

Лев Николаевич Толстой

О народном образовании



Лев Николаевич Толстой
О народном образовании
Серия «Весь Толстой в один клик»

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=6757703

Содержание

Лев Николаевич	4
Предисловие к электронному изданию	6
О НАРОДНОМ ОБРАЗОВАНИИ.	9
Конец ознакомительного фрагмента.	27

Лев Николаевич Толстой

О народном образовании

Государственное издательство
«Художественная литература»
Москва – 1936

Электронное издание осуществлено компаниями [АВВУУ](#)
и [WEXLER](#) в рамках краудсорсингового проекта [«Весь Тол-
стой в один клик»](#)

Организаторы проекта:

[Государственный музей Л. Н. Толстого](#)

[Музей-усадьба «Ясная Поляна»](#)

[Компания АВВУУ](#)

Подготовлено на основе электронной копии 8-го тома
Полного собрания сочинений Л. Н. Толстого, предоставлен-
ной [Российской государственной библиотекой](#)

Предисловие и редакционные пояснения к 8-му тому Пол-
ного собрания сочинений Л. Н. Толстого можно прочитать в
настоящем издании

Электронное издание 90-томного собрания сочинений Л. Н. Толстого доступно на портале www.tolstoy.ru

Если Вы нашли ошибку, пожалуйста, напишите нам
report@tolstoy.ru

Предисловие к электронному изданию

Настоящее издание представляет собой электронную версию 90-томного собрания сочинений Льва Николаевича Толстого, вышедшего в свет в 1928—1958 гг. Это уникальное академическое издание, самое полное собрание наследия Л. Н. Толстого, давно стало библиографической редкостью. В 2006 году музей-усадьба «Ясная Поляна» в сотрудничестве с Российской государственной библиотекой и при поддержке фонда Э. Меллона и *координации* Британского совета осуществили сканирование всех 90 томов издания. Однако для того чтобы пользоваться всеми преимуществами электронной версии (чтение на современных устройствах, возможность работы с текстом), предстояло еще распознать более 46 000 страниц. Для этого Государственный музей Л. Н. Толстого, музей-усадьба «Ясная Поляна» вместе с партнером – компанией АBBYY, открыли проект «Весь Толстой в один клик». На сайте readingtolstoy.ru к проекту присоединились более трех тысяч волонтеров, которые с помощью программы АBBYY FineReader распознавали текст и исправляли ошибки. Буквально за десять дней прошел первый этап сверки, еще за два месяца – второй. После третьего этапа корректуры *тома и отдельные произведения* публикуются в

электронном виде на сайте tolstoy.ru.

В издании сохраняется орфография и пунктуация печатной версии 90-томного собрания сочинений Л. Н. Толстого.

*Руководитель проекта «Весь Толстой в один клик»
Фекла Толстая*

Перепечатка разрешается безвозмездно.

—

Reproduction libre pour tous les pays



Л. Н. ТОЛСТОЙ

1860 г.

С фотографии J. Géruzet Bruxelles

О НАРОДНОМ ОБРАЗОВАНИИ.

Народное образование всегда и везде представляло и представляет одно, непонятное для меня, явление. Народ хочет образования, и каждая отдельная личность бессознательно стремится к образованию. Более образованный класс людей – общества, правительства – стремится передать свои знания и образовать менее образованный класс народа. Казалось, такое совпадение потребностей должно было бы удовлетворить как образующий, так и образующийся класс. Но выходит наоборот. Народ постоянно противодействует тем усилиям, которые употребляет для его образования общество или правительство, как представители более образованного сословия, и усилия эти большею частью остаются безуспешными. Не говоря о школах древности – Индии, Египта, древней Греции и даже Рима, устройство которых нам так же мало известно, как и народное воззрение на эти учреждения, явление это поражает нас в европейских школах со времен Лютера до нашего времени.

Германия, родоначальница школы, почти 200-летней борьбой не успела еще покорить противодействия народа школе. Несмотря ни на назначения заслуженных солдат инвалидов в учителя Фридрихами, несмотря на строгость закона, 200 лет существовавшего, несмотря на приготовление учителей самого нового фасона в семинариях, несмотря на

всё чувство покорности закону Немца, – принудительность школы еще до сей поры всею силою тяготеет над народом; немецкие правительства не решаются уничтожить закон обязательности школ. Германия может гордиться только образованием народа по статистическим сведениям, народ же по-прежнему, большею частью, выносит из школы только отвращение к школе. Франция, несмотря на переходы образования из рук короля к директории и из рук директории в руки духовенства, так же мало успела в деле народного образования, как и Германия и еще меньше, говорят историки образования, судящие по официальным отчетам. Во Франции серьезные государственные мужи предлагают еще теперь, как единственное средство победить противодействие народа, – введение закона принуждения. В свободной Англии, где не могло и не может быть мысли введения такого закона – о чем многие однако соболезнают – не правительство, а общество всеми возможными средствами боролось и борется по сие время с еще сильнее, чем где-нибудь, выражающимся противодействием народа школам. Школы вводятся там отчасти правительством, отчасти частными обществами. Громадное распространение и деятельность этих религиозно-филантропически-образовательных обществ в Англии лучше всего доказывают ту силу отпора, которую встречает там образующая часть народа. Даже новое государство, Северо-Американские Штаты, не обошло этой трудности и сделало образование полупринудительным. Что и говорить

о нашем отечестве, где народ еще большею частью озлоблен против мысли о школе, где образованнейшие люди мечтают о введении немецкого закона школьного принуждения, и где все школы, даже для высшего сословия, существуют только под условием приманки чина и вытекающих из него выгод. До сих пор детей везде почти силою заставляют идти в школу, а родителей, строгостью закона или хитростью – предоставлением выгод, заставляют посылать своих детей в школу; а народ сам собой везде учится и считает образование благом.

Чтожь это такое? Потребность образования лежит в каждом человеке; народ любит и ищет образования, как любит и ищет воздуха для дыхания. Правительство и общество сторают желанием образовать народ, и, несмотря на всё насилие, хитрости и упорство правительств и обществ, народ постоянно заявляет свое недовольство предлагаемым ему образованием и, шаг за шагом, сдается только силе.

Как при каждом столкновении, так и при этом, нужно было решить вопрос: что более законно, – противодействие или самое действие; нужно ли сломить противодействие или изменить действие?

До сих пор, сколько можно было видеть из истории, вопрос был решен в пользу правительства и образовывающего общества. Противодействие признавалось незаконным, в нем виделось начало зла, присущее человечеству, и, не отступая от своего образа действия, то есть не отступая от той

формы и от того содержания образования, которым владело общество, оно употребляло силу и хитрость для уничтожения противодействия народа. Народ медленно и неохотно до сих пор покорялся этому действию.

Должно быть, образовывающее общество имело какие-нибудь основания для того, чтобы знать, что образование, которым оно владело в известной форме, было благо для известного народа и в известную историческую эпоху.

Какие же эти основания? Какие имеет основания школа нашего времени учить тому, а не этому, учить так, а не иначе?

Всегда и во все века человечество пыталось дать и давало более или менее удовлетворительные ответы на эти вопросы, и в наше время ответ этот еще более необходим, чем когда-нибудь. Китайскому мандарину, не выезжавшему из Пекина, можно заставлять заучивать изречения Конфуция и палками вбивать в детей эти изречения. Можно было это делать и в средние века, но где же взять в наше время ту силу веры в несомненность своего знания, которая бы могла нам дать право насильно образовывать народ? Возьмите какую угодно средневековую школу, до или после Лютера, возьмите всю ученую литературу средних веков, — какая сила веры и твердого, несомненного знания того, что истинно и что ложно, видна в этих людях! Им легко было знать, что греческий язык — единственное, необходимое условие образования, потому что на этом языке был Аристотель, в исти-

не положений которого никто не усомнился несколько веков после. Как было монахам не требовать изучения священного писания, стоявшего на незыблемых основаниях. Хорошо было Лютеру требовать непременно изучения еврейского языка, когда он твердо знал, что на этом языке сам Бог открыл истину людям. Понятно, что, когда критический смысл человечества еще не пробуждался, школа должна была быть догматическая; что естественно было ученикам заучивать наизусть истины, открытые Богом и Аристотелем, и поэтические красоты Вергилия и Цицерона. Ни истины, более истинной, ни красоты, более красивой, никто несколько веков после не мог себе представить. Но какое положение школы нашего времени, оставшейся на тех же догматических принципах, когда, рядом с классом заучивания истины о бессмертии души, ученику стараются дать уразуметь, что нервы, общие человеку и лягушке, суть то, что называли прежде душою; когда после истории Иисуса Навина, переданной ему без объяснений, он узнает, что солнце никогда не ходило вокруг земли; когда после объяснения красот Вергилия он находит красоты Александра Дюма, проданные ему за пять сантимов, гораздо большими; когда единственная вера учителя состоит в том, что ничего нет истинного, что всё, что существует, то разумно, что прогресс есть добро, а отсталость – зло; когда никто не знает, в чем состоит эта всеобщая вера прогресса?

Сравните после всего этого догматическую школу сред-

них веков, в которых истины несомненны, и нашу школу, в которой никто не знает, что́ есть истина, и в которую всё-таки насильно ученика заставляют ходить, а родителей – посылать своих детей. Мало того, легко было средневековой школе знать, чему учить, чему учить прежде и чему учить после и как учить, когда метода была только одна и когда вся наука сосредоточивалась в Библии, книгах Августина и Аристотеля. Но каково нам, при бесконечном разнообразии предлагаемых со всех сторон методов обучения, при огромном количестве наук и их подразделений, сложившихся в наше время, каково нам —выбрать один из всех предлагаемых методов, выбрать известную отрасль наук и выбрать, что́ труднее всего, ту последовательность в преподавании этих наук, которая была бы разумна и справедлива. Мало и этого. Отыскание этих оснований в наше время представляется более трудным, в сравнении с средневековой школой, еще и потому, что тогда образование ограничивалось одним известным классом, готовившимся жить в одних определенных условиях; в наше время, когда весь народ заявил свои права на образование, знать то, что́ нужно для всех этих разнородных классов, представляется нам еще более трудным и еще более необходимым.

Какие же эти основания? Спросите какого хотите педагога, почему он учит так и именно тому, а не этому, и тому прежде, а не после. И ежели он поймет вас, то ответит: потому что он знает истину, открытую Богом, и считает свою

обязанностью передать ее молодому поколению, воспитать его в тех принципах, которые несомненно истинны; о предметах же нерелигиозного образования он не даст вам ответа. Другой педагог объяснит вам основания своей школы вечными законами разума, изложенными у Фихте, Канта и Гегеля, третий оснует свое право принуждения ученика на том, что всегда так было, что все школы были принудительны и что, несмотря на то, результаты этих школ – настоящее образование; четвертый, наконец, соединив все эти основания вместе, скажет, что школа должна быть такою, какою она есть, ибо таковою выработала ее религия, философия и опыт, и что то, что исторично, то разумно. Все эти доводы, включающие в себе все другие возможные доводы, мне кажется, могут быть разделены на 4 отдела: *религиозные, философские, опытные и исторические*.

Образование, имеющее своею основою религию, то есть Божественное откровение, в истине и законности которого никто не может сомневаться, неоспоримо должно быть прививаемо народу, и насилие в этом, но только в этом случае, законно. Так до сих пор и делают миссионеры в Африке и Китае. Так поступают до сих пор в школах всего мира относительно преподавания религий: католической, протестантской, еврейской, магометанской и т. д. Но в наше время, когда образование религиозное составляет только малую часть образования, вопрос о том, какое имеет основание школа принуждать учиться молодое поколение известным образом,

остаётся нерешённым с религиозной точки зрения.

Ответ, может быть, найдётся в философии. Имеет ли философия столь же твердые основания, как и религия? Какие эти основания? Кем, как и когда выражены эти основания? Мы их не знаем. Все философы отыскивают законы добра и зла; отыскав эти законы, они, касаясь педагогики (все не могли не касаться педагогики), заставляют образовывать род человеческий по этим законам. Но каждая из этих теорий, в ряду других теорий, является неполной и вносит только новое звено в сознание добра и зла, лежащее в человечестве.

Всякий мыслитель выражает только то, что сознано его эпохой, и потому образование молодого поколения в смысле этого сознания совершенно излишне, – сознание это уже присуще живущему поколению.

Все педагогически-философские теории имеют целью и задачей образование добродетельных людей. Понятие же добродетели остаётся или всё то же, или бесконечно развивается, и, несмотря на все теории, упадок и процветание добродетели не зависят от образования. Добродетельный Китаец, добродетельный Грек, Римлянин и Француз нашего времени или одинаково добродетельны, или все одинаково далеки от добродетели. Философские теории педагогики разрешают вопрос о том, как воспитать наилучшего человека по известной теории этики, выработанной в то или другое время и признающейся несомненной. Платон не сомневается в истинах своей этики и на основании её строит свое воспитание, а

на воспитании – свое государство. Шлеермахер говорит, что этика еще наука незаконченная, и потому воспитание и образование должны иметь целью готовить таких людей, которые бы способны были вступить в те условия, которые они находят в жизни, и вместе с тем способны были бы с силою работать над представляющимися усовершенствованиями. Образование вообще, говорит Шлеермахер, имеет целью передать готового члена государству, церкви, общественной жизни и знанию. Только одна этика, хотя неоконченная наука, дает ответ на то, каким членом этих 4-х элементов жизни должен быть воспитанный человек. Как Платон, так и все педагоги-философы задачу и цель образования ищут в этике, одни – признавая ее известною, другие – признавая ее вечным вырабатываемым сознанием человечества; но на вопрос: чему и как должно учить народ, ни одна теория не дает положительного ответа. Один говорит одно, другой – другое, и чем дальше, тем разноречивее становятся их положения. Являются одновременно различные теории, противоположные одна другой. Богословское направление борется с схоластическим, схоластическое с классическим, классическое с реальным, и в настоящее время все эти направления существуют, не побояв одно другого, и никто не знает, что ложь, что правда. Являются тысячи различных, самых странных, ни на чем не основанных теорий, как Руссо, Песталоцци, Фрёбель и т. д., являются все существующие школы рядом – реальные, классические и богословские учреждения.

Все недовольны тем, что существует, и не знают, что новое именно нужно и возможно.

Проследив ход истории философии педагогики, вы найдете в ней не критерий образования, но, напротив, одну общую мысль, бессознательно лежащую в основании всех педагогов, несмотря на их частое между собой разногласие, мысль, убеждающую нас в отсутствии этого критерия. Все они, начиная от Платона и до Канта, стремятся к одному – освободить школу от исторических уз, тяготеющих над нею, хотят угадать то, что нужно человеку, и на этих, более или менее верно угаданных потребностях, строят свою новую школу. Лютер заставляет учить в подлиннике священное писание, а не по комментариям святых отцов. Бэкон заставляет изучать природу из самой природы, а не из книг Аристотеля. Руссо хочет учить жизни из самой жизни, как он ее понимает, а не из прежде бывших опытов. Каждый шаг философии педагогики вперед состоит только в том, чтобы освободить школу от мысли обучения молодых поколений тому, что старые поколения считали наукою, к мысли обучения тому, что лежит в потребностях молодых поколений. Одна эта общая и вместе с тем противоречащая сама себе мысль чувствуется во всей истории педагогики, – общая потому, что все требуют большей меры свободы школ, противоречащая потому, что каждый предписывает законы, основанные на своей теории, и тем самым стесняет свободу.

Опыт существовавших и существующих школ?.. Но как

же может этот опыт доказать нам справедливость существующего метода принудительного образования? Мы не можем знать, нет ли другого, более законного метода, так как школы до сей поры не были еще свободны. Правда, мы видим на высшей ступени образования (университеты, публичные лекции), что образование стремится сделаться всё более и более свободным. Но это только предположение. Может быть, образование на низших ступенях должно всегда оставаться принудительным, и опыт доказал нам, что такие школы хороши? Посмотрим же на эти школы, не справляясь с статистическими таблицами образования в Германии, а постараемся узнать школы и их влияние на народ в действительности. Мне действительность показала следующее. Отец посылает дочь или сына в школу против своего желания, кляня учреждение, лишаящее его работы сына, и считая дни до того времени, как сын сделается *schulfrei*¹ (одно это выражение доказывает, как смотрит народ на школы). Ребенок идет в школу с убеждением, что единственно известная ему власть отца не одобряет власти правительства, которой он покоряется, поступая в школу. – Известия, которые он получает от старших товарищей, бывших уже в этом заведении, не должны прибавить ему охоты к поступлению. Школы представляются ему учреждением для мучения детей, – учреждением, в котором лишают их главного удовольствия и потребности детского возраста – свободного дви-

¹ [свободен от школьного ученья]

жения, где Gehorsam (послушание) и Ruhe (спокойствие) – главные условия, где даже для того, чтобы пойти «на час», ему нужно особое позволение, где каждый проступок наказывается линейкой, той же палкой, хотя в официальном мире значится уничтожение телесного наказания линейкой, или продолжением для ребенка жесточайшего положения – учения. Школа справедливо представляется ребенку учреждением, где его учат тому, чего никто не понимает, где его – большею частью – заставляют говорить не на своем родном patois, Mundart,² а на чужом языке, где учитель большею частью видит в учениках своих прирожденных врагов, по своей злобе и злобе родителей, не желающих выучить того, что он сам выучил, и где ученики, наоборот, смотрят на учителя, как на врага, который только по личной злобе заставлял их учить столь трудные вещи. В таком заведении они обязаны пробыть лет шесть и часов по шести каждый день. Каковы должны быть результаты, мы видим по тому, какие они есть, опять судя не по отчетам, а по действительным фактам. В Германии 9/10 школьного народного населения выносят из школы механическое умение читать и писать и столь сильное отвращение к испытанным ими путям науки, что они впоследствии уже не берут книги в руки. Пусть те, которые несогласны со мной, укажут мне на книги, читаемые народом; даже баденский Гебель, даже календари и народные газеты читаются, как редкие исключения. Неопровержимым дока-

² [местном наречии,]

зательством того, что в народе нет образования, служит то, что нет народной литературы и, главное, что десятое поколение нужно посылать так же насильно в школу, как и первое. Мало того, что такая школа порождает отвращение к образованию, она приучает в эти шесть лет к лицемерию и обману, вытекающим из противуестественного положения, в которое поставлены ученики, и к тому положению путаницы и сбивчивости понятий, которое называется грамотностью. В моих путешествиях по Франции, Германии и Швейцарии для узнавания сведений школьников, их воззрения на школу и их морального развития, я в первоначальных школах и бывшим школьникам вне школ предлагал следующие вопросы: какой главный город в Пруссии или Баварии? сколько было сыновей у Иакова и историю Иосифа? – В школе еще иногда отвечали мне тирады наизусть из книги, но окончившие курс – никогда. Не наизусть почти никогда я не мог добиться ответа. В математике я не находил общего правила – иногда хорошо, иногда очень дурно. Потом я задавал сочинение на вопрос, что делали школьники в предыдущее воскресенье, и всегда, без исключения, девочки и мальчики писали одно, что они в воскресенье пользовались всеми возможными случаями, чтобы молиться Богу, но не играли. Это – как образец нравственного влияния школы. На вопрос у взрослых мужчин и женщин, почему они не учатся после школы, не почитают того или другого, все отвечали, что они уже совершили обряд конфирмации, выдержали карантин школы и получи-

ли диплом на известную степень образования – грамотности.

Кроме того одуряющего влияния школы, для которого немцы придумали такое верное название «verdummen»,³ состоящего собственно в продолжительном искажении умственных способностей, есть другое, еще более вредное влияние, состоящее в том, что ребенок в продолжение ежедневных долгих часов занятий, одуряемый школьной жизнью, оторван на всё это, самое драгоценное по возрасту время от тех необходимых условий развития, которые поставила для него сама природа. Весьма обыкновенно слышать и читать мнение, что домашние условия, грубость родителей, полевые работы, деревенские игры и т. п., суть главные помехи школьному образованию. Может быть, они точно мешают тому школьному образованию, которое разумеют педагоги, но пора убедиться, что все эти условия суть главные основания всякого образования, что не только они не враги и не помехи школе, но первые и главные деятели ее. Ребенок, никогда не мог бы выучиться ни различию линий, составляющих различие букв, ни числам, ни способности выражать свои мысли, ежели бы не эти домашние условия. Отчего бы, кажется, эта грубая домашняя жизнь могла научить ребенка столь трудным вещам, и вдруг эта самая домашняя жизнь не только становится несостоятельной для обучения ребенка таким легким вещам, как чтение, писание и т. д., а даже становится вредной для этого обучения? Лучшим доказатель-

³ [«одурять».]

ством служит сравнение крестьянского, никогда не учившегося мальчика с барским мальчиком, учившимся у гувернера с пяти лет. Преимущество ума и знаний всегда на стороне первого. Мало того, интерес знать, что бы то ни было, и вопросы, на которые имеет задачей отвечать школа, поражаются только этими домашними условиями. А всякое учение должно быть только ответом на вопрос, возбужденный жизнью. Но школа не только не возбуждает вопросов, она даже не отвечает на те, которые возбуждены жизнью. Она постоянно отвечает на одни и те же вопросы, несколько веков тому назад поставленные человечеством, а не детским возрастом, до которых еще нет дела ребенку. Это вопросы о том, как сотворен мир? кто был первый человек? что было тому 2000 лет назад? какая земля Азия? какую имеет форму земля? каким образом помножить сотни на тысячи и что будет после смерти? и т. п. На вопросы же, представляющиеся ему из жизни, он не получает ответа, тем более, что, по полицейскому устройству школы, он не имеет права открыть рта даже для того, чтобы попроситься «на двор», а должен это делать знаками, чтобы не нарушить тишины и не помешать учителям. Школа же учреждается так потому, что цель правительственной школы, учрежденной свыше, заключается большей частью не в том, чтобы образовать народ, а чтобы образовать его по нашей методе – чтобы, главное, была школа и было много школ. Нет учителей? – Сделать учителей. – И всё-таки недостает учителей! – Сделать так, чтобы один

учитель мог учить 500 детей, *mécaniser l'instruction*,⁴ ланкастерскую методику, *pupilteachers*.⁵ Поэтому школы, устроенные свыше и насильственно, не пастырь для стада, а стадо для пастыря. Школа учреждается не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить. Учителю неудобны говор, движение, веселость детей, составляющие для них необходимое условие учения, и в школах, строящихся как тюремные заведения, запрещены вопросы, разговоры и движения. – Вместо того, чтобы убедиться, что для того, чтобы действовать успешно на какой-нибудь предмет, нужно изучить его (а в воспитании этот предмет есть свободный ребенок), они хотят учить так, как умеют, как вздумалось, и при неуспехе хотят переменить не образ учения, а самую природу ребенка. Из этого понятия вытекали и теперь вытекают (Песталоцци) такие системы, которыми бы можно было *mécaniser l'instruction* – то вечное стремление педагоги устроить дело так, чтобы, какой бы ни был учитель и ученик, метод бы был один и тот же. – Стоит взглянуть на одного и того же ребенка дома, на улице, или в школе, – то вы видите жизнерадостное, любознательное существо, с улыбкой в глазах и на устах, во всем ищущее поучения, как радости, ясно и часто сильно выражающее свои мысли своим языком, – то вы видите измученное, сжавшееся существо, с выражением усталости, страха и скуки, повторяющее одними губами чу-

⁴ [механизировать обучение.]

⁵ [обучение младших учеников старшими.]

жие слова на чужом языке, – существо, которого душа, как улитка, спряталась в свой домик. Стоит взглянуть на эти два состояния, чтобы решить, которое из двух более выгодно для развития ребенка. То странное психологическое состояние, которое я назову школьным состоянием души, которое мы все, к несчастью, так хорошо знаем, состоит в том, что все высшие способности – воображение, творчество, соображение, уступают место каким-то другим, полуживотным способностям – произносить звуки независимо от воображения, считать числа сряду: 1, 2, 3, 4, 5, воспринимать слова, не допуская воображению подставлять под них какие-нибудь образы; одним словом, способность подавлять в себе все высшие способности для развития только тех, которые совпадают с школьным состоянием – страх, напряжение памяти и внимание. Всякий школьник до тех пор составляет диспарат⁶ в школе, пока он не попал в колею этого полуживотного состояния. Как скоро ребенок дошел до этого положения, утратил всю независимость и самостоятельность, как только проявляются в нем различные симптомы болезни – лицемерие, бесцельная ложь, тупик и т. п., так он уже не составляет диспарат в школе, он попал в колею, и учитель начинает быть им доволен. Тогда тоже являются те неслучайные, но постоянно повторяющиеся явления, что самый глупый ребенок делается лучшим учеником и самый умный – худшим учеником. Кажется, этот факт довольно знаменателен для того, чтобы

⁶ [disparate – несоответственность]

подумать о нем и постараться объяснить его. Мне кажется, что один такой факт служит явным доказательством ложности основания принудительной школы. Мало того, кроме этого отрицательного вреда, состоящего в удалении детей от бессознательного образования, получаемого дома, на работе, на улице, школы эти вредны физически – для тела, столь нераздельного с душою в первом возрасте; вред этот особенно важен в отношении однообразия школьного воспитания, ежели бы даже оно было хорошо. Для земледельца ничем невозможно заменить тех условий работы, жизни в поле, разговоров старших и т. п., которые окружают его; точно тоже для ремесленника, вообще для городского жителя. Не случайно, а целесообразно окружила природа земледельца земледельческими условиями, горожанина – городскими. Эти условия в высшей степени поучительны, и только в них может образоваться тот и другой; школа же первым условием своего образования кладет отчуждение от этих условий. Мало этого для школы, мало того, что она по шести часов в день отрывает в лучшие года детей от жизни, она трехлетних детей хочет оторвать от влияния матери. Изобретены заведения (Kleinkinderbewahranstalt, infantschools, salles d'asile),⁷

⁷ [дома призрения для малых детей, детские школы, приюты,]

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.