Прив.-доц. М. М. Рубинштейнъ.

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНІЕ
И
НРАВСТВЕННОСТЬ.

Типо-литографія Т-ва И. Н. КУШНЕРЕВЪ и К°. Пименовская ул., соб. д.
Москва—1917.

Прив.-доц. М. М. Рубинштейнъ.

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНІЕ
И
НРАВСТВЕННОСТЬ.

Типо-литографія Т-ва И. Н. КУШНЕРЕВЪ и К°. Пименовская ул., соб. д.
Москва—1917.

НМ
32

Оттискъ изъ журнала „Вѣстникъ Воспитанія“ (1917 г., № 1).

ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ
Б[illegible]
Общес[illegible]наук
Академии Наук СССР
751
68

Современное образованіе и нравственность.

Есть вопросы, къ которымъ трудно отнестись безъ глубокаго волненія, какъ къ одной изъ многихъ задачъ, представляющихъ только теоретическій интересъ. Вопросы воспитанія вообще по существу должны давать живой, чуткій откликъ на жизнь и естественно, что они не могутъ не приковывать нашего вниманія и ожиданій. Все это присуще и вопросу о томъ, даетъ ли что-нибудь наше образованіе нравственному воспитанію, дѣлаетъ ли оно насъ морально лучше? Но этотъ вопросъ въ наше время вырастаетъ въ почти роковую проблему потому, что онъ перестаетъ быть для насъ частнымъ вопросомъ и становится общимъ вопросомъ объ оправданіи сердцевины нашей культуры. Онъ былъ для насъ грозной проблемой уже до войны. Уже тамъ болѣе глубокіе умы и наблюдатели съ глубокой скорбью констатировали коренной недугъ всей нашей культуры и образованія. Внутренняя, духовная, углубленная культура, культура въ ея наиболѣе цѣнной части не поспѣвала за внѣшними успѣхами, за ростомъ техницизма. Глядя на ту самую технику и внѣшнюю культуру, которая кружила голову своими успѣхами человѣку массы, болѣе глубокіе умы давно уже подчеркивали въ нашей культурѣ и образованности разладъ внутренняго и внѣшняго, техническаго совершенства и духовно-моральной отсталости. Диѳирамбы двадцатому вѣку слагались большею частью подъ впечатлѣніемъ успѣ-

ховъ науки въ области техническихъ завоеваній и завоеваній природы, подъ впечатлѣніемъ безпроволочныхъ телеграфовъ и телефоновъ, аэроплановъ, возможныхъ воздушныхъ и подводныхъ путей сообщенія и т. п. Да и какъ было не вскружиться нашей головѣ, когда многія и многія фантазіи дѣтства, осуществлявшіяся только при помощи волшебнаго пера Жюль-Верна, теперь стали дѣйствительностью, и современный человѣкъ, можетъ быть, кое-въ-чемъ пошелъ даже дальше. И тѣмъ не менѣе съ каждымъ нашимъ шагомъ впередъ все сильнѣе чувствовалась дисгармонія духа и тѣла нашей культуры. Можетъ быть, наиболѣе характернымъ показателемъ этого разлада является то, что въ числѣ краснорѣчивыхъ и значительныхъ, энергичныхъ, предостерегающихъ голосовъ, ясно сознававшихъ всю опасность такого положенія нашей образованности и культуры, оказались философы той страны, гдѣ онѣ находились въ пышномъ расцвѣтѣ,—въ Германіи. О нихъ давно и неоднократно писалъ Мюнстербергъ и Рудольфъ Ойкенъ, особенно послѣдній.

Но то, что крылось въ глубинѣ нашей жизни и до поры до времени не мѣшало намъ опьяняться успѣхами и торжествомъ образованности и культуры XX вѣка, что было замѣтно только пристальному углубленному взору философа, всплыло сразу на поверхность, когда началась современная кровавая распря. Тогда очарованіе разсѣялось какъ дымъ; нашъ духовный и нравственный укладъ, поставленный на тяжкую, сурово-жизненную пробу, обнажилъ разъѣдающую насъ язву. Право, мораль, братство, человѣчность—всѣ знамена, водруженныя тысячелѣтними усиліями, заколебались; намъ казалось одинъ моментъ, что они совсѣмъ рухнули, поселивъ въ нашей душѣ глухое безысходное отчаяніе. Образованные народы обнаружили такой размахъ не только воинственности, но и уничтоженія и использованія всякаго рода незаконныхъ безчеловѣчныхъ губительныхъ средствъ, что міръ застоналъ отъ ужаса и отвращенія. То, чѣмъ мы были очарованы

и чѣмъ мы гордились, показало себя со стороны, о которой мы меньше всего думали или хотѣли думать. Наша наука и образованіе, родившія всякія техническія чудеса, успѣшно преодолѣвавшія большія пространства, создали крупповскія и другія орудія, испепелившія и Лувенъ, и Реймскій соборъ и тысячи жизней; изящные полеты аэропланов, заставившіе насъ смотрѣть на птицъ сверху внизъ, представились намъ и съ иной стороны, когда съ нихъ полетѣли бомбы въ неповинныхъ женщинъ и дѣтей, въ вѣковые памятники, въ Венецію, Парижъ, Лондонъ, Мюнхенъ и т. д. Намъ стало жутко, когда химія и физика, наша гордость, выпустили изъ своихъ, прежде такихъ мирныхъ, холодныхъ и спокойныхъ лабораторій удушливые газы, воспламеняющіяся жидкости и взрывчатыя вещества чудовищной силы. Мы были глубоко потрясены, когда въ костюмѣ воина и со средствами максимальнаго разрушенія выступили уже не профессіоналы военные и не рядовая масса, а сливки нашей образованности, — тѣ, кто долженъ былъ созидать и творить, а теперь убивалъ и разрушалъ: выступили ученые спеціалисты. Старая традиціонная фигура профессора, курьезная въ своей дѣтской неприспособленности къ практической жизни и такая трогательная въ его увлеченіи идеями, чистой наукой и интересами истины, уступила въ нашемъ сознаніи свое мѣсто ученому слугѣ арміи и государства, поглощенному стремленіемъ не истину открыть, а изобрѣсти возможно болѣе сильныя средства разрушенія. Тотъ созидалъ, училъ, несъ свѣтъ; этотъ тщательно скрываетъ, обманываетъ и разрушаетъ. Точка надъ і была поставлена, когда наша идеологія, ученые и писатели, захваченные общей атмосферой, потащились въ хвостѣ событій и принялись съ различными варіаціями писать и излагать апологіи того, что было уже совершившимся фактомъ. И вотъ намъ *какъ будто* оставалось только одно: горько оплакивать исчезнувшій, чаровавшій насъ миражъ; въ душѣ родилось неустранимое грозное сомнѣніе о

цѣнности образованія и нашей культуры, во весь ростъ всталъ вопросъ, что несетъ образованіе намъ, кому оно служитъ, добру или злу, созиданію или разрушенію, Богу или дьяволу, дѣлаетъ ли оно насъ лучше, не происходитъ ли тутъ того, что наука, созрѣвающая въ мирныя времена, дѣлаетъ насъ въ борьбѣ только вдвойнѣ опасными хищниками, увеличивая нашу притязательность и способность разрушенія.

Знать это необходимо всякому, кто дорожитъ жизнью нашего духа и нашей совѣстью. Но это особенно необходимо обдумать всѣмъ тѣмъ, кто ведетъ молодежь, будущихъ гражданъ, будущее общество. Сознаніе краха нашей образованности и культуры обрушилось, вѣдь, особенной тяжестью на ихъ плечи; оно вырвало у нихъ, казалось, почву изъ-подъ ногъ. Заношенная фраза Мольтке о прусскомъ народномъ учителѣ, какъ побѣдителѣ въ франко-прусской войнѣ, повторявшаяся на всѣхъ перекресткахъ, теперь исчезла; намъ всѣмъ стало сразу стыдно за нее, потому что теперь надо было учить съ сознаніемъ того вывода, который логически ясно вытекалъ изъ этой пресловутой фразы: теперь надо было приписать этому учителю гибель «Лузитаніи», звѣрства, насилія, отрицаніе права и справедливости, однимъ словомъ,—все то, о чемъ такъ много писали и говорили... Учить съ такимъ сознаніемъ страшно, потому что по существу на скамьѣ подсудимыхъ, и подсудимыхъ какъ будто пойманныхъ на мѣстѣ преступленія, оказалась та самая наука и образованіе, которыя составляютъ содержаніе нашего ученія. Пусть вспомнятъ тѣ, кому вскорѣ послѣ начала войны пришлось подняться на каѳедру и заговорить о великихъ философахъ и педагогахъ, что они переживали. Какой болью было насыщено наше сознаніе, пока мы не поняли своей настоящей миссіи! Правда, мы скоро поняли, очнувшись отъ перваго впечатлѣнія, что отчаянію не можетъ быть мѣста, но все-таки вопросъ остался и требуетъ отъ насъ отвѣта.

Новъ ли этотъ вопросъ? Мы его переживаемъ теперь какъ тяжкій острый кризисъ, но онъ не новъ. Это была одна изъ наиболѣе излюбленныхъ темъ для бесѣдъ и споровъ у философовъ и вообще мыслящихъ людей античнаго времени. Въ этомъ отношеніи глубоко знаменательно то, что древній міръ не признавалъ безотносительно знающаго человѣка; это понятіе входило въ болѣе широкое и показательное понятіе *мудреца*, который не только зналъ истину, но вмѣстѣ съ тѣмъ и преимущественно былъ учителемъ жизни. Онъ долженъ былъ по требованіямъ сѣдой старины не только знать, что есть, но главное—то, что должно быть, что хорошо и что дурно. Такимъ образомъ уже древній Востокъ былъ глубоко убѣжденъ, что только чистый сердцемъ постигнетъ истинное знаніе. Для древняго грека истинное знаніе было вообще неотдѣлимо отъ высшаго добра и красоты. Только непоколебимое убѣжденіе въ неразрывномъ единствѣ и полнотѣ этихъ вѣчныхъ основныхъ цѣнностей помогло аѳинскому мудрецу Сократу сбросить съ себя тяжесть условныхъ, земныхъ заботъ, пренебречь своими личными интересами и интересами своей семьи, не побояться домашняго разлада и вступить на колею просвѣщенія и образованія своего народа. Онъ былъ глубоко убѣжденъ, что истинное знаніе ведетъ къ добродѣтели, что оно сама добродѣтель, что зло и дурное проистекаетъ изъ невѣжества, изъ духовной темноты; знающій никогда не поступитъ дурно; тотъ, кто поступаетъ плохо, былъ въ его глазахъ просто незнающимъ, невѣжественнымъ въ данномъ отношеніи человѣкомъ, который нуждался въ знаніи, въ просвѣщеніи, говоря нашимъ современнымъ языкомъ,—въ образованіи. Умственная культура такимъ образомъ шла по непоколебимому ученію Сократа рука объ руку съ культурой нравственной, душевной чистоты, болѣе того,—съ полнымъ духовнымъ совершенствованіемъ. При такихъ условіяхъ аѳинскому мудрецу, какъ и его искреннимъ единомышленникамъ, было легко учить и призывать къ ученію,

образованію, къ совмѣстному или раздѣльному исканію истины, потому что это обозначало выполненіе высшей возможной задачи и нравственно-духовнаго возвышенія и облагороженія міра, его одухотворенія. Педагогическое дѣло, образованіе, исканіе знанія должно было въ этомъ случаѣ одѣться въ мантію настоящаго своеобразнаго священнослуженія, въ великое нравственное дѣло универсальнаго значенія. Это то сознаніе, при которомъ учительство превращается въ величайшее счастіе и безъ котораго оно становится истиннымъ мученіемъ.

Сократъ ясно сказалъ міру своимъ дѣломъ и жизнью, что истинный учитель является вмѣстѣ съ тѣмъ и прежде всего воспитателемъ; здѣсь родилась идея воспитывающаго обученія въ ея глубочайшей сущности. Въ такомъ видѣ это убѣжденіе жило и дальше въ философіи Платона, много вниманія удѣлившаго вопросу о соотношеніи знанія и нравственности. Оно было близко и другому гиганту древне-греческой философской и научной мысли, Аристотелю. Хотя онъ уже подчеркнулъ значеніе для нравственности на ряду съ знаніемъ волевого элемента, тѣмъ не менѣе и онъ былъ глубоко убѣжденъ, что образованіе несетъ съ собой нравственное оздоровленіе и возвышеніе, что «какъ здоровье есть хранитель тѣла, такъ образованіе является хранителемъ души». Объ этомъ же въ сущности говорилъ и эллинистическій идеалъ мудреца, хотя тамъ уже присоединяются и иныя нотки. Грекъ уложилъ всю силу своего убѣжденія въ единствѣ добра и знанія въ прекрасномъ идеалѣ *καλοκαγαθία*. Оттѣнокъ этой мысли перешелъ и въ римское понятіе образованія и учености, erudire, выражающее возвышеніе надъ грубостью не только мысли, но и чувства и нравовъ. И въ новое время можно отмѣтить, что въ новыхъ языкахъ слышится указаніе на воспитательныя задачи образованія. Самое понятіе образованія сравнительно недавняго происхожденія, но смыслъ его, содержаніе, уже давно существовалъ, какъ интересная проблема, возбуждавшая горячіе споры.

Счастливая наивная вѣра въ единство добра и знанія, въ нравственно-очищающую силу образованія не пережила древняго времени; изначальное единство рухнуло въ сознаніи человѣчества, когда въ исторіи съ каждымъ шагомъ стали возрастать противоположности земли и неба, почти совершенно чуждой духу грека, противоположности тѣла и духа, грѣха и святости, необходимости и свободы, богатства и бѣдности, расщепившихъ человѣчество. Образованіе, творившее прежде основное государственное дѣло, понемногу становится то слугою церкви, то привилегіей состоятельнаго меньшинства, стремящагося образованіемъ утончить свой образъ жизни и наслажденія ею. Наивная вѣра въ единство великихъ абсолютныхъ цѣнностей во всякомъ случаѣ исчезла и осталось старое традиціонное ожиданіе, боязливо ютящееся гдѣ-то въ закоулкахъ нашего сознанія; и въ исторіи нашей духовной жизни мы время отъ время задаемъ себѣ вопросъ о цѣнности нашего образованія, нашей умственной культуры и намъ грозитъ призракъ безысходнаго отчаянія. Такъ мы спросили себя объ этомъ устами Руссо и Толстого и получили тяжкій удручающій отвѣтъ, а рядомъ прозвучалъ пламенный призывъ Фихте и идеалистовъ къ вѣрѣ въ очищающую силу истиннаго знанія.

Трудно найти понятія, болѣе привычныя и общеупотребительныя, чѣмъ образованіе и образованный, и тѣмъ не менѣе или, можетъ быть, именно потому трудно найти понятіе болѣе расплывчатое и неопредѣленное, чѣмъ эти слова. Ясно во всякомъ случаѣ, что въ центрѣ современнаго пониманія стоитъ признакъ обладанія извѣстнымъ минимумомъ общихъ знаній и научной болѣе углубленной освѣдомленностью въ какой-либо частной культурной сферѣ. Шаткость этого понятія усилилась еще и отъ того, что образованіе, доступное при нашихъ условіяхъ только людямъ состоятельнымъ, довольно прочно сплелось съ признакомъ обезпеченности и привилегированнаго положенія, такъ что дѣленіе на образованныхъ и необразо-

ванныхъ ставится въ связь съ дѣленіемъ на состоятельные и бѣдные круги народа. Право на образованіе, предоставленное теоретически каждому, фактически, въ силу нашихъ главнымъ образомъ экономическихъ условій, свелось къ нулю и принадлежность къ опредѣленному сословію превратилась до нѣкоторой степени въ твердый симптомъ образованности. Немногія исключенія только дополняютъ общую картину. Съ этимъ тѣсно сплелось и другое представленіе объ образованномъ человѣкѣ, что это личность съ болѣе или менѣе широкимъ кругомъ не только знаній, но и общенія; какъ ясный признакъ образованности въ жизни указываютъ знаніе языковъ, а также и то, что человѣкъ много видѣлъ, путешествовалъ, а тѣмъ болѣе,—если онъ побывалъ въ разныхъ странахъ; вмѣстѣ съ тѣмъ это долженъ быть человѣкъ способный къ культурнымъ наслажденіямъ и къ болѣе или менѣе утонченной жизни, свободной отъ утопанія въ грубыхъ животныхъ мотивахъ борьбы за существованіе. Такъ, на пути концентраціи вниманія на внѣшнихъ признакахъ стало возможнымъ то явленіе, которое отмѣчаетъ Паульсенъ [1]) и которое знакомо каждому изъ насъ: когда очевидецъ уличнаго происшествія съ человѣкомъ, прилично одѣтымъ, говоритъ о немъ, какъ о лицѣ, повидимому, принадлежащемъ къ образованному классу, и у насъ возникаетъ вопросъ, откуда онъ это знаетъ, то часто возможенъ только одинъ отвѣтъ, что къ такому выводу его привелъ внѣшній видъ этого человѣка, его костюмъ, перчатки, можетъ быть, бѣлыя руки съ длинными, отточенными ногтями, указывающими на отсутствіе у него черной работы. Паульсенъ оказывается близкимъ къ дѣйствительности, когда онъ иронически замѣчаетъ: образованъ тотъ, кто не работаетъ чернымъ трудомъ, кто умѣетъ прилично одѣваться и вести себя и можетъ поддержать разговоръ

---

[1]) Въ статьѣ „Образованіе“ изъ „Enzyclop. Handbuch d. Pädagogik“.

обо всемъ, о чемъ говорятъ въ обществѣ, въ особенности, если онъ къ тому же обладаетъ знаніемъ языковъ.

И все-таки при всей поверхностности такого пониманія образованія, сосредоточеннаго на нѣкоторыхъ несущественныхъ побочныхъ слѣдствіяхъ образованности и ея внѣшнихъ признакахъ, въ глубинѣ души современнаго человѣка неугасимо живетъ надежда и ожиданіе, что образованіе это не только обладаніе извѣстнымъ кругомъ знаній, но что оно ведетъ и къ улучшенію и облагороженію человѣка. Отъ утонченныхъ внѣшнихъ манеръ мысль наша, естественно, переходитъ къ ожиданію внутренней тонкости, исключающей грубость, господство инстинктовъ, необузданныхъ страстей, къ ожиданію бережнаго отношенія къ своему и чужому человѣческому достоинству. Недаромъ война культурныхъ народовъ и «подвиги» культурныхъ воиновъ такъ больно ударили насъ по нервамъ и нашей совѣсти: если бы въ наши ожиданія отъ образованія и культуры не входили нравственныя чаянія, ожиданія повышенія гуманности и человѣчности, мы не пережили бы отъ современныхъ событій впечатлѣнія культурной катастрофы; вѣдь индѣйцы, снимающіе скальпъ съ побѣжденнаго врага, неспособны поднять въ нашей душѣ такую бурю негодованія и отчаянія: и имъ никогда не пришло бы въ голову или даже они считали бы позоромъ для себя оправдываться въ содѣянныхъ ими звѣрствахъ или въ томъ, что они первые начали войну, а мы видимъ, что культурные народы затрачиваютъ громадныя усилія, чтобы смыть съ себя кровь и пятна и вину за всѣ ужасы войны. Въ послѣднемъ итогѣ въ нашихъ ожиданіяхъ вездѣ сказывается ожиданіе нравственнаго облагороженія, образованіе должно насъ совершенствовать нравственно. Это особенно ярко сказалось въ ожиданіяхъ простонародной массы, которая прощаетъ извѣстный проступокъ своему собрату, извиняя его темнотой и грубостью, и вмѣняетъ такой же проступокъ въ двойную вину образованному, и въ нашей душѣ роится ясное чувство, что это такъ и должно быть. Духовное преобладаніе, дости-

гаемое образованіемъ, является въ глазахъ массы аристократизмомъ и справедливо налагаетъ на образованнаго человѣка повышенныя, большія моральныя обязательства.

Но чѣмъ выше были эти ожиданія, тѣмъ болѣе горько оказалось разочарованіе. Дѣйствительность во многомъ и многомъ не оправдала этихъ ожиданій, такъ что въ народной массѣ стало зрѣть даже опасное сѣмя подозрительнаго отношенія къ образованію и образованнымъ. Глубокое разочарованіе въ нашемъ образованіи, выросшее затѣмъ въ форму грандіознаго протеста и негодованія противъ него, нашло свое наиболѣе яркое отраженіе у насъ у Л. Н. Толстого. Онъ подошелъ къ нему съ яснымъ убѣжденіемъ, что оно должно служить религіозно-нравственному совершенствованію и оправданію человѣка и его жизни. Онъ подошелъ къ образованію и наукѣ съ громадными этическими требованіями, очевидно, признавая ихъ мощь въ дѣлѣ нравственнаго облагороженія человѣка, но вмѣстѣ съ тѣмъ онъ подчинилъ всю жизнь религіозно-этической задачѣ, какъ высшей цѣли. Толстой считалъ, что истинная наука и образованіе могутъ служить только одной великой задачѣ, это—служеніе истинному благу людей, стремленіе открыть человѣку глаза на истинную жизнь, на Бога, сказать ему, какъ слѣдуетъ жить по-Божьи, достойно человѣка, «жить правдой». Толстой этимъ въ сущности не думалъ исключить всѣ иныя задачи науки и образованія, но онъ подчинилъ ихъ религіозно-этическому стремленію какъ *основному*. Всѣ усилія науки и образованія должны быть направлены въ конечномъ счетѣ на то, чтобы рѣшить проблему смысла жизни, назначенія человѣка, указать ему истинный путь и направить по колеѣ нравственнаго совершенствованія, т.-е. иными словами всякое образованіе въ существѣ своемъ должно быть пропитано философско-этическимъ воспитательнымъ духомъ.

Въ статьѣ «О ложной наукѣ» [1]) онъ говоритъ, что

---

[1]) Собр. соч., т. XXI, стр. 54 и сл., изд. Сытина.

наука есть знаніе предметовъ, наиболѣе необходимыхъ и важныхъ для человѣческой жизни, но по его мнѣнію есть только одно такое знаніе, знаніе того, что нужно дѣлать всякому человѣку для того, чтобы какъ можно лучше прожить въ этомъ мірѣ тотъ короткій срокъ жизни, который опредѣленъ ему Богомъ, судьбой, законами природы,—какъ хотите..., т.-е. знать, что должно и чего не должно дѣлать. Какъ ни суживаетъ здѣсь Толстой задачи науки, а все-таки, какъ мы постараемся показать дальше, въ этой мысли Л. Н. Толстого при всей односторонности ея кроется глубокая жизненная правда, помогающая вскрыть недуги и причины безсилія нашего образованія и отчасти культуры.

Подойдя къ нимъ съ такими требованіями, Л. Н. Толстой, естественно, почувствовалъ особенно тяжело оборотную сторону нашей культуры. Ему особенно рѣзко бросилось въ глаза то печальное совпаденіе раздѣленія образованныхъ и необразованныхъ съ раздѣленіемъ людей на праздныхъ и трудящихся, на живущихъ чужимъ и своимъ трудомъ. Сгущая краски и нѣсколько односторонне концентрируя свое вниманіе на поставленной имъ задачѣ и современныхъ итогахъ образованія, Толстой пришелъ къ рѣзкимъ обвиненіямъ по адресу нашего образованія. Оно предстало передъ его взоромъ въ своемъ оголенномъ видѣ простой борьбы за существованіе, лишенной нравственной сути. Толстой уже въ 1860 г. въ письмѣ къ Ковалевскому [1]) убѣждалъ не смѣяться надъ спорами по поводу того, полезна ли грамотность или нѣтъ, такъ какъ это очень серьезный и грустный споръ. Онъ дальше поясняетъ свою мысль тѣмъ, что грамота, какъ грамота, приводитъ простолюдина только къ псалтырю, къ гадательной книгѣ. «Не провѣривъ на дѣлѣ,—говоритъ онъ,—трудно себѣ представить ужасныя опустошенія, которыя это производитъ въ умственныхъ способностяхъ, и раз-

[1]) Собр. соч., т. XIII, стр. 6.

рушенія въ нравственномъ складѣ учениковъ». Беря факты жизни школы такъ, какъ они были передъ его глазами, и возлагая всю отвѣтственность за нихъ не на всю широту условій, а только на современное образованіе и науку, Толстой заявилъ о своемъ протестѣ противъ нихъ. Онъ уже въ 60-хъ годахъ подчеркнулъ [1]): «для меня одинаково возмутительны гимназіи со своей латынью и профессоръ университета со своимъ радикализмомъ и матеріализмомъ». Въ послѣдующій періодъ онъ все больше и больше опредѣлялъ свое отрицательное отношеніе къ современному образованію и наукѣ. Ему доставляли много горькихъ минутъ письма, въ которыхъ наивные люди обращались къ нему съ просьбой помочь въ ихъ стремленіи получить образованіе, мотивируя свое желаніе учиться стремленіемъ «посвятить свою жизнь служенію народу»; Толстой сравнивалъ это стремленіе съ такимъ фактомъ: группа людей несетъ тяжелое бревно, одинъ изъ нихъ выйдетъ изъ общей группы, сядетъ сверху на бревно, а затѣмъ станетъ утверждать, что такимъ путемъ онъ помогаетъ работѣ. Свое возмущеніе противъ современной науки и образованія онъ ясно мотивировалъ тѣмъ, что по его убѣжденію оно есть просто плохо замаскированное средство для перехода изъ класса подавляемыхъ въ касту подавляющихъ. Такой итогъ получается не только по самой сути нашего ложнаго образованія, но еще и потому, что, какъ глубоко вѣрно говоритъ яснополянскій философъ, «чтобы воспитывать хорошо, надо жить хорошо передъ тѣми, кого воспитываешь» [2]), а мы живемъ плохо, слово и дѣло у насъ въ глубокомъ разладѣ, поступки и наставленія часто исключаютъ другъ друга. Образованіе и науки превратились въ декорумъ состоятельности и привилегированности, и развращенныя этимъ своимъ положеніемъ они утратили живой духъ, который имъ могло дать только

---

[1]) Т. XIII, стр. 75, статья „Воспитаніе и обученіе“.
[2]) Собр. соч., т. XIV, стр. 14.

стремленіе къ единственной цѣли,—къ рѣшенію вопроса о Богѣ, о назначеніи человѣка, о смыслѣ и пути его жизни, т.-е. что науки и образованіе отказались отъ духа религіи и этики. Толстой съ глубокой горечью говоритъ: «люди знаютъ о разстояніяхъ, плотности, движеніяхъ на миліарды верстъ отъ насъ отстоящихъ звѣздъ, о жизни микроскопическихъ животныхъ... объ Александрѣ Македонскомъ и Людовикѣ XIV и его любовницахъ, но не знаютъ ничего о томъ, какъ живутъ, работаютъ, страдаютъ рядомъ съ ними ихъ братья и сестры въ деревнѣ или въ городѣ на заводѣ [1]); поэтому онъ и считаетъ современныхъ образованныхъ людей самыми невѣжественными.

Можно спорить со многими утвержденіями Л. Н. Толстого, можно не соглашаться и здѣсь съ нимъ, особенно съ его попыткой все подчинить этическо-религіозной и воспитательной цѣли, но нѣтъ нужды быть толстовцемъ, чтобы понять, какъ много все-таки правды въ возмущеніи Л. Н. противъ нашего образованія. Мы хорошо знаемъ что оно дѣйствительно въ нашихъ условіяхъ фактически чуждо глубокихъ общихъ вопросовъ жизни и міросозерцанія, что оно стало привилегіей состоятельнаго класса и что ему уже издавна стали придавать сознательно непрактическій характеръ для утонченія жизни, въ противоположность массѣ, поглощенной голой борьбой за существованіе. Только понемногу съ расширеніемъ арены жизнь теперь начинаетъ вмѣстѣ съ разрушеніемъ сословныхъ и иныхъ перегородокъ уравнивать противоположности, а именно,—подвигать массы ближе къ духовнымъ запросамъ, а привилегированные классы побуждать къ реальной и трудовой жизни.

Но вмѣстѣ съ тѣмъ рѣзко выявилась и другая тяжелая сторона, обусловленная обостреніемъ борьбы за существованіе: старый Бэконовскій принципъ «знаніе—сила» нашелъ теперь свое воплощеніе и обогатился новымъ характер-

---

[1]) Собр. соч., т. XIV, стр. 30.

нымъ прибавленіемъ: знаніе—сила, а образованіе—капиталъ. Въ наше время этотъ лозунгъ понятъ въ слишкомъ матеріализованномъ смыслѣ. Цѣнность образованія, внѣ всякаго сомнѣнія, колоссально возросла, когда стали рушиться сословныя и иныя перегородки и индивиду принципіально открылась возможность пройти всю жизненную лѣстницу вплоть до ея верхнихъ ступеней собственными силами, только на основѣ того, что онъ знаетъ и что онъ можетъ завоевать. Въ этомъ соревнованіи образованію отведено одно изъ самыхъ почетныхъ мѣстъ. Оно должно повысить способность отвоевать себѣ возможно болѣе выгодное мѣсто въ жизни. И вотъ въ нашей дѣйствительности люди стремятся въ величайшей поспѣшности, въ подлинной суетѣ понахватать практическихъ знаній, свидѣтельствъ и дипломовъ, чтобы успѣшнѣе мчаться по поверхности жизни дальше, не задумываясь и не углубляясь въ смыслъ и цѣнность всей этой борьбы за существованіе, достигшей уже теперь колоссальнаго напряженія. Задача внутренняго вызрѣванія, духовнаго улучшенія какъ-то затерялась въ тѣни стремленія приспособить и вооружить къ борьбѣ за лучшее мѣсто въ жизни, хотя та же жизнь начинаетъ все энергичнѣе побуждать насъ поставить вопросъ объ отношеніи образованія къ нравственному совершенствованію. Эгоизмъ личный и эгоизмъ національный, какъ показываетъ намъ жизнь современнаго цивилизованнаго міра, широко использовали науки и образованіе, какъ средство въ борьбѣ за теплое мѣстечко; таже международная жизнь показала намъ, какъ мало образованные народы думали и думаютъ о нравственности. Благодаря раздробленности своихъ цѣлей, современное образованіе не достигаетъ толкомъ ни подготовки къ жизни, ни улучшенія индивида. И изъ народа идутъ все большія и большія нареканія на школу и образованіе.

Неясность и нецѣльность задачъ стоитъ въ связи съ тѣми противорѣчіями, которыхъ легіонъ въ нашемъ воспитаніи и обученіи и которыя часто въ корнѣ подрыва-

ютъ воспитательное воздѣйствіе образованія: такъ, напримѣръ, въ насъ живутъ двѣ религіи, религія любви и религія вражды, какъ это правильно отмѣтилъ Гербертъ Спенсеръ; въ наше сознаніе рѣзко врѣзается противорѣчіе священнаго писанія и научнаго пониманія міра; насъ развращаетъ ученіе о безкорыстномъ знаніи и дорого оплачиваемое образованіе; мы чувствуемъ несовмѣстимость проповѣди любви къ ближнему и эксплоатаціи людей во всѣхъ ея видахъ и войны; ко всѣмъ этимъ конфликтамъ можно было бы прибавить указаніе на антагонизмъ между эстетизмомъ и нравственностью и т. д. Мы въ нашей образованности и культурѣ несемъ уже многія слѣдствія, получающіяся изъ ослабленія напряженія идеальныхъ силъ при накопленіи внѣшнихъ благъ. При этомъ нашъ экономическій строй съ его индивидуальной хозяйственной борьбой и наша политическо-общественная жизнь создаютъ въ воспитательномъ отношеніи крайне отрицательную основную среду и фонъ для всего процесса образованія и воспитанія. Достаточно вспомнить, что мы всячески съ ранняго дѣтства проповѣдуемъ трудъ и любовь къ нему, но мы ничѣмъ не обезпечиваемъ возможность труда, не гарантируемъ права человѣка на трудъ, наша общественная жизнь знаетъ широкое явленіе безработицы, нищенства, проституціи и т. п. явленій. Все это глубоко важно, все это не можетъ не отражаться въ общемъ итогѣ отъ нашего образованія, потому что учитъ и воспитываетъ— и это то, что мы постоянно теряемъ изъ виду,—не только книга, ученый, но и среда, условія, въ конечномъ счетѣ, весь комплексъ жизненныхъ условій. Громадное преимущество и громадный недостатокъ человѣка составляютъ то, что онъ обладаетъ большой воспріимчивостью и душевной гибкостью: первое—потому, что это даетъ ему возможность далеко вырастать и воспитываться, второе—потому, что это даетъ возможность вести его—и вести далеко—и по ложнымъ, и по ошибочнымъ путямъ. Глядя на современные итоги школы и образованія, мы посто-

янно должны помнить о необходимости различать, что содѣяно наукой и обученіемъ, что—воспитаніемъ, что—жизнью практической, что—семьей и обществомъ и т. д. Въ общемъ итогѣ все это слилось вмѣстѣ, да оно и созидалось нераздѣльно.

Указывая на недочеты нашего образованія, мы далеки отъ мысли выступить вмѣстѣ съ его категорическими обвинителями, какъ и съ панегиристами ему. Недочеты образованія, лишеннаго коренной положительной воспитательной окраски, много, конечно, повинны въ томъ, что творятъ теперь образованные люди и народы, но мы ни на минуту не забываемъ, что нашъ гуманизмъ и дорогіе намъ культурные лозунги *не были хозяевами жизни*. Мы должны твердо помнить, что ихъ въ сущности терпѣли и культивировали только постольку, поскольку они казались данному строю и укладу полезными. Они были и пока все еще остаются въ подчиненномъ и отчасти уже темномъ состояніи и современная катастрофа не есть крушеніе культуры. Образованіе и культура прошли пока одну стадію, стадію осознанія лозунговъ, но, вѣдь, это еще далеко не все: для культуры важны не одни лозунги, но *и умѣніе организовать ихъ осуществленіе*. Недостатокъ послѣдняго у насъ чувствуется особенно сильно.

Но мы уже слышимъ, какъ въ душѣ нашего читателя рождается твердо усвоенное нашимъ временемъ возраженіе въ отвѣтъ на предъявленіе къ образованію требованій нравственнаго совершенствованія: намъ говорятъ, что наука—знаніе знаетъ одну цѣль, истину, и по существу исключаетъ иныя требованія. Горячо протестующіе голоса заявляютъ намъ, что наука должна быть совершенно автономна не только въ своихъ изысканіяхъ, но и въ изложеніи и въ обученіи; ярмо морали было бы для нея гибелью той свободы, безъ которой она жить не можетъ; научное образованіе должно охранять лозунгъ «знаніе ради знанія» такъ же ревниво, какъ искусство бережетъ

свою свободу и страшится подчиненія нравственнымъ требованіямъ.

И дѣйствительно, это—вопросъ, въ которомъ для всякаго дорожащаго истиннымъ знаніемъ, здоровой нормальной жизнью науки, здѣсь не можетъ быть двухъ мнѣній: свобода, автономія для науки это—вопросъ жизни, это вопросъ о воздухѣ, которымъ она дышетъ. Но, во-первыхъ, мы здѣсь интересуемся научной работой не самостоятельнаго изслѣдователя, уже созрѣвшаго человѣка, а юныхъ людей, процессомъ образованія и его вліянія на нравственный укладъ личности; а, во-вторыхъ, истинная автономія нисколько не исключаетъ нашего права подходить къ наукѣ съ ожиданіями нравственнаго вліянія на человѣческую личность. Наука и научное образованіе заинтересованы только въ томъ, чтобы за ними оставалось ненарушимое право самодовлѣюще опредѣлять свои пути къ открытію истины. Какъ говорилъ Николай Кузанскій, «какъ сердце живетъ истинной жизнью только въ *любви*, такъ умъ—въ стремленіи къ познанію и *истинѣ*». Дѣтскіе вопросы показываютъ намъ, какъ сильны и законны познавательные интересы, рождающіеся у человѣка съ природной силой. Но въ интересахъ жизни, науки и образованія автономія должна такъ же ревниво оберегать себя отъ изоляціи. Ей необходимо пройти между Сциллой холодно безучастнаго знанія и Харибдой моральнаго порабощенія знанія постороннимъ задачамъ. Она должна сохранить живую связь со всѣмъ кругомъ человѣческихъ интересовъ. И если правильно говорятъ, что «не добро быть человѣку одному», то глубоко правильно бояться узкой изоляціи науки. Предъявляя къ ней и образованію ожиданія нравственнаго порядка, мы говоримъ только о характерѣ ихъ воздѣйствія, а цѣль, объекты и пути изученія остаются въ полномъ вѣдѣніи самой науки. Это правомѣрное исканіе того живого соприкосновенія, которое должно быть и есть у каждой вѣтви жизни человѣческаго духа. Въ изоляціи науки кроется

не меньшая опасность, чѣмъ въ другой нежизненной крайности, — въ подчиненіи ея морали. Толстой былъ глубоко неправъ не въ своихъ религіозно-нравственныхъ ожиданіяхъ отъ нея, а въ томъ, что онъ пытался на почвѣ узко понятой морали опредѣлить и сузить ея предметъ, т.-е. нарушить ея свободу.

Въ нашемъ отношеніи къ наукѣ и образованію пока выявились слѣдующія большія крайности: одна изъ нихъ презрѣніе къ практическимъ задачамъ; о ней Мюнхъ говоритъ [1]), что она въ большой своей части является пережиткомъ древности...; «она исходитъ изъ совершенно чуждой для насъ соціальной организаціи древности, гдѣ преимуществомъ и достоинствомъ свободнаго человѣка было не дѣлать ничего, что является какой-либо потребностью практической жизни, гдѣ творцы самыхъ благородныхъ, художественныхъ созданій лично презирались, какъ практическіе работники, гдѣ человѣкъ высшаго круга могъ только мыслить, разсуждать, политиканствовать..., кромѣ того, конечно, мечтать и наслаждаться, всю же конкретную культурную работу оставлялъ на долю простого, низшаго круга». Вторая крайность, выявившаяся также въ исторіи, заключается во взглядѣ «знаніе сила», въ его обостреніи, въ сведеніи науки на исключительную роль орудія въ борьбѣ за существованіе. Третья крайность нашла свое выраженіе у Толстого въ его стремленіи подчинить науку цѣликомъ религіозно-нравственному служенію. Ясно, что во всѣхъ этихъ попыткахъ, построенныхъ на изоляціи какого-нибудь одного момента, правды не можетъ быть; менѣе всего можно помириться на одномъ изъ этихъ рѣшеній въ отношеніи образованія. Мы ясно видимъ, что принципъ «знаніе ради знанія» грозитъ безжизненностью и мертвымъ безучастіемъ; принципъ служенія жизни въ его крайней формѣ поведетъ по пути вырожденія науки и культуры, рас-

[1]) Школа будущаго, изд. Тихомирова, стр. 192.

цвѣта эгоизма; принципъ религіозно-нравственнаго абсолютизма подорветъ жизнь науки и образованія въ корнѣ, сузитъ ихъ область и засушитъ умъ человѣка.

Всякая *изоляція* покупается дорогой цѣной, большей частью *утратой жизненнаго духа. Ея мы должны избѣгнуть и въ образованіи.* Научное знаніе и образованіе, помимо своей *самодовлѣющей* цѣнности, получаетъ свое значеніе еще въ зависимости отъ того, съ какими стремленіями и съ какими областями его связываютъ. Наука соединяла людей, но она же строила и крупповскія орудія. Телефоны и телеграфы несутъ благія вѣсти, но по нимъ же передаются приказанія стрѣлять и уничтожать. Все зависитъ отъ того, какъ ими воспользуются, кого и съ кѣмъ они соединяютъ. Изолированная наука и образованіе превращается въ фонарь, который одинаково способенъ освѣщать путь и святому, и убійцѣ. Но именно потому мы и должны искать для нея живой связи съ *доброй* волей. Убѣжденно отстаивая истинную автономію науки, мы должны всѣми силами воспротивиться попыткамъ вырвать ее изъ живой связи съ другими областями и въ особенности съ *доброй волей.* Съ этимъ вполнѣ согласуется и самая сущность научнаго знанія и образованія. Оно разнообразно, какъ сама жизнь и живые человѣческіе запросы и интересы, начиная отъ изученія различныхъ бездушныхъ камней, экзотическихъ растеній, усиковъ какого-нибудь далекаго намъ насѣкомаго и кончая жгучими вопросами человѣческой и міровой жизни. Поэтому, конечно, и степень вліянія ихъ на нашу личность неодинакова. Но все-таки въ самомъ существѣ ихъ заложены элементы родства съ нравственной жизнью. Основная нить, связующая ихъ, заключается въ томъ, что онѣ ищутъ и стремятся сообщать *правду.* Наше представленіе о «холодной» наукѣ и по существу, и фактически глубоко ложно: она должна быть безпристрастна, но не безстрастна, она живетъ и должна жить глубокимъ стремленіемъ къ истинѣ, убѣжденіемъ, немыс-

лимымъ безъ сильнаго, стойкаго волевого напряженія, и потому рѣчи о ея холодности плодъ недоразумѣнія. Они допустимы только въ узкомъ смыслѣ требованія независимости отъ *смутныхъ* субъективныхъ симпатій или антипатій, но, вѣдь, наука предполагаетъ глубокій интересъ, любовь къ своему предмету, и такимъ образомъ падаетъ психологическое препятствіе къ связи между научнымъ, интеллектуальнымъ образованіемъ и культурой другихъ сторонъ личности: и наука не живетъ внѣ воли и чувства.

Уже во внѣшней обстановкѣ намѣчается эта связь. Истинное образованіе не идетъ въ одиночку; оно всегда заключается въ сообщеніи знаній, въ личномъ и книжномъ соприкосновеніи съ другимъ лицомъ. И это тѣмъ болѣе правильно для всѣхъ ступеней школы, что *нѣтъ предмета безъ преподавателя*, нѣтъ образованія безъ людей. Но пойдемъ глубже, и тутъ встрѣчается намъ то соображеніе, которое уже не внушаетъ никакихъ сомнѣній. Нашъ дурной психологическій методъ даетъ намъ поводъ принимать искусственно выдѣленное нами за отдѣльно существующее и создаетъ въ частности въ нашемъ вопросѣ фикцію, что можно упражнять интеллектъ, не упражняя воли и чувства, и наоборотъ; и здѣсь необходимо освободиться отъ предразсудка, заставляющаго признавать существованіе отдѣльныхъ изолированныхъ способностей; можно упражнять только личность, духъ въ цѣломъ, но, правда, съ преобладаніемъ тѣхъ или иныхъ сторонъ. Когда мы игнорируемъ эту истину, мы все равно идемъ путемъ соупражненія, но идемъ слѣпо, въ потьмахъ и потому творимъ много зла. Особенно необходимо помнить, что, говоря словами Кершенштейнера, путь къ головѣ ребенка лежитъ черезъ его сердце. Тотъ же авторъ кстати замѣчаетъ, съ другой стороны, что трудно сдѣлать изъ субъекта съ глупой головой человѣка съ характеромъ.

На возможность совмѣщенія автономіи научнаго образо-

ванія и ожиданій нравственнаго совершенствованія указываютъ и другія соображенія. Вмѣсто сомнѣній по поводу того, что могутъ дать нравственному совершенствованію свѣдѣнія объ усикахъ какого-нибудь жука, мы должны помнить, что вырванныя изъ общей связи они, можетъ быть, окажутся безполезными, но и въ органическомъ цѣломъ ихъ роль будетъ иная: точныя положительныя науки могутъ явиться цѣнными сотрудниками въ воспитаніи культуры правдивости; онѣ способны воспитывать интеллектуальную честность, пріучая къ точности и научая открыто считаться съ фактами; но, конечно, все это только въ общей связи; стоитъ только ввести изоляцію, какъ живой правдивый духъ исчезаетъ безслѣдно [1]).

Наука воспитываетъ свободу духа и этимъ подготовляетъ одно изъ необходимыхъ условій нравственности. Нѣтъ сомнѣнія, что формальная культура, приносимая научнымъ образованіемъ, должна благотворно отразиться и на нравственномъ развитіи, напримѣръ, въ воспитаніи навыка къ углубленію, къ объективности. Прослѣживая міръ, жизнь, научное образованіе пролагаетъ мостики и объединяетъ; оно пролагаетъ путь къ углубленію и расширенію симпатіи, открывая возможность показать единство всего и единство во всемъ. Идя по истинному пути, оно ломаетъ однѣ застарѣлыя перегородки за другими, оно помогаетъ сбросить мишуру и всякаго рода ложныя цѣнности.

И все это даетъ ясное представленіе о томъ, какъ важна для самой науки нравственно оздоровленная воля. Исторія духовнаго роста человѣчества краснорѣчиво говоритъ о томъ, сколько самопожертвованія, стойкости, безкорыстія и любви нужны для него. Мы на этомъ останавливаться не будемъ.

---

[1]) О возможности воспитательнаго вліянія научнаго образованія говоритъ тотъ фактъ, что факультеты часто налагаютъ яркій отпечатокъ на своихъ питомцевъ.

II.

Все это возможно, но этого нѣтъ, какъ ни горько сознаваться въ этомъ. И мысль наша послѣдовательно переходитъ къ вопросу о причинахъ нашего кризиса и о путяхъ его устраненія. Источникъ его выяснился попутно изъ всего, что нами было сказано раньше. Ясно, что и здѣсь причину необходимо видѣть въ сложной ткани не только умственныхъ теченій, но и всей широты нашихъ соціально-экономическихъ условій, въ которыхъ на ряду съ новымъ, только что родившимся живетъ многое уже умирающее. Такъ, напримѣръ, создались исторически двѣ крайности, идея чистаго знанія ради знанія и идея его исключительно практическаго служенія, первая на почвѣ свободы отъ необходимости непосредственной матеріальной борьбы за существованіе, вторая—на почвѣ тяготъ и недуговъ этой земной жизни [1]). Исторія какъ будто ковала тѣ элементы, которые теперь подлежатъ объединенію. Жизнь идетъ и должна итти цѣльнымъ путемъ и всякое дробленіе живого цѣлаго ведетъ къ нежизненности. Между тѣмъ наше современное образованіе и вся наша культура больны дробленностью и дисгармоніей, разладомъ внутренняго и внѣшняго, духа и тѣла, характера и ума; культуры духа и техники, идеи гуманности, человѣчности и эксплоатаціи и жестокости, разладомъ идеи и факта. Въ частности и въ нашемъ образовательномъ идеалѣ взята частность вмѣсто цѣлаго: мы дѣлаемъ постоянныя попытки обращаться къ уму, совершенно игнорируя волю и чувство. Но, вѣдь, воздѣйствіе все-таки остается, только оно уже сопровождается всѣми печальными слѣдствіями пользованія не освѣщенныхъ сознаніемъ путей и средствъ. Отъ этого страдаетъ не только нравственное оздоровленіе воли и чувства, но много теряютъ и задачи образованія въ болѣе

---

[1]) См. *М. М. Рубинштейнъ*, „Исторія педагогическихъ идей въ ея основныхъ чертахъ“, Москва, 1916.

узкомъ смыслѣ слова. Плохое воспитаніе даетъ въ итогѣ и плохое образованіе, а улучшеніе послѣдняго тѣсно связано съ оздоровленіемъ перваго. Примѣръ Западной Европы подтверждаетъ это: тамъ лучше образованіе, тамъ лучше и воспитаніе. Конечно, они далеки отъ идеала, но здѣсь уже открывается вліяніе общихъ условій, въ которыхъ живетъ культурное человѣчество. Германія, на примѣрѣ которой обыкновенно теперь показываютъ крахъ культуры, по существу сознательно вела все воспитаніе и обученіе въ направленіи на грядущую европейскую международную борьбу. Мы уже указали раньше, что культура идейная не была и сейчасъ еще не является хозяйкой жизни. Примѣръ Германіи доказываетъ это лучше всего: тамъ культура, образованіе и воспитаніе были широко и съ нѣмецкой основательностью использованы для постороннихъ (общечеловѣческому, истинно культурному) чисто практическихъ государственныхъ цѣлей, цѣлей голой международной борьбы за преобладаніе, и поучительные итоги теперь передъ нами. Эта тенденція германскаго образованія сказалась особенно ярко въ стремленіи установить, — что и было осуществлено, — тѣсную связь студенчества съ крайне узко національстически, консервативно и шовинистически настроеннымъ германскимъ офицерствомъ. Коренное зло — въ изолированномъ обращеніи къ уму, способному при изоляціи отъ совѣсти служить любому богу. Злой человѣкъ отъ изолированно культивированнаго ума становится только вдвойнѣ злымъ и опаснымъ. Мы пережили и отчасти все еще переживаемъ такую гипертрофію образованія въ узкомъ смыслѣ, его оторванность отъ культуры остальныхъ сторонъ личности. Вредъ этотъ усугубился нашей глубоко развращающей соціально-экономической обстановкой, атмосферой неорганизованной хаотической единичной борьбы за существованіе. Дробленіе экономическое, дробленіе соціальное, религіозное, національное и т. д.,—дробленіе и въ воспитаніи и образованіи. Когда берется часть вмѣсто цѣлаго

и цѣлое по частямъ, то неминуемо полное или частичное омертвѣніе, и вотъ мы бьемся надъ бѣдами, вытекающими изъ изолированнаго эстетизма, изъ изолированнаго морализма, логизма и т. д. Вѣдь, такъ характерно, что художники пера и кисти отгораживаются не только отъ не-эстетовъ, но они по большей части чужды и всѣмъ другимъ сферамъ культуры, и жизнь для нихъ суживается до предѣловъ того уголка, который именуется міромъ искусства [1]). Та же изоляція и у ученаго: онъ часто не имѣетъ никакого представленія даже о томъ, что творится въ смежной области. У него вырастаетъ въ гнетущее явленіе узкая партійность и кружковщина и т. д., а разрывъ между теоріей и практикой сталъ уже настолько общимъ мѣстомъ, что о немъ не стоитъ и говорить.

Голое образованіе несетъ съ собой опредѣленно только утонченіе ума и вкуса, но утонченность можетъ быть и въ преступленіи и въ развратѣ. Мы должны оградить себя отъ ошибокъ просвѣтительной эпохи, отъ абсолютной вѣры въ разсудокъ, въ познаніе само по себѣ. Мы теперь знаемъ твердо, что одно знать, другое хотѣть. Въ современномъ обученіи Закону Божію и морали ярко проявилась эта черта: ученики много знаютъ, но ни во что *не вѣрятъ* изъ того, что знаютъ...

Выходъ отсюда ясенъ: кто вѣритъ въ мощь духа и цѣнность культуры и не раздѣляетъ отчаянія и разочарованія въ ней, тотъ можетъ указать путь только на колеѣ борьбы съ дробленіемъ человѣческаго духа. Мы должны твердо и ясно вступить въ нашемъ образованіи на ту колею, на которую насъ настоятельно зоветъ правильно понятая истинная сущность образованія: это идеалъ многогранной, всесторонне развитой, *цѣльной личности* [2]). Только то образованіе будетъ благомъ для насъ, которое родится и

---

[1]) Объ изолированномъ эстетизмѣ см. *М. Рубинштейнъ*, „Эстетическое воспитаніе дѣтей“, Москва, 1915.

[2]) См. *М. М. Рубинштейнъ*, „Очеркъ педагогической психологіи въ связи съ общей педагогикой“, Москва, 1916, 2-е изд.

будетъ развиваться на почвѣ стремленія къ этому идеалу. Мы должны во всей сферѣ педагогики, начиная отъ низшей школы и кончая высшей и даже ученымъ кабинетомъ, воскресить, но уже въ ясно осознанной формѣ,— пусть даже какъ эвристическій принципъ,—старый идеалъ абсолютныхъ цѣнностей истины, добра, красоты и святости. Въ противовѣсъ расщепленію ихъ мы напомнимъ ту мысль, которую удачно формулировалъ К. Д. Ушинскій; онъ говоритъ: если бы мы могли однимъ взглядомъ окинуть картину, построенную истинною наукой въ полномъ видѣ, то она восхитила бы насъ своей красотой; мы добавимъ, что она, можетъ быть, не только вызвала бы восхищеніе, какъ звѣздное небо, объектъ астрономіи, но и зажгла бы въ нашей душѣ огонекъ добра и чувство Бога. Здѣсь намъ нужно только дать разгорѣться той искрѣ, которая живетъ въ глубинѣ души каждаго человѣка; нужно только всегда помнить, что мы учимъ и образовываемъ не часть, а *всего* человѣка, т.-е. цѣлью нашей и въ образованіи можетъ быть только то образованіе, которое одухотворено идеаломъ *цѣльной личности.*

Отсюда ясно вытекаетъ, что все знаніе — образованіе должно быть очеловѣчено въ лучшемъ смыслѣ этого слова. Это и есть та доля глубокой правды, которая заложена въ одностороннемъ и крайнемъ взглядѣ Л. Н. Толстого. Но это же ясно показываетъ намъ, что понятіе образованія шире процесса усвоенія знаній, что его задачи должны послѣдовательно охватить значительно болѣе широкую область. Оно должно быть образованіемъ *человѣка* и человѣчности и ничѣмъ инымъ быть не должно, оно должно имѣть въ виду культуру всей личности: не только пріобрѣтеніе знаній и навыковъ, умственное утонченіе, но и нравственное облагороженіе; не только подготовку спеціалиста, но прежде всего подготовку человѣка, потому что безъ него не можетъ быть и спеціалиста; не только подготовку къ борьбѣ за существованіе,—въ этомъ человѣкъ, хотя и болѣе умное, но все-таки еще живот-

ное, — но и къ служенію идеалу, «Богу», гдѣ впервые человѣкъ переходитъ черезъ грань животности и вступаетъ въ божественное царство; оно должно не только дать знанія, но и способствовать духовно здоровому развитію воли и чувства, господству надъ темными инстинктами и аффектами, оно должно создать возможность широкаго отношенія ко всѣмъ сферамъ человѣческихъ цѣнностей; истинно образованнымъ можно было бы назвать того, кто могъ бы про себя сказать:—я человѣкъ и ничто человѣческое, цѣнно человѣческое мнѣ не чуждо. Это можетъ быть достигнуто только широкой всесторонней внутренней культурой личности. Вспоминаются слова Паульсена [1]), который говоритъ: «Образованъ... тотъ, въ комъ разумъ исполняетъ свою задачу, т.-е. продумываетъ великія божественныя мысли дѣйствительности и опредѣляетъ жизнь изъ ея идеи; тотъ, въ комъ болѣе благородные аффекты, — смѣлость и честолюбіе, благочестіе и отвращеніе къ пошлости,—развиты до степени сильныхъ волевыхъ движеній; наконецъ, тотъ, въ комъ чувственныя влеченія такъ дисциплинированы и укрощены, что не только не подчиняютъ себѣ и даже не тормозятъ высшую духовную жизнь, но, напротивъ, служатъ ей орудіемъ и воплощеніемъ». По существу этотъ идеалъ образованія цѣльной личности диктуется самой сущностью образованія, потому что духъ человѣка развертывается во всей своей полнотѣ только въ соприкосновеніи съ универсальными задачами.

Но, можетъ быть, вглядываясь глубже въ этотъ лозунгъ образованія, мы почувствуемъ сомнѣніе, тотъ ли это путь, по которому слѣдуетъ итти. Можетъ быть, мы вспомнимъ, что если лозунгъ цѣльной личности выдвигается теперь, то кличъ итти, руководясь идеей человѣка и человѣчности, раздается уже давно, по меньшей мѣрѣ со временъ Песталоцци и Канта; намъ напомнятъ, можетъ быть,

---

[1]) Статья „Образованіе“ въ Handbuch d. Pädagogik Рейна.

что этотъ лозунгъ особенно громко звучалъ въ Германіи и тѣмъ не менѣе именно она пришла къ Лузитаніи, хотя именно нѣмцы въ лицѣ Гербарта выступили глашатаями идеи воспитывающаго обученія. Но мы уже раньше указывали на то, что мало дать лозунгъ, необходимо еще организовать возможность его осуществленія. Исторически нашъ лозунгъ вполнѣ созрѣлъ, созрѣли даже многія и многія условія для его проведенія, но все-таки въ живой дѣйствительности они раздроблены, они не объединены въ одно живое цѣлое. Такъ старая Германія шла за этимъ лозунгомъ, но тогда многія условія отсутствовали, въ душѣ людей все еще жили и живутъ двѣ враждующія религіи, все еще живетъ конфликтъ успѣховъ внѣшней, технической культуры и внутренняго духовнаго преуспѣянія и цѣльности; такъ Гербартъ, ставшій на почву воспитывающаго обученія, впалъ въ то же время въ грѣхъ односторонняго интеллектуализма; такъ мы провозглашаемъ лозунгъ человѣчности, а въ дѣйствительности все еще идемъ въ колеѣ узкаго національнализма и исключительности; а лозунги, не претворяемые въ жизнь, засыхаютъ и опадаютъ въ нашихъ душахъ, какъ пожелтѣвшіе отъ холода листья осенью; противъ этой нашей проповѣди кричитъ вопіющая несправедливость соціально-экономическихъ условій, въ которыхъ живетъ народная масса. Наконецъ, тѣ же условія не даютъ человѣку *полностью* и *свободно* развернуть свою личность, и за это мы расплачиваемся очень дорогой цѣной. Такъ эта личность была въ особенности въ Германіи закована воспитаніемъ въ латы шовинистическо-милитаристическаго государственнаго духа и въ итогѣ дала «Лузитанію»...

Но что же это говоритъ намъ? Это говоритъ намъ о томъ, что мы съ нашимъ лозунгомъ находимся на правильномъ, исторически оправданномъ пути. Во что человѣкъ претворится по *содержанію* въ нравственномъ, эстетическомъ, интеллектуальномъ, гражданскомъ и т. д. направленіяхъ, это должно быть дѣломъ *свободнаго* выявле-

нія, нашъ же лозунгъ говоритъ только, чтобъ этому выявленію были даны соотвѣтствующія условія, онъ ставитъ какъ безусловное велѣніе вести дѣтей къ этому ихъ свободному и вмѣстѣ съ тѣмъ *полному* выявленію. Для этого необходимо выявить живую полноту этихъ условій, необходимо организовать самую дѣйствительность. Объ этомъ мы и говоримъ. Это еще лишній разъ подтверждаетъ, что нельзя педагогу быть чуждымъ общественнаго, широко соціальнаго духа, потому что не онъ одинъ готовитъ новаго человѣка и новое образованіе. Мало дать школѣ и семьѣ лозунги, надо устранить развращающія своимъ контрастомъ широкія условія жизни. А это то, что уже внѣ власти одного педагога. Ему остается въ этомъ только обязанность живого отклика и сотрудничества. Это тѣмъ болѣе, что лозунгъ борьбы за человѣка и человѣчность способенъ и долженъ одушевить не только наше образованіе, но онъ уже развѣвается какъ знамя лучшихъ общественныхъ теченій. Тутъ мы не только не будемъ одиноки, но мы придемъ въ живое и тѣсное соприкосновеніе съ самой живой дѣйствительностью и пойдемъ нога въ ногу съ тѣми, кто долженъ творить жизнь. Противорѣчія жизни будутъ и дальше врываться диссонансомъ въ образованіе и его вліяніе, но насъ это не должно лишать вѣры въ идеалъ образованія цѣльной личности.

Этотъ идеалъ приводитъ насъ къ очень существеннымъ выводамъ. Онъ на нашъ взглядъ ярко оттѣняетъ глубокую ложь узко интеллектуализованнаго понятія образованія, узко изолированнаго умственнаго развитія, вооруженія человѣка только одними знаніями, какъ будто нашимъ идеаломъ дѣйствительно можетъ быть человѣкъ какъ голая «сокровищница знаній». Мы должны взять понятіе образованія во всей его широтѣ *образованія человѣка*, т.-е. образованіе не должно сводиться только къ одной культурѣ ума, но въ неменьшей мѣрѣ оно касается воли и чувства, какъ и многихъ даже чисто внѣшнихъ сторонъ личности. Человѣкъ долженъ стать всесторонне развитой

личностью, вотъ истинная цѣль истиннаго образованія, это значитъ, что культура ума и знаній должна итти не изолированнымъ путемъ, а въ тѣсной связи съ культурой другихъ сторонъ и прежде всего съ нравственнымъ воспитаніемъ. Это, естественно, должно значительно видоизмѣнить нашъ взглядъ на задачи школы. Ясно помня, что изолированное знаніе можетъ служить какъ Богу добра, такъ и Богу зла, и предоставляя ученому въ своихъ изслѣдованіяхъ руководиться принципомъ «знаніе ради знанія», мы должны тщательно позаботиться на всѣхъ ступеняхъ школы о насадителяхъ здоровой *доброй*, т.-е. нравственной, воли.

Это тѣмъ болѣе необходимо, что и нравственность по существу въ современныхъ условіяхъ нуждается въ знаніи и образованіи. Связь между образованіемъ ума и нравственностью подчеркивается тѣмъ, что послѣдняя теперь немыслима на почвѣ одного голаго навыка и дисциплинированности; голосъ совѣсти нуждается еще въ дополненіи яснымъ нравственнымъ сознаніемъ, которое можетъ родиться только на почвѣ образованія, утонченной работы мысли; воля личности безъ нихъ окажется слѣпой и безпомощной; научное образованіе должно показать ей міръ и жизнь въ истинномъ свѣтѣ и намѣтить правильныя, немишурныя цѣли, потому что теперь мало чувствовать и хотѣть, но нужно еще глубокое пониманіе, какъ говоритъ Вл. Соловьевъ [1]), «чтобы должнымъ образомъ осуществлять благо, необходимо знать истину; для того, чтобы *дѣлать, что должно, надо знать, что есть*».

Первое, на что мы хотѣли бы обратить здѣсь вниманіе, это живой, офиціально главенствующій факторъ школы и образованія: этои—учитель. Мы должны понять, что въ фигурѣ «человѣка въ футлярѣ», въ фигурѣ увядшаго или увядающаго духовно человѣка, въ фигурѣ безжизненнаго педанта высмѣиваются не столько педагоги, сколько само

---

[1]) Критика отвлеченныхъ началъ, собр. соч., II, стр. 184.

общество, что она обозначаетъ крушеніе нашихъ широкихъ образовательныхъ надеждъ, что она говоритъ объ иллюзорности надеждъ при нашихъ условіяхъ воспитать человѣка въ лучшемъ смыслѣ этого слова. Мы должны вернуться къ тому понятію учителя, которое дышетъ полнотой и жизнью и освящено исторіей,—къ понятію, которое даетъ намъ право подойти къ учителю и его роли съ жизненно полными ожиданіями, потому что учитель ведетъ будущую жизнь въ лицѣ своихъ питомцевъ и если онъ мертвъ, то жизни онъ въ нихъ не вдохнетъ. Кто учитъ, тотъ и воспитываетъ, — все равно, сознаетъ онъ это или нѣтъ; если онъ этого не сознаетъ, то онъ или подрываетъ свое положительное воздѣйствіе, или же дѣйствуетъ вредно, но дѣйствуетъ всегда. Это та мысль, которая заставляла грековъ видѣть въ философѣ не только авторитетъ въ области знаній, но и учителя жизни, человѣка, знающаго не безотносительно, а знающаго то, что есть и что должно быть.

Такое пониманіе роли учителя должно ребромъ поставить вопросъ о пополненіи кадра учителей. Въ настоящее время учительскій составъ при его приниженномъ и матеріально тяжеломъ положеніи пополняется въ большей своей части остатками отъ другихъ профессій, болѣе привлекательныхъ житейски и матеріально. А между тѣмъ при такомъ составѣ насъ не спасутъ никакія программы и регламентаціи школьнаго строя и занятій, потому что школа требуетъ живыхъ людей, а гдѣ они появляются, тамъ чрезмѣрная регламентація обращается въ тяжелыя путы. И вотъ именно потому самымъ важнымъ или однимъ изъ главныхъ шаговъ къ оздоровленію всей нашей системы образованія является ослабленіе вѣры въ силу программъ и регламентацій и привлеченіе въ кадры учителей не остатковъ отъ другихъ профессій, а *лучшихъ людей*. Намъ вспоминается старый Платонъ, съ глубокой прозорливостью настаивавшій на первенствующемъ государственномъ значеніи образованія — въ широ-

комъ смыслѣ этого слова—и отдавшій его въ своей утопической философской республикѣ въ руки лучшихъ, совершенно безупречныхъ гражданъ. Туда, гдѣ должна созрѣть и окрѣпнуть будущая жизнь, будущее общество въ лицѣ дѣтей, должны быть привлечены живые воспріимчивые люди съ достаточно широкимъ горизонтомъ, потому что педагогика не наука только, а въ ядрѣ своемъ искусство, но искусство, широко обслуживаемое наукой, а потому къ педагогу также приложимо выраженіе, что имъ въ истинномъ смыслѣ можно стать только «милостью Божіей», а не изволеніемъ программъ и регламентацій. Для радостныхъ учениковъ нужны живые и жизнерадостные учителя. Въ томъ разрывѣ школы и жизни, который губительно отзывается на всемъ образованіи на всѣхъ его ступеняхъ, повиненъ не въ послѣдней степени типъ учителя, задавленнаго сѣростью жизни и отсутствіемъ способностей и призванія къ педагогическому дѣлу. Надо сдѣлать невозможнымъ появленіе въ школѣ футлярныхъ людей, неспособныхъ обнаружить тотъ подъемъ и гибкость, безъ которой нельзя найти пути къ душѣ юности. Вѣдь у насъ часто обвиняютъ науку и образованіе, когда дѣло еще и въ томъ, кто даетъ эту науку и образованіе. Чтобы этого не было, необходимо привлечь лучшихъ одаренныхъ людей въ школу, а для этого нужно прежде всего вывести педагога матеріально и въ правовомъ отношеніи изъ задворокъ жизни; необходимо поставить его въ лучшія условія, потому что одна изъ основныхъ бѣдъ, отталкивающихъ отъ учительской роли, это обусловленная матеріальными и программными условіями жизненная и педагогическая переобремененность учителей, умерщвляющая въ нихъ живыхъ людей. Дайте здѣсь человѣческія условія, въ которыхъ могъ бы затеплиться въ душѣ педагога божественный огонекъ живой духовной жизни, онъ понесетъ тогда тепло и согрѣетъ и учащихся и въ значительной степени уравновѣситъ дефекты нашихъ программъ, теорій и предписаній.

Это же поможетъ намъ сдѣлать второй шагъ, послѣдовательно диктуемый стремленіемъ образованія человѣка идеаламъ цѣльной личности: понятіе истиннаго учителя, не только основательно обучающаго, но и широко воспитывающаго, съ логической необходимостью переводитъ насъ непосредственно къ идеѣ школы, которая должна не въ лозунгахъ только, но и на дѣлѣ перестать быть только учебнымъ учрежденіемъ; школа уже во имя своей тѣсной неразрывной связи съ жизнью не можетъ быть только питомникомъ знаній, а должна отзываться на всѣ стороны жизни, понимая подъ ней не голую борьбу за существованіе, а совокупность всѣхъ условій и человѣческихъ интересовъ. Школа не можетъ не воспитывать; болѣе того, она отъ низу и до верха выступаетъ въ роли мощнаго воспитательнаго фактора, передъ которымъ нерѣдко блѣднѣютъ воздѣйствія семьи и родителей. Во всѣхъ встрѣчахъ, работахъ, отношеній учащихся къ дѣлу, играхъ, бесѣдахъ и т. д. питомцы школы воспитываютъ другъ друга, не исключая и университетской студенческой среды. Но все это вліяніе массовое, смутное, не осознанное въ своемъ существѣ воспитывало и воспитываетъ плохо; оно во многихъ случаяхъ помогаетъ только создать ту подпочву, на которой расцвѣтаютъ дурныя стороны односторонняго интеллектуалистическаго образованія. Не сознавая воспитательныхъ задачъ школы, мы оставляемъ неиспользованными положительныя стороны научнаго образованія. Чтобы образованіе ума обратилось въ факторъ, помогающій человѣку итти по пути добра и духовнаго совершенствованія, въ школѣ должны быть не только учителя и ученики въ узкомъ смыслѣ этого слова, но и воспитатели и воспитанники. Намъ нѣтъ нужды добавлять, что рѣчь идетъ не о подчиненіи науки морали, а о насыщеніи школьной атмосферы и учебныхъ занятій при всемъ ихъ самодовлѣющемъ значеніи общимъ нравственно здоровымъ духомъ. Для этого нѣтъ нужды преподавать мораль и религію: онѣ могутъ и должны *по духу* ро-

ждаться во всемъ кругѣ школьной жизни, какъ и чувство красоты. Отъ правды-истины мысль наша сама собой переходитъ къ идеѣ правды-справедливости и правды вообще.

Отсюда мы непосредственно переходимъ дальше, пополняя идею образованія до полноты образованія человѣка. Мы отвѣтили уже раньше, что научное образованіе, культура ума утратили огромную долю своего воспитательнаго значенія отчасти потому, что они выступили изолированно, подчинившись одной узкой задачѣ, подмѣнившей жизненную полноту проблемъ и отношеній. Въ итогѣ этого дробленія оказалось, что органическая связь, способная слить воедино добро, красоту, истину исчезла изъ нашего горизонта. Но если воспитательное безсиліе образованія объясняется въ значительной степени утратой философскаго духа и широты въ нашемъ обученіи и образованіи, то ясно, что наши усилія должны быть направлены въ сторону приближенія къ этому животворному источнику. Вскрывая на частныхъ вопросахъ и отдѣльныхъ предметахъ истину, мы не должны терять направленія на цѣльное знаніе, способное показать намъ міръ, въ его единствѣ и полнотѣ; мы должны всячески избѣгать того положенія, когда и мы сами, и наши ученики тонутъ въ частностяхъ и деталяхъ, останавливаются на перепутьи, принимаютъ переходную ступень за конечную цѣль и въ конечномъ счетѣ не видятъ изъ-за деревьевъ лѣса. Эту мысль приходится особенно подчеркивать въ наше время, потонувшее въ до крайности спеціализированной и дробленной наукѣ, утратившее философскую широту и потопляющее даже учениковъ средней школы въ методахъ и занятіяхъ детальнаго характера, жертвуя для этого широкимъ кругозоромъ научно обобщеннаго знанія. Безъ этой философской подоплеки духовное утонченіе превращается въ духовную и нравственную хрупкость, а то переходитъ въ другую крайность: въ огрубѣніе и эгоизмъ, потому что тогда утрачивается то, чѣмъ особенно сильна наука въ воспитательномъ отношеніи:

это—единство міра и жизни; безъ этой подоплеки исчезаютъ изъ горизонта учащихся общія міровыя связующія нити, способныя будить живыя силы человѣческой души. Здоровая мысль учителя, а съ нимъ и его ученика будетъ всегда стремиться перейти отъ частнаго явленія къ пониманію общаго, подняться на высоту цѣльнаго міросозерцанія. Вотъ почему такъ важно дать будущему педагогу не только углубленное спеціальное образованіе, но и по возможности нѣкоторую философскую подготовку. Только такой учитель, обладающій философскимъ интересомъ, будетъ достаточно вооруженъ для роли дѣятеля на нивѣ образованія человѣка и поможетъ избѣгнуть культуры и образованія людей высокихъ по интеллекту и низкихъ нравственно. Тогда и научный идеализмъ, заставляющій каждаго истинно ученаго дорожить независимостью науки, найдетъ широко питающую его почву и оправданіе, потому что онъ расцвѣтаетъ на почвѣ глубокаго стремленія къ проникновенію въ сущность вещей, того стремленія, которое открываетъ широкую возможность воспитательному воздѣйствію знанія и образованія ума, т.-е. это—путь къ истинному образованію.

Все это вмѣстѣ взятое поведетъ къ дальнѣйшему фактору истиннаго образованія, образованія человѣка, къ развитію въ немъ самодѣятельности, мыслительной, духовной самодѣятельности и запросовъ, этого истиннаго корня самодѣятельности вообще. Отъ дѣятельной мысли, вдохновленной философскими запросами, человѣкъ перейдетъ къ сознанію цѣнности труда, къ сознанію той истины, что внѣ дѣятельности нѣтъ жизни. Страшный, коренной грѣхъ школы это—пассивность, сорная трава, пышно расцвѣтающая на нивѣ нашей учебы. Образованіе не должно обращаться въ нашихъ школахъ въ голую учебу, потому что юность съ неуклонной академической необходимостью ищетъ проявленія своего «я», своей личной иниціативы. Гдѣ школа не даетъ удовлетворенія этому законному требованію, тамъ молодежь ищетъ его на сто-

ронѣ сама и чаще всего на совершенно ложныхъ путяхъ. Та учеба, которая все еще царитъ во всей сферѣ нашей школы, со всѣми ея тысячами досадныхъ мелочей и расчитанностью программъ не можетъ не дѣйствовать отрицательно, потому что она ослабляетъ чувство собственной роли, иниціативы и отвѣтственности: все задано «отсюда и до сюда», все размѣчено, для собственной обработки и собственнаго чтенія не остается ни минуты, всегда на помочахъ, всегда съ чужими мыслями въ головѣ, съ чужими словами на устахъ..., эта сторона даетъ себя чувствовать даже и въ высшемъ учебномъ заведеніи, гдѣ молодежь въ тяжкихъ усиліяхъ стремится освободиться отъ цѣлаго ряда дурныхъ привычекъ, привитыхъ среднимъ образованіемъ и вступить на колею самостоятельной работы. Все это глубоко важно и въ отношеніи нравственнаго воздѣйствія образованія, потому что для нравственности нужна самостоятельность, самодѣятельность; и навыкъ къ нимъ долженъ культивироваться съ ранняго дѣтства и въ ученіи, хотя бы уже потому, что этому школьному образованію отдается наиболѣе гибкая и въ то же время лучшая пора жизни. Въ эту пору съ дѣвственной силой прорываются личные запросы, интересы къ личнымъ связямъ, и педагогу особенно важно помочь своимъ питомцамъ вступить въ здоровой формѣ на эту колею истиннаго образованія, помочь ему осмыслить свои личныя заданія, поставить свои запросы, выявить своеобразные элементы своего «я», родить въ себѣ личность. Тутъ уже нужны не уроки, а живое общеніе и бесѣды. Горе нашей школы въ томъ, что она все еще вѣритъ въ спасительную силу своей старой панацеи, въ силу уроковъ и совершенно не цѣнитъ значенія свободныхъ бесѣдъ и общенія, этого фактора, способнаго стать могучимъ рычагомъ истиннаго образованія. Не вступая на этотъ путь, учителя и ученики остаются чуждыми другъ другу. Юношество наше ярко и краснорѣчиво показываетъ намъ эту свою потребность, но мы глухи къ ней, а сами они, не находя отклика,

пробуютъ итти ощупью впередъ, но скоро, конечно, бросаютъ и мѣсто хорошихъ запросовъ, принесшихъ разочарованіе, легко могутъ занять дурные призывы, широкимъ потокомъ идущіе изъ нашей хаотической общественной жизни.

Особая нужда въ дополненіи обычныхъ занятій, уроковъ, свободными бесѣдами по поводу прочитаннаго, пережитаго или продуманнаго чувствуется въ области нравственнаго образованія. Въ современномъ безсиліи школы въ нравственномъ отношеніи многое объясняется тѣмъ, что жизнь съ распространеніемъ культуры въ колоссальной степени усложнилась и для юныхъ людей и предметъ дѣйствія и условія, опредѣляющія наши поступки, утратили во многихъ отношеніяхъ свой живой конкретный характеръ. Рядомъ со спутанностью судебъ человѣка съ огромнымъ цѣлымъ, остающимся чаще всего совершенно неизвѣстнымъ ему, стоитъ его изолированность. Традиціи, наитія, безсознательная нравственность тутъ большею частью оказываются безсильными.

Поэтому выросла живая потребность, кромѣ общаго знанія, въ этическомъ освѣдомленіи. Въ настоящее время всѣ такія думы учащихся не находятъ отзыва въ школѣ которая живетъ почти исключительно въ области строго установленной программы, задаваемыхъ уроковъ, ихъ провѣрки, контрольнаго пріобрѣтенія знаній, предписаній и т. д. Отдѣльные призывы ввести въ школу прямой элементъ нравственнаго образованія вылились въ уродливую форму уроковъ морали, т.-е. и тутъ школа замыкается въ узкій кругъ уроковъ, совершенно неподходящихъ для нравственнаго просвѣщенія. Нравственность питается свободой и самоопредѣленіемъ. Здѣсь задача руководителя можетъ заключаться только въ одномъ: забыть о себѣ какъ о руководителѣ и помнить только какъ о собесѣдникѣ, стремящемся дать здоровую пищу и стимулы собственной умственной дѣятельности учащихся; онъ долженъ будить запросы, но ничего не навязывать, ему важно только на-

править работу мысли и проснувшагося нравственнаго чувства на подходящій оплодотворяющій матеріалъ; дальнѣйшее наши питомцы дѣлаютъ сами. Жизнь убѣдительно показываетъ намъ, съ какой охотой и плодотворностью учащіеся идутъ въ этомъ направленіи. Религіозныя и доступныя этическія ученія даютъ для этого вмѣстѣ съ живой дѣйствительностью богатый матеріалъ.

Попутно это было бы усиленіемъ того философскаго элемента въ обученіи, безъ котораго не можетъ быть истиннаго образованія, и вмѣстѣ съ тѣмъ создало бы очень важную связь школы съ жизнью,—то чувство жизни въ школѣ, отъ отсутствія котораго у учащихся возникаетъ такъ много бѣдъ теперь. Отъ отсутствія его тяжело страдаетъ и образованіе въ узкомъ смыслѣ слова, потому что безъ оживленія личной воли, возникающаго на почвѣ жизненныхъ интересовъ, нельзя добиться и плодотворныхъ результатовъ въ области ума и знанія. Тутъ прежде всего не будетъ желанія итти дальше, впередъ. А знаніе, не зовущее впередъ, плохое знаніе. Въ духовной жизни стало уже азбучной истиной, что тотъ, кто не идетъ впередъ, идетъ назадъ. Я повторяю здѣсь правильную мысль Эд. Сиссона [1]): можно сказать, что время, затраченное на школьное образованіе, потеряно и для нравственнаго и для умственнаго развитія, если заканчивая курсъ родного языка, математики или естественныхъ наукъ, учащійся съ довольнымъ видомъ вышвыриваетъ свои учебники и съ легкимъ сердцемъ забываетъ свѣдѣнія по этимъ предметамъ, удовлетворяясь тѣмъ, что «съ меня довольно» и что «у насъ это проходилось». Чтобы школу и учащихся не покидало чувство живой жизни, надо не проходить мимо живыхъ насущныхъ духовныхъ запросовъ дѣтей, особенно нравственныхъ. Мы совершимъ новую грубую ошибку, если согласимся, что насыщеніе школы одними

---

[1]) Сборникъ „Основы средняго образованія“, подъ ред. Монро, стр. 239.

практическими интересами подготовки къ простой борьбѣ за существованіе способно создать это чувство жизни: послѣднее раскроется вполнѣ только въ соприкосновеніи съ духовными интересами тогда и подготовка къ практической жизни утратитъ свой узкій прозаическій характеръ.

Нравственныя свободныя собесѣдованія, направленныя на нравственное образованіе и способныя укрѣпить чувство жизни и философскій фонъ школы, заставляютъ насъ пойти дальше. Современная школа несомнѣнно обнаруживаетъ тенденцію перенести центръ тяжести школьнаго образованія въ положительныя науки, въ математику и естествознаніе. Возможно, что этому много помогло существованіе другой крайности, классической школы, въ которой естествознаніе находилось въ очень печальномъ положеніи. Усиленіе естественно-научнаго элемента безусловно необходимо; оно диктуется не только теоретическими интересами, но и практическими мотивами подготовки къ жизни. Но и здѣсь намъ угрожаетъ нежизненная крайность, противъ которой насъ заставляютъ возстать интересы истиннаго образованія. Отстаивая широкое, полное понятіе образованія, образованія человѣка, цѣльной личности, мы далеки отъ мысли отдать предпочтеніе какому-нибудь одному научному методу. Наоборотъ, и здѣсь должна быть соотвѣтствующая полнота. Болѣе того, мы послѣдовательно можемъ признать, что и техническія знанія могутъ служить образованію, если они берутся продуманно и *неизолированно*. У аналитическаго, какъ и у синтетическаго метода свои преимущества, и у каждаго своя сфера. И вотъ именно потому преобладаніе естественно-научныхъ предметовъ представляется одинаково нежизненнымъ, какъ и старое засилье классицизма. И здѣсь необходимо направиться по здоровому пути живой полноты. Не отрицая, такимъ образомъ, фундаментальнаго значенія для образованія естественно-научныхъ и математическихъ дисциплинъ, мы должны подчеркнуть слѣдующее. Та фи-

лософія жизни, которая должна сопровождать обученіе и сквозить во всѣхъ предметахъ, находитъ широкій просторъ въ такъ называемыхъ гуманитарныхъ наукахъ, трактующихъ человѣческую жизнь. Въ противоположность наукамъ чисто фактическимъ гуманитарныя науки ставятъ вопросъ объ идеалѣ, о должномъ, и потому образованіе безъ нихъ или при ослабленіи ихъ утрачиваетъ свою сердцевину, готовое превратиться въ голую фактическую освѣдомленность. Такіе предметы, какъ исторія, литература, языки, должны быть поставлены съ возможной широтой и жизненностью, не исключая этимъ солидной постановки математики и природовѣдѣнія. Если въ естественныхъ и математическихъ наукахъ преобладающимъ моментомъ является чистое знаніе, то съ постепеннымъ приближеніемъ къ гуманитарнымъ предметамъ все больше нарастаетъ воспитательный элементъ, становится все сильнѣе связь съ человѣческой жизнью, становится все менѣе возможной голая освѣдомленность. Литература, искусство, исторія, науки о народахъ и условіяхъ ихъ экономической жизни, рабочій вопросъ въ широкомъ смыслѣ этого слова и т. п.—они уже не могутъ апеллировать только къ уму, но глубоко затрогиваютъ чувство и волю. Въ этомъ съ педагогической точки зрѣнія и заключается огромная разница между гуманитарными науками и естествознаніемъ. Естественникъ жизненно, можетъ быть, будетъ даже бо́льшимъ идеалистомъ, чѣмъ представитель гуманитарныхъ наукъ. Но это проявленіе человѣческаго вообще. Само же естествознаніе обращается къ уму, а не къ личности, какъ таковой. Гуманитарныя науки по существу идутъ нѣсколько инымъ путемъ. Онѣ говорятъ уже всей душѣ, «уму и сердцу», и не оставляютъ насъ *лично* равнодушными; они вспахиваютъ и формируютъ наши личныя переживанія, потому что они глубоко человѣчны и близки нашей душѣ; они особенно способны пробудить думу надъ тѣмъ, надъ чѣмъ не можетъ не останавливаться съ глубокимъ вниманіемъ и волненіемъ каждый истинно образованный чело-

вѣкъ: надъ проблемой философіи жизни, надъ смысломъ жизни. Это та сторона, о которой Паульсенъ говоритъ: духъ отдѣльнаго человѣка раскрывается только въ соприкосновеніи съ универсальнымъ духомъ, развивающимся въ исторической жизни человѣчества. Съ этой точки зрѣнія намъ понятно, почему обыденная рѣчь ставитъ образованіе въ болѣе тѣсную связь съ литературой и искусствомъ, съ философіей и поэзіей, нежели съ естественными науками и техникой, политикой и экономической жизнью, въ первыхъ духовная жизнь выражается наиболѣе свободно и самобытно; точно такъ же и изучить языки это значитъ открыть себѣ непосредственный доступъ въ новую сферу человѣческаго, народнаго творчества.

Уже этимъ самымъ было бы сдѣлано нѣчто важное въ дѣлѣ ослабленія интеллектуализма, въ расширеніи образованія, въ направленіи образованія человѣка, цѣльной человѣческой личности. Широта познаній, къ которымъ мы стремимся въ нашихъ школахъ, ни въ какомъ случаѣ не должна вырождаться въ поверхностное образованіе, въ поверхностный энциклопедизмъ и не должна достигаться за счетъ здороваго и углубленнаго развитія самодѣятельности, воли и чувства. Ихъ формальная культура должна стать одной изъ основныхъ задачъ образованія. Въ противоположность современному *рецептивному* пониманію образованія, которое заставляетъ видѣть въ ученикѣ только воспринимающую силу, сосудъ, подлежащій заполненію, мы должны открыто перейти на почву активистическаго образованія, гдѣ ученикъ сталъ бы воспитанникомъ въ широкомъ смыслѣ слова, гдѣ онъ видѣлъ бы главную свою задачу не въ воспріятіи возможно большаго количества знаній, а въ ихъ активномъ, самодѣятельномъ усвоеніи. Отсюда вытекаютъ очень важныя слѣдствія не только для волевого и эмоціональнаго образованія, но и для образованія интеллектуальнаго. Вмѣсто лекцій и докладовъ, которыми теперь увлекается средняя школа въ лицѣ своихъ преподавателей и учениковъ, также «читающихъ лекціи и

доклады» и занимающихся «творчествомъ», вмѣсто этихъ совершенно неумѣстныхъ торжественныхъ и безотвѣтственныхъ, поверхностныхъ и вредныхъ для школы выступленій, школа должна послѣдовательно перейти къ другимъ пріемамъ, способнымъ пробудить и повысить самодѣятельность и чувство отвѣтственности. Одной изъ важныхъ мѣръ въ этомъ отношеніи были бы, напримѣръ, попытки поставить объясненіе уроковъ на надлежащее мѣсто: когда ученики самостоятельно прочтутъ и проработаютъ сами урокъ, преподаватель даетъ свои поясненія, углубляющія и дополняющія прочитанное. Конечно, это предполагаетъ учащихся, получившихъ уже нѣкоторое умѣніе читать книгу; въ настоящее же время объясненіе урока большею частью сводится къ воспитанію пассивности, этого смертнаго грѣха школы; работу, которую важно продѣлать ученику самому, учитель дѣлаетъ за него и этимъ лишаетъ его возможности положиться на свои силы, пріобрѣсти навыкъ даже въ предварительной разработкѣ. Укажемъ для примѣра и на другой недостатокъ, мѣшающій развитію самодѣятельности въ образованіи; это — задаваніе уроковъ: иногда, и не рѣдко, было бы очень цѣлесообразно предоставить ученикамъ самимъ разработать слѣдующій параграфъ дальше, какъ бы самимъ «задать себѣ урокъ», *собственной* иниціативой и подъ *своей* отвѣтственностью съ тѣмъ, чтобы дальше предъявить къ нему основательныя требованія. Необходимо уже въ школѣ научить воспитанника читать книгу самому, разбираться съ матеріаломъ самостоятельно, а между тѣмъ теперь режимъ нашей школы таковъ, что учащіеся готовы не дочитать фразы до конца, если преподаватель случайно отмѣтилъ заданный урокъ — это пресловутое «до сюда» — въ серединѣ предложенія; они въ большинствѣ случаевъ не прочтутъ ни строчки дальше того гипнотизирующаго ихъ значка, которымъ отмѣчается заданный имъ урокъ, и т. д.

Этому печальному положенію должна быть объявлена безпощадная война, и исходнымъ пунктомъ ея должно

стать расширенное и углубленное понятіе образованія самодѣятельной личности во всей ея полнотѣ. Естественнымъ слѣдствіемъ отсюда является необходимость использовать не только авторитативные пути воспитанія, но и вступить на путь самовоспитанія и самообразованія молодежи. Я уже указалъ на образовательную роль свободныхъ собесѣдованій; къ нимъ должны присоединиться школьные кружки разнаго рода, включительно до безкорыстнаго обслуживанія посильныхъ общественныхъ задачъ; мы могли бы напомнить здѣсь о тѣхъ англійскихъ студенческихъ организаціяхъ, въ которыхъ молодые люди отдаютъ безвозмездно на нѣкоторое время свои силы на служеніе народу. Мы могли бы указать на слабыя попытки, зарождавшіяся въ московскомъ студенчествѣ, пытавшемся образовать маленькія группы, которыя бы своими объясненіями помогли бы массовымъ посѣтителямъ музеевъ, галлерей и т. д. осмыслить и использовать на духовное благо видѣнное. Но въ нашихъ условіяхъ эти слабые ростки не ушли дальше хорошихъ идей. Надо прежде всего дать имъ окрѣпнуть въ нашемъ сознаніи. Намъ надо сознать сѣдую истину: слово безъ дѣла мертво. Научныя истины также нуждаются въ *дѣятельномъ* воплощеніи ихъ въ жизнь; онѣ не мертвый балластъ, онѣ живая сила и, разъ родившись, онѣ не могутъ стоять внѣ дѣйствія, внѣ жизни. *Истина, это—сила.* Все наше образованіе показываетъ намъ, что мы утратили вѣру въ тотъ великій образовательный факторъ, о которомъ такъ краснорѣчиво говоритъ «Пиръ» Платона и въ который глубоко и справедливо вѣрили древніе греки: это — живое человѣческое духовнодѣятельное общеніе. Оно способно учить и образовывать во всякомъ случаѣ въ не меньшей степени, чѣмъ книга, но оно должно быть одухотворено цѣнными интересами.

Для этой цѣли подходятъ всѣ организаціи молодежи въ коллективно-самостоятельной формѣ для духовно-тѣлеснаго развитія, лишь бы они не вырождались въ край-

ность и изолированность. Мы здѣсь отмѣтимъ эстетическія средства образованія. Это тѣ цѣли, къ которымъ сама молодежь обнаруживаетъ большое стремленіе. Школа и руководители должны всѣми средствами пойти ей навстрѣчу, потому что этотъ путь способенъ въ высокой степени скрасить сѣрость школьной жизни. Онъ внесетъ много благородныхъ чертъ въ наше образованіе; вѣдь, и по существу художественному развитію должно принадлежать въ истинномъ образованіи почетное мѣсто; красота съ полнымъ правомъ займетъ мѣсто рядомъ съ истиной и добромъ въ нашемъ образованіи. Эстетическіе элементы образованія усилятъ и укрѣпятъ чувство жизни въ школѣ; они помогутъ изгнать впечатлѣніе обыденщины, съ которымъ никогда не помирится юность. У голаго знанія, у изолированнаго разсудочнаго образованія слишкомъ холодное лицо; оно выступаетъ всегда съ наморщеннымъ лбомъ и съ насупленными бровями, а у молодости живетъ неугасимо потребность въ факторѣ свѣтломъ, радостномъ и говорящемъ о жизни съ ея положительной стороны.

Требуя бо́льшаго простора для свободныхъ самодѣятельныхъ путей образованія, мы не закрываемъ глазъ на то, что понятіе свободы многообязательно. Мы глубоко убѣждены въ противоположность широко распространенному мнѣнію, что истинная и благотворная свобода возможна только при повышеніи личной отвѣтственности, что это многообязательное понятіе, что оно съ логической необходимостью предполагаетъ твердую, выдержанную, хорошо дисциплинированную волю у воспитанника. Свобода не произволъ, въ ней есть своя строгая необходимость, построенная на сознательности и мотивированности; свободнымъ можетъ быть только человѣкъ, обладающій яснымъ самосознаніемъ и хорошо дисциплинированной волей. У насъ пока часто выявляются только двѣ крайности: или угнетеніе, или произволъ; послѣднее получается потому, что вслѣдъ за возвѣщенной свободой не дѣлается необходимый послѣдующій шагъ,—повышеніе чувства от-

вѣтственности того, кто пользуется этимъ великимъ божественнымъ благомъ. Мы теперь больше, чѣмъ когда-либо, убѣждены, какъ въ насущной, коренной задачѣ, въ необходимости дисциплинирующаго воспитанія. Этотъ элементъ долженъ перейти и въ нашъ образовательный идеалъ и принять участіе въ опредѣленіи путей истиннаго образованія человѣка. Истинная свобода, отличающаяся отъ произвола какъ небо отъ земли, рѣшительно исключаетъ мягкотѣлое, разслабленное отношеніе къ дѣлу, поверхностную развязность, часто вырастающую теперь у молодежи подъ флагомъ мнимой свободы, «ухаживаніе» за дѣтьми, подмѣнивающее дѣйствительную заботливость и вниманіе, и педагогическій сентиментализмъ разнаго рода; они несутъ только гибель и разложеніе. Они губительны не только для характера, для нравственнаго образованія, но они неизбѣжно вредно отзываются и на образованіи интеллектуальномъ уже въ силу ихъ неизолированности. Дайте больше простора, свободы иниціативѣ молодежи, но дальше—какъ въ необходимомъ слѣдствіи—повысьте требованія, повысьте критеріи, ведите къ чувству и сознанію собственной отвѣтственности во избѣжаніе воспитанія произвола. Такъ, напримѣръ, дайте просторъ собственному творчеству дѣтей, ихъ писаніямъ, не лишайте ихъ мужества, но не создавайте слабыхъ оцѣнокъ, способныхъ повести ихъ къ переоцѣнкѣ своихъ силъ и дарованій; особенно слѣдуетъ опасаться пускать юныхъ несозрѣвшихъ—тѣмъ болѣе, если они дѣйствительно подаютъ надежды—поэтовъ, художниковъ, музыкантовъ и т. д. на публику, въ наивномъ неглиже, взывающемъ къ снисходительности, чтобы ихъ не отравилъ ядъ публичности и не привелъ къ непониманію самихъ себя и не лишилъ здоровыхъ побудителей къ развитію. Произволъ и деспотизмъ, безхарактерность и грубость и чрезмѣрная суровость,—трудно сказать, что изъ нихъ болѣе опасно. Ясно только, что всѣ они должны губительно отзываться на задачѣ образованія человѣка.

Конечно, всѣ эти пути должны найти широкую поддержку въ общественныхъ и соціально-экономическихъ условіяхъ. Здѣсь приходится еще разъ вспомнить истину, становящуюся общимъ мѣстомъ, что эволюція педагогики и образованія тѣснымъ, неразрывнымъ образомъ связана съ эволюціей жизни и общества. Требованіе истиннаго образованія заставляетъ насъ попутно вспомнить, что семья и общество должны пойти нога въ ногу съ образовательными учрежденіями; долженъ прежде всего исчезнуть тотъ антагонизмъ между ними, который теперь часто ведетъ къ саморазрушенію. Мы никогда не должны забывать, что семья, общество, общая атмосфера оказываются— особенно въ нравственномъ отношеніи—болѣе мощными силами, чѣмъ наши школьныя образовательныя средства, а такъ какъ мы и въ семьѣ, и въ обществѣ живемъ плохо, то уже не одна хорошая педагогическо-образовательная идея потерпѣла крушеніе на этихъ препятствіяхъ. Хаосъ въ средѣ, хаосъ въ программахъ неизбѣжно ведетъ къ хаосу и въ душахъ молодыхъ людей. Всѣ мы дышемъ не только воздухомъ, но духовно мы насыщаемся еще и той живой стихіей, которую называютъ человѣческимъ обществомъ [1]). Если воздухъ зараженъ, то всѣ остальныя мѣры оздоровляющаго свойства могутъ быть совершенно парализованы; такъ и въ области истиннаго образованія человѣческой личности. Эта живая стихія сейчасъ болѣетъ дробностью, разладомъ людей по національности, языку, сословію, религіи и т. д. и подрываетъ все еще великій лозунгъ образованія человѣка и человѣчности въ немъ. Истина, красота, добро въ своей сущности общечеловѣчны, и они не могутъ не звать къ единству, хотя каждаго въ *своеобразной* индивидуальной или народной формѣ. Истинное образованіе мыслимо только на почвѣ общечеловѣческаго идеала. Оно, какъ и все великое, должно не разъединять, а объединять.

---

[1]) См. *Канель*, „Вопросы воспитанія въ свѣтѣ соціальной гигіены", I, стр. 3.

ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ
БИБЛИОТЕКА
Общественных Наук
Академии Наук СССР