно разбить на слѣдующія семь категорій: школы—64,1%,
волостныя и сельскія правленія—18,5%, наемныя квартиры—
7,7%, частныя и народный домъ попечительства о народ-
ной трезвости 3,7%, специально выстроенныя зданія—1,0%
(3 библиотеки), специально отведенныя подъ библиотеки—
1,4% (5 библиотекъ) и другія помѣщенія—3,6%. Исслѣдо-
ваніе обнаружило, что нѣкоторыя библиотеки имѣютъ по-
мѣщеніемъ церковныя сторожки (3), комнату на колокольнѣ
(1), въ школьныхъ коридорахъ, раздѣвальныхъ, прихожихъ
и помѣщеніяхъ сторожей (31), въ одной библиотекѣ выдача
книгъ производится въ училищѣ, а шкафъ съ книгами стоитъ
въ волостномъ правленіи. Завѣдующіе библиотеками, помѣ-
щающимися въ волостныхъ и сельскихъ правленіяхъ, въ
большинствѣ случаевъ жалуются на крайнее неудобство этихъ
помѣщеній для работы: постоянно мѣшаютъ посѣтителю во-
лостного правленія. Дѣятельность библиотекъ, пользующихся
различными бесплатно предоставленными имъ помѣщеніями,
находится въ полной зависимости отъ настроеній хозяевъ.

Что касается до тѣхъ 83 библиотекъ, которыя имѣютъ
собственныя помѣщенія или отдѣльную комнату, то, примѣ-
няя къ нимъ нормы, установленныя школьной комиссіей для
библиотечныхъ комнатъ при школахъ (50 кв. арш. въ одно-
комплектной школѣ), получимъ, что просторное помѣщеніе
(свыше 50 арш.) имѣетъ лишь 19,5% библиотекъ, болѣе или
менѣе терпимое (36—50 кв. арш.)—24,4% и тѣсное (менѣе
36 кв. арш.)—56,1%, т.-е. большая половина библиотекъ.
Относительно свѣта, примѣняя норму той же школьной ко-
миссіи, свѣтлыя помѣщенія имѣютъ 50,6% библиотекъ, не-
достаточно свѣтлыя—24% и темныя—25,4%. Въ общемъ,
неудовлетворительныхъ среди специальныхъ библиотечныхъ
помѣщеній имѣется 54 (изъ 83), при чемъ только 8 облада-

ють однимъ недостаткомъ, остальные же 46—двумя, тремя и даже четырьмя недостатками одновременно. Тѣсныхъ помѣщеній 56⁰/₀, темныхъ 24⁰/₀, холодныхъ 30⁰/₀, съ землянымъ и каменнымъ поломъ 17⁰/₀. Изъ всѣхъ 362 сельскихъ бібліотекъ только 28 располагають помѣщеніями, „болѣе или менѣе отвѣчающими своему назначенію“.

Общій составъ бібліотечнаго персонала 334-хъ бібліотекъ состоитъ изъ 384 лицъ, при чемъ въ огромномъ большинствѣ бібліотекъ работаетъ 1 завѣдующій (321) или бібліотекаръ (13) и только въ немногихъ имѣется по два, а въ одной даже 3 лица. Болѣе $\frac{2}{3}$ всего бібліотечнаго персонала составляютъ учащіе народныхъ школъ (67,7⁰/₀) и только $\frac{1}{3}$ —лица другихъ положеній и занятій: мѣстные крестьяне (10⁰/₀), духовные (6,8⁰/₀), писаря и ихъ помощники (4,6⁰/₀) и лица другихъ профессій (10,9⁰/₀). Изъ 364 лицъ только 144 (37,5⁰/₀) получаютъ вознагражденіе, размѣры котораго колеблются отъ 5 до 200 руб. въ годъ; больше 60 руб. получаютъ только 5 лицъ и 60 руб.—42 лица. Этотъ послѣдній окладъ и является въ настоящее время наиболѣе встрѣчающимся въ Харьковской губерніи и, такъ сказать, типичнымъ вознагражденіемъ оплачиваемаго бібліотекаря, которое однако же приходится признать значительно превышающимъ среднюю норму. Въ Волчанскомъ уѣздѣ завѣдываніе бібліотеками входитъ въ кругъ обязанностей учащихъ народныхъ школъ и оплачивается прибавкой къ основному учительскому жалованью 20—40 рублей.

Относительно продолжительности работы бібліотекъ поступило 327 отвѣтовъ, при чемъ оказалось, что въ теченіе цѣлаго года функционировали только 100 бібліотекъ, остальные же работали отъ 4 до 11 мѣсяцевъ и въ среднемъ продолжительность открытія бібліотекъ опредѣлилась въ 9 мѣсяцевъ. Ежедневно въ теченіе цѣлаго мѣсяца функционировало только 26 бібліотекъ; преимущественно же бібліотеки были открыты 5—10 дней въ мѣсяцъ (50⁰/₀) и около четверти всѣхъ бібліотекъ—4 дня; въ среднемъ бібліотеки работали 81 день въ году. Въ теченіе дня бібліотеки въ среднемъ

были открыты 4 часа, съ колебаніемъ отъ 2 до 12 часовъ: въ теченіе 6—12 час.—15% библиотекъ, 4—5 час.—37%, 2—3 часа—48%.

Въ 374 библиотекахъ, о книжной наличности которыхъ имѣются свѣдѣнія, было всего 209 т. книгъ, что составляетъ въ среднемъ по 560 книгъ на каждую библиотеку. Распредѣляя всѣ библиотеки по ихъ книжному составу на три группы, получимъ, что наиболѣе многочисленными являются среднія библиотеки, имѣющія 300—600 т. (45%), за ними идутъ крупнѣе, имѣющіе болѣе 600 т. (38%), и менѣе всего мелкихъ, имѣющихъ до 300 т. (17%). По числу душъ обоого пола, приходящихся въ среднемъ на 1 библиотечную книгу, на первомъ мѣстѣ въ губерніи стоятъ Волчанскій уѣздъ (4,8 д.), на послѣднемъ — Богодуховскій (12,7 д.). Количество истрепанныхъ и негодныхъ къ употребленію книгъ составляетъ 12—16% всего наличнаго книжнаго имущества. По внутреннему составу библиотекъ, первое мѣсто занимаетъ отдѣлъ беллетристики (42,4% книгъ), а затѣмъ въ нисходящемъ порядкѣ идутъ отдѣлы: исторіи (13,5%), религіозно-правственный (11,6%), естествосвѣдѣнія (11,5%), географіи (9,2%), сельскаго хозяйства (7%), періодическихъ изданій (3,6%) и обществосвѣдѣнія (1,2%).

Въ 290 библиотекахъ, давшихъ подробныя свѣдѣнія о количествѣ выданныхъ книгъ, послѣднихъ взято подписчиками всего 345 т., по 1190 выдачь на каждую библиотеку въ среднемъ. Каждая книга взята изъ библиотеки, въ среднемъ, 2,1 раза. Наибольшій спросъ предъявляется на книги по обществосвѣдѣнію (3,0) и беллетристическія (2,4) и коэффициенты читаемости по этимъ отдѣламъ превышаютъ средній коэффициентъ для общаго состава библиотекъ; напротивъ, книги по естествознанію и сельскому хозяйству читаются почти вдвое меньше, чѣмъ книги другихъ отдѣловъ. Въ частности, остаются совершенно неиспользованными около $\frac{1}{3}$ книгъ сельскохозяйственнаго содержанія; повидимому, не малую роль играетъ въ этомъ случаѣ качество книжнаго матеріала по сельскохозяйственному отдѣлу.

Точныя свѣдѣнія о подписчикахъ даны по 319 библіотекамъ. Въ нихъ оказалось около $60\frac{1}{2}$ т. читателей, т.-е. по 190 читателей въ среднемъ на 1 библіотеку. Нѣсколько меньше половины (44%) всѣхъ читателей составляютъ подростки, а остальные почти поровну распредѣляются на дѣтей и взрослыхъ. Женщинъ среди подписчиковъ очень мало — всего $16,2\%$. Въ общей массѣ населенія подписчики составляютъ лишь $3,6\%$, а въ тѣхъ селеніяхъ, гдѣ находятся библіотеки, — $6,4\%$; изъ сотни грамотныхъ въ этихъ селеніяхъ библіотеки посѣщаетъ около половины (49). Такимъ образомъ, изслѣдованіе констатировало, что отъ 50 до 75% всего грамотнаго населенія губерніи или не обслуживаются наличнымъ количествомъ библіотекъ, или же, по тѣмъ или другимъ причинамъ, оно относится къ нимъ равнодушно.

Въ среднемъ, каждымъ подписчикомъ взято въ годъ всего 6,3 книги—цифра, которую нельзя не признать крайне низкой, особенно въ виду преобладанія въ современныхъ сельскихъ библіотекахъ небольшихъ брошюръ. Собранный изслѣдованіемъ матеріалъ даетъ указанія на то, что слабая посѣщаемость библіотекъ находится въ зависимости отъ внѣшнихъ условій существованія самихъ библіотекъ — отъ ихъ помѣщеній и личности библіотекарей. Такъ, въ тѣхъ библіотекахъ, которыя имѣютъ собственное помѣщеніе, или въ которыхъ завѣдующими состоятъ лица изъ интеллигентныхъ профессій (за исключеніемъ учителей), цифра прочитанныхъ каждымъ подписчикомъ книгъ значительно выше средней (7,4; 10,1); въ библіотекахъ же, помѣщающихся въ волостныхъ правленіяхъ, и съ завѣдующими волостными писарями, эта цифра значительно ниже средней (5,3; 4). Несмотря на сложность вопроса, изслѣдованіе даетъ кое-какія любопытныя указанія для характеристики читательской фizioноміи различныхъ группъ подписчиковъ. Въ общемъ, подростки проявляютъ значительно большій интересъ къ чтенію книгъ по сравненію съ взрослыми и дѣтьми; дѣти же читаютъ нѣсколько болѣе, чѣмъ взрослые. Что касается относительнаго спроса на книги различныхъ отдѣловъ, то взрослые болѣе склонны къ чтенію

книгъ религіозно-нравственнаго содержанія и по сельскому хозяйству, беллетристика же интересуется ихъ менѣе, чѣмъ подросткомъ и дѣтей. Подростки, по сравненію съ другими возрастными, проявляютъ болѣе интересъ къ беллетристичѣ и естествознанію за счетъ другихъ отдѣловъ (религіозно-нравственнаго и сельскохозяйственнаго). Дѣти, по сравненію съ читателями другихъ возрастовъ, не обнаруживаютъ очень замѣтной склонности къ книгамъ какого-либо отдѣла; наиболѣе замѣтное относительно повышеніе наблюдается по отдѣлу географіи, а пониженіе по беллетристичѣ.

Чрезвычайно интересны выводы изслѣдованія, характеризующіе интенсивность дѣятельности различныхъ группъ сельскихъ библиотекъ Харьковской губерніи. Коэффициентомъ дѣятельности библиотекъ является въ этомъ отношеніи произведеніе чисель, выражающихъ оборотъ книги въ библиотечѣ и читаемость на 1 подписчика. При среднемъ по губерніи оборотѣ книги въ 2,1 и средней читаемости на 1 подписчика въ 6,3 интенсивность средней библиотеки выразится цифрой 13,2 съ колебаніями отъ 19,3 въ Волчанскомъ уѣздѣ до 4,5 въ Изюмскомъ. Путемъ сравненія возможно установить зависимость коэффициента дѣятельности библиотекъ отъ ряда причинъ, опредѣляющихъ ту или другую ихъ постановку.

Такъ, группировка библиотекъ по помѣщеніямъ показываетъ, что въ то время, какъ интенсивность дѣятельности библиотекъ съ собственнымъ помѣщеніемъ выражается 18,5, библиотеки въ школахъ даютъ всего 12,4, а въ волостныхъ и сельскихъ правленіяхъ—9,0. Такимъ образомъ, собственное помѣщеніе повышаетъ почти въ $1\frac{1}{2}$ раза продуктивность работъ библиотеки, по сравненію съ средней по губерніи. „Если вспомнить, что и эти самостоятельныя помѣщенія въ большинствѣ случаевъ не отличаются удобствами, то можно считать полную увѣренность, что съ обезпеченіемъ всѣхъ библиотекъ соответствующими помѣщеніями интенсивность ихъ работъ еще болѣе повысится“, говорится по этому поводу въ изслѣдованіи. Съ полной справедливостью этого утвержденія, разумѣется, нельзя не согласиться.

Еще интереснѣе цифры интенсивности дѣятельности библиотекъ, завѣдываемыхъ лицами разныхъ профессій: интенсивность библиотекъ, завѣдываемыхъ лицами интеллигентныхъ профессій (кромѣ учителей) выражается 36,4, учителями—12,4, мѣстными крестьянами—11,0, духовными лицами—7,7, волостными и сельскими писарями—4,0. Данныя эти какъ нельзя выпуклѣе показывают огромное значеніе личности библиотекаря въ дѣятельности библиотекъ. Очевидно, какъ душой школы является учитель, такъ душой библиотеки является библиотекарь. Кромѣ значенія интеллигентности, приведенныя цифры обнаруживаютъ также ошибочность довольно сильно до сихъ поръ еще распространеннаго стремленія возлагать трудъ по библиотекѣ на лицъ, уже занятыхъ той или другой профессіей; такой именно смыслъ прежде всего имѣетъ огромное пониженіе интенсивности библиотекъ, завѣдываемыхъ учителями,—лицами, по своей интеллигентности вполне подходящими къ роли библиотечарей, но занятыхъ своимъ непосредственнымъ трудомъ и принимающихъ обязанности библиотечарей далеко не всегда по своему свободному желанію. Очень сильно сказывается на дѣятельности библиотекъ также факторъ оплаты труда по завѣдыванію ими. Коэффициентъ дѣятельности библиотекъ, не оплачивающихъ трудъ библиотекаря, выражается всего 8,3, при оплатѣ библиотекаря до 25 руб. онъ повышется до 10,2, при 25—40 р. до 14,9 и при 41—60 р. до 16,8. Коэффициентъ дѣятельности библиотекъ, удовлетворяющихъ всѣмъ тремъ главнымъ условіямъ правильной организаціи, т.-е. располагающихъ отдѣльной комнатою, имѣющихъ интеллигентнаго библиотекаря и оплачивающихъ его трудъ, повышается до 20,3, при оборотѣ книгъ въ 2,5 и посѣщаемости библиотеки каждымъ подписчикомъ въ 8,1; коэффициентъ же дѣятельности библиотекъ, не располагающихъ этими тремя элементарными условіями, понижается до 7,1, т.-е. почти въ три раза.

При собираніи матеріаловъ для изслѣдованія, читальни не были выдѣлены въ самостоятельную группу. Всего поступили свѣдѣнія о 60 читальняхъ при библиотекахъ, которыя пока-

зываютъ, что при одинаковыхъ остальныхъ условіяхъ коэффициентъ дѣятельности библиотекъ-читаленъ гораздо выше коэффициента дѣятельности библиотекъ.

Въ заключеніе разработки интересныхъ данныхъ харьковскаго излѣдованія авторами этого труда выдвинуты слѣдующія основныя положенія, которыя должны быть признаны очередными задачами библиотечнаго дѣла для всей вообще земской Россіи:

1) открытіе новыхъ библиотекъ необходимо производить по заранѣ выработанному плану, для чего нужна нормальная библиотечная сѣть, обеспечивающая все населеніе губерніи библиотеками;

2) для успѣшной дѣятельности библиотекъ необходимы: совершенно отдѣльное помѣщеніе, интеллигентный контингентъ библиотечнаго персонала и оплата ихъ труда;

3) необходимо устройство при библиотекахъ читаленъ;

4) библиотеки необходимо пополнять ежегодно и не случайнымъ подборомъ книгъ, а по заранѣ составленному каталогу, который долженъ преслѣдовать опредѣленную идею.

В. Чарнолускій.

Юрій Веселовскій. „Литературные очерки“. Томъ второй. М., 1910. Стр. 428. Ц. 2 р.

Новый сборникъ газетныхъ и журнальныхъ статей г. Веселовскаго производитъ пріятное впечатлѣніе. Авторъ здѣсь вращается преимущественно въ области довольно частныхъ темъ, вслѣдствіе чего небольшія по размѣрамъ статьи (въ среднемъ страницъ 20—25) не страдаютъ ни бѣглостью, ни конспективностью; всѣ онѣ отличаются содержательностью, полною освѣдомленностью и хорошимъ языкомъ. Обращаетъ на себя вниманіе широкій кругъ литературныхъ интересовъ автора: книга содержитъ статьи по литературѣ русской, нѣмецкой, французской, англійской, итальянской, шведской, бельгійской, еврейской и армянской. Особенно интересными и полезными для широкой публики считаемъ мы статьи, по-

священныя обзору различныхъ теченій въ современной европейской литературѣ; таковы этюды о новыхъ женщинахъ и о литературно-артистическомъ мірѣ по современной французской беллетристикѣ, о народномъ театрѣ во Франціи, о мечтателяхъ и идеалистахъ нѣмецкаго еврейства, о литературныхъ отголоскахъ „Пробужденія весны“ Ведекинда, о направленіяхъ въ текущей шведской литературѣ. Отмѣтимъ также статьи о двухъ нѣмецкихъ писателяхъ—Людвигѣ Якобовскомъ и Гергардѣ Укама-Кноопѣ; послѣдній интересенъ и съ внѣшней стороны тѣмъ, что онъ—постоянный житель Москвы (служить химикомъ на Даниловской мануфактурѣ).

Для русскаго читателя, до сихъ поръ поглощающаго огромное количество переводной беллетристики, но обыкновенно мало знакомаго съ современной европейской литературой и потому безпомощнаго въ выборѣ матеріала для чтенія, книги, подобныя „Литературнымъ очеркамъ“ г. Веселовскаго, должны имѣть особую цѣну; авторъ обыкновенно удачно выбираетъ свои темы. Возьмемъ для примѣра драму Ведекинда, сильно заинтересовавшую русское общество и свѣжестью и смѣлостью постановки вопроса и особенно его громадной жизненной важностью; въ отвѣтъ на этотъ интересъ статья сборника даетъ подробный анализъ нѣсколькихъ нѣмецкихъ произведеній, посвященныхъ той же темѣ, и такимъ образомъ расширяетъ горизонтъ читателя.

Книгѣ г. Веселовскаго можно искренно пожелать успѣха.

А. Е. Грузинскій.

В. П. Авенаріусъ. *Молодость Н. И. Пирогова. Біографическій разсказъ для юношества. Съ портретами и рисунками. Спб. 1910 г. 182 стр. Ц. 1 р.*

„Я принадлежу къ тѣмъ счастливымъ людямъ, которые помнятъ свою молодость. Еще счастливѣе я тѣмъ, что она не прошла для меня понапрасну. Отъ этого я, старѣясь, не утратилъ способности понимать и чужую молодость, любить и, главное, уважать ее“...

И Пироговъ успѣлъ, незадолго до своей смерти, обстоятельно и вдумчиво разсказать потомству про годы своего дѣтства и юности. А потому съ перваго взгляда можетъ показаться, что изложить его жизнь въ видѣ художественно-беллетристическаго очерка легче, чѣмъ совершить подобную работу по отношенію, напр., къ Пушкину или Гоголю, не сообщившихъ о себѣ подробныхъ біографическихъ данныхъ. На дѣлѣ же оказывается далеко не такъ. При составленіи извѣстныхъ своихъ работъ („Отроческіе и юношескіе годы Пушкина“, „Гоголь—гимназистъ“, „Гоголь—студентъ“, „Школа жизни великаго юмориста“) авторъ могъ пользоваться многими воспоминаніями, живыми и яркими, богатыми деталями, лицъ, помнившихъ и знавшихъ, въ какихъ условіяхъ развивалась жизнь этихъ поэтовъ. Воспоминанія же о Пироговѣ относятся преимущественно къ позднѣйшимъ годамъ его общественной и научной работы. И автору, поставившему себѣ задачей написать повѣсть о дѣтскихъ и юношескихъ годахъ Пирогова, приходилось извлекать чуть ли не всѣ главнѣйшія данныя непосредственно изъ его автобіографіи. Но эта исповѣдь писалась въ то время, когда великій хирургъ-гуманистъ глубоко задумался надъ основными проблемами чело-вѣческаго бытія. „Раскрытіе правды внутренне предъ самимъ собой“ — таковъ основной смыслъ его дневника. Подводя итоги внутреннему развитію своей личности, вспоминая врѣзавшіеся въ сознаніе яркіе, но порой *одинокіе* моменты изъ ранней своей жизни, авторъ прежде всего хотѣлъ еще разъ продумать и осмыслить свою жизнь. Здѣсь нѣтъ непосредственнаго воспроизведенія картинъ прошлаго: историкъ-бытописатель постоянно прерывается философомъ - созерцателемъ, психологомъ-аналитикомъ. Въ итогѣ остается философское размышленіе надъ спокойно прожитою жизнью.

Всѣ эти особенности исповѣди Пирогова, превращающія послѣднюю въ драгоценный чело-вѣческій документъ, дѣлають ее мало доступною для пониманія даже зрѣлаго юношества. Для автора настоящей книги предстояла благодарная, но трудная задача—возсоздать дѣтство и юность Пирогова съ

деталями быта и внѣшней обстановки, съ правдоподобнымъ пониманіемъ лицъ, встрѣтившихся на пути Пирогова. По нашему мнѣнію, авторъ сумѣлъ справиться съ этой задачей. На фонѣ вѣрно схваченной семейной и общественной обстановки, безъ искаженій и натяжекъ, избѣгая столь соблазнительной въ данномъ случаѣ идеализаціи своего героя, авторъ *просто и живо* набрасываетъ одну сцену за другой, предпочитая, гдѣ оказывается возможнымъ, діалогическую форму, которая всегда такъ нравится дѣтямъ. Можно привѣтствовать своевременное появленіе этой книги, которая позволитъ многимъ учащимся дѣтямъ ближе познакомиться съ личностью великаго человѣка въ то время, когда на ней скоро вновь будетъ фиксировано общественное вниманіе.

Портреты Пирогова и великой княгини Елены Павловны воспроизведены отчетливо. Что же касается другихъ картинъ, то автору и издателю не мѣшало бы позаботиться о большей ихъ художественной цѣнности.

И. Соловьевъ.

Библіотена И. Горбунова-Посадова для дѣтей и юношества.
А. Вессельюфтъ, „Джекъ, пожарная собака“. *Повѣсть. Переводъ съ англійскаго П. Буланже. Съ рисунками. М., 1910.*
 Ц. 50 коп.

Эту книжку, — переводъ повѣсти американскаго автора, — можно смѣло дать въ руки дѣтямъ средняго возраста, въ виду того гуманнаго и симпатичнаго колорита, которымъ отличается повѣсть, а также и безусловной занимательности многихъ главъ. Тѣ недостатки, которые, быть можетъ, бросятся въ глаза взрослому читателю, не мѣшаютъ все же книгѣ быть въ общемъ пригодною для дѣтскаго чтенія. Къ числу этихъ недостатковъ принадлежитъ, на нашъ взглядъ, замѣчающееся въ иныхъ случаяхъ чрезмѣрное подчеркиваніе тенденціи и морали, хотя бы и очень симпатичной, стремленіе выводить слишкомъ ужъ привлекательныхъ, добрыхъ, любвеобильныхъ людей, которые, по мысли автора, должны быть выразителями идей, гуманности, братства и состраданія, об-

легчать судьбу пасынковъ жизни. Да и вообще въ повѣсти нѣтъ, въ сущности, почти ни одного отрицательнаго, не-симпатичнаго типа; въ изображеніи міра американскихъ пожарныхъ или труженниковъ, перебивающихся изо дня въ день, чувствуется все время нѣкоторая идеализація, — всюду мы сталкиваемся съ примѣромъ безкорыстія, солидарности, вѣрности своему долгу, великодушія, сочувствія слабымъ и обездоленнымъ; получается извѣстная односторонность, хотя бы и продиктованная наилучшими побужденіями. Но повѣсть написана все же довольно живо, притомъ очень просто и доступно для пониманія дѣтей; нѣкоторые эпизоды, въ которыхъ выступаетъ и самъ „Джекъ, пожарная собака“, и группа дѣтей, должны заинтересовать юныхъ читателей. Повѣсть американскаго автора производитъ симпатичное впечатлѣніе уже въ силу того, что она имѣетъ между прочимъ цѣлью—пробудить въ сердцахъ читателей гуманное, сочувственное отношеніе къ животнымъ, отмѣчая услуги, оказываемыя ими человѣку, при чемъ на этотъ разъ тенденція проводится незамѣтно, не превращаясь въ прописную мораль. Вспомнимъ, что вопросъ о „покровительствѣ животнымъ“, въ лучшемъ значеніи этихъ словъ, вообще неоднократно затрагивался въ изданіяхъ „Посредника“ и „Библиотеки И. Горбунова-Посадова“. Но собака Джекъ,—отправляющаяся вмѣстѣ со своими хозяевами на всѣ пожары, помогающая имъ спасать тѣхъ, кто задыхается въ дыму, иногда первая поднимающая тревогу, почувствовавъ запахъ гари,—не является, въ сущности, такимъ центромъ всей повѣсти, какъ можно было думать; не меньшее мѣсто принадлежитъ въ этомъ произведеніи изображенію дѣтскаго міра, который представленъ нѣсколькими привлекательными дѣтскими образами, въ томъ числѣ—спасеннымъ благодаря Джеку во время одного пожара слѣпымъ мальчикомъ, по имени Билли, которому впоследствии операція возвращаетъ зрѣніе. Укажемъ въ заключеніе, что, помимо этого, въ повѣсти соединяются два элемента: болѣе или менѣе реалистическій, во всякомъ случаѣ взятый изъ повседневной обыденной жизни, свобод-

ный отъ всякой примѣси фантазіи, и фантастическій, неожиданно приближающійся къ уровню сказокъ или басенъ про животныхъ (передаются *разговоры* собакъ на разнообразныя темы...). Издана книжка очень недурно; приложено и нѣсколько рисунковъ, изъ которыхъ нѣкоторые хорошо исполнены.

Ю. Веселовскій.

Издательское товарищество „Дешевая книга“. Ростовъ-на-Дону, 1909. Библіотека „Жизнь на западѣ“: 1) *Фордъ*, Другъ народа, 2) *Войничъ*, Джекъ Рэймондъ, 3) *Трэверсъ*, Студентка, 4) *Весткирхъ*, Чортово болото, 5) *Терстонъ*, Членъ парламента, 6) *Киплингъ*, Наулака, 7) *Ибаньесъ*, Кровь и песокъ, 8) *Фибихъ*, Въ бурю, 9) Сборникъ I, 10) Сборникъ II.

Новое издательство невольно напрашивается на сравненіе съ „Универсальной Библіотеккой“ фирмы „Польза“ Антика: и тамъ и здѣсь въ основу дѣла кладутся, очевидно, тѣ же принципы—хорошій выборъ книгъ, грамотный переводъ и дешевизна. Работа „Дешевой Книжки“ только начата и дебютировала она довольно удачно; выборъ романовъ сдѣланъ не безынтересно и со здравымъ вкусомъ, хотя нѣсколько робкимъ и узкимъ; повидимому, желаніе не совпадать съ фирмой „Польза“ держать новое издательство въ границахъ второстепенныхъ европейскихъ именъ, такъ какъ всѣ перво-сортныя новинки европейскаго романа быстро появляются въ желтенькихъ книжкахъ московскаго предпріятія. Переводы и здѣсь подписаны именами болѣе или менѣе извѣстныхъ работниковъ на этомъ поприщѣ: З. Венгеровой, М. Ватсонъ, З. Журавской и др., что до нѣкоторой степени ручается за доброкачественность перевода. Говоримъ до нѣкоторой степени, потому что въ Наулакѣ Киплинга попалась намъ передача заглавія ибсеновской Норы вмѣсто *Кукольнаго дома* черезъ *Доллингъ домъ* (по-англійски кукла—doll). Что касается дешевизны и внѣшности изданія, то сравненіе съ фирмой Антикъ даетъ слѣдующіе результаты. Книжки ростовской фирмы нѣсколько дороже (на 1 коп. онѣ даютъ 10.000 буквъ

шрифта, а московская фирма—12.000), но зато их формат больше, печать не так тѣсна и мелка; эти преимущества сейчас иногда парализуются дурной проклейкой отдѣльных листовъ бумаги, такъ что попадаютъ страницы, на которыхъ вы между строками столь же ясно видите отпечатокъ строкъ предыдущей страницы; по опыту знаемъ, что трехъ—четырехъ такихъ случаевъ достаточно для того, чтобы заставить бросить книжку. Въ итогъ новому издательству слѣдуетъ прикладывать силы къ дальнѣйшему улучшенію дѣла, которое началось уже съ нѣкоторыми шансами на успѣхъ.

А. Е. Грузинскій.

Книги и брошюры, поступившія въ редакцію журнала „Вѣстникъ Воспитанія“.

1) Алексѣевъ, В. Учебникъ разумной математики. Вышн. Волоч., 1909 г. Ц. 1 р. 20 к. 2) Его-же Учебникъ коммерческой бухгалтеріи. Изд. 2-е. М., 1910 г. Ц. 45 к. 3) Аншелеевъ, І. И. Исторія Русской литературы въ вопросахъ и отвѣтахъ. Вып. I. „Евгеній Онѣгинъ“, разборъ, библиог. указат. къ оригиналу. Изд. т-ва „Эхо“. Одесса, 1910 г. Ц. 30 к. 4) Бине, Альфредъ. Современныя идеи о дѣтяхъ. Переводъ подъ ред. Г. Г. Шпетта. Книгоизд. „Космосъ“. М., 1910 г. Ц. 1 р. 50 к. 5) Божовскій В. Г. Краткій курсъ анатоміи и физиологіи. Изд. 1-е. Тифлисъ, 1910 г. Ц. 75 к. 6) Бурлюкъ, Д. Ф. Ленъ, какъ его сѣять и какая отъ него польза. Изд. „Поср.“. М., 1910 г. Ц. 2 к. 7) Бѣльдюгинъ, Влад., ученикъ VIII кл. На шхунѣ „Утро“ въ Финскомъ заливѣ. Отчетъ о лѣтней экскурсіи 1909 г. учениковъ юрьевской гимн. Имп. Алек. I Благослов. Юрьевъ, 1910 г. 8) Веселовскій, Юрій. Литературныя очерки. Т. 2-й. М., 1910 г. Ц. 2 р. 9) Вопросы юности Вып. I. Москва, 1910 г. Ц. 40 к. 10) Вундтъ, Вильгельмъ. О наивномъ и критич. реализмѣ. Имманентная философія и эмпириокритицизмъ. Пер. съ нѣм. А. М. Водена. Изд. Сабашкинъ. М., 1910 г. Ц. 2 р. 11) Георгіевскій, Г. И. Религіозныя исканія Максима Горькаго. Изд. автора. Пятигор., 1909 г. Ц. 30 к. 12) Гердъ, В. А. Стрессіе и жизнь человѣческаго тѣла. Руковод. для средн. класс. общеобразоват. школы. Изд. Риккера. Сиб., 1910 г. Ц. 1 р. 60 к. 13) Горностаевъ, Ф. Два ребенка. Изд. „Посредника“. М., 1910 г. Ц. 2 к. 14) Горбунова, Е. Наши звѣрки. Разсказы. Библ. И. Горб.-Посадова. М., 1910 г. Ц. 65 к. 15) Горбуновъ-Посадовъ, И. Въ Христову ночь и др. стихотв. Изд. „Посредника“. М., 1910 г. Ц. 3 к. 16) Гуревичъ, Я. Г. и Павловичъ, Б. А. Историческая хрестоматія по русской исторіи. Т. II. Изд. 5-е, перераб. и дополн. Я. Я. Гуревичемъ и С. В. Вознесенскимъ. Сиб., 1910 г. Ц. 2 р. 25 к. 17) Доброе Утро! Журн. приключ. на сушѣ и на морѣ. Выход. 2 раза въ мѣсяцъ. 18) Дурылинъ, С. Н. Дѣтскіе годы В. М. Гаршина. Біографическій очеркъ. Библ. И. Горб.-Посадова. М., 1910 г. Ц. 20 к. 19) Дѣтскій организмъ въ борьбѣ съ болѣзнями и смертью. Публичныя лекціи по гигиенѣ

дѣтск. возраста моск. общ. съ дѣтск. смерти. Книгоизд. „Наука“. М., 1910 г. Ц. 1 р. 75 к. 20) Е. Г. состав. по О. Майеру Тэдду, Унвину и др. Лѣвика. Что и какъ дѣлать. 21) Живыя слова нашихъ писателей и общественныхъ образователей. Вып. I. М., 1910 г. Ц. 1 р. 22) Ежегодникъ вѣтшольнаго образованія подъ редакцію В. Чарнолукаго. Выпускъ второй. Изд. Т-ва „Знаніе“. Спб. 1910 г. Ц. 2 р. 25 к. 23) Заринъ, А. Три волоса. Старая сказка на новый ладъ. Библиот. „Всходоѡ“ № 2. Спб., 1910 г. 24) Зубрилинъ, А. Какъ улучшить крестьянск. хозяйство. Изд. „Посредника“. М., 1910 г. Ц. 2 к. 25) Извлеченіе изъ протоколовъ родительск. совѣщаній въ части. коммерч. учил. А. Д. Литвинова и Д. Д. Струнина въ г. Гомель, состоявш. 1 и 13 дек. 1909 г. 26) Изреченія Магомета, избранныя Л. Н. Толстымъ. Перев. съ англ. С. Д. Николаева. Изд. „Посредника“. М., 1910 г. Ц. 3 к. 27) Какъ составлять списокъ книгъ по беллетристикѣ для народн. библиот. Докладъ, прочит. 20 декабря 1910 года въ засѣд. библ. ком. спб. общ. грамотн. Спб., 1910 г. 28) Карпентеръ, Ф. Пѣздка по Сѣверной Америкѣ, пер. съ англ. А. Тахтаревой. Вып. I. Изд. „Посредника“. М., 1910 г. Ц. 65 к. 29) Каррикъ В. Сказки-картинки 1) Хромая уточка, 2) Котъ Самсонъ, 3) Собака и Волкъ, 4) Про Пѣтуха, Кота и Лисцу, 5) Пѣтухъ и Бобокъ, 6) Колобокъ. 30) Conrad Paul. Lesebuch für ein deutschen Unterricht. Teile I, II и III. Изд. Брунса. Riga, 1909. 31) Краевскій, Б. По поводу самоубійствъ среди учащихся. Психологическія соображенія. Изд. д-ра Раснавскаго. Харьковъ, 1910 г. Ц. 50 к. 32) Кропоткинъ, П. А. Умствен. и ручной трудъ. Переводъ съ англійск. А. Н. Коншина. Библ. „Свобод. воспит. и образ.“, подъ ред. Горбун.-Посадова. М., 1910 г. Ц. 12 к. 33) Лао-тзе. Изреченія китайскаго мудреца, избран. Л. П. Толстымъ. Изд. „Посредника“. М., 1910 г. Ц. 3 к. 34) Лебедевъ, В. Учебные столы (парта) для семьи и школы. По новѣйшимъ даннымъ гигиены. Изд. журн. „Нар. Образ.“ Спб., 1910 г. 35) Лангъ, В. Лѣтняя берлога Мих. Иван. Топтыгина. Библ. Н. Горбун.-Посадова. М., 1910 г. Ц. 20 к. 36) Львовъ, Вл. Кометы и падающія звѣзды. Книжка вторая. Библиот. семьи и школы. М., 1910 г. 37) Малиновскій, Н. Библиотека начальной школы. Какъ ее составить и какъ ею пользоваться. Изд. вятскаго товарищества. Спб., 1910 г. Ц. 40 к. 38) Матеріалы по статистикѣ начального образованія на русск. казен. и частн. желѣзн. дорогахъ. По данн. на 15 дек. 1906 г. Спб., 1909 г. 39) Металлическое Искусство. Ежемѣс. торг.-пром. технич. профессион. журн. Янв. Варшава, 1910 г. 40) Мирный переворотъ въ экономическ. жизни. Кооперация въ Великобританіи. Составл. южн. Британск. ассоциат. коопер. образованія. Редактировано Екат. Веббъ. Пер. съ англ. А. К. Изд. „Посредника“. М., 1910 г. Ц. 1 р. 41) Moll, Albert. Гипнотизмъ, со включеніемъ главныхъ основъ психотерапіи и оккультизма. Пер. съ 4-го дополн. изд. д-ра Д. Г. Фридберга. Второе рус. изд. Изд. Риккера. Спб., 1909 г. Ц. 4 р. 42) Мой отецъ и друг. рассказы. Библиот. Н. Горбун.-Посадова. Изд. 2-е. М., 1910 г. Ц. 80 к. 43) Наторпъ, П. Философія, какъ основа педагогики. Перев. съ нѣм. Изд. Ключкова. М., 1910 г. Ц. 80 к. 44) Наша Библиотека. Книгоиздат. „Другъ“. № 1. Байронъ—стихотворенія и поэмы. № 2. Байронъ.—Шильонскій узникъ. Переводъ Жуковскаго. № 3. Аксаковъ С.—Первая весна въ деревнѣ. № 4. Аксаковъ С.—Очеркъ зимняго дня. Вуранъ. № 5. Шиллеръ.— Стихотворенія. № 6. Шиллеръ.— Кубокъ. Перев. Жуковскаго. № 7. Шиллеръ—Ивиковы журавли. Перев. Жуковскаго. № 8. Сраженіе со зѣмемъ. № 9. Розеггеръ.—Поднасокъ. Перев. Е. Чарнолукаго. 45) Нойковъ, П. М. д-ръ, Педагогята на Л. Н. Толстала. Софія, 1909 г. 46) Общедоступный литературный сборникъ.

- Изд. Сытина. М., 1910 г. Ц. 1 р. 47) **Объ отмѣнѣ стѣшеней** мало-русского печатнаго слова. Импер. акад. наукъ. Спб., 1910 г. Ц. 25 к.
- 48) **„Отблески“**. Книга для чтенія и изученія роднаго языка. Часть II. Составилъ В. И. Поповъ. Спб., 1910 г. Изд. Риккера. Ц. 1 рубль 50 коп.
- 49) **Отчетъ** библіотеки и читальни общества пособия бѣднымъ евреямъ г. Мелитополя за 1909 г. Мелит., 1910 г.
- 50) **Отчетъ** о дѣятельности 3-й народ. читал.-библіотеки имени А. П. Чехова харьков. о-ва распротр. въ народѣ грамотности за 1910 г. Харьк., 1910 г.
- 51) **Памяти Н. В. Гоголя**. Сборн. статей, рефератовъ и стихотвор., читан. въ учебн. заведен. во время празднов. 100-лѣтней годов. дня рожд. писателя. Изд. кавк. учебн. окр. Тифлисъ, 1909 г.
- 52) **Паркеръ, Т.** Лекціи по элементарной биологіи, пер. съ англійск. В. Н. Львова. Изд. Сабашникова. М., 1910 г. Ц. 2 р. 50 к.
- 53) **Первыя снѣжинки**. Сборн. разск. для дѣтей младшаго возраста. Вибл. И. Горбун.-Посадова. М., 1910 г. Ц. 50 к.
- 54) **Покровский, М. Н.** при участіи Никольскаго, Н. М. и Сторожева В. Н. Русская исторія. Томъ I. Книга первая. Изд. т-ва „Миръ“. М., 1910 г. Ц. 2 р. 50 к.
- 55) **Порѣцкій, С. А.** Давайте работать. Вып. I. Изд. Посредника. М., 1910 г. Ц. 60 к.
- 56) **Робертъ, Ч.** Лось съ бѣлой отмѣтиной. Разсказъ. Изд. Посредника. М., 1910 г. Ц. 15 к.
- 57) **Рокровъ, Г.** Воспитатели, школа и молодое поколѣніе. Педагогическіе очерки. Книгоиздат. т-ва Сытина. М., 1910 г. Ц. 75 к.
- 58) **Русовъ, Н. Н.** О ничемъ, безумномъ и боговдохновенномъ искусствѣ. Исслѣдованіе. Предисл. проф. С. Котляревскаго. Книгоизд. „Образование“. М., 1910 г. Ц. 50 к.
- 59) **Саундеръ, Маршаллъ.** Красавецъ Джой. Исторія собаки, разсказанная ею самою. Изд. „Посредника“ М., 1910 г. Ц. 60 к.
- 60) **Селивановскій, И.** Какъ отъ болота хорошую пользу получить? Изд. „Посредника“. М., 1910 г. Ц. 3 к.
- 61) **Силландеръ, В. И.** Словарь нѣмецко-русскій. Изд. Брунса. Рига, Ц. 40 к.
- 62) **Сиротининъ, Андрей.** Бесѣды о русской словесности. Изд. Стасюлевича. Спб., 1910 г. Ц. 1 р. 35 к.
- 63) **Сиротининъ, А.** Какъ научиться по чешски? Чешская грамматика съ хрестоматіей и словаремъ. Варшава. 1910 г. Ц. 95 коп.
- 64) **Соломинъ, Е. К.** За работу! Прост. раб. по стол. ручн. труду. Кн. 2-я. Изд. „Посредника“. М., 1910 г. Ц. 25 к.
- 65) **Спири, Иоганна.** Безъ отца, безъ матери. Повѣсть. Вибл. И. Горбун.-Посадова. Изд. И. М., 1910 г. Ц. 45 к.
- 66) **Старининъ, И.** Объ одномъ добромъ человѣкѣ. Изд. „Посредника“ М., 1910 г. Ц. 3 к.
- 67) **Стратоновъ, Ем.** Настоящее состояніе средней школы и средства ея возрожденія. Изд. 2-е. М., 1910 г. Ц. 50 к.
- 68) **Труды общества дѣтскихъ врачей, состоящаго при Императорскомъ московскомъ университетѣ.** Годы: XIV, XV, XVI и XVII.
- 69) **Учебно-вспомогательный отчетъ** проскуровскаго коммерческаго училища за 1908/9 учебный годъ. Проскуровъ, 1909 г.
- 70) **Фоксъ, Фр.** Министръ на часъ. Разсказъ. Пер. съ англ. П. Буланже. Изд. „Посредника“. М., 1910 г. Ц. 15 к.
- 71) **Хирьяковъ, А.** Бѣлый невольникъ. Разсказъ. Изд. „Посредника“. М., 1910 г. Ц. 15 к.
- 72) **Хлѣбниковъ, П. I.** Извозчикъ. П. Подъ Рождество. Вибл. И. Горб.-Посадова. М., 1910 г. Ц. 25 к.
- 73) **Хорнъ, О.** Герои морскихъ береговъ. Повѣсть. Пер. съ нѣм. Л. и Ж. Караваевыхъ. Вибл. И. Горб.-Посадова. М., 1910 г. Ц. 90 к.
- 74) **Чарнолускій, В.** Частная инициатива въ дѣлѣ народнаго образованія. Издан. Товарищества „Знаніе“. Спб., 1910 г. Ц. 1 рубль.
- 75) **Чемоносовъ, С.** Прямолинейная тригонометрія. Кіевъ, 1909 г. Ц. 90 к.
- 76) **Шуваловы, А. и Ѳ.** Пособіе для учителей и родителей при составленіи дѣтской библіотеки и при пользованіи ею. Вып. I. Изд. магаа. Думнова. М., 1910 г. Ц. 45 к.
- 77) **Шуйская, А. П.** Краткій курсъ русской грамматики. Изданіе третье. Спб., 1910 г. Ц. 60 к.

Хроника.

Законопроектъ о начальномъ образованіи.

(Положеніе о начальныхъ училищахъ.)

Мы имѣли возможность познакомиться съ законопроектномъ о начальномъ образованіи въ редакціи, принятой послѣ 2-го чтенія въ комиссіи по народному образованію, состоящей при государственной думѣ.

Свыше двухъ лѣтъ работала надъ этимъ законопроектномъ комиссія и выдѣленное изъ нея особое совѣщаніе изъ 12 членовъ подъ предсѣдательствомъ Е. П. Ковалевскаго. Еще 8-го января 1908 года государственная дума передала поступившій на ея разсмотрѣніе правительственный проектъ всеобщаго начальнаго обученія въ комиссію, а послѣдняя въ свою очередь поручила особому совѣщанію обсудить не только министерскій проектъ, но и вообще вопросы, связанные съ введеніемъ всеобщаго обученія, а въ томъ числѣ и вопросъ объ организаціи дѣла начальнаго образованія. И только теперь, въ мартѣ 1910 года, мы имѣемъ передъ собой болѣе или менѣе законченную редакцію законопроекта, который, повидимому, въ недалекомъ будущемъ послужитъ предметомъ обсужденія и въ самой думѣ.

Законопроектъ не касается финансовой стороны народнаго образованія и осуществленія всеобщности обученія; онъ трактуетъ о порядкѣ *управленія* начальными — правительственными, общественными и частными — школами и ничего не говоритъ объ условіяхъ отпуска кредитовъ на начальное обу-

ченіе. Въ этомъ отношеніи законопроектъ стоитъ на точкѣ зрѣнія противоположной той, какую формулировало совѣщаніе коммисіи два года тому назадъ. Тогда совѣщаніе рѣшительно высказывалось за преждевременность проектированія законодательныхъ нормъ въ завѣдываніи и управленіи школами; оно признавало тогда, что *можно и должно* провести въ общемъ порядкѣ финансовый законъ объ условіяхъ распредѣленія и расходванія кредитовъ на школы; „разрѣшеніе же такихъ вопросовъ, какъ, напримѣръ, о положеніи церковно-приходскихъ школъ въ общей системѣ учебныхъ заведеній, о взаимоотношеніи правительственныхъ и общественныхъ органовъ, возможно въ настоящее время *только въ принципѣ* (курсивъ мой, Е. З.); установленіе ближайшихъ нормъ, долженствующихъ быть приложенными къ жизни, возможно будетъ лишь *послѣ осуществленія* другихъ крупныхъ государственныхъ и даже церковныхъ реформъ, какъ, напримѣръ, установленія новыхъ положеній о мѣстномъ самоуправленіи, о церковномъ и приходскомъ управленіи или по крайней мѣрѣ подлежащемъ измѣненіи и дополненіи узаконеній, дѣйствующихъ по симъ предметамъ въ настоящее время“. Это писалось отъ имени совѣщанія въ 1908 году (см. „Объяснительную записку къ работамъ совѣщанія“).

Съ тѣхъ поръ и до сего дня новыхъ положеній о земскомъ и городскомъ самоуправленіи не издавалось; все въ немъ осталось по-старому; совѣщаніе же, а за нимъ и коммисія находятъ возможнымъ и нужнымъ составить проектъ „Положенія о начальныхъ училищахъ“. То самое, что два года тому назадъ почиталось неприемлемымъ, теперь представляется въ государственную думу для разсмотрѣнія и одобренія. Уже одно это обстоятельство опредѣляетъ плоскость, на которой стояли составители проекта: плоскость компромисса съ признанными несовершенствами существующихъ общеправовыхъ условій, плоскость неизбѣжныхъ крупныхъ отступленій отъ провозглашаемыхъ принциповъ. Законопроектъ „Положенія о начальныхъ училищахъ“ — это не постройка заново, а подновленіе и ремонтровка стараго. Слѣ-

довательно, по всему своему характеру проектъ комиссіи можетъ быть оцѣниваемъ только со стороны однихъ частныхъ болѣе или менѣе удачныхъ улучшеній, но не со стороны коренного преобразованія дѣла начальнаго образованія. Общія условія мѣстной жизни останутся надолго безъ существенныхъ перемѣнъ, — таково молчаливое допущеніе, лежащее въ основѣ принятаго комиссіей проекта и отнимавшее у его составителей сколько-нибудь широкой творческой починъ.

Это же допущеніе подсказывало авторамъ законопроекта и мысль о необходимости считаться съ возможными мелкими измѣненіями въ строѣ и организаціи мѣстныхъ учреждений, о необходимости во многихъ статьяхъ проекта выражаться въ слишкомъ общей формѣ и оставлять многое недоговореннымъ. Если бы этимъ дѣло ограничилось, то не было бы большой бѣды: общая форма основныхъ законовъ иногда даже предпочтительнѣе, чѣмъ разработанная регламентація, предусматривающая всѣ мелочи; не надо забывать, что хорошая черта дѣйствующаго Положенія о народныхъ училищахъ 25-го мая 1874 г. заключается именно въ его общности и даже недоговоренности. Не было бы дурного и въ томъ, если законопроектъ, выработанный думскимъ совѣщаніемъ и принятый комиссіей, отличался бы нѣкоторой общностью формы и предоставлялъ бы извѣстный просторъ самой жизни. Но дѣло въ томъ, что такая вынужденная силою обстоятельствъ форма не мирилась бы съ основной тенденціей проекта — тенденціей по возможности больше регулировать и нивелировать. И вотъ въ проектѣ мы встрѣчаемъ цѣлый рядъ указаній на право министерства народнаго просвѣщенія выработать и издавать обязательныя инструкціи и руководственные соображенія. Достаточно привести эти указанія, чтобы видѣть, насколько мы правы, отмѣтивъ господствующую тенденцію составителей проекта къ излишней регламентаціи.

Въ одной изъ статей проекта перечислены предметы курса начальныхъ училищъ, но этимъ перечисленіемъ авторы проекта не довольствуются; они какъ будто забываютъ, что ни

въ Положеніи 1864 года, ни въ Положеніи 1874 года не шли дальше простого перечисленія предметовъ преподаванія, забываютъ, что до 1897 года начальная школа вовсе не имѣла обязательной программы (если даже за такую считать министерскую „примѣрную“ программу), и отъ отсутствія такой обязательной программы русская народная школа только выиграла. Законопроектъ это существенное обстоятельство игнорируетъ и въ статьѣ 15-й устанавливаетъ, что „объемъ преподаванія предметовъ учебнаго курса начальныхъ училищъ опредѣляется учебнымъ планомъ, издаваемымъ министерствомъ народнаго просвѣщенія“. По предоставленіемъ министерству права издавать обязательный для всей Россіи учебный планъ дѣло не ограничивается; законопроектъ особой статьей, 23-ей, возлагаетъ на министерство задачу издавать опять-таки обязательныя экзаменаціонныя правила: „правила объ испытаніи на полученіе свидѣтельства въ знаніи курса однокласнаго и двухкласнаго начальныхъ училищъ издаются министерствомъ народнаго просвѣщенія“. Мы хорошо знаемъ, какія пагубныя послѣдствія раньше имѣли на народную школу, на ея учебно-воспитательную дѣятельность экзаменаціонныя требованія; правила объ испытаніяхъ, издаваемые сверху изъ Петербурга, неизбѣжно будутъ, такъ сказать, механизировать живое учебное дѣло, и поэтому только стремленіе къ нивелировкѣ и регламентаціи могло продиктовать составителямъ проекта начертать приведенную нами 23-ю статью.

Равнымъ образомъ это же стремленіе можетъ объяснить и то требованіе, которое устанавливается въ 16-й статьѣ, а именно требованіе, чтобы въ народныхъ школахъ преподаваніе производилось *по руководствамъ и пособіямъ, допущеннымъ министерствомъ народнаго просвѣщенія*. Такимъ образомъ, мало того, что учебный планъ будетъ предписываться центральнымъ органомъ; мало даже того, что имъ составляются и правила объ экзаменахъ для оканчивающихъ школу; послѣдняя, кромѣ того, стѣснена въ выборѣ учебниковъ, учебныхъ руководствъ и пособій. Замѣьте при этомъ, что

на министерство не возлагается обязанности *рекомендовать, одобрять или издавать* учебныя книги и пособия; нѣтъ, отъ этой обязанности, которая теоретически до настоящаго времени продолжаетъ лежать на министерствѣ, законопроектъ мыслить министерство свободнымъ; онъ обязываетъ лишь мѣстныя учрежденія и учащихъ ограничивать свой выборъ книгъ кругомъ *допущенныхъ*, т.-е. онъ не стремится помочь имъ въ выборѣ книгъ, а только стѣсняетъ ихъ. Законопроектъ не обязываетъ также министерство указывать, какіе учебники вредны или негодны, иначе говоря, онъ не обязываетъ министерство составлять списки изъятыхъ или воспрещенныхъ учебныхъ книгъ: онъ лишь затрудняетъ тѣхъ, кто будетъ выбирать учебныя книги.

Далѣе, въ силу 37-й статьи законопроекта министерство опредѣлить „общія указанія“, на основаніи которыхъ составляются училищными совѣтами „инструкціи“ для педагогическихъ совѣщаній въ училищѣ. Министерство же въ порядкѣ статьи 43-й составить „правила по исполненію обязанности директоровъ и инспекторовъ народныхъ училищ“. Министерство опредѣлитъ составъ губернскихъ и уѣздныхъ училищныхъ совѣтовъ (стт. 70 и 83) въ не-земскихъ губерніяхъ; министерство установитъ сроки годовыхъ инспекторскихъ отчетовъ губернскому училищному совѣту (ст. 71) и пр. Словомъ, авторы законопроекта обнаружили полное довѣріе нынѣ благополучно дѣйствующему порядку вещей въ учебномъ дѣлѣ, — порядку, по которому центральный органъ какъ изъ рога изобилія сыплетъ указаніями, разъясненіями и руководящими правилами. Хотя въ объяснительныхъ запискахъ, составленныхъ ранѣе совѣщаніемъ, рѣшительно говорилось о предоставленіи мѣстнымъ органамъ не только хозяйственной части школьнаго дѣла, но и учебно-воспитательной, однако на самомъ проектѣ эта мысль отразилась мало. Если министерство издастъ только тѣ инструкціи и правила, какія предусматриваемъ въ проектѣ, то уже однимъ этимъ мѣстные органы завѣдыванія учебной частью будутъ сильно стѣснены въ своей дѣятельности. Видимо, составители проекта на весь

будущій порядокъ управленія начальными училищами смотрали черезъ призму порядковъ нынѣшнихъ.

Прежде чѣмъ сообщить здѣсь о томъ порядкѣ школьнаго управленія на мѣстахъ, какой проектируется думскою комиссіей, скажемъ нѣсколько словъ о цѣли, характерѣ и средствахъ начальной школы по законопроекту. О задачахъ и характерѣ школы говорится въ трехъ первыхъ статьяхъ проекта:

1. Начальныя училища имѣютъ цѣлью дать учащимся религіозно-нравственное воспитаніе, развить въ нихъ любовь къ Россіи, сообщить имъ необходимыя первоначальныя знанія и способствовать ихъ умственному развитію.

Достиженію этой цѣли всемѣрно содѣйствуютъ всѣ служащіе въ училищахъ и прикосновенныя къ дѣлу лица.

2. Начальныя училища суть учрежденія общеобразовательныя.

3. Начальныя училища должны удовлетворять общегосударственнымъ интересамъ по своей организаціи и по своимъ программамъ, при чемъ принимаются во вниманіе религіозныя, этнографическія и бытовыя особенности мѣстнаго населенія.

Въ приведенныхъ статьяхъ обращаютъ на себя вниманіе тѣ пункты, которые подчеркиваютъ преслѣдованіе школою общегосударственныхъ интересовъ и развитіе ею любви къ Россіи. Достойно отмѣтить, что именно эти пункты въ редакціи, принятой комиссіей, усилены или, вѣрнѣе, болѣе откровенно формулируютъ то, что не такъ ясно было выражено въ редакціи совѣщанія: послѣднее говорило о развитіи въ дѣтяхъ „любви къ родинѣ“, а комиссія выдвинула уже „любовь къ Россіи“; совѣщаніе говорило о *приноровленіи* программъ и организаціи начальныхъ училищъ къ религіознымъ, этнографическимъ и бытовымъ особенностямъ мѣстнаго населенія, насколько это приноровленіе не противорѣчитъ удовлетворенію общегосударственныхъ интересовъ; комиссія же перемѣстила центръ смысла статьи законопроекта съ *приноровленія* къ мѣстнымъ особенностямъ на удовлетвореніе начальными училищами общегосударственныхъ интересовъ. Эти редакціонныя „поправки“ хорошо вскрываютъ стремленіе

думской комиссіи сдѣлать начальную школу своего рода мѣстомъ пропаганды общеперскихъ началъ въ противовѣсъ предполагаемымъ теченіямъ сепаратизма, мѣстомъ искусственнаго насажденія любви и преданности Россійской державѣ. Намъ представляется совершенно излишнимъ указаніе на любовь къ родинѣ, какъ на какую-то особую цѣль начальныхъ училищъ; преподавать дѣтямъ патріотизмъ такъ же несовмѣстимо съ общеобразовательной цѣлью школы, какъ нелѣпо въ начальной школѣ разжигать ненависть къ той или иной національности. Мы не сомнѣваемся въ томъ, что принятіе законопроекта въ томъ видѣ, какой приняли первыя его статьи въ настоящее время, дастъ на мѣстахъ толчокъ не только къ поддержанію, но и къ развитію ненавистническихъ элементовъ въ организаци и въ преподаваніи. Если же принять во вниманіе, что обсужденіе законопроекта въ самой думѣ способно лишь еще болѣе усилить въ специфическомъ духѣ выраженіе „любовь къ Россіи“ и „удовлетвореніе общегосударственныхъ интересовъ“, то едва ли можно ожидать чего добраго отъ новой формулировки задачъ начальной школы, да еще съ добавленіемъ, что достиженію этихъ задачъ *всемѣрно содѣйствуютъ* всѣ служащіе въ училищахъ и прикосновенныя (?) къ дѣлу лица. Въ силу послѣдняго добавленія выходитъ, что если учитель, по мнѣнію представителя „надзора“, т.-е. по мнѣнію инспектора, не *всемѣрно содѣйствуетъ* развитію въ школьникахъ любви къ Россіи, то такой учитель долженъ быть уволенъ. При эластичности понятія любви къ Россіи такой порядокъ былъ бы не лучше нынѣшняго.

Указаніе въ первой статьѣ проекта на то, что цѣлью начальныхъ училищъ является „сообщить (дѣтямъ) необходимыя первоначальныя знанія и способствовать умственному развитію“, не представляютъ какой-либо цѣнности по своей крайней общности. Зато нужно привѣтствовать категорическое требованіе 2-й статьи, чтобы начальныя училища были учрежденіями общеобразовательными. Было бы лишь желательно, чтобы это требованіе не нарушалось въ другихъ

статьяхъ проекта возложеніемъ на школу задачъ, не имѣющихъ общеобразовательнаго значенія; къ сожалѣнію, этой желательной послѣдовательности нѣтъ.

Обратимся теперь къ образовательнымъ средствамъ начальной школы, какъ они намѣчаются въ законопроектѣ, а именно къ статьямъ 12 и 13-ой, гдѣ указываются учебные предметы въ школѣ.

12. Предметами курса начальныхъ училищъ служатъ: Законъ Божій, русскій языкъ, ариметика, краткій курсъ геометріи въ связи съ черченіемъ, географія, исторія Россіи, краткія свѣдѣнія по природовѣднію и обществовѣднію, чистописаніе и, по возможности, пѣніе, рисованіе и физическія упражненія.

Примѣчаніе. Въ мѣстностяхъ съ иноязычнымъ населеніемъ дозволяется, съ согласія уѣзднаго (городскаго) училищнаго совѣта, преподаваніе мѣстныхъ языковъ.

12. Кромѣ предметовъ, поименованныхъ въ предыдущей статьѣ (12), съ согласія училищнаго совѣта, могутъ быть сообщаемы и другія полезныя свѣдѣнія и вводимы занятія по ручному труду, рукодѣліямъ, домоводству, отраслямъ сельскаго хозяйства и проч., сообразно мѣстнымъ потребностямъ.

Когда вы прочтаете это перечисленіе, то, навѣрное, пожелаете узнать, для какой же именно школы предназначается этотъ переченьъ учебныхъ предметовъ, съ какой продолжительностью курса проектируется начальная школа. По этому вопросу въ ст. 19-ой мы читаемъ:

19. Начальныя училища раздѣляются на одноклассныя и двухклассныя: первыя съ курсомъ четырехлѣтнимъ, а вторыя—съ шестилѣтнимъ.

Примѣчаніе. Временно допускается въ одноклассныхъ училищахъ трехлѣтній курсъ обученія, а въ двухклассныхъ — пятилѣтній.

Указаній на то, какіе изъ предметовъ, перечисленныхъ въ ст. ст. 12 и 13, должны проходить въ школахъ одноклассныхъ и какіе—въ школахъ двухклассныхъ, въ законопроектѣ никакихъ нѣтъ, какіе въ школѣ трехгодичной и какіе—въ школѣ съ шестилѣтней продолжительностью курса.

Такимъ образомъ, въ смыслѣ законодательной „нормы“ содержаніе статей 12 и 13-ой чрезвычайно скудно. Повиди-

тому, смѣшеніе учебной части двухъ различныхъ категорій начальныхъ школъ (3—4-лѣтнихъ съ одной стороны и 5—6-лѣтнихъ съ другой) произошло довольно случайно. Въ совѣщаніи первоначально рѣчь шла только о школахъ одноклассныхъ, и только о ихъ учебной программѣ говорили; но потомъ, когда перечень желательныхъ предметовъ разросся чуть не до объема среднихъ учебныхъ заведеній, то присоединили сюда и школы двухклассныя.

Проектированіе такого количества занятій для начальной школы, и, стало быть, для дѣтей 8 — 11 лѣтъ, можетъ только лишній разъ свидѣтельствовать, съ какою легкостью, сидя въ Петербургѣ, можно предъявлять невыполнимыя требованія къ народной школѣ, какъ можно преувеличивать ея образовательныя силы и идеализировать условія ея дѣятельности.

Быть можетъ, въ этомъ пунктѣ законопроекта больше всего сказалась нѣкоторая беспочвенность работы думской комиссіи и совѣщанія. Взявшись рѣшать основные вопросы организациі элементарнаго народнаго образованія, комиссія не потрудилась или не сочла нужнымъ прибѣгнуть ни къ опросамъ свѣдущихъ лицъ, ни къ статистическимъ изслѣдованіямъ, ни къ самостоятельному собиранію массовыхъ фактическихъ данныхъ. Между тѣмъ въ теченіе болѣе чѣмъ двухъ лѣтъ была возможность собрать солидный матеріалъ, освѣщающій современную постановку начальной школы и ея возможныя перспективы въ различныхъ условіяхъ разнообразной и разноплеменной Россіи. Въ дѣйствительности же комиссія и совѣщаніе работали два года словно въ пустынь и довольствовались почти исключительно матеріалами, на-спѣхъ и по-канцелярски собранными министерствомъ народнаго просвѣщенія. Указанное здѣсь условіе сообщило всему законопроекту комиссіи характеръ бездоказательности и спорности.

Чѣмъ другимъ, какъ не извѣстной долей доктринерства, можно объяснить этотъ длинный и бессистемный рядъ предметовъ, предположенныхъ къ преподаванію? Притомъ въ

число обязательныхъ предметовъ попали такіе, какъ обществовѣдніе, а въ число дозволенныхъ—такіе, какъ занятія по домоводству и сельскому хозяйству (явно вопреки ст. 2-ой, утверждающей общеобразовательный характеръ начальной школы!). Насколько мало свѣдущи были члены совѣщанія съ реальными условіями нашей начальной и въ особенности сельской школы, можно видѣть изъ проекта ввести начатки обществовѣднія въ начальную школу и притомъ чуть не съ младшаго отдѣленія. Слѣдующая справка дастъ читателю представленіе объ уровнѣ знакомства членовъ комиссіи съ этими реальными условіями.

Въ объяснительной запискѣ совѣщанія въ томъ мѣстѣ, гдѣ говорится о введеніи „началь обществовѣднія“, въ число предметовъ преподаванія, помѣщено письменное объясненіе члена совѣщанія П. В. Каменскаго. Объясненіе это въ главной ея части слѣдующаго содержанія:

„Подъ обществовѣдніемъ въ данномъ мѣстѣ слѣдуетъ понимать зачатки существенныхъ государственныхъ, юридическихъ и нравственныхъ понятій. При этомъ имѣется въ виду не изученіе на память сложныхъ, недоступныхъ пониманію ребенка, опредѣленій, или правовыхъ или нравственныхъ предписаній, а чтеніе интересныхъ для ребенка, доступныхъ его пониманію рассказовъ, повѣствованій, которые въ конечномъ итогѣ, дадутъ первоначальныя представленія о государственныхъ, юридическихъ и общественныхъ условіяхъ, среди коихъ протекаетъ жизнь русскаго гражданина. Чтеніе это ведется по *специально приспособленнымъ и написаннымъ талантливой рукой хрестоматіямъ* ¹⁾, повѣствованія въ коихъ, доступныя и интересныя для дѣтскаго ума, располагаются „концентрическими кругами“, т.-е. для низшаго отдѣленія начальной школы, *когда дѣти еле научились читать*, дается рядъ рассказовъ самыхъ простыхъ и несложныхъ, имѣющихъ задачей образовать въ душѣ ребенка представленіе объ уваженіи къ родителямъ, къ старшимъ, о

¹⁾ Курсивъ вездѣ нашъ. Е. З.

любви къ родинѣ, о покорности законамъ, о неприкосновенности собственности и т. д. Въ старшихъ отдѣленіяхъ предлагаются для чтенія болѣе сложныя повѣствованія, но приводящія къ выработкѣ тѣхъ же самыхъ представленій (по мѣрѣ возможности укрѣпляя и расширяя ихъ)...

„Необходимость указанныхъ знаній сознавалась уже классическими народами древности, заставлявшими своихъ дѣтей прежде всего выучивать наизусть двѣнадцать таблицъ законовъ. Не можетъ быть спора о томъ, что послѣ Высочайшаго манифеста 17-го октября 1905 г. будущіе граждане Россіи, призванные къ политической дѣятельности въ интересахъ своей родины, должны входить въ жизнь, получивъ изъ школы правильныя, не партійныя понятія о предоставленныхъ имъ правахъ и лежащихъ на нихъ обязанностяхъ“.

Какія бы соображенія ни подсказывали думскимъ дѣтелямъ заботу о преподаваніи обществовѣдѣнія, наше вниманіе больше всего обращается на несоотвѣтствіе предполагаемаго курса дѣтскому возрасту школьниковъ, на недоступность для учениковъ начальной, хотя бы и 4-лѣтней школы, учебныхъ книгъ по обществовѣдѣнію, если только мы не хотимъ злоупотреблять терминами. Затѣмъ, мы не можемъ, читая объясненіе г. Каменскаго, принятое совѣщаніемъ, отрѣшиться и отъ впечатлѣнія тенденціозности задачъ, какія возлагаются на „спеціально приспособленныя хрестоматіи“; мы боимся именно того, отъ чего отрещивается г. Каменскій, а именно—„партійныхъ понятій“ о покорности законамъ, о неприкосновенности собственности, объ особой любви къ родинѣ и пр.; мы боимся, что подъ фирмой „обществовѣдѣнія“ начнется усиленное вколачиваніе въ дѣтскія головы сложныхъ чуждыхъ понятій и сентенцій... Упаси Богъ народную школу отъ такихъ началъ обществовѣдѣнія!

Насколько вообще авторы законопроекта склонны къ допущенію за преподаваемыми предметами чисто служебныхъ, не-учебныхъ цѣлей, видно изъ замѣчанія объяснительной записки совѣщанія относительно преподаванія въ школахъ пѣнія. По этому поводу въ запискѣ мы читаемъ: „Изученіе

пѣнія не можетъ ограничиваться только усвоеніемъ технической и эстетической стороны музыки, но должно пробуждать и развивать въ учащихъ какъ чувства религіозныя, такъ и чувства патріотическія“ (стр. 51).

Но ни въ чемъ такъ ярко не сказалась тенденціозность законопроекта, какъ въ вопросѣ о языкѣ преподаванія. По этому предмету въ законопроектѣ трактуютъ три статьи (16—18):

Ст. 16. Въ начальныхъ училищахъ преподаваніе производится на русскомъ языкѣ по руководствамъ и пособіямъ, допущеннымъ министерствомъ народнаго просвѣщенія.

Ст. 17. Въ мѣстностяхъ, въ коихъ дѣти, поступающія въ училища, не говорятъ по-русски, допускается при обученіи пользоваться природнымъ (на которомъ говорятъ въ семьѣ) языкомъ въ первые два года обученія. Съ начала третьяго года обученія преподаваніе всѣхъ предметовъ, кромѣ Закона Божія и родного языка, должно производиться на русскомъ языкѣ. Къ преподаванію русскаго языка надлежитъ въ такихъ училищахъ приступать не позже третьяго мѣсяца перваго года обученія.

Ст. 18. Дальнѣйшее расширеніе употребленія природнаго языка учащихъ въ начальныхъ училищахъ устанавливается для каждой народности или мѣстности особымъ законодательнымъ актомъ.

Эти статьи отнимаютъ значительную долю образовательнаго значенія у школы для иноязычнаго населенія; всѣ не-великороссы лишаются благъ элементарнаго образованія на материнскомъ языкѣ. Всѣ не-великороссы съ 10-лѣтняго возраста должны будутъ пользоваться чужимъ языкомъ обученія, родной же для нихъ языкъ дѣлается лишь особымъ предметомъ изученія, и только. Въ силу 16-й статьи даже всѣ учебныя руководства и пособія должны быть на русскомъ языкѣ, а не на родномъ. Последнимъ позволительно пользоваться въ школѣ лишь временно, въ видѣ неизбежнаго зла, но отнюдь не въ силу того, что на немъ думали и думаютъ, говорили и говорятъ дѣти въ семьѣ. Педагогическій смыслъ обученія на родномъ языкѣ забыть передъ лицомъ соображеній политическихъ. Больше того, авторы законопроекта готовы утверждать, что для всѣхъ народно-

стей, живущихъ въ Россійской имперіи, русскій языкъ лучше, чѣмъ ихъ родной языкъ. „Можно имѣть,—читаемъ въ запискѣ совѣщанія (стр. 55),—различные взгляды на русскій языкъ съ политической точки зрѣнія, но не можетъ быть двухъ мнѣній относительно его гибкости, богатства, красоты формы и изобилія художественныхъ образцовъ, доступныхъ всякому возрасту. Иначе говоря, нельзя оспаривать, что русскій языкъ представляется прекраснѣйшимъ педагогическимъ матеріаломъ“.

Думается намъ, дѣлать подобныя утвержденія возможно лишь въ расчетѣ, что бумага все стерпитъ, и едва ли составители приведенной тирады обнаружили уваженіе къ русскому языку и русской литературѣ.

Вводя въ проектъ цитированную статью 18-ю, совѣщаніе, по его собственнымъ словамъ (стр. 61 объяснительной записки), „сознавало, что она не содержитъ въ себѣ определенной законодательной нормы“. Тѣмъ не менѣе статья эта осталась и въ законопроектѣ, принятомъ комиссіей по народному образованію.

Слѣдуетъ здѣсь оговориться, что 17 и 18-я статьи проекта, касающіяся языка преподаванія, рассмотрѣны комиссіей лишь въ первомъ чтеніи, въ то время какъ всѣ остальные части проекта приняты послѣ 2-го чтенія. Слѣдовательно, быть можетъ окончательная редакція законопроекта окажется и не такой, какую мы сообщили выше.

Отмѣтимъ теперь же 31-ю статью проекта, тракующую о вѣроисповѣданіи учащаго. Какъ великорусскій языкъ является по законопроекту языкомъ преподаванія, такъ православіе является преимущественнымъ вѣроученіемъ для учащихся. „Учителями и учительницами въ начальныхъ училищахъ избираются *русскіе подданные православнаго исповѣданія*, окончившіе учительскую семинарію, высшее или среднее учебное заведеніе или выдержавшіе особое испытаніе на званіе учителя не ниже начальнаго училища“. Таково основное требованіе проекта, и только въ примѣчаніи мы имѣемъ слѣдующую великодушную уступку не-православнымъ: „въ

учителя и учительницы училищъ, открытыхъ для дѣтей инославныхъ исповѣданій или для дѣтей иновѣрцевъ, старообрядцевъ или сектантовъ, могутъ быть избираемы также и лица соотвѣтственнаго исповѣданія или вѣроученія“.

Требованія отъ учителя православія въ проектѣ совѣщанія не было; оно выдвинуто было, видимо, въ самой комиссіи. Совѣщаніе имѣло сужденіе по этому вопросу (въ виду того, что министерскій проектъ также выставилъ требованіе православія), но отвергло необходимость вѣроисповѣдной точки зрѣнія въ назначеніи и выборѣ учащихся.

Мы не удивимся, если въ самой государственной думѣ, при разсмотрѣніи законопроекта, будетъ внесено въ него еще лишнее требованіе отъ народнаго учителя— „истинно-русскихъ взглядовъ“; это было бы послѣдовательнымъ выводомъ изъ общихъ антипедагогическихъ воззрѣній, усвоенныхъ составителями проекта. Если родной языкъ учащихся признается менѣе важнымъ для обученія, чѣмъ языкъ государственный, если православіе разсматривается какъ своего рода цензъ для полученія учительскаго мѣста, если любовь къ Россіи и патріотизмъ признаются самостоятельными задачами начальнаго обученія, то можно свободно сдѣлать дальнѣйшее заключеніе: насадить любовь къ отечеству и народную гордость способенъ лишь специалистъ по патріотизму— истинно-русскій человѣкъ. Членамъ комиссіи нечего будетъ возразить противъ такого требованія со стороны націоналистовъ и правыхъ думы.

Значительную долю законопроекта комиссіи занимаетъ его IX глава „объ училищныхъ совѣтахъ“ (ст.ст. 52—88). Эта глава составляетъ третью часть всего проекта „Положенія о начальныхъ училищахъ“.

Намъ приходилось уже, по поводу проекта фонъ-Анрепа („Вѣстн. Восп.“, 1909 г., № 1) высказывать мнѣніе объ училищныхъ совѣтахъ, какъ органахъ завѣдыванія начальными училищами. По нашему мнѣнію, завѣдываніе училищами проще всего ввѣрить органамъ мѣстнаго самоуправленія.

нія, а не сохранять и не поддерживать существованіе училищныхъ совѣтовъ, которые въ огромномъ числѣ случаевъ безжизненны и бездѣтельны. Однако, на такую реформу не рѣшилась комиссія, какъ на нее не рѣшался г. фонъ-Анрепъ и министерство.

Необходимо, однако, замѣтить, что разсматриваемый проектъ, съ подробностью останавливаясь на роли и составѣ училищныхъ совѣтовъ, вноситъ въ ихъ организацію существенныя улучшенія, по крайней мѣрѣ по отношенію къ училищнымъ совѣтамъ уѣзднымъ. Послѣдніе въ томъ видѣ, въ какомъ они проектируются комиссіей, выгодно отличаются какъ отъ совѣтовъ по проекту фонъ-Анрепа, такъ и отъ существующихъ въ настоящее время совѣтовъ. Уѣздные совѣты, по законопроекту комиссіи, состоятъ подъ предѣтельствомъ лица по избранію уѣзднаго земскаго собранія, а городскіе училищные совѣты—подъ предѣтельствомъ лица, избраннаго городскою думою. Замѣститель избирается самимъ совѣтомъ изъ своей среды. Предводитель дворянства не входитъ въ составъ совѣта ни въ качествѣ предѣдателя, ни въ качествѣ члена; не входятъ въ совѣтъ, какъ это имѣетъ мѣсто теперь, по должности земскіе начальники; такимъ образомъ, сословный элементъ въ совѣтѣ ослабленъ. Ослабленъ въ немъ также и чисто чиновничій элементъ; не входитъ въ совѣтъ представитель министерства внутреннихъ дѣлъ; инспекторъ училищъ не несетъ въ совѣтѣ секретарскихъ обязанностей и ни въ какомъ случаѣ не предѣдательствуетъ въ его засѣданіяхъ, какъ это бываетъ въ настоящее время. Членами уѣзднаго училищнаго совѣта (ст. 57) являются слѣдующія лица: „1) предѣдатель уѣздной земской управы или лицо, его замѣняющее, 2) не менѣе двухъ членовъ, избранныхъ уѣзднымъ земскимъ собраніемъ, и одинъ членъ, избранный городскою думою города, 3) врачъ, избранный уѣзднымъ земскимъ собраніемъ, 4) одинъ изъ учащихъ, избранный уѣзднымъ земскимъ собраніемъ, 5) представитель православнаго духовенства, 6) инспекторы начальныхъ училищъ, находящихся въ уѣздѣ, и 7) директоръ и начальница

учительскихъ семинарій, если таковыя имѣются въ данномъ городѣ“.

Если въ уѣздѣ на счетъ земства содержится болѣе 50 школьныхъ комплектовъ, то уѣздному земскому собранію предоставляется избирать болѣе двухъ членовъ совѣта, но не болѣе какъ по одному на каждыя 50 комплектовъ, сверхъ первыхъ 50 (ст. 59).

Какъ видитъ читатель, численный перевѣсъ и авторитетъ предсѣдателя въ уѣздномъ училищномъ совѣтѣ—на сторонѣ земскаго самоуправленія. По тому же типу проектируются и городскіе совѣты (ст. 58) въ значительныхъ городахъ.

Членами училищнаго совѣта (ст. 61) могутъ быть лица мужскаго или женскаго пола; изъ этого можно заключить, что члены совѣта могутъ быть избраны и изъ лицъ, не состоящихъ гласными земскихъ собраній и городскихъ думъ, а это расширяетъ кругъ достойныхъ кандидатовъ въ совѣтъ. Новшествомъ и, по нашему мнѣнію, къ лучшему является 63-я статья, гласящая, что предсѣдателю и членамъ училищнаго совѣта, избраннымъ земскими (городскими) органами, можетъ быть назначаемо содержаніе означенными органами самоуправления. Дѣлопроизводство въ училищномъ совѣтѣ возлагается на особое лицо, приглашаемое предсѣдателемъ совѣта. Дѣла и другіе документы хранятся въ управѣ (ст. 74).

Указанный составъ училищныхъ совѣтовъ и ихъ организація даютъ нѣкоторую гарантію въ томъ, что, въ случаѣ ихъ осуществленія, мы могли бы рассчитывать на сравнительную жизнеспособность этихъ училищныхъ совѣтовъ. Отмѣченныя нами черты законопроекта представляютъ собою одно изъ его немногихъ достоинствъ. Въ этой части законопроектъ комиссіи гораздо лучше проектовъ министерства и г. фонъ-Анрепа.

Менѣе удачны тѣ статьи проекта, которыя относятся къ компетенціи тѣхъ же училищныхъ совѣтовъ. Хотя обязанности послѣднихъ перечислены, въ отличіе отъ нынѣ дѣйствующаго законодательства, довольно подробно и какъ будто исчерпывающимъ образомъ, однако обнаруживается сбивчивая

позиція въ рѣшеніи основного вопроса: чѣмъ завѣдуетъ училищный совѣтъ при наличности инспекціи народныхъ училищъ, съ одной стороны, и органовъ мѣстнаго самоуправленія — съ другой. Комиссія отвергла проектъ предоставить инспекціи исключительно одну роль блюстителя законности и возложить все завѣдываніе училищами на земства и города. Она непременно хотѣла оставить третью инстанцію — училищные совѣты; въ то же время она находила нужнымъ расширить права мѣстнаго самоуправления; наконецъ, она не находила возможнымъ умалить въ общемъ значеніе инспекторовъ училищъ. Въ результатъ и получилась та сбивчивость позиціи въ опредѣленіи правъ и обязанностей училищнаго совѣта, о которой мы говоримъ.

Если мы пересмотримъ по проекту кругъ обязанностей инспектора и училищнаго совѣта, то въ нѣсколькихъ пунктахъ мы увидимъ почти полное тождество, что является совершенно недопустимымъ. Вотъ примѣры:

На инспекторовъ начальныхъ училищъ возлагается (ст. 43):

б) наблюденіе за выполненіемъ учебныхъ плановъ и за преподаваніемъ всѣхъ предметовъ курса начальныхъ училищъ; д) посѣщеніе начальныхъ училищъ.

ж) надзоръ за дѣятельностью училищныхъ попечительствъ.

и) представленіе отчета о состояніи начального образованія въ уѣздѣ.

На уѣздный училищный совѣтъ возлагается (ст. 71):

2) руководство начальнымъ образованіемъ, осуществляемое черезъ посредство предсѣдателя и членовъ совѣта; 3) наблюденіе за училищами, осуществляемое посредствомъ ревизіи ихъ предсѣдателемъ и членами совѣта.

16) наблюденіе за дѣятельностью попечительствъ.

8) составленіе годового отчета о состояніи начального образованія въ уѣздѣ.

Еще значительнѣе и болѣе чревато всяческими осложненіями отсутствіе общей ясной разграничительной линіи между компетенціей училищнаго совѣта и инспекціи училищъ, которой, кстати сказать, принадлежитъ по проекту (ст. 44) очень важное право протеста „по тѣмъ изъ постановленій

училищнаго совѣта, которыя: а) несогласны съ закономъ, а также съ инструкціями и правилами, издаваемыми на основаніи Положенія; б) касаются утвержденія и увольненія учительскаго персонала и руководителей по учебной части, и в) относятся къ утвержденію программъ начальныхъ училищъ“.

Совершенно неудачна въ законопроектѣ организація губернскаго училищнаго совѣта, который однако несетъ чрезвычайно важную функцію—разсмотрѣніе инспекторскихъ протестовъ на постановленіе уѣздныхъ и городскихъ совѣтовъ и разсмотрѣніе жалобъ учительскаго персонала на дѣйствія и постановленія тѣхъ же совѣтовъ (ст. 84). Губернскіе совѣты въ настоящее время—совершенно мертворожденное учрежденіе, числящееся на бумагѣ, архаическое по происхожденію и составу. И вотъ, это-то учрежденіе комиссія признала за благо оживить и призвать къ дѣятельности, надѣливъ его обязанностями своего рода судебной инстанціи.

Согласно ст. 75 проекта „въ составъ губернскаго училищнаго совѣта, подъ предѣлательствомъ лица, избраннаго членами совѣта изъ своей среды, входятъ въ качествѣ членовъ: 1) отъ министерства народнаго просвѣщенія: а) директоръ народныхъ училищъ и б) два члена, по назначенію попечителя учебнаго округа; 2) представитель вѣдомства православнаго исповѣданія; 3) три члена, избранные губернскимъ земскимъ собраніемъ, и 4) одинъ членъ, избранный городскою думою губернскаго города“.

Несмотря на небольшое подновленіе личнаго состава, губернской совѣтъ, по нашему убѣжденію, останется бездѣтельной инстанціей, которая можетъ быть скорѣе тормазомъ начальнаго образованія, а не органомъ управленія школами и тѣмъ болѣе кассационной инстанціей по правовымъ вопросамъ, связаннымъ со школами. Любопытно отмѣтить, что въ проектѣ совѣщанія устанавливался срокъ (двухмѣсячный) для разсмотрѣнія въ губернскомъ совѣтѣ опротестованныхъ инспекторомъ постановленій уѣздныхъ училищныхъ совѣтовъ; въ проектѣ же комиссіи этого срока уже нѣтъ; быть можетъ, сама комиссія видѣла, что проектируемый ею совѣтъ не въ состояніи будетъ исполнять указанные закономъ сроки разсмотрѣнія дѣлъ.

Какая роль предоставляется по проекту органамъ мѣстнаго самоуправленія?

Прежде всего и главнѣе всего—хозяйственная. Въ сферѣ же обще-школьнаго управленія и завѣдыванія внутренней частью школьнаго дѣла кругъ правъ земствъ и городовъ въ этомъ отношеніи почти сводится къ праву избранія членовъ въ училищный совѣтъ да къ праву приглашенія въ школы учащихся. Кромѣ того, земствамъ и городамъ, какъ и вообще содѣлателямъ школъ, предоставляется „право составленія въ предѣлахъ учебнаго плана (изданнаго министерствомъ) подробныхъ программъ, сообразно съ потребностями населенія и другими мѣстными условіями“ (ст. 15). Однако, составленные въ этомъ порядкѣ программы передаются на разсмотрѣніе училищнаго совѣта, который можетъ, въ случаѣ надобности, дѣлать въ нихъ любыя измѣненія; къ тому же инспекторъ въ совѣтѣ имѣетъ право опротестовать любой пунктъ въ составленныхъ программахъ. Такимъ образомъ, едва ли есть основанія думать, что земскія и городскія управленія поспѣшатъ воспользоваться своимъ „правомъ“ составлять наброски программъ для училищныхъ совѣтовъ и инспекторовъ.

Земскія и городскія управы по законопроекту могутъ приглашать такъ наз. руководителей по учебной части, — какъ по общей учебной части, такъ и по отдѣльнымъ специальнымъ предметамъ (пѣніе, рукодѣліе, графическія искусства, сельскохозяйственныя знанія, ручной трудъ, ремесла, мѣстные языки и др.). Это—само по себѣ хорошее нововведеніе, но при условіи созданія для такихъ руководителей благоприятнаго положенія по отношенію къ учащимъ, къ училищному совѣту. Между тѣмъ, по проекту какъ разъ этого-то благоприятнаго положенія нѣтъ. Такъ, въ училищномъ совѣтѣ, завѣдующемъ учебно-воспитательнымъ дѣломъ въ школахъ, руководитель по учебной части не пользуется голосомъ и даже можетъ не приглашаться на его засѣданія; будучи приглашенъ земскою или городскою управой, руководитель утверждается и увольняется не ею, а училищнымъ совѣтомъ; по-

слѣдній даже перемѣщаетъ руководителей по своимъ постановленіямъ. Эти и подобныя условія дѣятельности руководителей указываютъ, какъ мало шансовъ для своего развитія имѣеть этотъ институтъ.

Въ нашей статьѣ мы имѣли возможность отмѣтить только основныя черты и недостатки новаго законопроекта о начальномъ образованіи. Ими далеко не ограничиваются замѣчанія, вызываемыя разсмотрѣніемъ законопроекта, но мы надѣемся вернуться къ тому же предмету въ другой разъ.

Е. Звягинцевъ.

Обсужденіе смѣты министерства народнаго просвѣщенія въ государственной думѣ.

Общая картина преній о школьной политикѣ министерства нар. просв. въ связи съ его бюджетомъ (3—8 марта этого года) была и на этотъ разъ приблизительно такая же, какъ прежде, а именно: политика министерства нашла себѣ полное одобреніе и похвалу исключительно со стороны крайнихъ правыхъ представителей государственной думы, тогда какъ среди всѣхъ другихъ думскихъ фракцій она встрѣтила или рѣзкое осужденіе, или строгую критику. То же было и въ прошломъ году, и въ третьемъ году.

Но при общемъ сходствѣ преній по школьному бюджету за всѣ эти три смѣтные періода, нельзя не отмѣтить нѣкоторыхъ странныхъ колебаній въ характерѣ отношеній между министерствомъ и господствующей думскою партией—октябристскою.

Въ 1908 г., при первомъ обсужденіи смѣты министерства народнаго просвѣщенія, ораторы октябристской партіи отнеслись къ политикѣ министерства, тогда еще только начавшей выясняться, весьма неодобрительно.

Въ свою очередь, министр, отвѣчая на нападки, прочелъ думѣ нотацию за „дѣтскую рѣзвость“, съ которой дума колеблеть устои школы, „данной намъ Богомъ“.

Въ 1909 г., когда линія направленія министерской политики вполне опредѣлилась, отношенія между министерствомъ и октябристами вдругъ почему то измѣнились. Министръ выразилъ готовность прислушиваться къ мнѣніямъ народныхъ представителей, а ораторы-октябристы ограничились лишь „благожелательными“ указаніями тѣхъ путей, по которымъ, съ ихъ точки зрѣнія, должно идти дѣло нашего народнаго образованія.

Наконецъ, теперь въ 1910 году между министромъ и октябристами вновь произошелъ разладъ. Министръ опять прочелъ нотацию, правда не всей думѣ, а бюджетной комиссiи за ея предвзятое и пристрастное отношеніе къ дѣятельности министерства.

Въ свою очередь и октябристскіе ораторы вновь произнесли по адресу министерской политики очень неодобрительныя и мѣстами даже рѣзкія слова.

Не входя въ объясненіе этихъ метаморфозъ, разгадка которыхъ коренится, вѣроятно, въ условіяхъ, не имѣющихъ прямого отношенія къ дѣлу народнаго образованія, перейдемъ къ характеристикѣ бюджетныхъ преній нынѣшняго года.

Министерство народнаго просвѣщенія оказалось, какъ мы уже замѣтили выше, при обсужденіи его бюджета, а вѣрнѣе его политики, совершенно изолированнымъ. Ни въ одной части думы оно не встрѣтило поддержки, за исключеніемъ крайнихъ правыхъ; но и поддержка этихъ правыхъ, какъ увидимъ дальше, выразилась въ такихъ рѣчахъ, которыя способны были скорѣе скомпрометировать дѣятельность министерства, чѣмъ послужить ему въ защиту.

Обобщая и объединяя указанія всѣхъ, критиковавшихъ дѣятельность министерства, народныхъ представителей, получимъ слѣдующую очень безотрадную картину управленія министерства народнымъ образованіемъ за минувшій годъ.

Административно-распорядительная сторона управленія страдаетъ цѣлымъ рядомъ недочетовъ, а именно: 1) вѣдомство не располагаетъ достаточными данными о положеніи образованія во всѣхъ его видахъ, особенно же о положеніи

начального образованія; 2) собраніе и разработка статистических свѣдѣній о школахъ поставлены настолько неудовлетворительно, что бюджетная комиссія не могла выяснить, сколько прибавилось начальныхъ школъ послѣ ассигнованія въ 1908 и 1909 гг. на это дѣло крупныхъ кредитовъ (за оба года 12.900.000 руб.); 3) подготовка учителей для начальныхъ школъ идетъ весьма медленно, что видно изъ того, что на 1910 г. испрашивается министерствомъ кредитъ на открытіе только 6 учительскихъ семинарій; 4) учрежденія для внѣшкольного образованія народа, какъ то: библіотеки, читальни, вечерніе и воскресные классы не только не находятъ поддержки и содѣйствія къ своему развитію со стороны учебнаго вѣдомства, но даже самостоятельная дѣятельность мѣстныхъ общественныхъ организацій встрѣчаетъ въ этомъ дѣлѣ формальныя препятствія; 5) въ дѣлѣ развитія средняго образованія не существуетъ выработаннаго плана болѣе равномернаго распредѣленія среднихъ учебныхъ заведеній; 6) начавшійся быстрый ростъ числа частныхъ школъ искусственно задерживается по чисто формальнымъ причинамъ; 7) существующія педагогическія заведенія для подготовки учителей среднихъ школъ (нѣжинскій и с.-петербургскій историко-филологическіе институты), поглощая много средствъ, поставлены такъ, что выпускаютъ рѣдко 30—40 учителей въ годъ, притомъ учителей односторонней подготовки; 8) несмотря на существованіе особаго фонда для выдачи премій за лучшія учебныя руководства, преміи выдаются рѣдко и вообще дѣло премированія учебниковъ и книгъ для народныхъ читаленъ поставлено нецѣлесообразно; 9) научныя учрежденія страны—академія наукъ, библіотеки, музеи—находятся въ печальномъ положеніи; 10) на командировки съ научной цѣлью отпускается ничтожная сумма; однако и эта сумма расходуется не вся; 11) учащіеся въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ распредѣлены очень неравномерно и для устраненія чрезмѣрнаго скопленія ихъ въ столичныхъ учебныхъ заведеніяхъ не принимается никакихъ мѣръ положительнаго значенія, т.-е. улучшенія постановки провинціаль-

ныхъ заведеній; 12) испрашиваются ничтожныя дополнительныя ассигнованія на развитіе высшихъ учебныхъ заведеній (въ 1910 г. лишнихъ 10.600 руб. противъ 1909 г.), тогда какъ нужды ихъ растутъ быстро; быстро растутъ и потребность въ высшемъ образованіи, въ виду чего была бы своевременной разработка вопроса объ открытіи новыхъ провинціальныхъ университетовъ; а между тѣмъ вѣдомство не предлагаетъ заботъ даже и къ тому, чтобы довести до полного состава факультетовъ томскій университетъ, обслуживающій всю Сибирь; 13) организація профессиональнаго образованія затрудняется вслѣдствіе неподвижности законоположеній, регулирующихъ его, и не имѣетъ связи съ такими же организаціями въ другихъ вѣдомствахъ; 14) профессиональныя школы не имѣютъ технического надзора, а подчинены контролю чиновниковъ, несвѣдущихъ въ задачахъ и пріемахъ профессиональнаго образованія; 15) централизація управленія школами и всѣмъ образовательнымъ дѣломъ, подвѣдомственнымъ министерству народн. просв. все усиливается и доходитъ до мелочей, стѣсняя мѣстную самодѣятельность, усложняя и безъ того сложный механизмъ канцелярщины и вредно отражаясь на развитіи всего школьнаго дѣла.

Среди перечисленныхъ здѣсь недостатковъ административно-распорядительной дѣятельности министерства нар. просв., указанныхъ главнымъ образомъ докладчикомъ бюджетной комиссіи, проф. Капустинимъ, и отчасти другими депутатами въ ихъ рѣчахъ, не всѣ конечно можно поставить въ счетъ нынѣшнему министерству. Есть вопросы большыя и застарѣлыя, которые трудно двинуть впередъ сразу; есть вопросы, требующіе большихъ расходовъ и остающіеся безъ движенія, благодаря отсутствію средствъ. Но очень многія изъ сдѣланныхъ выше указаній падаютъ на отвѣтственность нынѣшняго министерства... Во всякомъ случаѣ вслѣдствіе вѣковой спячки, которой было охвачено наше учебное вѣдомство, за нимъ накопилась масса недоимокъ и грѣховъ, съ которыми теперь волей-неволей приходится разсчитываться. Среди этихъ грѣховъ очень важнымъ является и тотъ, что въ централь-

номъ управленіи министерства по старинной традиціи сидѣть не мало отставныхъ инвалидовъ, не способныхъ къ живой и интенсивной дѣятельности, особенно необходимой въ настоящее время. Еще при разсмотрѣніи смѣты министерства въ 1908 г. государственной думой выражено было пожеланіе о необходимости пересмотра всего штата центрального управленія министерства въ связи съ исключеніемъ излишнихъ должностей членовъ совѣта министра и реорганизаціей ученаго комитета. Вопросъ этотъ, по объясненію министерства, все еще разсматривается въ особой комиссіи. Если въ эту комиссію входятъ лица, должности которыхъ подлежатъ упраздненію, то неудивительно, что дѣло тамъ тянется два года, и быть, можетъ, протянется еще долго.

Административно-учебная и воспитательная сторона управленія школьными учрежденіями за минувшій годъ была охарактеризована въ думѣ еще болѣе мрачными красками. Наиболѣе содержательныя рѣчи по этимъ вопросамъ были сказаны проф. Капустинимъ и депутатомъ фонъ-Анрепомъ.

Проф. Капустинъ, между прочимъ, указалъ, что наша средняя школа, — „многострадальная“ и для учащихся тамъ дѣтей, и для родителей, — продолжаетъ испытывать много несчастій отъ той постановки, которую даетъ среднему образованію министерство. Эта постановка требуетъ коренного измѣненія. Необходимо дать педагогамъ и педагогическимъ совѣтамъ большую самостоятельность и поставить на правильную почву участіе въ воспитаніи дѣтей родителей и представителей общества. Тяжелый моментъ переживаетъ и высшая школа.

Мѣстная учебная администрація превращается нерѣдко въ розыскную канцелярію, которая вездѣ ищетъ виновныхъ. Учителя переводятся чуть ли не ежегодно изъ одного города въ другой, приватъ-доцентовъ не утверждаютъ и при этомъ администрація ссылается на министерство народнаго просвѣщенія, а послѣднее — на администрацію.

Во имя блага нашей школы, — говорилъ проф. К., — слѣдуетъ пожелать сокращенія розыскаго дѣла. Надо когда-нибудь умѣть и забывать. Въ заключеніе своей рѣчи проф. К., какъ педагогъ, пожелалъ побольше сердечнаго попеченія, поменьше формальности и побольше любви къ учебному дѣлу.

Депутатъ фонъ-А. въ критической части своей рѣчи сдѣлалъ слѣдующіе выводы изъ дѣятельности министерства народнаго просвѣщенія:

„Министерство стало на путь старый, на путь, давно испытанный и оказавшійся совершенно негоднымъ; это путь старой централизаціи, управленіе опять изъ центра, недовѣріе къ своимъ мѣстнымъ органамъ, сокращеніе и той ничтожной доли самостоятельности педагогическихъ совѣтовъ, которой они обладали, ограниченіе числа учебныхъ заведеній, дающихъ право на поступленіе въ университеты, и суженіе этой страшной, такъ называемой университетской, автономіи. Вотъ тотъ путь и вотъ тѣ орудія, которыми министерство желаетъ насаждать просвѣщеніе въ Россіи. Я думаю, что можно повторять ошибки, можно не излѣчиваться [отъ болѣзни, но оставаться всегда глухимъ и слѣпымъ къ тому, что такъ ярко, такъ несомнѣнно подчеркнула наша русская жизнь, — это есть симптомъ совершенной безнадёжности. Если мы говоримъ о возрожденіи русской школы, то мы ожидаемъ, что министерство нар. просв. проникнется идеей насажденія культурныхъ основъ въ дѣлѣ народнаго образованія, потребностями народнаго образованія; но мы никогда не ожидали, чтобы въ теченіе долгаго періода министерство напрягало свои усилія къ одному только — къ борьбѣ съ существующей или, быть можетъ, предполагаемой, — можетъ быть, сильно преувеличенной крамолой. Я думаю, что это не есть путь министерства народнаго просвѣщенія. Я думаю, что нужно бороться со всѣмъ вреднымъ, и то, что вредно въ государственномъ смыслѣ, должно быть пресѣкаемо; но есть же и культурныя задачи, выдвиньте ихъ, покажите намъ, какъ вы понимаете дѣло народнаго образованія въ Россіи, чего вы отъ него ждете и

какими путями вы хотите намъ его разрѣшить. Если же это будетъ № 2 министерства внутреннихъ дѣлъ, то на что же мы можемъ разсчитывать? Гдѣ же намъ искать того, чего такъ жаждетъ страна—движенія впередъ, удовлетворенія ея справедливыхъ нуждъ въ смыслѣ доступности и легкости полученія настоящаго, правильно понятаго образованія? А оно можетъ быть понято только тогда, когда школа будетъ давать людей подготовленныхъ и людей, любящихъ страну. Сдѣлало ли что-нибудь въ этомъ направленіи министерство за это время? Я отвѣчаю: нѣтъ, не сдѣлало. Если вы меня спросите: сдѣластъ ли оно что-нибудь, я отвѣчу: оно можетъ это сдѣлать, но только тогда, когда оно забудетъ однѣ свои полицейскія функціи, а займется и дѣломъ народнаго образованія“...

Нельзя не признать, что въ этой критикѣ дѣятельности министерства нар. проsv. фонъ-А. указалъ самую отличительную, самую характерную его черту. Въ самомъ дѣлѣ, наше министерство всегда и теперь не столько преслѣдовало свою прямую задачу, не столько отстаивало интересы вѣреннаго ему дѣла, не столько стремилось двинуть его впередъ, сколько служило огражденію отъ вреда просвѣщенія, служило цѣлямъ другого вѣдомства и занималось надзоромъ, преслѣдованіемъ, чисткой, ставило преграды и препятствія, закрывало школы, просвѣтительныя общества и т. д., и т. д.

Сильная рѣчь фонъ-А. однако заключала въ себѣ и одно слабое мѣсто, касавшееся вопроса о воспитаніи юношества въ духѣ той формулы, которая принята была думой въ прошломъ году по инициативѣ того же г. фонъ-А. Но объ этомъ мы скажемъ послѣ...

Здѣсь же упомянемъ о пожеланіяхъ относительно внѣшней организаціи школы, высказанныхъ ораторомъ на-ряду съ критикой дѣятельности министерства. Въ этомъ вопросѣ г. фонъ-А. изложилъ рядъ цѣнныхъ мыслей, которыя давно входятъ въ программу разумной реформы школы и которыя неоднократно были развиты на страницахъ нашего журнала. Содержаніе ихъ вкратцѣ сводится къ слѣдующему: 1) устано-

вление непосредственной связи между школой низшаго типа и типомъ послѣдующимъ, при чемъ каждый типъ школы долженъ давать вполнѣ законченное образованіе; именно: начальная школа должна давать безпрепятственный доступъ въ городское училище (по новой терминологіи—въ высшее народное училище); городское училище, при нѣкоторыхъ незначительныхъ измѣненіяхъ его учебнаго курса, могло бы давать доступъ въ 5-й классъ средняго учебнаго заведенія; 2) предоставленіе большей самостоятельности школьнымъ учрежденіямъ и ихъ педагогическимъ совѣтамъ; 3) предоставленіе самостоятельности мѣстнымъ органамъ самоуправления въ организациі образованія и большей свободы частнымъ лицамъ и частной инициативѣ; 4) учрежденіе общественнаго контроля надъ школами въ лицѣ родительскихъ комитетовъ и попечительныхъ совѣтовъ, представители которыхъ должны быть допускаемы въ педагогическіе совѣты; 5) учрежденіе особаго совѣщанія при министерствѣ нар. просв. съ представительствомъ въ немъ *по избранію* лицъ отъ академіи наукъ, отъ университетовъ, отъ среднихъ учебныхъ заведеній, отъ городовъ и земствъ, съ тѣмъ чтобы черезъ это совѣщаніе проходили всѣ законодательныя предположенія министерства.

Послѣдняя мысль высказана впервые г. фонъ-А. и заслуживаетъ, по нашему мнѣнію, большого вниманія. Наличие проектируемаго имъ живого общественнаго органа въ нѣдрахъ министерскихъ канцелярій могла бы оживить и дѣятельность самого министерства, а также расширить его кругозоръ и его пониманіе нуждъ и потребностей образованія, страдающее доктринерствомъ и формализмомъ, благодаря оторванности отъ жизни.

Изъ другихъ рѣчей по бюджету министерства нар. просв., посвященныхъ критикѣ принятаго послѣднимъ курсомъ учебно-воспитательной политики, слѣдуетъ отмѣтить обстоятельную рѣчь свящ. Титова, который массой иллюстрацій и примѣровъ изъ школьной жизни доказывалъ ту мысль, что политика министерства губить въ зародышѣ развитіе среди на-

пихъ подрастающихъ поколѣній сильной, стойкой, могучей личности и что такого рода воспитательная система ведетъ къ паденію и гибели всю націю, ибо, при современной культурной борьбѣ народовъ, народъ съ слабымъ, развинченнымъ, нервнымъ молодымъ поколѣніемъ не способенъ выдерживать натиска сильныхъ, не способенъ къ міровой конкуренціи.

„Когда юность и молодость,—говорилъ ораторъ,—когда лучшія силы народа остаются безъ радостей, когда лучшіе годы проходятъ въ угнетеніи, когда ихъ давятъ, гнетутъ, преслѣдуютъ, когда ихъ унижаютъ, тогда не можетъ воспитываться сильная нація. Очевидно, что здѣсь нужны колоссальныя усилія пересоздать все, и министерство нар. проsv. въ этомъ отношеніи, какъ мы видимъ, ровно ничего не дѣлаетъ“...

Мы не будемъ вдаваться въ изложеніе рѣчей другихъ ораторовъ, критиковавшихъ общее направленіе дѣятельности министерства нар. проsv. или указывавшихъ тѣ или другіе мѣстные или спеціальныя вопросы, разрѣшеніе которыхъ министерствомъ игнорируется (какъ, напримѣръ, вопросъ о сибирскихъ среднихъ школахъ, вопросъ о еврейской нормѣ, вопросъ о родительскихъ комитетахъ, вопросъ объ инородческихъ школахъ и т. п.). Въ рѣчахъ этихъ было высказано мало новаго; повторялось или то, что уже выше указано, лишь въ еще болѣе рѣзкой формѣ, или то, что говорилось въ предыдущихъ сессіяхъ думы при обсужденіи смѣты министерства.

Остановимся теперь вкратцѣ на рѣчи самого министра нар. проsv. Шварца, произнесенной имъ непосредственно послѣ докладчика бюджетной комиссіи проф. Капустина.

Министръ посвятилъ свое вниманіе исключительно докладу бюджетной комиссіи. Отвѣтивъ на этотъ докладъ въ довольно язвительной по содержанію и высокоумной по формѣ, какъ это показалось всѣмъ присутствовавшимъ, рѣчи, министръ затѣмъ уѣхалъ и больше въ думѣ не появлялся. Объясненія министра касались главнымъ образомъ хозяй-

ственно-дѣловыхъ вопросовъ управленія и смѣты; какъ видно уже изъ протокола засѣданія бюджетной комиссіи, происходившаго въ присутствіи министра 30 янв. этого года, министръ вообще считаетъ неумѣстнымъ входить при обсужденіи смѣты въ разсмотрѣніе вопросовъ, непосредственно до смѣты не относящихся. То же проявилось, по словамъ проф. К., въ объяснительной запискѣ министра къ смѣтѣ 1910 г., гдѣ министерствомъ сдѣлана была общая характеристика многихъ думскихъ пожеланій въ томъ смыслѣ, что къ смѣтѣ они не относятся. Несмотря на указанія членовъ думы, что существуетъ *modus* — при обсужденіи смѣты вѣдомства обсуждать и направленіе его дѣятельности, *modus*, естественно вытекающій изъ самаго существа смѣтнаго дѣла, и что всѣ другіе коллеги министра нар. просв. охотно идутъ этому обычаю навстрѣчу, г. Шварцъ, повидимому, остается при своемъ мнѣніи.

Тѣмъ не менѣе, вызванный нѣкоторыми пожеланіями думы, министръ народн. просв. не удержался на этой позиціи и вышелъ изъ предѣловъ чисто дѣлового обсужденія смѣтныхъ вопросовъ.

Для насъ кажется очень страннымъ, что однимъ изъ такихъ пожеланій явилась вышеупомянутая формула прошлаго года „о воспитаніи юношества въ религіозныхъ чувствахъ и въ духѣ патріотизма“.

Весь характеръ обсужденія этой формулы въ думѣ въ апрѣлѣ 1909 г. совершенно ясно свидѣтельствовалъ, что она была внесена и принята отнюдь не въ пику министерству нар. просв., а, наоборотъ, для его подбодренія и поощренія.

Между тѣмъ министръ счелъ нужнымъ на это пожеланіе обидѣться и назвалъ его въ своей послѣдней рѣчи неумѣстнымъ. Обидѣлся министръ потому, что въ пожеланіи думы можно было, по его словамъ, заподозрѣть намекъ на то, что „гдѣ-то воспитаніе ведется не въ такомъ духѣ“.

Но, — заявилъ министръ, — главная задача министерства всегда и неизмѣнно была именно воспитаніе въ такомъ духѣ

подростающаго поколѣнія... „Конечно, въ исполненіи этой задачи, этой цѣли министерство могло встрѣчать препятствія со стороны извѣстныхъ общественныхъ группъ, могло и среди педагогическаго персонала имѣть недостойныхъ людей, предававшихъ изъ недобросовѣстности или, быть можетъ, по какимъ-нибудь особымъ цѣлямъ забвенію эту прямую свою обязанность... Увы, таковыя попадаются повсюду, но, во-первыхъ, такіе люди именно въ министерствѣ народнаго просвѣщенія вовсе не попадаютъ такъ часто, какъ это кажется, а, во-вторыхъ, такіе люди рѣдко дѣлаютъ свое гнусное дѣло развращенія дѣтской души открыто; чаще всего они дѣлаютъ это въ тиши, тайно, обманнымъ образомъ, такъ что поймать ихъ съ поличнымъ и изболтать—дѣло вовсе не такое легкое“...

Далѣе по вопросу о премірованіи учебныхъ руководствъ министр нар. проsv. заявилъ, что соотвѣтствующее пожеланіе бюджетной комиссіи не можетъ быть выполнено. „Министерство не въ силахъ производить талантливыхъ авторовъ, а на пониженіе научныхъ требованій премірованія учебныхъ руководствъ, на что повидимому толкаетъ его бюджетная комиссія, оно считаетъ себя не въ правѣ“...

Часть другихъ пожеланій думы, по словамъ министра, исполняется министерствомъ, „хотя, конечно, въ томъ духѣ, въ которомъ оно это считаетъ нужнымъ, ибо независимо отъ мнѣнія въ нашемъ сложномъ, специальномъ дѣлѣ, независимостью своихъ сужденій министерство поступаться никогда не будетъ“...

Это заявленіе министра, собственно говоря, самое характерное для взаимоотношеній министерства и государственной думы. Заявленіе это, иными словами, означаетъ, что министерство считаетъ свое „сложное и специальное“ дѣло недостаточнымъ для профановъ и что какія бы пожеланія эти профаны ни высказывали, специалисты считаются съ ними не намѣрены, если же и будутъ ихъ исполнять, то, „конечно, въ томъ духѣ, въ которомъ найдутъ нужнымъ“.

Неудивительно, что при такомъ взглядѣ на компетенцію

народныхъ представителей министръ счелъ излишнимъ не только защищать передъ думой свою школьно-просвѣдительную политику, но даже и присутствовать при дальнѣйшемъ ея обсужденіи.

Что касается хозяйственно-дѣловыхъ вопросовъ, то и здѣсь министръ весьма язвительно отнесся къ бюджетной комиссіи, осмѣлившейся давать ему указанія, или, какъ онъ выразился, уроки. По аргументаціи министра оказалось, что и въ чисто дѣловой сферѣ ему приходится имѣть дѣло съ невѣждами и профанами, которые берутся поучать министерство. Изъ отвѣтной рѣчи докладчика бюджетной комиссіи однако можно было видѣть, что комиссія не такъ ужъ плохо понимала дѣло, надъ которымъ она работала, при чемъ проф. К. замѣтилъ, что члены комиссіи отнюдь не берутъ на себя задачи поучать министерство, а лишь исполняютъ обязанности, возложенныя на нихъ избирателями.

Вообще обмѣнъ мнѣній между министромъ нар. просв. и докладчикомъ бюджетной комиссіи принялъ видъ словеснаго поединка, но для насъ интересно то положеніе, которое содѣлалось для дѣла народнаго образованія, благодаря полному разрыву его официальнаго руководителя съ общественнымъ мнѣніемъ, представленнымъ въ государственной думѣ. Положеніе это вырисовывается еще рельефнѣе инцидентомъ, разыгравшимся въ государственной думѣ въ связи съ скандальной рѣчью депутата Пуришкевича. Воспроизводить здѣсь содержаніе этой рѣчи, наполненной вздорными нападками на профессоровъ и грязными инсинуаціями по адресу учащейся молодежи, мы не будемъ. Но слѣдуетъ замѣтить, что, обливая грязью учащихся высшихъ учебныхъ заведеній, П. вмѣстѣ съ тѣмъ воспѣлъ панегирикъ министру народнаго просвѣщенія и его „достоиннымъ“ сотрудникамъ. Мы уже указали выше, что это было единственное похвальное слово министру за его дѣятельность. Похвала эта однако оказалась изъ разряда тѣхъ, отъ которыхъ „не поздоровится“. Что же это за министръ, если на его глазахъ подчиненные ему чиновники развращаютъ подвѣдомственную ему же молодежь!

Что это за начальникъ, подъ эгидой котораго вѣренное ему дѣло ведется не такъ, какъ нужно, а совсѣмъ наоборотъ!

Если бы П. при этомъ не оказался единственнымъ панегиристомъ направленія министерской политики въ области школьнаго дѣла, то, пожалуй, въ виду вѣроятной невѣроятности этого депутата, можно было бы игнорировать его нападки на учащуюся молодежь. Но когда всѣ думскіе ораторы раскритиковали политику министерства, а г. П. одинъ только ее похвалилъ, то невольно создалась ситуація какъ бы полной солидарности министерства и Пуришкевича.

Всякій министръ народнаго просвѣщенія во всякой другой странѣ почелъ бы своей обязанностью не только отречься отъ такой компрометирующей солидарности, но и вступиться за поруганную честь учащейся молодежи, почелъ бы долгомъ опровергнуть своими авторитетными указаніями выдумки и сплетни, позорящія и его самого, и школу, и общество.

Министръ Шварцъ счелъ это излишнимъ. Понимать молчаніе министра въ этомъ случаѣ можно двояко. Или министръ находилъ указанія г. П. правильными, или же, относясь пренебрежительно ко всѣмъ вообще сужденіямъ, высказаннымъ съ думской каедры по школьнымъ вопросамъ, онъ такъ же пренебрежительно отнесся и къ рѣчи г. П.

И въ томъ, и въ другомъ случаѣ положеніе, создавшееся около дѣла воспитанія и образованія русской молодежи, приходится признать глубоко ненормальнымъ.

Если министерство солидарно въ своемъ взглядѣ на учащуюся молодежь съ г. П., то мы имѣли бы исключительный примѣръ, когда официальные руководители учебнаго и воспитательнаго дѣла огромной страны понимаютъ задачи этого дѣла, какъ задачи исправительной колоніи, на попеченіи которой находятся поголовно испорченныя, развращенныя, преступныя поколѣнія; мы имѣли бы тогда безпримѣрно неестественное положеніе общества, принужденнаго воспитывать своихъ дѣтей въ школахъ, гдѣ на этихъ дѣтей смотрять, какъ на преступниковъ, воровъ и развратниковъ.

Это настолько дико и невѣроятно, что этому трудно вѣрить. И какъ ни старался г. П., воздавая хвалы „глубоко-читимому своему наставнику“ Шварцу, но все же мы не можемъ допустить, чтобы молчаливое отношеніе министерства къ „разоблаченіямъ“ г. П. означало полную солидарность „глубокочитимаго наставника“ со взглядами г. П. на учащуюся молодежь.

Нѣкоторая солидарность, конечно, возможна и даже, навѣрное, существуетъ. Но все же молчаніе представителей вѣдомства скорѣе всего объясняется другой изъ указанныхъ выше причинъ, а именно ихъ пренебреженіемъ къ думскимъ разговорамъ, къ разговорамъ о томъ „сложномъ, специальномъ дѣлѣ“, въ которомъ министерство не желаетъ поступаться „независимостью своихъ сужденій“.

Пусть думскіе ораторы говорятъ все, что имъ угодно. Министерство народнаго просвѣщенія стоитъ выше этихъ разговоровъ, оно считаетъ излишнимъ не только выступать по поводу нихъ съ объясненіями, но даже удѣлять имъ какое-либо вниманіе.

Конечно, такое отношеніе министерства къ общественному мнѣнію все же лучше, чѣмъ полная его солидарность съ г. П., на которую послѣдній вслѣдствіе молчанія представителей министерства въ правѣ былъ бы рассчитывать.

Однако и въ этомъ случаѣ положеніе воспитанія и образованія нашей молодежи, положеніе школы и положеніе самихъ руководителей учебнаго вѣдомства остается крайне ненормальнымъ.

Въ самомъ дѣлѣ, вѣдь мнѣнія народныхъ представителей—ужь не то, что толки газетныхъ писаекъ или претензіи „невѣжественныхъ“ родителей. И вѣдь направленіе школьной политики министерства народнаго просвѣщенія осуждено не одними крайними элементами въ думѣ, даже не одной оппозиціей, а всей думой, исключая г. П. и его присныхъ, осуждено очень умѣренными и „трезво-мыслящими“ октябристами, осуждено законодателями, за которыми въ данномъ случаѣ, несомнѣнно, стоитъ все русское общество.

Неужели же можно думать, что ошибаются все, а непогрѣшимъ только министръ народнаго просвѣщенія? Но если бы даже такъ, то неужели можно думать, что министръ народнаго просвѣщенія способенъ провести въ воспитаніи учащейся молодежи свои воспитательные принципы наперекоръ всему русскому обществу?

Точь въ точь такимъ же педагогическимъ самомиѣніемъ отличался печальной памяти гр. Толстой. Точь въ точь такой же опытъ насажденія своей воспитательной системы въ противность обществу былъ предпринятъ и продѣланъ гр. Толстымъ при условіяхъ, когда „независимость сужденій“ министерства народнаго просвѣщенія была ограждена гораздо существеннѣе, чѣмъ теперь... И однако что же вышло? Система потерпѣла крахъ, добившись результатовъ какъ разъ противоположныхъ тѣмъ, къ какимъ она стремилась. Но чего стоило насажденіе этой системы обществу? Чего стоило оно молодымъ поколѣніямъ? Чего стоило оно самой школѣ и дѣлу образованія?

И вотъ мы опять присутствуемъ при картинѣ такой же трагической борьбы, когда „независимость сужденій“ руководителей школы дѣлаетъ эту школу ареной экспериментовъ, противъ которыхъ поголовно возстаетъ общественное миѣніе, когда вырастаетъ новая стѣна между дѣятелями школы и отцами тѣхъ, кто въ школѣ учится, когда школа вновь становится изолированной и оторванной отъ жизни... Таковъ непосредственный выводъ изъ положенія, занятаго представителями министерства народнаго просвѣщенія въ государственной думѣ, изъ ихъ пренебрежительнаго игнорированія думскихъ преній, изъ ихъ высокоумѣрнаго третированія сужденій „не-специалистовъ“...

Дѣло идетъ совершенно по той же линіи, по которой оно пошло въ началѣ семидесятыхъ годовъ. И не надо быть большимъ провидцемъ, чтобы предсказать, что если не случится въ принятомъ курсѣ перемѣнъ, то въ недалекомъ будущемъ мы увидимъ и тѣ же знакомые всѣмъ результаты.

Въ заключеніе нашего отчета считаемъ необходимымъ вернуться къ тому же мѣсту рѣчи депутата фонъ-Анрепа, гдѣ онъ отвѣтилъ на слова министра Шварца о неумѣстности напоминая министерству по поводу желательности воспитанія юношества въ патріотическомъ духѣ.

Пожеланіе это было формулировано и принято думой въ апрѣлѣ прошлаго года по инициативѣ фонъ-Анрепа, не взирая на предостерегающіе голоса оппозиціи, которая указывала, что при современномъ курсѣ русской жизни изъ этого пожеланія можетъ вырасти только „розыскное дѣло“ и чистка отъ „неблагонадежныхъ элементовъ“.

Въ то время г. фонъ-А. въ отвѣтъ на эти предостерегающіе голоса разразился обвинительной рѣчью противъ интеллигенціи за ея національное отщепенство, стяжавъ себѣ громкіе аплодисменты на правыхъ думскихъ скамьяхъ и даже особое одобреніе г. Маркова 2-го.

И что же оказалось? Черезъ годъ фонъ-А. оказался вынужденнымъ укорять министерство народнаго просвѣщенія именно за то самое, на что ему указывали, какъ на прямое послѣдствіе принятія предложенной имъ формулы.

Напрасно поэтому фонъ-А. въ своей рѣчи этого года заявилъ, что дума и министръ другъ друга не поняли. Большая часть тѣхъ членовъ думы, которые поддержали предложеніе фонъ-А. въ прошломъ году, поняли его именно такъ, какъ его понималъ и министръ, и на это депутату фонъ-А. въ прошломъ же году весьма опредѣленно указывала оппозиція.

Такими же неопредѣленными, расплывчатыми и допускающими разное толкованіе остались воззрѣнія фонъ-А. на затронутый имъ вопросъ и теперь.

„Мы не это имѣли въ виду (т. е. не чистку отъ неблагонадежныхъ элементовъ),— сказалъ фонъ-А. въ своей послѣдней рѣчи,—когда говорили о воспитаніи юношества. Мы думали, что въ системѣ школьнаго обихода должны быть выставлены условія, которыя культурнымъ способомъ, путемъ извѣстнаго режима въ школахъ, могли бы воспитывать здоровыя и нужныя основанія...“

Но и это пожеланіе фонъ-А. страдаетъ опасной неопредѣленностью, которая на практикѣ можетъ привести къ тѣмъ же результатамъ, какъ и прошлогодняя формула. Приходится удивляться, что рѣчь фонъ-А. въ затронутомъ вопросѣ упускаетъ изъ виду самое главное: здоровую обстановку, безъ которой школа не можетъ воспитать никакихъ „здоровыхъ основаній“. Тѣ чувства и тѣ начала, о которыхъ онъ мечтаетъ, можетъ воспитать только школа, имѣющая корни и устои въ общественномъ сознаніи.

Наша же школа во имя того самаго, о чемъ хлопочетъ г. фонъ-А., усиленно стремится изолировать себя отъ вліянія общества.

А въ такомъ случаѣ бесполезны рѣчи о какихъ-то „культурныхъ способахъ“ воспитанія желательныхъ фонъ-А. чувствъ и настроеній. Будетъ „чистка“, будетъ даже „режимъ“, и режимъ этотъ почти уже созданъ, но воспитанія не будетъ, пока школа не придетъ въ естественное состояніе учрежденія, составляющаго плоть отъ плоти и кость отъ кости того общества, дѣти котораго въ школѣ обучаются, и пока надъ ней не перестанутъ производить опытовъ, основанныхъ на „независимыхъ“ сужденіяхъ.

Р. Г.

Къ „реформѣ“ средней духовной школы.

Св. Синодъ, очевидно, не на шутку взялся за „школьный вопросъ“... Отъ школы высшей онъ перешелъ къ школѣ средней и низшей. Получивъ отъ особо составленной для этого комиссіи проектъ новаго академическаго устава и еще не подвергнувъ его окончательному разсмотрѣнію, онъ отдалъ приказъ объ учрежденіи при учебномъ комитетѣ цѣлыхъ 15 комиссій „для пересмотра учебныхъ программъ по предметамъ курса духовныхъ семинарій и училищъ и для выработки необходимыхъ методическихъ указаній при преподаваніи сихъ предметовъ“.

Начинаніе доброе. Нельзя его не привѣтствовать. Если справедливо, что „все течетъ“, все мѣняется и совершен-

ствуется, то не менѣе справедливо также и то, что нужно поспѣвать за этимъ теченіемъ, стремиться къ замѣнѣ устарѣвшихъ формъ формами новыми, болѣе совершенными... Особенно это необходимо помнить нашей духовной школѣ, которая отличается поразительной косностью и инертностью, которая всегда идетъ въ хвостѣ всякихъ назрѣвшихъ реформъ и начинаній и прибѣгаетъ къ этимъ послѣднимъ только въ крайнихъ случаяхъ, будучи вынуждена къ тому силою „непреоборимыхъ“ болѣе обстоятельствъ.

Такъ, несомнѣнно, нужно понимать и эту предпринятую „реформу“ духовной школы. Она чѣмъ-то вызвана, чѣмъ-то „вынуждена“... Чѣмъ же именно?—Этотъ вопросъ заставляетъ насъ нѣсколько оглянуться назадъ, припомнить кое-что изъ исторіи духовной школы.

Съ того времени, какъ во главѣ политики духовнаго вѣдомства всталъ извѣстный силою своего вліянія почти на всѣ сферы тогдашней государственной жизни К. П. Побѣдоносцевъ, т.-е. съ 80-хъ годовъ минувшаго столѣтія, въ нашихъ духовныхъ семинаріяхъ начинаютъ все чаще и чаще возникать и повторяться такъ называемые „безпорядки“. Съ тѣхъ поръ полоса этихъ безпорядковъ тянется и до нашихъ дней. Временами эти безпорядки принимали какой-то эпидемическій характеръ, охватывая собою почти всѣ семинаріи, а по временамъ они стихали и какъ бы прекращались совсѣмъ. Особенно друженъ и силенъ былъ взрывъ этихъ безпорядковъ, не безъ связи, конечно, съ тогдашними политическими событіями, въ 1905 и 1906 годахъ, когда почти всѣ семинаріи были временно закрыты и „разгромлены“ какъ въ нижнихъ, такъ и въ верхнихъ слояхъ своихъ, т.-е. и въ лицѣ начальствующихъ и въ лицѣ учащихъ въ нихъ. Наконецъ, самая послѣдняя вспышка этихъ безпорядковъ была, можно сказать, совсѣмъ на дняхъ, въ октябрѣ—декабрѣ минувшаго 1909 года.

До 1905—1906 гг. духовное начальство боролось съ этими безпорядками довольно примитивно и просто. На мѣсто безпорядковъ выѣзжалъ какой-нибудь изъ синодскихъ присяж-

ныхъ ревизоровъ, производилъ „тщательное разслѣдованіе“, „отыскивалъ“ виновниковъ и „зачинщиковъ“ ихъ, и затѣмъ „по всей строгости законовъ“ чинился надъ тѣми и другими судъ и расправа: однихъ „для пользы службы“ переводили на другія мѣста и должности, а то и совѣтъ освобождали отъ нея (службы), а другихъ безъ пощады „изгоняли“ вонъ изъ учебнаго заведенія или навсегда или—въ крайнемъ случаѣ—на время. — Естественно, что послѣ такого разгрома безпорядки въ данной семинаріи на болѣе или менѣе продолжительное время прекращались, а синодское начальство думало, что избранный имъ методъ „усмиренія“ и на самомъ дѣлѣ вполнѣ правиленъ и безусловно „цѣлесообразенъ“... Но послѣ 1905 г. и его извѣстныхъ политическихъ событій болѣе невозможно было оставаться на этой почвѣ безпощадныхъ репрессій. Событія этого года ясно показали, что необходимо переменить позицію и вмѣсто репрессій дать то, что устраняло бы всѣ эти безпорядки въ самомъ ихъ зародышѣ, въ самомъ ихъ корнѣ. И вотъ, мы видимъ рѣзкій поворотъ въ политикѣ синодальнаго вѣдомства. Вмѣсто доселѣ практиковавшагося „автономнаго“ рѣшенія всѣхъ безъ исключенія школьныхъ и педагогическихъ вопросовъ оно обращается за надлежащими указаніями и свѣдѣніями къ самимъ этимъ школамъ и предлагаетъ какъ совѣтамъ и правленіямъ духовно-учебныхъ заведеній, такъ и стоящимъ во главѣ этихъ послѣднихъ епархіальнымъ архіереямъ „въ возможно непродолжительномъ времени“ представить свои соображенія о томъ, какія, по ихъ мнѣнію, необходимо сдѣлать въ духовно-школьной жизни измѣненія и преобразованія, чтобы унормировать и упорядочить ее и чрезъ то сдѣлать болѣе невозможными тѣ эксцессы, которые беспокоятъ духовное начальство вотъ уже цѣлыхъ три десятилѣтія...

Мы прекрасно помнимъ, какъ всѣ духовныя школы съ радостью и полной готовностью откликнулись на этотъ призывъ своего начальства. Съ глубокой вѣрой въ плодотворность своихъ работъ онѣ чрезвычайно серьезно и внимательно отнеслись къ рѣшенію поставленныхъ имъ вопросовъ

и, насколько возможно, быстро выполнили возложенную на них задачу. Это было во второй половинѣ 1905—1906 учебнаго года... Матеріалы, собранные такимъ образомъ, были представлены въ синодъ, и затѣмъ... что съ ними сталося тамъ, это остается неразгаданнымъ и доселѣ. Сначала были при синодѣ по поводу этихъ матеріаловъ какія-то разсужденія и совѣщанія. Очевидно, собирались что-то такое предпринять и сдѣлать. И даже „по-своему“—сдѣлали. Припомнимъ, напр., тотъ знаменитый синодскій циркуляръ, изданный въ началѣ 1906—1907 учебнаго года, въ которомъ предписывалось „въ видахъ болѣе правильной постановки воспитательнаго дѣла учредить должность классныхъ воспитателей изъ наличныхъ преподавателей по выбору правленія семинаріи и съ утвержденія мѣстнаго преосвященнаго, на которыхъ и возложить какъ ближайшее воспитательное руководство вѣреннаго каждому класса, такъ и исполненіе, по установленной очереди, обязанностей по наблюденію за внѣшнимъ порядкомъ въ ученическихъ общежитіяхъ въ теченіе цѣлаго дня“. Но, какъ извѣстно, изъ этого циркуляра никакого толку не вышло, да и не могло выйти, разъ за этотъ добавочный трудъ преподавателей не было дано никакого опредѣленнаго добавочнаго вознагражденія. Такъ этотъ прекрасный институтъ классныхъ наставниковъ въ нашихъ духовныхъ школахъ остается мертворожденнымъ и доселѣ. Затѣмъ, замолкли и прекратились и эти „начинанія“, и духовно-школьное начальство, повидимому, опять повернуло было на свою прежнюю избитую дорогу — „приказа изъ центра“ и „примѣрныхъ репрессій“.

Но вотъ снова грянулъ громъ. Въ октябрѣ—декабрѣ минувшаго года снова прокатилась волна семинарскихъ безпорядковъ. Правда, какъ можно судить о томъ по газетнымъ извѣстіямъ, и синодскіе ревизоры и епархіальные архіереи пытались успокоить общественное мнѣніе своими сообщеніями, что эти безпорядки не имѣютъ прямой, органической связи съ безпорядками предшествующими, что они не носятъ какого-либо идейнаго характера и представляютъ собою не

болѣе какъ простые „кашныя бунты“, возникшіе на почвѣ недовольства воспитанниковъ своимъ матеріальнымъ бытомъ и прежде всего—пищевымъ содержаніемъ. Но тѣмъ не менѣе вслѣдъ за этимъ мы видимъ, что забытый было вопросъ о преобразованіи средней духовной школы снова выплываетъ на поверхность сознанія правящаго ею „центрального“ начальства: въ № 5-мъ синодскихъ „Церковныхъ Вѣдомостей“ за текущій 1910 годъ публикуется официальное извѣстіе (опредѣленіе св. синода отъ 21—22 января 1910 г. за № 377) „объ учрежденіи при учебномъ комитетѣ комиссій для пересмотра программъ по предметамъ духовныхъ семинарій и училищъ“.

Итакъ, хотя и съ опозданіемъ, но все же положено начало преобразованію нашей средней духовной школы, и потому, казалось бы, этому можно только порадоваться. Но, къ сожалѣнію, въ этомъ извѣстіи радостнаго еще не много...

Что наша духовная школа тяжело больна, что она нуждается въ самомъ серьезномъ лѣченіи и уврачеваніи—это слишкомъ общеизвѣстная истина, чтобы нужно было на ней останавливаться. Несомнѣнно, что нуждаются въ самомъ тщательномъ пересмотрѣ и исправленіи и программы ея наукъ и методы ихъ преподаванія. Все это такъ. Но въ этомъ ли главное, въ этомъ ли нужно искать средствъ и мѣръ къ ея радикальному оздоровленію?

Нѣтъ, не въ этомъ. Главное зло нашей средне-духовной школы, коренная язва, разѣдающая ее, заключается совсѣмъ не въ содержаніи ея учебныхъ программъ и методахъ преподаванія. Перемените всѣ программы ея, переименуйте всѣ методы преподаванія въ ней—и все же съ увѣренностью можно утверждать, что нестроенія и безпорядки въ ней отъ этого не прекратятся. Мы не отрицаемъ, что есть множество побочныхъ и серьезныхъ причинъ ненормальнаго, болѣзненнаго состоянія нашей духовной школы, но самая *главная, коренная причина* этого состоянія, несомнѣнно, заключается въ ея правовомъ, или, лучше сказать, въ ея *безправномъ* среди прочихъ учебныхъ заведеній *положеніи*. — Немножко

исторія — и это будетъ для насъ совершенно очевидно. До 80-хъ годовъ минувшаго столѣтія, т. е. до введенія въ жизнь духовно-учебнаго устава 1884 г., средняя духовная школа почти совсѣмъ не знала такъ называемыхъ „безпорядковъ“, по крайней мѣрѣ, такихъ массовыхъ, систематическихъ и идейныхъ, какъ это мы видимъ теперь. Если тогда и бывало что-либо подобное, то это носило чисто домашній, внутренній, чаще всего — хозяйственно-экономическій характеръ. Чѣмъ же это объясняется? Несомнѣнно, не разностью программъ и методовъ преподаванія до и послѣ 80-хъ годовъ, такъ какъ въ существѣ дѣла чего-либо новаго ни въ программы, ни въ методы преподаванія духовной школы уставомъ 1884 г. внесено не было. Реформа устава 1884 г. по сравненію съ уставомъ 1869 г. ограничивалась лишь усиленіемъ преподаванія на счетъ свѣтскихъ наукъ богословскихъ и перестановкой нѣкоторыхъ предметовъ изъ одного курса въ другой и т. п. Нѣтъ, это объясняется исключительно тѣмъ правовымъ положеніемъ и по связи съ этимъ, тѣмъ относительно нормальнымъ теченіемъ школьной жизни, которое было создано уставомъ 1869 г. — Нельзя отрицать того, что въ духовную школу какъ теперь, такъ и прежде, нерѣдко попадали и попадаютъ люди, совсѣмъ для нея не подходящіе, не имѣющіе въ себѣ ни надлежащей подготовки (въ семьѣ), ни расположенія къ тому служенію и званію, подготовка къ которымъ составляетъ самую первую и главную задачу духовной школы. По уставу 1869 г. и тогдашнимъ правовымъ условіямъ духовныхъ семинарій для подобнаго „неподходящаго элемента“ былъ свободный выходъ въ университеты, которые весьма охотно принимали къ себѣ семинаристовъ, считая ихъ ничуть не менѣе подготовленными для этого по сравненію съ окончившими гимназію. Такимъ образомъ ненужный и непригодный для духовной школы элементъ естественно изъ нея уходилъ, не внося въ нее той дезорганизациі, которую обычно вносятъ во всякое дѣло всѣ недовольные имъ и между тѣмъ насильственно къ нему привязанные.

Совсѣмъ другую картину мы видимъ съ введеніемъ устава 1884 г. и съ упроченіемъ въ духовномъ вѣдомствѣ политики К. П. Побѣдоносцева. Подъ предлогомъ мнимаго несоотвѣтствія учебныхъ программъ духовныхъ семинарій съ требованіями, предъявляемыми къ желающимъ поступить въ университетъ, на самомъ же дѣлѣ вслѣдствіе „нарочито отданнаго на сей предметъ“ всесильнаго тогда побѣдоносцевскаго „приказа“, доступъ семинаристамъ въ университеты былъ прекращенъ, и, такимъ образомъ, всѣ, хотя бы то и „по ошибкѣ“ попавшіе въ духовную школу, отселѣ должны были подлежать въ ней „насилъственному задержанію“. Побѣдоносцевъ и его приспѣшники думали, что стоитъ-де запереть выходы изъ семинарій, проморить семинаристовъ на урокахъ дисциплинарно-школьнаго благочестія и церковности, и духовное начальство не будетъ болѣе испытывать недостатка въ преданныхъ ему, достаточно подготовленныхъ и надежныхъ рабочихъ. Но на дѣлѣ вышло какъ разъ нѣчто совсѣмъ неожиданное и весьма нежелательное. Насилъственно удерживаемые въ стѣнахъ духовной школы питомцы, тѣ самые, которые раньше уходили изъ нея въ свѣтскія учебныя заведенія, не только сами не сдѣлались отъ этого насилъственного задержанія лучше, но мало-по-малу деморализовали своимъ „нецерковнымъ“ настроеніемъ и самую эту духовную школу. Представляя собою постоянно недовольный, оппозиціонно настроенный элементъ, они передали это свое настроеніе и большинству окружающей ихъ среды товарищей. И вотъ, въ результатѣ почти вся наша средняя духовная школа превратилась какъ бы въ сплошной лагерь постоянно враждующихъ, недовольныхъ всей вообще духовной школой, взятой во всѣхъ частяхъ и сторонахъ ея жизни. Затѣмъ, изъ семинарій это настроеніе, естественно, перенеслось и въ духовныя академіи; а оттуда въ лицѣ преподавателей снова возвратилось въ эти семинаріи, но только еще въ болѣе сознательномъ, продуманномъ видѣ... Такъ послѣдовательно подготовлялось полное разстройство, полная разруха нашей духовной школы, такъ послѣдовательно подготовлялись тѣ

„семинарскіе безпорядки“, въ основѣ которыхъ всегда лежало требованіе свободнаго выхода въ университеты и другія высшія свѣтскія школы.

Отсюда, казалось бы, не трудно понять—въ чемъ должно состоять дѣйствительное врачеваніе недуговъ нашей средней духовной школы. Оно должно состоять не въ пересмотрѣ содержанія учебныхъ программъ и не въ усовершенствованіи методовъ преподаванія, а въ раскрытіи, въ освобожденіи ея отъ тѣхъ путъ, которыми сдавилъ ее „блаженной памяти“ К. Побѣдоносцевъ и которыми доселѣ давить ее побѣдоносцевская политика „запиранія дверей“. Правда, для того, чтобы получить законное право на переходъ изъ семинаріи въ высшую свѣтскую школу, необходимо должны быть соотвѣтственно переработаны и приспособлены къ тому и ея (семинарскія) программы. Но все же основная задача момента лежитъ не въ этомъ.—Не нужно забывать, что мы переживаемъ такое печальное безвременье, — да и по минувшему опыту прекрасно знакомы съ этимъ, — когда не приходится возлагать слишкомъ много надеждъ на свое право и личную правоспособность, а почти всецѣло „уповать“ только на „милостивое соизволеніе“ своего начальства...

Какъ извѣстно, въ настоящее время министерство Шварца стоитъ наканунѣ введенія въ жизнь новаго, выработаннаго имъ, университетскаго устава. Вотъ этимъ-то моментомъ и слѣдовало бы воспользоваться нашему духовному вѣдомству, чтобы поправить и наладить свои школьныя дѣла. Пора бы ему сознать ложность своей школьной политики и, вошедши въ соглашеніе съ министерствомъ народнаго просвѣщенія, возстановить тотъ естественный „оттокъ“ — для духовной школы нежелательныхъ и вредныхъ, а для университетовъ—весьма пригодныхъ и полезныхъ — „элементовъ“, который такъ прекрасно обслуживалъ интересы и той и другой школы при уставѣ 1869 года...

А. В.

Экзамены въ народной школѣ.

Наступившій апрѣль мѣсяцъ напомнилъ намъ о весенней страдѣ народныхъ школъ—объ экзаменахъ, о томъ морѣ душевныхъ волненій, какое переживается учениками и учителями народныхъ училищъ, а главное—о значительномъ вредѣ, приносимомъ экзаменами учебно-воспитательному строю народнаго образованія. Намъ представляется дѣломъ неосуществимымъ въ настоящее время полная отмѣна экзаменовъ. Но вмѣстѣ съ тѣмъ приходится крайне сожалѣть, что не предпринимается никакихъ серьезныхъ попытокъ къ ослабленію пагубнаго вліянія экзаменовъ,—не предпринимается, несмотря на то, что именно теперь есть основанія и поводъ къ пересмотру сложившейся постановки испытаній въ народной школѣ.

Дѣло въ томъ, что начиная съ 1907 года отмѣнена льгота по отбыванію воинской повинности для лицъ, подвергшихся и выдержавшихъ экзаменъ; одновременно съ этимъ и отмѣнены дѣйствовавшія съ 1886 года правила о порядкѣ и объемѣ испытаній на льготу. Этими распоряженіями для мѣстныхъ учрежденій открывался нѣкоторый просторъ по организаціи экзаменовъ. Мѣстные училищные совѣты, а до извѣстной степени и органы мѣстнаго самоуправленія, должны бы, казалось, поставить себѣ и рѣшить вопросъ о томъ, какую же цѣль въ будущемъ имѣютъ экзамены, не надлежитъ ли измѣнить ихъ прежнюю постановку и какъ именно измѣнить. Отмѣна правилъ 16 ноября 1885 года наталкивала мѣстныхъ дѣятелей по народному образованію на возможность и желательность болѣе или менѣе кореннаго улучшенія установившагося порядка и характера производимыхъ экзаменовъ.

Къ сожалѣнію, увы, дѣйствительность совершенно не оправдала ожиданій, какія хотѣлось возложить на такой удобный моментъ въ вопросѣ объ экзаменахъ. Какъ училищные совѣты, такъ и органы общественнаго управленія совѣтъ, можно сказать, не учли этого момента, не сумѣли его оцѣ-

нить и оставили почти неприкосновенной прежнюю экзаменную систему. Въ мѣстныхъ „инструкціяхъ“ о производствѣ испытаній измѣненія коснулись лишь мелочей порядка производства, выдачи свидѣтельствъ объ окончаніи курса и т. п. Существо же дѣла, самыя экзаменныя требованія, цѣль и характеръ испытаній остались такими, какими они были до отмѣны министерскихъ правилъ о нихъ, изданныхъ 25 лѣтъ тому назадъ. Даже учительскія совѣщанія и конференціи, когда на нихъ заходитъ рѣчь объ экзаменахъ, не всегда отрѣшаются отъ шаблоннаго представленія экзаменовъ, какъ средства провѣрки знаній учащихся. Мы уже не говоримъ про мѣстныхъ чиновъ учебной инспекціи, которые въ большинствѣ случаевъ равнодушно настроены ко всякаго рода измѣненіямъ въ постановкѣ учебнаго дѣла.

Вотъ, напр., передъ нами сообщеніе о сѣздѣ учителей желѣзнодорожныхъ школъ въ Саратовѣ. Среди прочихъ вопросовъ дебатировались здѣсь и вопросы, связанные съ постановкой экзаменовъ. Что же именно обратило вниманіе сѣзда? Оказывается, много говорилось о *похвальныхъ* листахъ и *наградныхъ* книгахъ, и рѣшили, что похвальные листы выдавать слѣдуетъ лучшимъ ученикамъ какъ послѣ окончанія 3-го отдѣленія, такъ и по выходѣ изъ 5-го отдѣленія; далѣе установлено точно *время* производства экзаменовъ—съ 3 по 20 мая; опредѣлено потомъ въ младшихъ и IV отдѣленіяхъ (т.-е. не выпускныхъ) *оцѣнку* успѣховъ и поведенія учащихся дѣлать разъ въ полугодіе выставленіемъ *отмѣтокъ* по пятибалловой системѣ. Что же касается сути экзаменныхъ порядковъ и програмныхъ требованій, то ихъ сѣздъ, видимо, не обсуждалъ.

На собраніи городскихъ начальныхъ училищъ въ Нижнемъ также шла рѣчь объ экзаменахъ, и дебаты здѣсь сосредоточились на двухъ характерныхъ частныхъ вопросахъ. Первый изъ нихъ касался діаграммы сравнительныхъ успѣховъ городскихъ школъ; діаграмма эта составлена инспекторами народныхъ училищъ на основаніи результатовъ выпускныхъ экзаменовъ 1909 года, съ повменнымъ указаніемъ училищъ.

Діаграмма была представлена въ училищный совѣтъ и учебно-окружному начальству. Учащіе остались недовольны этимъ. Они совершенно резонно указывали инспектору на то, что такая діаграмма, измѣряющая производительность обученія въ школахъ по числу выпущенныхъ на экзаменѣ учениковъ, односторонне и превратно освѣщаетъ состояніе учебной части у отдѣльныхъ учителей. Такъ, напр., успѣхи учениковъ въ училищахъ на городскихъ окраинахъ по діаграммѣ оказались болѣе низкими, чѣмъ въ училищахъ центральныхъ; между тѣмъ меньшій процентъ кончающихъ курсъ здѣсь объясняется не тѣмъ, что учителя хуже ведутъ свое дѣло, а тѣмъ, что здѣсь, на окраинахъ, учатся дѣти бѣдныхъ родителей, домашняя обстановка которыхъ не располагаетъ дѣтей къ учению или даже отвлекаетъ отъ него. Въ отвѣтъ на эти указанія учащихъ инспекторъ отвѣтилъ, что онъ составленіемъ своей діаграммы не думалъ обвинять учителей тѣхъ школъ, въ которыхъ успѣхи оказались болѣе низкими.

Обѣ стороны—и учителя и инспекторъ—по-своему правы. Учителя не безъ основанія опасались оцѣнки своей дѣятельности исключительно по числовымъ даннымъ, извлеченнымъ изъ экзаменаціонныхъ протоколовъ. Инспекторъ былъ правъ, ища хотя бы въ экзаменаціонныхъ вѣдомостяхъ способа судить о сравнительныхъ успѣхахъ различныхъ школъ, такъ какъ иныхъ, болѣе рациональныхъ средствъ оцѣнки успѣшности школьнаго дѣла у него нѣтъ въ распоряженіи. Экзамень,—вотъ къ чему готовится ученикъ въ современной школѣ и чѣмъ опредѣляется дѣятельность школы и учителя. Прямымъ образомъ къ этому единственному объективному мѣрилу и ведутся въ теченіе года учебныя занятія. Неудивительно, что инспекція иногда занимается вычерчиваніемъ діаграммъ на основаніи отмѣтокъ и постановленій экзаменаціонныхъ комиссій...

Не менѣе характеренъ другой частный вопросъ, возбуждавшій много разговоровъ на нижегородскомъ учительскомъ совѣщаніи. Это—вопросъ о замѣнѣ на экзаменахъ письменныхъ изложеній диктовками. Судя по словамъ „Волгари“

(№ 289) въ Пижнемъ создалась такая практика, что письменныя изложенія обязательно входятъ въ программу выпускныхъ экзаменовъ. Но учителя этимъ недовольны. Они утверждаютъ, что очень трудно пройти основательно съ учениками за 3 года, т.-е. за 540 учебныхъ дней, и грамматику, и синтаксисъ и, кромѣ того, пріучить ихъ вполнѣ правильно излагать свои мысли на письмѣ. Введеніе въ программу выпускныхъ экзаменовъ письменныхъ изложеній понижаетъ количество выпускаемыхъ. Учащіе предлагаютъ замѣнить изложеніе диктантомъ. Это соотвѣтствовало бы интересамъ учащихся, большинство изъ коихъ поступаетъ въ городскія училища или въ среднія учебныя заведенія, гдѣ на пріемныхъ экзаменахъ практикуется диктантъ, а не изложеніе. Если же признано будетъ необходимымъ оставить въ экзаменаціонной программѣ письменныя изложенія, то дѣлать ихъ не болѣе 12 печатныхъ строкъ и притомъ не требовать отъ изложенія и орфографической правильности.

Таковъ страхъ, обнаруживаемый нижегородскими учителями передъ экзаменами; изъ-за этого страха они готовы какъ будто защищать диктовки и предпочтительность орфографіи передъ общимъ развитіемъ учениковъ, которое, казалось бы, должно обнаруживаться въ письменныхъ изложеніяхъ больше, чѣмъ въ архаическихъ диктовкахъ. Мы здѣсь видимъ учителей въ роли поборниковъ диктовки и грамматизма, а инспектора — въ роли сторонника ослабленія этого грамматизма: позиція, занятая учителями и инспекціей передъ лицомъ экзаменовъ, совсѣмъ не соотвѣтствуетъ дѣйствительному соотношенію ролей учащихся и инспекторовъ. Экзаменная система настолько внушила учителямъ недовѣріе, что они не безъ основанія боятся всякаго расширенія требованій, по опыту зная, въ какія уродливыя формы выливается на практикѣ каждое расширеніе, хотя бы въ принципѣ симпатичное и правильное. Дѣятельность школы и учителя въ продолженіе многихъ лѣтъ была подъ гнетомъ экзаменаціонныхъ вліяній и требованій, такъ что даже теперь, когда экзамены уже утратили *формальный* *raison d'être*, ни учи-

теля, ни инспектора, ни органы мѣстнаго самоуправления все еще не въ состояніи отрѣшиться отъ убѣжденія въ ихъ необходимости и именно въ томъ видѣ, какъ они сложились до сихъ поръ. Обсужденіе экзаменаціонныхъ порядковъ сводится къ спорамъ о подробностяхъ, а не о самой системѣ.

Для читателей нашего журнала было бы излишне говорить о вредномъ вліяніи современныхъ экзаменовъ съ чисто учебной и педагогической точки зрѣнія: большинство теоретиковъ-педагоговъ не сомнѣваются въ этомъ вредѣ. Но мы здѣсь не можемъ воздержаться отъ того, чтобы привести отзывъ представителя министерства народнаго просвѣщенія по этому вопросу, а именно отзывъ попечителя Виленскаго учебнаго округа о вліяніи экзаменовъ на чрезмѣрное усиленіе грамматики среди прочихъ занятій въ начальной школѣ. Два года тому назадъ названный попечитель нашелъ нужнымъ особымъ циркуляромъ предостеречь директоровъ и инспекторовъ народныхъ училищъ относительно усиленнаго и излишняго преподаванія грамматическихъ правилъ и тонкостей въ школѣ. Въ преобладаніи грамматики надъ прочими учебными занятіями въ этомъ циркулярѣ мы читаемъ слѣдующее:

„При осмотрѣ начальныхъ одноклассныхъ училищъ въ разныхъ губ. округа мною обращено“, пишетъ попеч. Вилен. уч. округа, „вниманіе на то, что въ ряду учебныхъ предметовъ учащими особое вниманіе обращается на изученіе грамматическихъ свѣдѣній, при чемъ въ большинствѣ училищъ свѣдѣнія эти сообщаются едва не въ объемѣ учебниковъ, изданныхъ для среднихъ учебныхъ заведеній. Такъ, изучаются всѣ части рѣчи, со всѣми правилами и даже съ исключеніями, изучаются залоги, причастія, изучаются виды сложнаго предложенія, виды придаточныхъ предложеній, даже сокращеніе послѣднихъ и т. д.,—словомъ, изучается то, что совершенно не входитъ въ программу, изданную въ 1897 г. министерствомъ народнаго просвѣщенія для начальныхъ училищъ и что не можетъ быть изучаемо безъ особаго на то разрѣшенія. Такая расширенная программа по грамматикѣ вызываетъ въ начальныхъ училищахъ усиленные занятія по

этому предмету, которыя, нанося значительный ущерб другимъ, болѣе полезнымъ занятіямъ въ школѣ, какъ, наприм., объяснительному чтенію, въ своемъ результатѣ, вслѣдствіе отвлеченности и недоступности для дѣтскаго ума, не даетъ ничего полезнаго ни въ практическомъ, ни въ формальномъ отношеніяхъ“.

Правильно констатированное здѣсь увлеченіе грамматикой въ ущербъ образовательно-воспитательнымъ занятіямъ столь же правильно связывается съ экзаменной практикой. „Изъ опросовъ учителей“, читаемъ мы дальше въ циркулярѣ попечителя, выяснилось, что „расширенная программа по грамматикѣ и усиленные занятія ею въ начальномъ училищѣ объясняются, главнымъ образомъ, тѣми требованіями, какія предъявляются учащимися на выпускныхъ испытаніяхъ экзаменаторами, обращающими главное вниманіе на знаніе грамматическихъ формъ и правилъ и на безошибочное письмо подъ диктовку“ („Витеб. Губ. Вѣд.“, 1908 г., № 88).

Такимъ образомъ, то, что раньше утверждалось теоретиками-наблюдателями школьной жизни, на что жаловались отдѣльные учителя, то самое удостоверяется официальнымъ документомъ.

Вдвойнѣ поэтому жаль, что ни со стороны общественныхъ учрежденій, ни со стороны учительской среды не дѣлается серьезныхъ попытокъ воспользоваться отмѣной министерскихъ правилъ, регулировавшихъ съ 1886 года экзаменное дѣло, и поставить послѣднее по крайней мѣрѣ такъ, чтобы „испытанія“ не приносили школѣ значительнаго вреда.

Е. Звягинцевъ.

Экзамены въ средней школѣ.

Возстановивъ переводные экзамены для всѣхъ учащихся, министерство нар. проsv. вмѣстѣ съ тѣмъ возстановило съ текущаго учебнаго года и „законный“ срокъ для производства экзаменовъ какъ переводныхъ, такъ и выпускныхъ, установленный правилами объ испытаніяхъ 1891-го года.

Согласно этимъ правиламъ, на испытанія переводныя и зрѣлости вмѣстѣ назначается не болѣе трехъ недѣль въ концѣ каждаго учебнаго года.

Прежде всего по поводу этихъ правилъ надо замѣтить слѣдующее. Установлены они были двадцать лѣтъ тому назадъ, когда число учащихся въ классахъ вообще было значительно меньше нынѣшняго, число абитуриентовъ нигдѣ не превышало 20 человѣкъ, число экстерновъ было ничтожно и большинство гимназій имѣли одноклассный составъ (безъ параллельныхъ отдѣленій). Тѣмъ не менѣе со времени изданія правилъ установленный ими трехнедѣльный срокъ производства экзаменовъ *ни разу* не соблюдался, и экзамены зрѣлости обычно продолжались мѣсяць или больше, начинаясь съ 1-го мая и окончиваясь въ началѣ юня. Такъ обстояло дѣло въ мужскихъ гимназіяхъ. Въ реальныхъ училищахъ дѣйствовали и дѣйствуютъ до сихъ поръ другія правила, въ силу которыхъ на производство выпускныхъ испытаній полагается срокъ въ *пять недѣль*. Въ женскихъ гимназіяхъ министерства нар. просв. тотъ же срокъ установленъ условно: отъ трехъ до пяти недѣль.

Изъ всѣхъ этихъ данныхъ ясно, что трехнедѣльный періодъ производства испытаній въ мужскихъ гимназіяхъ былъ простымъ недоразумѣніемъ, что срокъ этотъ недостаточенъ, что сама жизнь указала на необходимость его удлиненія.

Теперь эта необходимость стала еще очевиднѣе и еще настоятельнѣе. Въ восьмомъ классѣ гимназій теперь рѣдко бываетъ меньше 30 учениковъ, обычно же ихъ бываетъ около 40. Во многихъ гимназіяхъ восьмой классъ имѣетъ двойной составъ, ровно какъ и всѣ другіе классы. При каждой гимназій теперь держать экзамены зрѣлости экстерны, а также экзаменуются стороннія лица для полученія свидѣтельствъ объ окончаніи промежуточныхъ классовъ (чего прежде совсѣмъ не было). И вотъ при этихъ-то условіяхъ возстановленъ трехнедѣльный срокъ производства всѣхъ экзаменовъ, который представлялся недостаточнымъ и прежде.

Возьмемъ среднія цифры—гимназію съ четырьмя параллель-

лями (такихъ большинство) и съ однимъ 8-мъ классомъ. Въ такой гимназіи производится 10 экзаменовъ зрѣлости; на каждомъ изъ нихъ по правиламъ полагается присутствіе 5 экзаменаторовъ, включая сюда директора, инспектора, преподавателя класса и двухъ ассистентовъ; кромѣ того, около 20 (среднимъ числомъ) письменныхъ переводныхъ экзаменовъ и около 30 (тоже среднимъ числомъ) устныхъ, при чемъ на каждомъ устномъ экзаменѣ должно присутствовать не менѣе 3-хъ лицъ изъ преподавательскаго персонала. Всего значить, выходитъ около 60 экзаменовъ, которые должны быть распредѣлены въ теченіе трехъ недѣль, начиная съ 15 мая, т.-е. фактически въ данномъ году, напримѣръ, въ теченіе 15 дней (остальные дни падаютъ на праздники).

При этомъ преподаватели языковъ и математики, а также директоръ и инспекторъ должны провѣрить всѣ письменныя экзаменныя работы, число которыхъ по предыдущему расчету и беря число учениковъ въ классѣ 35 человѣкъ должно достигнуть 800 экземпляровъ. При этомъ же должны быть проэкзаменованы экстерны. Надо также имѣть въ виду, что трехнедѣльный срокъ не позволяетъ дѣлать на группы не только учениковъ среднихъ классовъ, но и выпускныхъ учениковъ. Такъ что, если послѣднихъ 40 человѣкъ, то придется каждый устный экзаменъ продолжать съ утра и до вечера.

Мы брали гимназію съ однимъ отдѣленіемъ восьмого класса. Если отдѣленій восьмого класса не одно, а два, то уложить экзамены зрѣлости въ трехнедѣльный періодъ можно лишь при условіи производства устныхъ экзаменовъ сразу всѣмъ ученикамъ обоихъ отдѣленій.

Наконецъ, надо принять во вниманіе и то обстоятельство, что преподаватели обычно имѣютъ занятія въ двухъ или трехъ учебныхъ заведеніяхъ, гдѣ также они должны принимать участіе въ производствѣ экзаменовъ.

Если все это принять во вниманіе, если посмотрѣть на таблицы расписанія экзаменовъ, приуроченныя къ трехнедѣльному сроку, то никакого сомнѣнія не останется въ томъ,

что въ текущемъ учебномъ году, съ одной стороны, получится экзаменная горячка, въ которой будутъ, какъ въ угарѣ, изнемогать и учащіе, и учащіяся, а съ другой стороны— экзаменная комедія, потому что въ указанныхъ условіяхъ не можетъ быть рѣчи о настоящемъ серьезномъ дѣлѣ.

Для чего и зачѣмъ нужны эта горячка и эта комедія, мы понять совершенно не въ состояніи. Правда, отодвигая начало всѣхъ экзаменовъ къ 15 мая, выигрывается двѣ недѣли учебнаго времени,—это нѣкоторый плюсъ, и по существу желательный при нормальныхъ условіяхъ. Но затѣмъ въ теченіе трехъ недѣль происходитъ какой-то угарный сумбуръ, въ которомъ толкутся и директора, и учителя, и ученики съ утра и до вечера, усталые, измученные, истомленные, среди городской пыли, среди лѣтней духоты, въ то время, когда надо бы переходить къ осмысленному завершенію учебнаго года и къ законному, заслуженному, необходимому отдыху. Изъ какой педагогики все это вытекаетъ, какимъ цѣлямъ все это служить?

Р. Г.

25-тилѣтіе московскаго психологическаго общества.

21-го марта московское психологическое общество торжественно праздновало свою двадцатипятилѣтнюю годовщину. Съ сознаниемъ исполненнаго долга передъ русскимъ обществомъ, увѣренно и бодро можно было подводить итоги сдѣланному, пережитому.

За эти двадцать пять лѣтъ интенсивнаго умственнаго напряженія начали развиваться ростки самостоятельной философской мысли русскаго общества. Именно въ средѣ членовъ общества, объединившихся вокруг *перваго* и до сихъ поръ еще *единственнаго* философскаго журнала „Вопросы Философіи и Психологіи“, совершалась медленная органическая работа лучшихъ представителей нашей философской мысли. При чемъ общество, какъ и его печатный органъ, съ самаго начала не хотѣло замкнуться въ какое-нибудь одно, заранѣе предусмотрѣнное философское направленіе. „Пусть предста-

витель каждаго самостоятельнаго философскаго направленія отстаиваетъ свои взгляды по мѣрѣ своихъ силъ и по мѣрѣ интереса“, писалъ проф. Гротъ въ редакціонной статьѣ первой книжки „О задачахъ журнала“. Въ средѣ общества и на страницахъ журнала сталкивались мыслители разнообразныхъ философскихъ и научныхъ направленій, — эмпирики и метафизики, въ ожесточенномъ порой спорѣ, въ борьбѣ отстаивали свои тезисы, и это скрещиваніе разныхъ, иногда диаметрально противоположныхъ точекъ зрѣнія приводило нередко къ болѣе углубленному пониманію проблемъ теоретической и практической философіи. И не случайностью только можно объяснить то, что въ спискѣ членовъ-учредителей общества мы видимъ представителей различныхъ наукъ: фізіолога Ѳ. П. Шереметевскаго, антрополога Д. Н. Анучина, зоолога А. П. Богданова, математика Н. В. Бугаева, лингвиста Ф. Ѳ. Фортунатова, экономиста А. И. Чупрова, юристовъ М. М. Ковалевскаго, С. А. Муромцева, Г. Е. Колоколова, проф. литературы Н. И. Стороженко, не говоря уже о чистомъ философѣ и психологѣ М. М. Троицкомъ.

Но все же коренной и главной проблемой, чаще всего привлекавшей къ себѣ наиболѣе видныхъ философовъ за всѣ истекшія 25 лѣтъ, была проблема *идеалистическаго* міропониманія, органически связанная съ вопросами *этики*. „Этический интересъ всегда преобладалъ въ русской жизни и даже проявлялся въ ней иногда въ ущербъ требованіямъ разума и эстетическаго чувства, — писалъ въ той же статьѣ Н. Я. Гротъ. — Нашему народному міросозерцанію суждено выдвинуть на первый планъ *нравственные* интересы жизни. Но это не мѣшаетъ намъ надѣяться достигнуть извѣстнаго общаго синтеза всѣхъ запросовъ человѣческаго духа подъ этимъ новымъ угломъ зрѣнія“.

И разрѣшенію этихъ проблемъ посвящались лучшіе труды Вл. С. Соловьева, Б. Н. Чичерина, Н. Я. Грота, кн. С. Н. Трубецкаго, Л. М. Лопатина и др.

На засѣданіи 23-го марта 1909 года въ связи съ исполняющимся 25-лѣтіемъ существованія общества было постано-

влено организовать въ Москвѣ всероссійскій психологическій съѣздъ въ апрѣлѣ 1911 г. Несомнѣнно, этотъ съѣздъ подниметь и оживить еще больше замѣчаемый за послѣдніе годы интересъ русскаго общества къ психологическимъ проблемамъ. Кромѣ того, съѣздъ еще разъ объединить научныхъ работниковъ съ преподавателями психологіи въ средней школѣ и педагогами.

Возможно, что образуется самостоятельная секція по вопросамъ и педагогической психологіи. Такимъ образомъ психологическое общество, организующее этотъ съѣздъ, ближе подойдетъ къ разрѣшенію и разработкѣ и этихъ вопросовъ. До сихъ поръ послѣдніе находились совершенно внѣ сферы работъ общества. Намъ кажется, что въ жизни московскаго психологическаго общества настаетъ моментъ органическаго сближенія его съ дѣятелями, специально разрабатывающими теоретическіе вопросы педагогической психологіи.

И обществу, оказавшему такія крупныя заслуги, такъ естественно взять подъ свою авторитетную защиту и многіе спорныя, все еще мало разработанныя вопросы послѣдней.

И, привѣтствуя московское психологическое общество въ знаменательный для него моментъ, горячо желая ему дальнѣйшей энергичной и плодотворной работы въ разрѣшеніи спеціальныхъ философскихъ и психологическихъ проблемъ, мы хотѣли бы надѣяться, что въ дальнѣйшей своей дѣятельности оно поможетъ русскому обществу правильнѣе и глубже разобраться въ теоретическихъ вопросахъ педагогики, которая такъ органически близко примыкаетъ къ проблемамъ философіи и психологіи, что многіе изъ философовъ — Сократъ, Платонъ, Локкъ, Кантъ, Гербартъ, Спенсеръ — любили выяснять и спеціально педагогическіе вопросы.

И. Соловьевъ.

Письмо въ редакцію.

Милостивый государь
господинъ редакторъ!

Не откажите напечатать въ ближайшемъ № Вашего уважаемаго журнала нижеслѣдующее:

Желая по возможности тщательно организовать реферированіе русскихъ работъ по школьной гигиенѣ въ журналѣ „Internationales Archiv für Schulhygiene“, Россійскій Редакціонный Комитетъ этого журнала, образованный по предложенію Постояннаго Комитета Международныхъ Съѣздовъ по школьной гигиенѣ, обращается къ авторамъ отдѣльныхъ изданій, статей, докладовъ и рефератовъ, касающихся вопросовъ школьной гигиены, съ покорнѣйшей просьбой присылать ему отдѣльные оттиски своихъ работъ или, по крайней мѣрѣ, сообщать названіе и № журнала, въ которомъ онѣ были напечатаны.

Печатные труды и письма просятъ присылать по слѣдующему адресу: С.-Петербургъ, Клиническій институтъ Вел. Княгини Елены Павловны. Гигиеническая лабораторія. Проф. Г. В. Хлопину.

Г. Хлопинъ.

Редакціонный Комитетъ: А. Никитинъ.

В. Боровна.

Отъ постояннаго Комитета Международныхъ Съѣздовъ по школьной гигиенѣ.

Постоянный Комитетъ Международныхъ Съѣздовъ по школьной гигиенѣ доводитъ до всеобщаго свѣдѣнія, что онъ избралъ журналъ „Internationales Archiv für Schulhygiene“ своимъ дѣловымъ и научнымъ печатнымъ органомъ и что во главѣ этого журнала стоятъ его прежніе издатели, а также международная редакціонная комиссія. Ежегодно появляется I томъ Архива въ видѣ 4 отдѣльныхъ выпусковъ. Оригинальныя

работы печатаются въ Archivъ на нѣмецкомъ, французскомъ, англійскомъ или итальянскомъ языкахъ; къ каждой работѣ прилагаются краткія резюме на всѣхъ 4 упомянутыхъ языкахъ. Редакціонный Комитетъ рѣшилъ значительно понизить цѣну за Archivъ (начиная съ VI тома) для членовъ Международнаго Постояннаго Комитета, всѣхъ сотрудниковъ Архива, всѣхъ членовъ Организационнаго Комитета Международныхъ Съѣздовъ по школьной гигиенѣ, далѣе, для всѣхъ членовъ гигиеническихъ, школьно-гигиеническихъ, педагогическихъ и врачебныхъ обществъ, а также для учителей и школьныхъ врачей всѣхъ странъ при условіи непосредственной выписки отъ редакціи.

Комитетъ проситъ всѣхъ интересующихся дѣломъ содѣйствовать распространенію Архива, посвященнаго проведенію гигиеническихъ возрѣній въ дѣлѣ охраненія здоровья, воспитанія и обученія молодежи всѣхъ націй. Цѣна за VI томъ установлена въ 10 марокъ, но при дальнѣйшемъ возрастаніи числа подписчиковъ цѣна эта можетъ быть еще понижена (при 200 подписчикахъ—10 мар., при 300 подписчикахъ—8 мар., при 500 подписчикахъ—7 марокъ, при 800 подписчикахъ—6 марокъ, при 1.000 подписчикахъ—5 марокъ, при 1.500 подписчикахъ—4 марк., при 2.200 подписчикахъ и болѣе—3 марки).

Заявленія о подпискѣ на VI томъ просятъ въ возможно близкій срокъ направлять на имя главнаго редактора: Dr. med. et phil. H. Griesbach.

Почтовый адресъ: Германія. Mühlhausen i. Els. Colmarerstr. 48.

Отъ Комиссіи образовательныхъ экскурсій по Россіи.

Комиссія образовательныхъ экскурсій по Россіи при москов. отд. Россійск. общества туристовъ, устраивая экскурсіи для учителей и др. лицъ, намѣтила на лѣто 1910 года слѣдующіе маршруты:

№ 1. *Съверь* (на Мурманъ): Москва. Вологда (1 д.).

Тотьма (1 д.). Великій Устюгъ (1 д.). Архангельскъ (2 д.). Соловецкій монастырь (3 д.). Екатериненская Гавань—Кола-Вардэ (2 д.) и обратно тоже Ледовитымъ океаномъ, Бѣлымъ моремъ до Архангельска и въ Москву. Въ пути 16 дн. Всего 26 дн.—70 руб. (77).

№ 2. *Съездъ*: Москва. Вологда (1 д.). Тотьма (1 д.). Великій Устюгъ (1 д.). Архангельскъ (2 д.). Соловецкій монастырь (3 д.). Сумскій Посадъ. Повѣнецъ (пѣшкомъ 93 версты и 100 верстъ на лошадяхъ). Онежское озеро. Вознесенье. Р. Свирь. Ладожское озеро. С.-Петербургъ (3 д.). Москва. Въ пути 15 дней; всего 26 дней—70 рублей (76 руб.).

№ 3. *Съездъ*: Москва. Вологда (1 д.). Тотьма (1 д.). Великій Устюгъ (1 д.). Архангельскъ (2 д.). Соловецкій монастырь (5 д.) и обратно черезъ Архангельскъ въ Москву. Въ пути 8 дней; всего 18 дней—43 рубля (50 руб.).

№ 4. *Воля*: Москва. Ярославль (1 д.). Нижній-Новгородъ (2 д.). Казань (2 д.). Самара (2 д.). Саратовъ (2 д.). Астрахань (3 д.), обратно тоже по Волгѣ до Нижняго и въ Москву. Въ пути 13 дней; всего 25 дней—43 руб. (47 руб.).

№ 5. *Воля—Кама*: Москва.—Ярославль.—Пермь и обратно. По Волгѣ и Камѣ безъ остановокъ, проѣздъ во II классѣ (Осмотръ городовъ только во время стоянки парохода.) Всего 13 дней—30 рублей (34 руб.).

№ 6. *Уралъ*: Москва. Нижній-Новгородъ (1 д.). Казань (1 д.). Пермь (2 д.). Нижн.-Тагиль (2 д.). Екатеринбургъ (3 д.). Кыштымъ (3 д.). Челябинскъ—Міась (1 д.). Златоустъ (3 д.). Уфа (1 д.). Самара (1 д.). Москва. Въ пути 10 дней; всего 28 дней—60 рублей (77 руб.).

№ 7. *Кавказъ*: Москва. Новороссійскъ. Адлеръ. Красная Поляна (2 д.). Адлеръ (пѣшкомъ 100 верстъ). Новый Афонъ (2 д.). Сухумъ (1 д.). Батумъ (2 д.). Чаква. Тифлисъ (3 д.). Военно-Грузинская дорога (пѣшкомъ около 150 верстъ—8 дней). Владикавказъ (1 д.). Петровскъ. Каспійское море и Волга (безъ остановокъ) до Нижняго. Въ пути 23 дня; всего 34 дня—70 руб. (80 руб.).

№ 8. *Кавказъ*: Москва. Владикавказъ (1 д.). Даркохъ.—

Военно-Осетинская дорога (пѣшкомъ 150 верстъ—10 дней). Кутансъ (2 д.). Гелаты. Тквибули (1 д.). Тифлисъ (3 д.). Батумъ (2 д.). Чаква. Сухумъ (1 д.). Новый Афонъ (2 д.). Новороссійскъ (1 д.). Москва. Въ пути 21 день; всего 34 дня—75 рублей (92 руб.).

№ 9. *Кавказъ*: Москва. Баку (3 д.). Тифлисъ (3 д.). Боржомъ (1 д.). Бакуріани (1 д.). Ахалцихъ. Абастуманъ (1 д.). Багдаты. Кутансъ (2 д.). (Пѣшкомъ съ Зекарскимъ переваломъ—80 верстъ, на лошадахъ около 100 верстъ). Гелаты. Тквибули. Батумъ (2 д.). Новый Афонъ (2 д.). Сухумъ (1 д.). Новороссійскъ. Москва. Въ пути 17 дней; всего 37 дней—70 рублей (90 руб.).

№ 10. *Кавказъ* (не пѣшеходный): Москва. Новороссійскъ. Новый Афонъ (2 д.). Сухумъ (1 д.). Батумъ (2 д.). Чаква. Кутансъ (1 д.). Тквибули ($1\frac{1}{2}$ д.). Чіатури ($1\frac{1}{2}$ д.). Боржомъ (2 д.). Бакуріани (1 д.). Черезъ Михайлово.—Мцхетъ ($1\frac{1}{2}$ д.). Тифлисъ ($2\frac{1}{2}$ д.). Эриванъ (2 д.). Эчміадзинъ (1 д.). Тифлисъ. Баку (3 д.). Москва. Въ пути 16 дней; всего 34 дня—75 руб. (100 руб.).

№ 11. *Крымъ*: Москва. Екатеринославъ ($1\frac{1}{2}$ д.). Керчь (1 д.). Алушта (2 д.). Ялта (5 д.). Севастополь (2 д.). Бахчисарай (2 д.). Симферополь (1 д.). Севастополь. Одесса (1 д.). Кіевъ (2 д.). Москва. Въ пути 10 дней; всего 27 дней—56 рублей (68 руб.).

№ 12. *Крымъ* (пѣшеходный): Москва. Кіевъ (2 д.). Одесса (1 д.). Севастополь (2 д.). Бахчисарай (1 д.). Отсюда пѣшкомъ по Крыму дней 17—верстъ 200: Ай Петри. Ялта (2 д.). Алушта (1 д.). Чатырдагъ, Гурауфъ (1 д.). Алушка (1 д.). Лемены—Скеля (1 д.). Байдары, Балаклава. Севастополь. Симферополь (1 д.). Харьковъ (1 д.). Москва. Въ пути 19 дней; всего 34 дня—65 рублей (76 руб.).

Въ плату за экскурсіи входятъ: проѣздъ, полное продовольствіе, помѣщеніе въ мѣстахъ остановокъ, плата руководителю и отъ 1 до 3 руб. запаснаго капитала. Цифры въ

скобкахъ показываютъ стоимость поѣздки въ томъ случаѣ, если не будетъ скидокъ на жел. дорогахъ. Запись на экскурсію принимается только на бланкахъ комиссіи съ приложеніемъ опроснаго листа и задатка въ 5 рублей. Правила записи и бланки высылаются по первому требованію. Запись продолжается до 15 апрѣля. Болѣе подробные проспекты по выходѣ изъ печати будутъ высылаться за 3 семикоп. марки. Запись производится почтою и лично: въ будни отъ 2 до 4 час., въ праздники отъ 12 до 2 час. по новому адресу комиссіи: Москва, Арбатъ, домъ № 9, кв. 43 (во дворѣ). Телефонъ 171—46.

Предсѣдательница комиссіи графиня
Варвара Николаевна Бобринская.

Отъ педагогическихъ курсовъ московскаго общества воспитательницъ и учительницъ.

При педагогическихъ курсахъ московскаго общества воспитательницъ и учительницъ предполагаются съ 1-го іюня по 5-е іюля, по примѣру трехъ послѣднихъ лѣтъ, систематическія лекціи, предназначенныя главнымъ образомъ для провинціальныхъ учителей и учительницъ ¹⁾.

Будутъ читать: *Айхенвальдъ, Ю. И.*—Русскіе писатели XIX вѣка (16 час.), *Барковъ, А. С.*—Обзоръ пособій по географіи (6 час.), *Бочкаревъ, В. Н.*—Русская исторія XVII—XIX вв. (18 час.), *Воронковъ, Н. В.*—Общая біологія (16 час.), *Инатъевъ, В. Е.*—О подачѣ первой медицинскои помощи (4 час.), *Капелькинъ, В. Ф.*—Обзоръ учебныхъ пособій по природовѣдѣнію (6 час.), *Нечаевъ, А. П.*—Психологія (16 час.), *Поляискій, Н. Н.*—Общее ученіе о правѣ и государствѣ (8 час.), *Синицынъ, Д. Ѳ.*—Эволюціонная теорія (8 час.), *Тарасовъ, Н. Г.*—Обзоръ учебныхъ пособій по исторіи (6 час.),

¹⁾ Разрѣшеніе администраціи на устройства лекціи ожидается въ скоромъ времени.

Тихомировъ, Д. И.—Современныя задачи начальной школы (2 час.), *Устиновъ, В. М.*—Государственное право (12 час.), *Ушаковъ, Д. Н.*—Что сдѣлано за послѣдніе годы по вопросу о постановкѣ преподаванія грамматики (6 час.), *Чеховъ, Н. В.*—Современныя теченія въ начальномъ обученіи (10 час.), *Шестаковъ, П. М.*—Народная и дѣтская литература (10 час.), *Шохоръ-Троцкій, С. И.*—Методика арифметики (10 час.),

Слушателями могутъ быть лица обоего пола. Для слушателей будетъ устроена выставка наглядныхъ учебныхъ пособій и также книгъ для дѣтскаго чтенія. Плата за всѣ лекціи установлена въ 10 руб.

Лица, которыя хотятъ быть зачислены въ слушатели курсовъ, должны къ заявленію приложить плату 10 руб., такъ какъ зачисляются только тѣ лица, отъ которыхъ уже получена плата.

Во избѣжаніе недоразумѣній при переводѣ денегъ на талонѣ должны быть четко написаны: *фамилія, имя, отчество* и полный почтовый адресъ; на отвѣтъ должны быть присланы 14 коп.

Комплектъ слушающихъ лекціи—650 человекъ—заполняется въ порядкѣ поступленія платы; деньги, полученные послѣ заполненія комплекта немедленно возвращаются обратно.

Деньги просятъ высылать только почтовымъ переводомъ, а не телеграфомъ.

Адресъ: Москва, Бол. Грузинская ул., Георгиевская площ., д. Ильина, канцелярія лѣтнихъ педагогическихъ курсовъ.

Принимается подписка на 1910 годъ
НА ЖУРНАЛЬ

„Педагогическій Сборникъ“,

издаваемый при Главномъ Управленіи военно-учебныхъ заведеній.

Выходитъ ежемѣсячно книжками отъ 6 до 10 печатныхъ листовъ.

Въ неофициальной части 1909 года были помѣщены статьи: И. С. Тургеневъ въ исторіи русской литературы. Н. Саввинъ.—Любовь Гоголя къ человѣку. А. Флёровъ.—Взглядъ Гоголя на исторію и географію. В. Романовскій.—Гоголь, какъ теоретикъ словесности. С. Браиловскій.—Педагогическій модернизмъ. К. Житомирскій.—Характеристика. Л. Первовъ.—Новое направленіе въ школьной теоріи словесности. С. Браиловскій.—Независимость русского языка. К. Житомирскій.—Литература послѣ Гоголя. „Сама“ Некрасова. А. Барсовъ.—Литература смысла въ одѣжкѣ учениковъ среднихъ классовъ гимназій. Н. Веригинъ.—Лирическая поэзія. К. Ельницкій.—Французскій институтъ для иностранцевъ. Quidam.—Очерки изъ исторіи искусствъ.—Къ вопросу объ измѣненіи программъ по математикѣ. С. Бернштейнъ.—Къ преподаванію физики. Л. Смирновъ.—Чтеніе à livre ouvert. М. Фотъ.—Дѣленіе учащихся по умственнымъ способностямъ. А. Виреиусъ.—Опытъ практическихъ занятій по космографіи. Н. Платоновъ.—Этюды по методикѣ естествознанія. К. Ягодовскій.—Замѣтка о недугахъ нѣмецкой средней школы. П. Каптеревъ.—Шведская королевская военная школа. А. Полторацкій.—Статьи и рецензіи: Н. С. Дрентельна, И. П. Полянского, М. В. Соболева, Н. Бахтина, В. Шидловскаго, И. С. Симонова, В. Румянцева и друг.

Подпиеная цѣна съ доставкой 5 руб.

Иногородные адресуютъ въ редакцію: Спб., Саперный пер., 6, кв. 2.
Редакторъ А. Острогорскій.

Въ книжномъ магазинѣ М. М. Стасюлевича (Спб., Вас. остр., 5, л. № 28) продаются:

1) „СБОРНИКЪ ПЕДАГОГИЧЕСКИХЪ СТАТЕЙ“

въ честь А. Н. Острогорскаго.

Составленъ сотрудниками П. Сб. подъ ред. П. В. Петрова. 512 стр. Ц. безъ пересылки 2 р. Весь сборъ отъ продажи поступаетъ на учрежденіе стипендіи А. Н. Острогорскаго въ одномъ изъ учебныхъ заведеній.

2) „ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХРЕСТОМАТІЯ“

сост. А. Н. Острогорскимъ. Ц. 1 р. 50 к.

С Л О В А Р Ъ Л и т е р а т у р н ы х ъ т и п о в ъ .

Вышло шесть выпусковъ.

- Вып. 1—2. Тургеневъ.
 " 3. Лермонтовъ.
 " 4. Гоголь.
 " 5. Аксаковъ.
 " 6. Грибоѣдовъ.
 " 7. Пушкинъ.
 " 8—10. Толстой.
 " 11. Гончаровъ.
 " 12—14. Достоевскій.
 " 15. Писемскій.
 " 16—17. Островскій.
 " 18—20. Салтыковъ.
 " 21. Герценъ.
 " 22. Успенскій.
 " 23—24. Чеховъ.

1-й и 2-й выпуски
 С. Л. Т. допущены въ
 фонд. библ. военно-
 учебн. завед.

- Вып. 4. „Литературные типы Гоголя“—1 рубль 25 коп.
 Вып. 5. „Литературные типы Аксакова“—1 рубль.
 Вып. 6. „Литературные типы Грибоѣдова“—1 рубль.

ПОДПИСНАЯ ЦѢНА на 24 выпуска съ доставкой и пересылкой двадцать четыре рубля.

Разрочка: 6 руб. при подпискѣ и по 3 руб. послѣ выхода 5, 8, 11, 14, 17 и 20-го выпусковъ. Или 1 руб. 50 коп. задатокъ; при полученіи первыхъ 9-ти по 1 руб. и при полученіи cadaго изъ послѣдующихъ по 90 коп. наложеннымъ платежомъ (наложенный платежъ по 10 коп. за счетъ заказчика).

Желающіе получать выпуски въ переплетахъ (по одному переплету на 3 выпуска) прилагаютъ по 75 коп. съ пересылкой за томъ (три выпуска). Крышки (одна на три выпуска) по 60 коп. безъ пересылки. Пересылка по почтовой стоимости за счетъ заказчика. Переплеты и крышки изъ англійскаго колленкора съ золотымъ тисненіемъ, четырехъ цвѣтовъ: зеленаго, краснаго, голубого и малиноваго.

Въ составъ cadaго выпуска входятъ:
 1) Биографическая канва. 2) Подробныя характеристики въ освѣщеніи автора и критики, библиографія. 3) Указатель всѣхъ типовъ и образовъ (краткія характеристики всѣхъ второстепенныхъ образовъ и лицъ). 4) Перечень произведеній съ историко-литературн. справками. 5) Сводъ нарицательныхъ именъ. 6) Группировка типовъ.

Редакція Н. Д. НОСКОВА.

Сотрудники: Адриановъ, С. А., проф., Бояновскій, В. Ф., Вейнбергъ, А. А., Измаиловъ, А. А., Каутеревъ, Н. А., Лебедевъ, Н. Н., Лернеръ, Н. О., Либровичъ, С. Ф., Львовичъ, В. Л. Мартиросовъ, С. Е., Майеръ, Н. В., Носкова, Е. К., Носковъ, Н. Д., Поварнинъ, С. И., прив.-доц., Урванцовъ, Л. Н.

Цѣна въ отдѣльной продажѣ:

- Вып. 1—2. „Литературные типы Тургенева“—2 рубля.
 Вып. 3. „Литературные типы Лермонтова“—1 рубль.

ПРИНИМАЕТСЯ ПОДПИСКА

на 1910 годъ

(ТРЕТИЙ ГОДЪ ИЗДАНІЯ)

на двухнедѣльный журналъ

„ФИНЛЯНДІЯ“.

Выходитъ 10 и 25 числа каждого мѣсяца.

24 номера въ годъ.

Редакторъ А. В. Игельстромъ. Издатель Д. Д. Протопоповъ.

Задачей журнала „Финляндія“ является освѣщеніе такъ называемаго „финляндскаго вопроса“ и отраженіе несправедливыхъ шовинистическихъ нападокъ извѣстной части русской періодической печати на Великое Княжество и его внутреннюю самостоятельность, многократно подтвержденную російскими Монархами.

„Финляндія“, кромѣ того, даетъ обширный фактический матеріалъ по всему, что касается жизни этой страны и что содѣйствуетъ культурному сближенію русскаго и финляндскаго общества.

Подписная цѣна съ доставкой и пересылкой:

Въ Россіи и Финляндіи: на годъ 6 руб., на полгода 3 руб.,
на три мѣсяца 1 руб. 50 коп. За границу: на годъ 7 руб.,
на полгода 4 руб.

Отдѣльные номера 25 копеекъ. (Наложнымъ платежомъ 35 копеекъ.)

Подписка принимается въ конторѣ редакціи: С.-Петербургъ, Мойка, 24 (у Пѣвческаго моста). Тел. 109—12, въ книжномъ магазинѣ Р. Эдгрена (Б. Конюшенная, 8), „Наша Жизнь“, М. О. Вольфа, а также во всѣхъ книжныхъ магазинахъ столицъ, Финляндіи и провинціи.

„ИЗВѢСТІЯ САМАРСКАГО ОБЩЕСТВА НАРОДНЫХЪ УНИВЕРСИТЕТОВЪ“

выходятъ подъ редакцію предсѣдателя Общества Н. А. Шишкова, 2 раза въ мѣсяць, въ размѣрѣ 1 печатн. листа (16 стр. больш. формата) по слѣдующей программѣ:

1) Статьи по вопросамъ просвѣтительной дѣятельности частныхъ и общественныхъ организацій.

2) Рефераты и авторефераты лекцій, читанныхъ въ аудиторіяхъ Самарскаго Общества Народ. Универ.

3) Хроника дѣятельности Самарскаго Общества Народныхъ Университетовъ.

4) Хроника просвѣтительной дѣятельности въ Россіи и за границей.

5) Новыя книги (рецензіи и списки книгъ, поступающихъ въ редакцію «Извѣстій» для отзыва, и въ публичную бібліотеку Самар. О-ва Нар. Универ.)

6) Справочный отдѣлъ (справки, отвѣты и разъясненія для иногороднихъ подписчиковъ «Извѣстій» по вопросамъ образованія и самообразованія).

7) Объявленія.

8) Приложенія научнаго, справочнаго и просвѣтительнаго характера.

ПОДПИСНАЯ ПЛАТА: за годъ 1 р. 50 коп.,
за полгода 90 коп., за 3 мѣс. 50 коп.

Подписка и пріемъ объявленій принимается въ Бюро Общества Народныхъ Университетовъ (Самара, Предеченская, 26).

Открыта подписка на 1910 годъ

на ежедневную общественную, политическую, литературную и экономическую газету

„ЮЖНЫЯ ВѢДОМОСТИ“.

(5-й годъ изданія.)

Прогрессивныя начала въ общественной и государственной жизни, служеніе которымъ было задачей въ прошлые годы, будутъ проводиться ею и въ наступившемъ году. Широко поставленный областной отдѣлъ: собственные корреспонденты въ городахъ и во многихъ селеніяхъ Гаврич. губ. Собствен. корреспонденціи изъ Петербурга, Европ. госуд. и Балканск. полуостр.

Подписная цѣна газеты съ пересылкой и доставкой на домъ: на 12 мѣс. 7 руб., на 6 мѣс. 4 руб., на 1 мѣс. 1 руб. 75 коп.

За границу—вдвое дороже.

Для годовыхъ подписчиковъ допускается разсрочка: 1) при подпискѣ 4 р. и къ 1 июля 3 р. и 2) при подпискѣ 3 р., къ 1 апрѣля 2 р. и къ 1 сентября 2 р. Подписка принимается только съ 1-го числа каждаго мѣсяца и не далѣе конца года. Годовая подписка только съ 1-го января по 31-е декабря включительно. За перемѣну адреса гг. подписчики уплачиваютъ 20 коп. (можно и марками).

Квитанція, выдаваемая конторою въ полученіи денегъ, должна быть оплачена 5 коп. герб. марк. за счетъ подписчика.

Тажеа объявленій: за строку пегита на 1 стр. 30 к., на 4 стр.—15 к. за каждый разъ. За многократныя объявленія скидка по соглашенію.

Подписка принимается: въ Симферополь, въ главной конторѣ.

Редакторъ-издатель С. А. Усовъ.

Открыта подписка на 1910 годъ

на прогрессивную общественно-политическую и литературную газету

„ОРЕНБУРГСКІЙ КРАЙ“.

(Годъ изданія III.)

„Оренбургскій Край“ выходитъ въ г. Оренбургѣ ежедневно, за исключеніемъ дней послѣ праздничныхъ, въ форматѣ столичныхъ газетъ.

Обширная сеть корреспондентовъ.

Имѣются собственные корреспонденты въ Парижѣ и Константинополѣ.

Редакціей „Оренбургскаго Края“ приглашены къ участию въ газетѣ видные журналисты столицъ и провинцій.

Въ газетѣ принимаютъ участіе: Анненская-Бернардъ, Л. Будкевичъ, А. Бѣленниковъ, В. А. Весновскій, Д. Гаровъ, Анатолій Добрототовъ, А. Ковалевъ, Л. Крейдовъ, Мармеладовъ, Манъ (Франція), Мечтатель, Мирской, Муслимъ (Турція), Валеріанъ Петровъ, Селитра, Скальдъ, Случайный, Сирутекъ, К. И. Троицкій, Н. Чаровъ, Чужой, Эльгрико, Эсъ-Пе, Южный, Л. О. Фодорченко и др.

Изъ извѣстныхъ писателей изъявили согласіе на участіе въ „Оренбургскомъ Краѣ“ С. С. Кондурушинъ и Сниталець (Петровъ).

Кромѣ того, въ „Оренбургскомъ Краѣ“ принимаютъ участіе члены Государственной Думы Ф. А. Владиміровъ и М. О. Гродзицкій.

Для служащихъ въ правительственныхъ, общественныхъ и торгово-промышленныхъ учрежденіяхъ при коллективной подпискѣ допускается разсрочка.

Завѣдующимъ редакціей приглашенъ В. Г. Петровъ (Валеріанъ Петровъ).

За редактора Н. А. Ивановъ.

Издатель Е. М. Городисскій.

Поступило въ продажу новое изданіе

ЕЖЕГОДНИКЪ ВНѢШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНІЯ.

ВЫПУСКЪ II.

Подъ редакціей В. И. Чернолукаго.

Составленъ по новой, систематически разработанной, программѣ. XXII отдѣла: Законы, циркуляры и сенатскія разъясненія.—Внѣшкольное образованіе въ органахъ мѣстнаго самоуправленія: губернскія и уѣздныя земства, городскія общественныя управленія, сельское самоуправленіе.—Просвѣдительныя общества: ученые, спеціальныя и благотворительныя общества; клубы.—Народныя университеты и дома. Курсы, классы и школы для взрослыхъ. Сетлементы. Публичныя лекціи и народныя чтенія.—Сямообразованіе. Общества самообразованія. Организациі молодежи.—Библіотеки и музеи.—Общественныя развлеченія. Общества трезвости. Экскурсіи. Спортъ. Театръ.—Печать. Книгоиздательство. Книжная торговля.—Организациі библіотекарей, издателей, книготорговцевъ, писателей, артистовъ и художниковъ.—Просвѣдительная дѣятельность профессиональных и кооперативныхъ организаций.—Государство и внѣшкольное образованіе.—Внѣшкольное образованіе въ религіозныхъ учрежденіяхъ.—Образованіе въ войскахъ.—Образованіе въ тюрьмахъ.—Внѣшкольное образованіе въ печати, на сѣздахъ и въ политическихъ партіяхъ.—Выставки. Преміи и конкурсы. Юбилеи. Некрологи. Памятники. Пожертвованія.—Внѣшкольное образованіе за границей.—Международныя сѣзды, культурно-просвѣдительныя учрежденія и организациі.—Справочно-библіографическія изданія, указатели, обзоры литературы.—Библіографія внѣшкольнаго образованія.—Списки просвѣдительныхъ учреждений и обществъ.—Статистика.—Почтовый ящикъ.—438 стр. убористой печати. Изд. т-ва „Званіе“ (Спб., Невскій, 92).

Цѣна 2 рубля 25 коп.

Во всѣхъ книжныхъ магазинахъ продаются книги В. И. Чернолукаго:

- 1) „О самообразованіи“. Ц. 65 коп.
- 2) „Основные вопросы народнаго образованія“. Выпуски I—III. Ц. 2 р. 45 к.
- 3) „Спутникъ народнаго учителя и дѣятеля народнаго образованія“. Ц. 85 коп.

ЖЕЛАЮЩИМЪ ВЫСЫЛАЮТСЯ БЕЗПЛАТНО:

1) Полный каталогъ изданій, вышедшихъ подъ редакціей В. И. Чернолукаго. Адресъ: Спб., Невскій, 92, кв. 17, редакціа „Ежегодника народнои школы“.

2) Иллюстрированный каталогъ серіи дешевыхъ изданій для дѣтей и юношества „Наша Библіотека“, подъ редакціей Е. М. Чернолукаго. Адресъ: Спб., Невскій, 126, кв. 12, редакціа „Нашей Библіотеки“.

- 1908 годъ; Отчетъ школьнаго врача г. Красноярска М. А. Тонконогова за 1908—1909 учеб. годъ.—Очерки всеобщей исторіи, часть II, сост. В. П. Перцевъ и Е. А. Ефимова. К. Сивнова.—Всеобщее обученіе въ земскихъ губерніяхъ, сост. П. И. Чижевскій. Ч.—Начальное народное образованіе въ Харьковской губерніи за 1908 годъ, часть I. В. Чарнолуסיаго.—Состояніе сельскихъ библиотекъ - читаленъ Харьковской губерніи къ 1 января 1908 года. Его же.—Юрій Веселовскій. Литературные очерки, томъ второй. А. Е. Грузинскаго.—В. П. Авенаріусъ, Молодость Н. И. Пирогова. И. Соловьева—А. Весельгофтъ, Джэкъ, пожарная собака, пов., перев. съ англ. П. Буланже. Ю. Веселовскаго.—Издательское товарищество „Дешевая книга“ №№ 1—10. А. Е. Грузинскаго.—Книги и брошюры, поступившія въ редакцію 1—69
12. Хроника. Законопроектъ о начальномъ образованіи. Е. Звягинцева.—Обсужденіе смѣты министерства народнаго просвѣщенія въ государственной думѣ. Р. Г.—Къ „реформѣ“ средней духовной школы. А. В.—Экзамены въ народной школѣ. Е. Звягинцева.—Экзамены въ средней школѣ. Р. Г.—25-тилѣтіе московскаго психологическаго общества. И. Соловьева.—Письмо въ редакцію.—Отъ постояннаго комитета международныхъ сѣздовъ по школьной гигіенѣ.—Отъ комиссіи образовательныхъ экскурсій по Россіи.—Отъ педагогическихъ курсовъ московскаго общества воспитательницъ и учительницъ 70—129
13. Объявленія I—VI

Отъ конторы редакціи.

Контора увѣдомляетъ подписчиковъ, что она за аккуратную доставку журнала по адресамъ станцій желѣзныхъ дорогъ, гдѣ гнѣть почтовыхъ учреждений, отвѣчать не можетъ.

Жалобы на неисправность доставки, согласно объявленію почтоваго департамента, направляются въ контору редакціи не позже, какъ по полученіи слѣдующей книжки журнала.