

**В. О. Ключевский**

**Сочинения в девяти томах**

**Том 9**

**Москва  
«Книга по Требованию»**

УДК 93  
ББК 63.3  
К52

**Ключевский В.О.**  
К52 Сочинения в девяти томах: Том 9 / В. О. Ключевский – М.: Книга по Требованию, 2013. – 528 с.

**ISBN 978-5-458-42625-1**

При рассмотрении русской истории В. О. Ключевский безусловно является одним из крупнейших ученых и писателей России. В изучении истории России Ключевский на первый план всегда ставил политические и экономические события. Однако, изучая историю России по Ключевскому, следует соблюдать определённую долю осторожности и сверяться с другими исследованиями. Отсутствует 6 том. Том 9 В предлагаемом читателю томе печатаются статьи В. О. Ключевского по русской культуре и материалы из его личного архива: письма молодого Ключевского, его дневниковые записи с 1861 по 1911 г., а также афоризмы и мысли об истории разных лет.

**ISBN 978-5-458-42625-1**

© Издание на русском языке, оформление  
«YOYO Media», 2013

© Издание на русском языке, оцифровка,  
«Книга по Требованию», 2013

Эта книга является репринтом оригинала, который мы создали специально для Вас, используя запатентованные технологии производства репринтных книг и печати по требованию.

Сначала мы отсканировали каждую страницу оригинала этой редкой книги на профессиональном оборудовании. Затем с помощью специально разработанных программ мы произвели очистку изображения от пятен, клякс, перегибов и попытались отбелить и выровнять каждую страницу книги. К сожалению, некоторые страницы нельзя вернуть в изначальное состояние, и если их было трудно читать в оригинале, то даже при цифровой реставрации их невозможно улучшить.

Разумеется, автоматизированная программная обработка репринтных книг – не самое лучшее решение для восстановления текста в его первоизданном виде, однако, наша цель – вернуть читателю точную копию книги, которой может быть несколько веков.

Поэтому мы предупреждаем о возможных погрешностях восстановленного репринтного издания. В издании могут отсутствовать одна или несколько страниц текста, могут встретиться невыводимые пятна и кляксы, надписи на полях или подчеркивания в тексте, нечитаемые фрагменты текста или загибы страниц. Покупать или не покупать подобные издания – решать Вам, мы же делаем все возможное, чтобы редкие и ценные книги, еще недавно утраченные и несправедливо забытые, вновь стали доступными для всех читателей.



Серия Книжный Ренессанс

[www.samizday.ru/reprint](http://www.samizday.ru/reprint)



## СТАТЬИ ПО РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ

### ДВА ВОСПИТАНИЯ

Даровитый актер играл в пьесе действующее лицо, которое по воле автора много действовало и говорило, но по вине того же автора не умело достаточно выяснить смысл своих слов и действий, осталось лицом без физиономии. По окончании спектакля приятель упрекнул актера в том, что он, зритель, в его игре не узнал его героя.

— Да и нельзя было узнать,— отвечал актер,— потому что мой герой и не появлялся на сцене, а выходил я своею собственною, незагримированною персоной... Когда актер не понимает, кого играет, он поневоле играет самого себя.

В подобном затруднительном положении могут очутиться и педагоги известной школы. Сами по себе они могут быть разными людьми, такими и этакими. Но все они должны понимать идею своей школы, и понимать ее одинаково, чтобы знать, кого они воспитывают, т. е. кого вырабатывают из своих воспитанников соединенными усилиями. Соединенные усилия могут не быть дружными действиями, и тогда из них не выйдет цельного и складного дела. На сцене актеры играют каждый свою роль, и каждый понимает ее, разумеется, по-своему, но все они должны одинаково понимать пьесу, чтобы стройно сыграть ее. Воспитатели и учителя должны знать, кого им нужно воспитать и выучить, знать не только тот педагогический материал, который сидит или бегаёт под их руководством, но и тот умственный и нравственный идеал, к которому они обязаны приближать эти вверенные им

маленькие живые будущности, смотрящие на них полными смутных ожиданий глазами. Воспитатель, который не знает, кого он должен воспитать, воспитывает только самого себя, т. е. продолжает собственное воспитание. Такая педагогика похожа на известную детскую игру, где у того, кто должен ловить всех, завязаны глаза, и он, с методологической растерянностью растопырив руки, сам не знает, кого поймает, и, вероятнее всего, что не поймает никого, потому что ловит только собственные призраки, т. е. самого себя. Если наставникам не ясна задача их школы и один не знает, что делает другой, куда ведет свой класс,—каждый будет выделять из своего класса то же, что некогда выделявали из него самого на классной скамье, и никто из них не будет знать, что выходит из их питомцев, так как, по всей вероятности, из них ничего и не выходит, как не движется с места тело, влекомое в разные стороны. Но то несомненно, что этими разносторонними влечениями воспитательная программа будет разорвана на отдельные бессмысленные клочки, ибо в программе, лишенной органической связи своих частей, столько же смысла, сколько поэзии в рассыпанном типографском наборе лучшей пьесы Пушкина.

Идея школы слагается из известной цели, к которой направляются все образовательные средства, знания, навыки, правила, и из прилаженных к этой цели приемов, которыми эти средства проводятся в воспитываемую среду. Каждый из наставников-товарищей должен живо и цельно представить себе тот умственный и нравственный тип, который схематически предначертан воспитательной программой и в котором он призван осуществить какую-нибудь маленькую подробность, и каждый должен постоянно держать в воображении этот мысленный манекен, чтоб его частичное дело гармонировало с такими же частичными делами других наставников, и дружные усилия всего товарищества должны быть устремлены к одной цели—сделать каждого воспитанника возможно точным снимком с этого программного образца.

Да это—обезличение, а не воспитание, подумают некоторые; это не школа, а казарма; из такой школы могут выходить нумера, а не люди, статистические количества, а не нравственные величины. Такое опасение иногда высказывается и как упрек тревожит наших педагогов, но совершенно напрасно. В этом упреке нет ничего для них обидного. Во-первых, боязнь школьного обезличения учащегося юношества предполагает в учителях достаточную педагогическую силу, которой не следу-

ет злоупотреблять, но которую не грешно иметь. Во-вторых, забывается одно обстоятельство: в школе дети не рождаются, а только учатся и воспитываются. Они туда приходят откуда-то уже готовыми, хотя еще не зрелыми организмами, и опять куда-то уходят. То, откуда приходят дети в школу и где они рождаются, называется *семьей*.

Мы довольно спокойно говорим о нашей семье, сохраняем то же спокойствие, когда заходит речь и о нашей школе. Но мы всегда несколько волнуемся, когда в наших беседах встречаются семья и школа. Мы чувствуем, что в их взаимных отношениях у нас есть какое-то недоразумение, стоит какой-то вопрос, которого мы не в силах разрешить и даже не умеем хорошо поставить. Что, кажется, может быть яснее и проще отношения между семьей и школой? Сама природа провела разграничительную черту между ними, разделила работу человечества над самим собой между этими двумя величайшими питомниками человеческого ума и сердца. Оба этих учреждения не могут заменить друг друга, но могут помогать или вредить одно другому. У того и другого свое особое дело; но дела обоих так тесно связаны между собою, что одно учреждение помогает или вредит другому уже тем, что свое дело делает хорошо или худо. Все это как будто просто и понятно само по себе, и, однако, нередко слышатся недоумение и споры как о сущности, так и о границах, о взаимном отношении педагогических задач семьи и школы. Можно слышать такое разграничение этих задач: семье принадлежит *воспитание*, школе — *обучение*. Я не говорю, верно ли это; я спрошу только: ясно ли это? Ведь мы столько же обучаем, воспитывая, сколько воспитываем, обучая. Образование составляет из воспитания и обучения; но эти составные образовательные процессы легче разграничиваются в психологическом анализе, чем в педагогической практике. Учитель и воспитатель очень отчетливо и внятно говорят друг с другом о различии задач и приемов своих профессий, и, однако, их общий питомец после затруднится сказать, кто из них его больше учил или воспитывал. В чем дело? Очевидно, еще не все стороны вопроса стали у нас на виду, и эти недосмотры рождают недоразумения.

Когда исчезает из глаз тропа, по которой мы шли, прежде всего мы оглядываемся назад, чтобы по направлению пройденного угадать, куда идти дальше. Двигаясь ощупью в потемках, мы видим перед собою полосу света, падающую на наш дальнейший путь от кого-то сзади нас. Эта проводница наша — история с ее светочем, с уроками

и опытами, которые она отбирает у убегающего от нас прошедшего. В истории нашего образования были сделаны два поучительные опыта, в которых семья и школа были поставлены в совершенно различные и очень своеобразные отношения друг к другу и от которых получились несходные результаты. Древняя Русь стремилась утвердить школу у домашнего очага и включить ее задачи в число забот и обязанностей семьи; во второй половине XVIII в. предпринята была попытка оторвать школу от семьи, даже сделать первую соперницей последней. Может быть, обе постановки дела и их результаты помогут нам рассмотреть во взаимном отношении этих учреждений такие стороны, которых мы не замечаем только потому, что недостаточно наблюдали их в действительности.

Я намерен сопоставить две испытанные у нас системы воспитания с целью показать отношения, какие устанавливались семьей и школой. При этом я имею в виду только общеобразовательную школу, которую желательно, чтобы проходили все. Только такая школа, а не специальная ремесленная может служить продолжением начального воспитания, какое обязана давать всякая семья. Разумеется, я могу говорить только об общем идеальном плане такого дальнейшего воспитания, как его чертили устроители и руководители народного образования в древней и новой Руси, а не как их предначертания осуществлялись в воспитательной практике. Чтобы понять дух и план древнерусского воспитания, надобно на минуту отрешиться от того, как мы теперь понимаем содержание и цели общего образования. По нашему привычному представлению, общее образование слагается из некоторых научных знаний и житейских правил—из знаний, подготовляющих ум к пониманию жизни и к усвоению избранного или доставшегося житейского занятия, ремесла, и из правил, образующих сердце и волю, умение жить с людьми и действовать на всяком поприще. Знания касаются необъятного круга предметов, мироздания, истории человечества, природы человеческого духа в ее разнообразнейших проявлениях, в приемах и процессах мышления, в исчислении и измерении количественных величин и отношений, в строении человеческой речи и в художественных произведениях человеческого слова. Не так многообразна образовательная работа, задаваемая сердцу и воле. В эстетическом чувстве еще несколько возбуждается критическое чутье. Зато чувство нравственное и религиозное находит себе готовое питание только разве в уроках закона божия, притом разобщенных с другими предметами,

преподаватели которых опасаются касаться этого отдела образовательной программы, так что питательный материал, какой могут дать другие предметы для удовлетворения потребностей едва пробудившегося сердца и неокрепшей воли, воспитанник должен добывать и обрабатывать сам, своими собственными неумелыми усилиями.

В древнерусском воспитании все это было поставлено значительно иначе. Главное внимание педагоги обращено было в другую сторону—на житейские правила, а не на научные знания. Кодекс сведений, чувств и навыков, какие считались необходимыми для усвоения этих правил, составлял науку о «христианском жителъстве», о том, как подобает жить христианам. Этот кодекс состоял из трех наук, или *строений*: то были строение *душевное*—учение о долге душевном, или дело спасения души, строение *мирское*—наука о гражданском общежитии и строение *домовное*—наука о хозяйственном домоводстве. Усвоение этих трех дисциплин и составляло задачу общего образования в древней Руси. Школой душевного спасения для мирян была приходская церковь с ее священником, духовным отцом своих прихожан. Его преподавательские средства—богослужение, исповедь, поучение, пример собственной жизни. В состав его курса входили три части: богословие—*како веровати*, политика—*како царя чтити*, нравоучение—*како чтити духовный чин и учения его слушати, аки от Божиих уст*. Эта школа была своего рода учительскою семинарией. Учение, преподаваемое приходским священником, разносилось по домам старшими его духовными детьми, домовладыками, отцами семейств. Он не только делал дело их собственного душевного спасения, но и учил, как они, помогая ему, должны подготавливать к этому и своих домашних. Хозяин дома, отец семейства, был настоящий народный учитель в древней Руси, потому что семья была тогда народною школою или, точнее, народная школа заключалась в семье. Это было не простое естественное семейство, довольно сложный юридический союз, чрезвычайно туго стянутый дружными вековыми усилиями церкви и государства. Домовладыка считал в составе своей семьи, своего дома, не только свою жену и детей, но и *домочадцев*, т. е. живших в его доме младших родственников и слуг, зависимых от него людей, с семействами тех и других. Это было его домашнее царство, за которое он нес законом установленную ответственность пред общественною властью: здесь он был не только муж и отец, но и прямо назывался *государем*. Этот домовый государь и

был домашним учителем, его дом был его школой. В древнерусских духовных поучениях очень выразительно определено его педагогическое назначение. Он обязан был беречь чистоту телесную и душевную домашних своих, во всем быть их стражем, заботиться о них, как о частях своего духовного существа, потому что связан со всеми ними одною верой и должен вести к Богу не себя одного, но многих. Труд воспитания дома он делил с женой, своею непременно советчицей и сотрудницей. В древнерусских взглядах на жену можно найти очень тонкие черты, изображающие ее значение для мужа и дома. Она также государыня для дома, только при муже неотчетливая перед общественной властью. Муж распоряжается в доме, жена держит порядок. Он тратит, чтобы приобрести; она приобретает, сберегая, чего можно не тратить. Он работает весь день среди чужих людей, чтобы отдохнуть дома; она хлопочет, задавая и наблюдая работу своих домашних, и не угасает светильник ее всю ночь. Он кормит дом, она одевает его. Он создает себе достаток, выработывая необходимое для дома; она уделяет бедному избыток, не расходуя лишнего. Муж так ведет дела в обществе, чтобы была спокойна семья; жена так ведет дом, чтобы муж вне дома был спокоен за семью. Он направляет ум жены, дает ей домашнюю указку; она настраивает сердце мужа, внушает ему общественный такт, и, находясь в сонмище, сидя среди знакомых, он знает, что говорить, понимает, что делать, помня свою поджидающую его домоседку. Дома муж—государь своей жены; на людях жена венцом блесит на голове своего государя. Вы видите, древнерусская мысль не боялась и не скучала думать о женщине и даже расположена была идеализировать образ доброй жены. Кто знает, может быть, древнерусская женщина была так устроена психологически, что когда ей показывали идеал и говорили, что это ее портрет, в ней рождалось желание стать его оригиналом и отыскивалось умение быть его хорошею копией.

Такова была идеальная нравственная атмосфера, которою дышали и в которой воспитывались дети по древнерусскому педагогическому плану. Объем воспитания в этой семейной школе ограничивался предметами ведения и назидания, какие могли уместиться в стенах дома, быть наблюдаемы и усвояемы в домашнем кругу. Весь мир божий в этой школе сводился под домашний кров, и дом становился малым образом вселенной: может быть, поэтому на потолке древнерусского зажиточного дома иногда и

рисовали небесные светила, планетную систему, круги и беги небесные, как говорили древнерусские астрономы. Домохозяин обучал жену, детей и домочадцев закону божию и благоденствию, или «божеству и вежеству и всякому благочестию», как тогда выражали составные части этого курса применительно к трем общеобразовательным *строениям*. Прежде всего он, как педагогический помощник священника, должен был преподавать своему дому начатки того *строения душевного*, которое он сам усвоял у своего руководителя, пополняя под его руководством уроки, полученные еще до женитбы в родительском доме. Затем следовало *мирское строение*, «как жити православным христианом в миру с женами и с детьми и с домочадцами и их учити». Доселе хозяин вел дело воспитания с женой, своею старшею ученицей и сотрудницей. Далее в *домовном строении* их педагогический труд разделялся как бы на параллельные отделения: когда дети подрастали, родители обучали их «промыслу и рукоделию», отец — сыновей, мать — дочерей, каков кому дал Бог смысл, «просуг». Выбор и порядок изучения этих рукоделий или ремесл соображались с возрастом и с пониманием детей, как и с общественным положением родителей. Отцовское и дедовское предание и строгая раздельность общественных состояний служили здесь руководящими началами. В наше время может не понравиться такое подчинение судьбы подрастающих поколений инерции мысли отцов и застоявшемуся консерватизму их общественного поведения. Для объяснения и смягчения их вины надобно припомнить, что в древней Руси при отсутствии публичного технического образования отец поневоле обучал сына только тому, что сам умел, или должен был отдавать сына другому мастеру, писать *ученическую запись*, нотариальный контракт о выгучке, который ставил его сына в положение, близкое к холопу, дворовому человеку, между прочим, предоставлял мастеру — учителю право своего ученика «смирять, по вине смотря». Зная только быт и нравы нынешних мастерских, можно живо почувствовать печальный смысл этих юридически осторожных слов *смирять, по вине смотря*. Может быть, древнерусский отец, по-своему сложно понимая житейские пользы сына, и готов был на такое тяжелое условие, но против него должно было мятежно восставать простое материнское чувство, непривычное к сложным комбинациям и житейским софизмам, но умевшее говорить, когда приходилось на много лет бросать родного ребенка в чужой дом, на произвол чужой воли. Все это

могло быть или должно было бывать. Зато без оговорок можно утверждать, что современное педагогическое чувство решительно против одного из основных приемов древнерусской методики домашнего воспитания. Это — известный прием, состоящий во внешнем действии на ум, волю и чувство посредством производимого битьем нервного ощущения. *Любя сына, учащай ему раны, не жалея жезла; дочь ли имаши, положи на ней грозу свою...* Впрочем, как скоро дело дошло до дочери, у меня не хватает духа продолжать изложение тех изысканных формул, в которых выражали этот прием древнерусские педагогические руководства. Древнерусская педагогика, очевидно, много думала об этом воспитательном средстве, лелеяла его, возлагая на него преувеличенные надежды, как на «злобы искоренителя и насадителя добродетелей». Едва ли кто из нас по характеру полученного им воспитания поймет эту веру в чудодейственную силу педагогического жезла, т. е. простой глупой палки. Мы уже слишком далеко отодвинулись от понятий и нравов, питавших эту странную веру, чтобы понять ее, и нам остается только благодарить историю за свое непонимание. Впрочем, для устранения возможного недоразумения здесь, кажется, нужен исторический комментарий. Читая эти изысканные педагогические наставления, сводившиеся к одному общему правилу — как детей «страхом спасти, уча и наказуя», полезно помнить, что мы имеем дело с *планом*, а не с *практикой* домашнего воспитания. По жестокому педагогическому плану еще нельзя судить о суровости педагоги, даже о жестокости самих начертателей плана. Планометрическая, начертательная педагогика доводит иной воспитательный принцип или прием до крайних, практически невозможных, а только метафизически мыслимых последствий не по жестокости сердца, а просто в интересе логической последовательности; но эти излишества так и остаются в области метафизического мышления, знаменуя силу мысли, но не портя жизни. Дело в том, что педагоги при составлении педагогической программы только размышляют о детях, а при ее исполнении еще и видят их, т. е. любят, потому что видеть детей и любить их — это одно и то же, два неразлучные психологические акта. На такое объяснение древнерусской теории педагогического жезла наводит одна обмолвка древнерусских воспитательных руководств, из которой видно, что они смотрели на телесное наказание детей как на воспитательно-гигиеническую операцию, как бы дополнительное гимнастическое средство. «Любя сына,—

читаем мы там,—учащай ему раны, ибо от жезла твоего он не умрет, а еще здоровее станет». Известно, что любящая рука бьет не больно и, во всяком случае, больнее бьет того, кому принадлежит, чем того, на кого поднимается.

Гораздо плодотворнее был другой прием древнерусской педагогики—живой пример, наглядный образец. Древнерусская начальная общеобразовательная школа—это дом, семья. Ребенок должен был воспитываться не столько уроками, которые он слушал, сколько тою нравственною атмосферой, которою он дышал. Это было не пятичасовое, а ежеминутное действие, посредством которого дитя впитывало в себя сведения, взгляды, чувства, привычки. Как бы ни была неподатлива природа питомца, эта непрерывно капающая капля способна была продолбить какой угодно педагогический камень. На это и рассчитан был порядок домашней жизни, как его рисовали в идеальной схеме древнерусские моралисты. Это была известная среда обычая и обряда, веками сложенная, плотная и чинная, массивная бытовая кладка. Все здесь было обдуманно и испытано, выдержано, размерено и разграничено, каждая вещь положена на свое место, каждое слово логически определено и нравственно взвешено, каждый шаг разучен, как танцевальное па, каждый поступок предусмотрен и подсказан, под каждое чувство и помышление подведена запретительная или поощрительная цитата из писания или отеческого предания, все эти шаги, помышления и чувства расписаны по церковному календарю,—и человек, живой человек с индивидуальной мыслью и волей, с свободным нравственным чувством, двигался по этому церковно-житейскому трафарету автоматическим манекеном или как движется шашка под рукой искусного игрока по разграфленной на клетки доске. При таком общем направлении жизни и при тогдашних образовательных средствах семье воспитанию грозила опасность уклониться от указанного ему пути, погасить дух обрядом, превратить заповеди в простые привычки и таким образом выработать автоматическую совесть, нравственное чувство, действующее по памяти и навыку, выдержку, при которой знают, как поступить, прежде чем подумают, для чего и почему так поступают.

Конечно, священник мог ослаблять такое направление домашнего воспитания. Вся семья ежегодно бывала у него *на духу*; здесь он мог проверять и исправлять результаты воспитания, указывать, как вносить живую душу в механическую выправку совести. Это был своего рода инспек-

торский смотр домашнего воспитания, ибо весь приход составлял как бы одну школу, распадавшуюся на размещенные по домам параллельные классы, общим надзирателем и руководителем которых был приходский священник. И помимо исповеди родителям внушалось «советоваться с ним часто о житии полезном», как учить и любить детей своих. Древнерусских воспитателей трудно упрекнуть в излишнем доверии к природе человека, ее силам и влечениям. Напротив, они направляли свои усилия к тому, чтобы выбить из питомца *свою волю*, заменив ее послушанием установленному порядку жизни. Очевидно, они рассчитывали свой план на слабейшие силы, брали за единичку измерения достижимых успехов худший из возможных субъектов. Это понятно: семейная школа не могла выбирать воспитательный материал, потому что все члены семьи имеют одинаковое право существования и одинаковую воспитательную цену и за всех одинаково отвечает глава семьи. В этом существенная разница домашнего воспитания от публичной школы: последняя может выбирать и равнодушно бросать отсталых или негодных; это своего рода учебный лагерь, для которого один солдат в строю нужнее десятка пациентов в повозке «Красного Креста».

Таков план воспитания, как он развивался в древнерусских поучениях и как был сведен в общую программу в *Домострое* священника Сильвестра. А где же настоящая школа, публичное училище с книгами и другими орудиями грамотности, книжного учения? *Домострой* предполагает присутствие грамотных людей в составе древнерусской семьи, но не считает это необходимым и совсем умалчивает о такой школе. Грамотность не входила в состав общеобязательного воспитания как необходимое образовательное средство; она причислялась к техническим промыслам и рукоделиям, к «механическим хитростям», как выражались у нас позднее, и нужна была только на некоторых житейских поприщах, например для духовного и приказного чина. Так смотрит на книжное учение и современный *Домострой Стоглав*: он предположил устроить по всем городам книжные училища в домах избранных духовных лиц, которые учили бы детей духовенства и всех православных христиан «грамоте и книжному письму и церковному пению псалтырному и чтению налойному», чтобы эти ученики, пришедши в возраст, достойны были священнического чина. Здесь указаны и учебная программа, и специальное назначение этих училищ. Некогда древнейший русский летописец, говоря о любви кн.