ХРЕСТОМАТИЯ ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Том 2

НОВОЕ ВРЕМЯ



ХРЕСТОМАТИЯ ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Том 2

НОВОЕ ВРЕМЯ

Под общей редакцией
академика РАО А.И. Пискунова

Творческий Центр
сфера

Москва
2006

УДК 930
ББК 74.03(0)
Х91

Составители и авторы вводных статей и примечаний:
академик РАО *А.И. Пискунов* (руководитель),
профессор *В.М. Кларин*,
доцент *Н.Н. Баркова*,
кандидат педагогических наук *К.Е. Зискин*,
кандидат педагогических наук *А.Н. Рыжов*.

Х91 **Хрестоматия** по истории педагогики: В 3 т. Т. 2. Новое время / Под ред. А.И. Пискунова. — М.: ТЦ Сфера, 2006. — 464 с.

ISBN 5-89144-681-2

Второй том хрестоматии по истории педагогики является частью учебно-методического комплекта, состоящего из программы, учебного пособия по истории педагогики и образования и трех томов хрестоматии, каждый из которых посвящен определенному историческому периоду развития педагогической мысли. Этот том включает в себя фрагменты трудов мыслителей Западной Европы, США и России в период с XVII до 90-х гг. XIX в. Приведенные отрывки характеризуют эволюцию педагогической мысли и постепенное становление педагогической науки. Фрагменты текстов, принадлежащих одному автору, предваряются вводной статьей составителей, посвященной его жизни, деятельности и взглядам на воспитание и обучение. Каждый раздел хрестоматии завершается примечаниями.

Хрестоматия предназначена студентам, аспирантам и преподавателям педагогических учебных заведений, специалистам в области истории педагогики, работникам образования и всем тем, кто интересуется проблемами становления и развития педагогики.

УДК 930
ББК 74.03(0)

ISBN 5-89144-681-2 (т. 2)
ISBN 5-89144-720-7

© ООО «ТЦ Сфера», 2006

Предисловие

Второй том хрестоматии содержит сочинения или фрагменты из них, в которых отражено развитие педагогической мысли и становление педагогики как самостоятельной науки в тесной связи с другими науками о человеке с XVII в. до 90-х гг. XIX в.

В современной науке этот отрезок истории обозначается понятием «Новое время», когда достаточно быстрыми темпами шло разложение средневекового уклада жизни, сопровождавшееся переосмыслением человеческих ценностей, что неизбежно отражалось в сфере воспитания и образования.

Для России эпоха нового времени знаменовалась постепенным сближением традиционно ориентированной на Византию отечественной культуры с западноевропейской, особенно в период правления Петра I, что не могло не отразиться на развитии педагогической мысли и практики воспитания и образования.

Отказ в данной хрестоматии от традиционного и явно искусственного деления истории педагогики на зарубежную и отечественную позволяет хотя бы в общих чертах проследить процесс сближения и в то же самое время серьезные расхождения между западниками и славянофилами. Стоит заметить, что данная проблема, хотя и в скрытом виде, существует до настоящего времени.

О том, как шел длительный процесс развития педагогической мысли в Новое время, читатель, ознакомившись хотя бы с фрагментами из трудов мыслителей того времени, может сделать свои выводы.

Работа по второму тому хрестоматии — подбор источников, написание вводных текстов и примечаний — распределялась между составителями следующим образом:

А.И. Пискунов — предисловие, введение.

А.И. Пискунов и *В.М. Кларин* — Я.А. Коменский [7][1], Д. Локк [47], Ж.-Ж. Руссо [151], Р. Оуэн [268], И.Ф. Гербарт [285], Ф.А.В. Дистервег [302], Г. Спенсер [347].

В.М. Кларин — И. Кант [192], Г.В.Ф. Гегель [260], К. Маркс [343].

Н.Н. Баркова и *В.М. Кларин* — Ф. Прокопович [110], И.И. Бецкой [133], М.В. Ломоносов [143], Ф.И. Янкович де Мириево [209], Н.И. Новиков [230], К.Д. Ушинский [364], Л.Н. Толстой [401].

Н.Н. Баркова — В.Н. Татищев [120], П.Г. Редкин [323], Н.И. Пирогов [329], В.Г. Белинский [335], В.И. Водовозов [387], В.Я. Стоюнин [392], Н.А. Корф [415], Н.А. Добролюбов [428], А.Н. Острогорский [436].

К.Е. Зискин — Ф. Фенелон [68], Д. Дидро [167], К.А. Гельвеций [181], Т. Джефферсон [217], М.Ж.А.Н. Кондорсе [222], Л.М. Лепелетье [251], Б. Франклин [137], Ш. Фурье [277].

А.Н. Рыжов — И.Т. Посошков [75], Д. Беллерс [80], С. Яворский [85], Ш. Роллен [91], Л. Магницкий [107], Т. Пейн [204], С.А. Рачинский [409].

Примечания составлены В.М. Клариным, Н.Н. Барковой, К.Е. Зискиным и А.Н. Рыжовым.

Подготовка тома к печати осуществлена К.Е. Зискиным.

---

[1] Цифры в квадратных скобках отсылают к странице хрестоматии.

НОВОЕ ВРЕМЯ

Педагогическая мысль Нового времени

Начало Нового времени в европейских странах характеризовалось, как правило, борьбой против средневековых традиций, которые не отвечали новым условиям социально-экономического развития общества. Это привело к постепенному пересмотру взглядов на место человека в мире, всей системы человеческих ценностей, формированию нового идеала личности и как следствие к новому взгляду на цель и задачи воспитания.

К числу наиболее ярких выразителей новых педагогических идей в Западной Европе XVII—XVIII вв. относились в первую очередь гениальный чешский мыслитель и педагог-практик Ян Амос Коменский (1592—1670 гг.), известный английский философ Джон Локк (1632—1704 гг.), выдающийся французский просветитель Жан-Жак Руссо (1712—1778 гг.) и др. Их всех объединяло внимание к личности самого ребенка, уважение его самоценности.

Педагоги Нового времени большое внимание уделяли не только содержанию воспитания, методам педагогической деятельности, которые должны были помогать ребенку адаптироваться к новым для той эпохи условиям социально-экономической жизни.

Решительно отвергая авторитаризм в воспитании и догматизм в обучении, мыслители-педагоги Нового времени усматривали в гуманном отношении к ребенку главный принцип, определяющий выбор педагогических средств. В творческом наследии этих мыслителей содержится обоснование принципов природосообразности и наглядности как базы организации педагогического процесса (Я.А. Коменский), эмпирико-сенсуалистической концепции образования (Д. Локк), идей «естественного воспитания» (Ж.-Ж. Руссо). Философские и социально-педагогические идеи мыслителей XVII—XVIII вв. в значительной степени способствовали становлению в XIX в. педагогики как самостоятельной науки.

В России переход от Средневековья к Новому времени четко обнаружился в XVIII в., найдя отражение в петровских преобразованиях в области экономики и культуры, в том числе и просвещения в широком смысле слова.

В это время значительный вклад в развитие образования и педагогической мысли внесли Михаил Васильевич Ломоносов (1711—1765 гг.) и многие его сподвижники. По инициативе М.В. Ломоносова, который сам некоторое время жил и учился в Западной Европе,

при поддержке фаворита императрицы Елизаветы Петровны графа И.И. Шувалова был создан Московский университет с двумя гимназиями при нем — для дворян и разночинцев (1755 г.). Эти новые учебные заведения по своим задачам, содержанию и методам обучения уже существенно приближались к западноевропейским образцам и имели новый для России светский характер.

В 60—80 гг. XVIII в. при активном участии видного государственного и общественного деятеля Ивана Ивановича Бецкого (1704—1795 гг.), находившегося под идейным влиянием таких европейских мыслителей, как Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, К.А. Гельвеций, было открыто несколько учебных заведений для воспитания «новых людей» — Смольный институт благородных девиц, воспитательные дома в Санкт-Петербурге и Москве, коммерческое училище, мещанское отделение при Сухопутном шляхетском корпусе, реформирована деятельность Академии художеств и т.д.

В процессе поисков новых форм организации школьного образования в России усиливался интерес к педагогическим идеям и практике организации образования в странах Западной Европы, что сказалось и на школьной реформе 80-х гг. XVIII в., завершившей переход школьного образования из церковного ведения в государственное.

При подготовке обоснования и разработке конкретного содержания школьной реформы 1786 г. важную роль сыграл австрийский педагог Федор Иванович Янкович де Мириево (1741—1814 гг.), серб по происхождению. Он был последователем видного австро-немецкого педагога Иоганна Фридриха Фельбигера (1724—1778 гг.) и уже имел опыт участия в реформировании школьного дела в Австрии. Янкович де Мириево в 1782 г. по предложению императрицы Екатерины II был приглашен в Россию для участия в организации народного образования и усовершенствовании обучения в школах.

История Западной Европы и России начиная с XVII и особенно в XVIII — начале XIX вв. свидетельствует о том, что при всех различиях в их социальном и экономическом развитии, здесь постепенно происходило культурное сближение, начала осознаваться зависимость эволюции воспитания и образования от общих изменений в жизни общества.

Формирование основ индустриального общества и процесс становления национальных государств в XIX в. сделали очевидной необходимость совершенствования системы образования во всех странах Европы, в том числе и в России. Этому способствовала деятельность таких выдающихся педагогов, как И.Г. Песталоцци (1746—1827 гг.) в Швейцарии, Ф.А.В. Дистервег (1790—1866 гг.) в Германии, К.Д. Ушинский (1824—1870 гг.) в России.

Интенсивное развитие педагогической мысли, в частности стремление к теоретическому осмыслению кардинальных проблем воспитания такими выдающимися мыслителями, как Иммануил Кант (1724—1804 гг.), Георг Вильгельм Гегель (1770—1831 гг.), Иоганн Фридрих Гербарт (1778—1841 гг.), явилось предпосылкой постепенного становления педагогики как самостоятельной науки.

Именно И.Ф. Гербарт первым из педагогов-мыслителей Нового времени дал философско-психологическое обоснование целей и средств воспитания. Цель воспитания выводилась им из философии, преимущественно из этики, а средства реализации этой цели обосновывались данными психологии.

Важный вклад в развитие педагогической науки в первой половине XIX в. внес Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790—1866 гг.), который обосновал включение в число уже признанных общепедагогических принципов природосообразности, наглядности, воспитания и развития в процессе обучения дополнительно принципов культуросообразности и самодеятельности учащихся в учебном процессе. Ф.А.В. Дистервег убедительно показал необходимость серьезной психолого-педагогической подготовки учителей народных школ для эффективного выполнения ими своих профессиональных функций.

Стремление к осмыслению изменений в экономическом и социально-культурном развитии общества в Западной Европе обусловило внимание к проблемам воспитания в различных социальных учениях. Наибольшую известность получили идеи представителей утопического социализма — француза Мари Шарля Фурье (1772—1857 гг.), англичанина Роберта Оуэна (1771—1858 гг.), а также основоположников коммунистического учения немцев Карла Маркса (1818—1883 гг.) и Фридриха Энгельса (1820—1895 гг.).

Развитие педагогической науки в России было неразрывно связано с теоретической и практической деятельностью выдающегося педагога К.Д. Ушинского, который, внимательно изучая педагогическую мысль и школьный опыт Западной Европы, одновременно стремился к тому, чтобы в образовательной практике России сохранялись свои исторические и национальные особенности.

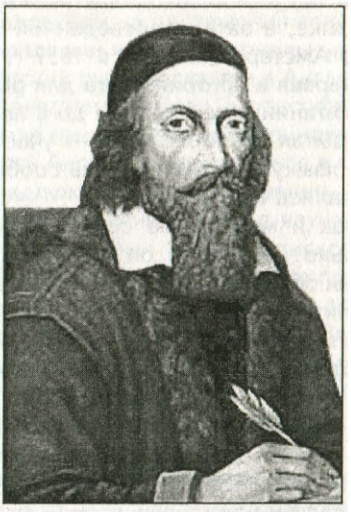
Опираясь на данные наук о человеке, К.Д. Ушинский охарактеризовал сущность процесса воспитания детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Исходя из принципа развивающего обучения, обоснованного еще И.Ф. Гербартом, К.Д. Ушинский создал научно обоснованную методику начального обучения. С полным основанием можно утверждать, что все последующее развитие прогрессивной педагогической мысли в России протекало под сильным влиянием идей и деятельности К.Д. Ушинского.

Оценивая развитие педагогической мысли в эпоху Нового времени в целом, можно сказать, что это был золотой век становления педагогики как самостоятельной науки, захвативший еще и конец XIX — начало XX в.

Влияние идей того времени ощущается и в современной педагогике, хотя первоисточники оказываются нередко забытыми или о них в силу тех или иных обстоятельств просто не упоминают.

Ознакомление даже с приводимыми в хрестоматии фрагментами из сочинений педагогов-мыслителей рассматриваемой эпохи позволяет увидеть во многих современных педагогических новациях повторение прошлого, причем не всегда достаточно осмысленного.

Ян Амос Коменский (1592—1670 гг.)



Ян Амос Коменский — один из величайших педагогов-мыслителей. Он жил в эпоху перехода от Средневековья к Новому времени, в период становления опытных наук и естественно-научного знания, острых социальных и межконфессиональных противоречий. Все это нашло отражение в мировоззрении и разноплановом творчестве Я.А. Коменского.

Он родился в 1592 г. в местечке Нивница в Южной Моравии (Чехия). Его отец, мельник по профессии, принадлежал к протестантской общине Чешских братьев, возникшей в ходе Реформации XVI в. Община Чешских братьев и созданные ею братские школы сохраняли идейное наследие гуситского народного движения первой половины XV в., выступавшего против засилья в Чехии австрийских Габсбургов и католической церкви. В братских школах обучали всех мальчиков и девочек читать и писать на родном языке, а также ремеслам и сельскохозяйственному труду. Я.А. Коменский рос и духовно формировался под влиянием этих демократических традиций.

Сам Я.А. Коменский учился сначала в братской, а затем в латинской школе. За выдающиеся способности община направила Я.А. Коменского для продолжения образования в протестантскую академию в Герборне (Германия), а завершил он свое образование в университете в Гейдельберге. Совершив путешествие в Голландию и, предположительно, в Англию, Я.А. Коменский вернулся на родину, где посвятил себя педагогической деятельности в братских школах в городах Пшерове, а потом Фульнеке, которая была прервана Тридцатилетней войной (1618—1648 гг.) между католиками и протестантами.

В ходе этой войны Чехия потеряла свою самостоятельность и чехи-протестанты были вынуждены покинуть свою родину. В 1628 г. вместе с

частью общины Чешских братьев Я.А. Коменский переселился в польский город Лешно, где провел 28 лет, создав многие педагогические произведения, которые принесли ему мировую известность. Здесь была, в частности, завершена работа над «Великой дидактикой», написанной первоначально на чешском языке, а затем переведенной им на латинский язык (1638 г.) и изданной в Амстердаме лишь в 1657 г. В Лешно Я.А. Коменским были написаны первая в истории книга для родителей — «Материнская школа» — о воспитании детей в семье до 6 лет, а также ряд учебников, в том числе «Открытая дверь языков» — учебник латинского языка, где впервые обучение языку сопровождалось сообщением реальных знаний, параллельно изучались слова и вещи.

Я.А. Коменский, как и многие его современники, трактовал термин «дидактика» значительно шире, чем он понимается в наши дни. В это понятие, помимо теории образования и обучения, у него фактически включались проблемы воспитания, школоведения, элементы современной педагогической психологии. «Великая дидактика» представляла собой систематизированный свод педагогических знаний, накопленных к тому времени.

Будучи глубоко религиозным человеком и проповедником в своей общине, Я.А. Коменский видел цель воспитания в подготовке человека не только к земной, но и к жизни вечной. Однако эти христианско-теологические воззрения он связывал с повседневной жизнью человека: бытие представлялось ему как данность, обусловленная человеческим познанием, существованием , саморазвитием и активностью личности. С этим связаны предъявляемые им к человеку требования: научная образованность, нравственная и религиозная воспитанность. Отсюда вытекали требования к всеобщей школе для совместного воспитания всех детей.

В «Великой дидактике» впервые была предложена система школ и образования в соответствии с разработанными Я.А. Коменским возрастной периодизацией и принципами природосообразности и наглядности.

Принцип природосообразности обучения и воспитания состоял, по Я.А. Коменскому, в постоянном следовании законам природы в целом и сущности природы самого человека, в первую очередь. Именно поэтому Я.А. Коменский, говоря о воспитании, приводил сравнения с развитием окружающей живой природы, хотя при этом главное внимание уделял самому ребенку. Из принципа наглядности вытекало требование начинать обучение не со слов, обозначающих вещи, а с ознакомления с самими вещами. Принцип наглядности лежит и в основе «золотого правила» Я.А. Коменского: «Все, что только можно предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое — для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, подлежащее вкусу — вкусом, доступное осязанию — осязанием. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они схватываются несколькими чувствами». Эта рекомендация Я.А. Коменского сохраняет свою справедливость и поныне.

В «Великой дидактике» Я.А. Коменский впервые предложил систему школ, состоящую из четырех ступеней («материнская школа» — школа семейного воспитания, школа родного языка, латинская школа-гимназия, академия), а также наметил контуры содержания обучения в них. Огром-

ной заслугой Я.А. Коменского была разработка классно-урочной организации обучения, которая сохранилась до настоящего времени.

Все учебные книги Я.А. Коменского, как и его дидактические труды, пронизаны идеей пансофии — всеобщей мудрости, которая должна быть предметом познания человеком на протяжении всей его жизни, охватывая мир духовный, мир моральный и мир материальный.

В 1641 г. Я.А. Коменский был приглашен в Англию, где его стремление к объединению всех христиан и мысли о пансофии привлекли большое внимание. Однако вскоре начавшиеся революционные события вынудили Я.А. Коменского покинуть Англию и переселиться в г. Эльбинг (ныне г. Эльблонг в Польше), принадлежавший тогда Швеции, где им были созданы многие труды, в том числе «Новейший метод изучения языков».

В 1648 г. Я.А. Коменский был избран епископом общины Чешских братьев и вернулся в Лешно. Однако в 1650 г. по приглашению венгерского правителя он переехал в г. Шарош-Патак, где попытался организовать школу, согласно своим пансофическим идеям. За время пребывания в Венгрии Я.А. Коменский создал известный во всем мире иллюстрированный учебник «Мир чувственных вещей в картинках» («Orbis sensualium pictus»), в котором впервые был реализован принцип наглядности. Здесь же в 1652/53 г. он написал небольшое по объему, но весьма интересное сочинение «Законы хорошо организованной школы», в котором был рассмотрен широкий круг педагогических проблем преимущественно школоведческого характера. Вместе с тем в данной работе Я.А. Коменский затронул и некоторые вопросы дидактики, в частности, вопросы методов обучения. «Вечным законом метода да будет: учить и учиться всему через примеры, наставления и применение на деле или подражание», — писал он, повторяя мысль, высказанную им еще в «Великой дидактике».

В 1656 г. Я.А. Коменский вернулся в Лешно, но вскоре из-за войны со шведами переехал в Амстердам, где провел свои последние годы, работая над завершением главного труда своей жизни — «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих», где он предстает великим мыслителем, создавшим концепцию преобразования человеческого общества путем воспитания и образования каждого человека. Умер он там же, в Амстердаме, в 1670 г.

Для педагогов из этого обширного труда наибольший интерес представляет его четвертая часть — «Всеобщее воспитание» («Пампедия»), где изложена столь популярная ныне концепция непрерывного образования человека.

В течение длительного времени Я.А. Коменского считали просто педагогом, поскольку его основные философские труды были опубликованы лишь в 50-х гг. XX в. Узкопедагогическая трактовка теоретического наследия Я.А. Коменского нередко сохраняется и поныне, хотя он был и остается одним из первых педагогов-философов, увидевших в воспитании человека главную предпосылку общественного прогресса.

В данную хрестоматию включены сравнительно небольшие фрагменты из «Великой дидактики» и четвертой части «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих» — «Пампедии», поскольку в 50-е гг. XX в. значительным тиражом был издан двухтомник избранных трудов Я.А. Коменского, легко доступный заинтересованному читателю.

Я.А. КОМЕНСКИЙ

ВЕЛИКАЯ ДИДАКТИКА, СОДЕРЖАЩАЯ УНИВЕРСАЛЬНУЮ ТЕОРИЮ УЧИТЬ ВСЕХ ВСЕМУ,

или

Верный и тщательно обдуманный способ создавать по всем общинам, городам и селам каждого христианского государства такие школы, в которых бы все юношество того и другого пола, без всякого где бы то ни было исключения, могло обучаться наукам, совершенствоваться в нравах, исполняться благочестия и таким образом в годы юности научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни

КРАТКО, ПРИЯТНО, ОСНОВАТЕЛЬНО,
где для всего, что предлагается,

ОСНОВАНИЯ почерпаются из самой природы вещей;
ИСТИННОСТЬ подтверждается параллельными примерами из области механических искусств;
ПОРЯДОК распределяется по годам, месяцам, дням и часам, наконец, указывается
ЛЕГКИЙ и ВЕРНЫЙ путь для удачного осуществления этого на практике. <...>[1]

Польза дидактического искусства

Правильно построенная дидактика важна:

1. *Для родителей*, которые до сих пер большею частью были не осведомлены, чего им ждать от своих детей. Они нанимали учителей, обращались к ним с просьбами, задабривали их подарками, даже меняли их так же напрасно, как и с некоторой пользой. Но если метод воспитания доведен до безошибочной верности, то результат, на который не всегда надеются, не может, с божией помощью, не воспоследовать.

2. *Для учителей*, большинство которых совершенно не знали как надо учить, и вследствие этого, желая выполнить свой долг, мучили себя и истощали свои силы трудолюбием и старательностью; стремясь достигнуть успеха то тем, то другим способом, они меняли метод не без тягостной потери времени и трудов.

[1] *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1 / Под ред. А.И. Пискунова, И. Кирашека, Б. Куяла и др. М.: Педагогика, 1982. С. 242—461.

3. *Для учеников*, чтобы можно было довести их до вершин наук без трудности, скуки, окриков и побоев, а как бы играя и шутя.

4. *Для школ*, которые при правильном методе не только можно будет сохранить в цветущем состоянии, но и без конца умножать. Ведь они будут поистине местами игр, домами наслаждения и удовольствий. И когда (вследствие непогрешимости метода) из какого угодно ученика выйдет ученый (в большей или меньшей степени), никогда не будет недостатка в хороших начальниках школ, и научные занятия всегда будут процветать.

5. *Для государств* — по приведенному ранее свидетельству Цицерона*. С этим согласно знаменитое выражение Диогена-пифагорейца* (у Стобея*): «Что составляет основу всякого государства? — Воспитание юношей». Ведь никогда виноградные лозы не принесут полезного плода, если за ними не было хорошего ухода. <...>

Привет вам, читатели!

1. *Дидактикой называется искусство обучения.* В последнее время некоторые выдающиеся мужи, тронутые сизифовым трудом* школ, решили взяться за дело. Но как начинания их, так и успех были различны.

2. Некоторые задались целью написать сокращенные руководства для более легкого преподавания только того или иного языка. Другие изыскивали более быстрые и краткие пути, чтобы скорее научить той или другой науке или тому или другому искусству. Третьи предлагали что-либо иное. Но почти все они исходили при этом из внешних наблюдений, составленных на основе более легкой практики, или, как говорят, a posteriori.

3. Мы решаемся обещать Великую дидактику, т.е. универсальное искусство всех учить всему. И притом *учить с верным успехом*, так, чтобы неуспеха последовать не могло; *учить быстро*, чтобы ни у учащих, ни у учащихся не было обременения или скуки, чтобы обучение происходило скорее с величайшим удовольствием для той и другой стороны; *учить основательно*, не поверхностно и, следовательно, не для формы, но подвигая учащихся к истинной науке, добрым нравам и глубокому благочестию. Наконец, все это мы выясняем a priori, т.е. из самой настоящей неизменной природы вещей, точно заставляя вытекать из живого источника неиссякающие ручейки; затем, соединяя их в одну большую реку, мы устанавливаем некоторое универсальное искусство создавать всеобщие школы.

4. Конечно, то, что мы обещаем, весьма значительно и крайне желательно. И я легко предвижу, что это кому-нибудь покажется скорее мечтаниями, чем изложением сути дела. Но кто бы ты ни был, читатель, воздержись со своим суждением, пока не узнаешь, что́ здесь действительного, и тогда будет возможность не только составить заключение, но и произнести его. Ведь я не желаю, не

говоря уже о том, что я не стремлюсь, чтобы кто-нибудь, увлеченный нашими взглядами, выразил свое согласие с тем, что еще не исследовано; я настойчиво прошу, убеждаю, настаиваю, чтобы каждый, кто явится в качестве исследователя этого дела, выставлял свои собственные и притом более усовершенствованные взгляды (которые бы не могли быть ослаблены никакими обманчивыми мнениями).

5. Дело это поистине весьма серьезно и, с одной стороны, должно стать предметом общего желания, а с другой — его нужно взвесить общими обсуждениями и продвигать вперед общими совокупными усилиями, так как оно преследует общее благо всего человеческого рода. «Какой больший и лучший дар мы можем предложить государству, как не тот, чтобы учить и образовывать юношество, особенно при настоящих нравах и в наше время, когда юношество так испорчено, что его нужно обуздывать и сдерживать общими силами». Так говорит Цицерон. А Филипп Меланхтон* пишет: «Правильно образовывать юношество — это имеет несколько большее значение, чем покорить Трою*». Сюда же относится знаменитое изречение Григория Назианзина*. *«Образовать человека, существо самое непостоянное и самое сложное из всех, есть искусство из искусств».* <...>

8. *Это искусство учить и учиться* на той ступени совершенства, до которой оно, по-видимому, стремится теперь подняться, в значительной мере было неизвестно предшествующим векам, и, таким образом, учебные занятия и школы были полны трудов и гнета колебаний, и самообманов, ошибок и заблуждений, так что более основательного образования могли достигнуть лишь те, кто отличался необычайными дарованиями. <...>

15. Оставив <...> в стороне чужие открытия, размышления, наблюдения, наставления, я решил рассмотреть самое дело заново и исследовать причины, основания, способы и цели обучения (discentia), как предлагает называть это искусство Тертуллиан*.

16. Так возник этот трактат, излагающий и выясняющий дело полнее (как я надеюсь), чем это было до сих пор. Написанный сначала на моем родном языке, на пользу моему народу, теперь уже, по совету почтенных людей, он переведен на латинский язык, чтобы, если это будет возможно, послужить на общую пользу. <...>

22. Итак, что дал мне Господь уразуметь, то я здесь и предлагаю всем. Пусть станет это общим достоянием.

23. Если кто найдет лучшее, пусть поступает так же, как и я, для того чтобы, положив свою мину в платок и сокрыв ее, не был обвинен в преступлении Господом, который хочет, чтобы его рабы пускали свои мины в оборот, чтобы мина каждого, выставленная у менялы, приобретала другие мины (Лук. 19, 20—26).

«Искать великого дозволено, было дозволено и всегда дозволено будет.

И труд, начатый с Господом, не будет тщетным».

Глава VI
Человека, если он должен стать человеком, необходимо формировать

Семена не есть еще плод.

1. Семена знания, нравственности, благочестия дает, как мы видели, природа, но она не дает самого знания, добродетели, благочестия. Это приобрстается с помощью молитвы, учения, деятельности. Весьма удачно поэтому кто-то определил человека как существо, способное к обучению, так как никто не может стать человеком, если его не обучать. <...>

1. В воспитании нуждаются и тупые и даровитые.

7. Вот что следует сказать вообще о том, что *образование необходимо всем.* Если бы теперь мы обозрели различные качества людей, то мы нашли бы то же самое. Ведь кто усомнился бы в том, что воспитание необходимо людям *тупым*, чтобы освободить их от природной тупости? Но поистине гораздо более нуждаются в воспитании люди *даровитые*, так как деятельный ум, не будучи занят чем-либо полезным, займется бесполезным, пустым и пагубным.

Чем плодороднее поле, тем обильнее оно производит терновник и чертополох. Так и выдающийся ум полон пустыми мечтаниями, если его не засеять семенами мудрости и добродетелей. Как действующая мельница, если в нее не подсыпать зерна, т.е. материала для перемалывания, стирает сама себя и, отрывая от жерновов куски и даже повреждая и разрывая отдельные части, бесполезно с шумом и треском пылит, так и подвижной ум, лишенный серьезной работы, будет вообще наполняться ничтожным, пустым и вредным содержанием и станет причиной своей собственной гибели.

2. Богатые и бедные.

8. *Чем являются богатые без мудрости, как не откормленными отрубями свиньями, чем оказываются бедные без разумения вещей, если не ослами, осужденными носить тяжести?* Что такое красивый невежда, если не разукрашенный перьями попугай, или, как сказал кто-то, золотые ножны, в которые вложен свинцовый меч?

3. Начальствующие и подчиненные.

9. Что касается тех, кто когда-либо должен управлять другими, — царей, князей, магистратов, пастырей церкви и ученых, — то им прежде всего необходимо проникнуться мудростью, так же, как проводнику нужно иметь глаза, переводчику — язык, трубе — звук, мечу — острие. Равным образом нужно просвещать и подчиненных, чтобы они умели разумно повиноваться мудрым правителям не по принуждению, не по ослиной покорности, а добровольно, из любви к порядку. Ведь разумным творением нужно управлять не с помощью криков, тюрьмы, палок, но опираясь на разум. Если это происходит иначе, то бесчестие подчиненных падает и на Бога, который одинаково вложил свой образ и в них, и человеческие дела будут полны насилиями и беспорядками, как это и есть теперь.

Итак, все без исключения.

10. Итак, пусть будет установлено: *всем, рожденным людьми, безусловно, необходимо воспитание для того, чтобы они были людьми, а не дикими животными, не бессмысленными зверями, не неподвижными чурбанами.* Отсюда следует и то, что каждый настолько превосходит других, насколько он более других упражняется. Итак, эту главу мы заключим словами Премудрого: «Презирающий мудрость и наставление несчастен, и суетна надежда его (именно достигнуть своей цели), и труды его бесплодны, и дела его бесполезны» (Притч. 3, 12).

Глава VII

Формирование человека легче всего происходит в раннем возрасте. Оно даже только в этом возрасте и может происходить

Формирование человека должно начинаться в раннем возрасте:

1. Вследствие ненадежности настоящей жизни.

2. <...> для этого есть шесть оснований. Во-первых, ненадежность настоящей жизни; с ней придется расстаться, но неизвестно, где и когда. Но уход из этой жизни неподготовленным — дело настолько серьезное, что его нельзя исправить. Настоящая жизнь несомненно дана затем, чтобы человек или приобрел милость Божию, или утратил ее навеки. Во чреве матери тело человека образуется так, что если при рождении у кого-нибудь недостает какого-либо члена, то, следовательно, человек будет лишен его на всю жизнь. Пока мы живем, душа образуется для познания Бога и союза с ним, и если этого кто-нибудь не достигнет при жизни, то после смерти для этого не будет уже ни места, ни времени. Ввиду того, что здесь идет дело о предмете такой великой важности, нужно очень спешить, чтобы кто-нибудь не был застигнут врасплох.

2. Чтобы он был приготовлен для житейской деятельности ранее, чем начнет действовать.

3. Но если даже человеку не угрожала бы неожиданная смерть и он был бы уверен в чрезмерной продолжительности жизни, все же образование ему необходимо начинать как можно раньше, так как живет он не для учения, а для деятельности. Следует поэтому готовиться к делам жизни как можно ранее, чтобы не пришлось нам пресечь образование раньше, чем научимся действовать. Мало того, если бы кто-либо решил посвятить всю жизнь науке, то бесконечное разнообразие вещей, которые создатель мира предоставил нашему приятному созерцанию, так велико, что если бы кому-либо достался в удел век Нестора*, все же у него не было бы недостатка в весьма полезных занятиях. Он находил бы повсюду сокрытые сокровища божественной мудрости и из них бы добывал себе средства для счастливой жизни. Итак, *рано нужно раскрывать у человека способности для созерцания вещей, так как в течение всей жизни ему многое придется познать, испытать и выполнить.* <...>

4. Человеку дано чрезвычайно большое время для роста, и это время нельзя употреблять на другое.

6. Чтобы человек мог сформироваться как человек, Бог даровал ему годы юности, чтобы он, будучи непригодным для других занятий, проявил бы прилежание только для формирования. Ибо, в самом деле, конь, вол, слон и другие животные, как бы громадны они ни были, в течение одного-двух лет развиваются до настоящего роста; один только человек доходит до настоящего роста едва в двадцать или тридцать лет. Если бы кто-либо полагал, что это происходит случайно или зависит от каких-либо второстепенных причин, поистине тот выдавал бы свою тупость. Ужели Бог, отмерив, как известно, соответствующее время всем остальным тварям, только одному человеку, этому владыке мира, предоставил бесцельную растрату времени? Не проще ли предположить нам, что в этом сделана уступка природе, чтобы она, медленно действуя, тем легче сформировала человека? Но она ведь без всяких усилий в несколько месяцев образует гораздо большие тела. Следовательно, мы должны прийти к заключению, что по обдуманному плану творец удостоил нас своим благоволением, дал нам более продолжительное время упражнения в науках, чтобы, оставаясь более длительный период неспособными к хозяйственной и политической деятельности, мы стали зато более подготовленными для остального времени жизни (даже для вечности).

5. Только то прочно, что усваивается в раннем возрасте.

7. *Только то в человеке прочно и устойчиво, что он воспитывает в себе в юном возрасте.* Это ясно из тех же примеров. Даже разбитый сосуд сохраняет запах, которым он пропитался при первом употреблении. Дерево как распростерло свои ветви в нежном возрасте вверх, вниз, в стороны, так и сохраняет их в течение сотен лет, пока его не срубят. Шерсть так прочно удерживает краску, которой она была первоначально окрашена, что перекрасить ее нельзя. Деревянный обод колеса, затвердев, скорее разлетится на тысячу кусков, чем станет снова прямым. *Таким же образом и в человеке первые впечатления настолько устойчивы, что было бы чудом, если бы они изменились.* Поэтому чрезвычайно разумно, чтобы они внушались в юном возрасте согласно с требованиями истинной мудрости.

6. Получить неправильное воспитание — дело весьма опасное.

8. Наконец, дело чрезвычайно опасное, если человек не проникается здоровыми для жизни правилами еще в колыбели. Ибо, *как только начинают действовать внешние чувства, человеческий дух ни в коем случае не может оставаться в покое и даже не может воздержаться, чтобы не занять себя полезными делами*, если он не будет занят чем-либо самым пустым и (под влиянием дурных примеров испорченного века) даже вредным. Как мы уже указали, отвыкнуть от усвоенного в раннем возрасте впоследствии будет или невозможно, или чрезвычайно трудно. Мир полон ненормальных явлений, в борьбе с которыми оказываются бессильными и государственные власти, и служители церкви, оттого что до сих пор не прилагается серьезных усилий к прекращению первоисточников зла.

Заключение.

9. Итак, поскольку каждому близко к сердцу благо его потомства, а руководителям человеческих дел в политическом и церковном управлении — благополучие человеческого рода, постольку пусть все своевременно примут меры, чтобы начинать насаждать, подрезывать, орошать и разумно формировать небесные растения для достижения хороших успехов в науке, нравственности и благочестии.

Глава VIII
Юношество следует формировать совместно, и для этого нужны школы

Попечение о детях собственно есть дело родителей.

1. Показав, что райские растеньица — христианское юношество — не могут расти наподобие леса, а нуждаются в попечении, следует рассмотреть, на кого же падает это попечение. Всего естественнее признать, что оно падает на родителей, чтобы те, кому дети обязаны жизнью, оказались и источником для них разумной, нравственной и святой жизни. Для Авраама* это было обычным правилом, как об этом свидетельствует Бог: «Я избрал его для того, чтобы он заповедал сынам своим и дому своему после себя ходить путем господним, творя правду и суд» (Быт. 18, 19). Этого же Бог требует и от родителей, повелевая следующее: «Внушай слова мои детям твоим и говори об них, сидя в доме твоем и идя дорогою, ложась и вставая» (Втор. 6, 7). А через апостола он говорит: «Отцы, не раздражайте детей ваших, а воспитывайте их в учении и наставлении Господнем» (Еф. 6, 4).

На помощь им, однако, даются школьные учителя.

2. Однако при многообразии людей и их занятий редко встречаются такие родители, которые могли бы сами воспитывать своих детей или по роду своей деятельности располагали бы необходимым для этого досугом. Поэтому давно уже практикуется порядок, при котором дети многих семей вверяются для обучения специальным лицам, обладающим знаниями и серьезностью характера. *Этих воспитателей юношества обыкновенно называют наставниками, учителями, школьными учителями, профессорами, а самые места, которые предназначены для общих совместных занятий, называют школами, учебными заведениями, аудиториями, коллегиями, гимназиями, академиями и пр.* <...>

Что школы, наконец, нужно открывать везде, это объясняется:

4. *Для всякого христианского государства важно,* чтобы этот священный обычай не только удержался, но и распространялся, а именно, *чтобы во всяком благоустроенном человеческом общежитии (будь то город, местечко или деревня) была устроена школа как учреждение для совместного воспитания юношества.* <...>

Глава IX
Школам нужно вверять всю молодежь обоего пола

Школы должны быть общественными местами для юношества.

1. Из предыдущего вытекает, что *в школы следует отдавать не только детей богатых или знатных, но и всех вообще: знатных и незнатных, богатых и бедных, мальчиков и девочек во всех городах и местечках, селах и деревнях.*

1. Потому что всех должно формировать по образу Божию.

2. Все люди, которые только родились, — произошли на свет с одной и той же главной целью: быть людьми, т.е. разумными существами, владыками тварей, ярким подобием своего Творца. Следовательно, всех нужно вести к тому, чтобы они, надлежащим образом впитав в себя знания, добродетель и религию, могли с пользой пройти настоящую жизнь и достойно подготовиться к будущей. У Бога нет лицеприятия — не раз свидетельствует Он об этом сам. А если мы позволим развивать свой ум только некоторым, исключив остальных, то будем несправедливы не только по отношению к тем, кто обладает той же самой природой, но и по отношению к самому Богу, Который хочет, чтобы все, на ком Он начертал свой образ, Его познавали, любили и восхваляли. Это, несомненно, будет происходить тем пламеннее, чем больше будет разгораться свет знания. Мы любим именно настолько, насколько познаем.

2. Все должны быть подготовлены к обязанностям своего будущего призвания.

3. Нам неизвестно, для какой цели божественное провидение предназначило того или другого из нас. Но *нам хорошо известно, что Бог иногда создавал выдающиеся орудия своей славы из самых бедных, самых отверженных, самых темных людей.* Будем же подражать небесному солнцу, которое освещает вселенную, согревает и животворит землю с тем, чтобы жило, зеленело, цвело, приносило плоды все, что только может жить, зеленеть, цвести, приносить плоды.

3. В особенности нужно решительно помогать детям тупым и глупым от природы.

4. Этому не может служить препятствием то, что некоторые дети от природы являются тупыми и глупыми. Это обстоятельство еще более решительно требует универсальной культуры умов. *Кто по природе более медлителен и глуп, тот тем больше нуждается в помощи, чтобы по возможности освободиться от бессмысленной тупости и глупости.* И нельзя найти такого скудоумия, которому совершенно уже не могла бы помочь забота о его совершенствовании (cultura). Как дырявый сосуд, часто подвергаемый мытью, хоть и не удерживает воды, но все-таки теряет свою грязь и становится чище, так и тупые и глупые люди, хотя и не сделали никаких успехов в образовании, однако же смягчатся нравами настолько, что научаются повиноваться государственной власти и служителям церкви. Кроме того, известно из опыта, что некоторые слишком медлительные от природы, полу-

чив образование, опережали даже людей одаренных, ибо, как верно сказал поэт, «неутомимый труд побеждает все». Мало того, некоторые обладают с детства прекрасным здоровьем, а затем начинают хворать и худеть, а другие, наоборот — в молодости болезненны, а затем крепнут и хорошо растут. Так точно бывает и с умственными способностями: *одни развиваются быстро, но быстро слабеют и до некоторой степени тупеют, а другие сначала бывают тупыми, а зачем быстро и прочно развиваются.* В фруктовых садах мы любим иметь не только деревья, рано приносящие плоды, но и такие, которые приносят плоды среди лета и позднее, так как все (как говорит в одном месте Сирах*) в свое время находит свою хвалу и когда-нибудь, хоть и с опозданием, показывает, что оно существовало не напрасно. *Почему же в сад науки мы хотели бы допускать только одного рода дарования, рано созревающие и подвижные? Поэтому не будем исключать никого, кроме того, у кого Бог отнял смысл, или разум.*

Следует ли также и женский пол допускать к образованию?

5. *Нельзя представить никакого достаточного основания, почему бы и слабый пол* (чтобы сказать кое-что отдельно о нем) *нужно было бы совершенно устранить от научных занятий* (преподаются ли они на латинском языке или на родном). Женщины также образ Божий. Равно причастны они благодати и царству будущего века. Одинаково они одарены (часто более нашего пола) быстрым и воспринимающим мудрость умом. Одинаково им открыт доступ к самым высоким положениям, так как часто самим Богом они призывались к управлению народами, к тому, чтобы давать самые спасительные советы царям и князьям, к изучению медицины, к другим делам, полезным для человеческого рода, даже к пророческой деятельности и к тому, чтобы обличать священников и епископов. Так почему же допускать их к изучению азбуки и устранять их потом от чтения книг? Боимся ли мы их легкомыслия? Но чем более мы будем занимать их ум, тем менее найдет себе место у них легкомыслие, которое обыкновенно рождается от пустоты ума.

С какою, однако, осторожностью?

6. Однако это нужно делать с такой предосторожностью, чтобы девушкам, как и юношеству другого пола, не была доступна первая попавшаяся книга (нужно сожалеть о том, что этого не избегали до сих пор с большей осмотрительностью). Им должны быть доступны книги, из которых с истинным познанием Бога и дел Его они могли бы постоянно почерпать истинные добродетели и истинное благочестие. <...>

Глава X
Образование в школах должно быть универсальным

В чем же заключается все, чему нужно учить и учиться в школах?

1. Теперь нам нужно доказать, что в школах всех нужно учить всему. *Но этого нельзя понимать так, однако, как будто бы мы требо-*

вали от всех знания всех наук и искусств (особенно знания точного и глубочайшего). Это ведь по существу дела бесполезно и, по краткости нашей жизни, ни для кого из людей невозможно. Ведь мы видим, что любая наука (физика, арифметика, геометрия, астрономия и пр., даже сельское хозяйство или садоводство) так глубоко и так широко развилась, что даже у самых выдающихся умов, если они желают заняться теоретическими размышлениями и опытами, она могла бы наполнить всю жизнь. Так, например, это и случилось у Пифагора* с арифметикой, у Архимеда* с механикой, у Агриколы* с рудничным делом (металлургией), у Лонголия* с риторикой (хотя последний стремился только к тому, чтобы стать совершенным цицероницанцем). Но во всяком случае необходимо заботиться и даже добиваться того, чтобы всех, явившихся в мир не только в качестве зрителей, но также и в качестве будущих деятелей, научить распознавать основания, свойства и цели важнейшего из всего существующего и происходящего, чтобы в этом мире не встретилось им ничего, о чем бы они не имели возможности составить хотя бы скромного суждения и чем они не могли бы воспользоваться для определенной цели разумно, без вредной ошибки.

Именно в том, что касается образования всего человека.

2. Итак, во всех случаях без исключения нужно стремиться к тому, чтобы в школах, а отсюда благодаря школам и во всей жизни:

I. *При посредстве наук и искусств развивались природные дарования.*

II. *Совершенствовались языки.*

III. *Развивались благонравие и нравы в направлении всякой благопристойности согласно со всеми нравственными устоями.*

IV. *Бог искренно почитался.*

В мудрости, благоразумии, благочестии.

3. Ведь мудро сказал тот, кто сказал, что *школы — мастерские гуманности*, если они достигают того, что люди становятся действительно людьми, т.е. (возвращаясь к поставленным выше целям): I. Созданием разумным. II. Созданием, господствующим над всеми творениями (также и над самим собой). III. Созданием, которое является радостию своего Творца. Это будет происходить в том случае, если школы много потрудятся над тем, чтобы сделать людей мудрыми по уму, благонравными в своих действиях и благочестивыми сердцем. <...>

Глава XII
Школы можно преобразовать к лучшему

Что мог бы предложить здесь и обещать автор?

<...> 2. *Мы же обещаем такое устройство школ, благодаря которому:*

I. *Образование должно получать все юношество за исключением разве тех, кому Бог отказал в разуме.*

II. *Юношество обучалось бы всему тому, что может сделать человека мудрым, добродетельным, благочестивым.*

III. *Как подготовка к жизни, это образование должно быть закончено еще до наступления зрелости.*

IV. *Это образование должно происходить весьма легко и мягко, как бы само собою — без побоев и суровости или какого-либо принуждения.*

Как организм растет и крепнет, не требуя никакого расширения и растягивания своих членов, если только его разумно питать, дать ему тепло и упражнения, так, говорю я, разумно доставляемые душе питание, тепло, упражнения должны сами собой переходить в мудрость, добродетель, благочестие.

V. *Юношество должно получить образование не кажущееся, а истинное, не поверхностное, а основательное*, т.е. чтобы разумное существо — человек — приучался руководствоваться не чужим умом, а своим собственным, не только вычитывать из книг и понимать чужие мнения о вещах или даже заучивать и воспроизводить их в цитатах, но развивать в себе способность проникать в корень вещей и вырабатывать истинное понимание их и употребление их. Нужно также стремиться к основательному усвоению нравственности и благочестия.

VI. *Это образование не должно требовать больших усилий, а должно быть чрезвычайно легким.* Нужно уделять не более четырех часов ежедневно на занятия в школе, и притом так, чтобы было достаточно одного учителя для обучения одновременно хотя бы ста учеников. Причем эта работа все же будет в десять раз легче, чем та, которая теперь обыкновенно затрачивается на обучение отдельно взятых учащихся поодиночке. <...>

Шесть типов врожденных способностей.

18. Тут как раз представляется случай напомнить кое-что о различии способностей, а именно: *у одних способности острые, у других — тупые, у одних — гибкие и податливые, у других — твердые и упрямые, одни стремятся к знаниям ради знаний, другие увлекаются скорее механической работой.* Из этого трижды двойного рода способностей возникает шестикратное сочетание их.

19. Во-первых, есть ученики с острым умом, стремящиеся к знанию и податливые; они преимущественно пред всеми другими особенно способны к занятиям. Им ничего не нужно, кроме того, чтобы предлагалась научная пища; растут они сами, как благородные растения. Нужно только благоразумие, чтобы не позволять им слишком торопиться, чтобы раньше времени они не ослабели и не истощились.

20. Во-вторых, есть дети, обладающее острым умом, но медлительные, хотя и послушные. Они нуждаются только в пришпоривании.

21. В-третьих, есть ученики с острым умом и стремящиеся к знанию, но необузданные и упрямые. Таких обыкновенно в школах ненавидят и большей частью считают безнадежными; однако, если их надлежащим образом воспитывать, из них обыкновенно выходят великие люди. В качестве примера история дала великого афинского полководца Фемистокла*, который в юности был неукротимого нрава (так что учитель ему говорил: «Ты, дитя, не будешь посредственно-

стью, ты принесешь государству или великое благо, или великое зло»). Когда впоследствии удивлялись тому, что характер его изменился, он обыкновенно говорил: неукротимые молодые лошади становятся прекрасными, если к ним применяется правильное обучение. Это оправдалось на Буцефале* Александра Великого*. Ибо когда Александр увидел, что его отец Филипп считает негодным коня из-за его исключительной дикости, так как тот не подпускал к себе ни одного наездника, он сказал: «Какого коня они губят из-за неумения им воспользоваться!» И когда он, не прибегая к ударам, удивительно искусно обошелся с конем, то добился того, что не только тогда, но и впоследствии Буцефал постоянно носил на себе Александра, и во всем мире нельзя было найти коня более благородного и более достойного такого героя. Передавая этот рассказ, Плутарх* прибавляет: *«Пример этого коня указывает нам на то, что много отличных природных дарований гибнет по вине наставников, которые коней обращают в ослов, не умея управлять возвышенными и свободными существами»*.

22. В-четвертых, есть ученики послушные и любознательные при обучении, но медлительные и вялые. И такие могут идти по стопам идущих впереди. Но для того чтобы сделать это для них возможным, нужно снизойти к их слабости, никогда не переобременять их, не предъявлять к ним слишком строгих требований, относясь к ним доброжелательно и терпеливо, или помогать, ободрять и поддерживать их, чтобы они не падали духом. Пусть они позднее придут к цели, зато они будут крепче, как бывает с поздними плодами. И как печать с большим трудом оттискивается на свинце, но держится дольше, так и эти ученики в большинстве случаев более жизненны, чем даровитые, и раз они что-либо усвоили, они не так легко забывают. Поэтому их не следует устранять из школ.

23. В-пятых, есть ученики тупые и, сверх того, равнодушные и вялые. Их еще можно исправить, лишь бы только они не были упрямыми. Но при этом требуется великое благоразумие и терпение.

24. На последнем месте стоят ученики тупые, с извращенной и злобной натурой; большей частью эти ученики безнадежны. Однако известно, что в природе для всего испорченного есть противодействующие средства и бесплодные от природы деревья при правильной посадке становятся плодоносными. Поэтому вообще не следует отчаиваться, а нужно добиваться устранить у таких учеников, по крайней мере, упрямство. Если этого достигнуть не удастся, тогда только можно бросить искривленное и суковатое дерево, из которого ты напрасно будешь надеяться создать Меркурия*. Почву бесплодную, говорит Катон*, не следует ни обрабатывать, ни трогать. Однако среди тысяч едва ли найдется хоть одна столь выродившаяся натура; это-то и служит замечательным доказательством Божией благости.

25. Сущность сказанного сводится к следующему высказыванию Плутарха: *«Какими дети рождаются, это ни от кого не зависит, но чтобы они путем правильного воспитания сделались хорошими, — это в*

нашей власти». Да, в нашей власти, говорит он. Так садовник из любого живого корня выращивает дерево, применяя в необходимых случаях именно свое искусство посадки. <...>

Глава XVI
Общие требования обучения и учения, т.е. как учить и учиться наверняка, чтобы не мог не последовать положительный результат

<...>

Метод обучения должен быть превращен в искусство.

<...>

4. До сих пор метод наставления был до такой степени неопределенным, что едва ли кто-нибудь решился бы сказать: «В течение стольких и стольких-то лет этого юношу я доведу до того-то, обучу его так-то и так». Поэтому нам нужно будет рассмотреть, можно ли это искусство духовного насаждения поставить на столь твердые основы обучения, чтобы оно наверняка шло вперед и не обманывало в своих результатах. <...>

Глава XVII
Основы легкости обучения и учения

Недостаточно уметь что-нибудь делать, нужно стремиться к легкости. Оснований для этого десять.

<...> очевидно, что, идя по стопам природы, обучение юношества будет происходить *легко*, если:

I. *Приступить к нему своевременно, прежде чем ум подвергнется испорченности.*

II. *Оно будет протекать с должной подготовкой умов.*

III. *При обучении будут идти от более общего к более частному.*

IV. *От более легкого к более трудному.*

V. *Никто не будет обременен чрезмерным количеством подлежащего изучению материала.*

VI. *Во всем будут двигаться вперед не спеша.*

VII. *Умам не будут навязывать ничего такого, что не соответствует возрасту и методу обучения.*

VIII. *Все будет передаваться через посредство внешних чувств.*

IX. *Для непосредственной пользы.*

X. *Все постоянно одним и тем же методом.*

Так, говорю я, следует поступать, чтобы все протекало легко и приятно. <...>

Каким образом следует пробуждать и поддерживать в детях стремление к учению.

14. Стремление к учению пробуждается и поддерживается в детях родителями, учителями, школой, самими учебными предметами, методом обучения и властями. <...>

3. Самой школой, которая должна быть чрезвычайно привлекательная внутри и снаружи.

17. Сама *школа* должна быть приятным местом, доставляя глазам привлекательное зрелище изнутри и снаружи. Внутри она должна быть светлой, чистой, украшенной картинами: портретами знаменитых людей, географическими картами, памятниками исторических событий, некоторыми эмблемами. А извне к школе должна примыкать не только площадка для прогулок и игр (так как у детей этого отнимать нельзя, о чем будет сказано ниже в своем месте), но также небольшой сад, в который иногда следует пускать учеников и предоставлять возможность наслаждаться зрелищем деревьев, цветов и трав. Если дело будет так поставлено, то дети, вероятно, будут посещать школу с не меньшей охотой, чем обыкновенно они посещают ярмарки, где они всегда надеются увидеть и услышать что-либо занимательное.

4. Изучаемыми вещами.

18. Привлекают юношество и сами изучаемые вещи, если они соответствуют возрасту и преподаются понятно с присоединениями иногда чего-либо шутливого или менее серьезного, но приятного. Это и значит приятное соединять с полезным.

5. Методом, который должен быть естественным.

19. Чтобы пробуждать стремление к знанию, *прежде всего самый метод по необходимости всегда должен быть естественным.* Ведь все, что естественно, развивается само собой. <...>

Метод должен разумно сочетать приятное с полезным.

Чего требует естественный метод, должно быть ясным из предшествующей главы, равно как и из последующих правил. Кроме того, чтобы способности пробуждались самим методом, необходимо его разумно оживлять и делать приятным именно так, чтобы все, как бы оно ни было серьезно, преподавалось дружеским и приятным образом в форме бесед, состязаний, разгадывания загадок или в форме притч или басен. В своем месте об этом будет сказано полнее. <...>

24. Отметим между тем три положения:

I. *Каждая наука должна быть заключена в самые сжатые, но точные правила.*

II. *Каждое правило нужно излагать немногими, но самыми ясными словами.*

III. *Каждое правило должно сопровождаться многочисленными примерами, чтобы стало достаточно ясным, как разнообразно его применение.* <...>

Глава XVIII
Основы прочности обучения и учения

<...> этого можно достигнуть:

I. *Если основательно будут рассматриваться только те вещи, которые должны принести пользу.*

II. *Занимаясь, однако, всеми этими вещами уже без всякого изъятия.*
III. *Если всему будет положено прочное основание.*
IV. *Если указанные основания будут закладываться глубоко.*
V. *Если все затем будут опираться только на эти основания.*
VI. *Все, что нужно различать, должно быть различаемо с полной определенностью.*
VII. *Все последующее должно опираться на предыдущее.*
VIII. *Все, что связано между собой, должно быть связываемо постоянно.*
IX. *Все должно быть распределяемо пропорционально между разумом, памятью и языком.*
X. *Все должно закрепляться постоянными упражнениями.*

Основоположение I

<...> В школах:

Нужно преподавать только то, что приносит самую основательную пользу как в настоящей, так и в будущей жизни и даже более в будущей. Ибо, по указанию Иеронима, на земле нужно изучать то, изучение чего имело бы значение и для небесной жизни. <...>

Основоположение II

Нужно заниматься только тем, что относится к делу.

10. Природа ничем не пренебрегает из того, что является полезным в будущем для того тела, которое она создает. <...>

Подражание в школах.

11. Следовательно, таким же образом в школах, формируя человека, необходимо образовывать его в целом, чтобы сделать его пригодным для настоящей жизни и вместе с тем подготовленным к самой вечности, которая составляет цель всего того, что ей предшествует.

12. Поэтому в школах следует обучать не только наукам, но и нравственности и благочестию. А научное образование пусть служит человеку к усовершенствованию одновременно и его разума, и языка, и рук для того, чтобы он мог все, что требуется, разумно созерцать, выражать словами и осуществлять в действии. Если что-либо из этого опустить, то получится пробел, который не только нанесет ущерб образованию, но и подорвет его основательность. Ибо *крепким может быть только то, что тесно связано во всех своих частях.* <...>

Основоположение V

Все из собственных корней.

19. Природа все производит из корня и более ниоткуда.<...>

В школах.

22. Из этого основного положения следует, что *правильно обучать юношество — это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь слов, фраз, извращений, мнений, а это значит — раскрывать способность понимать вещи, чтобы именно из этой способности, точно из живого источника, потекли ручейки,* подобно тому как из почек деревьев вырастают листья, плоды, а на следующий год из каждой

почки вырастет целая новая ветка со своими листьями, цветами и плодами.

Огромное отклонение в школах.

23. <...> до сих пор школы не достигли того, чтобы приучать умы, точно молодые деревца, развиваться из собственного корня, но приучали учащихся только к тому, чтобы, сорвав ветки в других местах, навешивать их на себя и, подобно эзоповской вороне, одеваться чужими перьями. В школах прилагали старание не столько к тому, чтобы открыть скрывающиеся в создании источники познания, сколько к тому, чтобы орошать этот источник чужими ручьями. Это означает, что школа не показывала самые вещи, как они происходят из самих себя и каковы они в себе, но сообщала, что о том и о другом предмете думает и пишет один, другой, третий и десятый автор. И величайшей ученостью казалось знать о многом противоречивые мнения многих. Поэтому и получилось то, что весьма многие занимаются только тем, что, копаясь в авторах, извлекают фразы, сентенции, мнения, составляя науку наподобие лоскутного платья. <...>

Причина этого — ошибочный метод.

25. Метод преподавания всех предметов показывает, что *школы стремятся к тому, чтобы научить смотреть чужими глазами, мыслить чужим умом.* Школы учат не тому, чтобы открывать источники и выводить оттуда различные ручейки, но только показывают ручейки, выведенные из авторов, и согласно с ними предлагают идти по ним к источникам назад. <...>

Глава XX
Метод наук в частности

Наука есть умственное зрение, требующее для себя условий, подобных зрению глаза.

<...> 2. *Наука, или знание вещей, будучи не чем иным, как внутренним созерцанием вещей, обусловливается такими же элементами, как и внешнее наблюдение или созерцание, а именно — глазом, объектом и светом.* Только при наличии таких элементов получается зрение. Оком внутреннего зрения является разум, или умственные способности, объектом — все вещи, находящиеся вне и внутри интеллекта, светом — должное внимание. Но как во внешнем зрении нужен еще и определенный способ, чтобы видеть вещи так, как они есть, так и здесь нужен известный метод, при котором вещи так предъявлялись бы уму, чтобы он воспринимал и постигал их верно и легко.

3. В общем, следовательно, юноше, желающему проникнуть в тайны наук, необходимо соблюдать четыре условия:

1) *он должен иметь чистое духовное око;*

2) *перед ним должны быть поставлены объекты;*

3) *должно быть налицо внимание и затем*

4) *подлежащее наблюдению должно быть представлено одно за другим в надлежащем порядке — и он все будет усваивать верно и легко.* <...>

II. Как делать близкими для юноши предметы изучения.

5. <...> Итак, то, что будет представляться юношеству для изучения, пусть будут вещи, а не тени, вещи, говорю я, плотные, подлинные, полезные, хорошо действующие на чувство и воображение. А действовать они будут в том случае, если их пододвинуть настолько близко, чтобы они производили на нас впечатление.

Все — через самостоятельное наблюдение.

6. *Поэтому пусть будет для учащихся золотым правилом: все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое — для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, что можно вкусить — вкусом, доступное осязанию — путем осязания.* <...>

Тройное обоснование для этого правила:

1. Так как познание начинается с ощущения.

7. Для этого имеется тройное основание. *Во-первых, начало познаний необходимо всегда вытекает из ощущений (ведь нет ничего в уме, чего ранее не было в ощущениях). А потому следовало бы начинать обучение не со словесного толкования о вещах, но с реального наблюдения над ними. И только после ознакомления с самой вещью пусть идет о ней речь, выясняющая дело более всесторонне.*

2. Ощущение удостоверяет.

8. *Во-вторых, истина и точность знания также зависят не от чего иного, как от свидетельства ощущений.* Ведь вещи прежде всего и непосредственно запечатлеваются в ощущениях, а потом только с помощью ощущений — в уме. <...> Разуму мы верим лишь настолько, насколько есть возможность подтвердить его специальным приведением соответствующих примеров (достоверность которых исследуется ощущением). Никого нельзя заставить поверить чужому свидетельству вопреки опыту собственного его ощущения. Итак, *чем более знание опирается на ощущение, тем оно достовернее. Поэтому, если мы желаем привить учащимся истинное и прочное знание вещей, вообще нужно обучать всему через личное наблюдение и чувственное доказательство.*

3. Передает памяти.

9. *В-третьих, так как ощущение есть самый надежный проводник памяти, то указанное чувственное наглядное восприятие всего приводит к тому, что если кто-либо этим путем что-либо усвоил, то он будет знать это твердо.* <...>

Огромная польза рисунка в процессе обучения.

10. *Если иногда нет налицо вещей, то можно вместо них применять копии или изображения, приготовленные для обучения.* Так, ботаники, зоографы, геометры, геодезисты и географы с пользой прилагают к своим описаниям рисунки. Подобным образом следовало бы делать в физике и в других предметах.

Искусственный скелет человеческого тела.

Например, по нашему замыслу, строение человеческого организма можно было бы преподать наглядно в том случае, если человеческий скелет (какие, обыкновенно, хранятся в музеях или даже сделанный из дерева) обложить сделанными из замши и набитыми шерстью

мускулами, сухожилиями, нервами, венами, артериями, внутренностями, легкими, сердцем, диафрагмой, печенью, желудком со всеми внутренними органами — все в надлежащем месте и надлежащих размеров, с надписью над каждой частью ее названия, назначения, функции. Если ученика, занимающегося физикой, поставить перед этой моделью и все по частям разъяснить ему и показать, то он все воспримет как бы играючи и таким образом поймет строение своего тела. *Такого рода наглядные пособия (именно изображения вещей, которых нельзя представить в натуре) надо было бы приготовить по всем областям знания, чтобы в школах они были под рукой.* Правда, для подготовки их потребовались бы известные расходы и труд. Однако это окупилось бы с избытком. <...>

Применение к искусству обучения наукам 9 правил.

Правило I.

15. <...> *Всему, что должно знать, нужно обучать.* Ведь если не преподать ученику то, что он должен знать, то откуда он мог бы это узнать? Итак, пусть остерегаются учителя скрывать что-либо от учеников: ни умышленно, как обыкновенно делают люди завистливые и нечестные, ни по небрежности, как это бывает у лиц, исполняющих свои дела небрежно. Здесь нужны честность и трудолюбие.

Правило II.

16. *Все, чему обучаешь, нужно преподносить учащимся, как вещь действительно существующую и приносящую определенную пользу.* <...>

Правило III.

17. *Всему, чему обучаешь, нужно обучать прямо, а не окольными путями.* <...>

Правило IV.

18. *Всему, чему обучаешь, нужно обучать так, как оно есть и происходит, т.е. путем изучения причинных связей.* <...>

Правило V.

19. *Все, что подлежит изучению, предлагается в общем виде, а затем по частям.* <...>

Правило VI.

20. *Части вещи должно рассмотреть все, даже менее значительные, не пропуская ни одной, принимая во внимание порядок, положение и связь, в которой они находятся с другими частями.* <...>

Правило VII.

21. *Все нужно изучать последовательно, сосредоточивая внимание в каждый данный момент на чем-либо одном.* <...>

Правило VIII.

22. *На каждом предмете нужно останавливаться до тех пор, пока он не будет понят.* <...>

Правило IX.

23. *Различия между вещами, должно передавать хорошо, чтобы понимание всего было отчетливым.* Глубокая истина заключается в общеизвестном выражении: *«Кто хорошо различает, тот хорошо обучает»*. Множество предметов загромождает учащегося, а разнообразие путает его, если не будут приняты против этого меры: по отношению к множе-

ству — порядок, чтобы к одному переходили после другого; по отношению к разнообразию — внимательное наблюдение различий, чтобы везде становилось ясным, чем одна вещь отличается от другой. <...>

Глава XXIII
Метод нравов

Все предшествующее не так существенно по сравнению с главным — нравственностью и благочестием.

<...>

Шестнадцать правил искусства развивать нравственность.

3. *Искусство развивать нравственность имеет* шестнадцать *основных правил.* Первым из них является следующее:

I.

Добродетели должны быть внедряемы юношеству все без исключения.

Из того, что правильно и честно, именно ничего нельзя исключить, не вызывая пробелов и нарушения гармонии.

II.

4. *И прежде всего основные, или, как их называют, «кардинальные» добродетели: мудрость, умеренность, мужество и справедливость.* <...>

III.

5. *Мудрость юноши должны почерпать из хорошего наставления, изучая истинные различия вещей и их достоинство.*

Ибо истинное суждение о вещах есть истинная основа всякой добродетели. Прекрасно об этом говорит Вивес*: «Истинная мудрость заключается в том, чтобы судить о вещах справедливо, чтобы считать каждую вещь только такою, какая она есть. <...>

IV.

6. *Умеренности пусть обучается на протяжении всего времени обучения, привыкая соблюдать умеренность в пище и питье, в сне и бодрственном состоянии, в работе и в играх, в разговоре и молчании.* <...>

V.

7. *Мужеству пусть они учатся, преодолевая самих себя, сдерживая свое влечение к излишней беготне или игре вне или за пределами положенного времени, в обуздывании нетерпеливости, ропота, гнева.*

Основой этого должна быть привычка поступать во всем обдуманно и ничего не делать под влиянием увлечения или порыва. <...>

VI.

8. *Справедливости учатся, никого не оскорбляя, воздавая каждому свое, избегая лжи и обмана, проявляя исполнительность и любезность.*

В этом, а также и в том, что сказано выше, нужно воспитывать детей теми способами и средствами, которые предписывают следующие правила.

VII.

9. *Особенно необходимые юношеству виды мужества: благородное прямодушие и выносливость в труде.* <...>

VIII.

10. *Благородное прямодушие достигается частым общением с благородными людьми и исполнением на их глазах всевозможных поручений.* <...>

IX.

11. *Привычку к труду юноши приобретут в том случае, если постоянно будут заняты каким-либо серьезным или занимательным делом.* <...>

X.

12. *Особенно необходимо внушить детям родственную справедливости добродетель — готовность услужить другим и охоту к этому.* <...>

XI.

13. *Развитие добродетелей нужно начинать с самых юных лет, прежде чем порок овладеет душой.* <...>

XIII.

15. *Пусть постоянно сияют перед нами примеры порядочной жизни родителей, кормилиц, учителей, сотоварищей.* <...>

XIV.

16. *Однако нужно примеры сопровождать наставлениями и правилами жизни для того, чтобы исправлять, дополнять и укреплять подражание.* <...>

Глава XXVI
О школьной дисциплине

Дисциплина в школах необходима.

1. Употребительная народная чешская пословица гласит: *«Школа без дисциплины есть мельница без воды»* — совершенно правильно. Как мельница тотчас останавливается, если отвести от нее воду, так неизбежно все разваливается в школе, если у нее отнять дисциплину. <...>

Три требования для поддержания дисциплины.

2. <...> Воспитателю юношества будет полезно знать как *цель, так и средства и виды дисциплины*, чтобы он знал, почему, когда и как нужно пользоваться искусством проявлять строгость.

1. Цель дисциплины.

3. Прежде всего в согласии с общим мнением я полагаю, что *дисциплину нужно применять по отношению к тем, кто ее нарушает. Однако не потому, что кто-нибудь провинился* (ведь бывшее никак не может стать не бывшим), но с *тем, чтобы провинившийся впоследствии не делал проступков.* Применять дисциплину нужно без возбуждения, без гнева, без ненависти, но с такой простотой и искренностью, чтобы сам подвергающийся наказанию понимал, что наказание назначается ему для его собственного блага и вытекает из отеческого участия к нему со стороны руководителей. Поэтому он должен относиться к наказанию только как к прописанному доктором горькому питью.

2. По какому поводу нужно применять наказания. Во всяком случае не из-за учения.

4. *За поведение нужно наказывать строже, чем за учение.* Ведь если учение поставлено правильно (как мы уже сказали), то оно само по себе привлекательно для умов и своею занимательностью притягивает к себе всех (за исключением разве каких-либо уродов среди людей). Если иногда бывает не так, то вина за это падает не на учащихся, а на учащих. Если же мы не владеем способами искусно привлекать умы, то напрасно, конечно, будем в таком случае применять силу. Удары и побои не имеют никакого значения для возбуждения в умах любви к наукам. <...>

Как поощрять к занятиям?

5. Если, однако, когда-либо окажется нужда подстрекнуть и пришпорить, то это может быть лучше достигнуто другими способами, а не побоями: иногда выговором и общественным порицанием, иногда похвалой других. «Вот тот или другой исключительно внимателен, как верно все понимает. А ты сидишь безучастным!» Иногда можно поощрить шуткой: «Эх ты, простофиля, не понимаешь такой легкой вещи! Ты занят чем-то другим!» Можно также устраивать недельные или, по крайней мере, месячные состязания на первенство по месту или на отличие, как об этом мы сказали в другом месте. Нужно лишь следить за тем, чтобы это не обратилось только в шутку или забаву и таким образом не потеряло своего значения, но чтобы любовь к похвале и страх порицания и понижения всегда поощряли прилежание. <...>

Порицать нужно за плохое поведение.

6. *Более суровое и строгое наказание должно применять только по отношению к тем, кто грешит против поведения:* 1) за какое бы то ни было проявление безбожия, как богохульство, за безнравственность и вообще за все, что явно направлено против божественного закона; 2) *за упорное неповиновение и умышленную злостность*, если кто с пренебрежением относится к распоряжениям учителя или кого-либо другого из начальствующих лиц, сознательно и умышленно не делает того, что нужно делать; 3) *за высокомерие и тщеславие, а также за недоброжелательство и лень, вследствие которых кто-либо отказывается помочь в учении товарищу, который об этом попросил.*

И почему это?

7. Проступки первого рода оскорбляют величие Божие, а второго рода — подрывают основу всех добродетелей (смирение и послушание); проступки третьего рода препятствуют быстрым успехам в науках. То, что допускается против Бога, есть мерзость, достойная самого сурового наказания; если кто-либо совершает что-либо против людей и самого себя — несправедливость, которую нужно исправить строгим выговором; то, в чем погрешают против Присциана* есть позор, который нужно исправить с помощью порицания. Словом, *дисциплина должна стремиться к тому, чтобы во всех и всеми средствами возбуждать и укреплять — постоянным навыком и упражнением благоговение к Богу, предупредительность по отношению к ближнему, бодрость по отношению к труду и выполнению жизненных задач.*

3. Форма дисциплины, заимствованная от небесного солнца.

8. Лучший образец дисциплины показывает небесное солнце, которое всему растущему дает: 1) *постоянно свет и тепло*, 2) *часто дождь и ветры*, 3) *редко молнии и грозы*, хотя и это также на пользу всему растущему.

Как нужно применять ее.

9. Подражая солнцу, руководитель школы будет стараться удерживать юношество в должных рамках.

1) *Постоянными примерами*, являясь сам живым образцом во всем, чему нужно научить. Без этого все остальное будет напрасно.

2) *Наставлениями, увещаниями, иногда и выговорами.* Однако учит ли он, напоминает ли, приказывает ли, порицает ли, он должен прилагать величайшее старание к тому, чтобы было ясно, что все это проникнуто отеческим чувством и стремлением всех научить и никого не обидеть. Если ученик не заметил такого чувства и не убежден в этом вполне, то он будет относиться к дисциплине с пренебрежением и легко настраиваться против нас.

3) Если, наконец, у кого-либо настолько несчастный характер, что эти сравнительно легкие меры являются недостаточными, нужно прибегнуть к более сильным средствам и не оставлять неиспробованными никаких средств, прежде чем признать кого-либо совершенно непригодным и безнадежным для воспитания. <...>

Глава XXVII
О четырехступенном устройстве школ в соответствии с возрастом и успехами учащихся

Сыны света должны подражать мудрости сынов века.

1. Ремесленники назначают своим ученикам определенный срок обучения (двухлетний, трехлетний и т.д., даже до семилетнего, в зависимости от тонкости или сложности ремесла). Обучение обязательно должно быть закончено в пределах этого срока. Каждый изучивший все то, что относится к его искусству, должен сделаться из ученика подмастерьем своего искусства, а затем через известное время — и мастером. То же самое должно иметь место и в школьной науке: для искусств, наук и языков следует тоже назначить свои сроки; здесь в *пределах известного числа лет должен быть закончен весь круг образования, и из этих мастерских человечества должны выйти люди подлинно образованные, совершенно нравственные и истинно благородные.*

Полное образование требует посвятить ему весь период юности человека до 24 лет.

2. Чтобы достигнуть этой цели, мы берем для развития духовных сил все время юности (так как здесь приходится изучать не одно искусство, а комплекс свободных искусств со всеми науками и несколькими языками), начиная с раннего детства до возмужалости, именно первые 24 года жизни, которые должны быть разделены на определенные периоды. Это вытекает из указаний самой природы. Ведь опыт показыва-

ет, что человеческое тело растет приблизительно до 25-го года жизни и не больше, а затем укрепляется в силе. Надо верить, что этот медленный рост (ибо дикие звери, имеющие тела гораздо бóльшие, достигают своего полного развития в течение всего нескольких месяцев или самое большее в течение одного-двух лет) Божественное провидение предназначило для человеческой природы затем, чтобы у человека вообще было больше времени для подготовки к задачам его жизни.

Это время нужно разделить на четыре школы.

3. Итак, эти годы восходящего возраста мы разделим на *четыре определенных периода: младенчество, отрочество, юность, зрелость.* Каждому возрасту нужно назначить одно шестилетие и соответствующую школу так, чтобы

I. Для младенчества II. Для детства III. Для отрочества IV. Для зрелости	было школой	материнское попечение, школа элементарная, или народная школа родного языка, латинская школа, или гимназия, академия и путешествия.

В частности, *материнская школа должна быть в каждом доме; школа родного языка— в каждой общине,в каждом селе и в каждом местечке; гимназия — в каждом городе; академия — в каждом государстве или даже в каждой более значительной провинции.* <...>

Эти четыре рода школ соответствуют:

1. Четырем временам года.

9. Эти четыре рода школ не без основания можно было бы сравнить с четырьмя временами года. Материнская школа представляет собой прекрасную весну, украшенную почками и цветами различных ароматов. Школа родного языка представляет собой лето с его спелыми колосьями и некоторыми ранними плодами. Гимназия соответствует осени, собирающей богатые плоды с полей, садов и виноградников и складывающей это в сокровищницу ума. Академия, наконец, — это зима, дающая собранным плодам различные назначения, чтобы было на что жить во все остальное время жизни.

Глава XXVIII
Идея материнской школы

Первостепенное должно быть изучено сперва.

1. В первые же годы дерево тотчас же выпускает из своего ствола все главные ветви, которые оно будет иметь и которым впоследствии приходится только разрастаться. Следовательно, таким же образом, чему бы мы ни хотели научить человека на его пользу в течение всей жизни, все это должно быть преподано ему в этой первой школе. Что это осуществимо, ясно будет из нашего беглого просмотра всего того, что подлежит изучению. Укажем на это кратко, сводя все к двадцати главным отделам.

Перечень знаний, подлежащих усвоению:

I.

2. *Метафизика** (так называемая) в общих чертах первоначально усваивается здесь, так как дети сначала воспринимают все в общих и неясных очертаниях, замечая, что все, что они видят, слышат, вкушают, осязают, все это существует, но не различая, что́ это такое в частности, и лишь потом постепенно в этом разбираясь. Следовательно, они уже начинают понимать общие термины: нечто, ничто, есть, нет, так, не так, где, когда, похоже, непохоже и т.п., что в общем и является основой метафизики.

II.

3. В *физике* в это первое шестилетие можно довести ребенка до того, чтобы он знал, что такое вода, земля, воздух, огонь, дождь, снег, лед, камень, железо, дерево, трава, птица, рыбы, бык и пр. Он должен знать также названия и употребление, по крайней мере, внешних членов своего тела. В данном возрасте это устраивается легко и полагает начало естествознанию.

III.

4. Начала *оптики* ребенок получает благодаря тому, что начинает различать и называть свет и тьму, тень и различия основных цветов: белого, черного, красного и пр.

IV.

5. Начала *астрономии* состоят в том, чтобы знать, что́ называют небом, солнцем, луною, звездами, замечать, что они каждый день восходят и заходят.

V.

6. Первые начала *географии* состоят в том, что дети сообразно с характером местности, где они воспитываются, учатся понимать, что такое гора, долина, поле, река, селение, за́мок, город.

VI.

7. Основы *хронологии* закладываются в том случае, если ребенок понимает, что называется часом, днем, неделей, годом, равным образом что такое лето, зима и пр. и вчера, позавчера, завтра, послезавтра и пр.

VII.

8. Начала *истории* состоят в том, чтобы ребенок мог припоминать и рассказывать, что произошло недавно, как тот или другой в том или другом деле действовал, ничего, если это будет хотя бы только по-детски.

VIII.

9. Корни *арифметики* закладываются благодаря тому, что ребенок понимает, когда говорится мало и много, умеет считать, хотя бы до десяти, и сделать наблюдение, что три больше, чем два, и что единица, прибавленная к трем, дает четыре, и пр.

IX.

10. Дети будут иметь элементы *геометрии*, если поймут, что мы называем большим и малым, длинным и коротким, широким и узким, толстым и тонким; а также — что́ мы называем линией, крес-

том, кругом и пр., и видят, что то или другое измеряется пядью, локтем, саженью и пр.

X.

11. Также первоначальные основы *статики* получатся в том случае, если дети заметят, что вещи взвешиваются на весах, и научатся сами кое-что взвешивать на руке, чтобы определить, тяжело это или легко.

XI.

12. Первоначальный опыт в *механическом труде* дети получают в том случае, если им позволить, мало того, обучать их всегда что-либо делать, например: переносить вещи туда и сюда, приводить их так или иначе в порядок, строить что-либо и разрушать, связывать и пр. — все это детям приятно делать в этом возрасте. Так как это не что иное, как стремление даровитой природы к искусственному воспроизведению вещей, то не только не следует препятствовать таким занятиям, но необходимо поддерживать их и разумно руководить ими.

XII.

13. *Диалектическое искусство* проявляется уже в этом возрасте и пускает свои ростки, когда ребенок, замечая, что разговор ведется путем вопросов и ответов, и сам также приучается кое о чем спрашивать и отвечать на вопросы. Следует только приучить детей ставить подходящие вопросы, а на вопросы отвечать прямо, чтобы они приучались твердо держать мысль в пределах предложенной темы, а не отклоняться в сторону.

XIII.

14. *Детская грамматика* будет состоять в том, чтобы правильно говорить на родном языке, т.е. отчетливо произносить буквы, слоги, слова.

XIV.

15. Начало *риторики* будет положено в том случае, если дети станут подражать тем тропам* и фигурам*, которые встречаются в домашней речи. Но особенно надо обратить внимание на соответствующую характеру речи жестикуляцию в связи с произношением, а именно при вопросе повышать последние слоги, а при ответе понижать и т.п., чему учит обыкновенно сама природа, а если что-либо будет неправильно, то легко может быть исправлено разумным указанием.

XV.

16. С *поэзией* дети познакомятся, заучивая в этом раннем возрасте как можно большее количество маленьких стихотворений, преимущественно морального содержания, ритмических или метрических, обычно употребляемых в отечественном языке.

XVI.

17. Начала *музыки* будут состоять в том, чтобы научить петь некоторые, более легкие места из псалмов и священных гимнов, что будет иметь место в процессе ежедневных молитвенных упражнений.

XVII.

18. Начальные познания в *хозяйстве* будут заключаться в том, что дети запомнят названия лиц, из которых состоит семья: кто называется отцом, матерью, служанкой, слугой, наемным работником и т.д., а также имена частей дома: сеней, кухни, спальни, стойла и

домашних предметов: стола, блюда, ножа, щетки, вместе с их употреблением.

XVIII.

19. Меньшим может быть предварительное ознакомление с *политикой*, так как представления в этом нежном возрасте едва ли простираются за пределы своего дома. Однако и это возможно, если дети заметят, что некоторые граждане города собираются в магистрате и называются членами совета, а из них кто-либо, в частности, называется городским головой, другой — городским судьей, третий — нотариусом и пр.

XIX.

20. Учение о *нравственности (этика)* должно будет здесь получить в особенности твердое основание, если мы хотим, чтобы добродетели, так сказать, срослись бы с хорошо воспитанным юношеством.

Например:

1) *Умеренность*, состоящая в соблюдении меры в еде и в том, чтобы ничего не позволять себе сверх необходимого для утоления голода и жажды.

2) *Опрятность* при еде, в одежде и бережное обращение с куклами и игрушками.

3) Подобающее почтение к старшим.

4) Всегда скорое и охотное повиновение приказаниям и запрещениям.

5) Неуклонная *правдивость* во всех словах, так чтобы никогда не позволялось лгать или обманывать — ни в шутку, ни серьезно (так как дурная шутка может в конце концов перейти в нехороший поступок).

6) *Справедливости* дети будут учиться, не присваивая ничего чужого, не унося, не удерживая, не скрывая чего-либо против воли владельца, ни в чем никому не делая зла, ни в чем не завидуя и пр.

7) Пусть дети как можно скорее приучаются к *любви*, чтоб быть готовыми жертвовать из своего имущества всякий раз, как кто-либо будет просить их в нужде; мало того — чтобы они помогали и по собственному побуждению. Ведь это есть та самая подлинная христианская добродетель, которая ранее всех нам заповедана духом Христа: воспламенение ее в сердцах людей, особенно в современном, совершенно холодном, стареющем мире, будет служить на благо церкви.

8) Следует также приучать маленьких детей к *постоянным трудам* и *постоянным занятиям*, все равно будет ли то серьезное дело или игра, лишь бы дети не выносили безделья.

9) Пусть приучатся не болтать постоянно и не выбалтывать всего, что попадается на язык, *а разумно молчать*, когда того требует дело, когда говорят другие, когда присутствует кто-либо из почтенных лиц, когда самое дело требует молчания.

10) Но особенно нужно приучать детей в этом первом возрасте к *терпению*, которое будет необходимо в течение всей жизни, чтобы они научились владеть собой, руководствоваться разумом, а не порывами; прежде чем страсти бурно прорвутся и пустят корни, лучше подавлять гнев, чем давать ему волю, и пр.

11) *Услужливость и готовность служить другим* есть лучшее украшение юности и даже всей жизни. Поэтому к ней следует приучать детей уже в эти первые шесть лет, чтобы они не упускали случая быть налицо там, где только представляется возможность быть полезным в каком-либо деле другим людям.

12) Однако сюда нужно присоединить *вежливость*, чтобы ничего не делать неуместно и бессмысленно, а во всем поступать с приличной скромностью. Сюда относятся формы общественного обращения, приветствия, ответы на них, скромные просьбы, если в чем-либо нуждаешься, благодарность за оказанную услугу с приличными поклонами и целованием руки и т.п. <...>

Почему нельзя сделать никаких более подробных указаний.

23. Таковы цели и задачи материнской школы. Объяснить это подробнее или показать с помощью таблиц, что́ и в каком объеме можно выполнить в отдельные годы, месяцы и дни (как это мы посоветуем делать в школе), как это можно сделать в последующих школах (родного языка и в латинской школе), нельзя по двум причинам. Во-первых, потому, что среди домашних хлопот родителям нельзя соблюдать порядок с такой тщательностью, как это бывает в общественной школе, где занимаются только образованием юношества. Во-вторых, потому, что умственные способности и охота к учению проявляются у детей с крайней неравномерностью: у одного — ранее, у другого — позднее. Некоторые двухлетние дети уже прекрасно говорят и быстро все воспринимают, другие в пять лет едва делают то же самое, так что вообще это первое образование в раннем возрасте нужно предоставить благоразумию родителей.

Впрочем, есть два прекрасных пособия:

1) Учебник для материнской школы.

24. Однако здесь с пользою можно применить два средства. Во-первых, нужно написать *книжку в руководство родителям и школам*, чтобы они хорошо знали свои обязанности. Здесь подробно должно быть описано все то, чему нужно научить в детстве и при каких случаях нужно приступать к важному делу и какими способами и сочетаниями слов и жестами должно это внедрять детям. Написать подробную книжку (под заглавием «Руководство для материнской школы») мы берем на себя.

2) Средство для пробуждения чувств.

25. Другим пособием, которое должно быть полезным для упражнений в этой материнской школе, будет *книжка с картинками*, которую нужно давать самим детям. Ведь так как здесь нужно развивать преимущественно чувства для восприятия внешних предметов, а зрение среди чувств занимает самое выдающееся место, то мы поступим правильно, включив сюда все главные предметы из физики, оптики, астрономии, геометрии и т.д., хотя бы в том порядке, который мы только что представили. Здесь могут быть нарисованы: гора, долина, дерево, птица, рыба, конь, бык, овца, человек в различном возрасте, различного внешнего вида; затем свет и мрак, небо с солнцем, луной, звездами, облаками; основные цвета; затем домашние предметы и ремесленные инст-

рументы: горшки, блюда, кружки, молотки, щипцы и пр.; далее изображение высоких особ, например царя со скипетром и короной, а также солдата с оружием, крестьянина с плугом, возницы с повозкой, письмоносца на дороге, и повсюду все-таки должна быть надпись, что́ означает каждый предмет: конь, бык, собака, дерево и пр. <...>

Глава XXIX
Идея школы родного языка

Школа родного языка должна предшествовать латинской школе.

1. В главе IX мы указали, что всю молодежь обоего пола нужно посылать в общественные школы. Теперь я прибавляю, что всю молодежь сперва нужно посылать в школу родного языка. Против этого мнения существует возражение. <...>

Пределы и цели школы родного языка.

6. Итак, принимая во внимание наше предложение о делении школы на четыре ступени, *школу родного языка мы определяем таким образом: назначение и цель школы родного языка будут состоять в том, чтобы все дети между шестью и двенадцатью (или тринадцатью) годами научились бы тому, пользование чем простиралось бы на всю их жизнь. Именно:*

I. *Легко читать все, напечатанное и написанное на родном языке.*

II. *Писать сперва красиво, потом быстро и, наконец, правильно* согласно с правилами грамматики родного языка, которые надо будет изложить ученикам в самой простой форме и установить упражнения для усвоения их.

III. *Считать цифрами и на счетах*, смотря по надобности.

IV. *Все измерять правильно* всеми способами: длину, ширину, расстояние и пр.

V. *Петь все употребительные мелодии,* а кто более способен, того обучать также началам художественной музыки.

VI. Выучить наизусть бóльшую часть псалмов и духовных гимнов, которые употребляются в церкви в каждой местности, чтобы воспитанные на прославлении Бога дети могли (как говорит апостол) научать и вразумлять друг друга псалмами, гимнами и духовными песнями, воспевая во благости в сердцах своих Бога (Кол. 3, 16).

VII. Сверх катехизиса, ученики должны тончайшим образом знать историю и наиболее выдающиеся тексты всего Священного Писания, чтобы могли воспроизвести их наизусть.

VIII. Ученики должны *усвоить учение о нравственности, выраженное в правилах, поясненное примерами сообразно с развитием этого возраста, понимать его и стараться применять на деле.*

IX. *О политическом и экономическом положении они должны знать настолько, насколько это необходимо для понимания того, что происходит у них на глазах ежедневно дома и в городе.*

X. Иметь понятие в самых общих чертах об истории сотворения, падения и искупления мира, управляемого мудростию Божией.

XI. Кроме того, *изучить основы космографии: о круглой форме неба, о шаровидности висящей посредине земли, об океане, омывающем землю, о разнообразии изгибов морей и рек, о более значительных частях света, о главных государствах Европы; особенно же ученики должны заучить города своей родины, горы, реки и все, что есть в ней достопримечательного.*

XII. Наконец, *ученики должны ознакомиться со всеми более общими ремесленными приемами* отчасти с той только целью, чтобы не оставаться невеждами ни в чем, касающемся человеческих дел, отчасти даже и для того, чтобы впоследствии легче обнаружилась их природная наклонность, к чему кто чувствует преимущественное призвание. <...>

Средства, пригодные для достижения этих целей:

I. Классы.

8. Для достижения этих целей должны служить следующие средства:

I. *Все ученики школы родного языка, занятия в которой продолжаются шесть лет, должны делиться на шесть классов, занимающихся, насколько возможно, в отдельных помещениях, чтобы они не мешали друг другу.*

II. Книги.

II. *Для отдельных классов должны быть предназначены свои особые книги*, которые бы исчерпывали все нужное для этого класса (насколько дело касается материала для научного, нравственного и религиозного образования), чтобы ни в каких других книгах не было необходимости, пока ученики находятся на данной стадии обучения, но зато уже с помощью указанных книг они безошибочно достигали бы намеченной цели. Необходимо, чтобы эти книги исчерпали весь родной язык, т.е. все названия вещей, которые по своему возрасту способны усвоить дети, и главные наиболее употребительные обороты речи. <...>

Глава XXX
Очерк латинской школы

Ее цели: четыре языка и вся энциклопедия наук.

1. *Ее целью мы ставим— вместе с четырьмя языками исчерпать всю энциклопедию наук.* Из тех юношей, которых мы правильно проведем через эти классы, должны выйти:

I. *Знатоки грамматики*, которые прочно усвоили все явления языка и в состоянии разъяснить их в латинском и родном языках в совершенстве, а в греческом и еврейском — насколько это необходимо.

II. *Диалектики*, вполне опытные в определении и различении понятий, доказательствах и опровержениях.

III. *Риторики*, или *ораторы*, умеющие изящно говорить на любую тему.

IV. *Знатоки арифметики.*

V. *Геометры* — как для различных жизненных потребностей, так и потому, что эти знания особенно пробуждают и изощряют способности к изучению других предметов.

VI. *Музыканты* — как на практике, так и в теории.

VII. *Астрономы*, которые знакомы, по крайней мере, с основами учения о сфере и с ее вычислениями, так как без этого не будут ясны ни физика, ни география, ни бóльшая часть истории. <...>

Путь к этим целям — через шесть классов.

4. *Согласно с различными задачами намеченного шестилетнего образования надо учредить для него шесть различных классов*, названия которых, начиная с низшего, могли бы быть следующие:

Класс	I. Грамматический.	IV. Моральный.
	II. Физический.	V. Диалектический.
	III. Математический.	VI. Риторический.

<...>

Напоминание о необходимости здесь постоянно единого метода.

17. О специальном методе, которым должно пользоваться в этих школах, скажу теперь только следующее. Мы предложили бы, чтобы обычные школьные четыре часа распределялись так: оба утренних часа (после молитвы) должны посвящаться той науке или тому искусству, от которых класс носит свое название; первый час после полудня должна занимать история, второй час — упражнение в стиле, упражнение голоса, рук сообразно с тем, чего требует материал каждого класса.

Глава XXXI
Академия

Почему здесь говорится об академии.

1. На академию, конечно, наш метод не распространятся. Но что мешает нам высказать наши пожелания и по поводу академии? Мы выше сказали, что *академии с полным правом предоставляют завершение и дополнение всех наук и все высшие предметы образования.*

Три пожелания об академии.

2. Итак, мы предложили бы, чтобы там:

I. Велись действительно все исчерпывающие занятия, чтобы ничего не оставалось в науках и в человеческой мудрости, что не служило бы там предметом изучения.

II. Употреблялись наиболее легкие и верные методы, чтобы дать всем, кто сюда приходит, основательную ученость.

III. *Общественными почетными должностями награждались только те, кто успешно достиг намеченной цели и стал достоин и способен к тому, чтобы ему можно было вверить управление человеческими делами.*

Вкратце отметим, чего, по нашему мнению, требуют эти отдельные пожелания.

I. Чтобы они поистине были универсальными для научных занятий.

3. Чтобы академические научные занятия были универсальными, для этого необходимы: I. *Ученые и знающие профессора* всех наук, искусств, предметов, языков, которые бы извлекали из себя все эти знания, как из живой сокровищницы, и сообщали все для всех.

II. *Избранная библиотека различных писателей*, доступная всем для всевозможного пользования.

II. Метод они должны иметь поистине универсальный, где нужно, соблюдать следующее.

4. Академические работы будут подвигаться вперед более легко и успешно, если, *во-первых, мы туда будем посылать только избранные умы, цвет человечества, а остальных направим к плугу, ремеслам и торговле, смотря по их природной склонности.*

5. *Во-вторых, если каждый посвятит себя тому виду занятий, к которому, как это можно заключить по верным признакам, его предназначила природа.* Ибо по природным дарованиям один является музыкантом, поэтом, оратором, физиком и т.д., в то время как другие более склонны к богословию, медицине, юриспруденции. Именно здесь слишком часто делается ошибка, так как по своему произволу, не обращая внимания на природную склонность, из каждого чурбана мы хотим сделать гения. Отсюда происходит то, что, обращаясь к тому или иному занятию вопреки склонности, мы не достигаем ничего достойного внимания и часто располагаем большими знаниями в каком угодно постороннем деле, чем в собственной профессии. Поэтому было бы целесообразно при окончании классной школы устраивать публичное испытание способностей.

6. *В-третьих, натуры высокодаровитые надо поощрять ко всему, чтобы не было недостатка в людях, получивших всестороннее образование и вполне обладающих мудростию.*

7. *Надо, однако, следить за тем, чтобы академии воспитывали только трудолюбивых, честных и способных людей.* Они не должны терпеть лжестудентов, которые, подавая другим вредный пример бездействия и роскоши, расточают отцовское имущество и губят свои годы. Таким образом, где не будет никакой язвы, не будет и никакой заразы, все будут устремлять свое внимание на то, чем следует заниматься. <...>

Всеобщего совета об исправлении дел человеческих

ЧАСТЬ ЧЕТВЕРТАЯ
ПАМПЕДИЯ[1],

в которой ведется совет о всеобщем воспитании умов и о подчинении всех дел жизни такому порядку, чтобы ум каждого человека, в любом возрасте имея увлекающее его занятие, мог стать садом радостей, и предлагаются образцы этого возвышенного и небезуспешно начатого предприятия. <...>

[1] *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т.2 / Под ред. А.И. Пискунова, И. Кирашека, Б. Куяла и др. М.: Педагогика, 1982. С. 382—404.

Глава I
Что такое Пампедия и почему она желательна (1—10). В каком смысле необходимо стремиться к воспитанию всех людей, во всем и всесторонне (11—15)

1. Пампедия есть универсальное воспитание всего человеческого рода. (У греков *педия* означает обучение и воспитание, посредством которых люди становятся культурными, а *пам* означает всеобщность). Итак, речь идет о том, чтобы обучались все, всему, всесторонне. <...>

6. <...> Первое наше желание в том, чтобы до полноты человечности были развиты не отдельные, или немногие, или многие люди, а все и каждый, молодые и старики, богатые и бедные, знатные и незнатные, мужчины и женщины, словом, каждый, кому было суждено родиться человеком, чтобы в конце концов весь род человеческий пришел к культуре независимо от возраста, сословия, пола и народности.

7. Во-вторых, мы желаем, чтобы каждый получивший правильное образование человек достиг полноты культуры не только в одном, или некоторых, или даже многих направлениях, но во всех, способствующих совершенству человеческой природы; чтобы он умел находить истину и видеть ложь; любил добро и не позволял склонить себя ко злу; совершал то, что должен совершать, и не делал того, чего должен избегать; разумно говорил при необходимости обо всем со всеми, никогда не оставаясь немым, когда надо говорить; и, наконец, чтобы в своих отношениях к вещам, людям и Богу он поступал благоразумно, неопрометчиво и таким образом никогда не отклонялся от цели, своего счастья.

8. Причем именно всесторонне; не напоказ и для обмана, но во имя истины, так, чтобы все люди были как можно более подобны Богу, по образу Которого сотворены, — истинно разумны и мудры, истинно деятельны и бодры, истинно нравственны и честны, истинно благочестивы и чисты, а потому истинно счастливы и блаженны здесь, на земле, и в вечности. <...>

10. Три необычные вещи хотим мы посоветовать (повторяем это для того, чтобы нас поняли): привести к всесторонней культуре (1) *всех*, (2) *во всем*, (3) во имя *всеобщего просвещения*.

11. *Всех:* то есть народы, сословии, се́мьи, каждого человека без всякого исключения. Ведь у всех людей одна и та же жизнь будущего века и одна указанная к ней Богом дорога, но с расставленными на ней сетями и затрудненная разными препятствиями. Надо поэтому своевременно предупреждать о них, наставляя всех, чтобы по возможности изгнать глупость из рода человеческого и чтобы неуместными оказались жалобы мудрых людей на то, что все полно неразумием. <...>

13. *Во имя всеобщего просвещения:* т.е. просвещения истиной, чтобы каждый, основательно пройдя ее школу, противостоял блуду и

азарту, ходя путями праведности. Ведь ныне только немногие из смертных опираются на собственный разум или на истину вещей, большинство следует животному порыву или чужим мнениям. <...>

15. С учетом всего этого можно дать пампедии уже другое и более точное определение: она — просторный путь к озарению светом пансофии человеческих умов, слов и действий, или искусство вселять благоразумие в умы, языки, сердца и руки всех людей. Вот почему мы и поместили на титульном листе этой части нашего Совета символ садоводческого искусства. <...>

Глава II
Как необходимо (1—14), как возможно (15—20) и как легко (21—30) воспитать в людях полноту человечности

<...> 5. Для всех людей важно, чтобы никто из причастных человеческой природе существ не отклонился от цели своего появления на свет: нелепо куда-то идти и не дойти, к чему-то стремиться и не достичь, искать и не найти, делать и не сделать, хотеть и не осуществить. К чему жить на свете, если не знать, не делать и не достигать того, ради чего мы здесь? Было бы лучше не родиться! И раз уж все мы рождаемся, то надо сделать так, чтобы никто не жалел о своем появлении на свет. Но как достичь этого?

6. Во-первых, добившись, чтобы всякий человек жил не как бессловесная тварь, а по велению разума. Светом его наделены все, да не все умеют пользоваться тем, что у каждого есть, если не обучены. Значит, их надо обучить! <...>

7. Надо стремиться не только к тому, чтобы люди не уподоблялись бессловесным тварям, но и к тому, чтобы они достигали высшей мудрости. Раз все созданы по подобию мудрого Бога, надо стараться, чтобы напечатанный в нас образ соответствовал своему прообразу. И, поскольку «множество мудрых — спасение миру» (Премудр. 6, 26), нельзя надеяться на полное спасение мира, если не достичь того, чтобы в будущем всюду было полно людей мудрых, как сегодня всюду полно глупцов; чтобы все правильно вели дела и никто ничего не губил. <...>

30. Вопрос. Надо ли приобщать к образованию слепых, глухих, тупоумных — тех, кто из-за недостатка телесного органа не вполне может что-то усвоить? Отвечаю: человеческая культура не исключает никого, если он человек; насколько такие люди причастны к человеческой природе, настолько их надо приобщить и к культуре, — и даже с особым старанием ввиду их большей потребности в помощи извне, так как их природа из-за внутренних недостатков меньше способна помочь себе. <...>

Глава III
Что такое обучение человека всему, служащему совершенствованию человеческой природы (1—12), почему это необходимо (13—30), какие есть к тому возможности (31—32) и легкие пути (33—48)

1. О необходимости воспитания всех людей сказано достаточно. Теперь надо показать, (I) что не только одну сторону человека, но всего человека должно развивать во всем, что служит совершенству человеческой природы; (II) что это возможно в силу самой природы; (III) и, наконец, что этого можно достичь легкими путями.

Но только как зародился этот замысел, на какие отдельные стремления он распадается?

2. От начала мира мыслящие люди считали почетным для себя слыть всеведущими и тем приближаться к Богу, не оставляя (насколько возможно) ничто непознанным. И это желание с самого начала вселилось в них не от болезненной любознательности, а от их природы, созданной Богом, Который Сам подал повод отцу нашему Адаму с первых времен, еще в состоянии невинности, стремиться к некоему упорядоченному всезнанию — не только тем, что воздвиг перед ним изобилующий дивным разнообразием амфитеатр Своей премудрости, но и тем, что открыто повелел Адаму рассматривать творения, членить их на классы и отграничивать их друг от друга наименованиями. Разве не все мы, люди, потомки Адама! Не все наследники родительского права?

4. Стремление к такому всеобъемлющему анализу владело многими. Греки называли совокупность всех познаний *энциклопедией*, римляне — *кругом наук*. <...>

6. Но мы желаем, чтобы энциклопедической ученостью обладали не одиночки, а все, и чтобы их наставляли не только в том, что можно *знать*, но и во всем том, что необходимо *делать* и излагать в *речи*; чтобы отличие людей от бессловесных тварей — их дар разума, языка и свободы разнообразной деятельности с вещами — стало максимальным. В самом деле, *разум* есть Божественный свет в человеке, с помощью которого человек, созерцая, осмысливает все, а осмысливая, судит о себе и о внеположных ему вещах, отчего непосредственно рождается любовь к добру, или воление, силой которого человек улавливает и выслеживает все желанное в вещах, устремляя свою мечту и будущее вплоть до вечности. *Речь* есть передача этого света от человека к человеку, благодаря чему человек членораздельно излагает понятое им другим людям. И наконец, *деятельность* — это способность человека при желании с удивительным искусством претворять в жизнь то, что он понимает и о чем говорит.

10. И потому, что каждому человеку как таковому доводится в мире общаться трояким образом (как уже известно из Пансофии), необхо-

димо подумать, каким образом сделать его способным к этому троякому общению, и позаботиться о том, чтобы его осуществить. <...>

41. Сделать людей деятельными, находчивыми, старательными.

Человек от природы полон жизни, любит движение и деятельность и нуждается только в благоразумном водительстве. Как ум постоянно занят какими-либо размышлениями, а воля — избранием чего-либо, так исполнительные способности непрестанно заняты совершением задуманного и избранного. Внешних побуждений при этом совсем не надо, каждый их носит в себе; надо только направить человека так, чтобы беспорядочные инстинкты не вывели его за пределы должного. Три вещи вернее всего помогут достичь этого. (I) Надо раньше начать упражнения в движении и деятельности для приобретения подвижности, которая не так легко утрачивается, если укреплена навыком. Значит, надо позволять детям играть, бегать и всегда что-то делать, за исключением неположенного. (II) Пусть учатся все, что делают, делать по-настоящему, то есть с рвением и нелености. (III) И пусть учатся все делать с какой-либо целью, серьезной или игривой, ради похвалы или победы. Основа благого устроения ума — не делать ничего впустую и упражняться в преодолении трудностей ради достижения определенной цели. <...>

Глава IV
Всесторонне обучать всех всему: что это значит (1) и чему служит (2—6), насколько это возможно (7—11) и как легко (12—18). Переход к следующим главам (19—22)

Я уже говорил о том, что началом воспитания человеческого рода должно быть облагораживание не только всех и во всем, но и всестороннее. Что такое это всестороннее облагораживание? Оно означает приобретение благородства не ради внешнего впечатления, но истинного, с весомой пользой для жизни настоящей и будущей: так, чтобы всякий, кто воспитан в мудрости, красноречии, науках, гражданственности и благочестии, стал не полузнайкой, а знатоком; не балагуром, а красноречивым; не хвастливым начинателем дела, но способным его завершителем; не маской добродетели, но самой добродетелью; и наконец, не подражающим благочестию лицемером, но благочестивым и чистым почитателем Бога в духе и истине.

3. Если этот мировой театр должен измениться до основания, то необходимо, чтобы до глубочайших основ изменились все человеческие занятия, и именно таким образом, как указывает Пансофия, то есть чтобы все, чему человека учат и чему он учится, было (I) не разрозненным и частичным, но единым и цельным; (II) не поверхностным и кажущимся, но прочным и реальным; (III) не тягостным и принудительным, но мягким и приятным, а потому прочным. Из-

ложу необходимость, затем возможность и, наконец, легкость достижения этих трех желанных вещей, если только взяться за дело со всей разумностью.

4. Что все надо брать в совокупности, а не разрозненно и отчасти, доказывает то подтвержденное опытом соображение, что, когда вся сила человеческой природы привязана только к чему-то одному и не обращена ко всеобщему театру мира, она не может сохранить свою гармоничность, но пагубно сворачивает с прямого пути с неизбежным вредом для себя, для вещей и для других людей. <...> Пусть каждый больше стремится знать, хотеть и мочь *все*, что Бог дал нам знать, хотеть и мочь, чем только какую-либо часть. Только тогда, наконец, счастье каждого из нас будет полным, не частичным, когда мы от раздробленности придем к цельности.

5. Опять-таки надо желать, чтобы все люди были воспитаны основательно, а не поверхностно; чтобы были подведены к истине, а не к мнениям или видимостям: ибо видимость без основания в вещах ни к чему не ведет, кроме обмана. <...>

6. Желательно также, чтобы образование мягко и приятно вело человека к непринужденному изяществу и к упорству в добре, вплоть до надежных достижений. <...>

19. Из предыдущих трех глав можно вывести три последующие. В самом деле, люди должны быть образованы: (I) все — и следовательно, понадобятся *мастерские культуры* (officinis Culturae), универсальные школы для воспитания всех; назовем это *пансхоллией*; (II) *во всем* — и следовательно, будут нужны универсальные орудия воспитания, то есть книги, которые будут содержать все; назовем это *панбиблией*, (III) *всесторонне* — и следовательно, потребуются универсальные учителя, которые сумели бы наставлять всех, всему и всесторонне; назовем это *пандидаскалией*.

20. До сих пор ни того, ни другого, ни третьего по-настоящему не было, и поэтому мир пресмыкался в убожестве. В самом деле, у некоторых народов не было никаких школ, а потому никакой культуры, только неприкрытая грубость и варварство; у других были, но дурные, почему их культура была извращенной, более способной не улучшать человеческую природу, а еще больше ее портить. Кое-где были школы по замыслу даже весьма хорошие, благочестивые, нравственные, но неудовлетворительные по своему устройству — беличье колесо и лабиринт. Итак, надо позаботиться, чтобы школы были созданы везде, для пользы всего человеческого рода, причем согласно замыслу Божьему, для восстановления, а не просто залатывания образа Божия в людях; они должны стать прекрасным садом, где все служило бы приятной пользе.

21. Опять-таки у одних народов нет никаких книг, а у других они в избытке и не помогают умам, а загромождают их: они или полны разнообразными ошибками (философскими, медицинскими, политическими и религиозными), или, если и преподносят истину, то, из-за порочности метода, в спутанном виде. Надо усовершенствовать это орудие человеческой культуры, книги, так, чтобы не было

народа, лишенного их, и чтобы бесконечное их множество было приведено к порядку: избыток превращен в достаток, прихотливый произвол учений — в утвержденность истины, сбивчивость — в прекрасную связность.

22. Нечто подобное будет и с воспитателями человеческого рода: они должны быть везде, они должны быть только хорошими, должны быть обучены и способны обучать, то есть и понимать все, что делает человека человеком, и быть в состоянии передавать это другим.

23. Этот правильный порядок вещей послужит нормой и для изложения в последующих главах того, как соответственно каждому человеческому возрасту должны быть подготовлены школы, книги, учителя и какими все они должны быть — а именно пансофическими, постепенно ведущими всех к совершенству.

24. Великолепно было бы соблюсти и осуществить также, (I) чтобы каждый, кто родился человеком и научен пользоваться разумом, сам для себя стал школой, книгой и учителем; (II) чтобы каждый в беседах с другими был школой, книгой и наставником также и для своего ближнего (III) и, наконец, чтобы нигде не было недостатка в народных школах (collegiatae scholae), общедоступных книгах (publici libri) и учителях. <...>

Джон Локк (1632—1704 гг.)

Джон Локк — видный английский философ, политический мыслитель и педагог, один из основоположников эмпирико-сенсуалистической теории познания. Его жизнь в основном протекала в условиях острых общественных противоречий в Англии середины XVII в. Он родился в небольшом городке Рингтоне в графстве Сомерсет в 1632 г. в семье адвоката, последователя пуританизма — религиозного движения, оппозиционного англиканской церкви, находившейся под властью короля. Д. Локк окончил Вестминстерскую школу, одну из старейших латинских школ Англии того времени, где изучались в основном богословие, латинский и греческий языки, риторика и грамматика. После этого Д. Локк поступил в колледж Христовой церкви Оксфордского университета, окончив который в 1660 г., стал преподавать в том же университете греческий язык, риторику и этику.

Еще в студенческие годы Д. Локк увлекся эмпирической философией английских мыслителей Ф. Бэкона (1561—1626 гг.), Т. Гоббса (1588—1679 гг.) и французского философа П. Гассенди (1592—1655 гг.), углубленно изучал медицину, труды И. Ньютона, проводил эксперименты вместе с известным английским химиком и физиком Р. Бойлем.

В годы реставрации монархии Стюартов (1660—1668 гг.) Д. Локк переехал в Лондон, приняв предложенное ему место домашнего врача и воспитателя в семье лидера партии вигов (либералов) — лорда А. Эшли Купера, графа Шефтсбери. Из-за своего участия в оппозиции режиму Реставрации ему пришлось эмигрировать в Голландию (1683 г.). Вернуться на родину он смог только после «Славной революции» 1688—1689 гг., установившей в Англии конституционную монархию. Движение Англии к гражданскому обществу нашло отражение в философских, социально-политических и педагогических трудах Д. Локка.

В своем фундаментальном сочинении «Опыт о человеческом разумении» (1690 г.) Д. Локк выступил с отрицанием врожденных идей и нравственных принципов, утверждая, что все человеческие знания происходят из опыта: внешнего (ощущения), формирующего простые идеи, и внутреннего (рефлексия), формирующего сложные идеи. Раскрыв свое понимание механизма формирования человеческого знания, Д. Локк теоретически обосновал решающую роль среды и воспитания в становлении личности.

Свои педагогические идеи Д. Локк изложил в сочинениях «Мысли о воспитании» (1693 г.), «Мысли о том, что читать джентльмену» (1703 г.), «Об управлении разумом», опубликованном посмертно в 1706 г. и др. Главная цель воспитания — формирование делового человека, джентльмена — представителя высших торгово-промышленных кругов и «нового дворянства», связанного с товарным производством.

В процессе воспитания должно быть обеспечено физическое, нравственное и умственное развитие молодых людей. Считая ведущим принципом воспитания полезность, Д. Локк трактовал ее достаточно широко. Так, забота о физическом развитии и укреплении здоровья детей рассматривалась им как предпосылка общего развития личности. Практическая направленность обучения подчинялась задачам нравственного воспитания. Образование рассматривалось как средство развития таких важнейших качеств личности, как стремление быть полезным своей стране и сочетать желание личного успеха с аналогичным желанием других людей.

Д. Локк наметил и содержание реального образования, которое должно включать в себя изучение естественно-научных дисциплин, наряду с которыми также предусматривалось изучение истории, права, этики и других учебных предметов, «требующихся для промышленности и торговли». Он отстаивал «мягкие методы» обучения, опирающиеся на естественные интересы и положительные эмоции детей.

Регулятором поведения, по Д. Локку, должен служить здравый смысл, обеспечивающий господство разума над чувствами. В самоограничении он видел условие разумного поведения и управления собой.

Философско-педагогические и социально-политические идеи Д. Локка оказали мощное воздействие на дальнейшее развитие европейской философско-педагогической мысли. Они нашли отражение в педагогических взглядах и деятельности таких просветителей XVIII в., как И.И. Бецкой, М.В. Ломоносов, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дидро, К.А. Гельвеций, И.И. Новиков, И.Г. Песталоцци и др.

Ниже приведены фрагменты из педагогического трактата Д. Локка «Мысли о воспитании».

Д. ЛОКК

МЫСЛИ О ВОСПИТАНИИ[1]

§ 1. Здоровый дух в здоровом теле — вот краткое, но полное описание счастливого состояния в этом мире. Кто обладает и тем и дру-

[1] *Локк Д.* Сочинения: В 3 т. Т. 3. М.: Мысль, 1988. С. 412—603.

гим, тому остается желать немногого; а кто лишен хотя бы одного, тому в малой степени может компенсировать что бы то ни было иное. Счастье или несчастье человека в основном является делом его собственных рук. <...>

§ 4. Мои дальнейшие рассуждения о здоровье касаются не того, что должен делать врач с больным и хилым ребенком, а того, что должны делать родители, не обращаясь к помощи медицины, для оберегания и укрепления здоровой или по меньшей мере неболезненной конституции своих детей. А это можно, пожалуй, выразить в следующем коротком правиле: джентльмены должны закалять своих детей так же, как это делают честные фермеры и зажиточные йомены*. Но матери, может быть, сочтут это правило слишком суровым, а отцы найдут его слишком кратким; поэтому я объясню свою мысль более подробно. При этом я буду исходить из того общего, достоверного и заслуживающего внимания женщин наблюдения, что природа большинства детей портится или по меньшей мере терпит ущерб от баловства и изнеженности.

§ 5. Первое, о чем следует заботиться, — это чтобы дети ни зимою, ни летом не одевались и не закутывались слишком тепло. Когда мы появляемся на свет, наше лицо не менее чувствительно, чем любая другая часть тела. Только привычка закаляет тело и делает его более выносливым к холоду. <...>

Поэтому позвольте мне посоветовать вам не защищаться слишком усердно от холода при нашем климате. В Англии есть люди, которые носят одну и ту же одежду и зимою и летом без всяких дурных последствий, не ощущая холода в большей мере, чем другие. Но если в отношении мороза или снега приходится делать уступку матери из-за того, что она боится вреда, а отцу из-за того, что он боится осуждения, то пусть по крайней мере зимнее платье мальчика не будет слишком теплым. И вы должны, между прочим, помнить, что если природа так хорошо прикрыла его голову волосами и настолько укрепила их за первые год-два его жизни, что он в состоянии почти целый день бегать с раскрытой головой, то лучше всего и на ночь оставлять его голову неприкрытой; ведь ничто так не предрасполагает к головным болям, к простуде, катарам, кашлю и разным другим заболеваниям, как привычка держать голову в тепле.

§ 6. Высказывая это, я имел в виду мальчика, потому что главная цель моего рассуждения заключается в выяснении надлежащих методов воспитания молодого джентльмена начиная с детских лет. Эти методы не могут во всем подходить к воспитанию дочерей; однако нетрудно будет разобрать, в чем различие пола требует применения различных приемов воспитания. <...>

§ 8. Мне нет надобности говорить здесь о плавании в том возрасте, когда мальчик уже способен учиться плавать, и если есть кому его учить. Умение плавать многим спасает жизнь, и римляне считали его настолько необходимым, что ставили на одну доску с грамотой, а о человеке плохо воспитанном и ни к чему негодном у них существовала поговорка: «Он не научился ни грамоте, ни плаванию» (Nec

literas didicit, nec natare). Но помимо того, что мальчику полезно усвоить это искусство, поскольку оно может пригодиться ему в нужную минуту, польза, которая получается при этом для здоровья от частого купания в холодной воде в период летней жары, настолько многообразна, что здесь, мне думается, нет надобности что-либо говорить о поощрении к этому занятию; необходимо только, чтобы соблюдалась следующая предосторожность: ребенок не должен входить в воду, пока он разгорячен физическим упражнением, взволновавшим его кровь или пульс. <...>

§ 13. Что касается пищи, то она должна быть совсем обыкновенной и простой; и я бы советовал, пока ребенок ходит в детском платьице, или по крайней мере до двух- или трехлетнего возраста, вовсе не давать ему мяса. Но как это ни полезно для его здоровья или силы в настоящем или в будущем, я боюсь, что родители с этим не согласятся, так как они сбиты с толку собственной привычкой есть слишком много мяса: они готовы думать, что их дети, как и они сами, если не будут иметь мяса по крайней мере два раза в день, то подвергнутся опасности умереть с голода. Я уверен, что зубы у детей прорезывались бы с гораздо меньшей опасностью для них, что они гораздо менее были бы подвержены болезням в младенческом возрасте и у них закладывалась бы более надежная основа здорового и сильного организма, если бы нежные матери и неразумная прислуга не закармливали их так и в первые три или четыре года совсем не давали им мяса.

Но если мой юный джентльмен уж так обязательно должен получить мясо, то пусть он получает его только раз в день, и притом только одного сорта. Обыкновенная говядина, баранина, телятина и т.д. безо всякой другой приправы, кроме голода, лучше всего; и нужно как следует заботиться о том, чтобы он ел много хлеба, одного хлеба или с чем-либо другим, и чтобы хорошо пережевывал какую бы то ни было твердую пищу. Мы, англичане, часто относимся к этому с пренебрежением, а отсюда проистекают всякие расстройства желудка и другие очень вредные последствия. <...>

§ 22. Постель ребенка должна быть жесткой, и стеганое одеяло лучше перины; жесткое ложе укрепляет члены, в то время как зарывание каждую ночь в перины изнеживает и расслабляет тело и часто является причиной слабости и предтечей ранней могилы. В значительной мере спаньем на перине вызываются помимо каменной болезни, которая часто возникает от теплого укутывания поясницы, и некоторые другие заболевания, а также та нежная и слабая конституция, которая является корнем всех болезней. Далее, тот, кто привык спать дома на жестком ложе, не будет страдать бессонницей во время своих путешествий (когда сон особенно необходим) из-за отсутствия привычной мягкой постели или из-за того, что подушки положены не в том порядке. Мне думается поэтому, что постель ребенка следует устраивать различным образом, так, чтобы его голова лежала иногда выше, иногда ниже и чтобы он мог во сне быть нечувствительным ко всяким маленьким переменам, с которыми, наверное, будет сталкиваться всякий, кому не предназначено всю жизнь

спать в удобной домашней постели и всегда иметь около себя горничную, которая бы тщательно за всем смотрела и тепло его укутывала. Сон — великое укрепляющее средство, данное природой. Тот, кто лишается его, очень страдает от этого; и очень несчастен человек, который может принимать это лекарство только из позолоченного кубка своей матери, а не из деревянной чашки. Тот, кто может спать крепко, принимает это лекарство, и совершенно неважно, спит ли он на мягкой постели или на жестких досках. Единственное, что необходимо, — это сон сам по себе.

§ 23. Есть еще одна вещь, которая имеет большое влияние на здоровье, именно — регулярный стул: люди с расстроенным желудком редко обладают сильным умом или крепким организмом. Но так как эта болезнь значительно легче исцеляется при помощи диеты и лекарств, чем противоположный недуг, то о ней нет необходимости много распространяться; ибо, если она принимает угрожающий характер, сделавшись чересчур сильной или затяжной, она заставит довольно скоро, иногда даже слишком скоро, послать за врачом; если же она не приняла значительного размера и не затянулась, то обычно лучше всего предоставить исцеление природе. С другой стороны, запор также имеет свои дурные последствия, а справиться с ним при помощи медицины значительно труднее: слабительные средства, которые, по внешнему впечатлению, приносят облегчение, на деле, однако, скорее усиливают, чем устраняют эту болезнь. <...>

§ 34. Большая ошибка, которую я наблюдал в деле воспитания детей, заключается в том, что родители редко уделяют достаточное внимание тому, чтобы сделать душу ребенка послушной дисциплине и разуму, и как раз в тот наиболее подходящий для этого период, когда юная душа наиболее нежна и легче всего подвержена воздействию. Родители, которым природа мудро внушила любовь к детям, очень склонны, если разум не контролирует этой естественной привязанности со всей бдительностью, очень склонны — скажу я — позволять ей переходить в слепую влюбленность. Родители любят своих малюток, и это их долг; но часто они любят в своих детях также их недостатки. Нельзя, видите ли, ни в чем перечить детям; надо во всем предоставить им возможность поступать по своей воле; а так как дети в свои годы не способны к большим порокам, то родители думают, что можно без риска проявлять снисходительность к маленьким отступлениям от правильного поведения, что можно забавляться их милой шаловливостью, которая, по их родительскому мнению, вполне подходит к этому невинному возрасту. Но уже Солон* очень хорошо ответил одному такому нежному родителю, который не хотел наказать ребенка за одну скверную выходку, извиняя ее тем, что это не важная вещь: да, сказал Солон но привычка — важная вещь. <...>

§ 38. Мне кажется ясным, что основа всякой добродетели и всякого достоинства заключается в способности человека отказываться от удовлетворения своих желаний, когда разум не одобряет их. Эту способность надо приобретать и совершенствовать посредством при-

вычки, которая становится легкой и естественной, если упражняться в ней с ранних лет. Поэтому, если бы я мог рассчитывать, что меня послушают, то я бы посоветовал — в противоположность тому, что обычно делают, — приучать детей с самой колыбели подавлять свои желания и не руководствоваться своими влечениями. Первое, чему они должны научиться, — это понимать, что они получают ту или иную вещь не потому, что она им понравилась, а только потому, что она была признана подходящей для них. Если бы им давали только то, что им действительно необходимо, и всегда отказывали бы им в том, чего они требуют с плачем, они научились бы обходиться без желаемого и никогда не настаивали бы на своем с плачем и капризами; они бы и наполовину не были столь несносными для себя и для других, какими становятся обычно, если их с самого начала не воспитывают, как я предлагаю. Если никогда не допускать исполнения их желаний только из-за выражаемого ими нетерпения, они так же мало будут плакать при отказе в чем-либо другом, как мало плачут из-за того, что им не дают луны с неба. <...>

§ 41. Я полагаю, что всякий признает разумным, чтобы его дети, пока они малы, смотрели на родителей как на своих господ, как на облеченных полнотою власти руководителей, по отношению к которым проявляли бы почтительный страх; а впоследствии, когда они подрастут, чтобы они видели в родителях самых лучших и единственно надежных друзей и как таковых любили бы и уважали их. Указанный мною путь является, если я не ошибаюсь, единственным, который может обеспечить достижение таких результатов. Когда дети подрастут, мы со своей стороны должны видеть в них людей, равных нам, людей с такими же страстями, с такими же желаниями, как и наши страсти и желания. Мы желаем, чтобы к нам относились как к разумным созданиям, мы стремимся к свободе, мы не любим, если нам надоедают постоянными выговорами и окриками, и не миримся с тем, чтобы люди, с которыми сталкиваемся, проявляли к нам суровое отношение или держали нас на почтительном расстоянии. Тот, кто, будучи взрослым, встречает подобное отношение к себе, будет искать другого общества, других друзей, других собеседников, с которыми он мог бы чувствовать себя легко. Поэтому если детей держать в строгости с самого начала, то, пока они дети, они будут послушны и будут спокойно подчиняться строгостям, как будто никогда не знали другого обращения. И если, по мере того как они будут подрастать и когда подрастут настолько, чтобы руководствоваться своим разумом, строгость управления будет мало-помалу (в той мере, в какой они будут заслуживать) смягчаться и обращение отца будет становиться все более мягким и, наконец, расстояние между ним и детьми уменьшится, то его прежняя строгость только усилит их любовь, так как дети поймут, что она была проявлением доброты к ним и желания сделать их способными заслужить любовь родителей и уважение всех и каждого. <...>

§ 44. Послушание и уступчивость, внушенные детям настойчивостью родителей в столь раннем возрасте, что дети не могут помнить,

как эти качества у них появились, будут казаться детям естественными и в дальнейшем будут проявлять свое действие с силой природных качеств, предупреждая всякое сопротивление и недовольство. Нужно лишь позаботиться об одном: начать применение этого метода в раннем возрасте, а затем неуклонно его держаться до тех пор, пока почтительный страх и уважение к родителям не войдут у детей в привычку, пока не исчезнут малейшие проявления непокорности с их стороны и они не проникнутся готовностью слушаться. Именно эта почтительность, если только удалось укрепить ее в детях (а этого следует добиться в раннем возрасте, ибо иначе эта почтительность может быть достигнута лишь ценою усилий и побоев, которых потребуется тем больше, чем позже начинают воспитывать, в сочетании с такой мерой снисходительности, которая не позволила бы детям использовать эту снисходительность во зло), должна явиться в будущем, после того как дети подрастут и сделаются разумнее, средством воздействия на них, а не побои, брань или другие унизительные наказания. <...>

§ 47. Обычный метод воздействия телесным наказанием и розгой, который не требует ни усилий, ни много времени, этот единственный метод поддержания дисциплины, который широко признан воспитателями и доступен их пониманию, является наименее пригодным из всех мыслимых приемов воспитания, так как он приводит к обоим упомянутым вредным последствиям; а они, как мы показали, представляют собой Сциллу и Харибду*, которые с той или другой стороны губят всякого, кто сворачивает с правильного пути.

§ 48.1. Этот вид наказания совсем не способствует преодолению нашей естественной склонности предаваться физическим и мимолетным удовольствиям и всячески избегать страданий, а скорее поощряет эту склонность и тем самым укрепляет в нас то, что является корнем всех порочных поступков и отступлений от правильной жизни. В самом деле, какой другой мотив, кроме чувственного удовольствия или страдания, руководит ребенком, который только из страха быть высеченным, вопреки своему влечению корпит над книгой или воздерживается есть нездоровый плод, в котором находит удовольствие? В данном случае он только отдает предпочтение большему физическому удовольствию или избегает большего физического страдания. И что, собственно, значит — регулировать его поступки и направлять его поведение, используя подобные мотивы? Разве это не значит — спрошу я вас — поощрять в нем то самое начало, искоренение и уничтожение которого является нашей задачей? Я не могу поэтому признать полезным для ребенка какое бы то ни было наказание, при котором стыд пострадать за совершенный поступок не действует на него сильнее, чем само страдание. <...>

§ 50.3. <...> Род рабской дисциплины создает рабский характер. Ребенок подчиняется и притворяется послушным, пока над ним висит страх розги; но как только этот страх отпал и ребенок, в отсутствие наблюдающего глаза, может рассчитывать на безнаказанность, он дает еще больший простор своей естественной наклонности, кото-

рая, таким образом, нисколько не изменяется, а, напротив, лишь становится в нем значительно сильнее и обычно после такого насильственного сдерживания прорывается с еще большей силой. <...>

§ 64. Здесь позвольте мне обратить внимание на одну вещь, которую я считаю ошибкой обычного метода воспитания: она заключается в обременении детской памяти всевозможными правилами и предписаниями, которые часто бывают недоступны их пониманию и всегда детьми забываются сейчас же, как только они их получили. Если вы желаете, чтобы дети выполнили какое-либо действие или сделали это иначе, когда они его забывают или делают неудачно, заставляйте их много раз переделывать, пока они не достигнут совершенства. Этим вы добьетесь двух полезных результатов. Во-первых, вы увидите, способны ли они выполнить данную работу и можно ли рассчитывать, что они ее выполнят: ведь от детей иногда требуют таких вещей, которых, как мы убеждаемся уже на опыте, они не умеют делать, и раньше, чем требовать от них выполнения, следовало бы их поучить и поупражнять. Но воспитателю гораздо легче приказывать, чем учить. Другая польза, которая получается от этого, заключается в том, что, если дети будут многократно проделывать одно и то же действие до тех пор, пока оно не станет для них привычным, выполнение уже не будет зависеть от памяти или размышления, свойственных не детству, а зрелому возрасту, но станет у них чем-то естественным.

Так, например, для хорошо воспитанного человека кланяться джентльмену, когда тот его приветствует, и смотреть ему в лицо, когда тот говорит с ним, становится благодаря постоянной практике столь же естественным, как и дышать: для этого не требуется ни думать, ни рассуждать. Если вы таким путем излечили вашего ребенка от какого-либо недостатка, вы его излечили навсегда; и таким же способом вы можете искоренить в детях один за другим все недостатки и привить им какие угодно привычки. <...>

§ 66. <...> Метод обучения детей путем повторяющейся практики, путем многократного выполнения под наблюдением и руководством воспитателя одного и того же действия до тех пор, пока дети не привыкнут делать это хорошо, с какой бы стороны мы ни рассматривали его, имеет столько преимуществ перед методом, рассчитанным на правила, которые дети должны усвоить с помощью памяти, что я могу только удивляться (если можно вообще удивляться дурным обычаям), как он мог оставаться в столь большом пренебрежении. Укажу здесь еще на одно преимущество. Пользуясь этим методом, мы можем видеть, соответствуют ли требования, предъявляемые к ребенку, его способностям и подходит ли тот или другой прием к природным дарованиям и конституции ребенка: это ведь также должно приниматься в соображение при правильном воспитании. Мы не должны рассчитывать на то, чтобы полностью изменить их прирожденные характеры, чтобы сделать веселого человека задумчивым и серьезным, а меланхолика веселым человеком, не портя их. Бог наложил определенную печать на душу каждого человека, которая, подобно его внеш-

нему облику, может быть немного исправлена, но вряд ли можно ее целиком изменить и превратить в противоположное.

Поэтому тот, кто имеет дело с детьми, должен основательно изучить их натуры и способности и при помощи частых испытаний следить за тем, в какую сторону они легко уклоняются и что им подходит, каковы их природные задатки, как можно их усовершенствовать и использовать. Он должен подумать над тем, чего им недостает, и могут ли они это приобрести с помощью прилежания и усвоить путем практики, и стоит ли об этом стараться. Ибо во многих случаях все, что мы можем сделать и к чему мы должны стремиться, — это использовать наилучшим образом то, что дала природа, предупредить те пороки и недостатки, к которым наиболее предрасположена данная конституция. Природные дарования каждого должны быть развиваемы до возможных пределов; но попытка привить ребенку что-либо другое будет только бесплодным трудом, окажется ему не к лицу и всегда будет производить неприятное впечатление принужденности и манерности. <...>

§ 71. Учитывая, как велико влияние общества и как мы все, особенно дети, склонны к подражанию, я позволю себе обратить внимание родителей на следующую вещь: кто желает, чтобы его сын относился с уважением к нему и его предписаниям, тот должен сам относиться с большим уважением к своему сыну. Maxima debetur pueris reverential*. Вы ничего не должны делать в его присутствии такого, в чем вы бы не хотели, чтобы он подражал вам. Если вы позволите себе сделать что-либо такое, что ему поставили бы в вину, он обязательно прикроется вашим примером, и притом так, что вам нелегко будет подступиться к нему, когда вы захотите надлежащим образом наказать его за это. Если вы наказываете его за то, что вы сами делаете на его глазах, он не поверит, что ваша строгость проистекает из добрых чувств к нему и что именно поэтому вы озабочены исправлением его недостатка, а склонен будет объяснить ее раздражительностью и деспотическим произволом отца, который без всякого основания отказывает сыну в той свободе и тех удовольствиях, которые он себе разрешает. Если же свободу, которую вы признаете за собой, вы мотивируете как привилегию достаточно зрелого возраста, которой ребенок не должен добиваться, то этим самым вы введете ребенка в еще больший соблазн совершать по вашему примеру подобные поступки. Ибо вы должны всегда помнить, что у детей появляется желание казаться взрослыми раньше, чем это думают, и что брюки им нравятся не своим покроем или удобством, а потому, что ношение их является знаком зрелого возраста или приближения к нему. Сказанное мною относительно поведения отца в присутствии своих детей должно быть распространено на всех, кто пользуется каким-либо авторитетом в их глазах, и на тех, к кому отец желал бы внушить им уважение. <...>

§ 72. <...> Правильный метод обучения <...> заключается в том, чтобы внушить детям любовь и склонность к тому, что вы предлагаете им изучить и что потребует от них усердия и прилежания. Сде-

лать это, по моему мнению, нетрудно, если руководить детьми надлежащим образом и осторожно применять указанные выше награды и наказания, соблюдая вместе с тем в методе обучения следующие немногие правила.

§ 73.1. Ни один предмет, который они должны изучать, не следует превращать в бремя для них или навязывать им как нечто обязательное. Все, что предлагается в такой форме, немедленно становится скучным; душа проникается отвращением к этому, даже в том случае, если оно раньше было для нее приятно или безразлично. Заставьте ребенка ежедневно гонять свой волчок, не считаясь с тем, хочется ли ему это делать или нет; вмените ему в обязанность, выполнению которой он должен уделить столько-то часов утром и после полудня, — и вы увидите, как скоро ему надоест при таких условиях любая игра. А разве не то же самое бывает и со взрослыми людьми? Разве то, что они с удовольствием делают по своей воле, не становится сразу же для них тягостным и невыносимым, как только они увидят, что это вменяется им в обязанность? Думайте о детях как вам угодно, но им так же хочется показать, что они свободны, что их хорошие поступки исходят от ни самих, что они самостоятельны и независимы, как это хочется самому гордому из вас, взрослых людей. <...>

§ 75. Хотя и не подлежит сомнению, что наиболее подходящим временем для учебных занятий детей является то, когда они настроены и расположены к учению, когда ни душевная вялость, ни сосредоточение на каких-либо других мыслях не делают учение слишком трудным и противным для них, однако следует иметь в виду две вещи: 1) если за такими моментами недостаточно тщательно следят и недостаточно пользуются ими всякий раз, когда они наступают, или если такие моменты наступают не так часто, как следовало бы, то нельзя пассивно допускать, чтобы из-за этого страдали успехи ребенка: нельзя давать ребенку привыкать к лени, и этому нерасположению к учению в нем укрепляться; 2) хотя иные вещи плохо усваиваются, когда душа к ним не расположена или занята чем-либо другим, однако очень важно и стоит затрачивать усилия на то, чтобы приучить душу господствовать над собой и быть способной по собственному выбору освобождаться от увлечения одним предметом, обращаться легко и с удовольствием к другому или в любой момент стряхивать с себя вялость и энергично приниматься за то, что указывает разум или совет другого. Этого нужно добиваться в детях, изредка испытывая их в такие моменты, когда они из-за лени расслабляются или ради развлечения направляют свою энергию на что-либо другое, и пытаясь заставить их активно заняться предлагаемым предметом. Если удастся таким способом приучить их душу господствовать над собой, отвлекаться, когда этого требуют обстоятельства, от одних мыслей и дел, чтобы заняться другим, менее привлекательным делом, это явится более полезным приобретением, чем знание латыни или логики и большей части тех предметов, которые обычно заставляют детей учить. <...>

§ 82. <...> Самый простой и легкий и вместе с тем самый эффективный способ воспитания детей и формирования их внешнего поведения заключается в том, чтобы показывать на наглядных примерах, как им следует поступать и чего они должны избегать. Если фиксировать их внимание на таких примерах из поступков знакомых им людей и сопровождать это отзывами о достоинстве или неприличии определенного поступка, это будет больше подталкивать либо удерживать их от подражания, чем какие бы то ни было обращенные к ним отвлеченные рассуждения. Никакие слова не могут сделать столь явными для их понимания добродетели и пороки, как поступки других людей, если вы при этом руководите их наблюдением и фиксируете их внимание на той или иной хорошей или дурной черте в поведении этих людей. И положительные или отрицательные стороны многих вещей, при хорошем ли воспитании или дурном, будут лучше познаваться и глубже запечатлеваться из примеров других людей, чем из тех правил и наставлений, которые могут даваться по этому поводу.

Этот метод следует применять не только, пока дети еще малы, но и в течение всего последующего времени, пока они находятся на чьем-либо попечении или под чьим-либо руководством. Более того, может быть, это наилучший метод, которым отец может пользоваться так долго, как он сочтет нужным, и в любом случае, когда он желает в чем-либо исправить сына. Ибо ничто не проникает так незаметно и так глубоко в душу человека, как пример: какую бы дурную черту люди ни проглядели в себе и ни прощали себе самим, она может внушать им только отвращение и стыд, когда выступает перед ними в других людях. <...>

§ 88. Если можно найти воспитателя, который, считая себя на месте отца, приняв его заботы и разделяя вышеизложенные идеи, будет стараться с самого начала осуществить их на практике, то в дальнейшем он убедится, что работа уже совсем легка, и ваш сын, мне думается, сделает такие успехи в учении и в благовоспитанности, каких вы, может быть, не представляете себе. Только никоим образом не разрешайте воспитателю, когда бы то ни было, бить мальчика без вашего согласия и распоряжения, по крайней мере до тех пор, пока вы на опыте не убедитесь в его рассудительности и сдержанности. Но вместе с тем, для того чтобы поднять его авторитет в глазах воспитанника, вы должны скрыть от последнего, что воспитатель не властен применять розги; кроме того, вы обязательно должны и сами оказывать воспитателю большое почтение и заставлять точно так же относиться к нему всю вашу семью. Ибо вы не можете рассчитывать, что ваш сын будет относиться с уважением к человеку, к которому его отец и мать, как он видит, относятся пренебрежительно. Если вы находите, что воспитатель достоин презрения, вы сделали плохой выбор; но если вы обнаруживаете свое презрение к нему, ваш сын навряд ли будет относиться к нему иначе. А коль скоро это случится, то каким бы достойным человеком воспитатель ни был сам по себе и какими бы он ни обладал способностями к

своему делу, все это пропадет для вашего сына и уже никогда не сможет стать для него полезным.

§ 89. Как пример отца должен учить ребенка уважению к своему воспитателю, так пример воспитателя должен побуждать ребенка к тем действиям, исполнение которых он от него требует. Собственное поведение воспитателя ни в коем случае не должно расходиться с его предписаниями, если только он не желает испортить ребенка. Бесцельно со стороны воспитателя говорить об обуздании страстей, если он дает волю какой-либо собственной страсти; и бесплодными будут его старания искоренить в своем воспитаннике порок или непристойную черту, которые он допускает в себе самом. Дурные примеры, несомненно, действуют сильнее хороших правил, и поэтому он должен всегда тщательно оберегать своего воспитанника от влияния дурных примеров, в особенности наиболее опасных — примеров прислуги: от этого общества следует держать мальчика подальше, притом не путем запрещений, которые только подстрекнут его к такому общению, а другими средствами, на которые я указывал. <...>

§ 123. В противоположность деятельному и пытливому темпераменту у детей иногда наблюдается вялое равнодушие, отсутствие интереса к чему бы то ни было и несерьезное отношение даже к своему делу. Это шалопутное настроение я считаю одним из самых худших качеств, какие только могут проявиться у детей, и одним из тех качеств, которые труднее всего исцелить, если они свойственны ребенку от природы. Но так как в этом отношении возможны в иных случаях ошибки, необходимо заботиться о правильной оценке этого несерьезного отношения детей к книге и к занятиям, на которое мы нередко слышим жалобы. <...>

§ 128. Мы уже отметили выше, что дети любят разнообразие и свободу и что именно это делает для них игры привлекательными, и поэтому не следует делать принудительную работу из их уроков и вообще из всего того, чему мы желаем их научить. Их родители, воспитатели и учителя склонны забывать это, и то нетерпение, которое они проявляют в своем желании засадить детей за полезную для них работу, мешает им втягивать последних в работу незаметным для них способом; а по частым понуканиям дети быстро распознают, что от них требуют и чего не требуют. Если эта ошибочная тактика уже внушила ребенку антипатии к учебнику, то лечение нужно начать с другого конца. Но так как теперь уже слишком поздно пытаться превратить для него учение в игру, то вы должны наметить обратный путь: вам нужно проследить, какой игрой он больше всего увлекается, и превратить ее в обязанность; заставляйте его каждый день определенное количество часов играть, и притом не в виде наказания, а в качестве занятия, которое вменяется ему в обязанность. При таких обстоятельствах, если я не ошибаюсь, самая любимая игра надоест ему за несколько дней настолько, что он предпочтет ей свой учебник или что-либо другое, особенно если это избавит его хотя бы от части возложенного на него урока обязательной игры и ему позволят часть времени, предназначенного для указанного урока, уделить учебнику

или какому-либо другому действительно полезному для него занятию. Я, по крайней мере, думаю, что это более действенное средство, чем прямое запрещение (которое обычно усиливает желание) или какое бы то ни было другое наказание для исправления этого недостатка. Ибо если благодаря вашим усилиям аппетит его удовлетворен настолько, что наступило пресыщение (что можно безопасно проделать во всем, только не в еде и питье), и довели вы до этого пресыщения тем именно, от чего вы желали его отучить, то этим самым вы внушили ему отвращение и вам нечего уже бояться, что у него снова появится та же страсть. <...>

§ 147. Вы, может быть, удивитесь, что я ставлю учение на последнее место, особенно если я скажу вам, что придаю ему наименьшее значение. Это может показаться странным в устах книжного человека и тем более похожим на парадокс, что обычно главным образом вопрос об учении вызывает оживленнейшее обсуждение, когда речь идет о детях, и почти только этот вопрос и имеется в виду, когда люди говорят о воспитании. Когда я размышляю о том, сколько шума поднимается вокруг вопроса о маленькой дозе латыни и греческого языка, сколько лет тратится на ее усвоение и сколько бесплодных забот и хлопот на это уходит, то я едва могу удержаться от мысли, что сами родители продолжают жить под страхом розги школьного учителя, в которой они видят единственное орудие воспитания, как будто вся цель последнего заключается в изучении одного-двух языков. Ибо иначе как был бы возможен тот факт, что детей держат прикованными к скамье в течение семи-восьми или десяти лучших лет их жизни ради усвоения одного или двух языков, которые, как мне думается, можно было бы усвоить с гораздо меньшей затратой труда и времени и изучить почти играючи.

Поэтому — простите меня — я не могу спокойно думать о том, что молодого джентльмена считают необходимым втолкнуть в общее стадо и затем погонять его розгой и плеткой из класса в класс, как бы сквозь строй «ad capiendam ingenii cultum»*. Как же, скажете вы, по-вашему, он не должен уметь читать и писать? Неужели он должен быть невежественнее нашего приходского пономаря, который Гопкинса и Стернхольда* считает лучшими поэтами в мире да к тому же своим плохим чтением превращает их в нечто худшее, чем они есть на самом деле?

Не торопитесь, пожалуйста. Читать и писать, обучать наукам — все это я признаю необходимым, но не главным делом. Я думаю, что вы сочтете совершенным глупцом того, кто добродетельного или мудрого человека не поставит бесконечно выше большого ученого. Я вовсе не отрицаю, что обучение наукам очень способствует развитию и добродетели и мудрости в людях с хорошими духовными задатками, но необходимо также согласиться с тем, что в других людях, не имеющих таких задатков, оно ведет лишь к тому, что они становятся еще более глупыми и дурными. Я говорю это с тем, чтобы вы, размышляя о воспитании вашего сына и подыскивая для него учителя или воспитателя, не имели в своих мыслях только ла-

тынь и логику. Обучать мальчика нужно, но это должно быть на втором плане, только как вспомогательное средство для развития более важных качеств. Ищите человека, который знал бы, как можно благоразумно сформировать характер мальчика; отдайте его в такие руки, которые смогут, в пределах возможного, охранить его невинность, любовно поддерживать и развивать в нем хорошие начала, мягкими приемами исправлять и искоренять все дурные наклонности и прививать ему хорошие привычки. Это самое главное; и если вы хорошо позаботитесь об этом, то к этому можно присоединить также и учение, осуществляя это, как не думается, наиболее легким путем с помощью методов, которые мы обсудим ниже. <...>

§ 160. Когда ребенок уже умеет хорошо читать по-английски, пора приступить к обучению его письму. Для этого следует раньше всего научить его правильно держать перо; и только после того, как он полностью освоится с этим, можно позволить ему приложить перо к бумаге. Ибо не только детей, но и любого человека, желающего научиться делать что-либо хорошо, никогда не следует заставлять делать сразу слишком много или одновременно совершенствоваться в двух действиях, когда их можно разделить. Я считаю наилучшим итальянский способ держать перо только между большим и указательным пальцами; но относительно этого вы можете посоветоваться с каким-нибудь хорошим учителем чистописания или другим лицом, умеющим писать хорошо и быстро. Когда ребенок научится правильно держать перо, следует показать ему, как он должен класть перед собой бумагу и какое положение придать своей руке и телу. Когда он овладеет этими приемами, можно без больших затруднений научить его писать, доставши доску с вырезанными на ней буквами такой формы, какая вам больше всего нравится; но следует помнить, что буквы должны быть значительно крупнее тех, которыми он станет писать потом; ибо у каждого человека почерк естественно и постепенно становится мельче по сравнению с тем, с которого он начал, но никогда не становится крупнее. С такой выгравированной доски нужно сделать оттиски на нескольких листах хорошей бумаги красными чернилами, и обучающемуся остается только обводить буквы хорошим пером черными чернилами. Если предварительно показать ему, как надо начинать писать каждую букву и как обводить ее, его рука быстро освоится с формами этих букв. Когда он научится хорошо обводить буквы, он должен перейти к упражнениям на чистой бумаге. Таким приемом вы легко сможете научить его писать любым почерком по вашему желанию.

§ 161. Когда ребенок научился писать хорошо и быстро, я считаю целесообразным не только продолжать его упражнения в письме, но и развивать эту практику письма дальше — в умении рисовать: это умение во многих случаях оказывается для джентльмена очень полезным, особенно если он путешествует; ибо оно часто помогает человеку несколькими удачно скомбинированными линиями выразить то, чего не передаст и не сделает понятным целый лист исписанной бумаги. Сколько зданий может увидеть человек, сколько ма-

шин и костюмов, образ которых можно воспроизвести и передать другим при небольшом умении рисовать! Между тем, передавая их словами, даже при самом точном описании, рискуешь вовсе утратить эти представления или, в лучшем случае, сохраняешь их облик в искаженном виде. <...>

§ 162. Как только мальчик научился говорить по-английски, пора ему начать учиться какому-либо другому языку; ни у кого не возникает сомнений, когда в качестве такого языка предлагается французский. Причина лежит в том, что все свыклись с правильным методом обучения этому языку: он заключается в усвоении детьми языка из постоянных разговоров, а не с помощью грамматических правил. Этим же методом было бы легко обучать и латинскому языку, если бы воспитатель, всегда находясь с учеником, обращался к нему только на этом языке и заставлял его всегда отвечать на нем же. Но так как французский язык — живой язык и больше употребляется в разговоре, то ему нужно учиться раньше, для того чтобы еще гибкие органы речи могли привыкнуть к правильному образованию его звуков и мальчик усвоил хорошее французское произношение; чем дальше откладывать обучение, тем оно становится труднее.

§ 163. Когда мальчик уже хорошо говорит и читает по-французски (что при указанном методе обучения достигается обычно в один или два года), он может перейти к латинскому языку; странно только то, что родители, имея перед собой опыт с французским языком, не считают нужным обучать детей латыни тем же методом разговора и чтения. Нужно только позаботиться о том, чтобы мальчик за то время, что он обучается этим иностранным языкам, читая и разговаривая с воспитателем только на этих языках, не забыл читать по-английски. Это может предотвратить его мать или кто-либо еще, заставляя его ежедневно читать вслух избранные места из Библии или другую английскую книгу. <...>

§ 165. Но при всей необходимости латыни для одних и убеждении в ее необходимости для других, которым она совершенно не нужна, я, во всяком случае, не могу, после некоторых размышлений, одобрить метод преподавания ее в грамматических школах. Доводы против этого метода настолько очевидны и убедительны, что побудили несколько благоразумных лиц отказаться от обычного пути и не без успеха применить другой метод, хотя и не совсем совпадающий с самым, как я считаю, легким, который, коротко говоря, заключается в следующем: вовсе не мучить ребенка грамматикой, а учить его латыни, как учили его английскому языку, т.е. с помощью разговора и не докучая никакими правилами. <...>

§ 167. Но если вы не можете найти такого человека, который хорошо говорит по-латыни и, будучи вместе с тем способен просветить вашего сына в упомянутых областях знания, взялся бы выполнять эти задачи указанным методом, то наилучшей заменой последнего был бы следующий способ обучения, наиболее к нему близкий: выберите какую-нибудь легкую и занимательную книгу вроде басен Эзопа*, выпишите английский перевод возможно более буквальный

в одной строке, а все латинские слова, соответствующие английским, — в точно соответствующем месте в верхней строке. Пусть учащийся каждый день многократно перечитывает их до тех пор, пока основательно не освоится с латинским текстом басни; потом пусть займется другой басней, также до полного ее усвоения, не оставляя, однако, ранее заученного, а время от времени просматривая его, чтобы закрепить в своей памяти. Когда же он перейдет к письму, пусть переписывает их, что кроме упражнения в письме также подвинет его в изучении латыни. <...>

§ 177. Но кому бы ни было доверено обучение ребенка в течение нежного и податливого периода его жизни, одно несомненно — это должен быть человек, который смотрит на латынь и на языки как на наименее важную часть воспитания; человек, который, зная, насколько добродетель и хорошо настроенная душа предпочтительнее всякой учености и знания языка, ставит своей главной задачей формировать душу своих учеников и давать ей правильное направление; а раз это будет достигнуто, то, хотя бы все прочее оставалось в пренебрежении, в свое время оно принесет с собою и все остальное; если же это не достигнуто и не упрочено и дурные и порочные привычки не искоренены, то языки и науки и все прочие положительные результаты воспитания окажутся бесполезными и послужат лишь тому, чтобы сделать человека еще более дурным и более опасным. В самом деле, что бы ни трубили об обучении латыни как о великой и трудной задаче, сама мать может обучить ей своего ребенка, если только она готова отдавать ему два-три часа в день и будет заставлять его читать ей Евангелие на латинском языке. Для этого ей нужно только купить Новый завет на латинском языке и, попросив кого-либо отметить последний долгий слог в тех словах, которые имеют больше двух слогов (этого достаточно, чтобы обеспечить правильное произношение и правильную постановку ударений в слогах), читать его ежедневно вместе с английским, тогда она не сможет не понимать Евангелие на латинском языке. А после того как ребенок освоится с латинским Евангелием, пусть таким же способом читает басни Эзопа, а затем перейдет к Евтропию*, Юстину* и к другим подобным книгам. То, что я говорю, не является только плодом моей фантазии: я знаю о таком факте, когда латынь была таким путем легко усвоена.

Но вернемся к тому, о чем я начал говорить. Тот, кто берет на себя обязанность воспитания молодых людей, в особенности молодых джентльменов, должен обладать чем-то большим, чем знание латыни и даже знание свободных наук: он должен быть человеком большой добродетели и большого разума, должен обладать здравым смыслом и хорошим характером, а также умением держать себя с достоинством, непринужденно и ласково в своем постоянном общении со своими воспитанниками. Но об этом я говорил подробно в другом месте.

§ 178. Одновременно с обучением французскому и латинскому языкам можно, как я говорил, начать вводить мальчика также в ариф-

метику, географию, хронологию, историю и геометрию. Ибо если учить его этим предметам на французском или латинском, когда он начинает понимать какой-либо из этих языков, то он будет одновременно приобретать знания в этих предметах и в придачу усваивать самый язык. <...>

§ 180. Арифметика — это легчайшая форма отвлеченного мышления; и поэтому она обыкновенно раньше других оказывается доступной уму, и с нею он раньше всего свыкается; притом она настолько общеупотребительна при всех обстоятельствах обычной и деловой жизни, что навряд ли можно что-либо делать, не прибегая к ее помощи. Относительно нее, бесспорно, никогда нельзя сказать, что человек знает ее слишком много и слишком хорошо. Поэтому упражнения в счете следует начинать возможно раньше, лишь только ребенок становится способен к ним; и заниматься этим следует понемногу каждый день, пока он не овладеет вполне искусством счета. Когда он освоится со сложением и вычитанием, его можно повести дальше в географии; и после того как он ознакомится с полюсами, поясами, параллельными кругами и меридианами, нужно объяснить ему, что такое долгота и широта, научить его пользоваться с их помощью картой и по числам, поставленным по ее бокам, определять относительное положение стран и, обратно, отыскивать последние на земном глобусе.

Научившись легко с этим справляться, он может перейти к небесному глобусу и снова рассмотреть все круги, познакомиться более подробно с эклиптикой и зодиаком, чтобы с полной ясностью и отчетливостью запечатлеть их в своем уме, а затем усвоить фигуры и положение некоторых созвездий, которые можно сначала показать ему на глобусе, а затем уже на небе.

После того как все это усвоено, и мальчик достаточно хорошо ознакомился с созвездиями, можно сообщить ему некоторые сведения о нашем планетном мире; для этой цели неплохо сделать ему чертеж системы Коперника* и по этому чертежу объяснить положение планет, их относительные расстояния от Солнца, центра их вращения. Это наиболее легкий и естественный путь для подготовки его к пониманию движения и теории планет. Ибо, так как астрономы больше не сомневаются в движении планет вокруг Солнца, его следует ознакомить с этой гипотезой не только потому, что это простейшая и наименее сложная гипотеза для учащегося, но и потому, что она в то же время и наиболее правдоподобна сама по себе. Однако и в данном случае, как и во всех других частях обучения детей, нужно тщательно стараться начинать с ясного и простого, нужно сообщать детям возможно меньше сведений одновременно и хорошенько укреплять эти сведения в их головах, раньше чем идти дальше и сообщать что-либо новое из этой науки. Дайте им сначала одну простую идею и проследите, чтобы они ее правильно поняли и вполне усвоили раньше, чем перейти к следующей, а затем присоедините следующую по вашему плану и по цели, которую вы себе ставите, и так, подвигаясь легкими и незаметными шагами, не запутываясь и

не смущаясь, детские умы развернутся, и их умственный кругозор расширится значительно дальше, чем вы, может быть, ожидаете. Когда же мальчик сам научился чему-либо, то нет лучшего способа закрепить это в памяти и поощрить его к продолжению учения, чем заставив его учить тому же других.

§ 181. После того как он ознакомился с глобусом в объеме, указанном мною выше, полезно попытаться обучить его немного геометрии. Я думаю, что ему достаточно усвоить первые шесть книг Евклида*; ибо я все-таки сомневаюсь, чтобы деловому человеку было необходимо и полезно знать больше. Во всяком случае если у него есть талант и влечение к этой науке, то, пройдя ее в указанном объеме под руководством своего воспитателя, он будет в состоянии продолжать ее изучение самостоятельно, без помощи преподавателя.

Поэтому глобусы надо изучать, и изучать тщательно, и я думаю, что начать это изучение можно рано, если только воспитатель будет внимательно разбираться в том, что́ ребенок усвоить способен и что́ — не способен; здесь, пожалуй, может помочь такой критерий: дети могут научиться всему, что воспринимается их чувствами, особенно зрением, поскольку при этом упражняется только их память. <...>

§ 187. Странно было бы думать, что английский джентльмен может быть незнаком с законами своей страны. Это знание настолько ему необходимо независимо от занимаемого им положения, что я не знаю должности — от мирового судьи до министра, — которую он мог бы с успехом выполнять без этих знаний. Я здесь не имею в виду крючкотворство или кляузную софистическую сторону права: джентльмен, задача которого заключается в том, чтобы искать правильные критерии права и не-права, а не в том, чтобы овладеть искусством обходить первое и без опаски делать второе, должен быть так же далек от указанного метода изучения права, как и обязан проявлять интерес к изучению того, в чем он может быть полезен своей стране. Поэтому для джентльмена, который не предполагает делать право своей профессией, правильный метод изучения права заключается, по моему мнению, в том, чтобы ознакомиться с основами нашей английской конституции и управления по старым книгам об обычном праве и по сочинениям некоторых более современных писателей, которые на основе указанных источников дали анализ нашего управления.[1] Получив правильное понятие об этом предмете, он должен перейти к чтению нашей истории, соединяя с этим изучение законов, которые издавались в каждое данное царствование. Это сделает для него понятным смысл статутов, осветит ту подлинную основу, на которой они возникли, и укажет, каким весом они должны пользоваться.

§ 188. По общепринятому методу обучения изучение таких искусств, как риторика и логика, обыкновенно следует непосредственно за грамматикой, и потому, пожалуй, покажется странным, что я так мало говорил о них. К этому побуждает меня то соображение, что молодые люди получают от них мало пользы: я редко,

вернее, никогда не видел, чтобы кто-нибудь приобрел искусство хорошо рассуждать или красиво говорить путем изучения правил, претендующих научить этому искусству. Поэтому я желал бы, чтобы молодые джентльмены знакомились с этими двумя предметами по самым кратким руководствам, какие только могут быть найдены, не задерживаясь надолго на рассмотрении и изучении этих формальных знаний. <...>

§ 189. Если польза и цель правильного рассуждения заключаются в том, чтобы иметь правильные понятия и суждения о вещах, отличать истину от лжи, правду от неправды и соответственно поступать, то ни в коем случае не допускайте, чтобы ваш сын пристрастился к искусству формальных диспутов, сам ли практикуясь в нем или восхищаясь им в других, если только вы не хотите, чтобы из него вышел не способный человек, а ничтожный казуист, упорствующий в споре и гордящийся тем, что он противоречит другим, или, что еще хуже, все оспаривающий и считающий, что в споре нужно добиваться не истины, а только победы. Не может быть ничего менее добросовестного и менее подобающего джентльмену или кому бы то ни было, кто претендует на звание разумного существа, чем нежелание согласиться с ясным доводом, нежелание дать себя убедить ясными аргументами. <...>

Для джентльмена вряд ли какой-либо недостаток может быть признан более существенным, чем неумение хорошо выражаться в письме или разговоре. И все же я позволю себе спросить моего читателя: разве он не знает очень многих людей, которые живут на доходы от своих имений и, следовательно, нося звание джентльмена, должны были бы обладать и качествами джентльмена, а между тем не умеют как следует рассказать о каком-либо событии и еще менее способны ясно и убедительно вести деловой разговор. Я думаю, что это вина не столько их самих, сколько их воспитания; ибо я должен без всякого пристрастия воздать должное моим соотечественникам и сказать, что, когда они чем-либо занимаются усердно, они не уступают никому из своих соседей. Они учились риторике, но никогда не учились изящно выражаться, устно или письменно, на языке, которым они всегда пользуются; как будто знакомство с названиями фигур, украшавших речи людей, овладевших искусством речи, и самое искусство и умение говорить — одно и то же. Это последнее, как и все другие практические вещи, приобретается не при помощи большего или меньшего количества правил, а упражнением и практикой, сообразующейся с хорошими правилами или, вернее, хорошими примерами, пока оно не войдет в привычку и не сделается легким. <...>

§ 200. Таковы мои мысли относительно обучения и внешних талантов джентльмена. Самая великая вещь — это добродетель и мудрость. Nullum numen abest si sit prudentia*. <...>

§ 201. Я намерен остановиться еще на одном предмете, при первом упоминании которого я рискую навлечь на себя подозрение в том, что я забыл о своей теме и о том, что я писал выше относительно воспитания, во всем приноровленного к призванию джентльме-

на, с которым как будто бы ремесло никак не совместимо. Тем не менее я не могу не сказать, что я желал бы, чтобы он учился ремеслу, ручному труду, и даже более того — не одному, а двум или трем, причем какому-нибудь одному более основательно.

§ 202. Поскольку наклонность детей к деятельности всегда должна направляться на что-нибудь полезное для них, следует учитывать два рода выгод, которых можно ожидать от их занятий:

1. Искусство, усвоенное путем упражнения, само по себе заслуживает того, чтобы его усвоить. Таковы не только знание языков и наук, но также живопись, токарное и кузнечное дело, садоводство и все другие полезные искусства, заслуживающие усвоения.

2. Упражнение как таковое, независимо от каких бы то ни было других упражнений, необходимо или полезно для здоровья.<...>

Из ручных ремесел, для усвоения которых, равно как и для упражнения в них, требуется физический труд, многие благодаря этому упражнению не только увеличивают нашу ловкость и искусство, но и укрепляют также наше здоровье, особенно если ими заниматься на открытом воздухе. В них, следовательно, можно сочетать усовершенствование с улучшением здоровья; из них следует выбрать подходящие в качестве развлечения для тех, чье главное занятие связано с книгами и учением. При этом выборе нужно сообразовываться с возрастом и наклонностями данного человека и, привлекая его к делу, избегать принуждения.<...>

§ 205. Великие люди древности очень хорошо умели сочетать ручной труд с государственными делами и не считали умалением своего достоинства заниматься подобным трудом в виде отдыха от своих основных дел. Фактически наиболее распространенным среди них занятием и развлечением в часы досуга, видимо, было земледелие. Гедеон* у евреев был взят от молотила, а Цинциннат* у римлян — от плуга, чтобы командовать войсками их стран против врагов; очевидно, их умение искусно управлять цепом или плугом и хорошо работать этими инструментами не мешало им искусно владеть оружием и не делало их менее способными в делах войны и государственного управления. Они были великие полководцы и государственные люди и в то же время сельские хозяева. Катон* Старший, который с великой славой исполнял все высокие должности республики, оставил нам письменное доказательство своего большого знания сельского хозяйства; и, как мне помнится, Кир* настолько далек был от того, чтобы видеть в занятии садоводством умаление достоинства и величия трона, что показывал Ксенофонту* большой фруктовый сад, в котором все деревья были посажены его руками. Древние летописи как евреев, так и язычников полны примерами такого рода, если требуются примеры для рекомендации полезных развлечений. <...>

§ 210. Но если заблуждающиеся родители, которых приводят в ужас такие неприятные слова, как «ремесло» и «ручной труд», не дадут своим детям заниматься чем-либо в этом роде, то есть одна вещь, относящаяся к торговле, изучение которой они, по здравом размышлении, признают для своих сыновей безусловно необходимой.

Знание счетоводства не поможет джентльмену нажить состояние; однако нет, пожалуй, более полезного и действенного способа сохранить ему то состояние, которым он обладает, чем счетоводство. Редко приходится наблюдать, чтобы допустил свои дела до полного расстройства тот, кто ведет счет своим доходам и расходам и, таким образом, постоянно имеет перед глазами движение своих хозяйственных дел; и я не сомневаюсь, что многие впадают в долги, не замечая этого, или еще дальше расстраивают свои дела, однажды допустив это, только потому, что не заботятся о ведении учета или не умеют это делать. Поэтому я бы рекомендовал всякому джентльмену основательно изучить счетоводство и не думать, что это искусство ему не нужно потому, что оно получило свое название от торговых людей и ими главным образом применяется. <...>

§ 212. Последней частью воспитания обыкновенно является путешествие, в котором обычно видят завершение дела — то, что заканчивает формирование джентльмена. Я согласен, что путешествие в чужие страны дает большие преимущества; но молодых людей обычно отправляют за границу, по моему мнению, как раз тогда, когда они менее, чем в любое другое время, способны извлечь отсюда выгоды. Главнейшие из этих выгод следующие две: первое — это усвоение языка, второе — повышение умственного развития и обогащение практическим опытом благодаря наблюдению и общению с людьми, нравы, обычаи и образ жизни которых отличны между собой и особенно от тех, которые молодой человек наблюдал в своем приходе и по соседству. <...>

Франсуа де Фенелон (1651—1715 гг.)



Видный французский педагог, писатель, религиозный и общественный деятель конца XVII — начала XVIII в. Франсуа де Салиньяк де ла Мот де Фенелон родился в 1651 г. в именитой дворянской семье в родовом замке в Перигоре вблизи от г. Бордо на юго-западе Франции. Получив первоначальное образование у домашних учителей, он продолжил его в университете г. Кагора и в католической духовной семинарии в Париже.

В возрасте 24 лет Ф. Фенелон стал священником и духовником в пансионе для девочек-протестанток, обращенных в католическую веру. Десятилетний опыт своей педагогической деятельности он обобщил в сочинении «О воспитании девиц» (1687 г.), получившем распространение во многих странах Европы.

В этой работе Ф. Фенелон высказал ряд важных соображений общепедагогического характера, созвучных мыслям его выдающегося современника Я.А. Коменского. В частности там говорилось о необходимости учитывать в процессе воспитания интересы и склонности детей, их жизненный опыт, уделялось большое внимание вопросам физического развития детей.

В 1689 г. Ф. Фенелон стал воспитателем наследника французского престола малолетнего герцога Бургундского, а в 1695 г. получил кафедру епископа в г. Камбре, где и умер в 1715 г.

За время пребывания в Камбре Ф. Фенелон написал роман «Приключения Телемака» (1699 г.) по мотивам древнегреческого эпоса «Одиссея», в котором содержится довольно много педагогических рассуждений.

Ниже приводятся фрагменты из сочинения «О воспитании девиц».

Ф. ДЕ ФЕНЕЛОН

О ВОСПИТАНИИ ДЕВИЦ[1]

Глава I
Важность воспитания девиц

Ни к чему не относятся так небрежно, как к воспитанию девиц; произвол и каприз матерей имеют тут очень часто решающее значение. Обыкновенно полагают, что для девушек достаточно образования самого ничтожного. Воспитание мальчиков считается одной из важнейших забот по отношению к общественному благу, и хотя в этом случае происходит не менее ошибок, чем при воспитании девочек, однако все убеждены в том, что для успеха в этом деле требуется много сведений. Самые талантливые люди пытались установить определенные правила по этому предмету. Явилось много учителей и учебных заведений. Огромные средства тратятся на издание книг, на научные исследования, на открытия новых методов изучения языков, на выбор учителей. Хотя эти заботы отличаются скорее наружным блеском, чем основательностью, однако они указывают на то высокое значение, которое общество придает мужскому образованию. Говорят, что девушкам не нужна ученость, потому что она делает их тщеславными и неестественными; достаточно, если они сумеют вести свое повседневное хозяйство и будут беспрекословно подчиняться мужу. При этом обыкновенно приводят в пример многих женщин, которых ученость сделала смешными, и после этого уже считают себя вправе слепо поручать дочерей руководству их невежественных матерей.

Без сомнения, следует опасаться, чтобы из девушки не вышло такой ученой, которая в глазах других была бы смешна. Женщины обладают обыкновенно умом более слабым и более пытливым, чем мужчины; поэтому совершенно неуместно вовлекать их в изучение таких предметов, которые могут вскружить им головы. Им не придется управлять государством, вести войны или идти по духовному ведомству. Таким образом, они могут обойтись без подробного знакомства с тем, что относится к области политики, военного искусства, юриспруденции, философии, богословия. Точно так же большая часть искусств технических к ним не подходит: они созданы для занятий, не требующих большого усилия. Их тело и дух менее сильны и устойчивы, чем тело и дух мужчины; взамен этого природа наделила их усидчивостью, бережливостью и аккуратностью, чтобы они могли скромно заниматься у себя дома.

Но что же вытекает из естественной слабости женщины? Чем они слабее, тем более они нуждаются в подкреплении. Разве не на них лежат те обязанности, которые составляют основу всей человече-

[1] *Фенелон.* О воспитании девиц. 2-е изд. М.: Книгоизд-во К.И. Тихомирова, 1913. С. 1—3, 6—11, 63—64.

ской жизни? Не женщина ли разоряет или поддерживает дом, не она ли управляет всеми мелочами домашней жизни, и, следовательно, не от нее ли зависит все то, что́ ближе всего касается рода человеческого вообще? Благодаря этому именно женщина и оказывает решающее влияние на нравы всего мира, как хорошие, так и дурные. Женщина рассудительная, рачительная и глубоко религиозная есть душа целой семьи: она печется о благах земных, равно как и о спасении души. Мужчина, пользующийся авторитетом в обществе, не может своими собственными средствами устроить надлежащего благосостояния своей семьи, если женщина тому не содействует.

Мир не призрак; он не что иное, как совокупность отдельных семей. Кто же, как не женщины, могут столь заботливо и исправно управлять ими, как не женщины, которые кроме своего естественного влияния и усердия обладают врожденной заботливостью, внимательностью к мелочам, изобретательностью, способностью убеждать и во все входить? И может ли мужчина ожидать лично для себя радостей в жизни, если в своем тесном семейном кругу он найдет лишь одни огорчения? Что станется с детьми, нашим будущим поколением, если матери будут портить их с самых ранних лет? <...>

Наконец, кроме пользы, приносимой женщинами хорошо воспитанными, надо принять в соображение и то зло, которое они причиняют обществу, если им недостает воспитания, внедряющего в них добродетель. Дурное воспитание женщин, несомненно, делает более зла, чем дурное воспитание мужчин, потому что самые недостатки мужчин происходят обычно в силу дурного воспитания, полученного ими от матерей, или являющегося следствием тех увлечений другими женщинами, в которые они впадают в более зрелом возрасте.

Какие интриги предстают пред нами в истории, какое попрание законов и нравов, какие кровавые войны, перемены религий, наконец, какие государственные перевороты, коих причиной была распущенность женщин! Вот что свидетельствует о важности хорошего воспитания для девушки. Постараемся изыскать к этому способы. <...>

Глава III
Главные основы воспитания

Воспитание девушек можно начать с самого раннего возраста; и это большое преимущество, которое является на помощь такой беде. Этот нежный возраст, когда воспринимаются самые сильные впечатления, остающиеся на всю последующую жизнь, обыкновенно вверяют женщинам нескромным, часто безнравственным.

Подготовлять детей к обучению можно начать раньше, чем они научатся говорить; пожалуй, найдут, что я слишком увлекаюсь; но нужно внимательно присмотреться к тому, что происходит в ребенке, который еще не говорит: он изучает язык, на котором скоро будет говорить правильнее, чем ученые говорят на мертвых языках,

которые они изучают с таким трудом в более зрелом возрасте. Но в чем же состоит изучение языка? Это не есть запоминание массы слов, — это, как говорит Св. Августин*, есть еще вникание в смысл каждого из них в отдельности. Дети, говорит он, во время своих игр и криков примечают, какую вещь обозначает каждое слово: они делают это, то, наблюдая за естественными движениями тела при дотрагивании или показывании вещей, о которых говорят, то, поражаясь частым повторением какого-нибудь одного слова при обозначении одной и той же вещи. Правда, что по самому своему складу детский мозг обладает свойством удивительно легко воспринимать все эти обозначения, но какое же умственное напряжение нужно для их различения и для того, чтобы привести с ними в связь обозначаемые ими предметы!

Заметьте, что уже с этого возраста дети предпочитают тех, которые им потакают, а избегают тех, которые им противоречат. Посмотрите, как они вовремя умеют закричать или замолчать, желая что-нибудь получить: сколько уже у них лукавства и зависти. «Я видел, — говорит Св. Августин, — завистливого ребенка: он еще не умел говорить, но уже с лицом бледным полными гнева глазами он смотрел на дитя, которое сосало ту же самую грудь».

Уже из одного этого видно, что дети с этого самого возраста начинают понимать более, чем обыкновенно предполагают. Поэтому вы можете при помощи слов, сопровождаемых жестами и звуками, внушить им стремление быть чаще с людьми честными и добродетельными, которых они видят, чем с людьми неблагоразумными, любить которых было бы для них опасно; точно так же, изменяя выражение лица и интонацию голоса, вы можете отвратить их от тех, кого они видели в гневе или в каком-нибудь другом беспорядочном состоянии, и наоборот — принимая нежное выражение лица и ласковый тон, вы можете изобразить в привлекательном свете тех, кого они видели скромными и рассудительными.

Я не придаю этим мелочам особенно важного значения, однако же этими начальными приемами не следует пренебрегать, и прием издалека предупреждать дурное в детях имеет за собой часто огромные преимущества, которые очень и очень облегчают дело воспитания впоследствии.

Если кто сомневается в том могущественном влиянии, которое имеют полученные в детстве представления, тому стоит только вспомнить, как живы и дороги бывают воспоминания о любимых предметах в зрелые годы. Если бы вместо того, чтобы внушать детям напрасный страх к привидениям и духам, который чрезмерными потрясениями может только ослабить их еще нежный мозг; если бы вместо того, чтобы оставлять их следовать своим мамкам в различении того, что любить и чего избегать, давали им приятное представление о добре и ужасное о зле, то этим облегчили бы им впоследствии осуществление всех добродетелей. Наоборот, детей пугают священниками, одетыми в черное; о смерти им говорят только с тем, чтобы пугать их; им рассказывают о том, что мертвые являются по

ночам, принимая страшные образы. Все это в конце концов делает душу ребенка слабой и робкой и предубеждает ее против многого хорошего и возвышенного.

Самое важное в раннем детстве это позаботиться о здоровье ребенка и стараться посредством выбора пищи и правильного образа жизни предупреждать возбуждение крови. Другими словами, следует регулировать его еду так, чтобы он ел всегда приблизительно в одни и те же часы. Пусть ребенок ест достаточно часто, сообразно со своими потребностями, но вне установленного часа он не должен есть, ибо это означило бы отягощать желудок в то время, когда пищеварение еще не кончено. Ребенок не должен есть ничего изысканного и возбуждающего аппетит сверх меры: это отвратило бы его от пищи более полезной для его здоровья; затем не следует допускать большого разнообразия в пище ребенка, ибо много питательных блюд, появляющихся одно за другим, заставляют ребенка есть, когда настоящий голод уже утолен.

Затем важно также дать органам ребенка укрепиться, не обременяя его чрезмерно ученьем, избегать всего возбуждающего страсти и незаметно приучить ребенка к лишению того, к чему он выразил слишком большое стремление, чтобы он никогда не надеялся наверное получить то, чего он страстно желает. <...>

Когда дети подрастут, и их ум вполне разовьется, надо стараться, чтобы все, что им говорится, заставляло их любить истину и внушало отвращение ко лжи. Поэтому не надо прибегать ни к какой хитрости, чтобы их усмирить или убедить в желаемом; это приучает их к хитрости, которой они никогда не забудут; по возможности же следует действовать на них разумом.

Рассмотрим теперь поближе свойства детского возраста, чтобы подробно узнать, что именно им соответствует. Детский мозг еще нежен и твердеет с каждым днем; что касается до развития ребенка, то он ничего еще не знает: все для него ново. Эта нежность мозга служит причиною того, что в нем все легко запечатлевается, а неожиданность новизны заставляет его всем восхищаться и развивает в нем любопытство. Очевидно, эта влажность и мягкость мозга, при его высокой температуре, обусловливают в ребенке наклонность к постоянному движению. Отсюда проистекает та детская подвижность, в силу которой дети не могут долго сосредоточивать своего внимания на каком-нибудь одном предмете, равно как не могут подолгу сидеть на одном месте. <...>

<...> Мне приходилось видеть детей, которые всегда воображали, что говорят о них, если только при них говорили по секрету, так как они заметили, что это часто бывало на самом деле. Они воображали, что все в них необыкновенно и достойно удивления. Поэтому следует, конечно, заботиться о детях, но не нужно давать им заметить, что о них слишком много думают. Дайте им понять, что вы обращаете внимание на их поведение только из любви к ним или из желания направить их на путь истинный, а вовсе не потому, чтобы восхищаться их умом. Довольствуйтесь естественно являющейся возмож-

ностью постепенно развивать ребенка; и если вы даже в состоянии сильно подвинуть вперед его развитие, не слишком утруждая его, вы все-таки должны опасаться этого, ибо опасность сделать его тщеславным и надменным всегда больше, чем то скороспелое развитие, которому так много удивляются. <...>

Детское любопытство есть природная наклонность, которая всегда идет как бы навстречу воспитанию. Не упускайте возможности пользоваться ею. Например, в деревне дети видят мельницу и хотят знать, что это такое. Надо показать им, как приготовляется пища человека. Видят дети жнецов — надо объяснить им, что они делают, как сеется хлеб, как он произрастает в земле и пр. В городе ребенок видит мастерские и лавки, в которых производятся и продаются различные предметы, — и вам никогда не надо тяготиться их расспросами; ведь это есть способ, предоставляемый вам самой природой, дабы облегчить вам дело воспитания. Старайтесь при этом показывать вид, что их вопросы доставляют вам удовольствие, и таким образом вы незаметно покажете им, как производятся потребные для человека предметы, составляющие основу торговли. Мало-помалу, без особого изучения, они узнают наилучший способ производства вещей, необходимых для их домашнего обихода, и поймут настоящую цену каждой вещи, а это и есть основа разумной расчетливости. Эти сведения, которыми никто не должен пренебрегать, если не хочет, чтобы его обманывали при расходах, особенно необходимы для девушки.

Глава XI
Наставления женщинам касательно их обязанностей

Прейдем же теперь к более подробному разбору тех сведений, которые должно дать женщине получаемое ею образование, и рассмотрим, какие занятия ей наиболее свойственны. На обязанности женщины лежит забота о воспитании ее детей, мальчиков до известного возраста, девочек до выхода замуж или поступления в монастырь, затем надзор за прислугой, присмотр за ее поведением и службой, ведение мелких расходов и уменье все сделать прилично и экономно, а часто даже заведывание сельским хозяйством и доходами с него.

Знания женщин, равно как и мужчин, должны ограничиваться лишь тем, что имеет прямое отношение к их обязанностям. Разница же их назначения влечет за собою и различие в получаемом ими образовании. Поэтому в деле образования девушек надо ограничиться теми пределами, которые только что нами указаны. Но любознательная женщина найдет, может быть, что это слишком узко для ее кругозора; она ошибется, не понимая важности и широты тех вопросов, которые я ей предлагаю для изучения.

В самом деле, какой проницательностью должна обладать женщина, чтобы понять натуру и способности каждого своего ребенка, уметь

поставить себя с детьми, изучить их характер, наклонности и таланты; она должна уметь предупредить зарождающиеся в них страсти, внушить им хорошие правила, вывести их из заблуждений! Сколько благоразумия нужно матери, чтобы приобрести и сохранить над детьми свою власть, не теряя при этом их дружбы и доверия! Не она ли должна наблюдать и основательно знать людей, которым она доверяет своих детей! Кроме всего того, чтобы руководить другими, мать семейства должна вполне хорошо знать свою религию, обладать умом зрелым и твердым, энергией и опытностью.

С другой стороны, нельзя рассчитывать и на то, что женщина не будет обременена всеми этими заботами; ведь они естественным образом приходятся на ее долю, потому что круг деятельности ее мужа обыкновенно вне дома. Она еще ближе становится к этим заботам, если овдовеет. Наконец, Св. ап. Павел* вообще так тесно связывает спасение женщины с воспитанием ее детей, что, по его мнению, одного этого дела для нее достаточно для получения спасения. <...>

Иван Тихонович Посошков (1652—1726 гг.)

Известный русский публицист и предприниматель Иван Тихонович Посошков родился в 1652 г. в с. Покровское около Москвы в семье потомственных серебренников (ремесленников-ювелиров). Сведений о его детстве и годах учебы практически не сохранилось. Вероятно, он учился грамоте и счету у отца, и уже в раннем возрасте вел дела в мастерской, заменяя его. В 1697 г. в с. Преображенском состоялась встреча И.Т. Посошкова с Петром I, после которой он получил разрешение на организацию ряда небольших промышленных предприятий и ведение торговых дел. В 1704 г. поступил на службу в Оружейную палату денежным мастером, занимаясь одновременно и предпринимательской деятельностью. После смерти Петра I в результате ложного обвинения был заключен в Петропавловскую крепость, где скончался в 1726 г.

И.Т. Посошков — автор ряда сочинений публицистического характера, среди которых наибольшую известность получили — «Зерцало суемудрое раскольничье», рассматривающее причины церковного раскола середины XVII в. и «Доношение о ратном поведении», раскрывающее подходы к воспитанию качеств, необходимых человеку для его деятельности в самом широком смысле слова.

Основное сочинение И.Т. Посошкова «Книга о скудости и богатстве, сие есть изъявление от чего приключается скудость, и от чего гобзовитое богатство приключается» (1724 г.) представляет собой своеобразную программу экономического переустройства России, содержащую рекомендации по организации промышленности, сельского хозяйства, торговли, налоговой системы. В ней был проанализирован западноевропейский опыт в этих областях, а также была дана оценка ряду преобразований Петра I в области экономики с точки зрения их полезности для дальнейшего развития России.

И.Т. Посошков — автор поучительного сочинения педагогического характера «Отеческое завещание сыну о отроческом житии» (1719 г.), которое содержит ряд наставлений, даваемых от лица некоего отца своему сыну. Главное внимание в сочинении обращается на важность соблюдения нравственной чистоты, которая должна являться основой всей жизни человека. Это сочинение затрагивает различные стороны воспитания ребенка и напоминает собой по замыслу и содержанию «Домострой» XVI в., основанный на тех же ценностях воспитания, что и сочинение И.Т. Посошкова, которое отражало при этом реалии современной автору эпохи.

Ниже приведен фрагмент этого сочинения.

И.Т. ПОСОШКОВ

ОТЕЧЕСКОЕ ЗАВЕЩАНИЕ СЫНУ О ОТРОЧЕСКОМ ЖИТИИ[1]

Глава I

В начале отрочества своего, сыне мой, паче всех наук прилежи книжному научению: не токмо славенскому одному, но и греческому, или латинскому: или хотя полскому, понеже и на полском языце, много таковых книг есть, кои у нас на славенском языце не обретаются, а и к науке полской язык иных языков поемнее, и аще и латинскому поучишися: обаче не вси их книги приемли, кии обрящеши на разврат благочестивые нашея веры, или к каковому греху приводящия: тыи весма от себя отревай, и во всем храни себя опасно, дабы тебе в чесом не поползнутися: и благочестия не погубити, и еретиком бы не быть.

Со отроки же пустошными отнюдь не сообщайся, да не навыкнеши делам их злым, и не токмо тела своего: но ниже устен своих дерзнеши каковым либо сверноглаголанием осквернити. А наипаче бойся сообщатися со отроки блудливыми, кии к блудной скверне склонны: и содомскому греху сопричастны, за той бо грех, и на сем свете Господь люте мучит. Ибо Содома* за той отроческий блудный грех со отцы и матерми и со всем имением, и с малыми младенцы, пять градов небесным огнем сожже. А и в заповедех Господних написано, яко блуд содомский присно отмщается, а на оном свете паки будут люте мучими: таков бо есть Богу мерзок и ненавистен, сей блудный грех робячей, а Моисею Господь заповедал, таковых блудников предавати смерти. Господа ради чадо мое, бойся сего блуднаго греха, смертный бо есть робячей блудный грех.

И аще которой отрок, тело свое сиею скверностию осквернит, тот уже и в возрасте, от тоя скверны совершенно не очистится, и не токмо в крайния архиереи, или в презвитеры: но и в диаконы недостоин будет уже бо той человек чужд престола Божия, и в ближние слуги Божии причтатися уже не можеши, и аще на семе свете причтатися не можно, то како той на оном свете причтется, еже в неприступном свете у престола Божия служити. Тамо бо у престола славы Божия служат токмо тии, кии риз своих не осквернища, то есть тела своего скверною не осквернища.

И сего ради, ты сыне мой, великим опаством храни себя от блудные скверности, дабы тебе от Бога не отпасти, и ради совершеннаго охранения велми бойся со отроки нелепыми сообщатися, и не припускай к себе никакова человека, не токмо юнаго: по ниже возрастшаго, и да не попустиши кого-либо за тайный твой уд коснутися рукою, ниже за сидение свое даси кому коснутись, но всякаго чело-

[1] *Посошков И.Т.* Завещание отеческое к сыну. М., 1873. С. 8—15.

века хотящаго ти коснутися отрывай крепце. К сему же и от целования излишняго отвращайся, и да не убоишися никакова лица, аще бо и учитель твой, или господин какой, от каковые ни будь персоны, всячески удаляйся, и ни на каковая увещания не здавайся. И аще начнеть тя силою целовати всячески извиняйся: и аще станет ти каковые подарки от вещей каковых, или от денег давати, отнюд не приемли, и аще станет сладостные яди, и от овощей каковых давати отнюд же не приемли: и не прикоснися им, еже бы ти вкусити их, лютый бо яд сокровен в тех сладостех. Аще же начнет ти угрожати, и побоями стращати не убойся, и аще от учителя своего, или от иного какова лица приимеши раны: то вежды чадо мое, яко пред Богом велию добродетель тем претерпением сотвориши, и со святыми мученики венец прекрасный от Господа Бога приимеши. О аще бы ты, чадо мое любезное, за таковое целомудрие, убиен был еси до смерти, то бы ты велик был во царствии небеснем: и во прекрасном раю стал бы в безконечные веки веселитися, и райския сладости наслаждатися.

Чадо мое, аще летами и юн сын: но буди разумом стар, принуждающим тя на таковое беззаконное дело: яко же тя Бог вразумит откажи сперва кротостно, аще же кротостнаго твоего отречения не послушает кто, то ты со гневом откажи, а аще же и того твоего отречения не послушает: то ты воплем елико можеши воскричи, и устыдясь твоего кричания всячески отступит от тебя, обаче ради впредь будущаго от него нападения, аще аз еще в животе буду: то мне повежды, о таком его безстудии, или матери своей изъяви, а аще же нас и обоих в животе не будет, или и в живых, да в отлучке будем: то ты изъяви отцу своему духовному без всякаго стыдения. И аще тако сотвориши: то и на сем свете, велик и честен будеши, и во святителский сан удостоишися, паче же того, по отшествии от сего света вечных благ наследник явишися. Бог бо велми любит тех человек кии в телесной чистоте живут, и такое твое твердое и неколеблемое целомудрие зря вчинит тя во грядущий век у престола своего Божия служити, яко же о сем явлено бе во откровении Святому Иоанну Богослову.

Егда же, сыне мой, будеши в возмужании: тогда уже сам себя блюди с великим опасением, от вышепомянутаго блуда. И того ради со отроки пакостливыми, и похотливыми к блуду, отнюдь не водись, и еже не токмо бы тебе дело какое с ними блудное сотворити: но и словес сквернных от них глаголати не навыкай: но буди тверд, и устен своих не моги сквернoглаголанием осквернити, и не токмо сквернoглаголания: но и пустошных и перебивочных словес не перенимай у них, и ругателных словес отнюд не глаголи. Понеже о сем сам Господь Бог уча нас, тако рек, яко за всякое праздное слово: воздадут ответ в день судный.

Чадо мое любезное, тако себя остерегай, дабы ти никаковым словом себя не одурачити: но что ни будеши глаголати, глаголи вымысля, чтобы ни старому ни малому, ни богатому ни убогому не досадити. И яко отрочат юных, и пакостливых: тако и девиц блюдися, и

ничем с ними не сообщайся, и к песням их не приставай, да не увязнеши в сетях их, понеже у диавола то первая и главная уда на уловление юных человек, женские песни, и похотное с ними целование, а потом уже диавол приводит, и на совершенный блуд, в содружии бо жен или девиц хотя и нехотя впадеши в блуд. И Святое Писание сказует, яко от жен начинание греха приходит и сего ради отврати очи свои от красные жены или девицы, чуждые доброты не глядай. От уст жены прелюбодейныя изо уст ея каплет мед, последи же горчае пелыни бывает. И сего ради ты сыне мой, прилежно Богу молись: дабы он тебя укрепил, еже бы ти в целомудрии, юность свою сохранити и блудом тела и души своея не осквернити, и того ради со девицами и со женами, отнюдь с прижиманием плотным не целуйся. И аще коя жена, или девица, прижав тя поцелует: то ты беги от нея яко от ядовитаго змия, дабы не прелстила тебя на блуд, и егда и случит ти ся с ними целоватися: то ты самым легким целованием с ними целуйся, понеже в плотном целовании, есть сокровен великий блудный яд, и аще не убежиши, то тако тя угрызнет, еже и сам себя забудеши, и аще последи и спохватишися, да тому уже не поможеши, ибо яко вне ума своего от разгорения своего будеши, и в блуд впадеши, и не токмо от целования своего с ними отдаляйся: но и беседы с ними наодине не имей. Исус Сирахов* велми о сем воспрещает дабы людие наодине беседующе, в согласие блудное не сходились. Царь же Соломон*, целование со женами весма отревает, и глаголет, яко последи в горесть обращается и паки глаголет: жены чуждые доброта да не одолеет тя. И сего ради ты, сыне мой, от целования со женами, наипаче же со девицами, весма отдаляйся, да не впадеши в блуд, к сему же и со отроки юными излишняго содружия, и целования, не имей, но ноже яко в любви женстей, в девичестей же и паче уловлен будеши: подобне, и в юных отрочатах, диавол великия сети распространяет, и не токмо юных: но и состарившихся уловляет, ибо аще с таковыми лицы содружие любовное имети будеши, яко бы и не ради блуда: но аще и ползы ради каковы: обаче диаволскими сетми блудными ят будеши, и в блуд, хотя и нехотя впадеши, а наипаче бежи от содружия со инокинями юными, люте бо диавол содружием их уловляет мужей: такожде и жен велми уловляет (и жен) иноками паче мирских мужей, иноческими бо лицы велми люте уловляет диавол мужеска пола и женска.

А аще же коим-либо образом диавол уловит тебя, сыне мой, и чистоту свою блудною сквернотию осквернишь, то Господом Богом заповедаю ти: не лежи в том грехе: и не приложи язвы к язве, то есть греха ко греху: во отчаяние не вдавайся, но вскоре прибегни к Богу с покаянием (о сем бо издревле заповедано есть, да согрешив не лежим во греху но в скорости, и да покаемся), а ко отцу духовному прибегни со исповеданием того греха: дабы блудный бес не сотворил в тебе жилища, и по покаянии впредь Господа ради всячески себя охраняй, и слабости на ся не возлагай, понеже от блудника, и молитва Богу не приятна есть.

Сему, сыне мой, ревнуй: Иосиф* прекрасный, аще и юн был, и принуждаем был от госпожи своея (от нея же и обладаем был) еже бы с нею блуд сотворити, обаче он лучши изволил страдати, нежели в сладости и веселии мира сего жити: и в блудной скверне с госпожею своею утешатися. Се бо он ради соблюдения чистоты своея: не убоялся времяннаго страхования, от постели ея, яко от ядовитаго змия, и одежду свою в руках ея оставив, во единой токмо срачице отбежал, дабы аще и пострадати, токмо бы чисту быти от греха того блуднаго, и за то его ослушание, по оклеветанию тоя госпожи своея, в темницу бысть всажен. Что же Бог ему за такое его целомудрие, и за сохранение телесныя чистоты сотвори, ибо изведе его из темницы, сотворил не токмо тому бывшему его господину: но и всему Египту господином его постави, и всадивый его в темницу, бывый прежде господин, бысть ему раб, и со женою своею, оклеветавшею его безвинно (а аще бы той Иосиф соблазнился веселием сего света, то бы он душею и телом погиб, и власти бы уже таковые не получил). Тако Господь Бог чистоту телесную сохраняющих, и на сем свете милует, колми же паче помиловани будут на оном свете ибо будут у самаго престола Божия служити. И сего ради ты, сыне мой, никому тако не ревнуй, яко сему Иосифу прекрасному.

Ты, сыне мой, не токмо единаго блуднаго греха бойся: но и от всякаго зла удаляйся, так жить навыкай, еже бы тебе никого стараго, или малаго, или богатаго, или убогаго человека ничим же бы оскорбити: но ко всем буди любителен и всякому человеку отвещай и глаголи кротостно, а сурово никаковому человеку, кроме причины не глаголи: понеже сурово слово воздвизает гнев. Сам бо Господь о сем нам ясно изяви глаголя: Аще речеши брату своему рака (то есть, аще невежливо кому что речеши), то повинен будеши суду, а аще же кого наречеши юродом (то есть дураком), то повинен будеши геене огненной. И сего ради ты, сыне мой, никакова человека дураком не называй: но пред всеми себя смиряй, а повысится ни пред каковыми и самыми простыми людми не моги, понеже гордым Бог противится: смиренным же дает благодать свою. И паки чрез пророка Господь рек на кого призрю, токмо на кроткаго и молчаливаго. Сам же Господь рек усты своими, яко возносяйся смирится, смиряй же ся вознесетъся. И паки Господь рек: аще кто хощет в вас быти болий: той да будет всем слуга: и всем последний.

И сицеваго ради яснаго нам изъявлены, ты, сыне мой, велми бойся возвышения: но пред всеми смиряйся, и буди яко раб и служай всем. И тако творя велми Богу будеши любезен: и за низкость свою и за смирение, и за услужность, будеши и людем мил, и тако себя опасно храни, дабы ти и заочно, никаковому человеку не досадити и зла никакова не учинити. О сем бо Святое Писание тако глаголет: Не даждь место, еже кляти тя.

Джон Беллерс (1654—1725 гг.)

Известный английский экономист, публицист и религиозный деятель Джон Беллерс родился в Лондоне в 1654 г. в семье торговца. Семья принадлежала к религиозной общине квакеров (англ. — трепетать, содрогаться) — протестантской религиозной секте, возникшей в середине XVII в., в собраниях которой Д. Беллерс принимал активное участие. В 1679 г. он стал казначеем денежного фонда квакерской общины и занимался распределением средств на организацию небольших трудовых поселений для бедняков. После смерти отца жены Д. Беллерс стал наследником крупных земельных владений, что позволило ему непосредственно заняться реализацией ряда квакерских проектов на практике, а также активной публицистической деятельностью. Умер Д. Беллерс в 1725 г.

Большое влияние на становление педагогических взглядов Д. Беллерса оказали идеи Т. Мора и Д. Локка, что, в частности, нашло отражение в его взглядах на роль физического труда в процессе воспитания и обучения.

Д. Беллерс — автор сочинения «Предложения об учреждении производственного содружества всех полезных ремесел и земледелия, которое даст прибыль богатым, жизнь в достатке бедным и хорошее воспитание юношеству и которое будет полезно правительству тем, что увеличит число жителей и их достояние» (1695 г.). Во введении раскрыто обоснование необходимости реализации предлагавшегося проекта, а в последующих одиннадцати главах изложены взгляды автора на организацию трудовых ремесленных общин и воспитание в них молодежи.

Первая попытка организовать подобную трудовую общину была предпринята в 1731 г., т.е. уже после смерти Д. Беллерса. Община просуществовала несколько лет.

Д. Беллерс был автором нескольких сочинений, специально посвященных вопросам воспитания: «Послание к друзьям относительно воспитания детей» (1697 г.), «Послание квартальному собранию друзей Лондона и Миддлсекса касательно воспитания бедняков» (1718 г.), «К годовому, квартальному и месячному собранию друзей Великобритании и иных местностей (относительно воспитания бедняков в соответствии с предыдущим)» (1723 г.). Он полагал, что с 4—5 лет детей обоего пола необходимо приучать к физическому труду через обучение их ведению домашнего хозяйства и ремеслам, распространенным в данной местности. Активный физический труд будет содействовать формированию у них воли и нравственности, развитию мышления, и при этом он будет сопровождаться наглядным примером труда других. Дети, проявившие незаурядные умственные способности, могут продолжать дальнейшее обучение за пределами общины.

Важное место в воспитании детей Д. Беллерс отводил учителю, который, по его мнению, должен быть хорошим воспитателем, умеющим прежде всего подчинить волю ребенка своей собственной. Подобный подход отражал взгляды квакеров на процесс обучения и воспитания.

Ниже приведен фрагмент сочинения «Предложения об учреждении производственного содружества...».

Д. БЕЛЛЕРС

ПРЕДЛОЖЕНИЯ ОБ УЧРЕЖДЕНИИ

производственного содружества всех полезных ремесел и земледелия, которое даст прибыль богатым, жизнь в достатке бедным и хорошее воспитание юношеству и которое будет полезно правительству тем, что увеличит число жителей и их достояние[1]

<...>

О воспитании детей и обучении их языкам

1. Хотя правила, как и слова, должны быть поняты, чтобы вырос прекрасный ученик, все же учитывая, что слова требуют памяти, а правила — понимания и что дети обладают прежде всего памятью, еще до понимания, сама природа подсказывает, что память следует использовать в первую очередь, и при изучении языков сначала следует заучивать слова, а потом уже правила их соединения. Дети сначала выучивают слова своего родного языка, а потом уже предложения. Но, чтобы понять, каким правилам подчиняется их язык, требуется зрелость суждений. Преподавание же сначала правил калечит детское понимание, и мальчики 12 лет в школе столь же долго учат язык по правилам, как и трехлетнее дитя без всяких правил.

И потому я думаю, что буквы и словарь следует изучать до морфологии и грамматики, и дети, читая [вслух] и рассказывая один другому, получат более глубокие впечатления, чем читая только про себя, ибо мы помним голос человека дольше, чем его лицо, так как звук через уши проникает в душу лучше, чем молчаливое созерцание, при котором душа остается незатронутой предметом, как некоторые дети их книгами.

2. Четыре часа утром и четыре часа после обеда — это слишком много для того, чтобы приохотить ребенка к книжке. И для взрослого тяжело так долго заниматься одним делом, так насколько же это утомительней для детей, чья природа слаба и любит перемены; это причиняет вред их уму, заставляет ненавидеть книжки и расходует массу времени даром. Детей можно занять с куда большей пользой. Чернорабочий может трудиться дольше, чем мыслитель углубляться в свои штудии. Люди становятся сильными от физической работы, а не от мыслительной. Кто имеет более сильные тела, чем рабочие, и более слабые — чем великие ученые? Труд подливает масла в светильник жизни, тогда как мысль сжигает его.

3. Непокорный нрав следует обуздывать путем наказаний (ибо лучше быть неученым, чем дурно воспитанным), но они не создадут способных ученых. Ибо телесные наказания ослабляют деятельность

[1] *Павлова Т.А.* Джон Беллерс и английская социально-экономическая мысль второй половины XVII в. М.: Наука, 1979. С. 215—219.

разума, необходимую для успешного обучения. Знания должны преподаваться в соответствии с тем, как дети могут их воспринять, а не вбиваться в них. Горестные переживания вредят памяти и приводят в беспорядок мысли большинства из них. Вызовите у детей любовь к тому, что им нужно выучить, с помощью наград и соревнования, ибо битье с целью заставить их учиться губит их естественные способности настолько, что ничто приобретенное (вбитое в них) не сможет этого возместить. И только тот, кто сам может сделать что-либо лучше, чем ученики, создаст достойного ученика.

4. В случае, если состоятельные люди захотят дать своим детям то образование, какое они сами сочтут необходимым, или если другие дети обнаружат быстрый и широкий ум, их стоит поощрять к дальнейшей ступени. Но все же, не говоря об умении читать и писать, слишком большое число ученых не столь полезно обществу, как некоторые думают. Ибо тело требует больше рук и ног, чтобы обеспечить себя, чем голов, чтобы руководить им; и если голова вырастет слишком большой для тела, это приведет весь организм к рахиту. Только [физический] труд поддерживает, сохраняет и защищает, хотя ученость наводит полезный лоск.

5. Хотя ученость и полезна, все же добродетельное, трудовое обучение приводит к большему счастью — сейчас и в грядущем. А величайшее препятствие ко всеобщему обучению — предоставление детей самим себе, без руководства, что наносит ущерб в нескольких отношениях.

Во-первых, их телам и общему состоянию в настоящем.

Во-вторых, их душам и бытию в жизни вечной. По этой причине мальчиков и девочек в четыре или пять лет, помимо чтения, можно учить вязать, прясть и т.п.; таким путем, становясь более старшими и вступая в пору юности, они смогут сделаться искусными ремесленниками. И занятие трудом, хотя и легким, совершенствует их разум путем чувственных, наглядных примеров (которые усваиваются быстрее, чем любое словесное объяснение без них; так, трехлетнее дитя, испытав на опыте, что огонь жжет, будет знать это гораздо лучше, чем тринадцатилетний подросток, который получил самые разумные объяснения, но не почувствовал этого на себе), тогда как детские бесхитростные занятия оставляют их разум нетронутым. И воля становится величайшим из всех врагов человека, если она не подчинена воле Божьей. Как драгоценно в таком случае для воли ребенка, если она будет находиться под водительством воли другого, а не под его собственным! В этом случае будет менее трудно подчинить его воле Божьей, когда он станет мужчиной, особенно если своевременно преподать ему религиозные уроки по Священному Писанию и т.п.

Таким образом, рука, занятая трудом, приносит пользу; разум, используемый при этом, делает мудрым, а обузданная воля способствует добродетели.

Ибо хотя человек должен руководствоваться больше разумом, чем чувством, все же дети руководимы более чувством, нежели разумом;

и потому их следует ограждать от зла скорее мудрым управлением, чем рассуждениями, подобно тому, как объезжают жеребенка, — отнюдь не с помощью слов.

Все это рассмотрев, мы менее удивимся дурным результатам такого праздного обучения, обычного для воспитания детей, где ум имеет досуг для того, чтобы воспринять все дурное, на что способен их возраст.

Хорошее воспитание, хотя и при небольшом состоянии, делает человека счастливее, чем большое состояние без оного; ибо получивший первое не только поддерживает доброе имя своей семьи, но и возвышает вместе с собой и имя и семью; тогда как получивший последнее — чем более он богат, тем более испорчен; и угомонится лишь тогда, когда вконец изведет и тело свое, и состояние, и имя.

И что бы там некоторые ни думали, воспитание детей требует больше внимания, как и стоит больших трудов, чем их пропитание. Ибо от того, успешным ли оно себя покажет, зависит успех всей человеческой деятельности. Ибо злой отпрыск в несколько лет расхитит то, что накоплено трудом его предков за целые века. И как расточительность — причина погибели лучших состояний, столь же пагубна она и для лучших ремесел; и потому столь же необходимо воспитывать детей в умеренности, сколь учить их ремеслу, это сделает их ремесла прибыльными, а их самих — полезными для общества.

Те родители, которые к тому же размышляют о будущности государства и о счастье или несчастье своих детей, найдут, что нет никакого сравнения между хорошим и плохим воспитанием.

И я думаю, такое воспитание в содружестве; под хорошим руководством, не частного характера, будет иметь несколько преимуществ, которых недостает частному воспитанию.

1. Там будут представлены все виды занятий и орудий для каждого возраста и способностей.

2. Там могут преподаваться все языки (и учебные предметы), с помощью представителей всех наций (и ремесел), которые будут обучать юношество своему родному языку так, как они обучали бы этому собственных детей.

3. Взрослые и дети легче подчиняются тем правилам и законам, которым, как они видят, подчиняются другие так же, как они сами, чем если бы они были одни; так, дети в школе и солдаты в армии ведут более упорядоченный образ жизни и лучше подчиняются, чем если они живут по отдельности.

4. Они будут больше находиться под присмотром того или иного мастера, чем в семье: и соответственно их легче будет уберечь от опрометчивых поступков.

5. Общество доставляет удовольствие всем тварям, люди они или животные, и мир настолько развращен, что делает общество большой западней для юношества; но содружество, создав подходящее общество, воспрепятствует тем самым искушению выходить за его пределы; и, будучи хорошо управляемым, в значительной мере воспрепятствует тем порокам, которым обучаются вне его.

6. Там может быть библиотека для книг, аптекарский огород для изучения лекарственных растений и лаборатория для изготовления лекарств.

И хотя кораблям и лодкам нет места в содружестве, люди, которые умеют ими управлять, могут быть членами содружества и иметь там свой доход, а в случае выхода — получить свою прибыль и собственность.

Короче говоря, так оно сможет быть воплощением в миниатюре целого мира, ибо в нем будут собраны все полезные виды деятельности; так оно сможет предоставить все возможности и удобства, которые человек может только пожелать, а христианин использовать.

По каковому примеру и существующие ныне в Англии дома призрения могут быть весьма усовершенствованы, так как слепые или увечные смогут что-нибудь делать, и каждый, кроме грудных младенцев или хворых, прикованных к постели, способен будет трудиться больше или меньше для поддержания своей жизни. <...>

Я полагаю, что праздные ныне руки бедняков этой нации, если их ради прибыли посылать за границу, смогут создать пищу и товары, которые принесут Англии такое же богатство, какое рудники приносят Испании; это, если предположить, что национальный интерес заключается в чем-то большем, чем преумножение нас самих в своей собственной стране, что, как я думаю, было бы величайшим улучшением английской земли, какое только возможно. Именно множество людей делают землю в Европе более ценной, чем земля в Америке, или в Голландии более ценной, чем в Ирландии; ибо совершенный народ (из всех видимых тварей) есть жизнь и умножение сокровищ, сила нации и слава государей. <...>

Стефан Яворский (1658—1722 гг.)



Стефан Яворский (Симеон Иванович Яворский) — церковный деятель, публицист, глава Святейшего синода и президент Славяно-греко-латинской академии — родился в 1658 г. в польском городе Яворе в православной дворянской семье. В 1667 г. семья переехала в г. Нежин близ Киева, и в 1673—1684 гг. Симеон смог учиться в Киево-Могилянском коллегиуме. После его окончания он возвратился в Польшу и, приняв католичество, прослушал курс лекций по философии и богословию в ряде высших духовных учебных заведений, получил степень магистра философии и теологии. Возвратившись в 1689 г. в Киев, вернулся в православие, принял монашество и вскоре стал игуменом Свято-Никольского Пустынного монастыря, одновременно являясь профессором и префектом (ректором) Киево-Могилянского коллегиума, читая курсы риторики, пиитики, философии и богословия.

В 1700 г. он был приглашен в Москву и произведен в сан митрополита Рязанского и Муромского, а затем — в местоблюстители Патриаршего престола, а после упразднения патриаршества стал главой Святейшего всероссийского правительствующего синода. Однако фактическим руководителем синода был его заместитель — Феофан Прокопович. В 1712 г. ко дню именин царевича Алексея С. Яворским было написано поучение «О хранении заповедей Господних», в котором были подвергнуты критике многие реформы Петра I. В результате С. Яворскому было запрещено появляться на церковной кафедре.

По инициативе С. Яворского, ставшего в 1701 г. президентом Славяно-греко-латинской академии (осн. 1687 г.), в ней был произведен ряд преобразований, в частности расширен курс обучения, в который были включены немецкий и французский языки, философия, физика, медицина, а ведущее место занял латинский язык, при этом академия стала называться

Славяно-латинской. Он также являлся инициатором создания Славяно-греко-латинской школы в Харькове, которая была открыта в 1726 г., уже после смерти С. Яворского. Подобные изменения были вызваны прежде всего расширением экономических и политических контактов России со странами Западной Европы в первой четверти XVIII в. и необходимостью подготовки разносторонне развитых специалистов.

С. Яворским была собрана огромная по тем временам библиотека, насчитывавшая около тысячи томов, которую он завещал основанному им Благовещенскому монастырю (1716 г.). С. Яворский придавал огромное значение чтению книг и полагал, что прежде всего книги дают человеку знания, содействуют его интеллектуальному и нравственному развитию. Он, ссылаясь на собственный опыт, призывал как можно больше читать и изучать науки, и это, по его мнению, поможет заслужить уважение людей, поможет человеку в жизни и заставит его задумываться над своими поступками.

В своем основном сочинении «Камень веры» (1718 г.) С. Яворский обосновывал необходимость сохранения чистоты православия от проникновения протестантских идей, а также выступал против подчинения церкви светским властям, начавшегося после упразднения патриаршества и учреждения Святейшего синода (1721 г.) — государственного органа, ведавшего делами церкви и подчинявшегося императору.

Ниже приведено несколько стихотворных сочинений С. Яворского, написанных вместе с завещанием о передаче своей библиотеки Благовещенскому монастырю, которые отражают отношение автора к книгам и образованию в целом.

С. ЯВОРСКИЙ

СТИХОТВОРНЫЕ СОЧИНЕНИЯ[1]

Стяжателя сих книг последнее книгам целование

1. Книги, мною многажды носимы, грядите,
   Свет очию моею, от мене удите!
   Идите благосчастно, иных насыщайте,
   Сот ваш уже прочиим ныне искапайте!
5. Увы мне! око мое от вас устранено,
   Ниже вами можете быть к тому насыщено.
   Паче меда и сота вы мне сладши бесте,
   С вами жить сладко бяше, горе, яко несте.
   Вы богатство, вы слава [бесте] мне велика,
10. Вы рай, любви радость и сладость колика,
    Вы мене прославили, вы меня просветили,
    Вы мне у лиц высоких милость приобрели.
    Но более жить с вами [ах, тяжкое горе!]
    Запрещаете час смертный и горких слез море.

[1] *Маслов С.И.* Библиотека Стефана Яворского. Киев, 1914. С. LXVI—LXXII.

Уже мне вечным слепнут очеса сном смерти,
Не к тому дерзну ко вами рук моих простерти
Иной книги очесам моим не минути,
Юже Бог, хотяй приити, хощет мне разгнути.
Всяк вся дела своя в сей книзе обрящет,
И по делам всякого своя мзда усрящет.
О книга престрашная, яже всех всецело
Земнородных обличит пред судищем дело!
О сей книзе аз страстный егда помышляю,
Трепещу и трясуся, сердцем увядаю.
О Боже милосердый, о щедрот пучино,
Источниче милости, благости вершино,
О цярю веков, небес и земли всесилне,
Смирителю волн морских едине презелне,
Звездоносныя круги иже устрояяй,
Тя молю, червь ничтожный, зело восклицаяй:
Призри на мя и впиши в книгу мя животну
Кровию Христа, юже имам в жизнь истотну.
Вы же, вся писания моя и вся книги,
Простите, не суть на вы болш мною вериги.
Людие и братия, вси мя, вси простите,
Мати земле, прости мя, к сему не клените!
Приими мя в недра своя, земле, тя прошаю:
Дух мой Богу предаю, тело ти вручаю.

Смиренный Стефан Яворский, митрополит Рязанский и Муромский, прежде бывый екзарх Святейшаго Патриаршаго Трона Всеросийского, ныне же президент Святейшаго Правителствующаго Синода, прочее же земля, прах и пепел и ничтоже

О титулы, пропасти паче вас назвати,
Коль вы многих обыкли людей пожирати!
И что же суть титулы: мрак, тма, ветр и се[ни],
Пузырь водный, пыщащся скорыя отмены!

Прощательное писмо к книгам

Прощайте, красота, честь моя и светило,
Книжки, коих я в руках часте держу было!
Оставайтесь щасливы, уж увеселяйте
Инных уми и сладость вашу искапайте!
Уви! что от вас мои очеса отяти
Болш моего не могут ума насищати.
Вы мне в наслаждение всяко могли быти,
С вами, о книжици, мне сладко было жити.

Вы богатство, вы и честь великая были,
Вы рая веселием мене одарили,
Вы мене учинили почтенним и знатним,
Чрез вас имел велмож я любовних, приятних.
Ныне ж декрет не велит Божий, о печали!
Чтоб мне с вами болше дни весели сияли.
Уже очесам моим сим вечно не зрети,
Уже вас в руках своих не буду имети.
Ин свиток вечный вижу предо мною сущий,
Его же мне откроет Судия грядущый.
В сем всякаго слова и дела обнажатся,
И всякому по делом будет награждатся.
О книга ужасная, яже на судищи
Всяк грех откриет явно богатыми и ныщым!
Сию книгу я умом когда разсуждаю,
Страха имам велий и меч в сердце ощущаю.
О Боже, превеликой любви сын глубина,
О источник щедрот, о благости пучина,
Владеющый небом и на земли, на море,
Предел полагаяй вод восходящых горе,
Управляющый мудре круги небес Боже,
Тя молю недостойный аз, черв и ничто [же]:
Призри и за кровь Христа, юже мне дал пити,
Даждь в книгах живота мне написану быт[и].
Жилища и книжки, уж оставайтесь сами!
Библиотека, прости, сискана трудами!
Братии, отцам земным, всем час покой дати,
Ты, земле, гостю здравствуй, любезная мати!
Прийми мя в недра твоя, тебе умоляю,
Тебе бо тело, дух же Боговы вручаю.

Элегия к Библиотеке
преосвященаго Стефана Яворскаго, митрополита Рязанскаго и Муромскаго, сочиненная им самим пред кончиною своею

Идите от моих любезны книги рук,
Из коих почерпал я сладости наук.
Идите и других умы уже питайте
И в них сладчайший свой вы Нектар изливайте!
Богатство, слава, честь и щастье дней моих
Зависело от вас возлюбленных мне книг:
Чрез вас я приобрел почтение Синода,
Любовь Царя, вельмож и града и народа.
Но ныне рок велит на век оставить вас,
Последний уж моей приходит жизни час.
Закроются мои на вечность бренны очи,

И зреть я вас уже иметь не буду мочи:
Другую вечную узрю я книгу там,
Которую моим Творец явит очам.
В ней узрит всяк свои и речи и деянья
И достодолжны тем возпримет воздаянья.
О книга страшная! с которою на суд
Все беззакония людские повлекут:
Сколь мысленно сию я книгу разверзаю,
Ужасной в теле страх и трепет ощущаю;
Но Боже благости источник и отец
Земли, морей, небес правитель и Творец:
Ты укрощаешь вод свирепствующих бездны,
И мудро правятся Тобой теченья звездны.
Я червь перед Тобой и подлый прах земли;
Но искреннюю Ты мольбу мою внемли:
На имя зря мое в своей Ты книге вечной,
Загладь мои грехи, вняв голос мой сердечной,
Их Сын Твой кровию священной искупил
Спасения он мне един предметом был.
А вы оставленны земные книги мною
И начертанные тщаливою рукою
На свете славимых ученостью мужей,
Библиотеки весь собор прости моей
Отцы и братия и сродники простите!
Вы тела моего прах персти предадите:
И ты любезна мать земля на век прости
И плоть мою в свои объятия вмести.
Се общая тебе от смертных дань бывает
А дух на небесах зиждитель принимает.

Стихи,
писанные преосвященным митрополитом Рязанским Стефаном Яворским пред смертию к Библиотеке своей

Простите, книги! рук частейше упражненье,
Простите вы, мой свет, моя краса, почтенье.
Щастливой путь уже! других умы питайте,
И ваши сладости другим днес изливайте.
Ах жаль! что принужден мой с вами глас расстаться,
И тем мой более не мог ум насыщаться,
Вы сладость мне, вы мед, питье вы райско были,
И с вами дни мои приятно проходили,
Богатство вы мое, моя велика слава;
Вы рай мой, вы любовь, вы были мне забава.
О книги! я почтен, я стал прославлен вами,
Чрез вас я был любим большими Господами,

Днесь с вами рок претит, о тяжко скорбей бремя!
Вести приятное и безпечально время;
Уже луч глаз моих ночь вечна уничтожит,
И вас моя рука во век не потревожит.
Я книгу вечную зрю мыслию моею,
Разгнется оная грядущим Судиею;
Явятся в оной всех дела и речи взгляду,
И примет по делам достойну всяк награду.
Лежаще пред судом о страшное писанье!
Всем обнажающе злодейское деянье,
В ту книгу вечную как мысль моя взирает,
Трепещут члены все и сердце замирает.
О Боже! Отче мой, любови всей пучина!
Источник благости, доброта ты едина!
Ты море, землю ты и небо управляешь,
Надменных ярость вод десницей укрощаешь.
Премудростью места, ты правишь Светоносный;
Молю тя аз тщета, ничто, и червь поносный,
Воззри, да в книги я животны напишуся,
Христовой кровию, Христом живу спасуся:
Ты ж рукопись прощай, и книги все с домами,
Прощай собранье книг, что я снискал трудами!
Прости старик и брат и всяк до земледельца,
И ты драгая мать земля! прости пришельца!
Прошу тебя: прими мой труп в свою утробу;
Дух Небу, твоему ж предастся тело гробу.

Шарль Роллен (1661—1741 гг.)



Известный французский историк и педагог Шарль Роллен родился в 1661 г. в Париже в семье ремесленника. В детстве отец готовил сына к ремесленному делу, однако Шарль не проявлял к нему интереса и время проводил, прислуживая в бенедиктинском монастыре, где научился грамоте, счету и пению, и на средства монастыря поступил в коллеж Дю Плесси. Окончив его, в течение 3 лет слушал лекции по риторике и теологии в Сорбонне. В 1688 г. возглавлял кафедру риторики в коллеже г. Бове, а в 1694 г. стал ректором Парижского университета.

Ш. Роллен поддерживал дружеские отношения и вел переписку с известнейшими французскими философами того времени — Ф.М. Вольтером и Ш.Л. Монтескье. Под их влиянием у Ш. Роллена проявился интерес к истории и в течение 1730—1738 гг. им были написаны «Древняя история» в 12 т. и «Римская история» в 9 т. Уже при жизни автора эти книги приобрели широкую популярность. На их основе были составлены учебные хрестоматии по древней истории, куда вошли фрагменты трудов Квинтилиана, Плутарха, Ксенофонта, Тита Ливия и др. Начатый им труд по средневековой истории остался незавершенным: автор умер в 1741 г.

Ш. Роллен — автор ряда сочинений педагогического характера, из которых наиболее значительным является «Трактат об образовании» (1726 г.), который состоит из «Предварительного рассуждения», раскрывающего цели воспитания и образования по представлению автора, и восьми книг, содержащих изложение принципов и порядка изучения различных учебных предметов.

В первой книге содержатся наставления по воспитанию и обучению детей младшего возраста и даны рекомендации родителям о подготовке детей к школе. Вторая книга посвящена рассмотрению вопроса об изучении языков — родного, греческого и латинского. Особое внимание при этом пред-

лагалось обратить на изучение родного языка, для которого рекомендовалось увеличить количество часов за счет сокращения учебной нагрузки по греческому и латинскому языкам. Третья книга содержит рассуждения автора о поэзии Гомера, четвертая и пятая — о риторике, шестая — об изучении истории, включающей в себя священную историю, древнегреческую и древнеримскую историю и литературу. Седьмая книга посвящена рассмотрению проблем становления и развития основных философских течений, а также в ней даны рекомендации о способах и приемах их изучения, восьмая — об организации внутреннего управления коллежами.

Ниже приведен фрагмент из «Предварительного рассуждения» «Трактата об образовании».

Ш. РОЛЛЕН

ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЕ РАССУЖДЕНИЕ[1]

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ
Общие размышления о преимуществах хорошего воспитания

Образование юношества имеет три цели. Французская школа, учрежденная королями Франции для содействия образованию молодежи, ставит себе в этом столь важном деле три великие задачи: знание, нравственность и религию. Она прежде всего задается целью культивировать ум молодых людей и украсить его всеми познаниями, к которым они в эту пору способны. Затем она старается, опираясь на начала чести и честности, исправить и направить их сердце, чтобы создать из них хороших граждан. Наконец, она пытается закончить и усовершенствовать то, что доселе набросано было лишь вчерне, заботиться увенчать, так сказать, здание и из юноши создать человека-христианина.

Вот какие задачи ставили себе короли наши, основывая школу. Этот же порядок обязанностей они предписали ей в различных регламентах, данных ей для того, чтобы она была в состоянии соответствовать их видам. Регламент блаженной памяти Генриха IV* начинается такими словами: «Счастье царств и народов и особенно государства христианского зависит от хорошего воспитания молодежи, которое ставит себе целью культивировать и просветить ум молодых людей, дотоле грубый, подготовить их изучением наук к достойному исправлению различных должностей, им предназначенных, — без чего они были бы людьми бесполезными для государства — и научить религии и искреннему богопочитанию, неизменной привязанности к своим отцам, матерям и отечеству, почтению и повиновению по отношению к государю и правителям».

[1] *Роллен Ш.* Трактат об образовании. М.: Типолит т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1908. С. 3—38.

Мы рассмотрим каждую из этих целей в отдельности и попытаемся показать, насколько необходимо постоянно иметь их в виду при воспитании молодежи.

Первая цель образования
Польза изучения искусств и наук для образования ума

Различие между образованным и необразованным. Чтобы получить правильное понятие о важности функций тех лиц, которым вверено обучение молодых людей языкам, изящной литературе, истории, риторике, философии и другим наукам, приличным этому возрасту, и чтобы узнать, насколько такое обучение может содействовать славе государства, для этого достаточно рассмотреть различие между образованными и необразованными — не только частными лицами, но даже и народами. <...>

Мы всякий день видим, что по мере того, как науки проникают к новым народам, они превращают их в других людей и, давая им наклонности и нравы более мягкие, благочиние, лучше направляемое, законы более человечные, извлекают их из мрака, в котором они дотоле томились, и из их природной грубости. Народы эти представляют таким образом очевидное доказательство того, что умы в различных климатах почти одни и те же, что только науки дают им иной раз столь почетное отличие, что, смотря по тому, культивируются науки или находятся в пренебрежении, они то возвышают нации, то принижают их, то извлекают их из мрака, то погружают в него, что они именно как бы решают участь народов.

И не прибегая к истории, достаточно открыть глаза и посмотреть, что происходит в природе. Мы увидим тут, что культура порождает огромное различие между двумя землями, в остальном довольно сходными. Одна, если заброшена, остается грубой, дикой, усеянной колючками; другая, наполненная всякого рода зернами и плодами, украшенная приятной пестротой цветов, на небольшом пространстве собирает все, что есть наиболее редкого, наиболее благотворного или прелестного, и делается, благодаря заботам хозяина, удачной выставкой всех красот различных времен года и различных стран. То же происходит и с нашим духом; мы всегда с лихвою получаем плату за нашу заботу культивировать его. Это капитал, который всякий человек, чувствующий благородство своего происхождения и своего назначения, обязан пустить в ход, — капитал, столь богатый и плодотворный, столь способный создавать бессмертные произведения и единственно достойный всякого его внимания.

Образование дает уму возвышенность и широкий кругозор. И действительно, ум питается и укрепляется возвышенными истинами, доставляемыми ему учением. Он растет и увеличивается, так сказать, при общении с великими людьми, произведения которых изучает, подобно тому, как мы перенимаем манеры и чувства тех, с

которыми обыкновенно живем. Он имеет притязание достигнуть в благородном соревновании, их славы и надеется на это — в виду успеха, достигнутого теми. Он забывает собственную слабость и делает удачные усилия, чтобы подняться вместе с ними над самим собою. Если он лишен иной раз собственных запасов и заключен в очень узкие границы, то он бывает мало изобретательным и легко истощается. Но образование восполняет его бесплодность и заставляет его извлекать из другого источника то, чего ему не хватает. Оно чужою помощью расширяет его познания и сведения, отодвигает дальше его цели, умножает его идеи, делает их более разнообразными, более точными и живыми: оно научает его смотреть на истину с разных сторон, открывает ему плодовитость принципов и помогает извлекать из них самые отдаленные последствия.

Образование дает уму правильность. Мы рождаемся в мраке невежества, а дурное воспитание присоединяет сюда много ложных предрассудков. Образование рассеивает первый и исправляет вторые. Оно придает нашим мыслям и рассуждениям правильность и точность. Оно приучает нас вносить порядок и стройность во все материалы, о которых нам приходится говорить или писать. Оно представляет нам в качестве руководителей и образцов просвещеннейших и мудрейших людей древности, которых мы, вместе с Сенекою*, вполне можем назвать в этом смысле учителями и наставниками человеческого рода. Одолжая нам на время их рассуждение и их глаза, оно дает нам возможность уверенно идти к свету, несомому перед нами этими избранными вождями, которые, выдержавши суровое испытание у стольких империй, заслуженно и единодушно признаны для всех последующих веков верховными судьями хорошего вкуса и законченными образцами того, что только есть в литературе наиболее совершенного.

Образование дает способность к деятельности. Но польза образования не ограничивается тем, что мы называем знанием: оно дает также способность к делу и к исправлению должностей.

Павел Эмилий*, одержавши славную победу над Персеем*, последним македонским царем, хорошо знал, как формируются величайшие люди. Плутарх замечает его особенную заботливость о воспитании детей. Он не довольствовался тем, что учил их родному языку по правилам, как это было тогда в обычае; он заставлял их изучать и греческий язык. Он приставил к ним всякого рода учителей, — учителей грамматики, риторики, диалектики, кроме тех, которые должны были обучать их военному искусству; он сам присутствовал как можно чаще, при всех их упражнениях. Когда он победил Персея, он не удостоил даже взгляда на огромные богатства, находившиеся в сокровищницах царя. Он только позволил детям своим, которые по словам историка, очень любили литературу, взять книги из библиотеки царя.

Успех оправдал заботы отца, столь просвещенного и столь внимательного. Он имел счастье дать Риму второго Сципиона Африканского*, победителя Карфагена* и Нуманции*, который не менее

отличался своим удивительным вкусом к изящной литературе и всем наукам, чем своими военными доблестями. <...>

Случается иной раз, что военачальники за недостатком литературного образования сами уменьшают блеск своих побед своими реляциями, сухими, нескладными, томительно-скучными; перо у них плохо поддерживает подвиги, совершенные мечом. В этом они сильно отличаются от Цезаря*, Полибия*, Ксенофонта*, Фукидида*, которые, благодаря живости своих картин, переносят читателя на поле битвы; они дают ему отчет в расположении войск и местности, в том, как началась и шла битва, во всех нечаянно возникших неудобствах и принятых против них мерах, в различных колебаниях и их причинах и по этим разным ступеням как бы ведут читателя за руку к самому событию.

То же можно сказать о делах торговых, о магистратуре*, об интендантстве, о разных комиссиях, — одним словом, о всех должностях, при которых приходится говорить — публично или частным образом, — писать, отдавать отчет по службе, подготовлять умы, располагать их в свою пользу, убеждать; а какая должность не требует почти всех этих обязанностей?

Другие выгоды образования. Очень часто приходится слышать, как светские люди, просвещенные долгим опытом и серьезными размышлениями, горько жалуются на небрежность своего воспитания и сожалеют, что им в детстве не привили вкуса к наукам, пользу и цену которых они начинают узнавать слишком поздно. Они сознаются, что этот недостаток отдалил их от важных должностей, не дал им возможности занимать места с должным достоинством или даже привел к тому, что они пали под тяжестью своих обязанностей.

Когда мы видим, как в громких делах или на высоких постах юный магистрат, получивши литературное образование, срывает у публики аплодисменты, — то какой отец не пожелал бы иметь такого сына? Какой сын, мало-мальски смышленый, не пожелал бы себе такого успеха? Все тогда единодушно чувствуют пользу наук; все понимают, насколько они способны возвысить человека над его возрастом, а иной раз даже над его рождением.

Но если бы это обучение служило только для того, чтобы приобрести привычку к труду, смягчать им скорби, останавливать и сдерживать легкомыслие, преодолевать отвращение к сидячей и прилежной жизни и ко всему, что подчиняет и пленяет, то и это уж было бы очень большой выгодой. А ученье действительно отвлекает от праздности, от игры и разврата. Оно с пользою наполняет пустоту дня, которая стольких людей так сильно давит; оно делает весьма приятным досуг, который, без помощи словесных наук, был бы чем-то вроде смерти и могилы для живого человека. Оно дает нам возможность здраво судить о появляющихся литературных трудах, входить в общение с умными людьми, вступать в лучшие кружки, принимать участие в самых ученых разговорах, содействовать со своей стороны беседе там, где без этого люди сидели бы немыми, делать ее более полезной и приятной, перемешивая факты с рассуждениями и сменяя одни другими.

Я согласен, что часто в беседах, в делах, даже в речах, которые приходится составлять, совершенно ни при чем греческая или римская история, философия или математика; однако же изучение этих наук, надлежащим образом веденное, дает уму правильность, основательность, точность, даже грацию, которую легко замечают знатоки.

Но пора перейти ко второй пользе, извлекаемой из учения, ко второй цели, которую учителя должны ставить себе при образовании молодежи. Цель эта — направлять нравственность и создать из юноши честного человека.

Вторая цель образования
Забота о формировании нравов

Необходимость заботиться о нравственном развитии. Если бы образование имело целью только создать литературно-образованного человека или ученого, если бы оно ограничивалось тем, что делало бы человека ловким, красноречивым, способным к делам, и если бы, культивируя ум, оно не озаботилось направить сердце, то оно не отвечало бы всему тому, что мы вправе ожидать от него, и не вело бы нас к одной из главных целей, для которых мы рождены. Стоит немного рассмотреть природу человека, его наклонности и его цель, и мы легко признаем, что он создан не для себя одного, но для общества. Провидение назначило его исполнять на земле какое-нибудь дело. Он член тела, о выгодах которого должен заботиться; и как бывает в большом публичном концерте, он должен хорошо исполнять свою партию, чтобы сделать гармонию совершенною.

Но среди бесконечного разнообразия функций, которые выполняются людьми и разделяют их, государство наиболее заинтересовано в хорошем исправлении тех должностей, для которых нужны духовные таланты и которые требуют высших и более возвышенных познаний. Другие искусства, другие профессии могут до некоторой степени быть в пренебрежении — и государство все-таки не потерпит от этого особенно заметного ущерба. Не то бывает с должностями, требующими хорошего поведения и мудрости — и это потому, что они дают движение всему государственному телу и, имея больше участия во власти, непосредственнее влияют на успехи управления и на общественное благополучие.

Только при честности возможно достойное занятие постов. Одна лишь добродетель дает людям возможность хорошо исполнять общественные должности. Только хорошие качества сердца придают цену и остальным качествам, составляя истинную заслугу человека, они делают его также и орудием, пригодным для доставления счастья обществу. Добродетель именно возбуждает в нем стремление к истинной и прочной славе, она внушает любовь к отечеству и стремление хорошо служить ему; она научает его всегда предпочитать благо общественное благу частному и считать самым необходимым в све-

те — долг, самым ценным — правоту и справедливость, самым утешительным — свидетельство своей совести и одобрение хороших людей, самым постыдным — порок. Добродетель именно делает человека бескорыстным — для того, чтобы сохранить его свободным; она возвышает его над лестью, упреками, угрозами и несчастьями; она препятствует ему уступать несправедливости, как бы могущественна и страшна она ни была; она приучает его при всех своих поступках уважать продолжительный и неподкупный суд потомства и не предпочитать ему ложного и короткого мерцания славы, исчезающей вместе с жизнью, как легкий дымок.

Цель всех занятий — сделать человека лучшим. Хорошие учителя эту именно цель и ставят себе при воспитании юношества. Они мало ценят знания, если последние не ведут к добродетели. Они считают за ничто самую обширную эрудицию, если она лишена честности. Они предпочитают честного человека ученому и, просвещая молодых людей тем, что древность имеет в себе наиболее прекрасного, мечтают сделать их не столько ловкими, сколько добродетельными, — хорошими сыновьями, хорошими отцами, хорошими учителями, хорошими друзьями, хорошими гражданами.

И действительно, без этого стали ли бы так высоко ценить этого рода занятия, которые, по выражению одного языческого мудреца, пригодны были бы только на то, чтобы питать гордость, и неспособны были бы исправить ни одного недостатка? Помогли ли бы они кому-нибудь исцелиться от предрассудков или ослабить свои страсти? Сделали ли бы они его более мужественным, более справедливым, более щедрым?

Сенека заимствовал эту основательную мысль из философии Платона*, который устанавливает в некоторых местах своих сочинений великий принцип, что цель воспитания и образования молодежи, так же, как и цель управления народами — сделать их лучшими и что, кто уклоняется от этой цели, какие бы заслуги ни имел, повидимому, в других отношениях, он поистине не достоин ни уважения, ни одобрения людей. Это именно суждение вынес этот великий философ об одном из славнейших афинских граждан, который долго управлял республикой с необычайною славою, который наполнил город храмами, театрами, статуями, общественными зданиями, украсив его самыми знаменитыми памятниками, сделал весь его блестящим от золота, исчерпал все, что ваяние, живопись и зодчество заключают в себе наиболее прекрасного и наиболее великого, и дал во всех своих созданиях образец и правило вкуса для всего потомства. Но Платон спрашивал: можно ли назвать хоть одного человека, гражданина или иноземца, раба или свободного, начиная с собственных детей, которого Перикл сделал бы, благодаря своим заботам, более мудрым и более добрым? Он замечал очень рассудительно, что, наоборот, Перикл* своим поведением заставил афинян потерять добродетели предков и сделал их ленивыми, вялыми, болтунами, любопытными, любителями безумных трат, поклонниками пустых и излишних вещей. Отсюда он предоставлял выводить заклю-

чение, что незачем было воздавать столь великие похвалы его управлению, потому что он заслуживал их не больше конюшего, который, взявшись выдрессировать прекрасную лошадь, научил ее только спотыкаться, трясти ездока, быть тяжелой на ходу, с зароком, пугливой.

Нетрудно применить этот принцип и к изучению изящной литературы и наук. Он научает нас не пренебрегать ими, но извлекать из них всю пользу, которую следует получить, рассматривать их не как цель, но как средства, могущие вести к ней. Они не имеют непосредственным предметом своим — добродетель, но они подготовляют к ней; в этом отношении они — то же, что первые элементы грамматики по отношению к самой изящной литературе и наукам, т.е. орудия, очень полезные, если умеют дать им хорошее употребление.

Способы нравственного развития. А должным образом употреблять их — это значит искусно пользоваться всеми встречающимися при чтении авторов сентенциями, примерами, замечательными случаями — с целью внушить молодым людям любовь к добродетели и ужас перед пороком.

Необходимость противополагать природной испорченности человека и потоку дурных привычек — хорошие примеры и хорошие правила. В сердце человека, со времени его испорченности, есть несчастная склонность ко злу, которая скоро портит в детях небольшую долю хороших расположений, остающихся там, если родители и учителя непрерывно не стараются питать и выращивать слабые семена добра, драгоценный остаток прежней невинности, и если они не вырывают с неутомимой заботой терниев и колючек, которые беспрестанно производит столь дурная почва.

Эта естественная наклонность ко злу очень часто укрепляется в молодых людях всем тем, что их окружает. Много ли отцов, которые знают, до чего нужно доводить сдержанность и осмотрительность в присутствии детей, или которые захотели бы настолько стеснять себя, чтобы никогда не вести при детях ни одного разговора, который мог бы зародить какой-нибудь ложный предрассудок в их уме? Не раздаются ли всюду вокруг них похвалы тем, кто собирает кучи всякого добра, кто имеет большой выезд, у кого хороший стол, великолепная квартира и мебель? Не образуется ли из всех этих отзывов общий, так сказать, крик и голос, гораздо более опасный, чем у сирен, про которых говорит басня? Этот последний, в конце концов, раздавался ведь только в окрестностях скалы, у которой жили сирены, а тот слышится во всех городах и почти во всех домах. Нельзя ничего безнаказанно сказать перед детьми. Одного слова уважения или удивления, вырвавшегося у отца относительно богатств, достаточно для того, чтобы воспламенить в них желание, которое с годами будет расти и, быть может, никогда не погаснет.

Всем этим чарующим голосам необходимо, следовательно, противопоставить другой, который можно было бы расслышать среди этого нестройного гула опасных мнений и который рассеивал бы все эти ложные предрассудки. Молодые люди нуждаются в верном и по-

стоянном указчике (если позволительно употребить это слово), в адвокате, который защищал бы перед ними дело истины, честности и здравого рассудка, который открывал бы им ложь, царящую во всех почти людских делах и беседах, и давал бы им верные правила для распознавания ее.

Но кто будет этим указчиком? Примет ли на себя эту функцию учитель, взявшийся за их воспитание? И станет ли он образовывать их в этом отношении при помощи правильных уроков? Но при одном слове урок они поднимают уже тревогу, настораживаются, и ум их замыкается для всего, что им говорят, как будто против них кто-нибудь собирается строить козни.

Им нужно дать учителей, которые не были бы для них подозрительными и которым они могли бы довериться. Чтобы предохранить их или исцелить от заразы настоящим веком, нужно перенести их в другие страны и другие времена и потоку ложных правил и дурных примеров, увлекающих почти весь мир, противопоставить правила и примеры великих людей древности, о которых говорят имеющиеся у них на руках авторы. Они охотно слушают уроки, преподаваемые Камиллом*, Сципионом, Киром*; и этого рода наставления, скрытые и как бы переодетые под именем истории, производят на них тем больше впечатления, что они не кажутся натянутыми, являясь, по-видимому, результатом чистой случайности.

Любви к богатствам и удовольствиям, если она делается господствующей страстью, следует противопоставлять противоположные примеры древности. Вкус к истинной славе и истинному величию со дня на день все более и более утрачивается между нами. Люди новые, упоенные внезапным счастием, безумные расходы которых не могут все-таки окончательно истощить их огромные имущества, приучают нас не находить ничего великого и почетного вне богатств — и при том огромных богатств — смотреть не только на бедность, но и на честную умеренность как на невыносимый стыд, полагать всю заслугу и всю честь в великолепии построек, мебели, экипажей, стола. <...>

Следует приучать молодых людей самым блестящим деяниям предпочитать подвиги доброты и великодушия. Этими примерами приучают молодых людей чувствовать прекрасное, любить добродетель, воздавать почтение и удивляться только истинной заслуге, здраво судить о людях — не по тому, чем они покажутся, но по тому, что они есть на деле — не следовать общепринятым предрассудкам и в особенности не позволять ослеплять себя пустым блеском блестящих деяний, которые часто в основе не имеют ничего прочного и великого.

Молодежь учат предпочитать подвиги доброты и щедрости тем деяниям, которые больше всего привлекают взоры и удивление людей, а потому не меньше почитать Сципиона Африканского (второго, носившего это имя) за то, что он, усыновленный в богатом семействе, оставил все свое имущество старшему брату, чем за то, что разрушил Карфаген и Нуманцию.

Молодым людям внушают, что услуга, великодушно оказанная другу в крайней нужде, выше самых блестящих побед. Эту прекрасную мысль проводит Цицерон* в одной из своих защитительных речей. Это место — одно из наиболее красноречивых; нужно выяснить молодым людям все искусство оратора и развернуть все красоты этого места, но не забудьте также обратить внимание их на превосходное правило, стоящее в конце. Цицерон, с одной стороны, изображает во всем блеске военные доблести Цезаря, представляя его победителем не только врагов, но и времен года, с другой стороны, изображает великодушное покровительство, оказываемое им старинному другу, впавшему в немилость и доведенному непредвиденным несчастьем до нужды; взвесив как бы на весах истины эти два различных качества, он высказывается за преимущества последнего. «Вот, — говорит он, — что следует называть деянием, истинно великим и достойным удивления. Пусть думают все что хотят о моем суждении о нем; но я все-таки полагаю, что всем прочим доблестям Цезаря следует предпочитать ту, которая среди столь великого счастья и на таком высоком посту делает его внимательным к нуждам старого друга и чувствительным к его нищете».

Размышления о вопросе чести и о дуэлях. Закончу эти заметки исторической чертой, способной наставить юное благородное сердце. Лакедемонянин Эврибад*, главный начальник союзного греческого флота, выступившего против персов, будучи недоволен тем, что афинский военачальник Фемистокл*, совершенно еще юный, слишком горячо отстаивал свое мнение, противоположное его собственному, поднял на него палку с угрожающим жестом и язвительными словами. Что сделали бы наши юные офицеры при подобном стечении обстоятельств? Фемистокл, не смущаясь и не двигаясь, сказал: «Бей, но выслушай!» Эврибад, пораженный этой сдержанностью, действительно выслушал его и, давши по совету юного афинянина сражение в Саламинском проливе, одержал ту блестящую победу, которая спасла Грецию и снискала Фемистоклу бессмертную славу.

Рассудительный учитель умеет воспользоваться подобным случаем и не преминет дать понять молодым людям, что ни у греков, ни у римлян, победителей стольких народов, бывших, конечно, хорошими судьями в вопросах чести и хорошо знавших, в чем состоит истинная слава, никогда в течение столь длинного ряда веков не было ни одного примера частной дуэли. Этот варварский обычай резать друг друга иной раз из-за одного слова, случайно вырвавшегося, и смывать кровью лучших друзей мнимое оскорбление, этот варварский обычай, повторяю я, который нам угодно называть делом благородства и величия души, был неизвестен этим славным завоевателям. «Они сохраняли, — говорит Саллюстий*, — ненависть и злобу к врагам, а со своими согражданами умели состязаться только в славе и доблести».

Знакомство с характером и доблестями великих людей ведет к подражанию им. Справедливо замечают, что ничто так не способно внушить чувства добродетели и отвратить от порока, как беседа с хоро-

шими людьми, потому что она мало-помалу внедряется и проникает до сердца. Слушание их, частое лицезрение заменяет наставления. Одно их присутствие, даже когда они молчат, говорит и поучает. Эту пользу и нужно главным образом извлекать из чтения авторов. Оно, так сказать, ставит нас в сношения со всеми великими людьми, какие были в древности. Мы беседуем, путешествуем, живем с ними; мы слышим их речи, являемся свидетелями их деяний. Мы незаметно входим в их чувствования и в их правила. Мы заимствуем от них благородство и величие духа, бескорыстие, ненависть к несправедливости, любовь к общественному благу — свойства, со всех сторон блистающие в их жизни.

Размышления о нравах должны быть краткими. Когда я говорю таким образом, это не значит, что, по-моему, нужно сильно настаивать на нравственных размышлениях. Правила, имеющие отношение к нравственности, чтобы производить впечатление, должны быть краткими и живыми, пущенными, как стрела. Это самое верное средство — заставить их проникнуть в ум и там остаться. «Немногое нужно, но производительное. Оно легче проникает, зато и остается прочно». Так говорит Сенека, он же прибавляет очень подходящее к предмету сравнение. «С этими размышлениями, — говорит он, — бывает то же, что с семенем. Семя само по себе ничтожная вещь; но если оно падает в хорошо подготовленную землю, то мало-помалу развивается; как бы мало сначала оно ни было, незаметно подрастая, оно значительно расширяется и поднимается. Точно так же и правила, о которых мы говорим, иной раз являются в виде одного слова, короткого размышления; но это слово, это размышление, в тот же момент, по-видимому, пропадающее, со временем произведет свое действие».

Нельзя, следовательно, ожидать, чтобы это действие было скорым, а тем менее — чтобы оно было всеобщим. Важно уже и то, если небольшое число людей извлекает из этого пользу; это небольшое число не замедлит приносить пользу и государству. Эту мысль высказывал Цицерон, трактуя о предмете, близком к нашему. Он еще раньше этого заметил, что заботиться об образовании юношества это значит оказывать государству наиболее великую и наиболее важную услугу, особенно в такое время, когда, вследствие распущенности нравов, молодежь нуждается в том, чтобы ее сдерживали и останавливали всевозможными способами.

Третья цель образования
Религиозное обучение

Без религиозного обучения христианские школы не отличались бы от языческих. Что мы только что сказали о необходимости для учителей выставлять на вид ученикам правила и примеры добродетели, встречающиеся у авторов, все это имеет целью только создать из юноши порядочного и честного человека, хорошего гражданина, хорошего чиновника. Правда, это важно, и кто удачно достигает этой цели,

тот оказывает большую услугу обществу. Однако же, если бы он этим и ограничивал свой труд, то можно было бы бояться упрека, который мы читаем в Евангелии: «Что особенного делаете? Не так же ли поступают и язычники?»

Удивительная заботливость язычников насчет нравов. И действительно, в этом отношении они довели свою щепетильность до такой степени, которая должна нас пристыдить. Я ограничусь приведением здесь некоторых черт из Квинтилиана, одного из языческих учителей, отличавшегося одновременно и наибольшим искусством и наибольшею честностью.

В превосходной риторике, дошедшей до нас, помышляя создать совершенного оратора, он выставляет принцип, что он не может быть таковым, если не является хорошим человеком, и как необходимое последствие требует от него не только словесного таланта, но и всех моральных доблестей.

Предосторожности, принимаемые им для воспитания человека, предназначаемого к столь благородному званию, удивительны. Внимательно относясь к своему ученику с колыбели и зная, какова сила первых впечатлений, особенно по отношению к злу, он хочет, чтобы при выборе всего, что приближается к ученику, всего, что окружает его, — кормилицы, слуг, сверстников, — заботились прежде всего о хорошей нравственности.

В слепой беспечности отцов и матерей по отношению к детям и в их нерадении сохранить в детях драгоценное сокровище стыдливости он видит источник всякой распущенности. Чего только он ни говорит против этого мягкого воспитания, в котором видят доброту и нежность, но которое пригодно только на то, чтобы расслабить одновременно и тело и дух! Как энергично он советует устранять от родительского дома все дурные разговоры и все дурные примеры — из опасения, чтобы дети не заразились ими, прежде чем узнают опасность их, и чтобы привычка ко злу не стала в них второй природой!

Он хочет, чтобы первые порывы страстей заботливо подавлялись, чтобы из всего извлекали пользу для нравственности, чтобы примеры или образцы, предлагаемые учителями для писания, заключали в себе сентенции, правила, полезные для хорошего поведения в жизни, чтобы и для развлечения заставляли детей заучивать слова великих людей.

А как требователен он, когда речь идет о выборе наставника, руководителя! Ему мало самого добродетельного человека; ему слишком мало строгой дисциплины: «нужно и наставника выбирать самого непорочного (об этом — главнейшая забота у людей благоразумных) и дисциплину наиболее строгую». Удивительно основание, приводимое им. «Это для того, — говорит он, — чтобы мудрость учителя охраняла детскую невинность в этом возрасте, еще нежном, и чтобы потом, когда учениками труднее будет управлять, его важность, внушающая им почтение, удерживала их в пределах долга».

Одно из прекраснейших и наиболее известных мест Квинтилиана это то, где он разбирает знаменитый вопрос, выгоднее ли обучать

детей особо или их следует посылать в общественные школы. Он защищает последнее и приводит много оснований, по-видимому, очень сильных. Но он с самого начала заявляет, что если общественные школы были бы опасны для нравов, то, как бы ни полезны они были для приобретения знаний, не следует ни минуты колебаться и что добродетель бесконечно предпочтительнее красноречия.

Трактуя о чтении авторов, он предупреждает, что этот предмет требует больших предосторожностей — для того, чтобы молодые люди в таком возрасте, когда все проникающее в их ум оставляет там глубокие следы, не изучали ничего непрекрасного, а тем более того, что не хорошо и не честно. В виду этого он совершенно запрещает им чтение произведений, слишком свободных и непристойных; он позволяет им чтение комедий только в ту пору, когда нравы их будут в безопасности; он рекомендует делать выбор не только между авторами, но и между местами автора, которого дают им читать. «Что касается меня, — говорит он, — то признаюсь, что и у Горация* есть некоторые части, которых я не хотел бы толковать».

Кроме наставлений и примеров добродетели, которые доставит обычное чтение, он желает, чтобы наставник умело вставлял ежедневно в свои объяснения какой-нибудь принцип, какое-нибудь полезное для поведения правило. Пусть как можно чаще заводят речь о честном и добром, — потому что живая речь учителя, которого хорошие ученики неизменно любят и уважают, производит гораздо большее впечатление, чем мертвые слова. Квинтилиан приводит это пояснение, говоря о способе исправлять сочинения; но это еще более справедливо по отношению к нравам.

Можно ли прибавить еще что-нибудь к этой строгости? Могут ли христианские учителя идти еще дальше? И все ли они даже доходят до этого? Меж тем, если их справедливость, их щепетильность в этом отношении не превосходит языческую, то несомненно, что они «не войдут в царствие небесное». Таким образом, после забот о том, чтобы создать из юноши порядочного и честного человека, остается еще нечто более существенное и более важное — остается создать из него человека-христианина. Эти первые качества сами по себе очень ценны; но благочестие есть как бы душа их, оно бесконечно возвышает их. Раз это последнее, ослабленное и затемненное страстями, начинает потом исчезать, то хорошо уже и то, что нравственные доблести остаются; хорошо, если лица, занимающие посты и назначенные управлять другими, сохранят навсегда хоть римскую честность. Вот почему нужно всеми силами стараться посеять в уме молодых людей эти счастливые семена и заложить в них эти принципы.

Главная цель школы — это сделать молодых людей благочестивыми. Но целью всех наших трудов, пределом всех наших наставлений должна быть религия. Хотя мы не всегда о ней говорим, но мы должны иметь ее всегда в уме и не терять никогда из виду. Как небрежно ни относиться к старинным регламентам школы, касающимся учителей и учеников, к различным молитвам и торжествам, предписанным ей с целью молить Бога о помощи, к публичным процессиям,

установленным для каждого времени года, к прекращению общих занятий в определенные, заранее намеченные дни с целью дать возможность ученикам лучше располагать своим временем для празднования великих праздников и принятия св. Тайн, все-таки легко признать, что задача этой благочестивой матери состоит в том, чтобы осенить и освятить занятия молодых людей религией, и что она для того лишь так долго и носит их в своем лоне, чтобы снова родить их Иисусу Христу: «Дети мои, для которых я снова в муках рождения, доколе не изобразится в вас Христос».

Школьный регламент заставляет учеников изучать тексты из Св. Писания. С этой именно целью предписано, чтобы во всех классах, помимо прочих упражнений в благочестии, ученики ежедневно читали вслух несколько текстов из Св. Писания, особенно из Нового Завета — для того, чтобы прочие занятия, как выражается регламент, были приправлены этой божественной солью. Он согласен, что из языческих творений извлекается красота и нежность выражений и мыслей: это драгоценные чаши, которые мы имеем право похитить у египтян. Но он опасается, как бы мы в этих отравленных чашах не подали молодым людям вина заблуждения (как на это жаловался Св. Августин), если среди стольких мирских голосов, непрерывно оглашающих школы, не будет слышаться там голос единого учителя людей Иисуса Христа. Он видит в этом благочестивом упражнении как бы предохранительное средство и хорошее противоядие для того, чтобы предупредить и укрепить молодых людей при выходе их из школы против соблазнов удовольствия, против ложных правил испорченного века и против заражения дурным примером. <...>

Какое употребление сделает искусный учитель из всех этих важных истин и многих других, подобных им, которые, являясь ежедневно с новых сторон, мало-помалу образуют в уме убеждение, тайное, внутреннее и как бы естественное, против которого неверие впоследствии имеет очень мало силы! <...>

Чтобы внушать другим благочестие, для этого мы должны сами быть проникнуты им. Но самым надежным и действительным средством внушить молодым людям благочестивые чувствования служит полное проникновение самого учителя благочестием. Тогда все говорит в нем, все поучительно, все внушает уважение и почтение к религии, даже когда он ведет речь о чем-нибудь другом. Ибо это еще более является делом сердца, чем делом ума: для добродетели, равно как и для совести, путь примеров гораздо короче и вернее, чем путь правил.

Этого образа действий всецело держался Св. Августин. Его рассказ о способе, каким он наставлял своих учеников, может принести большую пользу как школьникам, так и учителям. Самым существенным качеством христианского учителя должна быть ревностная любовь к ученикам, о которой говорит апостол Павел и которая воспламеняет в учителе горячее рвение к их спасению и делает его крайне чувствительным ко всему, что может нанести этому спасению малейший ущерб.

Этот великий святитель после своего обращения удалился в деревню с несколькими друзьями и там наставлял двух молодых людей, носивших имена Лиценция и Тригеция. Он установил регулярные беседы, на которых заставлял их говорить на различные предлагаемые им темы. Каждый защищал свое мнение и отвечал на вопросы и возражения. Все, что говорилось с той и другой стороны, записывали. Раз у Тригеция вырвался ответ недостаточно правильный, и он желал, чтобы его не записывали. Лиценций, с своей стороны, настаивал на противном и требовал, чтобы его записали. Оба они разгорячились, как это естественно у молодых людей, прибавляет Св. Августин или скорее у всех людей, которые исполнены тщеславия и гордости.

Св. Августин делает довольно строгий выговор Лиценцию, который тотчас краснеет. Другой, восхищенный смущением и конфузом своего соперника, не может скрыть своей радости. Святитель, проникнутый живою скорбью при виде тайной досады одного и злой радости другого, обращаясь к обоим, говорит: «Так-то вы ведете себя! Разве это любовь к истине, на которую я рассчитывал, минуту тому назад воспламенила вас обоих?» После многих увещаний, он закончил так: «Милые мои дети! Не увеличивайте — заклинаю вас — моих бедствий, которые и без того слишком велики. Если вы чувствуете, как я вас обожаю и люблю, как дорого мне ваше спасение, если вы убеждены, что я самому себе не желаю ничего более выгодного, чем вам, если, наконец, называя меня учителем, вы считаете нужным чем-нибудь отплатить мне за любовь и нежность, то я требую от вас одной лишь благодарности — чтобы вы были добрыми: будьте же добры!» Тогда у него потекли обильные слезы — и завершили действие его речи. Умиленные ученики думали уже только о том, чтобы утешить своего учителя скорым раскаянием на настоящее время и искренними обещаниями на будущее.

Стоило ли учителю так волноваться из-за проступка молодых людей? Разве не обычное дело подобного рода диспуты? И желать изгнать из них эту живость и чувствительность не значит ли погасить всякий пыл к занятиям и притупить острие, необходимое для поощрения в этом возрасте?

Св. Августин не так думал. Он помышлял лишь о том, чтобы удержать в должных границах благородное соревнование и помешать ему выродиться в гордость, которая является тягчайшею болезнью человека. Он очень далек был от того, чтобы лечить ее другою болезнью, быть может, не менее опасною, — я разумею леность и нерадение. «Какое горе было бы, — говорит он, — иметь таких учеников, в которых один порок можно было бы исправить только другим пороком!»

Вот нежность чувствований, какой не встречается среди язычников. Они согласны, правда, что честолюбие, о котором мы говорим здесь, есть порок; но, по довольно странному противоречию, выдают его за такой порок, который часто делается в молодых людях источником добродетелей, и они делают все необходимое, чтобы

питать и усиливать эту болезнь. Только христианство врачует от всего, объявляет войну вообще всем порокам и может восстановить человека в полной святости. Философия с ее прекраснейшими правилами не доходит до этого.

Следует все подчинять и относить к религии. Итак, если собрать в немногих словах все сказанное доселе, то мы должны сказать, что разум, украсив ум ученика всеми гуманитарными науками и укрепив его сердце всеми нравственными доблестями, должен передать его в руки религии, чтобы научить его законному употреблению всего того, чему он его обучит, и этим освятить его, давши ему вечность. Разум должен предупредить, что без уроков этого нового учителя весь его труд был бы только пустой забавой, потому что он ограничивался бы землею, временем, суетной славой, хрупким счастьем, что этот новый руководитель один может вести человека к его началу, нести его снова в лоно Божества, сделать обладателем высшего блага, к которому он стремится, и исполнить его неизмеримые желания через безграничное блаженство. Наконец, последнее и важнейшее из всех убеждение, которое разум должен внушить ученику, состоит в том, чтобы с полною готовностью слушать возвышенные уроки, преподаваемые ему религией, подчинять ей всякое другое просвещение и видеть величайшее счастье и самый неотложный долг в служении ее славе всеми своими познаниями и всеми своими талантами. <...>

Леонтий Филиппович Магницкий (1669—1739 гг.)

Известный русский математик и педагог Леонтий Филиппович Магницкий родился в 1669 г. в семье патриарших крестьян. Научился грамоте, счету, основам греческого и латинского языков, предположительно, в Иосифо-Волоколамском монастыре, а после переезда в Москву служил в Симоновом монастыре. Между 1686 и 1694 гг. учился в Славяно-греко-латинской академии и одновременно изучал немецкий, голландский и итальянский языки, которые там не преподавались, что позволило ему осуществить перевод ряда европейских трудов по математике, картографии и навигации. До 1700 г. Л.Ф. Магницкий работал в качестве преподавателя арифметики в частных домах.

После открытия в Москве школы «Математических и навигацких, то есть мореходных хитростно наук учения» (1701 г.) был назначен в нее преподавателем арифметики, геометрии и тригонометрии, которым и оставался до конца жизни. За заслуги в области преподавания по личному распоряжению Петра I для Л.Ф. Магницкого был построен дом в Москве и пожаловано несколько деревень.

Л.Ф. Магницкий — автор сочинения энциклопедического характера «Арифметика, сиречь наука числительная, с разных диалектов на русский язык переведенная, и воедино собрана, и на две части разделена» (1703 г.), содержащего сведения по основным разделам математики, а также по астрономии, геодезии и навигации. В качестве источников им были привлечены сочинения как иностранных, так и русских авторов XV—XVII вв. «Арифметика...» широко использовалась в качестве учебного пособия в учебных заведениях России до 60-х гг. XVIII в. Л.Ф. Магницкий принимал участие в переводе на русский язык и издании сборника логарифмических таблиц, а также таблиц по мореходной астрономии и пособий по картографии (1722 г.).

В «Арифметике...» в стихотворной форме представлены общие рассуждения по различным математическим правилам, снабженные красочными рисунками. Каждое излагаемое правило имело четкую формулировку и сопровождалось практическими примерами, а также значительным количеством задач. «Арифметика...» Л.Ф. Магницкого вместе с «Грамматикой...» М. Смотрицкого, по образному выражению М.В. Ломоносова, являлись «вратами учености».

Ниже приведен фрагмент из «Арифметики...».

Л.Ф. МАГНИЦКИЙ

АРИФМЕТИКА, сиречь наука числительная, с разных диалектов на русский язык переведенная, и воедино собрана, и на две части разделена[1]

<...> Приими юне премудрости цветы разумных наук обтицая верты.
Арифметике любезно учися, в ней разных правил и
штук придержися.
Ибо в гражданстве к делам есть потребно, лечити твой
ум аще числит вредно.
Та пути в небе, решит и на мори, еще на войне полезна и в
поли.
Обще всем людям обра́з дает знати, дабы исправно в
размерах ступати.
О ней ты цвети как крин благовонный, равно и к иным
наукам будь хотный.
<...> Оный архимед и пифагор, излиша яко воды от гор.
Первии быша снискатели, сицевых наук писатели.
Равно бо водам излияша многи науки в мир издаша.
Елицы же их восприяша, многи си пользу от них взяша.
Сия же польза ко гражданству, требна каждому государству.
В древних бо летах цари грецки и нынешние вси немецки.
Единако ее приимают, и царство свое управляют.
Такожде и людей учат выну, в жительстве иметь все по чину.
Любить же мудрость и науки, чем богатство им придет в руки.
А иже людей обогатить, убо и царство распространить.
Грады укрепить и построить и всю землю си успокоить.
Ону волю мы в тебе зряще и паче всех тя быти мняще.
В той же ревности есмы суще и нечто наук тех имуще.
Едину от всех тех избрахом, арифметику написахом.
Люботрудно ся в ней подщавше, из многих разных книг собравше.
Из грецких убо и латинских, немецких же и италийских.
Чин и порядок избирахом в достойных местах приплетахом.
Сличием добрым и изрядным, еже мнится нам быть приятным.
<...> И так кончися политика, а другая их логиетика.
Полагается разным чином по належащих нам причинам.
В первых должно да ум словесный будет о твари всей известный.
И тем Бога си познающ и Имя Его величающ.
Друга же причина есть с того, что не ин кто, но Бог с тобою
[т.е. с Петром I],
Сотвори ныне в нащи лета, не бывшее от здания света.
Яко где в мале не самый брег, обрел кораблям свободный бег.

[1] *Галанин Л.Ф.* Леонтий Филиппович Магницкий и его «Арифметика». М.: Тип. О.Л. Сомовой, 1914. С. 7—11.

И сие зело есть пречудно, а врагам нашим велми грубно.
Но великим сим корованом, в болший страх врагом и поганом.
Да даст бог ходы зрети скоро благополучно и споро.
Тем же аще мы ум и не леп, и она дела зрети не слеп.
Но елико в нем приплодилось, а паче что где пригодилось.
От различных книг и учений и от наук небесных течений
Так же и из геометрики к сей науке арифметики
Хощу приложить достойных штук яко угодны от тех наук
И хотяй быти морский пловец, навигатор ли или гребец.
Да зрит си пользу зде от части, от них же восхотех прикласти
Ныне бо и всяк лучший воин ону науку знать достоин
И, узрев, яко в том есть плод мног, внесох из морских
книг что возмог
Яко да будет всем известна, книга сия и у всех честна
Яже есть со исполнением и довольным объяснением.
Елико мочно показати, просторечий же убежати.
Ни мудро б ни просто учити, но как могно толк получити.
И мню аз яко то имать быть, что сам себе всяк может учить.
Зане разум весь собран и чин природнорусский, а не немчин.
Склонность бо в речах знал есть твердо и объяснил весь
толк усердно.
Тем же молим о самодержче к чести Богу ревный раделче.
Да бы сей труд в чест Богу приял, и в пользу людям в мир излиял.
О нем же верный раб твой тщился, понуждачи кто трудился.
И имый о сем деле укас упокоивал на всякий час.
И в нуждах всему он помогал, ради всех пользы се содевал.
Тем же труждшиися убоги подлагаем главы под ноги.
И желаем да будет сей труд, добре пользовать русский весь люд. <...>

1. Тем ти молю о самодержце к чести Богу ревный раделче.
2. Дабы труд сей в честь Богу приял и ползу людям в мир излиял.
3. Тем убо трудшийся убогий подлагаю главу под ноги.
4. И желаю да будет сей труд добре ползовать Божий весь люд.
5. Ныне же и всяк лучший воин ону знать наук достоин.
6. Иже да поет Богу славу и величит твою державу.
7. За толикую ползу и дар юже бо весь мир ныне издал.
8. Мне ж милость твоя да придет и милостиво труд сей приимет.

Феофан Прокопович (1681—1736 гг.)



Феофан (Элеазар) Прокопович — видный церковный и общественный деятель, педагог, писатель и драматург, один из активных участников петровских преобразований, яркий реформатор просвещения в России первой половины XVIII в. Феофан Прокопович родился в 1681 г. в семье купца в Киеве. В 1698 г., окончив Киево-Могилянский коллегиум, он переехал в Польшу и там принял униатство, что позволило ему продолжить образование в Риме, где он изучал богословие, античную литературу, латинский и греческий языки, философию. Возвращаясь в Россию, Феофан Прокопович посетил ряд западноевропейских стран, в которых ярко проявлялся кризис схоластического образования и обнаруживались зародыши идей Просвещения. В 1704 г., возвратившись в Киев, он вновь принял православие, начал заниматься педагогической деятельностью в Киево-Могилянской академии и вскоре ее возглавил.

Феофан Прокопович полностью разделял стремление Петра I к кардинальным преобразованиям в стране. В 1711 г., сопровождая царя в прусском походе, Феофан Прокопович произвел на него большое впечатление и в 1715 г. был вызван в Петербург, возведен в сан епископа (1718 г.), затем архиепископа (1724 г.) и стал помощником Петра I в преобразовании церковных и государственных дел. Как противник схоластической учености, Феофан Прокопович хотел придать школе научный характер, расширить круг изучаемых в ней учебных предметов. С его именем связана разработка ряда учебников, учебных пособий для школ. Особое место в педагогическом наследии Феофана Прокоповича занимает «Букварь, или Первое учение отроком с Катехизисом» (1720 г.), вышедший в обстановке борьбы государственной власти с идеологией церковного раскола и долгое время использовавшийся в церковных и светских школах. По словам самого Феофана Прокоповича, «Букварь...» был написан по настоятель-

ному желанию царя Петра установить «действительное и необходимое правило отроческого воспитания». Этим обусловлен отход «Букваря...» от традиционного начетничества: он был ориентирован не на механическое запоминание, а на понимание Закона Божьего, начал христианской веры. Такой подход был для отечественного образования дидактическим новшеством.

В 20-е гг. XVIII в. в доме Феофана Прокоповича возникло учебное заведение для молодых людей, способных заниматься наукой. Многие из них позднее стали членами Петербургской академии наук, созданной в 1724 г.

При Александро-Невском монастыре в Санкт-Петербурге Феофан Прокопович основал типографию, в которой помимо богослужебной печаталась учебная литература. Феофан Прокопович возглавлял так называемую ученую дружину, в которую входили такие сподвижники Петра I, как В.Н. Татищев и А.Д. Кантемир. Умер Феофан Прокопович в 1736 г. в Санкт-Петербурге.

В эпоху Петра I Феофан Прокопович был одним из тех, кто усматривал теснейшую связь между организацией образования и прогрессом государства. Это направление его деятельности отражено в разработанном им документе «Духовный регламент», который он составил по поручению царя и который представлял собой свод правил, устанавливавший новое устройство церкви, подчиненной политике государства (аналогичный процесс протекал в то время в некоторых западноевропейских странах, например, в Англии). Во II части «Духовного регламента» раскрывалась система подготовки нового духовенства, состоявшая из трех ступеней — низшей (архиерейские школы), средней (семинарии) и высшей (академия). В программах и методических установках определялись содержание духовного образования и рекомендации по рациональной организации занятий и досуга учащихся. Духовные заведения рассматривались как составные части новых центров государственного просвещения. Ниже приводится фрагмент из «Духовного регламента» Феофана Прокоповича.

ФЕОФАН ПРОКОПОВИЧ

ДУХОВНЫЙ РЕГЛАМЕНТ[1]

II часть
Дела управлению подлежащая

<...>

Епископу иметь школу при доме своем

Вельми ко исправлению церкви полезно есть сие, что всяк епископ имел в доме, или при доме своем школу для детей священнических, или и прочих в надежду священства определенных. А в школе той был бы учитель умный и честный, который бы детей учил

[1] Духовный регламент, повелением державнейшего государя Петра I сочиненный. Ныне повелением императрицы Екатерины Алексеевны напечатася осьмым тиснением в граде Москве. 1776. С. 21—48.

честь и разуметь. <...> А который бы ученик был бы крайне туп, или хотя и остроумен да развращен и упрям, и непобедимой лености, таковых бы по довольном искушении отпускать от школы, отняв им всякую надежду чина священнического. Таковых же единых в школе архиерейской наставленных учеников производить во священство. <...>

Дома училищные и в них учителя и ученики

Известно есть всему миру, какова скудость и немощь была воинства российского, когда оное не имело правильного себе учения, и как несравненно умножилась сила его и надчаяние велика и страшна стала, когда Петр Первый обучил оное изрядными регулами. То ж разуметь и о архитектуре, и о врачестве, и о политическом правительстве, и о всех прочих делах.

И наипаче то ж разуметь о управлении церкви, когда нет света учения, нельзя не быть нестроению, и многим смеха достойным суевериям, еще же и раздорам и пребезумным ересям.

Дурно многие говорят, что учение виновное есть ересей, ибо кроме древних от гордого глупства, а не от учения бесновавшихся еретиков наши же русские раскольщики не от грубости ли и невежества толь жестоко взбесновались. А хотя и от ученых человек бывают ересиархи, но ересь в оных родилась не от учения, но от скудного священных писаний разумения, а возросла и укрепилася от злобы и гордости, которая не попустила им переменить дурное их мнение, и уже по познании истины, против совести своей. И если посмотрим чрез истории, аки чрез зрительные трубки, на мимошедшие веки, увидим все худшее в темных, нежели в светлых, учением временах. Не спесивились так епископы до четырехсотного лета, как после возгордилися наипаче константинопольский и римский: ибо тогда было учение, а после оскудело. И аще бы учении церкви или государству было вредное, то не учились бы сами лучшие христианские особы и запрещали бы иным учитися: а то видя что и учились все древние наши учителя не токмо Священного Писания, но и внешней философии и кроме многих иных славнейшие столпы церковные поборствуют и о внешнем учении. <...>

Ибо учение доброе и основательное есть всякой пользы как отечества, так и церкви, аки корень и семя и основание. Но сие накрепко наблюдать подобает, чтоб было учение доброе и основательное.

Ибо есть учение, которое к имени того недостойно есть, а обаче от людей хотя и умных, но того несведущих судится быть за прямое учение.

Обычно вопрошают многие: в которых школах был онсица; и когда услышат, что был он в риторике, в философии и в богословии, за единые тыя имена высоко ставят человека, в чем часто погрешают. Ибо и от добрых учителей не все добре учатся: ово за тупость ума, ово за леность свою, кольми паче когда и учитель будет в деле своем мало или и ниже мало искусен.

Ведати же подобает, что от пятисотного до четыренадесятьсотного году, сиесть чрез девятьсот лет во всей Европе, вся почитай уче-

ния в великой скудости и неискусстве были, так что у самых лучших авторов, во оные времена писавших, остроумие видим великое, а света великого не видим. По четыресотном над тысячу годе начали проявлятися любопытнейшие и потому искуснейшие учителя, и помалу многие академии гораздо великую, и почитай от древних оных августовских лет*, большую силу возымели: многие обаче училища в прежней тине остались, так что у оных риторики и философии и прочих учений, имена точию суть, а дело не тое. Причины того различные суть, которые зде за краткость не вспоминаются.

Такого же, тако рещи приведенного и мечтательного учения вкусивши, человецы глупейшии бывают от неученых. Ибо весьма темни суще, мнят себя быти совершенных и помышляя, что все, что-либо знать мощно, познали, не хотят, но ниже думают честь книги и больше учитися. Когда вопреки прямым учением просвещенный человек, никогда сытости не имеет в познании своем, но не престанет никогда же учитися, хотя бы он и Мафусаилов век* пережил.

Се же вельми бедно, что именованные неосновательные мудрецы не токмо неполезны, но и вельми вредны суть и дружеству, и отечеству, и церкви пред властьми надмеру смиряются, но лукаво, чтоб так украсть милость их и пролезть на степень честный. Равного чина людей ненавидят, и если кто во учении похваляем есть, того всячески тщатся пред народом и у властей обнести и охулити, к бунтам склонны, восприемля надежды высокие. Когда богословствуют, нельзя им не еретичествовать, за невежеством бо своим удобь проговорятся, а мнения своего изреченного переменить отнюдь не хотят, чтоб не показать себе, что не все знают. А мудрыи мужие сие между собою утвердили пословие: мудрого человека свойство есть отменять мнение.

Сие предложить судилось за благо, что если царское величество похощет основать Академию, рассуждало бы Духовный коллегиум*, каковых исперва учителей определить и каковый учения образ указать оным, дабы на вотще пошло государское иждивение, и вместо чаянной пользы не была бы тщета, смеха достойная.

А как бы в сем опасно и искусно справитися, угодные суть последующие регулы.

1. Ненадобе исперва многих учителей, но первый год довольно единого или двоих, которые бы учили грамматике, си есть язык правильно знать латинский, или греческий, или оба языка.

2. На другой год, и третий, и прочие, поступая к большим ученям, да и первого не отлагая для новых учеников, большее число и учителей придастся.

3. Искушать всячески, каков в деле своем есть, кто хощет быть учитель школы; например: желая ведать, искусен ли в языке латинском, велеть ему сложение русское перевесть на латинское, також латинское слово некоего славного в языке том автора, перевесть на русское, и велеть искусным осмотреть и освидетельствовать переводы его, и тотчас покажется, совершен ли есть или средний, или и того нижае, или весьма ничего. Суть же и иных учений свойственные искушения, которые мощно будет особенно списать.

4. А хотя и неискусен в требуемом учении покажется, обаче мощно знать, что остроумен есть, то знатно он за леностию или за плохим своим учителем не достигнул того, и таковому повелеть полгода или год самому учитися от авторов, в деле том искусных, аще учитель хочет быть. Только ж сие делать за скудость людей; а лучше бы на таковых не надеятися.

5. Определенным и добрым учителем приказать, чтобы они исперва сказывали ученикам своим вкратце, но ясно, кая сила есть настоящего учения: грамматики, например, риторики, логики и пр. И чего хочем достигнути чрез сие или оное учение, чтоб ученики видели берег, к которому плывут, и лучшую бы охоту возымели, и познавали бы повседневную прибыль свою, також и недостатки.

6. Избрать изряднейших во всяком учении авторов, которые свидетельствованы суть в славных академиях, именно же в Париже повелением короля Людовика XIV*, так кратко, а совершенно заключена латинская грамматика, что мощно надеятися остроумного ученика за един год совершенно научить языка оного, когда у нас за пять и за шесть лет мало кто постигает, что можно знать потому, что студент, из философии или богословии изшедший, не может перевесть и среднего стиля латинского. Избрав убо, яко же речеся, лучших в грамматики, риторики и в прочих учениях авторов подать в Академию и приказать, чтоб оных руководством, а не иных учено в школах.

7. В богословии собственно приказать, чтоб учено главные догматы веры нашей и Закон Божий. Чел бы учитель богословский Священное Писание и учился бы правил, как прямую истую знать силу и толк писаний; и все бы догматы укреплял свидетельством писаний. А в помочь того дела чел бы прилежно святых отец книги, да таковых отец, которые прилежно писали о догматах, за нужду распрь в церкве случившихся с подвигом на противные ереси... А хотя и может богословский учитель и от новейших иноверных учителей помощи искать, но должен не учитися от них и полагатися на их сказки, но только руководство их принимать, каких они от писания и от древних учителей доводов употребляют. Наипаче в догматах, в которых с нами иноверцы согласны суть, а однако доводом их нелегко верить, но посмотреть, если ли таковое в писании или в книгах отеческих слово и тую ли имеет силу, в яковой они приемлют; многажды бо лгут господа оные и чего не бывало приводят. Многажды же слово истинное развращают... Должен убо учитель богословский не по чужим сказкам, но по своему ведению учить, и иногда, избрав собственное время, показать в книгах и ученикам своим, чтоб и они известны сами были, а несумнились бы, правду ли говорит или лжет учитель их.

8. По случаю здесь, причины мимошедшего совета, воспоминается, что при школах надлежит быть библиотеке довольной. Ибо без библиотеки, как без души, академия. А довольную библиотеку мощно купить за две тысячи рублей.

Библиотека учителем по вся дни и часы ко употреблению невозбранна, только бы книг по келиям не разбирали, но чли бы оные в

самой библиотечной канторе. А ученикам и прочим охотникам отворять библиотеку в уреченные дни и часы.

И ходили бы в библиотеку которые язык умеют в особенные часы и дни по долженству, а в иные за охоту и в урочное время. Спрашивал бы всякого свой учитель, которого он автора чтет, и что прочел, и что списал; а если чего не разумел, то б ему объяснил учитель. Сие вельми полезно и скоро человека аки претворяет в иного, хотя бы прежде грубых был обычаев.

9. Обращаяся к школьным учениям, сие видится быть вельми благоуспешно, что могут некая учения двое или трое вдруг одного часа и одним делом подаватися. Например, уча грамматики, может учитель с нею учить купно и географию и историю, понеже по регулам грамматическим нужно есть делать экзерциции, си есть обучатися в переводах с моего языка за язык тот, которой учуся, и вопреки, с языка того на мой язык. То можно велеть ученикам переводить по части географию, или историю одну внешнюю, либо церковную, или на перемену оба те учения.

Обаче понеже историю часть без ведения географского есть как бы завязанными глазами по улицам ходить, того ради здравый совет есть: год, грамматике определенный, разделить на две части. И полгода первое учить грамматику с географиею, особенный в неделе день определяя, в который на карте будет учитель показывать циркулы, планисфериа и универсальную ситуацию мира. А еще лучше бы делать сие на глобусе и так обучать студентов, чтоб могли перстом показать, когда кто спросит их: где Африка, где Европа и к которым сторонам под нами лежит Америка; також и особь о государствах: где Египет, где Китай, где Португалия и прочая. А другое полгода давать в экзерциции переводить историю универсальную да краткую; только бы был автор чистого языка латинского, яковый есть Юстин* историк и мощно будет после других усмотреть.

И се весьми полезно, ибо ученицы великое ко учению возымеют доброхотство, когда невеселое языка учение толь веселым мира и мимошедших в мире дел познанием растворено им будет; и скоро от них грубость отпадет, и еще при береге почитай училищном немало драгих товаров обрящут.

10. Чин учения таковый добрый кажется:

1) Грамматика купно с географиею и историею.

2) Арифметика и геометрия.

3) Логика или диалектика, и едино то двоеименное учение.

4) Риторика купно или раздельно с стихотворным учением.

5) Физика, присовокупи краткую метафизику*.

6) Политика краткая Пуфендорфова* аще она потребна судится быть; и может она присовокупитися к диалектике. <...>

11. Ректора и префекта* рассмотреть прилежных человек, и которых учение и труды уже известны. И укажет им Духовный коллегиум тщательным быть в деле своем, с таковым угрожанием, что ежели нечинно пойдут учения и неблагоспешно, то они сами суду подпадут в Духовный коллегиум. И того ради смотреть должны, ходят ли

всегда в школу учителя, и так ли учат, как подобает: и должны ректор с префектом посетить в неделю две школы, а в другую неделю другие две, и так и прочие кругом. А когда в школу приидут, учитель при них учить будет, а они слышати хотя чрез полчаса. Також и вопросами отведовать учеников, знают ли, что уже должно бы им знать.

12. Если кто от учителей противен покажется академицким уставом и непреклонен наставлению ректорскому, такового ректор объявит в Духовный коллегиум: и по следовании <...> отставлен или наказан будет по рассуждению. <...>

14. О учениках сие рассуждение: должны все протопопы, и богатшии, и инии священницы детей своих посылать во академию. Мощно тоеж указать и градским лучшим приказным людям: а о дворянах — как собственная воля будет царского величества.

15. Приходящие же тыя ученики были бы при академии до конца всех учений и не отпускать от школ ректору без ведома Духовного коллегиума. А если бы ректор или иной кто отпустил ученика отай за мзду поданную, и на такового преступника определить жестокое наказание.

16. Всем повсюду известно буди, что где будет человек ученый во академии и от академии свидетельствованный, того на степень духовной или гражданской чести не может упредить неученый, с великим штрафом на власти оные, которые бы инако сделали.

17. Новопришедшего ученика отведать память и остроумие и, если покажется весьма туп, не принимать во академию. Ибо лета потеряет, а ничего не научится.

А обаче возымеет о себе мнение, что он мудрый, и от таковых несть горших бездельников. А чтоб который не притворял себе тупости, желая отпуску в дом, как то другие притворяют телесную немощь от солдатства, искушению ума его целый год положить. И может умный учитель примыслить способы искушения таковые, яковых он познать и ухитрить не дознается.

18. Буде покажется детина непобедимой злобы, свирепый, до драки скорый, клеветник, непокорив и буде чрез годовое время ни увещании, ни жестокими наказании одолеть ему невозможно, хотя б и остроумен был, выслать из академии, чтоб бешеному меча не дать.

19. Место академии не в городе, но в стороне на веселом месте угодное, где несть народного шума, ниже частые оказни, которые обычно мешают учению, и находит на очи, что похищает мысли молодых человек и прилежать учением не попускает.

20. Ненадобе хвалитися академии, но ниже смотреть на тое, что много учеников имеет; сие бы весьма суетно есть. Но смотреть, как много есть остроумных и добре учащихся, с великою пользы надеждою и как бы оных додержать постоянных до конца.

21. И сие есть отнюдь не потребно, паче же и тщетно, чтоб студентов, какие ни приидут, принимать на поденные деньги государевы. Приходят бо многие не для учения, но еще иные и неспособные по природе, для жалованья только; нищетною нуждою влекомы. Иные же и способные, да сколько похотят при академии живут, а когда и куда хотят, отходят. Что ж с того добра: только суетный убыток.

Принимать бы студентов с рассмотрением остроумия, и они бы запись давали на себе, что до конца учении пребудут во академии, под великим штрафом, если бы обета своего не исполнили без крайней нужды. И так можно будет оных по совершении школьном презентовать царскому величеству и по его величества указу определять оных на разные дела.

22. Но что паче всего, и почитай едино есть потребно и полезно быть при академии или в начале и без академии семинариум для учения и воспитания детей, какие вымышлено немало во иноземных странах. А того некий зде образ представляется:

1) Построить дом образом монастыря, которого пространство и жилье и всякие к препитию и одеянию и прочим нуждам припасы были бы против числа детей (каковое определено будет по воле царского величества) пятьдесят, или семьдесят, или больше; також и потребных управителей и служителей.

2) В дому том имеют жить дети, и уже и большого возраста юноши по осьми или по девяти человек в единой избе <...> с таким расположением: большие во единой, средние в другой, малые в третьей избе.

3) Всякому место определить при стене <...> где его стоит кроватка складная (чтоб в день логовища знать не было), також шкафа на книжки и иные вещицы и стулик для сидения.

4) Во всякой избе (сколько оных будет) имать быть префект, или надсмотрщик, человек хотя неученый, обаче честного жития: только б не вельми свирепый и не меланхолик, летами от 30 до 50 году. А дело оного сие: насматривать, чтоб междо семинаристы (так воспитываемые в дому том нарицаются) не было ссор, драки, сквернословия и всякого иного бесчиния и чтоб во уреченные часы всяк делал, что должно. А всяк бы семинарист из избы своей без его благословения не исходил, и то со объявлением причины, куды и для чего исходит.

5) В том же дому подобает быть ученым человеком, монахом или мирским, из которых един будет ректор, дому всего управитель, а два — экзаменаторы, сиесть розыщики учения, как кто учится, лениво или прилежно.

6) Во всякой избе префект имеет власть наказывать себе подчиненных за преступление; но малых розгою, а средних и больших словом угрозительным. А потом на неисправляющихся доносить ректору.

7) Також экзаменаторы за леность во учении с малыми, средними и большими поступать будут и ректору доносить.

8) Ректор, верховная власть всех, всяким по рассуждению наказанием наказывать может. А кто непреклонен ко исправлению явится, того ректору не отпускать из семинариум без ведома Духовного коллегиума.

9) Определить времена ко всякому делу и покою семинаристом: когда спать ложиться, когда вставать, молиться, учиться, идти за трапезу, гулять и прочая. И все бы оные часы колокольцем означать, и все бы семинаристы, как солдаты на барабанной бой, так на колокольцев голос принимались за дело, какое на час уреченный назначено.

10) Не отпускать из семинариум в городы или куды ни есть, к своим в гости, пока семинарист не обыкнет, пребывая в семинариум, и не ощутит знатной пользы такового воспитания. А именно: до трех лет по приходе всякого в семинариум не испускать никуды; а и по третьем году не больше дважды в год позволить выйти в гости к родителям или сродникам, и то не далече отстоящим, так чтоб не больше седьми дней прошло из изшествия до возвращения в самый дом семинарийский.

11) А когда и так испущен будет в гости семинарист, то обаче придавать оному честного человека, яко инспектора или наблюдателя, который был бы при нем везде и всегда и при всяких случаях. И по возвращении давал бы рапорт ректору, что деялось. А если бы тот приданный инспектор, поноровя ему, утаил нечто худое, и такового плута бить гораздо. А можно будет тое познать и по сему, что возвратившийся семинарист не может не показати на себе некоей прежних нравов и охоты измены.

12) А когда какие сродники приидут в семинариум посетить своего тамо сродника, и тех гостей с ведомом ректорским ввесть в трапезу, или иную общую избу, или в сад, и тамо оным с сродником своим разговаривать, и мерно кушанием и питием потрактовать их можно, самому присутствующю ректору или одному экзаменатору, по рассуждению лиц.

13) Таковое младых человек житие кажется быти стужительное и заключению пленническому подобное. Но кто обыкнет так жить, хотя через един год, тому весьма сладко будет.

Обаче ко врачеванию скуки, последствующие регулы угодные суть.

14) Принимать до семинариум только малых детей от десятого до пятинадесятого году возраста, а выше того — разве за прошением честных лиц, свидетельствующих, что отрок и в доме родительском жил в страхе и добром насмотрении.

15) На всяк день два часа определить на гулянье семинаристом, а именно по обеде и по вечери, и тогда б невольно никому учитися и ниже книжки в руках иметь. А гулянье было бы с играми честными и телодвижными: летом в саде, а зимою в своей же избе. Ибо сие и здравию полезно есть, и скуку отгоняет. А еще лучше таковыя избирать, которые с потехою подают полезное некое наставление: такое, например, есть водное на регулярных судах плавание, геометрические размеры, строение регулярных крепостей и прочая.

16) Можно единожды или дважды на месяц, наипаче летом, проездиться на острови, на поля и места веселые, к дворам загородным государевым и, хотя единожды в год, в Санкт-Петербург.

17) В трапезе чтение будет ово историй воинских, ово церковных. А в начале всякого месяца, чрез два или три дни, чтомы да будут повести о мужах во учении просиявших, о церковных великих учителях, також и о древних и нынешних философах, астрономах, риторах, историках и прочая. Ибо таковых повестей слышание и сладко есть, и к подражанию мудрых оных людей поощряет.

18) Можно же еще дважды в год или больше делать некия акции, диспуты, комедии, риторские экзерциции. И то бо зело полезно к

наставлению и к резолюции, си есть честной смелости, каковые требует проповедь слова божия и дело посольское, но и веселую перемешку делают таковые акции.

19) Могут установлены быть и некие почести добре и тщательно учащимся.

20) Добре, в великие праздники, быть при столе оных семинаристов гласом музикийских инструментов; и сие нетрудно, ибо первого токмо нанять мастера, а от него наученные охотные семинаристы должны будут и других научить на свое место туне; и сия седмь воспомянутые регулы служат ко увелению учащихся.

21) Подобает быть в семинариум церкви, аптеке и доктору, а школы в близком академии, куда семинаристы ходить учитися будут. А если в семинариум и школы и учителя будут, то академия и семинариум вместе будут. А для учеников прочих, которые не похотят жить в семинариум, можно построить несколько жилья вне семинариум и пустить в наем студентам.

22) Регулы учителей, учения и учеников, выше во академии описанные, и зде хранитися должны.

23) Семинаристы едины будут люди убогии, и тыя, по милости царского величества, пропитание и одеяние и прочая нужная возымеют. А другие богатых людей дети, которые должны будут платить за корм и одеяние, а цене быть единой, навсегда определенной.

24) Как придет семинарист в совершенный разум и к большим учением достигнет, то должен учинить в церкви семинарийской при прочей братии своей присягу на том, что хочет он быть верен царскому величеству и его наследнику и готов к службе, до которой угоден есть и позван будет указом государевым...

25) Совершившихся во учении семинаристов не отпустит ректор от семинариум, пока прежде не обвестит до Духовного коллегиума. А коллегиум презентовать оных будет царскому величеству. И по том даст оным абшит со свидетельством искусства их.

26) А которые семинаристы по совершении учения угоднейшии покажутся к делу духовному, и они б у епископов были ближайшии к всяким степенем властелинским, паче прочих хотя бы и равно оным искусных, но не в семинариум воспитанных, разве бы некий знатный порок на семинаристе показался, и то не был бы оной порок от клеветы; а на завистников и клеветников определить жестокое наказание.

И можно впредь будет больше придумать или от иноземных лучших семинариев информации происк ать, а от таковаго воспитания и учения воистину надеятися великой пользы отечеству.

Василий Никитич Татищев (1686—1750 гг.)



Василий Никитич Татищев — российский государственный деятель, ученый-историк, педагог. Родился в 1686 г. около Пскова. Окончил в Москве Инженерную и артиллерийскую школу, с 1704 по 1719 г. состоял на военной службе, участвовал в Северной войне, был сподвижником Петра I и выполнял его различные военно-дипломатические поручения в России и за рубежом. В 1720—1722 гг. и 1734—1737 гг. В.Н. Татищев управлял казенными заводами на Урале. Здесь он создал ряд горнозаводских школ, для которых разработал оригинальные для этого времени содержание и методы воспитания и обучения. В 1737 г. В.Н. Татищев открыл школу в Уфе для обучения башкирских детей русской грамоте. В 1741—1745 гг. В.Н. Татищев был губернатором г. Астрахани.

В.Н. Татищев входил в так называемую ученую дружину, члены которой стремились продолжать петровские преобразования после смерти царя. В создании школ он видел необходимое и первейшее условие развития экономики России. Образование В.Н. Татищев рассматривал в связи с религиозно-нравственным воспитанием и считал необходимым привлекать образованное духовенство к учительской деятельности, использовать доходы церкви на содержание светских школ.

В.Н. Татищев активно участвовал в создании первой в России Академии ремесел (художеств). В 1733 г. он предложил реорганизовать сеть учебных заведений: открыть университеты, гимназии, женские и мужские семинарии, академии ремесел.

Имя В.Н. Татищева теснейшим образом связано со становлением в России исторической науки. Он подготовил первую русскую публикацию исторических источников, в том числе Русской правды и Судебника 1550 г. с подроб-

ным комментарием; создал обобщающий труд по отечественной истории — многотомную «Историю Российскую с самых древнейших времен», составил первый русский энциклопедический словарь «Лексикон Российский».

Со временем просветительские идеи В.Н. Татищева находили все меньшую поддержку у правительства, которое не видело в них смысла. Устраненный от государственной деятельности, он умер в селе Болдино под Москвой в 1750 г.

В произведении В.Н. Татищева «Разговор двух приятелей о пользе науки и училищ», написанном в 1733 г., говорится о важной роли просвещения для государства и отдельного человека, анализируется состояние учебного дела в России и возможные пути его реорганизации, рассматриваются проблемы возрастных особенностей учащихся, влияния на детей окружающей обстановки. Ниже представлены фрагменты из названного произведения.

В.Н. ТАТИЩЕВ

РАЗГОВОР ДВУХ ПРИЯТЕЛЕЙ О ПОЛЬЗЕ НАУК И УЧИЛИЩ[1]

<...> Я вам прежде сказал, что нужно человеку о том прилежать, чтоб в совершенство придти и оное сохранить, пребывание елико по естеству возможно продолжить, удовольствие, а потом и спокойность приобрести, по которым и науки суть разных свойств и качеств, и хотя все их подробно толковать «весьма пространно и в великую книгу уместить не можно», однакож я вам кратко скажу: «в начале науки разделяются у философов по объявленным свойствам сугубо» душевное Богословия и телесное философия. По первому к совершенству, а наипаче нужно прилежно стараться, чтоб память, смысл и суждение в доброй порядок привести и сохранить. Другое внешнее, как вам прежде сказал, еже душа с телом толико связаны, что от повреждения телесных членов повреждаются и силы ума, того ради нужно и о внешних прилежать, дабы ни один член из надлежащего природного состояния не выступил или не повредился, а посему и пр. разуметь можно.

Другое же разделение есть моральное, которое различествует в качестве, яко 1) нужные, 2) полезные, 3) щегольские или увеселяющие, 4) любопытные или тщетные, 5) вредительные; но при том некоторые и по стану или состоянию человека могут быть нужны или полезны. <...>

50 Вопрос
Которые науки нужные?

Ответ

Как человек из двух разных свойств, т.е. души и тела, состоит, так его и науки по свойствам оных разделяются, но понеже телесные

[1] *Татищев В.Н.* Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ. М., 1877. С. 75—119.

наипервее начинаются, того ради о сих прежде скажу, а оными заключу.

Телесные науки, по вышеобъявленному, нужны к совершенству: 1) речение, которым мы пред прочими животными преимуществовать не пщуем; в недостатки бо речения ни совершен, ни доволен, следственно спокоен быть человек не может.

2) В пребывании нужно учится, чем бы плоть свою и свой род содержать и сохранить, для которого по природе нам нужно, как прежде сказал, о имении и пище, одежде и жилище спокойном прилежать, оные добрыми и правильными способы приобретать, а приобретенное с добрым порядком употреблять и хранить, дабы в случае нечаянного недостатка нужды не терпеть, и сие именуется домоводство, грече: экономия.

3) Прежде вам изъяснил, что пища и питие непотребная или и лучшее, да надмерно употребляемо наносит нам болезни, а из того происходит прекращение пребывания или смерть, и хотя не знающие силы часто больного прилежат пищею укрепить, но тем многократно, убивают. И для того нам нужно прилежать о знании качеств и употреблении количеств брашен, дабы мы могли в здравие, следовательно пребывать или жизнь продолжить, а по утрачении здравие возвратить, которая наука именуется врачество или медицина.

4) К спокойности телесной и душевной нужно человеку со младости обучиться, чтоб мог себя от враждующих и нападствующих сохранить и обидеть себя не допустить, но понеже человек по естеству на зло склонен и часто своими непристойными поступки и обидами других на отмщение себе возбуждает, следственно сам себе беды и пакости наносит. Того ради нужно самому перво научится себя так содержать, чтоб никому досады, не токмо обиды не учинить, и в том крайне прилежать, о чем «в правилах закона естественного» довольно показано, и сие называется нравоучение: «оборона же и мщение правильное по закону нам не возбраняется»; но зане мы живем под законом и собственные обороны или отмщения для общего спокойства запрещены и обидителям наказания, а обиженным награждения предписаны; того ради должно нам не токмо законы божественные, яко естественны, библически, церковный и гражданский своего отечества знать, но и силу законодавца внятно и благоразсудно разуметь и по оным поступать. Сия наука именуется законоучение, а к тому еще, наипаче же шляхетству, нужно обучаться оружием себя, яко шпагою, пистолетом и пр. оборонять, зане сей стан особливо для обороны отечества и отвращения общего вреда устроен.

5) Что до души принадлежит, то хотя так бы надлежало думать, что оная, яко дух ни коего обучения не требует, как прежде говорено; однакож надобно о том трудится, чтобы члены, чрез которые она силы свои изъявляет и движению производить, «чрез частое к порядочному движении и привычке в действо приводит», чтоб от вне представленные правильно понять, твердо в памяти содержать, подобности и следствия смыслом изображать и правильно судить, на что особливая наука логика с пользою устроена.

6) И последнее нужно человеку о спокойности души паче всего прилежать, дабы в жизни непотребными и вредительными от необузданной воли попеченьями не отягощать, а паче бы о будущем и вечном, нежели о настоящем и тленном совершенстве, пребывании «и угобжении» прилежать; но сие не может совершенно быть прежде, как человек, яко тварь познает Творца и Господа, которое всякому по природе возможно, если токмо внятно помыслить. Что же свойств или обстоятельств Божьих касается, то наш ум не в состоянии о том внятно разуметь, да и нужды нет, ибо довольно, что я знаю и верю его быть всех вещей Творца и Господа, и верить, что Он един вечный и безлетный, всемилостивый и всеведущий и всюду присутственный, все что есть от Него и в Его воле состоит; без воли же Его ни что сотворится может, но к тому нужно нам волю Его знать, которая в Его Божественных законах предписана, и прилежать елико возможно оное исполнить, а запрещенного им, хотя нам по нерассудности иногда видится приятное, но по учинении вредительное и губительное, оного воздержаться и бежать; и сие учение именуется богословие.

Сии науки, яко душевно, тако и телесно весьма нам нужны, ибо от неискусства или незнания в них заключающегося пользы и вреда благополучными быть и спокойности прибрести не можем.

51 Вопрос
Которые науки полезные?

Ответ

Полезные те, которые до способности ко общей и собственной пользе принадлежат и суть многочисленные между всеми полезными науками письмо есть *первое*, чрез которое мы прошедшее знаем и в памяти храним, с далеко отстоящими так как присудственно говорим и еще иногда лучше, нежели языком мнение наше изобразить можем; и хотя в мире можно сказать, что едва сотая часть письмо умеющих сыскаться может ли и много не знающих в большем благополучии, а грамоте умеющие в погибели находятся, для которого и пословица лежит: грамоте горазд, не умеет ли пропасть; но сие не от грамоты, но от злодеяния приключается. Письмо же всякого стана и возраста людям есть полезно, когда токмо правильным порядком и с добрым намерением употребляемо, но при том надобно и о том прилежать: порядочно и внятно говорить и писать, для того полезно учить и своего языка грамматику.

2) Еще же человеку, обретающемуся в гражданской услуге, а наипаче в чинах высоких, якоже и в церковнослужении быть надежду имеющему, полезно, а иногда и нужно знать красноречие, которое в том состоит, чтоб по обстоятельству случая речь свою учредить, яко иногда кратко и внятно, иногда пространно, иногда темно, и на разный мнения применять удобное, иногда разными похвалами, иногда хулениями исполнить и к тому прикладами укра-

сить, что особливо статским, придворным и в иностранных делах, а церковным в поучениях и в сочинении книг полезно и нужно бывает. И сия именуется русски: витийство, грече: риторика.

3) Инородные языки, дабы мы других не токмо сообщных с нами подданством внутрь России, но и пограничных или имеющих с нами торги и войны народов разуметь и им наше мнение объявить могли: но сие полезно тогда токмо, когда правильно употребляемо; безрассудное же употребление, т.е. примешивание иноязычных слов в свой язык вредительно, как то видим многих наибольшею частию неразумных и неученых от хвастовства и нерассудности не токмо в разговорах, но в письмах весьма нужных странные слова употребляют, да к тому не в той силе и разуме или неправильно, а для чего, того сами сказать не умеют, кроме хвастанья, что умеет чужое слово выговорить; а что из того вреда происходит, того они рассудить не могут.

4) Полезно человеку учиться счислению, и хотя простое счисление младенцы купно с языком от воспитателей приемлют и от употребления с одного до миллиона счислять могут; но сие всякому не довольно, а надлежит знать исчисление разных вещей по их качествам, мерою и весом, которое гречески обще математика именуется. А понеже в ней весьма много разных обстоятельств заключено, того ради каждая часть особливое звание, но более греческие от древности сохраняют и хотя все подробно сказать и каждой свойство описать времени недостает; но скажу вам токмо о главных той частях, яко арифметика или счисление, геометрия или землемерие, механика — хитродвижность, архитектура — строительство. И сии всякого звания людям полезные; следующие же тоя части, яко перспектива, оптика или видение, акустика — слышание, астрономия — звездосчисление, некоторым людям учить полезно.

5) Весьма полезно в знатных услугах быть чающему учить не токмо отечества своего, но и других государств: деяния и летописи или история и хронография; генеалогия или родословие владетелей, в которых находятся случаи счастия и несчастия с причинами, еже нам к наставлению и предосторожности в наших предприятиях и поступках пользуют; землеописание или география показует — не токмо положение мест, дабы в случай войны и других приключений знать все оного во укреплениях и проходах способности и невозможности, при том нравы людей, природное состояние воздуха и земли, довольство плодов и богатств, избыточество и недостатки во всяких вещах, наипаче же собственного отечества, потом пограничных, с которыми часто некоторые дела, яко надежду к помощи и опасность от их нападения имеем, весьма обстоятельно знать, дабы в государственном правлении и советах, будучи о всем со благоразумием, а не яко слепой о красках рассуждать мог.

6) Хотя все врачи сказуют, что человек, пожив 40 лет, искусяся о болезнях и довольное разсуждение имея, может сам для себя врач быть, но к тому полезно знать ботанику или знание силы растений, також анатомию или расчленение, чрез чтоб совершенно познать

внутренних тела своего частей положение и движение — причины; но сии науки, хотя всякому полезны, однакож более принадлежит тем, которые особливо себя во врачество управляют.

7) Весьма же полезно знать свойство вещей по естеству, что из чего состоит, по которому рассуждать можно, что из того происходит и приключается, а чрез то многие будущие обстоятельства рассудить «и себя от вреда предостерегать» удобно, сия наука грече зовется: физика, русски: естествоиспытание, а к тому химия или разделение внутреннее вещей принадлежит.

52 Вопрос
Какие науки щегольские разумеются?

Ответ

Оных наук есть число не малое, но я вам токмо некоторые упомяну, яко: 1) стихотворство или поэзия, 2) музыка, русски скоморошество, 3) танцевание или плясание, 4) волтежирование или на лошадь садиться, 5) знаменование и живопись, которые по случаю могут полезны и нужны быть, яко танцевание не токмо плясанию, но более пристойности как стоять, идти, поклониться, поворотиться учит и наставляет; знаменование же во всех ремеслах есть нужно.

53 Вопрос
Какие науки любопытные и тщетные?

Ответ

Сии суть такие науки, которые ни настоящей, ни будущей пользы в себе не имеют, но большею частью и в истине оскудевают, яко: 1) астрология — звездопровещание, которым хотят предбудущая, от стояния планет и звезд, познавать. Из сея науки календаристы о погодах, нативитеты или от рождения людей им предбудущия припадки и случаи хотят знать.

2) Физиогномия или лицезнание, что по сочинению лица и морщинам. 3) Хиромантия рукознание, что по чертам или морщинам рук жизнь и случаи человека разуметь тщатся, от древних языческих баснословей остаются. И хотя сии ни физического, ни математического основания не имеют и у людей ученых в презрении и совершенном уничтожении суть, однакож много таких суеверных, паче людей мелонхоличных (которые от природы сребролюбивы, страхами исполнены) не малое число находят, что не токмо сами себя тем, но и других неблагорассудных обманывают и в беспутные страхи и надежды приводят; сверх же того оное Божескому и моральному учению противно: ибо если бы мы совершенно все приключения, предписанные и неизбежные разумели, то б не имели нужды жить по закону. К сему же 4) есть наука алхимия, или делание золота, которая мню не лучше оных выше объявленных, ибо хотя чрез придержащих во оной нечаянно многия пользы обретены, но большая

часть от оныя разоряются, и до днесь еще, кроме баснословий ничего не обретено.

54 Вопрос
Какие науки вредными быть мнишь?

Ответ

Сии глупее преждереченных, иже зовутся волхвование, ворожбы или колдунство, и суть разных качеств. У древних на многи роды разделялись, яко 1) некромантия, чрез мертвых провещание, 2) аеромантия, воздуховещание, 3) пиромантия, огневещание, 4) гидромантия, водовещание, 5) геомантия, землевещание и пр. множайшая, «а наиначе у язычников оракулы или Божеское предсказание известны были, но более в обманах духовных и суеверстве и пребывающих просвещения состояли» (sic!). Но я сии оставляю, а упоминаю токмо о известных у нас. Первое есть провещение, что из сновидений, встречи, полеты и крики птиц, бегании зверей счастье и несчастие хотят разуметь. Второе зовется просто ворожба, что некоторые плуты вымыслили чрез раскладывание бобов или костей, пунктирование на бумаге, литье воска или олова и пр., хотят о далекостоящем и предбудущем сказывать. Третье заговоры и привороты глупее того, в котором мнят, якобы из заклинания произошло, а заклинания обретение Иосиф Влави* приписует Соломону*. Но я мню, что некоторые великие плуты или безумные меленхолики вымыслили что либо словами делать, например, течение крови или болезнь унимать, от стрельбы или другого оружия заговорить, любовь или ненависть между двумя особами произвесть, что хотя никак человеку учинить не возможно, токмо довольно от гисторей известно, в какие беды от такого безумия впадали, и не токмо имение или здравие, но и жизнь с поношением погубили. 4) Всего глупее чернокнижество, чрез которое мнят что-либо чрез дьявола делать: сия наука у древних за великое таинство почиталась и верили многие истинному быть действу, и хотя не весьма в давних летех в Германии, а паче во Швеции таких людей множество находилось, что не токмо в таких колдунствах от других оговариваны, но сами на себя яко сущую истину затевали и померли, но потом довольно доказано, что оное ни что более, как ума повреждение и необузданная злость есть; что многие ученые физическо и богословско доказали, еже человек чрез дьявола ничего учинить не может. И как за оную казнить перестали, а учением исправляют, то и таких людей умалялось; где же учение распространяется и священники прилежнее о том народу толкуют, там весьма уже не слышно.

И хотя сии науки зломудрия ничего совершенного в себе не имеют и по рассуждению многих философов смертно их, яко умоисступленных, казнить не безгрешно, но за то, что оставя полезное, в беспутстве время тратят и других обманывают, телесное наказание неизбежно понести должны. Не безприлично же сему дурачеству вы-

мысел кликунов и кликущ, которые сказывают в себе быть дьявола, что сами себе от злости, когда иным образом досадить не могут, яко бабы не любя мужа, свекровь и пр. оное притворяют. Иногда же в том притворе невинно на кого либо клевещут и не смысленных в злобу производят; иные же, по научению сребролюбивых церковников такие притворы чинят, дабы чрез изгнание того новое чудо явить и от людей суеверных деньги выманивать; которого зла в России весьма было расплодилось и по всюду в церквах, а особливо в праздники, при службе Божией, мерзкие крики и ломание тела произносили. Но вечнодостойные памяти Его Императорское Величество Петр Великий жестокими на теле наказании всех оных бесов повыгнал так, что ныне почитай уже не слышно, а особливо в тех местах, где благорассудный начальник случится.

55 Вопрос
Как вы науки разумеете быть по стану или состоянию нужны или полезны?

Ответ

По разности станов и состоянию в людях, всех наук точно описать не можно, ибо склонности, охоты людей, а к тому и случаи бывают разные; однакож кратко об некоторых скажу. Например, наука пневматики, которою толкуется о свойстве, качестве и силе духов, богословам весьма нужно, философам полезно, историкам же, политикам и другим многим почитай обще непотребна. Противно же тому историкам и политикам география, философам математика необходимо нужны; но духовным до оных дела нет. И паки врачам анатомия, химия и ботаника суть нужные, но богословам, политикам и историкам ни мало не нужно. Однакож кто что из полезных наук ни знает, все невидимо пользу приносить тем, что память, смысл и суждение исправляются. <...>

69 Вопрос
Которой язык нужнее к научению?

Ответ

Как люди разной природы суть и по оному разные науки и услуги себе и своим детям избирать склонность имеют, так и языки должны полезные к тем наукам и услугам избирать. Например, кто хочет сына своего в духовенство привести, то необходимо нужно ему: 1) еврейский, на котором Ветхий Закон писан; 2) греческий для того, что на оном Новый Завет, соборы первые вселенские и поместные «и всех восточной церкви, а многих и западных» учителей книги писаны; 3) латинской язык, на котором наиболее нужных священнику книг, яко риторические, метафизические, моральная и теологические находятся. Но у нас сие хотя указом Петра Великого по примеру других госу-

дарств и по рассуждению «что из того немалое ко исправлению» нашего священника помощью быть имеет, шляхетству в священниках быть определено, однакож доднесь никого еще не видим. Мню, что никто первый быть хочет, или для того, что священство для их подлого обхождения и недостатка в науках в презрении находятся; да и научась, получит оное по обстоятельствам супружества не благонадежно; ибо, кто по случаю женится не на девице, то священства не достанет; а на исповеди иногда пред Богом лгать не хочет, или, сказав правду, принужден будет не малыми деньгами докупаться. Да если б то ему не помешало, то другое опасение есть, что если по несчастию его жена погрешить или умрет, то он священства лишится, или принужден будет в монашество противо воли и возможности вступить. Еще же женатый, хотя сколько б учен ни был и благочестно жил, в чин епископства не допустится. И для того шляхетству учится для духовного чина охотников, кроме самой подлости, «неохотно». Однакоже, чтоб какой философской науки учится хотел, то ему латинской и греческой язык для знания древних философов мнений весьма полезны. Но понеже и на французской язык почитай все, оные переведены и от разных ученых людей преизрядными примечании изъяснены, то можно и сим языком довольну быть, особливо же знатному шляхетству велико и белороссийскому нужно и полезно немецкой язык для того, что оного много в России подданных, також соседственные нам Прусы, Германия и пр. государства оной употребляют; мало же меньше нужен французской язык, зане оной везде между знатными употребляем и лучшие книги во всех шляхетству полезных науках на оном находятся. Но Казанской губернии шляхетству, хотя и оные языки для приобретения наук полезны, но по соседству и всегдашнему с Татары обхождению татарской, а других губерний сарматский* языки, нужны и полезны. «Затем соседних государств китайский, монгольский, персидский и турецкий не токмо тем, которые могут там быть, и для приобретения находящихся у них собственных наук и знания их истории не бесполезные». <...>

78 Вопрос
Что вы разумеете о школах, особливо математических, которых несколько устроено?

Ответ

Все сии також многие недостатки имеют, яко законов Божьих и гражданского, языков и других нужных шляхетству наук не учат, а без знания какого-либо европейского языка книг нужных ко знанию читать, следственно математики, не токмо всея, но и частей нужных, совершенно научится не могут, о которых вам скажу: 1) школа или академия адмиралтейская, она же и математическая именуется, близ 30 лет устроенная, но до днесь едва три человека, которые бы довольно в математике обучены были сыщется ли. Правда, много из оной в офицеры морские вышли; да мало совершенно нужную им

астрономию и географию математическую знают. Но более по практике, нежели по той науке действуют, или чрез практику ту науку теоретическую исправляют и пополняют. Равно же вижу геодезистов, которые нарочно для того лет по десяти учатся, не умеют по астрономии долготы сыскать и паралаксиса при наблюдениях вычитать. 2) Артиллерийская, которая объявленные главные недостатки показует, однакож чрез практику, как в стрелянии из пушек, бросании бомб и составах огненных, если токмо прилежно кому показано, довольное искусство имеет; но зде многих из шляхетства употребить не можно. 3) Инженерная школа есть подлинно училище шляхетству весьма полезное и нужное не токмо тем, которые в войске служить и офицерами быть желают, где им оная всегда как для укрепления себя от неприятеля, так и для поиску над неприятелем укрепившимся весьма полезно, да не меньше и тем, которые в гражданских знатных чинах быть уповают, дабы в случае потребы представления инженерные внятно рассмотреть и рассудить мог. Но для совершенного шляхетского научения, равно как и первые обе в научении законов, языков, також и других многих наук лишены; учат токмо нижние части арифметики и геометрии и потом фортификации теоретической на бумаге, которых производят в кондукторы и офицеры; но совершенных инженеров мало из оных произошедших, видимо для того, что никакого европейского языка не знают, книг нужных читать не могут. Что же они так малой науки долго учатся оному причина, что о подлости может учители не прилежат, а шляхетство откупаются и долговременно не токмо без пользы но и с вредом их собственным живут по домам и к научению время тратят.

79 Вопрос

Ежели вы сии училища, академии, гимназии и школы недостаточными полагаете тем, что во оных законов Божественных народных и гражданских научится неудобно, прежде же сказали, что законоучение и математика части суть философии. А понеже в Москве Спасская школа особливо для высших сих наук риторики, философии и богословии учреждены и слышу, что каждогодно по нескольку философии окончив, во услуги определяются, то мне мнится сие есть лучшее училище.

Ответ

Подлинно, что сие училище в том намерении основано, но не в том содержится. Первое, что язык латинской у них не совершен, для того, что многих книг нужных и первое лексикона и грамматики совершенных не имеет; латинских, необходимо нужных именуемых авторов клас-

сических, яко Ливия*, Цицерона*, Тацита*, Флора* и пр. не читают, и когда им дать разуметь не могут, следственно и в философии не более успевают. 2) Что их риторики принадлежит, то более вралями, нежели риторами именоваться могут, зане от недостатка вышеобъявленного, часто все их слои риторические пустыми словами более, нежели сущим делом наполняют. Да еще того дивнее, что мне довольно оных риторов видеть случилось, которые правил грамматических в правописании и в праворечении не разумеют. 3) Философы их ни куда лучше, как в лекарские, а по нужде в аптекарские ученики, но и учители сами математики, которое основанием есть философии, не знают, и по их разделение за часть философии не счисляют. Физика их состоит в одних званиях или именах; новой же и довольной, как Картезий*, Малебранж* и другие преизрядно изъяснили, не знают. Не лучше их логика в пустых и не всегда правильных силлогизмах состоит. Равно тому юриспруденция или законоучение, в ней же и нравоучение свое основание имеет, не токмо правильно и порядочно с основания права естественного не учат, но и книг Гроциевых*, Пуфендоровых и тому подобных, которые за лучших во всей Европе почитаются, не имеют. О истории же с хронологиею и географиею, врачестве, и проч., что к философии принадлежит, про то и не слыхали. И тако в сем училище не токмо шляхтичу, но и подлому научиться нечего; паче же что во оной более подлости, то шляхетству и учиться не безвредно. А затем о народных училищах более вам сказать что не имею, ибо кроме Киевской в епархиях ни одной не знаю; но и оная не много лучше Московской. По губерниям же, хотя для солдатских детей школы устроены, да в оных шляхетству, кроме малой части арифметики и геометрии, научится нечего. И тако отдаленные от Петербурга шляхетские дети, а особливо не богатые или во отлучении отцов в дальние услуги учения нужного лишаются.

80 Вопрос

Посему вижу, что вы учение домовное и во учрежденных школах недостаточным и к научению всех неспособными сказываете; но токмо один способ к научению: посылать в чужие края за лучшей поставляете. Нас же искусство научило, что посланные младенцы, будучи в чужих краях, большая часть перепортились, и более непотребного, нежели полезного научась, отечеству никакой пользы не принесли, как-то во многих примечено.

Ответ

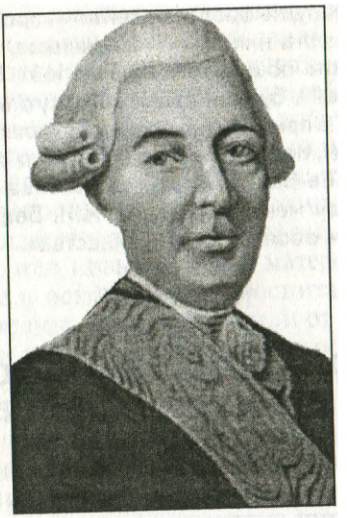
Не говорю, чтоб всем в чужие края посылать, ниже не рассмотрительно и желающих отпущать; но токмо мню о знатных, к науче-

нию способных и надежных людях, но притом смотреть чтоб с добрым порядком посылать; что же посылание в чужие края с добрым порядком полезно, то вы спорить не можете, ибо 1) тем, которые впредь, чают или надежду имеют быть в знатных услугах и правлениях, яко и в Сенате, в посольствах во иностранные государства, тем весьма нужно знать состояние, силы, богатства, законы и порядки всех тех государств, с которыми чаем войну или союз иметь; ибо хотя оное описано, от них самих и посторонних иметь можем; но так совершенно знать и от читания в памяти иметь не можем, как то сами видели, и в частых разговорах с рассуждениями слышали; к тому же все, что во описаниях, от недостатка знания или от премены иначей находится, також, ежели не ясно написано, то удобнее сам обстоятельства познать и, других к лучшему знанию исправя, сугубую отечеству пользу благорассудным советом приносить возможет. 2) Военные порядки и искусства вам известно, что мы от других европейских прияв, великую пользу и славу приобрели. Но Его Императорское Величество Петр Великий, усмотря обстоятельства, доколе российские совершенно в науках потребных преуспеют, определил при армии и флоте российском треть иностранных офицеров до полного генерала иметь для того, чтоб приятое не запоминали, и вот тамо поправленное в сведении иметь могли. Но не довольствуясь тем, а паче усмотря, что генералы чужестранные многих молодых людей, для научения у нас и приобретения денег, привозили и в службу русскую употребляли, что было противо намерения и пользы Его Величества; того ради определил иметь русских офицеров при иностранных войсках на своем жалованье. И для того надобно и ныне нашим знатных людей детям прилежно всех тех государств военные порядки, пользы и вред разуметь, чтоб сам ежели того удостоится, способным и мудрым фельдмаршалом и генералом, адмиралом, якоже искусным и сведомым о других государствах министром быть мог. И сие токмо до шляхетства касается. 3) Купечеству весьма нужно знать состояние торгу, а гражданам ремесел совершенные свойства и ухватки, а наипаче тех, которых наши от них научились или обучаться хотят, оным не меньше нужно чужие страны навещать.

Но что вы показываете о повреждении прежде посланных младенцев, оное не весьма право; ибо видим многих из оных достойными чести людей; а если которые спились, смотались, или быв, полезного ничего не научились, то можно о них так разуметь, чтобы дома будучи столько ж плода принесли. Да хотя бы «и от той езды им то приключилось», то на одну неудачу сердиться и за всегдашний приклад к страху класть не надобно, но рассмотреть обстоятельства, от чего такое зло учинилось, и потому лучшие способы искать и вредительные отвергать. В сем же обстоятельстве не посылка, но паче незнание родителей винно, что непорядочно, без добрых приставников младенцев отпущали, а паче, что нерассудно много денег оным давали и тем им вред, а государству убыток напрасной учинили. Однакж, рассуждая, что как нет ни единого добра, в коем бы неразум-

ному зла не приходилось, так благоразумны человек и в злейшей вещи добро иметь и оную в пользу употребить может, того ради нужно прилежать и способы искать, како бы из доброго худое отринуть; а в худом доброе сыскать и таким порядком себе и ближнему пользу приобрести. И если мне к тому смысла недостает, то можно приклады других рассмотреть и в совете искуснейших употребить, как нас и писание учит: «Вопроси старейших, и возвестят те». (Иов. гл. 8, с. 8, Спр. гл. 37, с. 20). Но мню и сие не от старейших летами, но старейших премудростью по его же сказанию разуметь должно, как вам прежде сказывал; сему же и пословица народная согласует: не спрашивай старого, спрашивай бывалого. <...>

Иван Иванович Бецкой (1704—1795 гг.)



Иван Иванович Бецкой — государственный и общественный деятель России второй половины XVIII в., президент Академии художеств в Санкт-Петербурге. Родился в 1704 г. в Стокгольме, был внебрачным сыном фельдмаршала Н.Ю. Трубецкого и, по традиции, получил половину фамилии отца. И.И. Бецкой закончил копенгагенский кадетский корпус. В 40-е гг. XVIII в. служил в Санкт-Петербурге в Коллегии иностранных дел. Вышел в отставку в 1747 г., долгое время жил за границей и в это время увлекся проблемами образования, познакомился с философскими и педагогическими трудами западноевропейских мыслителей. Переосмыслив их идеи применительно к условиям России того времени, он констатировал отсутствие в стране благоприятных условий для распространения просвещения. Для развития образования необходимо, по мнению И.И. Бецкого, подключить к нему среднее сословие и «третий чин», подобный французской буржуазии. Поскольку такого сословия в России тогда еще не существовало, в начале 60-х гг. XVIII в. И.И. Бецкой разработал проект создания учебных заведений, которые должны были способствовать формированию достаточно широкой образованной среды.

В 1763 г. И.И. Бецкой представил Екатерине II проект документа под названием «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества», который был утвержден в 1764 г., а его автору было поручено организовать новые и преобразовать имеющиеся учебные заведения. В результате в 60—70-е гг. XVIII в. в Санкт-Петербурге и Москве появился ряд закрытых учебно-воспитательных учреждений интернатного типа сословного характера: воспитательные дома, коммерческое училище, мещанские отделения при Сухопутном шляхетном корпусе и при Академии художеств (президентом которой И.И. Бецкой являлся в 1864—1894 г.), а также Смольный институт благородных девиц с мещанским отделением.

И.И. Бецкой надеялся, что образование и воспитание молодежи в новых учреждениях, изолированных от тлетворного влияния окружающей среды, позволит вырастить «новую породу людей» — просвещенных и гуманных дворян, купцов, промышленников, ремесленников, которые смогут постепенно усовершенствовать общество. Взгляды И.И. Бецкого были прогрессивны для своего времени, будили педагогическую мысль, подкупали своей гуманистической верой в природу человека. Деятельность И.И. Бецкого стала существенным этапом, подготовившим школьную реформу 70-х гг. XVIII в. Скончался И.И. Бецкой в Санкт-Петербурге в 1795 г.

Ниже приведены фрагменты из работы И.И. Бецкого «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества».

И.И. БЕЦКОЙ

ГЕНЕРАЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ О ВОСПИТАНИИ ОБОЕГО ПОЛА ЮНОШЕСТВА[1]

<...> Преодолеть суеверие веков, дать народу своему новое воспитание и, так сказать, новое порождение есть дело совокупленное с невероятными трудами, а прямая оных польза остается вся потомству.

<...> С давнего уже времени имеет Россия академию и разные училища, и много употреблено иждивения на посылку российского юношества для обучения наукам и художествам; но мало, буде не со всем ничего <...> плодов собрано.

Разбирая прямые тому причины, не можем мы жаловаться на провидение и малую в российском народе к наукам и художествам способность, но можно неоспоримо доказать, что к достижению того непрямые токмо пути избраны были, а чего совсем недоставало, о том совсем и помышляемо не было.

Из посланных еще при <...> Петре Великом дворяне с хорошими возвратились успехами в том, чему они обучаться назначены были; но по возвращении, имея путь и право к большим чинам и заслугам, не могли они в том упражняться.

Другие, из подлости <...> к наукам взятые, также весьма скоро успевали в оных, но скорее еще в прежнее невежество и самое небытие возвратились; от чего и людей такого состояния, которое в других местах третьим чином или средним называется, Россия до сего времени и произвести не могла.

Искусство доказало, что один только украшенный или просвещенный науками разум не делает еще доброго и прямого гражданина. Но во многих случаях паче во вред бывает, если кто от самых

[1] *Бецкой И.И.* Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества, конфирмованное Ея Императорским Величеством 1764 г. марта 12 дня / Устав Императорского Сухопутного шляхетного кадетского корпуса, учрежденного в Санкт-Петербурге для воспитания и обучения благородного российского юношества. СПб., 1766. С. 1—13.

нежных юности своей лет воспитан не в добродетелях и твердо оные в сердце его не вкоренены; а небрежением того и ежедневными дурными примерами привыкает он к мотовству, своевольству, бесчестному лакомству и непослушанию. При таком недостатке смело утвердить можно, что прямого в науках и художествах успеха и третьего чина людей в государстве ожидать, всуе себя и ласкать.

По сему ясно, что корень всему злу и добру — воспитание; достигнуть же последнего с успехом и с твердым исполнением не инако можно, как избрать средства к тому прямые и основательные.

Держась сего неоспоримого правила, единое токмо средство остается, то есть произвести сперва способом воспитания, так сказать, новую породу, или новых отцов и матерей, которые бы детям своим те же прямые и основательные воспитания правила в сердце вселить могли, какие получили они сами, и от них дети передали бы паки своим детям, и так следует из родов в роды в будущие веки.

Великое сие намерение исполнить нет совсем иного способа, как завести воспитательные училища для обоего пола детей, которых принимать отнюдь не старые, как по пятому и по шестому году.

Излишне было бы доказывать, что в те самые годы начинает дитя приходить в познание из неведения, а еще нерассудительнее верить, якобы по прошествии сих лет еще можно поправить в человеке худой нрав, чем он уже заразился, и, поправляя его, те правила добродетелей твердо в сердце его вкоренять, кои ему иметь было потребно.

И так о воспитании юношества печися должно неусыпными трудами, начиная, как выше показано, от пятого и шестого до восемнадцати и двадцати лет безвыходного в училищах пребывания. Во все же то время не иметь им ни малейшего с другими сообщения, так что и самые ближние сродники хотя и могут их видеть в назначенные дни, но не инако, как в самом училище, и то в присутствии их начальников. Ибо неоспоримо, что частое с людьми без разбору обхождение вне и внутрь оного весьма вредительно, а наипаче во время воспитания такого юношества, которое долженствует непрестанно взирать на подаваемые ему примеры и образцы добродетелей.

При сих воспитательных учреждениях прилагать должно старание, чтобы <...> утверждать сердце в похвальных склонностях и приучать их к основательным и приличествующим состоянию их правилам; возбуждать в них охоту к трудолюбию и чтоб страшились праздности как источника всякого зла и заблуждения; научить пристойному и делах их и разговорах поведению, учтивости, благопристойности, соболезнованию о бедных, несчастливых и отвращению от всяких предерзостей; обучать их домостроительству во всех оного подробностях и сколько в оном есть полезного; особливо же вкоренять в них собственную склонность к опрятности и чистоте как на самих себе, так и на принадлежащих к ним, одним словом: всем тем добродетелям и качествам, кои принадлежат к доброму воспитанию и которыми в свое время могут они быть прямыми гражданами, полезными общества членами и служить оному украшением.

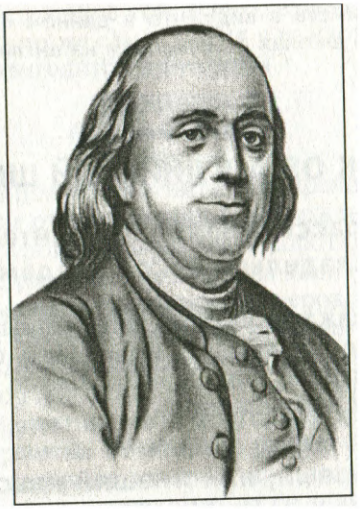
Такие и тому подобные правила, когда посеются в сердцах воспитываемого юношества, надеяться можно, тем лучший плод произведут, что согласоваться будут с младостию и непорочностию их возраста. Просвещая притом их разум науками и художествами по природе, полу и склонности каждого, обучаемы быть должны с примечанием таким, что, прежде нежели отрока обучать какому художеству, ремеслу или науке, надлежит рассмотреть его склонности и охоту и выбор оных оставить ему самому. Душевные его склонности всемерно долженствуют в том над всеми прочими уважениями преимуществовать, ибо давно доказано, что не преуспевает он ни в чем том, чему будет прилежать по неволе, а не по своему желанию.

Притом весьма еще важное примечание иметь должно в сих воспитательных училищах, то есть дабы для юношества все то наблюдаемо было, что к жизни, целости здравия и крепости сложения их служить может, как-то, в построенных жилищах приводом чистого воздуха, неупотреблением всякого звания медной посуды, также и всякими невинными забавами и играми оное юношество увеселять и чрез то мысли его приводить всегда в бодрение, а напротив того, искоренять все то, что токмо скукою, задумчивостию и прискорбием назваться может; и сего правила из памяти не выпускать.

От сих первых учреждений зависит все воспитание, какое дано будет первому от оных новой породы происхождению. По чему собою понятно, какая потребна осторожность и благоразумие в выборе учителей и учительниц, а особенно главных над воспитательными училищами директоров и правителей. В последних сих вся важность и затруднение состоит: им надобно быть всем известной и доказанной честности и праводушия, а поведение их и нравы долженствуют быть наперед ведомы и непорочны; особливо же надлежит им быть терпеливым, рассмотрительным, твердым и правосудным и, одним словом, таковым, чтоб воспитывающееся юношество любило их и почитало и во всем добрый от них пример получало.

Сего ради остается в дополнение изъяснить, что все сие единственно зависит от особливого учреждения и даваемых наставлений, кои надлежит сочинить с великими размышлением и осторожностью, дабы все соображено было ясно, внятно и точно; и чтоб ничего того пропущено не было, что надлежит до учителей, учеников, до поведения тех и других и до общего и сих училищах наблюдаемого порядка. Ибо при начинании сего надобно сперва за точное принять правило: или делать, и делать целое и совершенное, или так оставить и не начинать. <...>

Бенджамин Франклин (1706—1790 гг.)



Выдающийся американский просветитель, государственный деятель, и ученый XVIII в. Бенджамин Франклин родился в 1706 г. в Бостоне (США) в семье ремесленника.

Не получив систематического образования, он с 12 лет начал работать в типографии старшего брата Джеймса, издававшего, в частности, газету, в выпуске которой Б. Франклин принимал самое активное участие. Из-за конфликта с властями газету пришлось закрыть.

В 1724—1726 гг. Б. Франклин жил в Англии, где много времени уделял самообразованию, что позволило ему впоследствии стать одним из виднейших ученых-физиков того времени. В 1726 г. Б. Франклин вернулся в Америку и вскоре стал одним из самых известных и преуспевающих издателей газет и журналов. Общественная деятельность Б. Франклина фактически началась с 1727 г., когда он организовал кружок интеллектуалов «Тайный союз» или «Клуб кожаных фартуков», в котором обсуждались вопросы философии, политики, морали и естественных наук.

В 1749 г. на страницах клубной газеты Б. Франклин опубликовал предложения по организации образования молодежи в штате Пенсильвания, а в 1751 г. под эгидой того же клуба была создана Филадельфийская академия, преобразованная впоследствии в университет штата Пенсильвания.

Б. Франклин был одним из инициаторов и авторов Декларации независимости Североамериканских Соединенных Штатов 1776 г.

В основе педагогических идей Б. Франклина лежали представления о том, что образование должно готовить молодежь к активной жизни в обществе. В связи с этим образование должно быть светским, осуществляться на родном языке, в его содержание должны включаться новейшие знания и подготовка к коммерческой деятельности. Особую важность представляли взгляды Б. Франклина на организацию образования, которому он отводил особую роль в развитии государства.

Ниже приводится работа Франклина «Очерк об английской школе», где подробно рассматриваются цели и содержание общего среднего образования. Следует иметь в виду, что в данном случае речь идет не о школах в Англии, а о школах с обучением на английском языке.

Б. ФРАНКЛИН

ОЧЕРК ОБ АНГЛИЙСКОЙ ШКОЛЕ[1]

На рассмотрение попечителям Филадельфийской академии

Ожидается, что каждый ученик, допущенный в эту школу, может по крайней мере произносить и разделять слоги при чтении и писать разборчивым почерком. Никто моложе стольких-то лет не должен приниматься в эту школу.

Первый, или низший класс

Первый класс должен изучать правила английской грамматики; в то же время нужно обращать особое внимание на улучшение правописания. Возможно, что последнее лучше всего сделать следующим образом: подобрать учеников по парам так, чтобы они примерно были равны в правописании, и заставить их стремиться к победе; каждый ученик задает другому написать десять слов. Тот, кто напишет правильно большинство слов, заданных товарищем, будет победителем на сегодняшний день. Тот, кто будет победителем большинства дней в месяце, получит награду — какую-нибудь хорошую, изящно оформленную книжку, полезную для его будущих занятий. Этот метод останавливает внимание детей исключительно на правописании слов, и очень скоро они начинают писать правильно. Ведь стыдно быть настолько невежественным в этом нетрудном искусстве своего родного языка, чтобы постоянно путать слова с одинаковым звучанием и различным значением; сознание этого недостатка делает образованных в других отношениях людей неспособными написать даже простое письмо.

Нужно, чтобы отрывки, которые ученики читают в этом классе, были короткие, как, например, «Басни» Крокасалла и небольшие рассказы. Задавая урок, прочтите его ученикам, объясните значение трудных слов, дайте им выучить рассказ наизусть перед тем, как вызвать их читать перед учителем или младшим учителем, которые при этом должны обращать особое внимание на то, чтобы ученики не читали очень быстро и чтобы в нужное время останавливались на точках и паузах. Следует сделать словарь с объяснением наиболее часто встречающихся трудных слов; ученики должны ежедневно вы-

[1] *Франклин Б.* Избранные произведения. М.: Политиздат, 1956. С. 573—578.

учивать наизусть по нескольку таких слов с объяснениями, что будет упражнением для их памяти; они также могут записать некоторые слова в небольшую тетрадку с той целью, чтобы лучше закрепить в памяти их значение; в то же самое время у каждого будет маленький словарик, который пригодится в будущем.

Второй класс

Нужно научить внимательно читать с правильной модуляцией голоса, в зависимости от настроения и содержания.

В этом классе для уроков можно брать короткие отрывки, не превышающие по длине рассказы из журнала «Зритель» (для этой цели подойдут и некоторые из самых легких номеров этого журнала). Эти уроки можно давать каждый вечер как задание, с тем чтобы к утру ученики могли их выучить. Затем потребуйте, чтобы ученики, во-первых, делали разбор по частям речи и построение одного или двух предложений. Это обяжет их часто повторять грамматику и запоминать ее основные правила. Во-вторых, разбор намерения писателя или идею отрывка, значение каждого предложения и каждого необычного слова. Это рано познакомит их со значением и силой слов и выработает у них необходимую привычку внимательно читать.

Затем учитель читает отрывок с правильной модуляцией голоса, с надлежащим ударением и жестами в тех местах, где это требуется, и заставляет учеников подражать.

Если автор употребил не самое удачное выражение, подчеркните это, особенно указывайте молодежи на красоты стиля.

Уроки чтения сделайте разнообразными, чтобы ученики могли познакомиться со всякого рода хорошими стилями в прозе и стихах и с правильной манерой чтения каждого из них; можно дать хорошо изложенный рассказ, отрывок из проповеди, речь генерала перед его солдатами, монолог из трагедии, часть комедии, оду, сатиру, письмо, белые стихи, героико-комические стихи, героические и т.д. Но выбирайте такие уроки для чтения, чтобы они содержали полезные наставления, где в то же самое время можно было совершенствовать разум и нравственность молодежи.

Нужно требовать, чтобы сначала ученики выучили и поняли уроки перед тем, как заставлять их правильно читать; для этой цели у каждого мальчика должен быть английский словарь, чтобы помогать ему в случае трудности. Когда наши мальчики читают нам по-английски, мы склонны воображать, что они понимают то, что читают, потому что мы сами понимаем и потому что это их родной язык. Но они часто читают так, как говорят попугаи, понимая очень мало или совсем не понимая смысла. Читающий не может сообщить своему голосу верную модуляцию и правильно произносить слова, если он не понимает того, что читает. Если мальчики приучились читать вслух, не понимая значения, то это и является причиной того установившегося тона, такого обычного среди читающих, ко-

торый трудно исправить, если уж однажды была приобретена привычка употреблять его, и как раз потому среди пятидесяти чтецов мы вряд ли найдем одного хорошего. Из-за недостатка хорошего чтения произведения, печатающиеся с целью повлиять на умы людей для их собственной или общественной пользы, теряют половину своей силы. Если по соседству есть хоть один человек, умеющий хорошо читать, то общественного глашатая можно было бы слышать по всей стране с таким же успехом и он производил бы такое же впечатление на слушателей, как если бы они слышали его голос.

Третий класс

Надо научить правильно и легко говорить, что так же важно, как и хорошее чтение, и естественно следует за ним в обучении молодежи. Пусть ученики этого класса начинают учить элементы риторики по какой-нибудь краткой системе, чтобы можно было дать понятие о наиболее употребительных тропах и риторических фигурах*. Нужно указать им на все дурные привычки их речи, все погрешности против правил грамматики, на все искажения или иностранное произношение, и все неправильные предложения.

Короткие речи из римской или другой истории или из парламентских дебатов и т.д. можно давать выучивать наизусть и произносить с правильным выражением. Речи и сцены из наших лучших трагедий и комедий (исключая все, что может повредить нравственности молодежи) можно также давать выучивать на память, чтобы мальчики упражнялись в чтении вслух или в постановке; особое внимание нужно обратить на формирование их манеры говорить по лучшим образцам. Для их будущего совершенствования и для того, чтобы разнообразить их занятия, давайте им теперь читать историю после того, как дадите выучить наизусть небольшую таблицу основных эпох в хронологии. Они могут начать с древней и римской истории Роллена, а потом перейти, по мере того как будут переходить в последующие классы, к истории нашей нации и колоний. Устройте соревнование между мальчиками, давая маленькие премии или другие небольшие поощрения тем, кто сможет дать лучший ответ на основании того, что он прочел о времени, месте, знаменитых именах людей и т.п. Это заставит их читать внимательно и хорошо запечатлевать в памяти прочитанное. Давая пояснения по истории, учитель имеет замечательную возможность исподволь делать всякого рода наставления и совершенствовать как нравственность, так и разум молодежи.

Естественная и механическая история, по книге «Spectacle de la Nature», тоже может быть начата в этом классе и продолжена в последующих классах по другим книгам такого же рода, так как после понятия о долге эта отрасль знаний, конечно, является наиболее полезной и занимательной. Обладая этими знаниями, купец сможет лучше разбираться в товарах, ремесленник сможет улучшить свое дело новыми инструментами, смесями и материалами; науки часто помогают

советами новым видам производства, а также дают новые методы обработки земли, которые могут быть применены для пользы страны.

Четвертый класс

Обучение сочинению. Хорошее изложение на родном языке является следующим необходимым достижением после умения хорошо говорить. Делом учителя чистописания является забота о том, чтобы мальчики выводили красивые буквы, писали их прямо по линейкам; делом же учителя английского языка является формирование их стиля и забота о том, чтобы знаки препинания и прописные буквы были верно расставлены. Нужно заставлять мальчиков писать друг другу письма о самых обыкновенных случаях, о различных предметах, воображаемых делах и т.д.; письма, содержащие небольшие рассказы, пересказ последней прочитанной книги с указанием на то, что понравилось у автора и почему; письма с поздравлениями, приветствиями, просьбами, благодарностями, рекомендациями, предостережениями, утешениями, соболезнованиями, увещеваниями, извинениями и т.п. В этих письмах они должны выражаться ясно, сжато и естественно, без жеманных слов и напыщенных фраз. Все их письма должны пройти через руки учителя, который должен указать на ошибки, дать советы, сделать исправления и похвалить то, что он находит верным. Некоторые из лучших писем, напечатанные на нашем родном языке, как, например, письма сэра Вильяма Темпла*, письма Попа* и его друзей и некоторые другие, должны быть представлены ученикам как образцы, красота их должна быть выявлена и объяснена учителем, а сами письма должны быть переписаны учениками.

Книга «Ethices Elementa», или «Первые принципы морали» Джонсона может быть теперь прочитана учениками и объяснена учителем с тем, чтобы заложить в них прочные основы добродетели и благочестия. Так как в этом классе заканчивается чтение истории, то дайте им некоторые дальнейшие знания в хронологии и в той части географии (с учителем математики), которая необходима для понимания карт и глобуса. Ученики также должны быть знакомы с современными названиями мест, упоминание о которых они находят у античных писателей. В свободные часы все еще продолжаются упражнения в хорошем чтении и правильном устном изложении.

Пятый класс

Для совершенствования в писании сочинений ученики теперь могут помимо писем начинать писать небольшие очерки в прозе, а иногда и в стихах, не для того, чтобы сделаться поэтами, но по той причине, что ничто так быстро не познакомит мальчика с разнообразным выражением мыслей, как необходимость отыскать такие слова и фразы, которые подойдут по размеру, звучанию и ритму стиха и в то же время выразят чувства. Учитель должен проверить все очерки.

указать на ошибки и дать их исправить автору. Если рассудок недостаточно созрел для создания новых очерков, то можно предложить темы некоторых рассказов из журнала «Зритель» и потребовать, чтобы ученики изложили их собственными словами, или дать сюжет какого-нибудь хорошего рассказа с тем, чтобы ученик мог все пересказать своими словами. Иногда им можно давать сократить многословный отрывок какого-нибудь автора или распространить и расширить то, что описано очень сжато. Теперь можно дать молодежи прочитать книгу «Абстракция или начальные принципы человеческого познания» Джонсона, содержащую логику или искусство рассуждения, и т.п. Учитель должен объяснить все трудности, которые могут встретиться ученикам. Чтение истории, упражнения в правильном чтении и устном изложении все еще продолжаются.

Шестой класс

В этом классе, кроме продолжения предыдущих занятий по истории, риторике, логике, морали и натурфилософии, можно читать и объяснять произведения лучших английских авторов, как то: Тиллотсона*, Мильтона*, Локка, Аддисона*, Попа, Свифта*, лучшие переводы Гомера*, Вергилия* и Горация*, «Телемак»* и «Путешествия Кира»* и т.п.

Раз в год устраивайте публичные экзамены в зале в присутствии попечителей и граждан. Дайте хорошо изданные книги с золотым обрезом и награду тем мальчикам, которые выделяются и превосходят других в какой-либо отрасли знания. Установите три разряда: дайте лучшую награду тому, кто лучше всех все выполнит; менее ценную тому, кто следует за лучшим; и следующему за ними — третью награду; остальным ученикам дайте похвальные отзывы, поощрения и советы, и это вселит в них надежду самим завоевать награду в следующий раз посредством прилежания. Имена тех, кто заслужил награду, должны ежегодно печататься в особом списке.

Ежедневно часы занятий должны быть распределены таким образом, чтобы часть классов могла заниматься с учителем правописания, улучшая свой почерк, другие — с учителем математики, занимаясь арифметикой, счетом, географией, учась пользоваться глобусами, рисованием, механикой и т.п., тогда как остальные могут заниматься с учителем английского языка.

Молодежь, обученная таким образом, после школы способна изучить любое дело и профессию, кроме тех, в которых требуется знание языков; и, хотя не будучи знакомы с каким-либо древним или иностранным языком, они будут в совершенстве владеть своим родным языком, который им более необходим, и притом приобретут целый ряд других полезных навыков; то время, которое обычно тратится, часто безуспешно, на овладение этими языками, занято в школе на приобретение основ знаний и способностей, которые могут подготовить их к достижению и занятию различных должностей по гражданской службе с пользой и славой для себя и для своей страны.

Михаил Васильевич Ломоносов (1711—1765 гг.)



Михаил Васильевич Ломоносов — гениальный ученый-энциклопедист, выдающийся организатор отечественного просвещения, художник, поэт. Родился в 1711 г. около с. Холмогоры (Архангельской губернии) в семье крестьянина-помора, занимавшегося рыбным промыслом. В 1730 г., стремясь получить образование, отправился в Москву и, назвавшись дворянским сыном, поступил в Славяно-греко-латинскую академию. В 1735 г. в числе лучших учеников был направлен для продолжения образования в Петербургский университет при Академии наук. Затем с 1736 по 1741 г. учился в университетах в Марбурге и Фрайбурге (Германия), где изучал естественные науки. По возвращении в Россию был назначен адъюнктом Академии наук, а в 1745 г. стал первым русским, избранным на должность профессора химии.

М.В. Ломоносов занимался разнообразными исследованиями в областях естественных и прикладных наук, литературным творчеством, русской историей, создал по разработанной им технологии ряд мозаичных портретов, заботился о распространении просвещения в России. Его работы получили признание как на родине, так и за границей. Жизнь М.В. Ломоносова, его научные интересы и результаты деятельности являются примером служения идее «общего блага» в ее патриотическом, демократическом понимании. Весной 1765 г. М.В. Ломоносов тяжело заболел и умер в Санкт-Петербурге.

М.В. Ломоносов положил начало просветительству в России как течению общественной мысли, провозгласив в качестве одной из главных задач государства развитие образования, национальной культуры и науки, промышленности и техники. Он проявил себя блистательным организатором российского образования. Созданные ранее при Академии наук университет и гимназия влачили жалкое существование и фактически бездей-

ствовали. М.В. Ломоносов добился коренного улучшения их деятельности, направив работу этих учреждений на подготовку квалифицированных кадров и распространение просвещения. По его инициативе и проекту, при поддержке князя И.И. Шувалова в 1755 г. был основан Московский университет с гимназиями при нем. В 1758 г. он разработал Регламент их деятельности.

М.В. Ломоносов считал основой обучения родной язык, большое внимание уделял истории и естественным наукам, активно участвовал в создании учебных книг с методическими указаниями по преподаванию этих предметов, в их числе следует в первую очередь назвать «Российскую грамматику» (1757 г.), «Краткое руководство к красноречию», «Курс истинной физической химии». Он подчеркивал, что обучение должно быть понятным, наглядным и доступным для юношеского ума. По инициативе М.В. Ломоносова на русский язык была переведена книга Я.А. Коменского «Видимый мир в картинках» (1768 г.).

Ниже представлены фрагменты из работ М.В. Ломоносова «Проект регламента московских гимназий» и «Предисловие о пользе книг церковных в российском языке».

М.В. ЛОМОНОСОВ

ПРОЕКТ РЕГЛАМЕНТА МОСКОВСКИХ ГИМНАЗИЙ[1]

Глава I
О приеме школьников в гимназию

§ 1

Науки благороднейшими человеческими упражнениями справедливо почитаются и не терпят порабощения. Того ради в первую гимназию принимать только детей дворянских или которых отцы дворянского рангу дослужились. В другую гимназию принимать разночинцев, кроме тех, которые, состоя в синодальном ведомстве*, имеют нарочно для них учрежденные училища. Не принимать никаких крепостных помещичьих людей, кроме того, когда помещик, усмотрев в ком из них особливую остроту, пожелает его обучать в Московской гимназии и в университете свободным наукам; должен его прежде объявить вольным и, отказавшись от своего права и власти, которую он над ним имел прежде, дать ему увольнительное письмо за своею рукою и за приписание свидетелей. Данное отпускное письмо хранить в университетском архиве при директории, а оного школьника производить с прочими разночинцами по его учению и пользоваться ему теми ж с ними привилегиями; когда ж явится негоден, отдать его помещику обратно по-прежнему.

[1] *Ломоносов М.В.* Полное собрание сочинений: В 10 т. Т. 9. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1955. С. 443—461.

§ 2

Сие все разумеется о приеме на определенное жалованье в комплект. А на своем коште позволяется всякого чина людям отдавать детей своих для обучения в оные гимназии, выключая крепостных помещичьих людей без отпускного письма, как выше показано.

§ 3

В обоих гимназиях на жалованье в комплекте не должно быть иностранных больше пятой доли, но и тем, которых отцы обязались быть вечными российскими подданными. Без жалованья вольных иностранных принимать кто лишь только похочет.

§ 4

Всяк, кто желает детей своих или поверенных себе под опеку отдать для обучения в Московскую гимназию из дворян или из разночинцев, должен оных представить в университетской директории при доношении, в котором объявить представляемого ученика лета и чему он обучился или нет, на казенном ли жалованье или на своем коште содержать его намерен. В первом случае имеет быть принят в комплект и введен по свидетельству ректорскому в пристойную школу, ежели будет порожнее место; когда ж того не будет, ожидать по порядку времени, как кто подал доношение, между чем обучаться может на своем коште. Во втором случае принимать и обучать по свидетельству в пристойных школах тому, чего кто пожелает. <...>

§ 5

Для сего инспектору гимназии иметь четыре списка для представления в директорию во всякую треть: первый о дворянских детях на жалованье, второй для таковых же без жалованья учащихся, третий учащихся на жалованье разночинцев, четвертый таковых же, которые учатся на своем коште, с показанием в котором году, месяце и числе приняты в гимназию.

§ 6

Ежели родители не похотят детей своих обучать латинскому языку, но токмо французскому или немецкому, либо арифметике, геометрии и географии, о том при доношении объявлять в директории, дабы по тому учению их расположить можно было. Сие разумеется о тех, которые обучаются на своем коште.

§ 7

Когда принят будет школьник в комплект на жалованье, обучаться ему четыре месяца, не получая жалованья и не вступая с прочими жалованными в сообщество, дабы усмотреть можно было, уповательны ли от него в учении успехи, чего учителям смотреть накрепко и рапортовать повсемесячно инспектору гимназии, а оный имеет представлять в директории. За записку безжалованных школь-

ников в реестре брать в казну по рублю с каждого и давать им вид письменный за малою университетскою печатью. <...>

Глава III
О наставлении школьников

§ 17

Во-первых, при обучении школьников паче всего наблюдать должно, чтобы разного рода понятиями не отягощать и не приводить их в замещательство. Итак, ежели принятый школьник еще российской грамоте не знает, должен только в российском первом классе потоле обучаться, пока читать и писать искусен будет.

§ 18

Ежели который школьник грамоте российской довольно искусен в гимназию вступил, того, обучив первым основаниям российской грамматики в нижнем классе, обучать в латинской школе в нижнем классе, что показано четыре дня в неделю; а прочие два дня в школе первых оснований наук показывать арифметику.

§ 19

Потом по произведении обучать в российской школе во втором классе два дня в неделю; во втором же классе латинском — три дня, да геометрии и географии — один день.

§ 20

В верхнем классе в латинской школе три дня, в российской — один день, в философии — два дня. <...>

§ 22

Арифметику, геометрию и географию показывать на российском языке, философии первые основания — на латинском.

§ 23

Сие разумеется о жалованных и о нежалованных учениках вообще, которые хотят происходить порядочно в науках. По окончании сих необходимо нужных школ учиться немецкому, французскому, английскому и итальянскому языкам, смотря по остроте, по летам и по охоте.

§ 24

Сим языкам обучать не так, как обыкновенно по домам принятые информаторы одною практикою, но показывать и грамматические правила. Притом излишним оных множеством не отягощать, особливо сначала практику употреблять прилежно, слова и разговоры твердить, упражняться в переводах и сочинениях.

Глава IV
О экзерциях гимназических

§ 25

Экзерциции суть двояки, школьные и домашние. Школьные бывают в гимназии приватно при одном учителе или при собрании других школ, а иногда и публично в ректорском классе. Домашние экзерциции на дом от учителя задаются.

§ 26

Первая школьная экзерциция есть чтение изусть заданного урока в первый час по входе в школу, прежде приходу учительского, который урок слушать должен старший школьник того же классу, и, знает ли кто урок свой или нет, записывать и таблице и класть на стол перед учителя, что учитель сам освидетельствовать может.

§ 27

Вторая школьная экзерциция: короткие задачи переводить какие сентенции или переменять фразисы стихами и прозою, не пишучи. Материи выбирать по тому, в каком то будет классе. Сие служить будет к немалому в учении поощрению, однако чинить тогда, ежели учителю по окончании своей лекции времени до выходу останется.

§ 28

При собрании школ обоих гимназий быть экзерциям на каждый месяц при окончании: один день поутру и пополудни, где учителя общее имеют всем задавать материи для переводу или переложения фразисов прозою и стихами, чтобы то делали школьники, не смотря в книги и не пишучи.

§ 29

Публичным экзерциям быть по каждую полгода только в верхнем классе, где некоторые школьники имеют говорить речь своего сочинения под ректорским присмотром на российском и латинском языках, прозою и стихами.

§ 30

Домашние экзерциции, которые между школьными лекциями кроме уроку что выучить должно, от учителей на дом задаются, должны быть короткие переводы с российского на латинский, с латинского на российский или предложения с прозы на стихи, смотря по классам. Оные задавать трижды в неделю на ночь, а в обеднее время для краткости времени того не делать. Позволить школьникам упражнения по своей охоте для показания каждому своего особливого рачения и понятия. Сии могут быть подобны вышеписанным задачам, или кто хочет, имеет выучить сверх уроку несколько стихов или краткую речь в прозе из классических авторов.

§ 31

Сие все будет служить не токмо к скорому обучению, но и к обстоятельному познанию остроты и прилежания каждого школьника, что все дабы ясно и подробно видеть можно было, должно иметь помесячные таблицы, в которых показывать каждого школьника повседневное поутру и ввечеру поведение в школах и исправление домашних экзерциций.

ПРЕДИСЛОВИЕ О ПОЛЬЗЕ КНИГ ЦЕРКОВНЫХ В РОССИЙСКОМ ЯЗЫКЕ[1]

В древние времена, когда славянский народ не знал употребления письменно изображать свои мысли, которые тогда были тесно ограничены для неведения многих вещей и действии, ученым народам известных тогда и язык его не мог изобиловать таким множеством речений и выражений разума, как ныне читаем. Сие богатство больше всго приобретено купно с греческим христианским законом, когда церковные книги переведены с греческого языка на славенский для славословия Божия. <...> Ясно сие видеть можно вникнувшим в книги церковные на славянском языке, коль много мы от переводу Ветхого и Нового Завета, поучений отеческих духовных песней Дамаскиновых* и других творцов канонов видим в славянском языке греческого изобилия и оттуда умножаем довольство российского слова, которое и собственным своим достатком велико и к приятию греческих красот посредством славенского сродно. <...>

Как материи, которые словом человеческим изображаются, различествуют по мере разной своей важности, так и российский язык чрез употребление книг церковных по приличности имеет разные степени: высокий, посредственный и низкий. Сие происходит от трех родов речений российского языка.

К первому причитаются, которые у древних славян и ныне у россиян общеупотребительны, например: Бог, слава, рука, ныне, почитаю.

Ко второму принадлежат, кои хотя обще употребляются мало, а особливо в разговорах, однако всем грамотным людям вразумительны, например: отверзаю, Господень, насажденный, взываю. Неупотребительные и весьма обветшалые отсюда выключаются, как: обаваю, рясны, овогда, свене и сим подобные.

К третьему роду относятся, которых нет в остатках славенского языка, то есть в церковных книгах, например: говорю, ручей, который, пока, лишь. Выключаются отсюда презренные слова, которых ни в каком штиле употребить непристойно, как только в подлых комедиях.

От рассудительного употребления и разбору сих трех родов речений рождаются три штиля: высокий, посредственный и низкий.

---

[1] *Ломоносов М.В.* Полное собрание сочинений: В 10 т. Т. 7. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952. С. 585—592.

Первый составляется из речений славенороссийских, то есть употребительных в обоих наречиях, и из славенских, россиянам вразумительных и не весьма обветшалых. Сим штилем составляться должны героические поэмы, оды, прозаичные речи о важных материях, которым они от обыкновенной простоты к важному великолепию возвышаются. Сим штилем преимуществует российский язык перед многими нынешними европейскими, пользуясь языком славенским из книг церковных.

Средний штиль состоять должен из речений, больше в российском языке употребительных, куда можно принять некоторые речения славенские, в высоком штиле употребительные, однако с великою осторожностию, чтобы слог не казался надутым. Равным образом употребить в нем можно низкие слова, однако остерегаться, чтобы не опуститься в подлость. И словом, в сем штиле должно наблюдать всевозможную равность, которая особливо тем теряется, когда речение славенское положено будет подле российского простонародного. Сим штилем писать все театральные сочинения, в которых требуется обыкновенное человеческое слово к живому представлению действия. Однако может и первого рода штиль иметь в них место, где потребно изобразить геройство и высокие мысли; в нежностях должно от того удаляться. Стихотворные дружеские письма, сатиры, эклоги и элегии сего штиля больше должны держаться. В прозе предлагать им пристойно описания дел достопамятных и учений благородных.

Низкий штиль принимает речения третьего рода, то есть которых нет в славенском диалекте, смешивая со средними, а от славенских обще не употребительных вовсе удаляться по пристойности материй, каковы суть комедии, увеселительные эпиграммы, песни, в прозе дружеские письма, описание обыкновенных дел. Простонародные низкие слова могут иметь в них место по рассмотрению. Но всего сего подробное показание надлежит до нарочного наставления о чистоте российского штиля. <...>

Сия польза наша, что мы приобрели от книг церковных богатство к сильному изображению идей важных и высоких, хотя велика, однако еще находим другие выгоды, каковых лишены многие языки, и сие, во-первых, по месту.

Народ российский, по великому пространству обитающий, невзирая на дальнее расстояние, говорит повсюду вразумительным друг другу языком в городах и в селах. Напротив того, в некоторых других государствах, например в Германии, баварский крестьянин мало разумеет мекленбургского или бранденбургский швабского, хотя все того ж немецкого народа. <...>

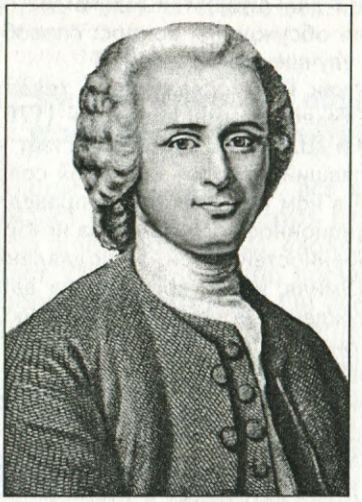
<...> Сие все показанным способом пресечется, и российский язык в полной силе, красоте и богатстве переменам и упадку не подвержен утвердится, коль долго церковь российская славословием Божиим на славянском языке украшаться будет.

Сие краткое напоминание довольно к движению ревности в тех, которые к прославлению отечества природным языком усердству-

ют, ведая, что падением оного без искусных в нем писателей немало затмится слава всего народа. <...>

Подобное счастье оказалось нашему отечеству от просвещения Петрова и действительно настало и основалось щедротою великия его дщери. Ею ободренные в России словесные науки не дадут никогда прийти в упадок российскому слову. Станут читать самые отдаленные веки великие дела Петрова и Елисаветина веку и, равно как мы, чувствовать сердечные движения. <...>

Жан-Жак Руссо (1712—1778 гг.)



Жан-Жак Руссо — выдающийся французский просветитель XVIII в. Он родился в 1712 г. в Женеве в семье часовщика, предки которого были выходцами из Франции, бежавшими из-за принадлежности к гугенотам, приверженцам кальвинизма — протестантского движения, которое возникло в Швейцарии.

Ж.-Ж. Руссо не получил систематического образования: читать и писать его научил отец, потом он некоторое время со своим двоюродным братом жил в семье у одного пастора, где изучал латинский язык и некоторые традиционные для той эпохи предметы, но в силу сложившихся обстоятельств через пару лет эти занятия был вынужден прекратить. После этого он был помощником нотариуса, учеником гравера, принял католичество и короткое время учился в духовной семинарии, был лакеем, гувернером и т.п.

Особую роль в многолетней скитальческой жизни Ж.-Ж. Руссо сыграло довольно продолжительное, правда с перерывами, пребывание в доме покровительствовавшей ему баронессы де Варан, где оживленно обсуждались события литературной жизни того времени. Участие в этих беседах пробудило у Ж.-Ж. Руссо интерес к науке и тягу к самообразованию. Он увлекся чтением сочинений Ф.М. Вольтера, Д. Локка, Р. Декарта, Г.В. Лейбница, самостоятельно изучал геометрию, историю, географию, анатомию, учился музыке и давал ее уроки, даже сочинил оперу.

Осенью 1741 г. Ж.-Ж. Руссо переехал в Париж, где познакомился, благодаря своим прежним покровителям, с Ф.М. Вольтером, Д. Дидро, д'Аламбером, П.А. Гольбахом и другими просветителями, которые в то время начали работу над созданием «Энциклопедии, или Толкового словаря наук, искусств и ремесел». Для этого издания он написал несколько статей о музыке.

Однако собственная известность Ж.-Ж. Руссо как мыслителя началась после опубликования им в 1750 г. трактата «Рассуждение о науках и искусствах», в котором он дал отрицательный ответ на предложенный Дижонской академией для обсуждения вопрос: способствовало ли возрождение наук и искусств улучшению нравов?

В этом сочинении, как и в последующих трудах «Юлия, или Новая Элоиза» (1761 г.), «Общественный договор» (1762 г.) и «Эмиль, или О воспитании» (1762 г.) и др., Ж.-Ж. Руссо предстает уже как самостоятельный мыслитель, выступавший с резкой критикой современного ему общества и существовавшей в нем социальной несправедливости. В частности, он резко осуждал традиционное воспитание за игнорирование возрастных и индивидуальных особенностей детей, за подавление личности ребенка. После выхода в свет «Эмиля, или О воспитании» автор стал подвергаться преследованиям и вынужден был покинуть Францию. Начался новый этап его скитаний. В Париж он вернулся лишь в 1770 г., а в 1778 г. умер в имении маркиза де Жирардена в Эрменонвиле поблизости от Парижа. В период Французской революции его прах был перенесен с почетом в Пантеон, а в 1814 г. сторонники реставрации монархии развеяли его по ветру.

Ж.-Ж. Руссо сыграл важную роль в истории социально-политической и педагогической мысли Нового времени. Он был основоположником концепции естественного воспитания, которое должно быть организовано с учетом особенностей физического, умственного и нравственного развития детей, их собственных интересов и склонностей. Он одним из первых заложил основу теории свободного воспитания, которое должно было противостоять традициям авторитарного воспитания, стремившегося выработать у детей привычку к слепому повиновению, к догматическому усвоению знаний.

Естественное и свободное развитие ребенка, по мысли Ж.-Ж. Руссо, может быть обеспечено взаимодействием природных задатков, влияния окружающего мира, формирующего индивидуальный опыт, а также воздействием личности воспитателя, задачей которого является содействовать согласованию всех других факторов с целью раскрытия и развития природных сил ребенка.

Основные мысли о новых подходах к воспитанию содержатся в книге Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании», где он попытался наметить возрастную периодизацию развития ребенка и соответствующие ей задачи, содержание и организацию его воспитания и обучения.

Педагогические высказывания Ж.-Ж. Руссо пронизаны гуманизмом и глубокой любовью к ребенку, заботой о его естественном и разностороннем развитии. Он выдвинул требования активизации самих детей в процессе их воспитания, развитии их самостоятельности, учета их интересов и личного опыта, приучения к труду, который способствует выработке у них практических умений и навыков, а с другой стороны, — выработке положительных нравственных качеств.

Ниже приводятся фрагменты из «Эмиля, или О воспитании», которые дают представление о взглядах Ж.-Ж. Руссо на соотношение природы и воспитания, содержат его характеристику отроческого периода жизни ребенка с 12 до 15 лет, когда закладываются основы образованности и нравственности человека.

Ж.-Ж. РУССО

ЭМИЛЬ, ИЛИ О ВОСПИТАНИИ[1]

Книга первая
Первый год жизни. Природа, общество, свет и их отношение к воспитанию

Все выходит хорошим из рук Творца, все вырождается в руках человека. Он принуждает одну почву питать растения, взращенные на другой, одно дерево приносить плоды, свойственные другому. Он перемешивает и путает климаты, стихии, времена года; он уродует свою собаку, свою лошадь, своего раба. Он все перевертывает, все искажает, любит безобразие, чудовищное. Он ничего не хочет видеть таким, как создала природа, — не исключая самого человека: и человека ему нужно выдрессировать, как лошадь для манежа, нужно переделать на свой лад, как он окорнал дерево в своем саду.

Без этого все шло бы еще хуже, а наша порода не хочет получать отделку лишь наполовину. При порядке вещей, отныне сложившемся, человек, предоставленный с самого рождения самому себе, был бы из всех самым уродливым. Предрассудки, авторитет, необходимость, пример, все общественные учреждения, совершенно подчинившие нас, заглушали бы в нем природу и ничего не давали взамен ее. Она была бы подобна деревцу, которое случайно выросло среди дороги и которое скоро погубят прохожие, задевая его со всех сторон и изгибая во всех направлениях.

К тебе обращаюсь я, нежная и предусмотрительная мать, сумевшая уклониться от такой дороги и предохранить подрастающее деревце от столкновения с людскими мнениями! Ухаживай, поливай молодое растение, пока оно не увяло, — плоды его будут некогда твоей усладой. Строй с ранних пор ограду вокруг души твоего дитяти; окружность может наметить иной, но ты одна должна ставить решетку на ней.

Растениям дают определенный вид посредством обработки, а людям — посредством воспитания. Если бы человек родился рослым и сильным, его рост и силы были бы для него бесполезны до тех пор, пока он не учился бы пользоваться ими; мало того: они были бы вредны ему, так как устраняли бы для других повод помогать ему, а предоставленный самому себе, он умер бы от нищеты прежде, чем узнали б о его нуждах. Жалуются на положение детства, а не видят, что человеческая раса погибла бы, если бы человек не являлся в мир прежде всего ребенком. Мы рождаемся слабыми, — нам нужна сила; мы рождаемся всего лишенными, — нам нужна помощь; мы рождаемся бессмысленными, — нам нужен рассудок. Все, чего мы не имеем при рождении и без чего мы не можем обойтись, ставши взрослыми, дается нам воспитанием.

[1] *Руссо Ж.-Ж.* Педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1981. С. 24—243.

Воспитание это дается нам или природою, или людьми, или вещами. Внутреннее развитие наших способностей и наших органов есть воспитание, получаемое от природы; обучение тому, как пользоваться этим развитием, есть воспитание со стороны людей, а приобретение нами собственного опыта относительно предметов, дающих нам восприятия, есть воспитание со стороны вещей.

Каждый из нас, следовательно, есть результат работы троякого рода учителей. Ученик, в котором эти различные уроки противоречат друг другу, дурно воспитан и никогда не будет в ладу с самим собою; в ком они все попадают в одни и те же пункты и стремятся к одним и тем же задачам, тот один идет к своей цели и живет правильно. Он один хорошо воспитан.

Меж тем из этих трех различных видов воспитания воспитание со стороны природы вовсе не зависит от нас, а воспитание со стороны вещей зависит лишь в некоторых отношениях. Таким образом, воспитание со стороны людей — вот единственное, в котором мы сами — господа, да и тут мы только самозваные господа, ибо кто может надеяться всецело управлять речами и действиями всех тех людей, которые окружают ребенка?

Коль скоро, таким образом, воспитание есть искусство, то почти невозможно, чтоб оно было успешным, потому что совпадение вещей, необходимое для его успешности, не зависит от человека. Все, что можно сделать с помощью забот, — это более или менее приблизиться к цели, но, чтобы достигнуть ее, для этого нужно счастье.

Какова же эта цель? Это та самая, которую имеет природа, как только что доказано. Так как для совершенствования воспитания необходимо взаимное содействие трех его видов, то два другие следует направлять согласно с тем, над которым мы не властны. Но, может быть, это слово «природа» имеет слишком неопределенный смысл; попробуем здесь точнее установить его.

Природа, говорят нам, есть не что иное, как привычка. Но что это означает? Разве нет привычек, которые приобретаются только пассивно и которые никогда не заглушают природы? Такова, например, привычка растений, которым мешают расти прямо. Оставленное на свободе, растение сохраняет наклон, который его принудили принять; но соки не изменили из-за этого своего первоначального направления, и если растение не перестает расти, то продолжение его делается снова вертикальным. То же самое бывает и с наклонностями человека. Пока мы остаемся в одном и том же состоянии, мы можем сохранять те наклонности, которые являются результатом привычки, даже если они менее всего нам естественны; но лишь только положение изменяется, привычка исчезает и возвращается природное. Воспитание, несомненно, есть не что иное, как привычка. Меж тем разве нет людей, которые забывают и утрачивают полученное воспитанием, и других, которые сохраняют все это? Откуда эта разница? Если название природы давать только привычкам, сообразным с природою, то можно было бы избавить себя от подобной галиматьи.

Мы родимся чувственно восприимчивыми и с самого рождения получаем различными способами впечатления от предметов, нас окружающих. Лишь только мы начинаем сознавать, так сказать, наши ощущения, у нас является расположение или искать вновь, или избегать предметов, производящих эти ощущения, — сначала смотря по тому, насколько приятны нам последствия или неприятны, затем смотря по сходству или несходству, которое мы находим между нами и этими предметами, и наконец смотря по суждениям, которые мы о них составляем на основании идеи счастья или совершенства, порождаемой в нас разумом. Эти расположения расширяются и укрепляются по мере того, как мы становимся восприимчивее и просвещеннее: но под давлением наших привычек они более или менее изменяются в зависимости от наших мнений. До этого изменения они и суть то, что я называю в нас природою.

Итак, к этим первоначальным расположениям все и нужно было бы сводить, и это было бы возможно, если бы три наших вида воспитания были только различны; но что делать, когда они противоположны, — когда, вместо того, чтобы воспитывать человека для него самого, хотят воспитывать его для других? Тут согласие невозможно. Под давлением необходимости бороться или с природою, или с общественными учреждениями приходится выбирать одно из двух — создавать или человека, или гражданина, ибо нельзя создавать одновременно и того и другого. <...>

В общественном строе, где все места намечены, каждый должен быть воспитан для своего места. Если отдельный человек, сформированный для своего места, уходит с него, то он ни на что уже не годен. Воспитание полезно лишь настолько, насколько судьба согласуется с званием родителей; во всяком другом случае оно вредно для воспитанника уже по тем предрассудкам, которыми оно наделяет его. В Египте, где сын обязан принять звание отца своего, воспитание имело, по крайней мере, верную цель; но у нас, где только классы остаются, а люди в них беспрестанно перемещаются, никто, воспитывая сына для своего класса, не знает, не трудится ли он во вред ему.

В естественном строе, так как люди все равны, то общее звание их — быть человеком; кто хорошо воспитан для своего звания, тот не может быть дурным исполнителем и в тех же званиях, которые связаны с этим. Пусть предназначают моего воспитанника к тому, чтобы носить саблю, служить церкви, быть адвокатом, — мне все равно. Прежде звания родителей природа зовет его к человеческой жизни. Жить — вот ремесло, которому я хочу учить его. Выходя из моих рук, он не будет — соглашаюсь в этом — ни судьей, ни солдатом, ни священником: он будет прежде всего человеком; всем, чем должен быть человек, он сумеет быть, в случае надобности, так же хорошо, как и всякий другой, и, как бы судьба ни перемещала его с места на место, он всегда будет на своем месте. <...>

Изучение человеческого состояния есть наша истинная наука. Кто умеет лучше всех выносить блага и бедствия этой жизни, тот из нас, по-моему, и воспитан лучше всех; отсюда следует, что истинное

воспитание состоит не столько в правилах, сколько в упражнениях. Научаться мы начинаем, начиная жить; наше воспитание начинается вместе с нами; наш первый наставник — наша кормилица. И самое слово «воспитание» указывает на «питание». «Educit obstetrix, говорит Варрон, educat nutrix instituit pedagogus docet magister»*. Таким образом, воспитание (в первоначальном смысле слова), наставление и образование суть три столь же различные по своей цели вещи, как мы различаем няньку, наставника и учителя. Но эти отличия дурно поняты; и, чтобы быть хорошо руководимым, ребенок должен следовать за одним всего руководителем.

Итак, следует обобщить наши взгляды и видеть в нашем воспитаннике человека вообще — человека, подверженного всем случайностям человеческой жизни. Если бы люди родились привязанными к почве своей страны, если бы целый год продолжалось одно и то же время года, если бы каждый крепко был связан со своим состоянием, что никогда не мог его переменить, то установившаяся практика была бы пригодна в некоторых отношениях; ребенок, воспитанный для своего положения, никогда не выходя из него, не мог бы и подвергнуться случайностям другого положения. Но при виде изменчивости человеческих дел, при виде того беспокойного и подвижного духа нашего века, который с каждым поколением все перевертывает, можно ли придумать что-либо безрассуднее этого метода — так воспитывать ребенка, как будто бы ему не предстоит никогда выходить из своей комнаты, как будто он должен быть беспрестанно окруженным «своими людьми»? Если несчастный ступит хоть шаг по земле, если спустится хоть на ступень, — он пропал. Это не значит учить его выносить бедствия: это значит развивать восприимчивость к ним.

Думают только о том, как бы уберечь своего ребенка; этого недостаточно: нужно научить, чтоб он умел сохранять себя, когда станет взрослым, выносить удары рока, презирать избыток и нищету, жить, если придется, во льдах Исландии или на раскаленном утесе Мальты. Каких бы вы ни предпринимали предосторожностей, чтоб он не умер, ему придется все-таки умереть, и если смерть его не была бы результатом ваших забот, последние были все-таки превратно направленными. Все дело не в том, чтобы помешать ему умереть, а в том, чтобы заставить его жить. А жить — это не значит дышать; это значит действовать, это значит пользоваться нашими органами, чувствами, способностями, всеми частями нашего существа, дающими нам сознание нашего бытия. Не тот человек больше всего жил, который может насчитать больше лет, а тот, кто больше всего чувствовал жизнь. Иного хоронят столетним старцем, а он умер с самого рождения. Ему выгоднее было бы сойти в могилу юношей, если б он прожил хоть до юности. <...>

Воспитание человека, повторяю, начинается вместе с рождением его; прежде чем говорить, прежде чем слышать, он уже обучается. Опыт предшествует урокам; в момент, когда он узнает кормилицу, он уже многое приобрел. Мы были бы изумлены познаниями человека, даже самого грубого, если бы проследили развитие его с момента, когда он родился, до того момента, которого он достиг. Если разделить все знания чело-

веческие на две части и отнести к одной знания, общие всем людям, а к другой — свойственные ученым, то последняя часть оказалась бы самою незначительною по сравнению с первой. Мы почти не замечаем приобретений всеобщих, потому что мы делаем эти приобретения, вовсе не думая о них и даже не достигли еще разумного возраста, потому что знание можно подметить лишь путем различения, а величины общие, как в алгебраических уравнениях, не идут в счет. <...>

Первые ощущения детей чисто аффективные, — они ощущают только удовольствие или страдание. Так как они не могут ни ходить, ни брать предметы, то им требуется много времени для того, чтоб у них мало-помалу образовались ощущения с характером представления, указывающие на существование предметов вне их самих. Но прежде чем эти предметы займут для них пространство, удалятся, так сказать, от их глаз, получат размеры и форму, повторение аффективных ощущений начинает уже подчинять их владычеству привычки. Мы видим, что глаза их беспрестанно обращаются к свету и, если свет падает сбоку, незаметно принимают это же направление; таким образом, мы должны стараться держать их лицом к свету, из опасения, чтобы глаза их не стали косыми или не привыкли смотреть косо. Нужно также с ранних пор приучать их к потемкам; иначе они будут плакать и кричать, лишь только очутятся в темноте. Слишком точное распределение пищи и сна делает то и другое необходимым по истечении каждого определенного промежутка времени: скоро желание начинает являться уже не из потребности, а из привычки или, лучше сказать, привычка прибавляет новую потребность к потребности природной — вот это-то и следует предупреждать.

Единственной привычке нужно дать возможность развиться в ребенке: это не усваивать никаких привычек. Пусть его не носят на одной руке чаще, чем на другой; пусть не приучают одну руку скорее протягивать или чаще пускать в дело, чем другую; пусть не приучают есть, спать, действовать в одни и те же часы; пусть он не боится ни ночью, ни днем одиночества. Подготовляйте исподволь царство свободы и умение пользоваться своими силами, предоставляя его телу привычки естественные, давая ему возможность быть всегда господином самого себя и во всем поступать по своей воле, как только будет иметь ее. <...>

Книга вторая

Детский возраст. Рост силы. Естественная зависимость ребенка от окружающего; воспитание, задерживающее естественные потребности. Понятие о собственности. Упрямство и ложь. Неуместность книжного обучения в первом возрасте. Телесное воспитание. Правильное развитие чувств. Возраст от 2 до 12 лет

Люди, будьте человечны! Это ваш первый долг. Будьте такими по отношению ко всякому состоянию, всякому возрасту, во всем, что

только [не] чуждо человеку! Разве есть какая-нибудь мудрость для вас человечности? Любите детство, будьте внимательны к его играм и забавам, к его милому инстинкту! Кто из вас не жалел подчас о том возрасте, когда улыбка не сходит с уст, когда душа наслаждается постоянно миром? Зачем хотите вы отнять у этих невинных малюток возможность пользоваться временем, столь кратким и столь быстро от них утекающим, этим драгоценным благом, злоупотреблять которым они еще не умеют? Для чего вы хотите наполнить горестью и страданиями первые годы, которые мчатся так быстро и не возвратятся уже для них, как не могут возвратиться и для вас? Отцы! разве вы знаете момент, когда смерть ожидает ваших детей? Не готовьте сожалений, отнимая у них тот небольшой запас минут, который дает им природа: как скоро они в состоянии чувствовать удовольствие существования, дайте им возможность наслаждаться жизнью; позаботьтесь, чтобы они не умирали, не вкусив жизни, в какой бы час Бог их ни призвал! <...>

Держите ребенка в одной зависимости от вещей, и вы будете следовать порядку природы в постепенном ходе его воспитания. Противопоставляйте его неразумной воле одни только физические препятствия или такие наказания, которые вытекают из самых действий и которые он при случае припоминает: нет нужды запрещать дурной поступок, достаточно помешать совершению его. Опыт или бессилие должны одни заменять для него закон. Соглашайтесь исполнить его желания не потому, что он этого требует, а потому, что это ему нужно. Когда он действует, пусть не знает, что это — послушание; когда за него действуют другие, пусть не знает, что это — власть. Пусть он одинаково чувствует свободу как в своих действиях, так и в ваших. Вознаграждайте в нем недостаток силы ровно настолько, насколько это нужно ему, чтобы быть свободным, а не властным; пусть он, принимая ваши услуги с некоторого рода смирением, мечтает о том моменте, когда сумеет обойтись без них и когда будет иметь честь сам служить себе. <...>

Рассуждать с детьми было основным правилом Локка, оно в большой моде и теперь; однако успех его, мне кажется, вовсе не доказывает, что его и действительно нужно пускать в ход: что касается меня, то я не видал ничего глупее детей, с которыми много рассуждали. Из всех способностей человека разум, который представляет собою, так сказать, объединение всех других, развивается труднее всего и позже всего, а им-то и хотят воспользоваться для развития первых способностей! Верх искусства при хорошем воспитании — сделать человека разумным, тут претендуют воспитывать ребенка с помощью разума! Это значит начинать с конца, из работы делать инструмент, нужный для этой работы. Если бы дети слушались голоса разума, они не нуждались бы в воспитании. Говоря с ними с самого малого возраста непонятным для них языком, мы приучаем их отделываться пустыми словами, проверять все, что им говорят, считать себя такими же умными, как и наставники, быть спорщиками и упрямцами; а чего думаем достигнуть от них разумными доводами,

все это получается исключительно в силу алчности, страха, тщеславия, к которым мы вынуждены всегда прибегать вдобавок к доводам разума.

Вот формула, к которой можно свести почти все уроки нравственности, какие дают и какие можно давать детям.

Наставник. Этого не должно делать.

Ребенок. А почему же не должно делать?

Наставник. Потому что это дурной поступок.

Ребенок. Дурной поступок! А что такое дурной поступок?

Наставник. Дурно поступать — значит делать то, что тебе запрещают.

Ребенок. Что же будет дурного, если я сделаю, что запрещают?

Наставник. Тебя накажут за непослушание.

Ребенок. А я так сделаю, что об этом ничего и не узнают.

Наставник. За тобой станут следить.

Ребенок. А я спрячусь.

Наставник. Тебя будут расспрашивать.

Ребенок. А я солгу.

Наставник. Лгать не должно.

Ребенок. Почему же не должно лгать?

Наставник. Потому что это дурной поступок и т.д.

Вот неизбежный круг. Выйдите из него, и ребенок перестанет вас понимать. Не правда ли, как полезны эти наставления? Мне очень интересно было бы знать, какими рассуждениями можно заменить этот диалог. Сам Локк был бы, наверное, в большом затруднении. Распознавать благо и зло, иметь сознание долга человеческого — это не дело ребенка.

Природа хочет, чтобы дети были детьми, прежде чем быть взрослыми. Если мы хотим нарушить этот порядок, мы произведем скороспелые плоды, которые не будут иметь ни зрелости, ни вкуса и не замедлят испортиться: у нас получатся юные ученые и старые дети. У детей своя собственная манера видеть, думать и чувствовать, и нет ничего безрассуднее, как желать заменить его нашей; требовать от ребенка в десять лет рассуждения все равно, что требовать от него пяти футов роста. И действительно, к чему послужил бы ему разум в этом возрасте? Он служит уздою силы, а ребенок не нуждается в этой узде. <...>

Устраняя таким образом все обязанности детей, я устраняю и орудия, причиняющие им наибольшее горе, — именно книги. Чтение — бич детства и почти единственное занятие, которое умеют дать им. Эмиль в двенадцать лет едва ли будет знать, что такое книга. Нужно же, по крайней мере, скажут мне, чтоб он умел читать. Согласен: нужно, чтобы он умел читать, когда чтение ему полезно; до этой поры оно годится лишь на то, чтобы надоедать.

Если ничего не должно требовать от детей ради послушания, то отсюда следует, что нельзя учить их ничему такому, в чем они не видят действительного и непосредственного интереса для себя — удовольствия или пользы; иначе какой мотив побудит их учиться?

Искусство говорить с отсутствующими и слушать их, искусство делиться с ними издалека, без посредника, своими чувствами, желаниями и помыслами — это такое искусство, полезность которого может быть ощутительной для каждого возраста. Каким же чудом это столь полезное и приятное искусство стало мукой для детей? Причина та, что их принуждают заниматься им против желания и делают из него употребление, в котором дети ничего не понимают. Ребенок не очень заинтересован в том, чтобы совершенствовать орудие, которым его мучат; но сделайте так, чтобы это орудие служило для его удовольствий, и он скоро будет заниматься помимо вашего старания.

Немало хлопочут найти лучшие методы для обучения чтению, придумывают конторки, карточки; комнату ребенка превращают в мастерскую типографии. Локк хочет, чтобы ребенок учился читать по игральным костям. Не правда ли, какое прекрасное изобретение? Какая жалость к ребенку! Но есть средство более верное, чем все это, средство, о котором всегда забывают, — это желание учиться. Внушите ребенку это желание и затем оставьте в покое ваши конторки и игральные кости — всякая метода будет хороша для него.

Непосредственный интерес — вот великий двигатель, единственный, который ведет верно и далеко. Эмиль получает иной раз от отца, родных или друзей записки с приглашением на обед, прогулку, катанье на лодке, с приглашением посмотреть какой-нибудь общественный праздник. Записки эти коротки, ясны, отчетливо и хорошо написаны. Нужно найти кого-нибудь, кто бы прочел их; такого человека не всегда найдешь в данное время или он мало склонен к услуге за вчерашнюю [не] услужливость ребенка. Таким образом, случай, момент проходит. Наконец ему читают записку, но уже поздно. Ах, если бы он сам умел читать! Получают еще записки: они так коротки! содержание так интересует! Хотелось бы попробовать разобрать их; другие то помогают, то отказывают. Ребенок напрягает силы, наконец разбирает половину записки: дело идет о том, что завтра предстоит есть крем... Но где и с кем? Сколько тратится усилий, чтобы прочитать и остальное! Я не думаю, чтоб Эмилю понадобилась конторка. Стоило ли говорить теперь о письме? Нет, мне стыдно пробавляться такими пустяками в трактате о воспитании.

Прибавлю только одно замечание, которое является важным правилом: чего не торопятся добиться, того добиваются обыкновенно наверняка и очень быстро. Я почти уверен, что Эмиль до десятилетнего возраста отлично научится читать и писать именно потому, что для меня совершенно все равно, научится он этому до пятнадцати лет или нет; но я лучше хотел бы, чтоб он никогда не умел читать, лишь бы не покупать умения ценою всего того, благодаря чему самое умение становится полезным; к чему послужит ребенку чтение, если у него навсегда отобьют охоту к нему? <...>

При самом тщательном воспитании учитель приказывает и воображает, что управляет; в действительности же управляет ребенок.

С помощью того что вы требуете от него, он добивается от вас того, что ему нравится, и всегда умеет заставить вас за час усердия заплатить ему неделей снисходительности. Каждую минуту приходится с ним договариваться. Договоры эти, которые вы предлагаете на свой манер, а он выполняет на свой, всегда обращаются в пользу его прихотей, особенно если вы имели неосторожность, на его счастье, поставить в условиях такую вещь, которой он вполне надеется добиться и помимо условий, налагаемых на него. Ребенок обыкновенно гораздо лучше читает в уме учителя, чем учитель в сердце ребенка. Да это так и должно быть; ибо всю смышленость, которую ребенок, предоставленный самому себе употребил бы на заботы о своем самосохранении, он употребляет на то, чтобы спасти свою природную, свободу от цепей своего тирана, тогда как последний, не имея никакой настоятельной нужды разгадывать ребенка, находит иной раз для себя выгодным дать волю его лености или тщеславию.

Изберите с вашим воспитанником путь противоположный; пусть считает себя господином, а на деле вы будьте сами всегда господином. Нет подчинения, столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы; таким путем порабощают самую волю. Разве бедный ребенок, который ничего не знает, ничего не может сделать, ни с чем не знаком, не в вашей, власти? Разве вы не располагаете по отношению к нему всем окружающим? Разве вы не властны производить на него какое вам угодно влияние? Разве его занятия, игры, удовольствия, горести не в ваших руках, даже без его ведома? Конечно, он должен делать только то, что хочет; но он должен хотеть только того, чего вы, от него хотите; он не должен делать ни одного непредусмотренного вами шага, он не должен открывать рта, если вы не знаете, что он скажет. <...>

Оставляя его, таким образом, господином своей воли, вы не станете вызывать его на капризы. Не чувствуя, что поступает так, как следует, он скоро будет делать только то, что должен делать; и хотя бы тело его находилось в постоянном движении, вы увидите, что и все силы разума, ему доступные, пока дело будет касаться настоящей и видимой выгоды, будут развиваться гораздо лучше и гораздо целесообразнее, чем при занятиях чисто умозрительных. <...>

Ребенок меньше взрослого и не имеет ни силы его, ни разума, но видит и слышит он так же хорошо, как взрослый, или почти так же; вкус у него так же чувствителен, хотя и менее тонок; он так же хорошо различает запахи, хотя и не проявляет такой же чувствительности. Из всех способностей первыми формируются и совершенствуются в нас чувства. Их, значит, следует прежде всего развивать, а между тем их только и забывают, ими-то и пренебрегают больше всего.

Упражнять чувства — это значит не только пользоваться ими; это значит учиться хорошо судить с помощью их, учиться, так сказать, чувствовать; ибо мы умеем осязать, видеть, слышать только так, как научились. <...>

Книга третья

Отроческий период жизни. Остаток физических сил при незначительности потребностей. Употребление сил для накопления знаний и опыта, нужных в последующей жизни. Знание окружающего внешнего мира: Робинзон. Знание окружающих людей: общество. Ремесло. Переход от чувственного познания к суждению. 12—15-й годы жизни

<...> Один и тот же инстинкт одушевляет различные способности человека. За деятельностью тела, стремящегося к развитию, следует деятельность ума, который ищет знаний. Сначала дети только подвижны, затем они становятся любопытными; и это любопытство, хорошо направленное, есть двигатель возраста, до которого мы дошли теперь. Станем всегда различать наклонности, порождаемые природой, от тех, которые порождаются людским мнением. Есть жажда знания, которая основана лишь на желании слыть за ученого; есть и другая, которая рождается от естественного для человека любопытства по отношению ко всему, что может его интересовать — вблизи или издали. Врожденное стремление к благосостоянию и невозможность вполне удовлетворить это стремление заставляют человека беспрестанно изыскивать новые средства для содействия ему. Такова первая основа любознания; это естественное для человеческого сердца влечение, но развитие его совершается лишь пропорционально нашим страстям и нашим познаниям. Представьте себе философа, сосланного на необитаемый остров со своими инструментами и книгами и уверенного, что он проведет одиноко остаток своих дней: он не станет уже хлопотать о системе мира, о законах притяжения, о дифференциальном исчислении; он за всю жизнь не откроет, быть может, ни одной книги но он ни в каком случае не преминет обойти до последнего уголка свой остров, как бы ни был он велик. Выкинем же из наших первых занятий и те познания, стремление к которым не оказывается естественным для человека, и ограничимся теми, к которым влечет нас инстинкт. <...>

Преобразуем ощущения свои в идеи, но не будем сразу перескакивать от предметов чувственно-воспринимаемых к предметам умственным; с помощью первых мы и должны дойти до вторых. При первоначальной работе ума чувства пусть будут всегда нашими руководителями: не нужно иной книги, кроме мира; не нужно иного наставления, кроме фактов. Читающий ребенок не думает, он только и делает, что читает; он не учится, а учит слова.

Сделайте вашего ребенка внимательным к явлениям природы, и вы его скоро сделаете любознательным; но чтобы поддерживать в нем любознательность, не торопитесь никогда удовлетворять ее. Ставьте доступные его пониманию вопросы и предоставьте ему решить их. Пусть он узнает не потому, что вы ему сказали, а потому, что сам понял; пусть он не выучивает науку, а выдумывает ее. Если когда-

нибудь вы замените в его уме рассуждение авторитетом, он не будет уже рассуждать, он станет лишь игрушкою чужого мнения.

Вы хотите обучать этого ребенка географии и отправляетесь за глобусами, земными и небесными, за картами; сколько инструментов! К чему все эти представления? Почему не показываете ему прежде всего самый предмет, чтоб он, по крайней мере, знал, о чем вы ему говорите?

В один прекрасный вечер мы отправляемся гулять в подходящую местность, где горизонт совершенно открыт и позволяет в полном блеске видеть заход солнца; мы подмечаем предметы, по которым можно признать место заката. На другой день, чтобы подышать свежестью утра, мы снова идем в то же место до восхода солнца. Пустив по небу огненные полосы, оно еще издали дает знать о своем приближении. Пожар увеличивается, восток весь как бы в пламени; блеск его возбуждает в нас ожидание светила еще задолго до его появления: ежеминутно ждешь, что оно вот-вот явится; наконец, мы его видим. Блестящая точка сверкнула, как молния, и тотчас наполнила все пространство; покров мрака рассеивается и падает. Человек узнает свое обиталище и находит его разукрашенным. Зелень за ночь получила новую яркость колорита; при блеске зарождающегося дня, при первых лучах, которые золотят ее, она является нам покрытою блестящею сетью росы, отражающей в себе свет и цвета. Птицы собираются хором и единогласно приветствуют Отца жизни; ни одна не безмолвствует в этот момент; их щебетанье, пока еще слабое, кажется более томным и нежным, чем в остальное время дня, — в нем чувствуется вялость мирного пробуждения. Стечение всех этих предметов дает чувствам впечатление свежести, которое как бы проникает в самую душу. Это полчаса восторга, пред которым ни один человек не может устоять: зрелище, столь великое, столь прекрасное и восхитительное, никого не оставляет равнодушным. <...>

Человек и гражданин, кто бы он ни был, не может предложить обществу иного имущества, кроме самого себя; все остальное его имущество уже принадлежит обществу, помимо воли его; и когда человек богат, то или он не пользуется богатством, или вместе с ним пользуется и публика. В первом случае он крадет у других то, чего лишает себя самого; во втором случае ничего не жертвует другим. Таким образом, общественный долг целиком остается на нем, пока он выплачивает его только своим добром. «Но мой отец, наживая его, служил обществу»... Пусть так: он уплатил свой долг, но не ваш. Вы больше должны другим, чем в том случае, если бы вы родились без состояния, потому что вы родились в благоприятных условиях. Несправедливо было бы, если бы сделанное для общества одним человеком освобождало другого от его собственного долга; ибо каждый, будучи сам весь в долгу, может платить лишь за себя самого, и ни один отец не может передать своему сыну право быть бесполезным для своих ближних; а между тем он это именно и делает, передавая ему, как вы предлагаете, свои богатства, которые служат доказательством и наградой труда. Кто в праздности проедает то, чего сам не заработал, тот ворует это последнее, и рантье, которому государство платит

за то, что он ничего не делает, в моих глазах почти не отличается от разбойника, живущего за счет прохожих. Вне общества человек изолированный, никому ничем не обязанный, имеет право жить, как ему угодно; но в обществе, где он живет по необходимости на счет других, он обязан уплатить трудом цену своего содержания; это правило без исключений. Труд, значит, есть неизбежная обязанность для человека, живущего в обществе. Всякий праздный гражданин — богатый или бедный, сильный или слабый — есть плут.

А из всех занятий, которые могут доставить человеку средство к существованию, ручной труд больше всего приближает его к естественному состоянию; из всех званий самое независимое от судьбы и людей — это звание ремесленника. Ремесленник зависит только от своего труда; он свободен — настолько же свободен, насколько земледелец есть раб, ибо последний зависит от своего поля, сборами с которого может овладеть другой. Неприятель, государь, сильный сосед, проигранная тяжба могут лишить его этого поля; с помощью этого поля можно притеснять на тысячу ладов; но как только захотят притеснить ремесленника, он сейчас же готов в путь-дорогу: руки — при нем, и он уходит. Несмотря на то, земледелие есть первое ремесло человека: оно самое честное, самое полезное и, следовательно, самое благородное из всех, какими только может он заниматься. Я не твержу Эмилю: «учись земледелию», — он уже знаком с ним. Все полевые работы ему хорошо известны: с них именно он и начал, к ним же постоянно и возвращается. Итак, я говорю ему: «Возделывай наследие отцов твоих». Но если ты потеряешь это наследие или если у тебя нет его, тогда что делать? Учись ремеслу.

«Ремесло — моему сыну! Сын мой — ремесленник! Сударь, подумали ли вы об этом?..» Я думал больше вас, сударыня: вы хотите довести его до того, чтобы он мог быть ни чем иным, как лордом, маркизом, князем, а со временем, быть может, меньше, чем нулем; что же касается меня, я хочу наделить его рангом, которого он не может потерять, — рангом, который делал бы честь ему во все времена, — я хочу возвысить его до звания человека, и, что бы там вы ни говорили, у него в этом случае будет меньше равных по титулу, чем при тех титулах, которыми вы его наделите.

Буква убивает, дух оживляет. Дело не столько в том, чтобы научить ремеслу ради самого знания ремесла, сколько в том, чтобы победить предрассудки, выражающиеся в презрении к нему. Вам никогда не придется зарабатывать себе на пропитание. Ну, что ж? — тем хуже, тем хуже для вас! Но все равно: работайте не по необходимости, работайте ради славы. Снизойдите до звания ремесленника, чтобы стать выше вашего звания. Чтобы подчинить себе эту судьбу и вещи, начните с того, чтобы стать независимым от них. Чтобы царствовать путем мнения, воцаритесь сначала над этим мнением. <...>

Наглядно знакомя ребенка с произведениями природы и искусства, возбуждая его любознательность и следуя за ним, куда она его влечет, мы имеем возможность изучить его вкусы, наклонности, стремления и подметить первый проблеск его дарования, если у него

действительно есть дарование. Но общее заблуждение, от которого нужно и вас предостеречь, заключается в том, что действие случая приписывают силе таланта и за определившуюся склонность к тому или иному искусству принимают дух подражания, общий человеку и обезьяне, побуждающий их обоих машинально проделывать действия, которые видят, не зная хорошо, к чему это пригодно. Мир полон ремесленников и особенно артистов, не имеющих природной способности к тому искусству, которым занимаются и к которому родители привлекли их с малолетства, руководясь посторонними соображениями или будучи вовлечены в обман их видимым усердием, которое они проявили бы точно так же и ко всякому другому искусству, если бы встретились с ним раньше. Иной слышит бой барабана — и воображает себя генералом; другой видит, как строят, — и уж хочет быть архитектором. Всякого соблазняет ремесло, которым занимаются на его глазах, если только он считает его уважаемым.

Я знал одного лакея, который, видя, как пишет красками и рисует его господин, возмечтал быть живописцем и рисовальщиком. С той же минуты, как явилось у него это решение, он взялся за карандаш и, если потом кинул его, то лишь для того, чтобы взяться за кисть, с которой он не расстанется уже всю жизнь. Без уроков и без правил он принялся срисовывать все, что попадалось под руку. Целых три года провел он над своим мараньем, от которого, кроме службы, ничто не могло его оторвать, и никогда не падал духом, как ни малы были успехи при его посредственных способностях. Я видел, как он в течение шести месяцев очень жаркого лета, сидя перед глобусом, или скорее будучи прикован целый день к своему стулу, в маленькой, обращенной на юг передней, в которой задыхались, даже проходя через нее, срисовывал этот глобус, перерисовывал; беспрерывно начинал и поправлял с непобедимым упорством, пока не сделал настолько хорошего шара, что остался доволен своей работой. Наконец, благодаря покровительству своего господина и советам одного художника, он добился того, что снял ливрею и стал зарабатывать средства кистью. Настойчивость до известного предела восполняет талант: он дошел до этого предела и никогда уже его не перейдет. Постоянство и упорство этого честного малого похвальны. Он всегда сумеет приобрести уважение своею усидчивостью, верностью, нравственностью, но он рисовать не будет — только вывески. Кого не ввело бы в обман его усердие, кто не принял бы его за настоящий талант? Большая разница — иметь охоту к работе и быть способным к ней. Нужна более тонкая, чем обыкновенно думают, наблюдательность для того, чтоб удостовериться в истинном даровании и истинной способности ребенка, который гораздо скорее выказывает желания свои, чем способности и о котором всегда судят по первым, за неумением изучить вторые. Мне хотелось бы, чтобы какой-нибудь рассудительный человек дал нам трактат об искусстве наблюдать за детьми. Очень важно знакомство с этим искусством: отцы и наставники пока не знают даже элементов его. <...>

Если хорошо обсудить все, то я скорее всего желал бы, чтобы моему воспитаннику пришлось по вкусу ремесло столяра. Оно оп-

рятно, полезно; им можно заниматься дома; оно достаточно упражняет тело, требует от работника ловкости и изобретательности, и хотя форма произведений здесь определяется полезностью, но последняя не исключает изящества и вкуса.

Если же случится, что природные способности вашего воспитанника будут решительно направлены к наукам умозрительным, в таком случае я ничего не имел бы против того, чтобы дать ему и ремесло, сообразное с его наклонностями; пусть он учится, например, делать математические инструменты, очки, телескопы и пр. <...>

К несчастью, мы не можем проводить все свое время за верстаком. Мы не для того поступили в учение, чтобы стать рабочими, а для того, чтобы стать людьми; обученье же этому последнему ремеслу труднее и продолжительнее всякого другого. Как же нам быть? Неужели брать столярного мастера на час в день, как берут учителя танцев? Нет, в таком случае мы были бы не ремесленными учениками, но школьниками; а наша честолюбивая цель состоит не столько в том, чтобы научиться столярному ремеслу, сколько в том, чтобы поднять себя до звания столяра. Поэтому я держусь того мнения, что нам следовало бы раз или два, по крайней мере, в неделю проводить у мастера целый день — вставать в один с ним час, прежде него приниматься за работу, за его же столом есть, работать по его указаниям и, поужинав с его семьей, если он окажет нам такую честь, возвращаться, если хотим, спать на наши жесткие постели. Вот каким образом изучают сразу несколько ремесел, вот как приучают к работе руки, не пренебрегая в то же время и другим учением. <...>

Если до сих пор я говорил понятно, то читатель должен видеть, каким образом я вместе с привычкой к телесным упражнениям и ручной работе незаметно прививаю моему воспитаннику охоту к размышлению и обдумыванию, чтоб она служила противовесом лености, которая могла бы произойти от его равнодушия к людским суждениям и от безмятежности его страстей. Чтобы не быть таким лентяем, как дикарь, он должен работать, как крестьянин, и думать, как философ. Великая тайна воспитания заключается в умении так поставить дело, чтобы упражнения телесные и духовные всегда служили друг для друга отдохновением. <...>

Принужденный учиться сам по себе, он пользуется своим разумом, а не чужим; ибо кто не хочет уступать людскому мнению, тот не должен уступать и авторитету; а большая часть наших заблуждений зарождается не в нас самих, но переходит к нам от других. Результатом этого постоянного упражнения должна быть сила ума, подобная той силе тела, которая приобретается трудом и усталостью. Другое преимущество в том, что мы подвигаемся вперед лишь соразмерно со своими силами. Дух, равно как и тело, выносит лишь то, что может выносить. Когда, прежде чем уложить знания в памяти, мы усваиваем их путем разумения, то все, извлекаемое потом этим последним из памяти, принадлежит уже ему, меж тем как обременяя память без ведома разумения, мы рискуем никогда не извлечь из нее ничего такого, что принадлежало бы разумению. <...>

Дени Дидро (1713—1784 гг.)



Один из наиболее выдающихся деятелей французского Просвещения XVIII в. Дени Дидро родился в 1713 г. в небольшом городке Лангр в Шампани в семье ремесленника. В возрасте одиннадцати лет Д. Дидро поступил в иезуитский коллеж но, не окончив его, отправился в Париж, где сначала обучался в коллеже д'Аркур, а затем получил степень магистра искусств в Парижском университете. Отказавшись от карьеры священника, Д. Дидро увлекся идеями Просвещения, которыми был поглощен весь образованный Париж того времени.

Изучая самостоятельно естественные науки, новые языки и философию, Д. Дидро вступил в конфликт с собственным отцом, и стал сам зарабатывать себе на жизнь. В начале 1970-х гг. Д. Дидро познакомился с Ж.-Ж. Руссо. Через некоторое время к их компании присоединился Этьен Бонно де Кондильяк.

В этот период Д. Дидро много занимался переводами с английского языка. В 1745 г. он принял участие в переводе популярной в Англии «Энциклопедии» Чемберса. При работе над этим изданием у Д. Дидро родилась идея создания аналогичного труда во Франции и в 1747 г. он совместно с д'Аламбером начал работу по подготовке «Энциклопедии или Толкового словаря искусств, наук и ремесел». К этой работе он привлек наиболее прогрессивных мыслителей своего времени и фактически стал неформальным лидером французского Просвещения XVIII в.

Педагогические взгляды Д. Дидро характеризовались верой в природные силы человека, которые развиваются в процессе разумно организованного воспитания. Д. Дидро последовательно выступал за всеобщее бесплатное начальное образование, за секуляризацию школы. Особую важность он придавал изучению в школе естественных наук. Среди педагогических идей Д. Дидро важно выделить его предложение создать трехступенчатую сис-

тему образования: начальная школа, где дети должны были обучаться грамоте, 6—8-летняя средняя школа, университет.

Приводимые ниже фрагменты «Плана университета, или Школы публичного преподавания наук для России», разработанного Д. Дидро по просьбе Екатерины II и представленного ей во время посещения им Санкт-Петербурга в 1773—1774 гг., дают представление о его педагогических взглядах.

Д. ДИДРО

ПЛАН УНИВЕРСИТЕТА, ИЛИ ШКОЛЫ ПУБЛИЧНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ВСЕХ НАУК ДЛЯ РОССИЙСКОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА[1]

<...>

Что такое университет

Университет есть школа, двери которой одинаково открыты для всех детей народа, школа, где преподавание ведут оплачиваемые государством лица, которые сообщают ученикам элементарные знания по всем наукам.

Я говорю «одинаково», потому что было бы столь же жестоким, сколь и нелепым обрекать на невежество людей, занимающих низшее положение в обществе. Я говорю «всех наук», ибо в каждой из наук имеются такие знания, которыми никак нельзя пренебрегать. Число хижин и прочих частных жилищ относится к числу дворцов как десять тысяч к единице и соответственно с этим мы имеем десять тысяч шансов против одного за то, что гений, талант и добродетель скорее выйдут из стен хижины, нежели из стен дворца.

Добродетель? Да, добродетель, так как, для того чтобы быть истинно прекрасным человеком, требуется гораздо больше разума, больше просвещенности и больше силы, чем то принято думать. Может ли быть назван хорошим человек, лишенный сознания справедливости, и может ли существовать справедливость без просвещенности?

Чем меньше богатств окружают колыбель новорожденного младенца, тем яснее родители его сознают необходимость дать ему образование и тем серьезнее и быстрее сам ребенок будет усваивать знания. Ему, привыкшему наблюдать трудовую жизнь, труд учения покажется менее неблагодарным. Родители ребенка, рожденного в бедности, своими грубыми попреками порою добьются большего, нежели родители-богачи, которые прибегают к ласкам или даже слезам, воспитывая своего избалованного роскошью отпрыска. В первом случае усилия родителей будут поддерживаться строгостью, необходимой для искоренения беспечности или лености. Ребенок, слыша постоянно предупреждения о том, что ему грозит в будущем,

[1] *Дидро Д.* Собрание сочинений: В 10 т. Т. X. М.: Худож. лит., 1947. С. 275—371.

если он не воспользуется заботами и помощью учителей, постарается быть как можно прилежнее. Инстинктивно он и сам почувствует, что лучший способ достичь счастья в жизни — это отличиться на том поприще, которое он изберет для себя. Ему придется рассчитывать исключительно на свои успехи, а не на протекцию. Этот урок он усвоит тем яснее, что сам убедится, как грубо и как недостойно учителя выказывают предпочтение детям богатых родителей и как полезно делу строгое отношение учителей к детям бедняков.

Собственно говоря, публичные школы следует устраивать для таких детей, чьи родители не могут нести расходы на домашнее воспитание или по своим занятиям лишены возможности следить за воспитанием ребенка. Но ведь такие отцы и составляют основную массу населения.

О публичном образовании

Законы, отвечающие потребностям массы населения, не могут считаться с особенностями отдельных людей. Будучи полезными для большего числа людей, они неизбежно должны нарушать интересы некоторых отдельных индивидов.

Способности или отсталость, т.е. качества лица, выделяющегося из массы своими умственными данными или же своею тупостью, скажут нам, какой уровень образования явится в данном случае подходящим: высший или низший. Но в основу публичного воспитания, по общему правилу, должен быть положен средний уровень человеческого ума. Нельзя не отметить прямой противоположности между методом, применяемым для развития десятков учеников в школе, и методом обучения отдельных учеников. И если цель преподавания, а также характер заданий должны соответствовать возможностям множества учеников, то отсюда следует, что интересы гения, идущего обычно большими шагами, будут отчасти принесены в жертву интересам массы, которая продвигается вперед более медленно или даже только тащится за ним. <...>

Преимущества положения Вашего Величества

Момент, избранный вами для составления плана университета, весьма благоприятен. Человеческий ум, по-видимому, отверг прежнюю ходульность; полная бесплодность изучения схоластики стала общепризнанной; неудержимая страсть к систематике ослабела; прекратились споры об аристотелизме, картезианстве, мальбраншизме и лейбницианстве; стремление к подлинному знанию царит повсюду, и знания всякого рода достигли значительной степени совершенства. У вас не имеется тех старинных учреждений, которые могли бы составить оппозицию вашим взглядам; перед вами широкое поле, свободное от всяких преград, на котором вы можете строить так, как вам будет угодно. Я вовсе не хочу льстить, я говорю искрен-

но и уверяю вас, что с этой стороны ваше положение более выгодно, чем наше.

Об учебном плане

После этих замечаний вернусь к сравнению науки с главной аллеей, где вас, ваше величество, встречала толпа людей, кричащих хором: «Дайте нам образование! Мы ничего не знаем! Пусть нас обучают!»

Не все эти люди способны и предназначены для того, чтобы пройти эту длинную аллею до конца. Одни из них дойдут до какой-то определенной ее точки, другие — несколько дальше и, по мере того как они будут продвигаться вперед, число их будет сокращаться.

Какой же первый вывод можно сделать из этого? Ответ нетруден. Их следует обучать тому, что полезно для каждого, к какому бы рангу общества он ни принадлежал. Дальнейшие мои занятия будут относиться к предмету, несколько менее общему, но имеющему, однако, важность для значительного большинства.

Третьим предметом моих занятий будет тот, который явится менее общеполезным, чем предшествующий, и который будет нужен для меньшего числа людей, а именно лишь для тех, которые последовали за мною до данного места.

И так далее, вплоть до конца обучения. Общеполезность обучения будет уменьшаться по мере того, как число моих слушателей будет становиться все меньшим.

Я классифицирую предметы и занятия по тому же принципу, по которому наш натуралист Бюффон* классифицировал животных, минералы и растения. Бюффон рассказывает сначала о корове, животном, с которым полезно познакомиться всем нам; затем он переходит к описанию лошади, далее осла, мула, собаки; волк, гиена, тигр, пантера отодвинуты у него тем дальше, чем дальше они стоят от нас в природе и чем меньше пользы мы можем извлечь из знакомства с ними или чем меньше зло, угрожающее нам от них.

Каков же будет результат? Учащийся, у которого не хватит силы и мужества пройти весь курс до конца, покинет университет раньше срока, но все же унесет с собою ряд знаний, могущих оказаться для него полезными.

Я настаиваю на этом принципе; он должен стать краеугольным камнем всего здания. Если этот камень будет заложен криво, все здание рухнет; если он ляжет хорошо, здание останется непоколебимым на долгие времена.

Знания основные и знания вторичные

Имеется два вида знаний: одни, которые я назвал бы основными, или первоначальными, и другие, которые я назову вторичными, или условными. Первоначальные знания необходимы для всех состояний,

и, если их не приобрести в юные годы, придется затем наверстывать в более зрелом возрасте, рискуя ошибиться на каждом шагу или искать столь же часто помощи со стороны. Вторичные же знания необходимы лишь для той профессии, которую человек избирает для себя сам. Первоначальные знания носят общий характер, тогда как знания вторичные требуют углубления. Лишь углубленные первоначальные знания сообщают человеку профессиональную подготовку.

Не все профессии требуют одинаковой меры первоначальных или элементарных знаний, составляющих длинную цепь законченного цикла предметов. Эти знания нужны чернорабочему в меньшей мере, чем фабриканту; фабриканту — в меньшей мере, чем коммерсанту; коммерсанту — меньше, чем военному; военному — меньше, чем судье или священнику, а этим последним — меньше, чем общественному деятелю.

Важно, чтобы каждый учащийся в большей или меньшей мере прошел те предметы, которые необходимы для профессии, им избранной. Так, если судья пройдет все первоначальные и вторичные науки, необходимые для его деятельности, и закончит свое образование, то ему реже придется передавать дела на заключение экспертов-юристов, и он более здраво будет судить о добросовестности или недобросовестности их заключений.

Приведем другой пример, менее серьезный. Возьмем поэта. Существует ли какая-либо область искусства или природы, которая не должна входить в круг его познаний? Можно ли быть крупным поэтом, не зная языков ни древних, ни новых? Можно ли быть крупным поэтом без некоторого знания истории, физики и географии или без знания обязанностей человека и гражданина, без знаний, относящихся к законам, управляющим общественной жизнью, к религии, к различным формам правления, нравам и обычаям народов, к обществу, членом которого этот поэт состоит, к страстям, порокам и добродетелям, к пониманию характеров и, наконец, ко всей морали? Как велика, например, была эрудиция Гомера или Вергилия! Чего только им не пришлось изучить перед тем, как они взялись за перо! Наши поэты Корнель* и Расин* не стали бы тем, чем они стали, если бы они не получили такого образования. Чем отличается Вольтер от всех наших молодых литераторов? Вольтер* знает очень много, а наши молодые литераторы часто невежественны. Произведения Вольтера богаты мыслями, произведения же новейших писателей пусты. Они хотят петь, и у них хорошая глотка, но за отсутствием достаточных знаний они поют лишь приятные для слуха пустячки.

Профессия поэта, таким образом, требует долгого учения. Первоначальные познания, необходимые ему, разнообразны и сложны. То же самое я сказал бы и относительно оратора, ученого и лица любой профессии, которая не терпит посредственности и для занятия которою одного образования недостаточно. Впрочем, если эти лица лишь немногим превосходят средний уровень, они малополезны обществу.

Когда в основу учебного плана публичной школы кладут знакомство с древними языками, это значит, что нацию решили наводнить ораторами, священниками, монахами, философами, юристами и врачами...

Обществу нужно иметь больше философов, чем врачей; врачей больше, чем юристов; юристов больше, чем ораторов, и ему почти не нужны поэты.

Задачи публичной школы

Задачи публичной школы состоят вовсе не в том, чтобы дать человеку углубленные знания какого-либо рода; она должна дать лишь первоначальные сведения по возможно большему числу предметов, причем такие знания, отсутствие коих могло бы оказаться пагубным для людей всех состояний, а для некоторых категорий и постыдным. Так, незнание законов было бы гибельно для судьи. Было бы постыдно, если бы он не умел разбираться в истинном красноречии.

При поступлении в школу ребенок несведущ, в школе же он научается владеть собою и устремлять все свои природные способности и все свое усердие к достижению определенной цели. Итак, что же ребенок должен вынести из публичной школы? Ему надо хорошо усвоить элементарные знания.

Расписание дня в коллеже

Древний философ говорил: «Я повелеваю всей Грецией, так как я повелеваю Аспазией*, а Аспазия повелевает Периклом*, который повелевает всей Грецией». В каждой школе имеется один незаметный слуга, который повелевает Аспазией и деспотически распоряжается всем. Этой Аспазией является звонок. Звонок распоряжается начальником, учителями, префектами, воспитателями, служителями — словом, всеми. Звонок прозвонил, и специальные служители разносят его высший приказ во все двери, стуча в них, пока им не ответят. Час вставания и час отхода ко сну установлены точно как для зимы, так и для лета. Студенты наших коллежей встают в половине шестого утра, впрочем, учащимся низших классов разрешается спать несколько дольше. К 6 часам они должны собраться на молитву в своем классе. Затем они одеваются и готовят свои уроки до 6.45. Потом они завтракают и отдыхают в своей комнате до 8.30. В 8.30 они идут в классы профессора первого цикла занятий и остаются здесь до 10.30. После этого они возвращаются к себе и после короткой перемены возвращаются к индивидуальным занятиям до 11.45. Затем они обедают до 12.25. После обеда устраивается общая рекреация на открытом воздухе, если погода хороша, или в самом здании, для каждого класса в его комнате, если погода плоха. Во время этой рекреации все ученики сходятся вместе. Это длится до 1.30. После этого, вернувшись к себе, учащиеся работают отдельно до 2.30. Затем они направляются в классы для заня-

тий по второму циклу и остаются здесь до 4.30, после чего приступают к занятиям третьего цикла, которые длятся до 5.15. По окончании этих занятий они пьют чай и закусывают, а затем отдыхают до 6 часов. В 6 возвращаются к себе и занимаются до 6.45, затем отдых до 8.00. С 8.00 до 8.45 — ужин, в 9 — молитва и отход ко сну. Этим день учащегося заканчивается.

По средам и субботам классы запираются, и работа приостанавливается как для учителей, так и для учащихся на время с 12 до 6. В 6 часов ученики возвращаются к себе для индивидуальных занятий до 6.45, после чего в продолжение часа происходят репетиции с воспитателями отделения. Первая свободная половина дня используется для всевозможных игр. Отдых необходим как для учителей, так и для учеников. Обычно деревенские дети крепче, чем дети городские; среди городских детей дети простого народа и ремесленников крепче детей богатой буржуазии; наиболее слабы и наименее здоровы дети знати. Одно компенсируется другим.

Сидячая жизнь учащегося, умственное напряжение, упражнения, несогласные с природой, часто служат источником болезней; кровь застаивается и изменяет свой состав, а тело слабеет по мере того, как просветляется дух: это очень грустно.

Прочтя это описание, могут сказать: да, это действительно трудовой день.

— Верно, но что же из того? Разве так уж необходимо иметь много ученых? Разве день промышленника, коммерсанта, судьи, пахаря, менее труден? Разве можно приобрести знания, лежа на боку?

К тому же занятия прерываются отдыхом, изучаемые предметы разнообразятся, тогда как непрерывная работа над одним предметом может довести до скуки, усталости и отвращения не только ребенка, но и взрослого человека. Квинтилиан, автор весьма рассудительный, уверяет, что ребенок меньше утомляется, занимаясь четыре часа в день разнообразными предметами, чем просидев четыре часа за одним уроком.

Учащиеся

Для поступающих в школы не установлено определенного возраста. Обучение наших отцов обычно начиналось не ранее пятнадцати лет; родители их считали необходимым, прежде чем позаботиться о духе, хорошенько укрепить их телесные силы. Ныне требуется только, чтобы ребенок, поступающий в школу, обладал знаниями, которые он мог приобрести в родительском доме или в первоначальной школе. Его проэкзаменуют, чтобы узнать, умеет ли он читать, хорошо ли он пишет и знает ли орфографию, знаком ли с правилами арифметики и с основными положениями своей веры.

Имеется три рода учеников: пансионеры, стипендиаты и приходящие (экстерны). Пансионеры живут при коллеже, пользуются квартирой, питанием и обучением за счет родителей. Экстернам предо-

ставляется только обучение. Они приходят в школу из родительского дома и по окончании занятий возвращаются обратно. Стипендиаты отличаются от пансионеров только тем, что расходы на их пропитание, одежду и обучение берет на себя какой-либо благотворитель, состоятельный человек, оплачивающий вакансию. Следует всячески поощрять вельмож к столь достойному употреблению их избытков. Вы, конечно, не преминете показать им в этом пример. Но следует, безусловно, воспретить распоряжение стипендиями лицам, их учредившим, и даже вернуть им их пожертвования, если они не откажутся от привилегии, которая заполнила бы наши школы неспособными учениками. Стипендии должны предоставляться по публичному конкурсу ученикам, которые отличились при строгом экзамене. Не следует терять времени и сил на развитие ума тупого ребенка, которого вместе с тем природа одарила руками, пригодными для простых полезных работ.

Надо, чтобы живущие при интернате, пансионеры и стипендиаты, отличались от приходящих учеников особой одеждой, так как иначе первые, при выходе из школы легко смешавшись с приходящими, могут обмануть бдительность швейцара и ускользнуть из школы. При входе и выходе из классов должен присутствовать префект.

На одном существенном пункте я буду настаивать, а именно, чтобы члены сената каждую четверть года посещали каждый из классов. Они должны приводить профессоров и преподавателей к присяге о том, что те будут говорить правду и укажут им учеников неспособных, которых надлежит удалить из школы и вернуть родителям. Под неспособным учеником я разумею такого, который не имеет ни охоты, ни талантов к учению. Как это ни рискованно, лучше удалить из школы гения, чем лишить множество детей возможности получить рядовую профессию, это значит сделать из них людей порочных — неизбежное следствие невежества и лени.

Благодаря этому правилу число учеников будет постепенно уменьшаться, начиная с первого класса и до последнего; их останется немного в том классе, где преподаются древние языки и где фабрикуются поэты и ораторы. Тем лучше!

Следует рассматривать все классы как один большой класс, имеющий несколько отделений, и пребывание учеников в том или ином классе должно определяться только их успехами. Есть ученики, которые понимают быстро и легко, другие, наоборот, соображают медленно и подвигаются медленно; есть ученики прилежные и ученики рассеянные, и потому одних следует оставлять в том же отделении, а других переводить в следующее. Не следует допускать повышения в классе до тех пор, пока ученик не усвоил себе, насколько может, все знания предшествующего класса. К концу каждого года каждый класс будет состоять из некоторого числа новичков и ветеранов. Нельзя допускать оставления в классе более чем на три года. У нас принято удваивать третий класс изучением языков и риторики.

Лучше знать немногое, но хорошо, и даже вовсе не знать чего-либо, чем знать плохо. Ложные знания делают людей упрямыми и самонадеянными, абсолютное же незнание диктует осмотрительность и внушает скромность.

Пусть ученики знают, что продолжительность их занятий будет зависеть исключительно от их прилежания, и пусть строгое применение этого правила умерит честолюбие родителей, желающих поскорее вывести детей из тех подневольных условий, в которых они сами находятся, и сделать из них священников, врачей или судей.

Нет ничего более опасного для общества, чем это пренебрежение отцов к своей профессии и эти бессмысленные переходы от одной профессии к другой.

Не следует допускать никакого произвола ни в содержании уроков, ни в их продолжительности. Никакого произвола ни в наказаниях, ни в наградах. Изгнать наказания телесные. Награждая хороших, мы тем самым наказываем дурных. Краткий кодекс, предусматривающий различные дисциплинарные нарушения, во многом способствовал бы устранению как пристрастий, так и неуместной строгости и избавил бы наставников от ненависти провинившихся, которые наказывались бы по закону. Этот кодекс помог бы и ученикам ознакомиться со своими обязанностями и с теми карами, которые их ожидают в случае невыполнения этих обязанностей. Пусть нарушение дисциплины будет караться строже, чем проступки против нравственности, а эти последние — строже, чем упущения в учебных занятиях. Я склонился бы к тому, чтобы о провинностях учеников наставники сообщали капеллану. Этот последний должен будет во все праздничные и воскресные дни после обедни беседовать с учениками, побуждая их к изучению наук и к благонравию. Порицая одних, капеллан публично отзывался бы с похвалой о тех, которые отличились в течение недели, и называл бы их по фамилиям; он называл бы и тех, которые проявили себя невежественными, ленивыми и порочными. Следует пожелать, чтобы такой капеллан был человеком, не лишенным душевной теплоты и дара речи. Его увещания и его выговоры могли бы заканчиваться чтением статей кодекса, против которых согрешили ученики. На его обязанности лежало бы как назначение наказаний, так и распределение наград и поощрение за успехи в науках и за благонравие. Очередной темой его проповеди могло бы явиться указание на полезность действующих правил и обоснование справедливости кары за их нарушение. Награждая за какой-либо добродетельный поступок, пусть он произнесет хвалебное слово, посвященное добродетели. В другие дни он может охарактеризовать обязанности начальников, учителей, учеников и даже служителей.

Каждую субботу утром во всех классах повторяется пройденное за неделю, и в связи с этим должны распределяться хорошие и дурные отметки. Следует ввести внешние отличия за прилежание, следует назначать премии и, что еще важнее, давать награды за благородные поступки так же, как за хорошо приготовленные уроки. Тогда зако-

нодательство народов и школьное законодательство перестанет считать, что добродетель — ничто.

Главное же, чтобы внушить учащимся известные надежды на будущее, следовало бы назначать на государственные должности наиболее отличившихся из оканчивающих учеников. Одним из недостатков нашего образования является то, что оно не приводит ни к чему, ни к какому более видному положению в обществе.

Четыре раза в год должен происходить публичный экзамен в каждом классе. Печатные программы будут содержать сведения о характере испытаний с приглашением к гражданам посетить их; при этом ответы на задаваемые вопросы должны даваться всеми учениками класса, в том числе и наименее сведущими; это послужит превосходным средством поощрения прилежных и наказания ленивых, поддержит соревнование между учителями. Публичные экзамены должны происходить по всем трем циклам обучения.

Не все учащиеся обладают одинаковыми способностями ко всему. У одного прекрасная память. Он будет быстро успевать по истории и географии. Другой, более склонный к рассуждению, легко будет комбинировать цифры и линии и почти без труда усвоит себе арифметику и геометрию. Если преподавание в продолжение всего курса будет ограничено только одним предметом, то учащийся, по природе мало способный к этому предмету, впадет в уныние и отчаяние; если же преподавание охватит сразу несколько предметов, то, пережив минуту стыда, он узнает и момент торжества и славы, и его родители вернутся с публичных экзаменов с чувством некоторого удовлетворения.

В наших школах в течение пяти или шести лет подряд преподают только древние языки; понятно, почему там три или четыре наиболее успевающих ученика подавляют всякое соревнование среди всех прочих.

Если в течение трудового дня каждый из учеников будет применять свои способности всесторонне, то вряд ли первенство сохранится за каким-либо одним из учеников, все они будут иметь причину уважать друг друга.

Об учителях

Если вы хотите верно судить о школе, то посмотрите, обещают ли ученики сами стать хорошими учителями. Школа, дающая такой результат, хороша, в противном случае — она плоха. Каких качеств мы должны желать хорошему учителю? Глубокого знакомства с предметом, который он будет преподавать, честной и чувствительной души.

Если занятия учителя будут оплачиваться хорошо, если его профессия будет почитаться особо почтенной, если получаемое им вознаграждение будет единственным источником его существования и если он знает, что, потеряв должность, он лишится и уважения, и средств к жизни, ручаюсь, что учитель будет добросовестным или,

по крайней мере, приложит все усилия, чтобы казаться таким. Постараемся же извлечь из личных интересов и из самолюбия то, что мы с большей охотой извлекли бы, обращаясь к естественным наклонностям.

В число учителей не следует вовсе допускать духовных лиц, кроме как на богословский факультет. Уже по роду своих занятий они не могут не соперничать со светской властью, а мораль сих ригористов ограниченна и мрачна.

Супружеская жизнь не препятствует рабочему продолжать его занятия, адвокату посещать заседания судов, магистрату или сенатору отдаваться государственным делам; брак не должен рассматриваться как препятствие и для учителя отделения либо профессора. Оба они могут быть холостыми или женатыми; если у них есть дети, это только хорошо, ибо, являясь отцами семейства, они будут более снисходительны к ученикам. Холостым следует предоставить выбор жить или в интернате, или вне его, женатые же должны быть вне коллежа. Допускать женщин в коллеж нельзя, так как смешение обоих полов не замедлит внести туда дурные нравы и распри. Учитель, обремененный семейством, должен пользоваться равным обеспечением с учителем холостым, а потому ему следует выдавать известную прибавку для оплаты квартиры. То, что я говорю относительно учителей, должно распространяться на всех служащих университета.

Я требую от учителя только добрых нравов, так же как я потребовал бы их от каждого гражданина; только такой просвещенности, какая потребна для преподавания в школе, и хоть немного терпения, которое у него, несомненно, найдется, если он вспомнит, что и сам был когда-то неучем.

Ученики переходят из класса в класс, но учитель остается в своем классе.

Надзор за публичным образованием может принадлежать только государству. В руках государства должны быть сосредоточены назначения и увольнения ректора, заведующих, профессоров, устранение репетиторов и исключение из школ детей неспособных или порочных.

Если университет состоит из нескольких коллежей, то я не возражал бы против обложения учащихся и их родителей небольшой платой, вносимой по триместрам. Бесплатность публичного образования развратила наших преподавателей; в самом деле, что им до того, будет ли у них много или мало учеников, будут ли они хорошо или плохо исполнять свои обязанности; дела у них меньше, а вознаграждение они получат то же.

Другое соображение, говорящее в пользу установления небольшой платы за нравоучение, — это стремление несколько сократить число учащихся, ибо наплыв их будет всегда весьма велик, каковы бы ни были в будущем условия жизни нации. Легкость поступления в публичные школы, честолюбие родителей, скаредность — все это заставляет их предпочитать бесплатное ученичество, независимо от возможностей ребенка; отвлекает множество детей от профессий их

отцов, и в результате большие торговые дома приходят в упадок, важные для страны отрасли промышленности глохнут и исчезают, корпорации ремесленников беднеют. И все это ради чего? Чтобы сделаться доктором.

Не следует относиться легко к провинностям учителей, порочные наставники не заслуживают снисхождения. Отцы, ваше неуместное снисхождение к наставникам детей ваших падет на их и на ваши головы; государи, ваше неуместное снисхождение к плохим наставникам падет на ваш народ и на вас самих.

Я ограничусь двумя словами относительно самого преподавания. Если ученики поймут, как тяжел труд учителя, они легче будут переносить свою собственную усталость. Вместо того чтобы подчеркивать превосходство своих знаний, разумнее делать вид, что сам учишься и работаешь вместе с учениками; именно так легче всего ознакомить учеников с искусством объяснения. Приведу пример. Пусть учитель, решающий для своего ученика арифметическую задачу, допустит ошибку; затем он признает ее и вернется назад; начав решение задачи снова, он, наконец, найдет правильное решение. Я полагаю, что этим путем он лучше научит своего ученика, нежели когда быстро и без всяких доказательств даст ему верное решение. Следует проводить различие между ошибкой, проистекающей из невежества или невнимательности, и ошибкой нарочитой; эта последняя держит и ученика настороже; заметив ее, он торжествует и испытывает удовлетворение, он привыкает проверять себя, постепенно приучается отыскивать истину и развивает свою сообразительность. Ошибка же, вызванная невежеством, приводит лишь к потере времени и к недоверию. Метод намеренных ошибок мог бы в некоторых случаях сгладить и невольные ошибки и избавил бы учителя от необходимости краснеть. Этот метод обучения, на первый взгляд сложный и спорный, по самой своей сути есть метод сократический.

Недостаточно регулярно оплачивать труд учителей, нужно также обеспечить их старость и инвалидность. Предоставление пожизненной пенсии после определенного числа лет беспорочной службы сделало бы их более внимательными к своим обязанностям, больше привязало бы их к месту и послужило бы им поддержкой в их трудных занятиях.

Не рискую высказываться по такому вопросу, позволительно или нет учителям принимать подарки или иные приношения от родителей; разрешить — это значит родить злоупотребления, запретить — еще не значит воспрепятствовать этому. Издание запретительных законов, исполнение которых затруднительно, — плохая политика.

Как раздобыть учителей? В настоящее время их приходится приглашать из всех стран, закрывая глаза на то, хороши, посредственны или плохи они, лишь бы они были людьми добрых нравов. Им приходится платить большое жалованье. При отправке учащихся в Лейден, Лейпциг, Лондон и Париж их обычно подчиняют надзору порядочного человека, который следит за их нравственностью и за успехами в науках, собрав их под одной крышей.

Надобно также поощрять премиями граждан просвещенных стран, изучающих русский язык. Следует, например, предложить такую-то сумму тому, кто приедет в Москву или Петербург с достаточным знанием русского языка для преподавания геометрии, такую-то сумму тому, кто, зная русский язык, сможет преподавать медицину, юриспруденцию или изящные искусства, — и будьте уверены, что, если приглашения эти будут постоянно возобновляться и обещания будут выполнены, это средство приведет к желанной цели.

В настоящее время достаточно набросать план постройки, заложить для будущего лишь фундамент и установить вехи, предоставив завершение дела преемникам.

Классные пособия

Почти по всем предметам приходится еще составлять пособия; без них на обучение уходило бы много времени и много усилий, и в конце концов ученики получили бы неполные и неглубокие знания. Пособия нужны для всех возрастов и по всем предметам. Впрочем, имеются прекрасные трактаты всякого рода, а классное пособие могло бы явиться хорошим сокращением этих больших трактатов.

Почему так редко встречаются умело сокращенные курсы? Дело в том, что правильно составить их может лишь человек, методически подготовленный и вдумчивый; полуспециалист (а иной раз и специалист) не может систематизировать положения науки, дать определение терминов, отличить существенное от несущественного, быть всегда ясным и точным. К сожалению, люди, способные взяться за такое дело, порою в погоне за славой предпочитают двигать свою науку, нежели повторять в пособиях то, что уже достигнуто ею.

Составление хорошего пособия предполагает, что соответствующая наука или искусство уже достигли высокой степени совершенства. Наше время — наиболее подходящий момент для такой работы. Я уверен, что государь, который пожелает заняться этим, через три-четыре года будет иметь все необходимые пособия. Ваше величество уже поставили себе эту задачу. Выполнение ее следует поручить по возможности всем специалистам Европы. Пусть ваше величество скажет Даламберу: «Г-н Даламбер, составьте, пожалуйста, для меня необходимые пособия по математическим наукам», и г-н Даламбер сделает это и сделает хорошо.

Школьные здания

Каждый факультет должен иметь свой отдельный корпус, наподобие здания факультета искусств, которое служит моделью для всех остальных. В таком корпусе находятся квартиры для заведующего, для эконома, для префекта и капеллана, отдельные квартиры для профессоров и комнаты для репетиторов, затем общие залы для занятий и репетиций студентов младших классов, общие спальни для

студентов младших классов, общие залы для занятий и репетиций студентов старших классов, небольшие комнаты для более взрослых студентов, определенное число классных комнат (по числу профессоров и отделений), залы для закрытых рекреаций, библиотека и квартира библиотекаря, кабинет с инструментарием, необходимым для изучения математики, астрономии и экспериментальной физики, кабинет естествознания, анатомический театр, собрание анатомических препаратов, химическая лаборатория, склад лекарственных веществ, госпиталь, примыкающий к медицинским школам, и семинарий, примыкающий к теологическому факультету.

Вот все, что я могу сказать относительно устройства университета. <...>

Клод Адриан Гельвеций (1715—1771 гг.)



Один из наиболее ярких представителей французского Просвещения XVIII в. Клод Адриан Гельвеций родился в Париже в семье лейб-медика в 1715 г. Получив первоначальное образование в престижном иезуитском коллеже Людовика Великого, К.А. Гельвеций по желанию отца стал готовить себя к карьере финансиста. Однако уже в коллеже у будущего философа ярко проявился интерес к современным проблемам философии, к трудам М. Монтеня, Ф. Ларошфуко, Вольтера.

В 1738 г. ему была пожалована престижная и высокооплачиваемая государственная должность генерального откупщика. Государственная служба тяготила К.А. Гельвеция, и скоро он полностью посвятил себя литературной деятельности. К его первым литературным опытам проявил внимание глава просветительского движения — Вольтер, замечания которого оказали мощное влияние на его дальнейшее творчество. К.А. Гельвеций принял деятельное участие в работе над знаменитой Энциклопедией совместно с Д. Дидро, окончательно войдя в круг наиболее известных мыслителей Франции XVIII в.

Параллельно с работой над Энциклопедией К.А. Гельвеций писал книгу «Об уме», которая увидела свет в 1758 г. Несмотря на то, что это сочинение было издано вполне легально, за пропаганду материалистических взглядов на мир и человека и эмпирических подходов к познанию мира, оно сразу же стало предметом жестких нападок со стороны церкви и государственных чиновников, поставив автора фактически вне закона. Книга была осуждена кардиналом Франции, а затем и Папой. К.А. Гельвеций был вынужден либо бежать из Франции, либо отречься от своего произведения. Он предпочел второй вариант.

К.А. Гельвеций много путешествовал по Европе, был принят при дворах английского и прусского королей, установил связи с наиболее просвещен-

ными европейцами того времени. Однако его вторая значительная работа «О человеке» увидела свет лишь через год после его смерти в 1772 г.

Среди наиболее важных философско-педагогических идей К.А. Гельвеция необходимо выделить следующие: все люди равны от рождения, основной движущей силой развития и деятельности человека является личный интерес, воспитание задает направление развития интересов и определяется политической системой государства. Вслед за Д. Локком К.А. Гельвеций представлял себе человека как «чистую доску», оставляя за воспитанием решающую роль в формировании будущей личности. При этом воспитание понималось им крайне широко, включая все воздействия окружающей среды, формирующие психику.

К.А. Гельвеций был крайне увлечен своими идеями, что часто приводило к крайностям в суждениях, недостаточному обоснованию тех или иных утверждений, что вызвало появление критических работ Д. Дидро — «Систематическое опровержение книги Гельвеция об уме» и «Систематическое опровержение книги Гельвеция о человеке». Однако Д. Дидро называл эти работы К.А. Гельвеция «произведениями выдающегося человека».

Ниже приводится отрывок из наиболее значительной работы К.А. Гельвеция «О человеке».

К.А. ГЕЛЬВЕЦИЙ

О ЧЕЛОВЕКЕ[1]

РАЗДЕЛ X
О МОГУЩЕСТВЕ ВОСПИТАНИЯ; О СПОСОБАХ УСОВЕРШЕНСТВОВАТЬ ЕГО; О ПРЕПЯТСТВИЯХ И ПУТЯХ ПРОГРЕССА ЭТОЙ НАУКИ. О ЛЕГКОСТИ, С КАКОЙ МОЖНО БУДЕТ ПО УСТРАНЕНИИ ЭТИХ ПРЕПЯТСТВИЙ НАМЕТИТЬ ПЛАН ИДЕАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Глава I
Воспитание всемогуще

Самое сильное доказательство могущества воспитания — это постоянно наблюдаемая зависимость между различными видами воспитания и их различными продуктами, или результатами. Дикарь неутомим на охоте, он бегает быстрее, чем цивилизованный человек, потому что дикарь больше упражнялся в этом.

Цивилизованный человек образованнее дикаря; у него больше идей, чем у последнего, потому что он получает больше различных ощущений и потому что он благодаря своему положению более заинтересован в том, чтобы сравнивать их между собою.

[1] *Гельвеций К.А.* Сочинения: В 2 т. Т. 2. Москва: Мысль, 1973. С. 504—536.

Таким образом, исключительное проворство дикаря, многообразные знания цивилизованного человека являются результатом их воспитания.

Люди, которые при свободном правительстве бывают обыкновенно искренними, честными, талантливыми и гуманными, при деспотическом правительстве становятся низкими, лживыми, подлыми, лишенными таланта и мужества; это различие в их характере является плодом различия воспитания, получаемого ими при том или другом из этих правительств.

Перейдем от различий в государственном строе к различиям в положении отдельных людей. Спросим о причине недостаточности здравого смысла у теологов. Легко убедиться в том, что, как правило, виной ложного направления их ума является их воспитание. В этом отношении их воспитывают совсем иначе, чем других людей. Так как они смолоду привыкают довольствоваться школьным жаргоном, принимать слова за вещи, то они перестают отличать ложь от истины, а софизмы от доказательств. <...>

Военные бывают обыкновенно в молодости невежественными и развратными. Почему? Потому, что ничто не понуждает их учиться. В старости они часто глупы и фанатичны. Когда прошла пора разврата, невежество неизбежно делает их суеверными.

Среди светских людей мало крупных талантов. Это следствие их воспитания, на которое в детстве обращают слишком мало внимания. В их памяти запечатлевают лишь ложные и ребяческие идеи. Их надо было бы устранить из памяти, чтобы заменить их впоследствии правильными и великими идеями. Но это дело долгого времени, и приходится состариться, не успев стать мужчиной. Почти во всех профессиях срок обучения очень непродолжителен. Единственное средство продлить его — это с ранних лет формировать суждения человека. Пусть его память не обременяют ничем, кроме ясных и отчетливых идей, и его юность будет более просвещенной, чем теперь его старость.

Воспитание делает нас тем, чем мы являемся. Если в возрасте шести или семи лет савояр уже бережлив, деятелен, трудолюбив и верен, то это потому, что он беден, голоден, потому, что он живет, как я уже сказал, с соотечественниками, наделенный теми качествами, какие требуются от него, — словом, потому, что его воспитателями являются пример и нужда — два властных наставника, которым все повинуется. <...>

Глава II
О воспитании государей

«Родившийся на престоле государь редко бывает достойным», — говорит один французский поэт.

Вообще если государи проявляют дарования, то ими они обязаны суровости своего воспитания, опасностям, какими они были окружены в детстве, наконец, испытанным ими бедствиям. Чем су-

ровее воспитание, тем оно здоровее для тех, кому придется когда-нибудь повелевать другими людьми.

Такого рода воспитание государи получают в периоды смут и междоусобиц. Во всякое другое время им дают лишь требуемое этикетом воспитание, столь же дурное и почти столь же неподдающееся исправлению, как и форма правления, следствием которого оно является. <...>

Пороки и добродетели людей всегда являются следствием различия их положения и различия их воспитания.

Примем этот принцип и предположим, что захотели бы решить для всякого рода условий проблему идеального воспитания. Что нужно сделать для этого?

1. Определить, какие таланты или добродетели свойственны человеку той или иной профессии.

2. Указать способы, которые побудили бы его приобрести эти таланты и эти добродетели.

Человек вообще лишь отражает идеи окружающих его лиц; единственные добродетели, которые можно наверняка привить ему, — это добродетели, вызываемые необходимостью. Убедившись в этой истине, предположим, что я захотел внушить моему сыну социальные качества. Я должен дать ему в товарищи детей примерно его сил и возраста и предоставить им в этом отношении заботу о взаимном воспитании; я должен буду поручить надзор за ними наставнику лишь для того, чтобы умерять строгость их наказаний. Руководствуясь этим планом воспитания, я смогу быть уверен, что если мой сын станет разыгрывать красавца, нахала, фата, гордеца, то это будет ненадолго.

Ребенок не способен долго сносить презрение, оскорбления и насмешки своих товарищей. Нет такого социального порока, которого не исправило бы подобное воспитание. Чтобы лучше обеспечить его успех, надо сделать так, чтобы ребенок, который почти никогда не бывает в родительском доме, не посещал бы его и в праздничные дни и на каникулы и не мог почерпнуть вновь таким образом из бесед и поведения светских людей пороки, которые истребили в нем его соученики.

Вообще наилучшим является такое воспитание, когда ребенок, находясь подальше от своих родителей, не примешивает к тем идеям, которые должны занимать его во время его занятий, противоречащих им идей. Вот почему общественное воспитание будет всегда стоять выше домашнего.

Однако слишком много людей придерживается по этому вопросу иного мнения, и я считаю поэтому необходимым изложить мотивы своих взглядов.

Глава III
Преимущества общественного воспитания перед домашним

Первое из этих преимуществ — *благоприятные для здоровья свойства того места, где молодежь может получить свое воспитание.*

При домашнем воспитании ребенок живет в родительском доме, а в больших городах эти дома часто малы и нездоровы.

Наоборот, при общественном воспитании дом этот строится за городом и может хорошо проветриваться. Занимаемая им обширная площадь позволяет молодежи делать все упражнения, способные укрепить тело и здоровье.

Второе преимущество заключается в *твердой дисциплине.*

Дисциплина никогда не соблюдается так строго в родительском доме, как в заведении, предназначенном для общественного воспитания. В школе все делается по часам: часовая стрелка распоряжается воспитателями и слугами; следуя ей, устанавливается здесь продолжительность еды, занятий и рекреаций; часы поддерживают здесь порядок. Где нет порядка, нет и регулярных занятий; порядок удлиняет дни, беспорядок укорачивает их.

Третье преимущество общественного воспитания — *вызываемое им соревнование.*

Главными стимулами в годы ранней юности являются страх и соревнование.

Соревнование же вызывается, когда сравнивают себя со множеством других людей.

Из всех способов возбудить любовь к талантам и добродетелям этот последний наиболее надежен. Но когда ребенок находится в родительском доме, он не может производить это сравнение, и от этого страдает его воспитание.

Четвертое преимущество заключается в *образованности воспитателей.*

Среди людей, а следовательно, и среди отцов имеются невежественные и просвещенные люди. Первые не знают, какое воспитание дать своим сыновьям. Вторым это известно, но они не знают, каким способом они должны представлять им свои идеи, чтобы облегчить их понимание. Для этого необходима особая практическая сноровка, которая быстро приобретается в школах путем собственного или традиционного опыта и которой часто недостает самым образованным отцам.

Пятое преимущество общественного воспитания — *его твердость.*

Домашнее воспитание редко бывает мужественным и развивающим смелость. Родители, думая только о физическом здоровье ребенка, боятся огорчать его, уступают всем его прихотям и дают этой жалкой снисходительности название родительской любви.

Таковы те различные мотивы, которые всегда будут побуждать людей предпочитать общественное воспитание частному. Только от первого можно ожидать патриотов. Только оно может связать крепко в памяти граждан идею личного блага с идеей блага национального. Я не стану более распространяться по этому вопросу.

Я показал все могущество воспитания.

Я доказал, что в этом отношении следствия всегда соразмерны причинам.

Я показал, насколько общественное воспитание выше домашнего.

Теперь следовало бы подробно обрисовать почти непреодолимые препятствия, мешающие в большинстве государств успехам науки о воспитании, и указать, с какой легкостью можно было бы по устранении этих препятствий усовершенствовать воспитание. <...>

Глава IV
Общие идеи относительно физического воспитания

Задача этого рода воспитания заключается в том, чтобы сделать человека более сильным, более крепким, более здоровым, следовательно, более счастливым, более часто приносящим пользу своему отечеству, т.е. более пригодным к различным функциям, к выполнению которых может призвать его национальный интерес. <...>

Составление плана подобного воспитания не требует особой изобретательности. Для выполнения его достаточно привлечь внимание родителей к этому вопросу. Хорошее законодательство достигло бы этой цели. <...>

Глава VI
О воспитании, относящемся к различным профессиям

Молодого человека желают обучить какому-нибудь искусству или какой-нибудь науке. Для этого всем умам предоставляются одни и те же способы воспитания. Я хочу, например, сделать из своего сына второго Тартини*. В таком случае я учу его музыке, я стараюсь привить ему вкус к ней, с самой ранней юности я приучаю его держать руку на грифе скрипки. Вот как поступают, и примерно так только и можно поступать.

Более или менее быстрые успехи ребенка зависят затем от искусства наставника, от его метода преподавания, наконец от того, как ученик пристрастится к своему инструменту.

Канатный плясун хочет подготовить своих сыновей к своей профессии; если с самых ранних лет он начнет упражнять гибкость их тела, этим он даст им самое лучшее воспитание.

Пусть дело идет о более трудном искусстве: из ребенка хотят сделать художника. С той минуты, как он может держать карандаш, ему дают его в руку. Его заставляют сперва срисовывать наиболее правильные гравюры, затем рисовать с рельефов, наконец, по наиболее прекрасным моделям. Кроме того, его память обогащают великими и возвышенными образами, встречающимися в поэмах таких поэтов, как Вергилий*, Гомер*, Мильтон* и т.д. Ему показывают картины таких художников, как Рафаэль*, Гвидо*, Корреджо*, подчеркивая их различные красоты. Он изучает по этим картинам последовательно чары рисунка, композиции, колориты и т.д. Наконец,

его соревнование возбуждают рассказами о почестях, оказываемых знаменитым художникам.

Это все, что может дать молодому художнику хорошее воспитание. Своими успехами он обязан затем более или менее сильному желанию прославиться. Но на силу этого желания оказывает большое влияние случай. Иногда достаточно какой-нибудь похвалы в тот момент, когда ученик проводит смелую линию, чтобы пробудить в нем любовь к славе и сообщить ему то упорное внимание, которое порождает великий талант.

Но, скажут, нет такого человека, который не был бы чувствительным к физическому удовольствию, и, значит, все люди могут любить славу, но крайней мере в тех странах, где эта слава представляет какое-нибудь реальное удовольствие. Я с этим согласен, но большая или меньшая сила этой страсти всегда зависит от некоторых обстоятельств, некоторых положений, наконец от тех случайностей, которым мы обязаны, как я это доказал в разделе II, всеми нашими открытиями. Таким образом, случай всегда играет роль в формировании знаменитых людей.

Хорошее воспитание может увеличить число одаренных людей у какого-нибудь народа и привить, если можно так выразиться, здравый смысл остальным гражданам. Вот что оно может сделать, и этого достаточно: эта прививка стоит всякой другой.

Из сказанного мною следует, что та часть воспитания, которая относится специально к различным сословиям и профессиям, вообще в довольно хорошем состоянии: для доведения ее до совершенства остается, с одной стороны, только упростить методы преподавания (это задача наставника), а с другой — усилить стимул соревнования (в этом задача правительства). <...>

Глава VII
О нравственном воспитании человека

Почему так мало хороших патриотов, мало граждан, которые были бы всегда справедливыми? Потому, что людей не воспитывают для того, чтобы они были справедливыми; потому, что современная нравственность, как я только что сказал, представляет лишь сплетение грубых заблуждений и противоречий; потому, что справедливым можно быть, лишь будучи просвещенным, а в ребенке заглушают даже самые ясные понятия о естественном законе.

Но можно ли дать в ранней юности ясные представления о справедливости? Во всяком случае я знаю, что если можно с помощью религиозного катехизиса запечатлеть в памяти ребенка предписания часто нелепейшей веры, то, значит, можно с помощью нравственного катехизиса запечатлеть в ней предписания и принципы справедливости, пользу и истину которых доказывает ему ежедневный опыт.

С того момента, когда люди начинают отличать удовольствие от страдания, когда они испытывают зло и причиняют зло, имеется уже некоторое понятие о справедливости.

Как поступить, чтобы составить себе о ней наиболее ясные и точные идеи? Спросить себя:

Что такое человек?

О. Животное, как уверяют, разумное, но, несомненно, чувствующее, слабое и способное размножаться.

В. Что должен человек делать в качестве чувствующего существа?

О. Избегать страдания и искать удовольствия. Эти поиски удовольствия и это постоянное стремление избежать страданий называют себялюбием.

В. Что должен, далее, делать человек в качестве слабого животного?

О. Объединиться с другими людьми: либо чтобы защищаться против более сильных, чем он, животных; либо чтобы обеспечить себе пропитание, на которое посягают хищные звери; либо, наконец, чтобы поймать тех животных, которые служат ему пищей.

Отсюда все соглашения, касающиеся охоты и рыбной ловли.

В. Что происходит с человеком как с животным, способным размножаться?

О. Средства его пропитания уменьшаются по мере того, как число людей увеличивается.

В. Что должен он делать в результате этого?

О. Когда в озерах исчезла рыба, а в лесах — дичь, он должен искать новые средства добывать себе пищу.

В. Какие это средства?

О. Они сводятся к двум. Когда граждане еще малочисленны, они разводят скот, и народы бывают тогда пастушескими. Когда число граждан сильно увеличивается и они должны на меньшей площади искать себе пропитание, они начинают возделывать землю, и народы становятся земледельческими.

В. Что предполагает более совершенная обработка земли?

О. Что люди уже объединены в общества или поселки и между ними заключены соглашения.

В. Какова задача этих соглашений?

О. Обеспечить обладание быком тому, кто его кормит, и жатвой тому, кто распахивает землю.

В. Что побуждает человека к этим соглашениям?

О. Его интересы и его предвидение. Если бы были граждане, которые могли бы отнять жатву у того, кто обрабатывает и засевает землю, то никто не обрабатывал и не засевал бы ее, и в следующем году поселок стал бы жертвой нужды и голода.

В. Что следует из необходимости обработки земли?

О. Необходимость собственности.

В. Что включают соглашения о собственности?

О. Мою личность, мои мысли, мою жизнь, мою свободу, мое имущество.

В. Что вытекает из соглашений о собственности, после того как они установлены?

О. Наказания, направленные против тех, кто нарушает их, т.е. против воров, убийц, фанатиков и тиранов. Если отменить эти на-

казания, то всякое соглашение между людьми потеряет силу. Если кто-либо из них начнет посягать безнаказанно на собственность других людей, то с этого момента люди вступят в состояние войны между собою. Всякое общество тогда распадется. Люди тогда должны избегать друг друга, подобно тому, как избегают друг друга львы и тигры.

В. Существуют ли в цивилизованных странах наказания против нарушителей права собственности?

О. Да, по крайней мере во всех тех странах, где имущество не находится в общем владении, т.е. почти у всех народов.

В. Что делает это право собственности столь священным и почему почти повсюду из него сделали божество под названием, например, бога *Термина**?

О. Потому, что сохранение собственности есть нравственный бог государства: она поддерживает здесь внутренний мир и заставляет царствовать справедливость; потому, что люди объединились для того, чтобы обеспечить себе свою собственность; потому, что справедливость, заключающая в себе одной почти все добродетели, состоит в том, чтобы воздавать всякому то, что ему принадлежит, и сводится, следовательно, к поддержанию этого права собственности. Наконец потому, что различные законы были всегда лишь различными способами обеспечить гражданам это право.

В. Но разве мысль должна быть причислена к видам собственности? В таком случае что понимают под этим словом?

О. Например, право поклоняться Богу так, как, по моему мнению, будет для него наиболее приятно. Тот, кто лишает меня этого права, производит насилие над тем, что является моей собственностью, и, какой бы ни был его сан, он подлежит наказанию. <...>

Этот очерк показывает, до какой степени совершенства подобный нравственный катехизис мог бы довести воспитание граждан, насколько он уяснил бы подданным и монарху их взаимные обязанности и, наконец, какие здравые идеи он придал бы нравственности. Если свести основной первоисточник науки о нравах к простому факту физической чувствительности, то эта наука становится доступной людям всякого возраста и всяких умственных способностей. Все могут иметь одинаковые представления о ней.

Как только мы примем физическую чувствительность за первоисточник нравственности, правила последней перестают быть противоречивыми. Ее аксиомы, связанные друг с другом, выдерживают самое строгое доказательство; наконец, ее принципы, очищенные от мрака спекулятивной философии, становятся ясными и признаются тем большим количеством граждан, чем нагляднее они показывают последним их заинтересованность в том, чтобы быть добродетельными.

Кто усвоил этот первый принцип, тот видит, если можно так выразиться, с первого же взгляда все недостатки законодательства. Он знает, достаточно ли крепка созданная законами плотина, чтобы выдержать напор страстей, противоречащих общему благу; каково

соотношение между наказаниями и наградами в законе, которое должно побудить людей быть добродетельными. Наконец, он видит в столь прославленной аксиоме современной нравственности:

«Не делай другому того, чего не хочешь, чтобы делали тебе» — лишь вторичную максиму, для домашнего употребления которой всегда недостаточно, чтобы уяснить гражданам их обязанности по отношению к их отечеству. Вместо этой аксиомы он выдвигает немедленно другую, которая гласит:

«Общественное благо — верховный закон».

Эта аксиома, содержащая в себе в более общем и более ясном виде все полезные стороны первой аксиомы, применима ко всевозможным положениям, в которых может находиться гражданин, и одинаково подходит к буржуа, судье, министру и т.д. Спускаясь с высоты, если можно так выразиться, подобного принципа до местных соглашений, составляющих обычное право каждого народа, всякий узнал бы более тщательным образом свои собственные обязанности; он узнал бы, насколько мудры или нелепы обычаи и законы его страны; он смог бы вынести о них суждение тем более здравое, чем чаще он мысленно обращался бы к великим принципам, на весах которых взвешивают мудрость и даже справедливость законов.

Таким образом, молодежи можно преподавать ясные и здравые идеи нравственности, и, стало быть, можно с помощью катехизиса добродетели довести эту часть воспитания до высочайшей степени совершенства. Но сколько препятствий приходится при этом преодолеть! <...>

Глава X
Всякая значительная реформа в духовном воспитании предполагает реформу в законах и форме правления

Кто при дурном правительстве предложил бы хороший план воспитания, тот напрасно надеялся бы, что он будет принят.

Автор подобного плана был бы слишком близоруким человеком, чтобы от него можно было ожидать чего-нибудь великого. Если правила этого нового воспитания противоречат нравам и форме правления, то они всегда признаются дурными. В какой момент их могли бы принять?

Когда народ испытывает великие бедствия и несчастья и когда особенно благоприятное стечение обстоятельств заставляет государя понять необходимость реформы. До тех пор пока она не осознана, можно лишь, если угодно, обдумывать принципы хорошего воспитания. Открытие их должно предшествовать проведению их в жизнь. Кроме того, чем более занимаешься какой-нибудь наукой, тем более открываешь в ней новые истины, тем более упрощаешь ее принципы. Но не следует надеяться, что удастся провести их в жизнь.

Некоторые знаменитые люди пролили много света на этот вопрос, а воспитание осталось все тем же. Почему так? Потому, что для

составления хорошего плана воспитания достаточно быть просвещенным, а для проведения его в жизнь надо иметь власть. Нет ничего удивительного поэтому в том, что лучшие труды в этой области не произвели еще никаких заметных перемен. Но следует ли поэтому считать названные труды бесполезными? Нисколько, они действительно двинули вперед науку и воспитание. Когда механик изобретает новую машину, вычисляет ее действие и доказывает ее пользу, этим он вносит усовершенствование в науку. Правда, машина еще не изготовлена, она не приносит еще никакой выгоды обществу, но она уже открыта. Остается только найти богача, который взялся бы за ее построение, а такой богач рано или поздно находится.

Столь лестная идея должна поощрять философов к изучению науки о воспитании. Если существует исследование, достойное добродетельного гражданина, то это — исследование истин, знание которых может когда-нибудь стать полезным для человечества. Как утешительна во время работы надежда на благо потомства! Открытия философов в этой области — своего рода зародыши, которые откладываются в хороших умах и ждут лишь оплодотворяющего их события, а подобное событие рано или поздно наступает.

В глазах невежды духовный мир постоянно находится в состоянии покоя и неподвижности. Он думает, что все было, есть и будет так, как оно есть. В прошлом и в будущем он видит всегда лишь настоящее. Иначе смотрит на вещи просвещенный человек. Духовный мир представляет для него всегда разнообразное зрелище непрерывного преобразования. Вселенная, находясь всегда в движении, должна, как ему кажется, непрерывно воспроизводиться в новых формах, пока полностью не будут исчерпаны все ее сочетания, пока не осуществится все то, что может быть и что можно вообразить.

Следовательно, философ предвидит в более или менее отдаленном будущем тот момент, когда власть усвоит план воспитания, начертанный мудростью. Пусть побуждаемый этой надеждой философ заранее подрывает предрассудки, противящиеся выполнению этого плана! <...>

Иммануил Кант (1724—1804 гг.)



Иммануил Кант — виднейший представитель немецкой классической философии — родился в 1724 г. в Кенигсберге (ныне Калининград), в семье ремесленника, где царил дух пиетизма — течения в протестантизме конца XVII—XVIII вв., отвергавшего обрядность лютеранской церкви.

Окончив гимназию, он поступил в Кенигсбергский университет, чтобы изучать богословие, однако вскоре увлекся изучением математики, физики, естествознания. С 1747 г. в течение семи лет он был домашним учителем в дворянских семьях Восточной Пруссии. В становлении его педагогических взглядов важную роль сыграло знакомство с книгой Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании». В 1755 г. началась преподавательская деятельность И. Канта в Кенигсбергском университете, которая продолжалась более сорока лет. В 1794 г. он был избран почетным членом Петербургской академии наук. Умер И. Кант в родном городе в 1804 г.

Проблемы воспитания И. Кант затрагивал в своих философских сочинениях, таких как «Критика чистого разума» (1781 г.), «Критика практического разума» (1788 г.), «Критика способности суждения (1790 г.), «Метафизика нравов» (1797 г.) и др., целостно его педагогическая концепция изложена в трактате «О педагогике» (1803 г.).

Социальную функцию воспитания И. Кант видел в превращении человека из природного существа в существо общественное, пользующееся своим разумом. В итоге он пришел к выводу об исторической обусловленности воспитания, его зависимости от условий жизни. Цель воспитания, по убеждению И. Канта, предполагает развитие всех природных сил и способностей личности, ее культуры, под которой он понимал все то, что служит благу человека; развитие познавательных способностей — рассудка, способного анализировать эмпирический опыт суждения, ведущего от общего к частному, разума, способного устанавливать причинно-следствен-

ные связи самостоятельного мышления. Моральная культура, «культура души» должна развивать у детей понимание добра и зла, формировать характер, руководствующийся нравственными принципами.

Выработка у ребенка выдержки, умения владеть собой рассматривалась И. Кантом в качестве предваряющего этапа воспитания и как важнейшее средство подготовки ребенка к жизни в гражданском обществе, в котором «необходимость законного подчинения» соединяется со «способностью пользоваться своей свободой».

В связи с этим школьное образование или обучение, основанное на упражнении и дисциплине, характеризовалось И. Кантом как физическое, поскольку его в этот период можно соотнести с физическим развитием тела. С образованием И. Кант связывал воспитание морали, основанной на свободном принятии человеком своих решений.

Проблемы нравственного воспитания — сердцевина педагогических идей И. Канта. В его этическом учении центральное место занимает понятие «категорического императива», требование поступать всегда в соответствии с принципом, который мог бы стать всеобщим нравственным законом. Положения И. Канта о категорическом императиве, не связанном непосредственно с зависимостью от внешних условий жизни человека, в концентрированной форме выражали гуманистические устремления просветителей XVIII в.

Воспитание характеризовалось И. Кантом как величайшая и труднейшая для человека задача, поскольку от ее реализации зависит культура ума и моральная культура не только каждой личности, но и всего общества в целом. По его глубокому убеждению, возглавлять школьное дело должны наиболее компетентные в этой области специалисты, к которым он относил, например, И.Б. Базедова (1724—1790 гг.) и его единомышленников, руководивших в Германии конца XVIII в. учебно-воспитательными заведениями нового типа — филантропинами.

С 1774 г. на философском факультете Кенигсбергского университета И. Кант начал читать курс педагогики. На основе заметок И. Канта и записей его слушателей текст лекционного курса был воссоздан и с согласия и одобрения автора издан его учеником Ф.Т. Ринком в 1803 г. под названием «О педагогике».

Философско-педагогические идеи И. Канта оказали сильное влияние на последующее развитие педагогической мысли, что обнаруживается, например, в рассуждениях И.Г. Песталоцци о нравственном состоянии как высшей ступени развития человечества; в положениях Г.В.Ф. Гегеля и И.Ф. Гербарта о дисциплинировании ребенка как необходимом предваряющем этапе его гражданского воспитания; в принципе культуросообразности воспитания Ф.В.А. Дистервега; в положениях К.Д. Ушинского о народности в общественном воспитании и в его идеях о педагогической антропологии, при разработке которых он неоднократно опирался на философско-педагогические идеи И. Канта.

Ниже приводятся фрагменты из трактата «О педагогике».

И. КАНТ

О ПЕДАГОГИКЕ[1]

[Введение]

Человек — единственное создание, подлежащее воспитанию. Под *воспитанием* мы понимаем уход (попечение, содержание), дисциплину (выдержку) и обучение вместе с образованием. Сообразно с этим человек бывает грудным младенцем, питомцем и учеником. <...>

Дисциплина, или выдержка, выводит человека из животного состояния. Животное благодаря своему инстинкту имеет уже все; чужой разум позаботился для него обо всем. Человеку же нужен свой собственный разум. У него нет инстинкта, и он должен сам выработать план своего поведения. Но так как он, появляясь на свет совершенно беспомощным, не в состоянии сделать это сразу, то о нем должны позаботиться другие. <...>

Человек может стать человеком только путем *воспитания*. Он то, что́ делает из него воспитание. Следует заметить, что человек может быть воспитан только человеком — людьми, точно так же получившими воспитание. Поэтому недостаток в дисциплине и обучении у некоторых людей делает их в свою очередь плохими воспитателями своих питомцев. Если бы когда-нибудь за наше воспитание взялось существо высшего порядка, тогда действительно увидели бы, что может выйти из человека. Но так как воспитание одному учит человека, а другое только развивает в нем, то неизвестно, как далеко простираются у него природные способности. Если бы в данном отношении сделан был по крайней мере опыт, при содействии правителей и при соединенных усилиях многих лиц, то уже это одно позволило бы нам заключить, до чего приблизительно в состоянии дойти человек. Но — замечание настолько же важное для философа, насколько печальное для филантропа — мы видим, как правители по большей части заботятся только лишь о себе и не принимают участия в важных опытах по части воспитания с целью заставить природу подойти на шаг ближе к совершенству. <...>

В человечестве заключено много задатков, и наша задача — пропорционально *развивать природные способности* и раскрывать свойства человека из самых зародышей, делая так, чтобы человек достигал своего *назначения*. <...>

Воспитание есть *искусство*, применение которого должно совершенствоваться многими поколениями. Каждое поколение, обладая знаниями предыдущего, может все более и более осуществлять такое воспитание, которое пропорционально и целесообразно развивает все природные способности человека и таким путем ведет весь род человеческий к его назначению. Провидению было угодно, что-

[1] *Кант И.* Трактаты и письма. М.: Наука, 1980. С. 445—497.

бы человек воспроизводил добро из самого себя. Оно, так сказать, говорит человеку: «Иди в мир». Так приблизительно мог бы воззвать творец к человеку: «Я наделил тебя всей склонностью к добру. Твое дело развить ее, и, таким образом, твое собственное счастье и несчастье зависит от тебя самого».

Человек должен еще развивать свои способности к *добру*. Провидение не вложило их в него в уже готовом виде; это только одни способности, не различающиеся в нравственном отношении. Самому себя совершенствовать, самому себя образовывать и, в случае склонности ко злу, развивать в себе нравственные качества — вот в чем обязанности человека. По зрелом размышлении придешь к тому выводу, что это весьма трудно. *Поэтому воспитание — величайшая проблема и труднейшая задача для человека*, так как сознание зависит от воспитания, а воспитание, в свою очередь, от сознания. Поэтому-то воспитание и может двигаться вперед лишь постепенно, и только благодаря тому, что одно поколение передает свой опыт и сведения последующему, а оно прибавляет что-нибудь в свою очередь и в таком виде передает их дальнейшему поколению, может возникнуть правильное понятие о способе воспитания. Какую же, следовательно, высокую культуру и опытность предполагает это понятие? Сообразно этому оно могло возникнуть лишь в позднейшее время, и мы сами еще не вполне уяснили его себе.

Не должно ли воспитание, в частности, подражать образованию человечества в общем в том виде, как оно шло через различные поколения?

Два человеческих изобретения можно считать самыми трудными, а именно: искусство управлять и искусство воспитывать, и, однако, до сих пор еще существуют разногласия даже относительно их идеи. <...>

Принцип *искусства воспитания*, который в особенности должны были бы иметь перед глазами люди, составляющие планы воспитания, гласит: дети должны воспитываться не для настоящего, а для будущего, возможно лучшего, состояния рода человеческого, т.е. для *идеи человечества* и сообразно его общему назначению. Этот принцип имеет великое значение. Родители воспитывают обыкновенно своих детей только так, чтобы они годились для современной жизненной обстановки, хотя бы и далекой от совершенства. Но они, собственно, должны были бы воспитывать их лучше, чтобы тем самым вызвать к жизни лучшее будущее.

Но здесь имеются два препятствия: а) родители заботятся обыкновенно только о том, чтобы их дети хорошо *устроились* в жизни, а б) правители смотрят на своих подданных как на *средства* для своих целей.

Родители заботятся о своей семье, правители — о государстве. И те и другие не ставят своей конечной целью всеобщее благо и то совершенство, к которому предназначено человечество и для которого оно имеет все данные. А план воспитания должен быть составлен с космополитической точки зрения. Да и на самом деле, разве всеобщее благо есть такая идея, которая может нам повредить в нашем личном благе? Никогда! Хотя, по-видимому, во имя ее и приходит-

ся чем-то жертвовать, тем не менее именно благодаря ей мы непременно содействуем также и своему благу в настоящем. И затем, какие прекрасные последствия сопутствуют ей! Доброе воспитание есть как раз то, из чего возникает все добро на свете. Следует лишь постоянно развивать лежащие в человеке задатки, так как злых начал в природе человека нет. Единственная причина зла состоит в том, что человеческую природу не подчиняют правилам. В человеке лежат лишь зачатки добра. <...>

Сообразно с этим и учреждение школ должно бы было зависеть исключительно от мнения наиболее просвещенных специалистов. Всякая культура начинается с частного лица и отсюда распространяется далее. Только при содействии лиц самых широких взглядов, которые сочувствуют всеобщему благу и способны понять идею лучшего будущего, возможно постепенное приближение человеческой природы к ее цели. <...>

Итак, при воспитании человека следует:

1. *Приучить к дисциплине.* Дисциплинировать — значит обезопасить себя от того, чтобы животная природа человека, будем ли мы рассматривать последнего как отдельную особь или как члена общества, не шла в ущерб его чисто человеческим свойствам. Следовательно, дисциплина есть только укрощение дикости.

2. Человека следует *развить умственно.* Культура обнимает наставление и обучение. Она есть сообщение навыков. Навык — это обладание какой-либо способностью, достаточное для любых целей. Он, следовательно, не определяет ровно никаких целей, но предоставляет это впоследствии обстоятельствам.

Иной навык пригоден во всех случаях, например чтение и письмо; другой — только для некоторых целей, например музыка — для того, чтобы снискать к нам расположение. Из-за множества целей число навыков простирается до бесконечности.

3. Следует также обращать внимание на то, чтобы человек был *умен*, пригоден для человеческого общества, приятен и пользовался влиянием. Сюда относится известный род культуры, который называют *цивилизованностью.* Для последней необходимы манеры, вежливость и известный такт, обладая которым, можно пользоваться всеми людьми для своих конечных целей. Понятие цивилизованности изменяется сообразно со вкусами каждого столетия. Так, несколько десятков лет тому назад церемонность в общении была в большом ходу.

4. Следует обратить внимание и на воспитание *нравственности.* Человек должен не только быть пригодным для всякого рода целей, но и выработать такой образ мыслей, чтобы избирать исключительно добрые цели. Добрые цели есть такие, которые по необходимости одобряются всеми и могут быть в одно и то же время целями каждого. <...>

Воспитание включает в себя *попечение* и *образование.* Последнее содержит в себе два аспекта: 1) *отрицательный* — дисциплину, которая только удерживает от ошибок; 2) *положительный* — обучение и руководство, в силу чего оно относится к культуре. *Руководить* —

значит указывать, как применять то, чему научились. Поэтому существует разница между *наставником*, который является только учителем, и *воспитателем*, который служит руководителем. Первый воспитывает только для школы, второй — для жизни.

Первый период воспитания бывает тогда, когда питомец должен оказывать подчинение и положительное послушание; второй, когда ему уже позволяют пользоваться своим рассудком и свободой, но под известными условиями. В первом периоде господствует механическое, во втором — нравственное подчинение. <...>

При этом нужно заметить следующее: 1) чтобы ребенку, начиная с самых ранних пор, во всем предоставлять свободу (исключая такие случаи, когда он вредит сам себе, например если он хватается за острый нож), если только последняя не выражается таким образом, что мешает свободе других; например, если он кричит или чрезмерно весел, то он уже мешает другим; 2) следует показывать ему, что он лишь в том случае может достигнуть своих целей, если он и другим даст возможность достигать своих целей, например не доставлять ему никакого удовольствия, если он не делает того, чему, как считают, он должен научиться и т.п.; 3) следует ему доказывать, что его заставляют слушаться, чтобы дать ему возможность пользоваться его собственной свободой, что в нем развивают это с тем, чтобы он впоследствии мог быть свободным, т.е. не зависел от посторонней опеки. <...> В этом случае общественное воспитание имеет свои очевидные преимущества, ибо благодаря ему дети учатся соразмерять свои силы, привыкают ограничивать себя признанием прав других. Здесь никто не пользуется преимуществами, потому что всюду дает чувствовать себя противодействие и потому что здесь сделаться заметным можно только благодаря своим заслугам. Это воспитание представляет лучший образец будущего гражданина. <...>

Трактат

<...> *Школьное* образование, или обучение, необходимо человеку, чтобы уметь достигать всех своих целей. Оно придает ему ценность в его собственных глазах, потому что он может рассматривать себя как личность. Если им руководят в приобретении *разумности*, из него выходит гражданин и он получает общественную ценность. Тогда он учится руководить обществом сообразно своим целям и самому приспособляться к гражданскому обществу. Благодаря *моральному* образованию, наконец, он приобретает ценность с общечеловеческой точки зрения.

Школьное образование *самое раннее* и самое первое. Разумность уже всегда предполагает умение. Разумность есть способность искусно применять свое умение. Моральное образование, поскольку оно основано на принципах, которыми человек должен проникнуться сам, — наиболее позднее; но поскольку оно основывается на общем человеческом разуме, оно должно быть принято во внимание с са-

мого начала, при физическом воспитании, потому что иначе легко укореняются такие недостатки, которые делают всякую воспитательную работу напрасной. Что касается умения и разумности, то всё должно развиваться в свое время. По-детски умелый, умный и благонравный не должен быть хитрым на взрослый манер. Для ребенка это подходит так же мало, как ребяческий образ мыслей для человека пожилого.

О физическом воспитании

Хотя тот, кто принимает на себя обязанности воспитателя, едва ли получит под свой надзор детей в таком раннем возрасте, чтобы быть в состоянии заботиться об их физическом воспитании, тем не менее полезно знать все то, что следует иметь в виду при воспитании с самого начала и до конца. Хотя в качестве воспитателя приходится иметь дело лишь с большими детьми, однако ведь случается, что в доме появляются новые дети, и, если сумеешь себя поставить, всегда можно рассчитывать на то, чтобы стать доверенным человеком в глазах родителей и давать им советы также и в вопросах физического воспитания, так как и без того воспитатель — часто единственный образованный человек в доме. Поэтому ему необходимо иметь знакомство также и с этой стороной воспитания.

Физическое воспитание представляет собой, собственно, только уход со стороны родителей, кормилиц или нянек. <...>

Положительная часть физического воспитания есть *культура*. В отношении к ней человек отличается от животного. Она состоит преимущественно в упражнении его душевных способностей. Поэтому родители должны давать своему ребенку возможность для этого. <...>

То, что следует наблюдать при физическом воспитании относительно *тела*, относится либо к произвольному движению, либо к органам чувств. В первом случае все дело в том, чтобы ребенок всегда помогал сам себе. Сюда относятся: крепость, ловкость, проворство, уверенность; например, по узкой тропинке, по крутым обрывам, видя перед собой пропасть, быть в состоянии пройти по живому мостику. Если человек это не может, то он не совсем то, чем он мог бы быть. С тех пор, как Филантропин*, основанный в Дессау, показал в этом отношении пример, много подобных опытов производится с детьми и в других институтах. <...>

<...> Чем больше при этом укрепляется и закаляется его тело, тем больше он предохранен от гибельных последствий изнеженности. И гимнастика должна лишь направлять природу — она не должна, следовательно, развивать неестественную манерность. Сперва должна действовать дисциплина, а не обучение. А при этом нужно обращать внимание на то, чтобы вместе с культурой тела воспитывать детей и для общества. <...>

Теперь мы переходим к *культуре души*, которую до известной степени также можно назвать физической. Следует, однако, отли-

чать природу от свободы. Давать законы свободе и формировать [по законам] природу — совсем разные вещи. Природа тела и души сходится еще в том отношении, что при обоюдном воспитании стараются их не испортить и что искусство прибавляет кое-что от себя как в том, так и в другом случае. Следовательно, воспитание души до известной степени можно с тем же правом назвать физическим, как и развитие тела.

Это физическое воспитание духа отличается от морального тем, что последнее имеет в виду только свободу, а первое — только природу. Человек может быть очень хорошо развит физически, он может быть весьма образован умственно, но при этом не развит нравственно, т.е. быть злым созданием. <...>

Физическую культуру духа мы делим на *свободную* и *школьную*. Свободная является лишь игрой, школьная, наоборот, представляет серьезное дело; свободная есть та, которая должна проявляться в питомце всегда, а при школьной он как бы состоит под известным принуждением. Можно быть занятым во время игры — это называется заниматься на досуге, но можно быть занятым по принуждению, и это называется — работать. Школьное обучение должно быть для ребенка работой, свободное — игрой. <...>

Что касается свободной *культуры душевных способностей*, то следует наблюдать, чтобы она постоянно развивалась. Она, собственно, должна касаться высших способностей. Низшие всегда развиваются параллельно, но только по отношению к высшим; остроумие, например, по отношению к разуму. При этом главное правило здесь то, что каждую способность души следует воспитывать не отдельно, но лишь в отношении к другим: например, способность воображения только исходя из пользы рассудка.

Низшие способности одни сами по себе не имеют никакой ценности, например, человек, обладающий хорошей памятью, но не умеющий рассуждать, — это просто живой лексикон. <...> Остроумие рождает лишь пошлости, если к нему не присоединяется способность рассуждать. Рассудок — это познание общего; способность суждения — приложение общего к частному, а разум — способность видеть связь общего с частным. <...>

Выражение: tantum scimus, quantum memoria tenemus* в известной мере, конечно, справедливо, и поэтому культура памяти очень важна. Все вещи устроены таким образом, что рассудок сперва следует чувственным восприятиям, а память должна их удерживать. <...>

Память следует воспитывать с раннего возраста, параллельно и одновременно с рассудком.

Память развивается: 1) в ходе запоминания имен в рассказах; 2) при чтении и письме, но читать нужно в уме, а не по складам; 3) при изучении языков, с которыми дети должны ознакомиться на слух, прежде чем они будут читать что-либо. Добрые услуги оказывает и целесообразно построенный так называемый Orbis pictus*, т.е. мир в картинках; можно также начинать с ботаники, минералогии и вообще естественных наук. Чтобы сделать очерк всех этих предметов, по-

является склонность к рисованию и изготовлению моделей, для чего нужна математика. Первоначальное научное обучение всего лучше приспособить к географии как математической, так и физической. Рассказы о путешествиях, поясняемые гравюрами и картами, приводят затем к политической географии. От современного состояния земной поверхности переходят к прежде бывшему и доходят таким образом до описания земли в древности, древней истории и т.д.

В обучении ребенка следует стараться постепенно совмещать знание и умение. Среди всех наук, по-видимому, лишь математика наилучшим образом соответствует этой конечной цели. Далее следует связать знание и умение говорить (убедительность, складность и красноречие). Но ребенок и сам уже должен уметь отличать знание от простого мнения или верования. Таким путем и воспитывают способность правильно рассуждать и правильный, а не тонкий или нежный вкус. При этом сначала нужно развивать внешний вкус, т.е. чувство зрения, а после — чувство идей.

Во всем том, что служит развитию рассудка, должны быть правила. Весьма полезно также извлекать правила, чтобы рассудок действовал не только механически, но с сознанием правила.

Полезно облекать правила в определенную формулу и таким путем внедрять их в память. Если мы держим правило в памяти, но забудем, как его применять, то все-таки мы скоро снова во всем разберемся. Здесь возникает вопрос, следует ли преподавать правила сначала in abstracto, а учиться применять их лишь потом, уже по окончании употребления? Или же правило и его употребление должны быть связаны? Рекомендовать можно лишь последнее. В противном случае всякое применение правила, пока дойдут до него самого, будет крайне неуверенно. Правила нужно заучивать при случае, но вместе с тем и систематически, так как их нельзя запомнить, если не свяжешь их между собой. Следовательно, грамматика при изучении языков должна всегда идти несколько впереди.

Но мы должны, наконец, дать систематическое понятие общей цели воспитания и способа достижения последней.

1. *Общая* культура душевных способностей в отличие от частной. Ее задача — умение и усовершенствование, не в том смысле, чтобы научить питомца чему-нибудь особенному, но в том, чтобы укрепить его душевные способности. Она бывает:

а) или *физической*. Здесь все основывается на упражнении и дисциплине, причем дети не должны знать принципов. Она для ученика пассивна — он должен следовать руководству другого;

б) или *моральной*. Тогда она основывается не на дисциплине, но па принципах. Все испорчено, если захотят основать ее на примерах, угрозах, наказаниях и т.п. Тогда это была бы одна только дисциплина. Следует стремиться к тому, чтобы питомец поступал хорошо исходя из собственных принципов, а не по привычке, чтобы он не только поступал хорошо, но потому поступал так, что это хорошо. Ибо все моральное достоинство поступков заключается в принципах добра. Физическое воспитание тем отличается от морального, что

оно для питомца пассивно, тогда как последнее активно. Здесь он должен видеть причину и зависимость всякого действия от понятий о долге.

2. *Частная* культура душевных способностей. Ее задача — развитие познавательной способности, чувств, способности воображения, памяти, устойчивости внимания, остроумия — словом, всего того, что относится к низшим способностям рассудка. <...>

Что касается развития внимания, то следует заметить, что последнее вообще следует всячески укреплять. Упорное сосредоточение наших мыслей на одном предмете есть не столько талант, сколько, наоборот, слабость нашего внутреннего чувства, которое в таком случае не обладает гибкостью и не позволяет свободно располагать им. Рассеянность — враг всякого воспитания. Память основывается на внимании.

Что же касается *высших способностей рассудка*, то здесь речь идет о культуре рассудка, способности суждения и разуме. Рассудок вначале можно воспитать до известной степени пассивным путем, приводя примеры на правило или, наоборот, подбирая правило для единичных случаев. Способность суждения указывает, как следует употреблять рассудок. Он необходим, чтобы понимать то, чему учишься или что говоришь, и не говорить, ничего не понимая. Иной читает и слушает что-нибудь без всякого понимания, хотя принимает все на веру. В данном случае требуются изображения и предметы.

При помощи разума мы вникаем в причины. Но не следует забывать, что здесь речь идет о разуме, который еще подчинен руководству. Следовательно, он сам не должен быть склонен к резонерству, да с ним и не стоит много рассуждать о том, что превосходит понимание. Здесь действует еще не спекулятивный разум, но рефлексия относительно того, что происходит в соответствии с причинами и следствиями. По своей деятельности и устройству это разум практический.

Душевные способности воспитываются лучше всего тогда, когда человек *сам делает* все то, что хочет сделать; например, когда выученное грамматическое правило тотчас же прилагается к делу. Ландкарта становится понятной лучше всего тогда, когда сам будешь в состоянии нарисовать ее. Великим вспомогательным средством для понимания служит самостоятельное воспроизведение. Всего основательнее изучается и всего лучше удерживается то, что выучишь как бы сам собой. Между тем лишь немногие способны на это. Их называют самоучками. <...>

При воспитании *разума* следует поступать по-сократовски. Сократ, который называл себя повивальной бабкой познания своих слушателей, в диалогах, которые нам до некоторой степени сохранил Платон, показывает примеры того, как даже у пожилых людей можно кое-что извлечь из их собственного разума. Применением разума не следует слишком злоупотреблять у детей; они не должны умничать надо всем. Им не нужно знать причин того, что должно сделать их благовоспитанными, но им должно быть известно, когда

дело идет о долге. Однако вообще нужно следить за тем, чтобы разумные знания не преподносились детям извне, но зарождались в них самих. <...>

Моральная культура должна основываться на принципах, не на дисциплине. Последнее предотвращает злоупотребления, первое — воспитывает способ мышления. Следует стремиться к тому, чтобы ребенок привыкал действовать по принципам, а не по каким-нибудь влечениям. Дисциплина создает только привычку, которая, однако, с годами угасает. Ребенок должен научиться действовать по принципам, в справедливости которых он сам убежден. Ясно, что этого трудно добиться от маленьких детей и что поэтому моральное образование требует со стороны родителей и учителей наибольшего внимания. <...>

Принципы должны рождаться в самом человеке. При моральной культуре следует заранее стараться привить детям понятия о том, что хорошо и что плохо. Если хочешь заложить основы нравственного чувства, не следует наказывать. Нравственность есть нечто до такой степени святое и возвышенное, что ее нельзя унижать и ставить на одну доску с дисциплиной. Первая забота при моральном воспитании — выработать характер. Характер — это способность действовать по принципам. Сначала это принципы школы, затем — принципы человечества. Вначале ребенок повинуется законам. Принципы — такие же законы, но субъективные; они проистекают из собственного ума человека. Ни одно нарушение школьного закона не должно остаться безнаказанным, хотя наказание всегда должно быть соразмерно проступку.

Если хотят *воспитать характер* у детей, то здесь многое зависит от того, чтобы им во всех делах указывали известный план, известные законы, которым необходимо следовать самым точным образом. Так, например, им назначают определенное время для сна, для работы, для забав, и его затем нельзя ни растягивать, ни сокращать. В вещах равнозначных можно предоставить детям выбор; они затем лишь должны постоянно следовать тому, что они однажды поставили себе за правило. Однако в детях нужно воспитывать не характер гражданина, а характер ребенка. <...>

О практическом воспитании

К практическому воспитанию относится: 1) умение, 2) знание света, 3) нравственность. Что касается *умения*, то нужно следить за тем, чтобы оно было основательно, а не поверхностно. Не следует показывать вида, будто имеешь сведения о вещах, которые затем все равно не в состоянии будешь осуществить на деле. Основательность должна быть присуща умению и постепенно должна обратиться в привычку в образе мыслей. Это существенная принадлежность мужского характера. Умение является признаком таланта.

Что касается *знания света*, то оно состоит в искусстве применять наше умение к определенному человеку, т.е., другими словами, оно

учит, как можно пользоваться людьми для своей цели. Для этого требуется много условий. Собственно, среди человеческих качеств оно наименее существенно; но по своей практической ценности это качество занимает второе место.

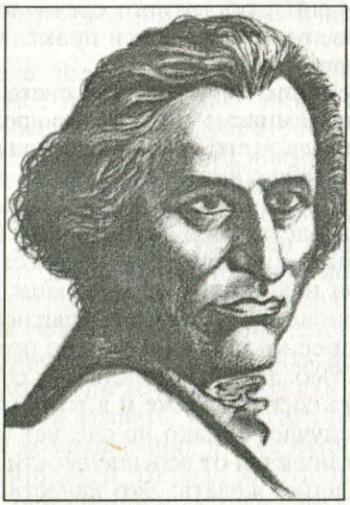
Если питомцу предстоит вращаться в свете, то сам он должен быть скрытным и непроницаемым и в то же время уметь проникать в секреты других. Прежде всего он должен скрывать свой характер. Искусство показывать себя с внешней стороны есть приличие; этим искусством тоже нужно обладать. Трудно проникнуть в чужую душу, однако необходимо владеть этим искусством, будучи самому, напротив, непроницаемым. Для этого нужна известная скрытность, т.е. умение скрывать свои недостатки и, как выше было сказано, умение показать себя с внешней стороны. Скрытность — это не обязательно притворство, и ее можно иногда себе позволить, однако она граничит с нечестностью. Но притворство — совершенно негодное средство. Знание света состоит также и в том, чтобы не выходить из себя при первом же случае, однако не следует быть и слишком вялым. Энергичность отличается от вспыльчивости. *Энергичен* (strenuus) тот, кто имеет стремление желать. Это качество умеряет душевное волнение. Знание света относится к темпераменту.

Нравственность относится к характеру. Sustine et abstine — терпи и воздерживайся — вот в чем подготовка к мудрой умеренности. Если хотят воспитать хороший характер, то сначала нужно освободить его от страстей. Человек должен привыкнуть так распоряжаться своими склонностями, чтобы они не обращались в страсти; в случае отказа он должен уметь обходиться без того или другого. Sustine значит: терпи и привыкай переносить! <...>

В воспитании все основывается на том, чтобы всюду установить истинные причины и сделать их понятными и удобоприемлемыми для детей. Дети должны перестать быть злыми и научиться питать отвращение ко всякой гнусности и нечестности; внутренняя болезнь должна заменить внешний страх перед людьми и божьими наказаниями; им следует научиться ценить самих себя и сохранять внутреннее достоинство, вместо того чтобы довольствоваться людским мнением; взвешивать внутреннюю цену каждого поступка и действия, а не слова и душевные движения; руководствоваться разумом, а не чувством; проникнуться жизнерадостностью и набожностью, всегда иметь хорошее настроение, не поддаваясь угрюмому, робкому и мрачному ханжеству.

Но прежде всего их нужно предостерегать от того, чтобы они никогда не ценили слишком высоко merita fortunae — дары счастья. <...>

Томас Пейн (1737—1809 гг.)



Томас Пейн — представитель североамериканского просвещения, писатель и публицист — родился в 1737 г. в г. Тетфорде (Англия) в семье ремесленника. Учился несколько лет в грамматической школе, однако, не окончив ее, занялся ремесленной и торговой деятельностью. Потерпев неудачу, работал мелким служащим в акцизном управлении, а затем учителем английского языка в одной из начальных школ Лондона.

В 1772 г. познакомился с Бенджамином Франклином, и через два года с его рекомендательным письмом отправился на заработки в североамериканские колонии. В 1775 г. стал редактором «Пенсильванского журнала», активно занимаясь публицистической деятельностью. Т. Пейн являлся активным участником борьбы жителей североамериканских колоний с английскими войсками (1776—1783 гг.) и после получения североамериканскими колониями независимости в течение ряда лет работал секретарем Комитета по иностранным делам в Конгрессе.

В период революционных событий во Франции в 1789—1793 гг. Т. Пейн принимал в них активное участие и был избран в Национальный конвент. Однако в результате ряда разногласий с лидерами якобинцев вернулся на родину в Англию, а затем в США, где, однако, подвергался преследованиям за свои весьма радикальные взгляды.

Т. Пейном были написаны работы «Здравый смысл» (1776 г.), «Права человека» (1791—1792 гг.), «Век разума» (1794—1795 гг.) и ряд других, в которых он обосновывал идеи естественного права и общественного договора, необходимость повсеместного установления республиканского строя и уничтожения церкви.

В своем основном сочинении «Век разума» Т. Пейн противопоставляет христианскую веру мышлению человека и пытается обосновать пагубное, по его мнению, влияние христианской религии на развитие человеческой мысли во всех ее проявлениях на протяжении всей ее истории. В частно-

сти, он характеризовал период Средних веков как «темный», в который, как он считал, происходило повсеместное преследование людей, занимавшихся наукой, и призывал обратиться к изучению «свободного от религиозного гнета» наследия античности. При этом Т. Пейн полагал, что это должно происходить не столько через изучение грамматики древних языков, сколько через ознакомление учащихся с античным философским наследием.

Ниже приведен фрагмент этого сочинения, отражающий взгляды автора на соотношение религии и образования.

Т. ПЕЙН

ВЕК РАЗУМА[1]

Христианство и образование в историческом освещении

Подобно тому как христианское учение произвело переворот в теологии, оно произвело его и в области образования. То, что теперь называется образованием, первоначально не было таковым. Образование состоит не в знании языков, как ныне учат в школе, но в знании вещей, которым язык дает названия.

Греки были учеными людьми, но для них ученость не состояла в умении говорить по-гречески, как для римлян — по латыни, для французов — по-французски, для англичан — по-английски. Из того что мы знаем о греках, не видно, чтобы они знали и изучали какой-либо язык, кроме своего, и в этом одна из причин такой их учености. Это предоставляло им больше времени для лучших занятий. Школы Греции были школами науки и философии, а не языков, а наука и философия учат знанию вещей, и в этом состоит образование.

Почти все существующее ныне научное знание дошло до нас от греков или народов, говоривших на греческом языке. Поэтому для людей, говоривших на других языках, было необходимо, чтобы кто-нибудь из них научился греческому языку, дабы греческая наука могла распространиться и среди этих народов путем перевода греческих научных и философских книг на родной язык каждого из них.

Поэтому изучение греческого (как и латинского) языка было не чем иным, как докучливым занятием лингвиста, и этот язык был не более как средством, своего рода орудием для приобретения тех знаний, которыми обладали греки. Изучение языка не было частью самих знаний и так от них отличалось, что лица, изучившие греческий в размерах, достаточных для перевода, к примеру, Евклидовых «Начал», весьма вероятно, не понимали содержания этого труда.

Поскольку учиться при помощи этих мертвых языков больше нечему, так как все полезные книги уже переведены, они стали беспо-

[1] *Пейн Т.* Век разума // Американские просветители: Сб. тр.: В 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1969. С. 183—189.

лезными, и время, затраченное на их изучение, теряется напрасно. Поскольку же изучение языков может способствовать прогрессу и распространению знаний (ибо оно ничего общего не имеет с созиданием знаний), новое знание может быть найдено только в живых языках. Известно вообще, что юноша может преуспеть в живом языке за один год больше, чем в мертвом за семь лет. Да и сам учитель редко знает свой предмет достаточно.

Трудность изучения мертвых языков происходит не из какой-либо чрезвычайной трудности самих языков, а из того, что они мертвы и способ их произношения окончательно утрачен. То же самое происходит со всяким другим языком, если он умирает. Самый лучший современный знаток греческого языка понимает его хуже, чем греческий пахарь или молочница того времени. То же самое относится и к латыни. Что же касается произношения и идиом, то современный латинист в них не сильнее той коровы, которую доила упомянутая молочница. Поэтому для пользы дела надо было бы отменить изучение мертвых языков и ограничить обучение, как это первоначально и было, научными знаниями.

Иногда извиняют продолжение изучения мертвых языков тем, что они якобы преподаются, когда ребенок не способен еще развить никакую другую умственную способность, кроме памяти. Но это совершенно неверно. Человеческий разум имеет естественную склонность к научному знанию и предметам, связанным с ним.

Первая и любимая забава ребенка, прежде даже, чем он начинает играть, есть подражание труду взрослого человека. Он строит дома из карт и палочек, плавает в бумажной лодочке по океану в чашке воды или строит запруды в ручейках, стараясь построить нечто вроде мельницы. При этом он вникает в судьбу своих построек с заботой, похожей на страсть. А потом он идет в школу, где его талант убивается бесплодным изучением мертвого языка, и философ теряется в лингвисте.

Но и это извинение, приводимое ныне в пользу изучения мертвых языков, не могло быть всецело причиной сведения образования к узкой и маловажной сфере лингвистики. Причину, значит, надо искать в чем-то другом. Во всех изысканиях такого рода самое лучшее свидетельство — это свидетельство, заключающееся в самой вещи и в условиях, связанных с ней. В данном случае их нетрудно открыть.

Оставляя в стороне как предмет особого рассмотрения наносимое нравственной справедливости Бога оскорбление, которое состоит в том, что он якобы заставляет невинного страдать вместо виновного, а также ту низкую выдумку, что он переменил свой облик и явился в виде человека, чтобы оправдаться перед самим собой за то, что не привел в исполнение своего приговора над Адамом, — оставляя, я говорю, все это в стороне, — мы придем к следующему. Ясно, что так называемое христианское вероучение, включающее причудливый рассказ о творении, странную историю Евы, змея и яблока, двусмысленную идею богочеловека, идею телесной смерти Бога, мифологическую идею семьи богов и христианскую систему

арифметики, по которой три есть один и один есть три, расходится не только с божественным даром разума, который дан человеку Богом, но и со знанием силы и мудрости Бога, которое человек приобретает с помощью наук и изучения устройства созданной Богом Вселенной.

Поэтому-то учредители и адвокаты христианской веры не могли не предвидеть, что постоянно прогрессирующее знание о силе и мудрости Бога, запечатленное в структуре Вселенной и во всем мироздании и приобретаемое человеком с помощью науки, будет восставать против истинности их веры и ставить под вопрос ее истинность. Для их целей стало необходимым урезать образование до размеров, менее опасных для их планов, и они добились этого, ограничив образование мертвым изучением мертвых языков.

Они не только отвергали изучение науки вне христианских школ, но и преследовали его, и лишь в течение последних двухсот лет это изучение оживилось. В 1610 г. флорентинец Галилей* изобрел и ввел в употребление телескоп. Применив его к наблюдению движений и вида небесных тел, он дал дополнительные средства для постижения подлинной структуры Вселенной.

Вместо того чтобы оценить его открытия, его приговорили к отречению от них и от мнений, из них вытекающих, как от ереси, подлежащей проклятию. Еще до этого Вергилий* был приговорен к сожжению за признание антиподов, или, другими словами, того, что земля — шар и обитаема везде, где есть суша. Но истинность этого сейчас слишком очевидна, чтобы даже сообщать о ней.

Если вера в заблуждения, непредосудительные в нравственном отношении, не причиняет зла, то борьба против нее не составляет нравственной обязанности человека. Нравственного зла не содержалось в вере, что земля плоска, как доска для резки хлеба. Не больше нравственной добродетели было в утверждении, что она кругла, как шар. Нравственного зла в том убеждении, что Бог создал только один мир, не больше, чем добродетели в утверждении, что он сотворил их миллионы и что бесконечное пространство наполнено мирами.

Но когда из ложной концепции мироздания выращивают религиозную систему, почти неотделимую от нее, положение вещей совершенно меняется. Тогда ошибки, нравственно непредосудительные, преисполняются тем самым злом, как если бы они представляли собой таковые. Тогда и истина, безразличная сама по себе, становится чем-то существенным в качестве критерия самой религии, подтверждая ее, или отрицая.

С этой точки зрения становится нравственным долгом человека приобретать всевозможные знания о структуре небес или любой другой части мироздания и соотносить их с системами религии. Но как раз этому беспрерывно препятствуют защитники христианской системы и, как бы боясь результатов, не только отвергают науки, но и преследуют ученых.

Если бы Ньютон* и Декарт* жили на триста-четыреста лет раньше и вели свои исследования в том же направлении, они, вероятнее

всего, не дожили бы до их завершения. А если бы Франклин в то время извлек молнию из облаков, он подвергся бы за это риску погибнуть в пламени костра.

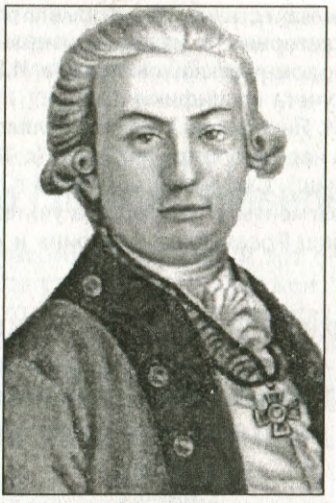
Позднейшие времена взвалили всю вину на готов и вандалов. Но как бы ни старались защитники христианства, век невежества начался тем не менее вслед за возникновением христианской системы. До этого в мире было больше знания, чем в течение многих последующих веков. Что касается религиозного знания, то христианская система, как уже говорилось, представляет собой разновидность мифологии, а мифология, которую она унаследовала, была разложившейся системой древнего теизма.

Нам приходится сейчас заглядывать назад через бездну минувших веков в античность в поисках достойных уважения людей, именуемых древними, лишь в силу этого междуцарствия в науке и *ни по какой другой причине*. Если бы прогресс знания шел пропорционально уже накопленному ранее запасу, эта бездна была бы заполнена умами (characters), превосходящими друг друга в знаниях, и те древние, которыми мы ныне восхищаемся, почтительно отступили бы на задний план. Но христианская система оставила за собой пустыню, и если, поместившись примерно в начале шестнадцатого века, мы обратим свой взор через эту пропасть ко временам древних, то перед нами окажется как бы обширная песчаная пустыня, в которой ни один кустик не преградит нашему взору путь к цветущим холмам за ней.

Трудно поверить, что под именем религии может существовать учение, утверждающее, что *не религиозно* изучать и познавать структуру Вселенной, сотворенной Богом. Но факт этот слишком хорошо установлен, чтобы его отрицать. Событие, которое больше других послужило прорыву первого звена этой длинной цепи деспотического невежества, известно под именем лютеранской реформации.

С этого времени, хотя возрождение науки не было целью ни Лютера*, ни других так называемых реформаторов, науки начали оживать, а их естественный спутник, свободолюбие (liberality), также не замедлил появиться. Таково было единственное общественное благо, принесенное Реформацией, ибо что касается блага религиозного, то его могло бы и не быть. Мифотворчество сохранилось в неизменности, а в результате падения единого папы возникло множество национальных пап.

Федор Иванович Янкович де Мириево (1741—1814 гг.)



Федор Иванович (Теодор) Янкович де Мириево (Мириевский) — известный сербский и российский педагог XVIII в. Родился в Сербии в г. Сремска-Каменица в 1741 г. (по другим данным в 1740 г.). Закончил юридический факультет Венского университета. С 1773 г. начал работать учителем, а затем стал директором народных училищ в Сербии, которая в то время была провинцией Австрии. Ф.И. Янкович де Мириево вместе с известным австро-немецким педагогом И.И. Фельбигером (1724—1778 гг.) участвовал в подготовке и проведении школьной реформы в Австрии (1773 г.), разработал специальное педагогическое руководство для учителей. В 1782 г. по приглашению Екатерины II Ф.И. Янкович де Мириево приехал в Россию для осуществления реформы школьного дела. Возглавив Комиссию по учреждению народных училищ, он разработал структуру школьной системы, в соответствии с которой был принят «Устав народным училищам в Российской империи» (1786 г.), составленный им с учетом западноевропейского опыта и предполагавший организацию малых (два года обучения), средних (три года) и главных (черые года) народных училищ по всей России.

По инициативе Ф.И. Янковича де Мириево, в Петербургском главном народном училище, директором которого он был в 1783—1785 гг., велась и подготовка учителей. Вместе с профессорами Московского университета и учеными Российской академии наук (членом которой он стал в 1783 г.) Ф.И. Янкович де Мириево подготовил для учителей инструкции, учебные пособия, в том числе учебники: «Букварь», «Прописи и для них руководство по чистописанию», «Правила для учащихся» и др. В 1783 г. было издано его «Руководство учителям первого и второго классов народных училищ Российской империи». В этом и других документах разъяснялся смысл классно-урочной организации обучения, которая рекомендовалась

для использования в народных училищах; высказывались соображения о методах преподавания отдельных предметов, дидактические советы и идеи, касающиеся организации всей школьной жизни.

Ф.И. Янкович де Мириево большое внимание уделял личности учителя, его профессиональным качествам. Некоторые подготовленные при его участии по указанию Екатерины II методические книги фактически являлись свободным переводом-пересказом трудов И.И. Фельбигера. В них была сделана попытка учета специфики России.

В 1802—1804 гг. Ф.И. Янкович де Мириево являлся членом Комиссии об училищах Министерства народного просвещения (с 1803 г. переименовано в Главное правление училищ). Скончался он в 1814 г. в Санкт-Петербурге.

Ниже приведены фрагменты «Руководства учителям первого и второго классов народных училищ Российской империи» и «Правил для учащихся в народных училищах».

Ф.И. ЯНКОВИЧ ДЕ МИРИЕВО

РУКОВОДСТВО УЧИТЕЛЯМ ПЕРВОГО И ВТОРОГО КЛАССОВ НАРОДНЫХ УЧИЛИЩ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ[1]

Предисловие

<...> Легко предвидеть человеку беспристрастному, какие худые следствия от такого воспитания произойти могут, кое ни на каком известном и определенном руководстве не основано, то, так сказать, само себе или на волю одних учителей оставлено.

Правда, что некоторые учителя, одаренные способностями и прозорливостью, умели бы может быть сами изобрести такие правила, по которым бы они должности звания своего с немалым успехом исполняли; но как не можно положить, чтобы все они были равного прилежания, способностей и прозорливости, то и нужно, казалось, руководство сие учителям первого и второго классов народных училищ сочинить; дабы они предписанные им должности везде наблюдали единообразно. В книге сей содержится все то, что учителю для воспитания детей, поведения своего и порядка школьного в городских и деревенских училищах знать необходимо нужно. Она разделяется на четыре части, из которых первая содержит в себе учебный способ, вторая — учебные предметы, в первом и втором классах преподаваемые, третья же — звание, качества и поведение самого учителя, а четвертая — школьный порядок. Сверх сего, приложены здесь таблицы о познании букв, о складах, о чтении и о правописании, которые нужны токмо для одних учителей, потому что они

[1] Руководство учителям первого и второго классов народных училищ Российской империи, изданное по Высочайшему повелению царствующей императрицы Екатерины II, в Санкт-Петербурге, 1783. С. III—IV, 1—85.

преподавать оные должны ученикам не чтением, но токмо исследованием на большой черной доске. При сем упомянуть еще надобно, что учитель должен, кроме сего руководства, иметь и все прочие книги, ученикам в первом и втором классах к чтению предписанные, как-то азбучную таблицу, букварь, правила для учащихся, руководство к чистописанию, книгу о должностях человека и гражданина и катехизис с вопросами и без вопросов, дабы в случае нужды не брать ему их от учеников.

ЧАСТЬ I
О СПОСОБЕ УЧЕБНОМ

1. Под способом учебным разумеется тот образ учения, по которому учитель учеников своих обучать должен.

2. Способ сей состоит в некоторых выгодах при самом наставлении, которые здесь означены и предписаны, дабы юношество способнее, порядочнее и основательнее было наставляемо; именно же заключается опыт в совокупном наставлении, совокупном чтении и изображении через начальные буквы. <...>

Глава I
О совокупном наставлении

I. Что под совокупным наставлением разуметь?

Под совокупным наставлением разумеется то, чтобы учителя нижних школ не учили учеников одного за другим порознь, но показывали бы всем тем вместе, кои одно учат; через что будут они все внимательны к тому, что учитель говорит, спрашивает или пишет. Например, если в школе, где много учеников, показывают склады или читают, то все складам или чтению обучающиеся, должны то же самое складывать и читать вместе либо вслух, либо про себя; и если учитель одного кого или многих вдруг спросит, то чтоб были в состоянии продолжать там, где остановились другие...

II. Каким образом при совокупном наставлении поступать?

1. Для соблюдения порядка при совокупном наставлении разделяются ученики на классы, по которым им попеременно учить должно. Классы сии бывают разного рода, например: в деревнях, где учитель всех учеников иметь должен вместе, принадлежат все те к одному классу, которые одному чему ни есть обучаются, например: буквам, складам, чтению и пр. Но нужно еще разделять и тех, кои одному чему обучаются, но с различным успехом, и сажать особливо хороших, особливо посредственных и особливо слабых.

2. Учитель может спрашивать учеников по классам или порознь, вызывая по имени или подая какой ни есть знак к ответствованию; однако не всегда в одном порядке или очередью.

3. Если ученик хочет что-нибудь сказать или встать со своего места, то должен он наперед дать знать оное поднятием руки и

ожидать позволения от учителя. Без позволения же никто говорить не должен.

4. Когда один ученик читает, или ответствует, или спрашивается, тогда все прочие должны читать за ним про себя и быть готовы к ответу, как скоро их спросят... Иногда надобно также, спросив о чем-нибудь одного, спросить о том же другого и третьего. <...>

5. Учитель должен все слова выговаривать громко, плавно и ясно, глаза обращать всюду и ходить около всех учеников, дабы видеть, все ли прилежно его слушают и дело свое исполняют.

6. Особливо же пособлять должен учитель слабым ученикам и заставлять их чаще отвечать и повторять ответы других. Но дабы сии его долго не задерживали, то может он продолжать далее, если, по малой мере, две трети учеников предыдущее совсем поняли. Те же немногие, которые во всю школьную пору за прочими следовать не успевали, должны или ходить еще раз в тот класс, в котором они отставали, или учитель должен сверх обыкновенных часов показывать особливо.

III. Польза совокупного наставления.

1. Все время учения употребляется в пользу каждого ученика, а иначе был бы учитель о внимании ученика уверен только в те немногие минуты, когда бы доходила до ученика очередь читать.

2. Исправление погрешностей обращается в пользу всех.

3. Внимание учеников сохраняется, а резвости отвращаются.

4. Дети научаются сим образом скорее и легче, а учитель не имеет больше нужды на не делающих ничего толь часто кричать. <...>

ЧАСТЬ III
О ЗВАНИИ, КАЧЕСТВАХ И ПОВЕДЕНИИ УЧИТЕЛЯ

Глава I
О звании учительском

I. Об обязанностях учительского звания.

1. Учителя обязаны по состоянию своему заступать у учеников место родителей, и потому чем менее сами родители всепомоществуют в наставлении детей своих, тем более трудиться долг есть учителя. <...>

3. Звание учителя обязывает их также стараться сделать из учеников своих полезных членов обществу; и для сего должны они поощрять чаще юношество к наблюдению должностей общественных, просвещать разум учеников и научать их, как думать, так и поступать разумно, честно и благопристойно; и предписанные науки преподавать юношеству таким образом, как надобны им оные бывают в общежитии.

II. О важности преступления учительской должности.

Учителя, не исполняя должностей звания своего, согрешают:

а) пред Богом, когда небрегут преподавать наставления те, которыми распространяется богопознание, богопочтение, богослужение;

б) пред правительством, от которого они для учения сего приняты и в должность свою поставлены, когда небрегут делать детей способными ко службе правительства и государства;

в) пред родителями учеников, которые за детей своих платят, когда не стараются обучать детей за обыкновенную плату тому, чему обучить их должно;

г) пред детьми, когда о них худо пекутся, ибо учителям надобно будет отвечать за их невежество и за все дурные оного следствия;

д) пред собою, ибо подвергают себя чрез то Страшному суду Божию, отягощают свою совесть, из упущения должности своей подпадают опасности вечной казни. <...>

Глава II
О качествах учителя

Добрые качества учителя суть:

I. Благочестие

<...> В доме своем он должен быть миролюбив и порядочен, ко всем дружелюбен и услужлив.

6. Особливо избегать он должен брани, клятвы <...> клеветы и сквернословия, также как и безмерия в питии и в обхождении с непотребными женщинами.

II. Любовь

1. Он должен поступать со всеми учениками отечески, т.е. ласково и любовно.

2. Он обходиться с ними должен с приязнию и скромностью и не казать досады, когда они в школу приходят или когда предложения его скоро не уразумеют.

3. Он должен им дать приметить, что ему приятно, когда они прилежны и в школу все часто ходят, и что он их любит.

4. Любовь сия должна быть не ребяческая, но соединена всегда с постоянным и важным видом, она не должна основываться на достатке родителей учеников, но на благонравии и прилежании детей.

III. Бодрость

Учитель не должен быть угрюм, сонлив или, когда хвалить надобно детей, равнодушен, но он должен хвалить тех, которые ведут себя хорошо, и ободрять прочих как ласковым уговариванием, так и показыванием того, сколь много старается он об облегчении им всего.

IV. Терпение

1. Когда есть у учителя такие ученики, которые нерадивы, резвы и упрямы, и когда притом родители их кладут на него вину, что дети их ничему не учатся, тогда не должен он выходить из терпения.

2. Должен себе представлять, что он, яко человек, рожден на свет для многотрудной работы...

VI. Прилежание

1. Прилежен тот, кто над тем, к чему он по должности своей обязан, трудится неутомимо и с величайшим тщанием, не ослабевая

ни от каких препятствий или трудностей; ...учитель крайне должен быть прилежен, дабы через свой пример сделать равным образом и учеников прилежными.

2. Когда учитель и для самой малейшей причины не бережет школу, или часто приходит поздно, или начинает учить не в надлежащее время, или вместо того чтобы учить, исправляет домашние свои дела или какое рукоделие, то и дети становятся так же нерадивы, приходят в школу поздно, не столько стараются учиться или и совсем не ходят.

3. Чрез нерадение свое потеряет учитель доверенность родителей, любовь детей и свою плату, потому что родители не захотят платить напрасно деньги, когда дети их так мало или совсем ничего не учатся. <...>

ПРАВИЛА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ В НАРОДНЫХ УЧИЛИЩАХ[1]

II. Как ученикам сходиться в училище, в оном поступать и из оного выходить

А. Как им приходить в училище

1. Дети, желающие заимствовать учение в училище, должны от своих родителей или опекунов представлены быть учителям летом прежде Фомина понедельника, а зимою к 1 ноябрю, дабы они до начатия учебного течения приняты и внесены были в список; не явившимся же к сему времени отказывать и отсылать до начатия следующего учебного течения, дабы ради одного или двух учеников учения снова начать не требовалось.

2. Порядочно помещенный в список учеников должен каждое утро прежде, нежели пойдет в училище, умыть лицо и руки, причесать волосы и обрезать, буде надобно, ногти, <...> собрать свои книги, тетради, числительную доску и все ему потребное; потом ожидать позыва в училище, дабы ему не рано и не поздно, но в настоящее время туда прийти; приказывается ученику никаких вещей, к игре и забавам служащих, при себе не иметь и не носить в училище. Часы учения, исключая среду после обеда, так как время отдохновения, во всю неделю положены зимой до обеда от 8 до 11, летом от 7 до 10 ч, после же обеда зимой с 2 до 4, а летом с 2 до 5 ч.

3. Прежде прихода в училище ученик должен помыслить о естественной нужде, чтобы во время учения не был понужден выходить из училища, ибо подобные выбеги неудобно дозволять, а хотя бы и позволялись, то немногим вдруг, но всегда одному после другого.

4. Когда ученик действительно из дому в училище идет, то должен <...> прямо идти в училище благочинно и, вошед в учебную

[1] Правила для учащихся в народных училищах, изданные по Высочайшему повелению царствующей императрицы Екатерины II, в Санкт-Петербурге при Императорской академии наук, 1782. С. 10—18.

горницу, учителю приязненно поклониться, потом непосредственно на показанную ему скамью сесть и начатия учения в молчании и тишине ожидать. Ученикам не дозволяется садиться всегда на одно и то же место показанной каждому скамьи, дабы они в случае опоздания не лазили чрез скамьи, но садились порядком, как один за другим войдет.

Б. Как поступать в училище

1. В рассуждении учителя:

а) когда учитель по прочтении училищной молитвы учеников по именам по списку перекликать станет, то должен каждый, встав чинно, сказать «Здесь». Ежели же который до того из училища отбывал, то должен он причину своей отлучки коротко и основательно предложить;

б) ученики должны исполнять все, что от учителя приказано бывает, и прилежно внимать всему, что преподается. Дозволяется токмо вопрошаемому ответствовать, но когда таковой не в силах отвечать, то тому, кто знает, поднятием левой руки должно дать знать, что он в состоянии отвечать, однако ж не прежде должен говорить, пока получит дозволение; причем надлежит ему смотреть на учителя и говорить с благопристойностью;

в) каждый ученик должен чувствовать особливую любовь и суще сыновнюю доверенность к своему учителю, в учебных обстоятельствах спрашивать его совета и помощи; притом увериться, что все, что учитель с ним предприемлет, споспешествует к его благополучию;

г) ученики обязаны своим учителям являть всякое почтение и беспрекословное послушание; также взором, словом и делом показывать, что признают сию свою обязанность и готовы исполнять ее...

д) кто в юности учителю не послушен, тот, возмужавши, и власти гражданской обыкновенно не покоряется, и для сего ученику подлежит в училище к повиновению благовременно навыкать и все повеления учителя со возможной покорностью и должным почтением исполнять;

е) ученики должны не только увещания и предостережения своего учителя слушать, но и самые наказания, во исправление их бываемые, без роптания сносить, ибо сим образом приобретут способность, соделавшись сочленами государства, быть всегда покорными и преданными поставленной над ними власти;

ж) ученику, окончившему свое учение, не дозволяется оставлять училища самовольно, но должен он по окончании учебного преподавания с родителями или опекунами своими явиться к учителю, поблагодарить его за труд и при том испросить у него письменное свидетельство о своем поведении.

2. С учениками своими:

а) каждый ученик должен являть особливую любовь и склонность к своим соученикам, взаимно учтиво обходиться и стараться оказывать всякие им угодности;

б) когда кто на своего товарища учителю жалуется, то должен вину или причиненную обиду учителю представлять в сущей правде.

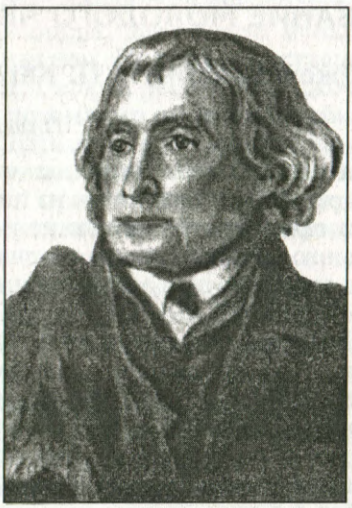
Ученики не должны за причиненные им оскорбления сами собой управлять или входить в ссору, в драку и ругаться поносительными словами, а еще менее того, ежеминутно затевать по злобе, клевете и мстительности разные жалобы, ибо от всего сему подобного любовь и согласие, в общежитии потребные, испровергаются;

в) когда кто из соучеников горбат, хром или какой иной телесный недостаток имеет, то товарищи его не должны сим его порицать или насмехаться над ним, но должны содержать его в братской любви и обходиться с ним равно, как и с прочими;

г) когда кто из соучащихся за содеянный им проступок наказан будет, то прочие ученики не должны над ним издеваться и дома о наказании его разглашать, но таковую его погрешность обращать в собственное свое исправление и предосторожность;

д) никто не должен повреждать книги и прочие вещи своих соучеников, а паче того, не отваживаться что-либо не свое присваивать. <...>

Томас Джефферсон (1743—1826 гг.)



Выдающийся американский политический и общественный деятель Томас Джефферсон родился в 1743 г. в семье плантатора на юге Северной Америки. Получив образование сначала в грамматической школе, а затем в одном из лучших колледжей юга в Вильямсбурге, Т. Джефферсон уже в возрасте 26 лет активно включился в политическую жизнь и был избран членом законодательного собрания штата Вирджиния. В историю Т. Джефферсон прежде всего вошел как один из главных авторов Декларации независимости США, принятой континентальным конгрессом в 1776 г. Впоследствии он стал одним из наиболее влиятельных политиков Северной Америки конца XVIII — начала XIX в. А с 1801 по 1809 г. являлся президентом США.

Взгляды Т. Джефферсона на образование сформировались под влиянием философии Дж. Локка и французских просветителей. В частности, он настаивал на организации всеобщей, бесплатной, светской общеобразовательной школы. Он уделял внимание организации внешкольного образования, в частности, при его непосредственном участии была открыта первая публичная библиотека в штате Вирджиния. Т. Джефферсон способствовал развитию высшего образования в США, принимал участие в разработке учебного плана, в подборе профессуры для университета штата Вирджиния, первым ректором которого он стал в 1825 г.

К сожалению, большинство работ Т. Джефферсона, касающихся проблем образования и воспитания, не переведено на русский язык. Ниже приводится письмо его племяннику П. Карру, написанное в Париже, в то время когда Джефферсон был послом Соединенных Штатов во Франции. Несмотря на краткость письма и на его личный характер, письмо дает четкое представление о взглядах Т. Джефферсона на воспитание и образование.

Т. ДЖЕФФЕРСОН

[ОБРАЗОВАНИЕ МОЛОДОГО ЧЕЛОВЕКА][1]

Т. Джефферсон — П. Карру*

Париж, 10 августа 1787 г.

Дорогой Питер, я получил два твоих письма — от 30 декабря и 18 апреля — и очень рад был узнать, как и из писем г-на Уайта*, что тебе посчастливилось привлечь его внимание и расположение. Уверен, что ты найдешь это событие одним из счастливейших в твоей жизни, как когда-то это было и в моей. Прилагаю краткий очерк наук, к которым я хочу, чтобы ты обратился в таком порядке, как советует г-н Уайт. Упоминаю также книги, заслуживающие того, чтобы ты их прочитал. Дай ему список на просмотр. Многие из них есть среди книг твоего отца, которые тебе следовало бы взять с собой. Так как я не помню, каких книг в его библиотеке нет, напиши мне об этом; составь список книг, которые, по-твоему, могут тебе понадобиться в течение 18 месяцев со времени написания твоего письма, и посоветуйся с г-ном Уайтом по этому вопросу. К этому очерку добавлю несколько особых замечаний.

1. Итальянский. Боюсь, что изучение этого языка спутает твой французский и испанский. Поскольку все они являются выродившимися диалектами латинского, они легко смешиваются в разговоре. Я никогда не встречал человека, говорившего на этих трех языках, не смешивая их. Это восхитительный язык, но последние события сделали испанский более полезным. Отложи тот, чтобы заняться этим.

2. Испанский. Обрати на него особое внимание и постарайся хорошо изучить его. Наши будущие связи с Испанией и Испанской Америкой сделают знание этого языка ценным приобретением. Древняя история этой части Америки также написана на данном языке. Посылаю тебе словарь.

3. Нравственная философия. Я думаю, что посещать лекции на эту тему — потерянное время. Тот, кто создал нас, был бы никудышным мастером, если бы он правила нашего нравственного поведения сделал результатом науки. На одного ученого приходится тысяча неученых. Кем бы они стали? Человек был создан для общества. Поэтому его нравственность создана с этой же целью. Он был наделен чувством справедливого и несправедливого только в связи с этим. Это чувство такая же часть его природы, как слух, зрение, осязание. Это и есть нормальная основа нравственности, а не to kalon, истина и т.п., как представляют себе авторы фантастических сочинений. Нравственное чувство или совесть такая же часть человека, как ноги или руки. Оно дано всем людям в большей или меньшей степени,

[1] Американские просветители: Избранные произведения: В 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1969. С. 78—83.

как сила членов дана им в большей или меньшей степени. Его можно усилить тренировкой, как любой орган. Разумеется, в определенной степени это чувство подчинено руководству разума; но для него требуется небольшая опора, даже нечто меньшее, чем то, что мы называем здравым смыслом. Поставь нравственную задачу перед пахарем и профессором. Первый решит ее так же хорошо, и часто лучше, чем последний, потому что он не будет сбит с пути искусственными правилами. Поэтому читай хорошие книги по этой отрасли знания, которые будут поощрять и направлять твои чувства. Особенно сочинения Стерна* представляют собой лучший курс нравственности из того, что написано по этому вопросу. Кроме того, читай книги, упомянутые в прилагаемом списке; и не упускай возможности тренировать свою склонность быть благодарным, великодушным, милостивым, гуманным, правдивым, справедливым, твердым, аккуратным, смелым и т.д. Рассматривай каждый поступок такого рода как упражнение, которое усилит твои нравственные способности и приведет к возрастанию твоего достоинства.

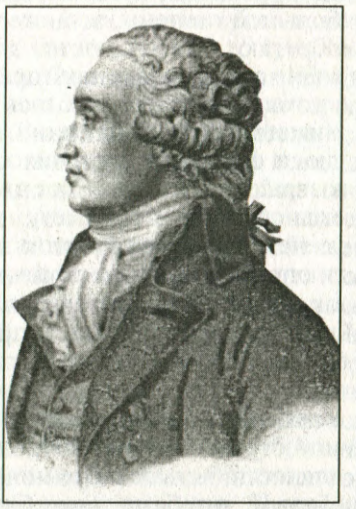
4. Религия. Твой разум достаточно подготовлен теперь, чтобы рассуждать об этом предмете. Прежде всего откажись от всякого пристрастия к новизне и исключительности мнения. Позволяй себе это скорее к любому другому предмету, но не к религии. Это очень важно, и последствия ошибки могут быть слишком серьезными. С другой стороны, отбрасывай все страхи и предрассудки, из-за которых слабые умы рабски пресмыкаются. Твердо держись разума и призывай на его суд каждый факт, каждое мнение. Смело вопрошай даже о существовании Бога; потому что, если он есть, он должен еще более одобрить уважение разума, чем слепой страх. Естественно, прежде всего ты изучишь религию своей собственной страны. Затем читай Библию так, как ты читал бы Ливия* или Тацита*. В изложении фактов, которые укладываются в обычный ход природы, ты будешь верить авторитету писателя так же, как ты это делаешь в отношении Ливия и Тацита. Доказательство писателя в их пользу взвешивается на одной чаше весов, и то, что они не противоречат законам природы, не свидетельствует против них. Но те факты в Библии, которые противоречат законам природы, должны быть проверены особенно тщательно и всесторонне. Здесь ты должен будешь вернуться к притязаниям писателя на вдохновение от Бога. Проверь, на каких доказательствах его претензии основаны и так ли сильны доказательства, что их ложность более невероятна, чем изменение законов природы, в случаях, к которым это относится. Например, в книге Иисуса [Навина]* говорится, что солнце остановилось и стояло несколько часов. Если бы мы прочитали о таком факте у Ливия или Тацита, мы поставили бы его в ряд с такими их фактами, как дождь из крови, говорящие статуи, звери и т.п. Но говорят, что автор этой книги был [бого]вдохновлен. Проверь поэтому беспристрастно, каковы доказательства того, что книга [бого]вдохновенна. Имеется основание, чтобы эта претензия была исследована тобой, потому что миллионы верят ей. С другой стороны, ты достаточно сведущ в астрономии, чтобы

знать, насколько противоречит законам природы то, чтобы тело, вращающееся вокруг своей оси, как Земля, могло остановиться и при этой внезапной остановке не повергло и не разрушило животных, деревья, здания, а после некоторого времени возобновило свое вращение без нового всеобщего разрушения. Находится ли эта задержка вращения Земли или свидетельство, которое утверждает это, в пределах возможного? Затем ты будешь читать Новый Завет. Это история лица, называемого Иисусом. Имей в виду противоположные претензии: 1) тех, кто говорит, что он был зачат Богом, рожден девственницей, временно приостановил и изменил законы природы по своей воле и телесно вознесся на небеса, и 2) тех, кто говорит, что он был человеком незаконнорожденным, с добрым сердцем, восторженным умом, человеком, который вначале не имел претензий на божественность, а затем поверил в них, был за призыв к мятежу подвергнут смертной казни через распятие, согласно римскому закону, по которому за первое преступление секли, а второе наказывалось ссылкой или смертью in furcâ... Эти вопросы рассматриваются в упомянутых книгах под рубрикой «религия» и в некоторых других. Они помогут в твоем исследовании; но пусть твой разум будет тверд при чтении этих книг. Не пугайся исследования в страхе перед последствиями. Если это исследование кончится убеждением, что Бога нет, ты найдешь побуждения к добродетели в удобстве и удовольствии, которые ты почувствуешь, упражняясь в ней, и в любви других, которые тебе это обеспечат. Если ты найдешь основания верить, что Бог есть, сознание того, что он наблюдает твои действия и одобряет тебя, вызовет у тебя огромное дополнительное побуждение. Если ты найдешь, что существует будущее [загробное] состояние, надежда на счастливое бытие в нем увеличит желание заслужить его; если ты найдешь, что Иисус также был Богом, ты утешишься верой в его помощь и любовь. Словом, я повторяю, ты должен оставить все предрассудки обеих сторон и ничему не верить и ничего не отвергать лишь потому, что другие люди или их сочинения отвергали или принимали это. Твой собственный разум — единственный оракул, данный тебе небом, и ты ответствен не за правильность, а за честность решения. Говоря о Новом Завете, я забыл заметить, что тебе следует прочесть все истории о Христе, в том числе и те, которые церковный собор объявил псевдоевангельскими, как и те, которые он назвал евангельскими. Поскольку эти псевдоевангелисты претендовали на [бого]вдохновение, как и другие, ты будешь судить об их притязаниях своим собственным разумом, а не разумом этих церковников. Большинство их утрачено. Есть, однако, сохранившиеся, собранные Фабрициусом*, которые я попытаюсь достать и послать тебе.

5. Путешествие. Оно делает людей более умными, но менее счастливыми. Когда путешествуют люди зрелого возраста, они собирают знания, полезные для их страны; но затем у них всегда воспоминания смешиваются с сожалением; их привязанность ослабляется, будучи распространенной на многие объекты, и они научаются новым

привычкам, которые не могут быть удовлетворены, когда они возвращаются домой. Молодые люди, путешествуя, подвергаются всем этим неудобствам в большей степени, а также и другим, еще более серьезным и не приобретают той мудрости, для которой предыдущее основание необходимо вследствие повторяющихся и беспристрастных наблюдений дома. Сверкающий блеск, великолепие и удовольствия подобны движению крови; они занимают всю их любовь и внимание, молодые люди отрываются от них как от единственного блага в этом мире и возвращаются домой как в место ссылки и осуждения. Их взор навсегда обращен к предмету, который они потеряли, и воспоминание о нем отравляет остаток их жизни. Их первые самые нежные страсти опошляются недостойными объектами, и они привозят домой осадок, который не может сделать их или кого-либо еще счастливыми. Кроме того, привычка к праздности, неспособность применять себя к требуемым делам делают их бесполезными для самих себя и для своей страны. Эти наблюдения основаны на опыте. Нигде поиски знаний так не ограждены от чуждых объектов, как в твоей собственной стране, и нигде добродетель сердца не подвергается меньшей опасности быть ослабленной. Будь добрым, образованным и трудолюбивым, и тебе не потребуется путешествовать, чтобы сделать себя нужным для твоей страны, дорогим для друзей, счастливым. Я повторяю свой совет: совершай больше прогулок и притом пешком. После нравственности первое, что необходимо, — это здоровье. Пиши мне чаще и будь уверен в моем интересе к твоим успехам, а также в теплоте тех чувств привязанности, с которыми остаюсь, дорогой Питер, твоим любящим другом.

Жан Антуан Кондорсе (1743—1794 гг.)



Мари Жан Антуан Никола де Каритат, маркиз де Кондорсе видный представитель французского Просвещения XVIII в., математик, философ, политический деятель родился в 1743 г. в г. Рибмон на севере Франции. Закончив сначала иезуитский коллеж в Реймсе, а затем престижный Наваррский коллеж в Париже, он посвятил себя занятиям математикой и уже в возрасте 26 лет за труды в этой области был избран членом Французской академии наук, а с 1785 г. стал ее непременным секретарем.

В сферу интересов Ж.А. Кондорсе входили также философия, проблемы устройства общества и развития человека. Он был в дружеских отношениях с д'Аламбером, Вольтером и другими философами-просветителями.

В 1791 г. Ж.А. Кондорсе принял активное участие в Великой французской революции, и был избран в Законодательное собрание, а затем в Конвент. Там Кондорсе примкнул к партии жирондистов, представлявших интересы крупной буржуазии, и в период якобинской диктатуры был приговорен к смертной казни, но покончил жизнь самоубийством в тюремной камере в 1794 г.

В Конвенте Ж.А. Кондорсе был членом комитета по народному образованию, по поручению которого разработал план реорганизации образования во Франции в духе идей Просвещения. В этом плане предусматривались всеобщность и обязательность начального образования, доступность среднего и высшего образования для представителей всех сословий. Государственная система образования должна была быть единой и состоять из пяти ступеней: 1) первоначальные школы, 2) школы второй ступени, 3) институты, 4) лицеи, 5) Национальное общество наук и искусства. Последнее должно было осуществлять руководство всей системой образования.

Проект Ж.А. Кондорсе остался нереализованным, однако, будучи одним из наиболее продуманных государственных документов, касавшихся

вопросов организации образования, он оказал влияние на развитие образования в разных европейских странах. Некоторые его идеи нашли отражение и в Российском школьном уставе 1804 г.

Ниже приводятся отрывки из работы Ж.А. Кондорсе «Доклад об общей организации народного образования».

Ж.А. КОНДОРСЕ

ДОКЛАД ОБ ОБЩЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ[1]

Представлен Законодательному собранию 20 и 21 апреля 1793 г.

Господа!

Открыть всему человечеству способы удовлетворить свои потребности, обеспечить свое благосостояние, познать и использовать свои права, познать и выполнить свои обязанности, дать возможность каждому легко совершенствоваться впоследствии в своей профессии, быть способным к выполнению общественных обязанностей, к которым он имеет право быть призванным, развернуть во всю ширь полученные человеком от природы таланты и таким образом осуществить фактическое равенство среди граждан и сделать реальным политическое равенство, провозглашенное законом, — такова ближайшая цель образования, и с этой точки зрения оно является для общественной власти долгом справедливости.

Направить образование так, чтобы совершенство в науках способствовало счастью большинства граждан и увеличило жизненные удобства людей, посвящающих им свое существование, чтобы большее количество людей умело хорошо выполнять обязанности, необходимые обществу, чтобы постоянно возрастающий прогресс просвещения открыл для нас неисчерпаемый источник удовлетворения наших потребностей, чтобы этот прогресс был лекарством в наших болезнях, средством к индивидуальному благу и к общему счастью; культивировать, наконец, в каждом поколении способности физические, моральные и интеллектуальные и таким образом участвовать в общем и постепенном совершенствовании человеческого рода — вот конечная цель всякого общественного института.

Таково должно быть образование, и общественная власть должна рассматривать его как долг, возложенный интересами общества, интересами всего человечества. Но, рассматривая с этой двойной точки зрения, громадную работу, возложенную на нас, мы с самого начала увидели, что в общей системе образования имеется часть, которую было бы возможно выделить без вреда для целого. Эту часть, заключающую в себе распределение и общую организацию образо-

[1] Педагогические идеи Великой французской революции: Пер. с фр. М.: Работник просвещения, 1926. С. 163—197.

вательных учреждений, необходимо выделить из общей системы образования для ускорения самого проведения в жизнь этой системы.

Действительно, каковы бы ни были мнения о продолжительности каждой ступени образования, о способах преподавания, о большем или меньшем авторитете родителей или учителей, о воспитании учеников в интернатах, воздвигнутых именем общественной власти, о средствах соединить с обучением развитие способностей физических и нравственных, — самая организация учебных заведений может быть одна и та же. С другой стороны, разрешение таких вопросов, как составление сети школ, составление элементарных учебников задолго еще до того времени, когда эти учебные введения могут быть осуществлены в жизни, а эти книги розданы учителям и ученикам, обязывало нас настаивать на ускорении принятия закона по отношению к этой части доверенной нам работы.

Мы полагали, что в этом плане общей организации наша первая задача заключалась в создании воспитания настолько общего, настолько одинакового для всех, настолько полного, насколько позволили бы обстоятельства. Мы полагали, что следует предоставить всем в одинаковой мере ту часть образования, которую возможно распространить на всех, но не отказывать какой-либо части граждан в более высокой степени образования, которую нет возможности сообщить всем. Надо учредить обе части образования: одну потому, что она полезна получающему ее, другую потому, что она полезна даже и тем, кто ее не получает.

Первое условие всякого образования — преподать лишь одну истину; учреждения, предназначенные для этой цели общественной властью, должны быть возможно более независимыми от всякого политического давления. Но так как все же эта независимость не может быть абсолютной, то из этого принципа вытекает, что школы можно сделать зависимыми только от собрания народных представителей, потому что это власть самая неподкупная, наиболее удаленная от частных интересов, наиболее подчиняющаяся влиянию коллективного мнения просвещенных людей, и главным образом потому, что именно она вызывает к жизни все реформы и, конечно, ни в коей мере не является ни врагом просвещения, ни оппозицией всем реформам прогресса.

Мы поняли, наконец, что образование не должно оставлять человека в момент окончания школы, что оно должно охватить все возрасты. Нет такого возраста, в котором не было бы полезно и возможно учиться, и это последующее образование особенно необходимо в тех случаях, когда образованию в детском возрасте были поставлены определенные, узкие границы. Именно в том одна из главных причин того невежества, в которое и теперь погружены беднейшие классы общества, что возможность сохранить первоначальное образование еще более недоставала им, чем возможность его получить.

Мы не хотим, чтобы хоть один человек в государстве мог когда-нибудь сказать: «Закон предоставил мне полное равенство прав, но

мне отказано в способах их постигнуть. Я должен зависеть только от закона, но мое невежество делает меня зависимым от всего окружающего. Правда, в детстве мне дали знания, но затем, когда я был принужден работать, чтобы жить, эти первоначальные познания вскоре сгладились, и мне остается лишь горестное сознание моего невежества, и не из-за моего природного нежелания, а вследствие несправедливости общества».

Мы полагаем, что общественная власть должна сказать неимущим гражданам: «Положение ваших родителей дало вам возможность приобрести лишь самые необходимые сведения, но вам обеспечиваются легкие способы их сохранить и расширить. Если природа дала вам способность, вы сумеете их развить, и они не будут потеряны ни для вас, ни для вашего отечества».

Таким образом, образование должно быть всеобщим, т.е. простираться на всех граждан. Оно должно сообщаться по возможности одинаково настолько, насколько это позволяют расходы, распределение населения на территории и время, которое дети могут посвящать учению. Оно должно на протяжении всех своих различных ступеней охватить всю систему человеческих знаний в целом и обеспечить людям всех возрастов легкое сохранение своих знаний и приобретение новых.

Наконец, ни одна общественная власть не должна иметь авторитета или права препятствовать распространению новых истин и обучению теориям, противоположным ее политике или ее интересам.

Таковы принципы, направляющие нашу работу.

Прежде всего мы разделили образование на пять ступеней, носящих название: 1) первоначальные школы, 2) школы второй ступени, 3) институты, 4) лицеи, 5) Национальное общество наук и искусства.

В первоначальных школах преподается все необходимое человеку, чтобы уметь самостоятельно действовать и наслаждаться полнотою своих прав. Этого образования будет достаточно даже для выполнения простейших общественных обязанностей, к которым может быть призван каждый гражданин, например, обязанностей присяжного или муниципального чиновника.

Каждые 400 жителей получают отдельную школу и учителя.

Но так как было бы несправедливо, чтобы в тех департаментах, где отдельные деревни разбросаны и составляют меньшие группы, население не пользовалось дарованными ему благами, то необходимо учредить начальную школу во всех округах, где находятся деревни, удаленные более чем на тысячу туазов от местечка с четырьмястами жителей.

Программу этих школ составляют чтение, письмо, элементы грамматики, правила арифметики, простые методы точного измерения земли и зданий, простейшие описания того, что производит страна, приемы сельского хозяйства и ремесел, история развития первых идей морали и правил поведения, вытекающих из нее, и, наконец, те принципы общественного строя, которые могут быть понятны ребенку.

Эти разнообразные предметы должны быть распределены на четыре курса, причем предметы каждого курса должны усваиваться в год ребенком средних способностей. Этот срок в четыре года соответствует довольно точно времени, протекающему для детей самых бедных семей между тем моментом, когда они становятся пригодными к учению, и тем моментом, когда они могут посылаться на полезную работу, препятствующую регулярному учению.

Каждое воскресенье учитель организует публичные собеседования, на которых будут присутствовать граждане всех возрастов; мы убедились, что подобная организация есть действительное средство сообщить молодым людям те необходимые сведения, которые не могли быть включены в программу начального образования. Здесь будут излагаться более широко правила и принципы морали, а также и та часть государственных законов, незнание которых воспрепятствовало бы гражданину уметь применять на деле свои права. <...>

Не будет забыта гимнастика, но следует заботиться о том, чтобы гимнастические упражнения развивали одинаково все силы, чтобы физические упражнения разрушали действие привычек, вырабатываемых различными отраслями труда. <...>

Школы второй ступени предназначены для тех детей, семьи которых могут обойтись без их работы более продолжительное время, посвятить их воспитанию большее число лет и нести для этого даже некоторые расходы.

Каждый округ и каждый город с четырьмя тысячами жителей будет иметь одну школу второй ступени. Комбинация, аналогичная той, о которой мы говорили, применительно к школе первой ступени, дает гарантию того, что в распределении этих школ не будет неравенства. Обучение будет одинаково во всех школах, но они будут иметь одного, двух, трех учителей, сообразно предполагаемому числу учеников.

Познания в области математики, естественной истории, химии, необходимые в ремеслах, более широкое изложение принципов морали и обществоведения, элементарные уроки коммерческих наук составят здесь программу обучения.

Учителя организуют каждую неделю собеседования, открытые для всех граждан. При каждой школе будет своя маленькая библиотека, свой маленький кабинет, где будут иметься приборы для преподавания естественной истории, и все это будет новым средством образования для людей. Без сомнения, эти коллекции будут вначале совсем незначительны, но они разрастутся со временем, умножатся благодаря приношениям и обменам; они увеличат любовь к наблюдениям и учению, и эта любовь будет способствовать процветанию этих кабинетов.

Эта ступень образования в некоторых отношениях может рассматриваться как всеобщая или, вернее, необходимая для установления в общем обучении более абсолютного равенства. Правда, земледельцы в действительности исключены из этих школ, так как они не настолько богаты, чтобы отвозить своих детей в те города, где есть

школы; но все же те из них, которые желают учиться ремеслам, должны, конечно, учиться в соседних городах и получать там, в школах второй ступени, по крайней мере, наиболее необходимые им знания. С другой стороны, земледельцы имеют в году время отдыха, часть которого они могут уделить учению, а ремесленники совершенно лишены свободного времени. Таким образом, преимущество, имеющееся у одних и заключающееся в возможности продолжать учение, уравновешивается преимуществом, имеющимся у других и заключающимся в возможности добровольных занятий; и с такой точки зрения равенство более сохраняется, чем разрушается, учреждением школ второй ступени. <...>

Третья ступень образования охватывает элементы всех человеческих знаний. Образование, рассматриваемое как часть общего воспитания, там абсолютно завершается.

Эта ступень заключает в себе все необходимое для подготовки к выполнению общественных обязанностей, требующих серьезного образования, или же для дальнейших успешных занятий науками: отсюда будут выходить учителя школ второй ступени, здесь же будут совершенствоваться учителя школ первой ступени, уже окончившие школы второй ступени.

Число таких институтов установлено в сто четырнадцать, и они будут учреждаться в каждом департаменте.

Здесь будет преподаваться не только то, что полезно знать каждому человеку, каждому гражданину, какую профессию он бы ни избрал, но и все то, что может быть полезно при изучении каждой большой группы этих профессий, как сельское хозяйство, механика, военное искусство, и сюда же будут отнесены медицинские познания, необходимые врачам-практикам, акушерам и ветеринарам. <...>

Эта третья ступень образования дает тем, кто ею воспользуется, реальное превосходство, неизбежное вследствие разделения функций в обществе. Но это только лишний мотив в пользу того, чтобы это превосходство основывалось на разуме и на действительном просвещении, на стремлении образовать людей просвещенных, а не людей ловких; это лишний повод не забывать, что отрицательные стороны этого превосходства уменьшаются по мере того, как просвещение распределяется между большим количеством людей. Чем более распространено просвещение, тем менее это превосходство опасно; истинное просвещение является единственным лекарством против лукавого, превосходства, не дающего опоры и руководства невежественным людям и способного только сбивать их с правильного пути. <...>

Мы назвали лицеями четвертую ступень образования; здесь изучаются все науки во всей их полноте. Отсюда выходят ученые, т.е. люди, для которых работа ума, совершенствование собственных способностей составляют занятие всей жизни, люди, избравшие такую профессию, в которой можно достигнуть успеха только углубленным изучением одной, или многих наук. Здесь же будут получать свое

образование профессора. Именно посредством этих учреждений каждое поколение может передать последующему все полученное от предшествующего, а также и все то, что оно могло само присоединить к уже полученному.

Мы предполагаем учредить во Франции девять лицеев. Просвещение, исходя из нескольких источников одновременно, будет распространяться более равномерно и распределится среди большего количества граждан. При таких условиях можно иметь уверенность в том, что в департаментах останется некоторое количество просвещенных людей. Между тем, если они отправятся получать образование в Париж, они попробуют обосноваться там. Это соображение приобретает особенно важное значение, если иметь в виду общий характер нашей конституции. <...>

Наконец, последняя ступень образования — это Национальное общество наук и искусств, учрежденное для наблюдения и направления всех учебных заведений, для совершенствования наук и искусств, для объединения, поощрения и распространения полезных открытий.

Здесь дело идет не о специальном образовании детей или даже взрослых, но о просвещении целого поколения, об общем совершенствовании человеческого разума. Здесь дело идет не о том, чтобы к знаниям того или иного отдельного индивида прибавить более обширные знания; здесь дана вся масса знаний, которую необходимо обогатить новыми истинами; здесь необходимо дать человеческому разуму новые средства ускорения прогресса и умножения открытий.

Мы предполагаем разбить это общество на четыре отделения, заседающие отдельно.

Одно единое общество, слишком многочисленное, было бы или бездеятельным, или же свелось бы к слишком ограниченному числу членов в каждом заседании. В нем исчез бы элемент соревнования, а какие-либо неудачные выборы, избежать которых нет никакой возможности, были бы для него слишком опасными.

К тому же в нем возникло бы слишком много отдельных групп; ученые, образовавшие это общество, говорили бы на слишком различных языках, и большая часть докладов или прений оставила бы равнодушной значительную часть аудитории. <...>

Члены Национального общества будут сами выбирать друг друга. Если первая ячейка будет составлена из людей наиболее просвещенных, можно с уверенностью сказать, что общество неизменно будет представлять собрание просвещенных людей. В продолжение двух лет постоянно нападали на академии, и мы просили привести хотя бы один пример действительного открытия, отвергнутого ими, имя ученого, знаменитого по всей Европе своими работами и несколько раз неизбранного в академию, но никто не ответил на наш запрос и не ответил, конечно, потому, что выборы производятся согласно печатным, т.е. вечным, документам. Заблуждения всегда могли быть указаны, потому что ученые зависят от общественного мнения и отвечают перед всей Европой за свой выбор. Это последнее сообра-

жение чрезвычайно справедливо. Чем более судей среди людей науки имеет та или другая ее отрасль вне родной страны, тем более, как показал опыт, выборы в безопасности от всякого упрека, и этот мотив опять-таки заставил нас ограничить число членов Национального общества. Действительно, если лишь лица с европейской известностью войдут в его состав, исчезнет возможность опасаться неправильных выборов.

Однако мы приняли новые предосторожности, обеспечивающие правильность выборов.

Прежде всего будет составлен и опубликован список кандидатов; таким образом, все лица, изучающие науки или интересующиеся ими, могут, зная претендентов, оценить правильность выборов и оказать нужное давление на Национальное общество. Этим давлением явится влияние общественного мнения, вооруженного единственной властью — истиной.

Все отделение, состоящее из ученых, работающих в различных отраслях науки, высказывает свое мнение о каждом кандидате и, сообразно своему суждению, сокращает этот список; секция производит выборы, и ответственность за правильность их падает на небольшое число лиц, обсуждающих таланты ученых, близко известных каждому из членов. Членам Национального общества, живущим в провинции, будут предоставлены все права участвовать в выборах. Это обстоятельство обязывает нас принять закон, по которому для выборов достаточно подать голос, а присутствие не является обязательным. Пример итальянского общества, в состав которого входят члены из разных местностей, доказывает полную возможность этого.

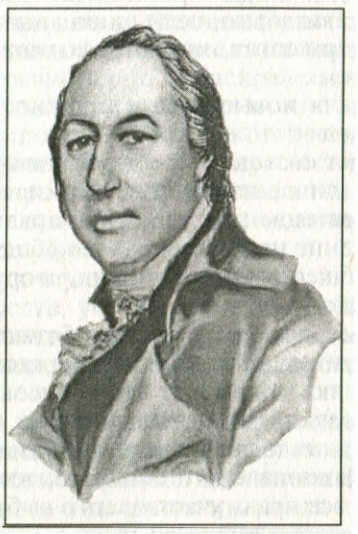
Каждое отделение Национального общества избирает аналогичным образом профессоров лицеев по тем научным дисциплинам, которые входят именно в эту группу.

Профессора лицеев избирают профессоров институтов, но муниципалитет будет иметь право сокращать список кандидатов.

Что же касается преподавателей школ первой и второй ступени, то список кандидатов будет составляться профессорами ближайших институтов, а право выбора будет принадлежать для школ второй ступени муниципалитету того места, где находится школа, а для школ первой ступени — собранию родителей округа, где находится школа. <...>

Специальным лицам, избранным в Национальном обществе, лицеях и институтах, будет поручено постоянное наблюдение над подчиненными учреждениями. В важных случаях решение будет принадлежать одному из отделений Национального общества или же собранию профессоров лицея или института. <...>

Николай Иванович Новиков (1744—1818 гг.)



Николай Иванович Новиков — писатель, книгоиздатель, внесший заметный вклад в развитие педагогической мысли и общую атмосферу просветительского движения в России во второй половине XVIII в. Родился в 1744 г. в родовом имении Тихвинское-Авдотьино под Москвой. В 1760 г. закончил дворянскую гимназию при Московском университете. Служил в Измайловском полку. В 1767—1769 гг. участвовал в работе Комиссии по составлению проекта «Нового уложения» (собрания всех действующих законов), что способствовало формированию его антикрепостнических и просветительских взглядов. После роспуска Комиссии всю дальнейшую жизнь Н.И. Новиков занимался литературной деятельностью.

Н.И. Новиков издавал сатирические журналы «Трутень», «Пустомеля» (1770 г.), «Живописец», «Кошелек» (1774 г.), в которых печатал и свои произведения под различными псевдонимами. В 1775 г. он вступил в масонскую ложу, привлеченный идеей нравственного перевоспитания общества и надеясь использовать денежные средства масонов для просветительских целей. В 1779 г. он переехал из Санкт-Петербурга в Москву, создал «Типографскую компанию», в которой печатал такие периодические издания, как газета «Московские ведомости» (1779—1789 гг.), журнал «Московское ежемесячное издание» (1781 г.), первый русский детский журнал «Детское чтение для сердца и разума» (1785—1789 гг.), издавал «Городскую и деревенскую библиотеку» (1782—1786 гг.). Бóльшая часть издаваемой Н.И. Новиковым литературы была предназначена для юношества, он выпускал учебные пособия, книги по различным отраслям знаний, переводные художественные произведения и т.п., способствовавшие, по его мнению, умственному и нравственному развитию молодежи.

Н.И. Новиков опубликовал переводы работ немецких и французских просветителей, классиков педагогики. Кроме того, он организовал книжную торговлю в различных городах России, открывал библиотеки, на средства от изданий и на пожертвования читателей создал две начальные школы для бедных и сирот в Санкт-Петербурге. С середины 1780-х гг. деятельность Н.И. Новикова, его просветительские взгляды и масонские связи начали вызывать подозрение у властей. В 1792 г. Н.И. Новиков был арестован и без суда заключен на 15 лет в Шлиссельбургскую крепость. Он был освобожден Павлом I в 1796 г., но не получил разрешения продолжать прежнюю деятельность. Скончался в своем имении в 1818 г.

Как и его европейских единомышленников-просветителей, Н.И. Новикова интересовала проблема улучшения нравственной природы человека путем воспитания, но не в закрытых сословных заведениях, согласно идее И.И. Бецкого, а путем общественного и семейного воспитания. В таких его педагогических сочинениях, как «О раннем начале учения детей», «О сократическом способе учения», «Об эстетическом воспитании» и др. рассматривались проблемы своевременного начала обучения детей, взаимосвязь развития их эмоциональной сферы с умственным и нравственным становлением, способы возбуждения познавательных интересов юношества и т.д. В трактате «О воспитании и наставлении детей» им было дано одно из первых в отечественной литературе определение понятия «педагогика» как «особенно тонкой науки о воспитании», в которой он выделял три взаимосвязанные части — физическое, нравственное и умственное воспитание. Единство развития «тела, разума и сердца» как общечеловеческих качеств характеризовалось им как условие, без которого человек не может стать хорошим гражданином.

Ниже приводятся фрагменты из трактата Н.И. Новикова «О воспитании и наставлении детей».

Н.И. НОВИКОВ

О ВОСПИТАНИИ И НАСТАВЛЕНИИ ДЕТЕЙ[1] (Для распространения общеполезных знаний и всеобщего благополучия)

Введение

Кто несколько только размышлял о влиянии человеческих распоряжений в благополучие человеческое, особенно ж о влиянии воспитания на всю прочую жизнь человека, тот признается, что воспитание детей как для государства, так и для каждой особенной фамилии весьма важно. С самыми лучшими законами, с самою религией, при самом цветущем состоянии наук и художеств государство имело б весьма худых членов, если и правительство пренебрегло сей единый предмет, на котором утверждается все в каждом государстве.

[1] *Новиков Н.И.* Избранное. М.: Правда, 1983. С. 235—383.

<...> Все зависит от того, чтоб всякий образован был к добродетелям состояния своего и знания. Но когда должно, когда может предпринято быть сие образование, если не в том возрасте, в котором душа открыта всякому впечатлению и, нерешима будучи между добродетелью и пороком, столь же удобно исполняется благородными чувствованиями, привыкает к справедливым правилам и утверждается в добродетельных способностях, как и предается механизму чувственных похотей, огню страстей и заранее обманчивых примеров и принимает несчастную способность к дурачеству и к пороку? Итак, процветание государства, благополучие народа зависит неотменно от доброты нравов, а доброта нравов неотменно от воспитания. Законодательство, религия, благочиние, науки и художества хотя и могут сделаны быть споспешествовательными средствами и защитами нравов, однако если нравы уже повреждены, то и оные перестают быть благодетельными: стремительная река развращения разрывает сии защиты, обессиливает законы, обезображивает религию, прекращает успех всякой полезности науки и делает художества рабами глупости и роскоши. Единое воспитание есть подлинный творец добрых нравов; чрез него вкус добродетели, привычка к порядку, чувствование изрядного, чрез него отечественный дух, благородная (на истине и знании основанная) народная гордость, презрение слабости и всего прикрашенного и маловажного, любовь к простоте и к натуре со всеми человекодружественными, общественными и гражданскими добродетелями должны овладеть сердцами граждан; чрез него мужчины и женщины должны образованы быть сходственно с их полом, а всякий особенный класс государства тем, чем быть ему надлежит. Все прочее сделается удобным, когда воспитание достигнет возможной степени своего совершенства; законы успевают тогда сами собою, <...> науки делаются неисчерпаемыми источниками действительных выгод для государства; художества украшают жизнь, дают благородство чувствию, становятся ободрительными средствами добродетели; всякий отдел граждан пребывает верен своему определению; и всеобщее трудолюбие, подкрепляемое умеренностью и добрым домостроительством, доставляет и самому многочисленному народу безопасность от недостатка и довольствие своим состоянием. <...> Ибо воспитание детей весьма важно для отца и для матери. Хотя бы находились родители, могущие только ослепиться в округе своих должностей, чтобы спокойно могли сносить мысль, что они пустят в свет злодея или глупца либо, худо воспитавши дочь, сделают несчастливым брак и подадут случай к целым поколениям худых и потому несчастных людей, то, по крайней мере, должна быть ужасна им быть та мысль, что самые сии пренебрежные в воспитании детей накажут их за беспечность и, вместо того чтоб быть утехою и радостию старости их, будут рушителями их покоя и удовольствия. Всякий друг человечества пожелает, чтоб ни одна фамилия не узнала себя в сем образе; но всякий внимательный наблюдатель находит что, к сожалению! еще немало родителей сему подвержены. <...>

Но может быть, не беспечность и небрежение причиною тому, что между вступающим в свет юношеством нередко бывают худые люди и негодные граждане; может быть, недостает еще надлежащего распоряжения познаний, нужных для домашнего воспитания; может быть, некоторые предрассудки и худые обычаи не допускают сих познаний распространиться. <...> Между тем истинно то, что воспитание есть весьма запутанное, трудное дело, в котором весьма удобно и различно можно что-нибудь упустить и в котором, однако, всякое упущение причиняет вечный вред, если не будет применено и поправлено заблаговременно. Оно есть особенная тонкая наука, предполагающая себе многие знания и в исполнении требующая много наблюдательного духа, внимания и просвященного практического рассудка. Итак, никто не рождается с нею; и не постигает ее также в течение жизни, подобной жизни какого-нибудь растения или бабочки; но должно научаться ей из благовыбранного чтения, из опыта и размышления. Посему неудивительно, что сия наука (она называется педагогикою) еще мало известна; неудивительно и то, что она особенно неизвестна тому классу людей, которым здесь обыкновенно поручается приватное воспитание и, может быть, иногда по недостатку лучших и должно быть поручаемо; но неудивительно и то, что воспитание во многих домах еще худо.

Сии рассуждения и печальный опыт того, что книги мало еще читаются, что всегда еще ложная бережливость, нерачительное расположение времени, излишняя склонность к увеселениям или что бы то ни было препятствуют успехам вкуса в чтении и в полезных занятиях; сии рассуждения и опыт привели нас к намерению сделать чрез публичные «Ведомости» известными те правила и положения воспитания, без знания и исполнения которых все распоряжения и все издержки по большей части бесплодны. Мы будем при сем справляться с лучшими сочинениями иностранных и порадуемся, если возьмем споспешествовать на сем пути просвещению и возбудить всеобщее постоянное желание к сему великому важному делу. <...>

О всеобщей и последней цели воспитания и о частях его

<...> Итак, исследуем здесь сперва: какой есть подлинный, истинный и последний предмет воспитания? <...>

В предыдущем отделении видели мы, что обязанность родителей воспитывать детей своих как возможно лучше основывается на должностях их детям, государству и самим себе. Из этого следует, что достижение подлинной главной цели воспитания должно заключать в себе купно исполнение должностей. А как, наконец, все должности родителей детям состоят в том, чтоб сколько возможно споспешествовать благополучию детей, должность же государству в отношении к детям их есть та, чтоб в оных доставить ему полезных граж-

дан, то явствует, что благополучие детей и польза их государству составляют существенные части предмета воспитания.

Принявши сии правила и рассматривая по оным разные особенные намерения, случающиеся при воспитании детей, увидим, что все сии особенные намерения никак не могут быть главным предметом воспитания и что сей, напротив того, ни в чем ином состоит, как в образовании детей благополучными людьми и полезными гражданами. <...>

Итак, все сии и подобные особенные намерения, или образования к известному состоянию, никоим образом не составляют главного предмета воспитания <...> но главный предмет воспитания, как мы уже сказали, есть тот, чтоб *образовать детей счастливыми людьми и полезными гражданами.* Все иные определения, будучи слишком несовершенны, не могут даны быть столь пространному воспитанию; сие только одно заключает в себе его во всей обширности. <...>

Дети наши должны образованы быть счастливыми людьми и полезными гражданами. При сем опыт и человеческая натура напоминают нам, что здоровье и крепкое сложение тела весьма споспешествуют нашему удовольствию и что в молодости лежит основание как здравия и крепости, так и слабости и болезней тела. Итак, оказывается теперь первая главная часть воспитания, то есть попечение о теле, или должность родителей стараться о том, чтоб дети их имели здоровое и крепкое сложение тела. Сию часть воспитания называют ученые физическим воспитанием; а первая есть она потому, что образование тела и тогда уже нужно, когда иное образование не имеет еще места.

Никакой человек не может быть ни довольным и счастливым, ни добрым гражданином, если сердце его волнуется беспорядочными пожеланиями, доводящими его либо до пороков, либо до дурачеств; если благополучие ближнего возбуждает в нем зависть или корыстолюбие, заставляет его домогаться чужого имения, или сладострастие обессиливает его тело, или честолюбие и ненависть лишают его душевного покоя, без которого не можно никакого иметь удовольствия, или, наконец, если сердце его столь скудно чувствованиями религии, то помышление о смерти ввергает его в уныние без всякой надежды; а все сие зависит от образования сердца в юношестве. Из сего следует вторая главная часть воспитания, имеющая предметом образование сердца и называемая учеными нравственным воспитанием. <...>

По свойству всякого гражданского класса, к которому человек принадлежит, для пользы государству и для собственного его удовольствия нужно, чтоб он имел большую или меньшую меру познаний, высшую или низшую степень просвещения; некоторые гражданские классы требуют даже определенной меры познаний в науках; просвещение разума вообще споспешествует высокой степени человеческого благополучия, и, наконец, всякий человек тем полезнее бывает государству, чем просвещеннее его разум. Из сего происходит третия главная часть воспитания, имеющая предметом просвещение, или образование, разума.

Воспитание имеет три главные части: воспитание физическое, касающееся одного тела; нравственное, имеющее предметом образование сердца, то есть образование и управление натурального чувствования и воли детей; и разумное воспитание, занимающееся просвещением, или образованием, разума. Все сии три части вывели мы из правила, положенного всеобщим и последним предметом воспитания, то есть:

«Воспитывай детей своих счастливыми людьми и полезными гражданами». <...>

Об образовании разума

Образовать разум, или дух, детей называется вперять в них справедливые представления о вещах и приучать их к такому образу мыслей и рассуждения, который соразмерен истине и посредством которого могли бы они быть мудрыми. Человек с помощью разума своего может представлять себе не только то, что в нем самом происходит, но и что вне его; он может рассуждать о свойстве сих вещей, соединять их и отделять одну от другой и, сравнивая одну из них с другой, собирать новые представления, могущие до бесконечности быть умножаемы. <...>

И в сем и состоит образование разума детей. На пути, по которому достигают они до познания истины, нужен им благоразумный и опытный вождь, который бы не только остерегал их от всех распутий и в случае совращения возвращал, но и научал бы их избегать всех окольных дорог и лабиринтов и стремиться прямо к своей цели. Разум их должен быть не только упражняем и обогащаем разными познаниями, но и так упражняем, чтоб они мало-помалу приобретали способность исследовать и разбирать то, что они знать желают, удобно отличать истинное от ложного и при сих исследованиях и рассуждениях следовать всегда надежнейшим правилам и по кратчайшему идти пути. Но сие делается не столько посредством научения их сим правилам размышления и впечатления оных в память их, как наипаче посредством того, когда при всех случаях учат их примечать, справедливо или несправедливо они мыслили и рассуждали и для чего то делали; также когда обще с ними и соразмерно их возрасту думают, рассуждают, исследуют, сомневаются или решают, <...> а упражнение и в сем случае есть наилучший учитель. Между тем, по мнению моему, можно облегчить сие дело и трудиться с благополучнейшим успехом в образовании разума детей и воспитанников, когда родители, гофмейстеры и наставники будут наблюдать следующие правила.

Первое правило есть сие: *не погашайте любопытство детей ваших или питомцев.* <...> С радостью должно схватывать сей случай к упражнению размышления дитяти или юноши и посредством продолжения вопросов делать их самих изобретателями неизвестного еще им. Хотя б вопросы их были и таковы, что родители или надзиратели

не могли бы отвечать на оные; однако сии должны не негодовать на то, но либо признаваться в своем неведении, либо извиняться вообще несовершенством человеческого познания, либо стараться вразумить спрашивающего, что ответ на его вопрос предполагает такие познания, которых он еще не имеет и иметь не может, но которым некогда награжден будет за свое прилежание, если продолжит оное.

Второе правило есть сие: *упражняйте детей ваших или воспитанников в употреблении их чувств; научайте их чувствовать справедливо.* Впечатления, делаемые в нас внешними вещами посредством наших чувств, и представления, происходящие от того в душе нашей, суть якобы материалы, которые дух наш обрабатывает и на которых основываются, наконец, все познания и науки человеческие. Чем многоразличнее, справедливее и полнее сии представления, тем более может дух упражняться в размышлении и тем удобнее и безопаснее может он подниматься к высочайшим и всеобщим познаниям. Но как мы чувственные вещи гораздо лучше научаемся знать по впечатлениям, делаемым в нас их присутствием, нежели по описаниям, какие делают нам о них словами, то не заставляйте детей ваших из книг или по изустному наставлению учиться тому, что они сами могут видеть, слышать и чувствовать; но показывайте им то действительно, как скоро и как часто будете находить к сему случай. Так, давайте им видеть и примечать красоты натуры, чудеса царства растений и животных, многоразличные воздушные явления, великолепие усеянного звездами неба и помогайте им мало-помалу различать и приводить в порядок множество темных представлений, теснящихся со всех сторон в их душе. Но давайте им видеть все сие собственными глазами и чувствовать свойственным им образом и не ослабляйте получаемых ими от того впечатлений неблаговременными изъяснениями. <...>

Слова суть знаки богатств нашего духа; но сии богатства только воображаемы, и знаки сии подобны ложным монетам, когда не знаем мы их значения.

С сим предписанием соединяется пятое, не менее важное: *старайтесь не только умножить и распространить их познание, но и сделать его основательным и верным.* Гораздо лучше им знать точно немногие вещи, нежели мелкое иметь познание о многих. В сем рассуждении остерегайтесь от гордости, обыкновенно свойственной родителям и надзирателям. Часто думают они более об удовлетворении собственному тщеславию, нежели о споспешествовании истинному благу детей своих и питомцев. <...>

Избегайте сей погрешности, определенные к образованию и наставлению других людей! *Научайте их мыслить основательно. Не учите их тому только, что какая-либо вещь существует и такие-то имеет свойства и действия; но также наставляйте их, сколько соразмерно их понятию, и в том, для чего вещь сия такова, а не инакова и для чего имеет она сии свойства и действия. Притом никогда по лености или самолюбию не требуйте от них, чтоб они верили во всем одним вашим словам и чтоб почитали они изречения ваши беспогрешными.* Приучайте

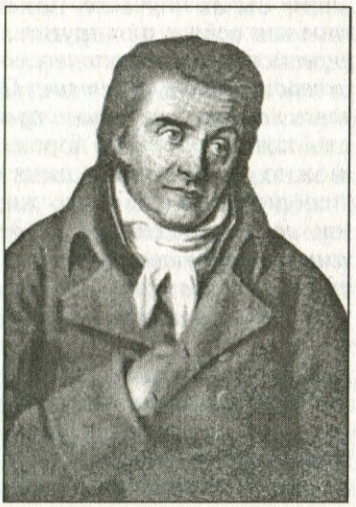
их паче мало-помалу, чтоб они сами спрашивали вас об основании того, что вы им сказываете, и *признавали бы учения ваши за истинные не по уважению к вам, но по вашим доводам.* <...>

Посему при всем, чему вы их научаете, показывайте им употребление того, которое они для себя и для других делать могут и должны. *Научайте их смотреть на все с практической стороны и при всех способных случаях производить то в действие. Преимущественно ж и беспрестанно старайтесь научать их судить право о цене вещей.* Сия есть истинная мудрость, которая гораздо дороже всех наук вообще и которую никогда не можно вперить в человека слишком рано, если надлежит ей быть путеводительницею в его жизни. И так научайте детей ваших *примечать великое различие между внешними, преходящими, бренными благами и преимуществами и между теми, которые собственно нам принадлежат и которые мы навсегда сохраняем. Научайте их здравие и крепость тела ценить выше богатства и красоты, похвалу совести выше почтения и похвалы людской и добродетель выше богатства, чести, здравия и жизни.* Сии учения столь неоспоримы и самому дитяти столь понятными могут быть сделаны, что почти всегда родители только или надзиратели его виноваты бывают в том, когда оно иначе научается мыслить. <...>

Когда ж детям или воспитанникам вашим надлежит научиться право судить о сих и подобных сим вещах, о вы, назначенные от Бога быть родителями и наставниками! *то не должны они слышать от вас никаких других, кроме справедливых, мнений.* <...>

Из сего следует еще следующее правило: *оберегайте детей от скоропостижности в заключении и пользуйтесь всеми случаями посредством наблюдений доводить их до осторожности и точности в их заключениях и рассуждениях.* Коль много погрешностей может наделать человек, например тогда, когда он почитает за действие и причину две вещи, вскоре одна за другою следующие или провождающие одна другую. Коль многие роды суеверия, коль многие заблуждения как в физике, так и в морали начало свое имеют и продолжаются единственно от сея скоропостижности. Например, правдивый человек, постигнутый тяжкими несчастьями и печалями, был ли бы столь часто почитаем лицемером, а безбожник, коему удаются его предприятия, любимцем небес, если бы по скоропостижности судьба человека не почиталась необходимым следствием доброго или худого его поведения, необманчивым признаком благоволения или неудовольствия божия? Уроны, отягощения, страдания, которые добродетельный человек часто по случаю претерпевать и сносить должен бывает, приписываемы ли были самой добродетели и представляема ли бы она была под самыми неприятнейшими образами, если б по привычке не смотрели на все одно за другим последующее яко на вещи, необходимую имеющие связь? Основание ж сего преимущественно в первом находится воспитании. По крайней мере, в оном можно его по большей части отвратить. <...>

Иоганн Генрих Песталоцци (1746—1827 гг.)



Иоганн Генрих Песталоцци — швейцарский педагог-гуманист, теоретик народной школы, оказавший огромное влияние на развитие педагогической теории и школьной практики во многих странах мира. Он родился в Цюрихе в 1746 г. в семье врача, рано лишился отца.

По завершении обучения в начальной школе и окончании латинской школы И.Г. Песталоцци поступил в Коллегиум Каролинум в Цюрихе для получения богословского образования. Однако осенью 1765 г. он не захотел учиться в последнем богословском классе и отказался от мысли о духовной карьере. Главной причиной, по-видимому, было его увлечение идеями Я.А. Коменского, немецких и французских просветителей XVIII в., прежде всего идеями Ж.-Ж. Руссо и озабоченность судьбами простого народа, жившего в темноте и невежестве.

Под влиянием идей просветительства И.Г. Песталоцци посвятил свою жизнь поискам путей улучшения положения народа, возлагая главные надежды на новую организацию народной школы, которая должна была бы давать детям общее образование, трудовую подготовку, обеспечивая единство развития умственных, физических и нравственных сил ребенка.

Свои педагогические идеи И.Г. Песталоцци старался проверять в деятельности основанных им самим воспитательно-образовательных учреждений. Первым из них стало Учреждение для бедных, открытое им в своем маленьком имении Нейгоф, близ Цюриха (1774—1780 гг.), где он в организованном им приюте для детей 7—14 лет попытался реализовать свой идеал народной школы. Свою педагогическую деятельность И.Г. Песталоцци продолжил в горном местечке Станце, где по поручению правительства Швейцарской республики некоторое время руководил приютом для детей-сирот от 5 до 10 лет (1798—1799 гг.). Выводы и наблюдения из

своей практической работы в Нейгофе и Станце были им изложены в таких сочинениях, как «Письма г-на Песталоцци к г-ну Н.Э. Ч. о воспитании бедной сельской молодежи» (1777 г.), «Лингард и Гертруда» (1781—1787 гг.), «Письмо другу о пребывании в Станце» (1799 г.).

И.Г. Песталоцци полагал, что занятия трудом соответствуют естественному стремлению детей к деятельности. Но сам по себе труд в воспитательном отношении нейтрален: первостепенное значение имеет его педагогическая целесообразность и личность педагога. В отличие от Нейгофа трудовая деятельность и обучение детей в Станце осуществлялись раздельно.

Опираясь на собственный опыт, И.Г. Песталоцци пришел к мысли, что успешное развитие природных сил детей требует максимального упрощения методов обучения в начальной школе. Так у него зародились идеи о поэлементном первоначальном обучении как способе развития личности воспитанника. Эти идеи разрабатывались им в последующие годы, когда он руководил воспитательными учреждениями в Бургдофе (1800—1804 гг.) и Ивердоне (1805—1825 гг.), представлявшими собой школы-интернаты, на базе которых функционировали семинары по подготовке учителей. За эти годы мысли И.Г. Песталоцци о первоначальном образовании были обобщены в целостную концепцию, которую он характеризовал как «метод». Сущность его была изложена в сочинениях И.Г. Песталоцци «Как Гертруда учит своих детей» (1801 г.), «Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода» (1802 г.), «Что дает метод уму и сердцу» (1805 г.), «Лебединая песня» (1826 г.) и др.

Под «методом» И.Г. Песталоцци понимал такую организацию первоначального обучения, при которой в объектах познания и деятельности детей должны выделяться простейшие элементы, усвоение которых позволяет непрерывно продвигаться от одной ступени к другой. В итоге должно достигаться развитие всех способностей ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и возраста.

И.Г. Песталоцци сделал многое в разработке проблемы наглядности обучения. Он стремился связать чувственное восприятие с развитием познавательных способностей детей, научить их формулировать понятия и последовательно излагать свои мысли. Опираясь на свои идеи развивающего и поэлементного обучения, И.Г. Песталоцци положил начало разработке частных методик начального обучения родному языку, арифметике, геометрии, географии.

Идеи И.Г. Песталоцци получили дальнейшее развитие в творчестве таких выдающихся педагогов, как И.Ф. Гербарт (1776—1841 гг.) и Ф.А.В. Дистервег (1790—1866 гг.) в Германии и К.Д. Ушинский (1824—1870 гг.) в России.

Ниже приводятся фрагменты из работы И.Г. Песталоцци «Лебединая песня», в которой говорится о единстве обучения и воспитания.

И.Г. ПЕСТАЛОЦЦИ

ЛЕБЕДИНАЯ ПЕСНЯ[1]

Подвергните все испытанию, сохраните хорошее, а если в вас самих созрело нечто лучшее, то правдиво и с любовью присоедините к тому, что я пытаюсь также правдиво и с любовью дать вам на этих страницах.

Идея элементарного образования, теоретическому и практическому разъяснению которой я отдал бóльшую часть своих зрелых лет, идея, мне самому в большей или меньшей степени понятная во всем ее объеме, есть не что иное, как идея природосообразного развития и формирования задатков и сил человеческого рода. <...>

Отсюда следует далее, что совокупность средств искусства воспитания, применяемых в целях природосообразного развития сил и задатков человека, *предполагает* если не четкое знание, то во всяком случае живое внутреннее ощущение того *пути*, по которому идет сама природа, развивая и формируя наши силы. Этот ход природы покоится на вечных, неизменных законах, заложенных в каждой из человеческих сил и в каждой из них связанных с непреодолимым стремлением к собственному развитию. Весь естественный ход нашего развития в значительной мере вытекает из этих стремлений. Человек хочет всего, к чему в себе самом чувствует силы, и он должен всего этого хотеть в силу этих присущих ему стремлений.

Ощущение этой силы есть выражение вечных, непреложных и неизменных законов, на которых, применительно к развитию человека, зиждется ход природы.

Эти законы, в своей основе вытекающие из особенностей каждого отдельного человеческого задатка, значительно отличаются друг от друга, как и те силы, которым они присущи. Но все они, как и эти силы, вытекают из единства человеческой природы и поэтому при всем своем различии тесно и глубоко между собой связаны. Собственно, только благодаря гармонии и равновесию, сохраняемым ими при их совместном присутствии в человеческом роде, они и являются для него подлинно и полностью природосообразными и способствуют формированию человека. Вот истина, подтверждающаяся при всех обстоятельствах: действенно, истинно и природосообразно формированию человека способствует лишь то, что захватывает человека, воздействуя на силы его природы во всей их совокупности, то есть на сердце, ум и руку. Все, что воздействует на человека не подобным образом, все, что не захватывает всего его существа в целом, воздействует неприродосообразно и не способствует формированию человека в полном значении этого слова. Все,

[1] *Песталоцци И.Г.* Избранные педагогические произведения: В 3 т. Т. 3. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1965. С. 339–366.

что воздействует на человека односторонне, то есть только на одну из его сил, будь то сила сердца, сила ума или сила руки, подрывает и нарушает равновесие его сил и ведет к отрыву средств образования от природы, последствием чего являются повсеместно распространившееся неправильное воспитание и утрата человечеством естественности. Никогда нельзя средствами, способными возвысить душу человека, формировать лишь *сами по себе* силы человеческого ума; точно так же никогда нельзя средствами, природосообразно развивающими человеческий ум, природоспособно и в достаточной мере облагородить лишь сами по себе силы человеческой души.

Любое одностороннее развитие одной из наших сил — не истинное, не природосообразное развитие; оно лишь кажущееся образование, медь звучащая и кимвал бряцающий образования, а не само образование.

Истинное природосообразное образование по самой своей сути вызывает стремление к совершенству, стремление к совершенствованию человеческих сил. Односторонность же развития этих сил по самой своей сути ведет к подрыву, к разложению и в конце концов к гибели той совокупности сил человеческой природы, из которой и может только истинно и природосообразно возникнуть это стремление...

Равновесие сил, которого столь настоятельно требует идея элементарного образования, предполагает необходимость природосообразного развития каждой отдельной основной силы человеческой природы. Каждая из них развивается по вечным, неизменным законам, и ее развитие природосообразно лишь постольку, поскольку само оно находится в согласии с этими вечными законами нашей природы. <...>

Но каждая из этих отдельных сил развивается природосообразно главным образом только посредством упражнения.

Человек сам природосообразно развивает основы своей нравственной жизни — любовь и веру, если только он проявляет их на деле. Человек сам природосообразно развивает основы своих умственных сил, своего мышления, лишь через самый акт мышления. Точно так же он природосообразно развивает внешние основы своих способностей к мастерству и профессии, свои внешние чувства, органы и члены, лишь практически их упражняя.

И сама природа *побуждает* человека к их упражнению. Глаз хочет смотреть, ухо — слышать, нога — ходить и рука — хватать. Но также и сердце хочет верить и любить. Ум хочет мыслить. В любом задатке человеческой природы заложено естественное стремление выйти из состояния безжизненности и неумелости и стать развитой *силой*, которая в неразвитом состоянии заложена в нас лишь в виде своего зародыша, а не самой силы. <...>

Таким образом, если дать более точное ее определение, идея элементарного образования есть не что иное, как результат стремлений человечества оказать ходу природы в развитии и формировании наших задатков и сил такое содействие, какое способны оказать ему

разумная любовь, развитой ум и хорошо развитые технические склонности.

Каким бы священным и божественным в своих основах ни был ход природы в развитии рода человеческого, но, предоставленный самому себе, он первоначально носит чисто животный характер. Человечество должно позаботиться о том, чтобы оживить ход природы, внеся в него человеческое и божественное начало. В этом цель идеи элементарного образования, в этом цель благочестия и мудрости.

Рассмотрим теперь ближе это положение с нравственной, духовной, семейной и гражданской сторон.

Зададим себе первый вопрос: как же на самом деле подлинно природосообразно *развиваются в людях основы нашей нравственной жизни — любовь и вера*? Как в младенце с самого рождения под влиянием человеческой заботы и человеческого искусства *природосообразно* оживляются и поддерживаются первые ростки наших нравственных и религиозных задатков? Как они по мере своего роста настолько укрепляются, что конечные высшие результаты нравственности и религиозности и их благотворное влияние следует считать действительно и природосообразно обоснованными и подготовленными ими, хотя и при помощи *человека*? И мы найдем следующее: первые ростки нравственных сил младенца с самого его рождения природосообразно оживляются и развиваются благодаря неуклонному и спокойному удовлетворению его физических потребностей. Святая материнская забота и инстинктивно пробуждающаяся в младенце настороженность в отношении немедленного удовлетворения любой потребности, неудовлетворение которой способно физически обеспокоить его, — вот что мы должны признать первой и самой важной подготовкой, продвижением к такому состоянию, при котором у младенца развиваются чувственные ростки доверия к источнику своего удовлетворения, а с ними и первые ростки любви к этому источнику. Из оживления этих первых чувственных ростков доверия и любви появляются и развиваются затем первые чувственные ростки нравственности и религиозности.

Поэтому для формирования человеческих свойств при воспитании человека в высшей степени важно содержать грудного младенца в состоянии полного покоя и удовлетворенности; важно использовать эти моменты для того, чтобы вызвать к жизни еще дремлющие зародыши чувства, которыми люди отличаются от всех других живых существ.

Всякое беспокойство, нарушающее в этот период растительный образ жизни ребенка, закладывает основу для оживления и усиления всех побуждений и притязаний нашей чувственной, животной природы и для подрыва важнейших основ природосообразного развития всех задатков и сил, составляющих самую сущность человеческих свойств.

Природа вложила в сердце матери первую и самую насущную заботу о сохранении этого покоя в самый ранний период жизни

ребенка. Эта забота проявляется у людей повсюду в виде присущей матери *материнской силы и материнской преданности.* Отсутствие этой силы и преданности у матери противно природе, оно следствие противоестественной испорченности материнского сердца. Там, где это имеет место, воздействие братского и сестринского чувства, а тем самым и благотворное влияние семейной жизни вообще лишаются своего самого первого и самого чистого живительного средства и теряют свою силу. Источник и сущность этого влияния основываются на деятельной материнской силе и материнской преданности. И подобно тому как забота о *покое* ребенка в первый период его жизни *вообще* мыслима лишь при наличии этой силы и этой преданности, точно так же сохранение их мыслимо лишь тогда, если природосообразное формирование нравственной силы ребенка продолжается.

Сущность человечности развивается только при наличии покоя. Без него любовь теряет всю силу своей истинности и благотворного влияния. Беспокойство по сути является порождением чувственных страданий или чувственных желаний: оно — дитя жесткой нужды или еще более жесткого эгоизма. Но во всех случаях беспокойство само порождает бесчувственность, неверие и все последствия, которые по своей природе вытекают из бесчувственности и неверия.

Вот насколько важна забота о покое ребенка и охраняющей его материнской силе и материнской преданности, забота о предотвращении всякого *чувственного раздражения*, могущего вызвать у ребенка в этот период беспокойство. <...>

Но и пресыщение ребенка физическими благами, в которых он в спокойном, свободном от неестественного физического возбуждения состоянии не ощущает потребности, в корне подрывает благотворную силу священного покоя, при котором природосообразно развиваются зародыши любви и доверия, и порождает в то же время зло чувственного беспокойства и все последствия, к которым приводят вызванные им недоверие и насилие. <...>

Природосообразная заботливость, с которой мать охраняет покой ребенка, не способна раздражать его чувственность, она может лишь удовлетворить его физические потребности. Эта природосообразная материнская заботливость, хотя она и живет в матери в виде инстинкта, все же находится в гармонии с запросами ее ума и сердца. Она опирается на ум и сердце и лишь вызвана к жизни в виде инстинкта, следовательно, ни в коем случае не является результатом подчинения наиболее благородных, самых высоких задатков матери чувственным возбуждениям ее плоти и крови, есть результат устремлений ее ума и сердца.

Воздействуя таким путем, материнская сила и материнская преданность природосообразно развивают в младенце ростки любви и веры. Эта сила и эта преданность призваны подготовить и заложить основы благотворного влияния отцовской силы, братского и сестринского чувства и таким образом постепенно распространить дух любви и доверия на весь круг семейной жизни. Физическая любовь к

матери и чувственная вера в нее вырастают таким путем до человеческой любви и человеческой веры. Исходя из любви к матери, этот дух любви и доверия находит себе выражение в любви к отцу, братьям и сестрам и в доверии к ним. Круг человеческой любви и человеческой веры ребенка все более расширяется. Кого любит мать, того любит и ее дитя. Кому доверяет мать, тому доверяет и дитя. Даже если мать скажет о чужом человеке, которого ребенок еще никогда не видел: «Он любит тебя, ты должен ему доверять, он хороший человек, подай ему ручку», то ребенок улыбнется ему и охотно протянет свою невинную ручонку. И если мать скажет ему: «Далеко-далеко отсюда у тебя есть дедушка, и он тебя любит», то ребенок этому поверит, охотно станет говорить с матерью о нем, поверит в то, что дедушка его любит. И если мать скажет ребенку: «У меня есть отец небесный, от которого исходит все хорошее, чем мы с тобой обладаем», то ребенок, веря матери на слово, поверит в ее небесного отца... Так ребенок под руководством матери природосообразно поднимается от чувственной веры и физической любви к любви человеческой, к человеческому доверию, а от них к чистому чувству истинной христианской веры и истинной христианской любви. Идея элементарного образования хочет видеть цель своих стремлении в том, чтобы этим же путем с самой колыбели строить на человеческой основе нравственную и религиозную жизнь ребенка.

Иду дальше и задаю себе второй вопрос: *каким образом в человеке природосообразно развиваются основы его духовной жизни, основы его мыслительных способностей, его способностей обдумывания, исследования и суждения*? Мы найдем, что развитие таких мыслительных способностей начинается с впечатления, которое мы получаем в процессе чувственного восприятия [созерцания] всех предметов, поскольку они, затрагивая наши внутренние и внешние чувства, возбуждают и оживляют глубоко присущее силам нашего *ума стремление к саморазвитию.*

Это чувственное восприятие, оживленное стремлением наших мыслительных способностей к саморазвитию, в силу своей природы ведет прежде всего к осознанию впечатления, которое произвели на нас предметы такого восприятия, и, следовательно, к чувственному их познанию. Тем самым оно с необходимостью вызывает в нас потребность *выразить впечатления*, полученные нами путем чувственного восприятия. Прежде всего возникает потребность к мимике, но в то же время в еще большей степени ощущается и более свойственная человеку потребность *в способности к речи*, с развитием которой сразу же отпадает необходимость пользоваться в данном случае мимикой.

Эту важную для формирования мыслительных способностей человеческую способность к речи следует рассматривать главным образом как вспомогательную силу человеческой природы, предназначенную помочь нам плодотворно усвоить знания, приобретенные путем чувственного восприятия. Она с самого начала природосообразно развивается лишь в тесной связи с ростом и расширением

полученных через чувственное восприятие знаний, которые ей обыкновенно предшествуют. Человек не может природосообразно говорить о чем-то, чего он еще не знает. О чем бы человек ни говорил, он может говорить об этом лишь так, как он это знал. Что человек узнал поверхностно, о том он и говорит поверхностно; что он узнал неправильно, о том он и говорит неправильно; то, что в данном случае было верно с самого начала, то верно и по сей день.

Природосообразность изучения родного языка и любого иного языка связана со знаниями, приобретенными через чувственное восприятие, а природосообразный ход их изучения должен в главнейшем соответствовать пути природы, каким впечатления, полученные путем чувственного восприятия, превращаются в знания. Если мы с этой точки зрения подойдем к изучению родного языка, то обнаружим, что подобно тому как все многочисленные и существенные человеческие черты лишь медленно и постепенно развиваются из животных свойств нашей чувственной природы, из которой они происходят, так и овладение родным языком как в отношении органов речи, так и в отношении усвоения самого языка происходит также медленно и постепенно. <...>

Чтобы научить ребенка говорить, мать должна позволить самой природе воздействовать на ребенка всей прелестью, которую имеет для его органов возможность слышать, видеть, осязать и т.д. По мере того как в ребенке пробудится сознание, что он видит, слышит, осязает, обоняет и ощущает вкус, у него все сильнее станет проявляться желание узнать слова, выражающие эти впечатления, и уметь ими пользоваться, иными словами, у него все сильнее станет проявляться желание научиться об этом говорить и будет возрастать его способность овладеть этим умением. Для этой цели мать должна использовать и заманчивость звуков. Если мать заинтересована в том, чтобы побыстрее научить свое дитя говорить, и поскольку она в этом заинтересована, она должна доводить до его слуха звуки речи то громко, то тихо, то нараспев, то со смехом и т.д. всякий раз поразному, живо и весело, да так, чтобы ребенок непременно почувствовал охоту лепетать, повторяя их вслед за ней. Она должна в то же время сопровождать свои слова возбуждением у ребенка непосредственного впечатления от тех предметов, названия которых он должен запомнить. Она должна вызвать у ребенка чувственное представление об этих предметах в их важнейших связях, в самых разнообразных и живых положениях, должна закрепить в нем полученное представление. В усвоении же ребенком *слов*, *выражающих* эти предметы, мать должна продвигаться вперед лишь в той мере, в какой у него созрело впечатление, полученное через чувственное восприятие этих предметов. <...>

Но чтобы не упускать нити изложения идеи элементарного образования, вернусь к тому положению, что умственное развитие, исходящее из чувственного восприятия, должно обратиться к природосообразному *обучению языку* как важнейшему вспомогательному средству искусства. Средство это, поскольку оно служит уяснению

познаний, исходит из чувственного восприятия. Однако умственное развитие по самой своей природе требует основы, способствующей дальнейшему его продвижению. Оно требует применения средств искусства для природосообразного развития способности самостоятельно сопоставлять, различать и сравнивать предметы, познанные путем чувственного восприятия, ясного осознания их. Это позволит природной склонности правильно судить о предметах, об их сущности и свойствах, возвыситься до уровня истинных вычислительных способностей.

Умственное развитие и зависящая от него культура человечества требуют *постоянного* совершенствования логических средств искусства в целях природосообразного развития наших мыслительных способностей, наших способностей к исследованию и суждению, до осознания и использования которых человеческий род возвысился с давних пор. Эти средства по своему существу и во всем своем объеме исходят из присущей нам способности свободно и самостоятельно сопоставлять, различать и сравнивать предметы, ясно осознанные нами самими через чувственное восприятие, то есть логически их рассматривать и логически их обрабатывать, тем самым позволять нам подняться до развитой человеческой способности к суждению.

Одним из важнейших стремлений идеи элементарного образования является исследование сущности этих *средств искусства*, возвышающих мыслительные способности человека до развитой способности к суждению, и их усовершенствование, чтобы эти средства стали во всем пригодны и общеприменимы. И так как *способность* логически обрабатывать предметы, отчетливо осознанные через чувственное восприятие, несомненно, прежде всего и природосообразно побуждается и поощряется развитой способностью считать и измерять, то ясно, что наилучшее средство для достижений этой важной цели образования надо усмотреть в упрощенной обработке *обучения числу и форме.* Ясно также, почему идея элементарного образования признает психологически обоснованное и упрощенное обучение числу и форме в сочетании со столь же упрощенным обучением языку глубочайшей, самой действенной и самой широкой основой природосообразного формирования в процессе обучения мыслительных способностей человека и почему она требует такого обучения. <...>

Если элементарно обработанное обучение числу и форме следует рассматривать как настоящую гимнастику для духовных способностей к мастерству, то механическое упражнение органов чувств и членов, необходимое для формирования внешних навыков, следует считать, напротив, физической гимнастикой для способностей овладеть мастерством.

Элементарное формирование способностей к мастерству (профессиональные умения нужно рассматривать лишь как специальное приложение этих способностей соответственно сословному положению и обстоятельствам жизни каждого отдельного индивидуума) покоится, таким образом, на двух различных по своему существу основах.

Его *природосообразные средства* исходят из оживления и совершенствования двух отличных друг от друга основных сил — *духовной и физической*. Но лишь благодаря общему, с ними связанному оживлению и совершенствованию трех основных сил культуры человечества эти средства становятся средствами истинного образования, или, что то же самое, настоящими и природосообразными средствами образования для той *человеческой сущности*, что заложена в нашей природе.

Я затронул сущность элементарной разработки этих средств в их *нравственных* и *умственных* основах; коснусь еще их *физических* основ. Главное побуждение к формированию наших нравственных и умственных сил заключается в самом их природном стремлении к саморазвитию. Точно так же главные побуждения к природосообразному формированию *способностей к мастерству* — и в физическом отношении тоже — заключаются в собственном стремлении этих способностей к саморазвитию. Стремление это и в данном случае заложено в самом существе наших чувств, органов и членов. Умственно и физически пробужденное, оно делает для нас склонность к применению этих способностей прямо-таки необходимостью. Что касается такого пробуждения, то искусству воспитания здесь, собственно, почти нечего делать. Физическое стремление пользоваться своими органами чувств и членами в основном оживляется животным инстинктом. Подчинение его инстинктивного оживления законам нравственных и умственных основ *искусства* — вот на что, собственно говоря, должно быть направлено элементарное стремление к природосообразному развитию этой нашей силы. В этом его преимущественно поддерживает и оживляет сила принуждения, заключенная в обстоятельствах и условиях жизни каждого отдельного индивидуума и в воздействии семейной жизни, в которой эта сила принуждения сосредоточивает все свои средства в нравственном, умственном и физическом отношениях. Заботливое и мудрое использование образовательных средств, заложенных в семейной жизни, следовательно, столь же важно в физическом отношении, как и в нравственном и умственном. Неодинаковость этих средств определяется различием в положении и условиях семейной жизни каждого отдельного индивидуума. Но при всем хаотичном разнообразии образовательных средств, содействующих применению основных сил нашей природы, сущность этих средств для развития как в физическом, так и в нравственном и умственном отношениях подчинена вечным и неизменным законам, следовательно, тождественна повсюду. При образовании ребенка совершается переход от внимательного соблюдения правильности любой формы, предлагаемой для изучения, к силе в воспроизведении ее, затем к стремлению любую форму, хорошо усвоенную в смысле правильности и силы, воспроизводить с легкостью и тонкостью. А от освоения правильности, силы и тонкости формы ребенок переходит к свободе и самостоятельности в изображении формы и к выявлению своих умений. Таков путь, которым идет природа, которым она всегда должна идти, выраба-

тывая умения человека. Прививая своему воспитаннику последовательным применением своих образовательных средств умение и доводя его в правильности, силе и тонкости до определенной единообразной по отношению к отдельным элементам степени совершенства, природа достигает того, что результаты этих отдельных упражнений согласуются и гармонически связаны между собой. В силу этого они вырастают во всеобъемлющую силу мастерства, без которой человек не в состоянии ни облагородить себя, ни даже почувствовать твердое, в себе самом истинно обоснованное стремление к совершенству в каком бы то ни было действительном мастерстве.

Этот природосообразный ход развития механических основ способности к овладению мастерством находится в полном согласии с ходом природы в развитии глубоких духовных основ этой способности. Он вообще прокладывает ей природосообразный путь к достижению гармонии с основами образования ума и сердца, чтобы таким образом объединить природосообразные средства воспитания любви и веры с такими же средствами формирования способностей к мастерству (точно так же, как это происходит в отношении средств развития мыслительных способностей). Без этого *равновесие наших сил*, это высокое свидетельство вытекающей из *единства нашего существа* совокупной силы нашей природы вообще, не только недостижимо, а просто немыслимо.

Хочу еще немного задержаться на одной из самых существенных сторон этого высокого свидетельства истинно развитой совокупной силы нашей природы — на *равновесии* нравственных, умственных и физических сил человека, или, что то же самое, равновесии сил нашего сердца, ума и мастерства...

Человек, утративший подобное равновесие сил, как бы серьезно он ни стремился укрепить свои слабые умственные силы, в своих бессильных и беспочвенных стремлениях к познанию истины может все глубже погрязнуть в бредовых заблуждениях. Он утрачивает способность к действительному познанию истины и справедливости, к выполнению всех обязанностей, нуждающихся в таком познании и его предполагающих. Такой человек чувствует, мыслит и действует с необычной горячностью. Из-за нее, хотя она первоначально и проистекала из чистых побуждений сердца, он в одно и то же время, природе вопреки, стремится к тому, чего из-за присущих ему слабости и заблуждений сам же в себе не признает и что в себе презирает... И тогда он может обессилеть и впасть в противоречие с самим собой, а это в высшей степени достойно сожаления и, откровенно говоря, может оказаться неизлечимым... Животное удовлетворение, которое людям приносит ощутимые результаты преобладающих в них сил ума, способностей к мастерству и профессии, по самому своему существу таково, что заглушает *ощущение* недостатка любви и веры, а тем самым и *стремление* восстановить *равновесие* своих сил, укрепляя в себе любовь и веру, заглушает его в самой глубине человеческой души до такой степени, что, откровенно говоря, восстановить его просто невозможно. Подобное нарушение равновесия

сил в результате ведет к *ожесточенности*, к состоянию, немыслимому при всех вызванных слабостью заблуждениях самой неразумной любви, самой бессильной и бездеятельной веры.

Благочестие, вера и любовь даже у слабого и заблуждающегося стремятся к покою. Духовные силы, способности к мастерству и профессии без веры и любви становятся неиссякаемым источником животного *беспокойства*, а оно причиняет огромный вред природосообразному развитию человеческих сил. <...>

Я продолжаю. Рассмотрим теперь идею элементарного образования. С точки зрения всего объема требований, предъявляемых ее *средствами обучения*. Природосообразность идеи требует вообще максимального упрощения ее средств, и несомненно именно в этом положении заключался, в сущности, источник всех педагогических устремлений моей жизни. Вначале я ничего другого не делал и ни к чему другому не стремился, как лишь к тому, чтобы максимально упростить привычные и общераспространенные средства обучения народа и тем самым сделать их использование и применение более доступным для каждой семьи. Такой взгляд, естественно, вел к разработке последовательных рядов средств обучения. Отправляясь во всех отраслях человеческого знания и умения от простейших исходных начал, эти ряды в непрерывной последовательности ведут от более легкого к более трудному; шагая в ногу с ростом сил воспитанника, они из него самого исходят и на него воздействуют, всегда оживляя и никогда не утомляя и не изнуряя его.

Для четкого, психологически верного проведения этого принципа в жизнь большое значение имеет признание различия между исходящими из вечных законов, всегда тождественными средствами развития основных сил человека и средствами, с помощью которых усваиваются знания и навыки, нужные для *применения* сформировавшихся способностей к развитию. Эти последние средства в полном своем объеме так же разнообразны, как существующие в мире предметы, на познание и использование которых направлены наши силы, как различны положение и обстоятельства индивидуумов, желающих и обязанных применять эти сформировавшиеся силы. Но в задачи элементарного образования входит предотвратить последствия этого несходства через преобладающее влияние вечно тождественных средств развития наших сил, а для этой конечной цели — подчинить средства, помогающие применять наши силы, средства, служащие для их развития, и поставить первые в зависимость от последних. Оно достигает этого преимущественно тем, что, пользуясь всеми средствами для развития и применения наших сил, *стремится завершить* каждый этап своего воздействия на ребенка, прежде чем сделать хоть один новый шаг в своих упражнениях. Тем и другим — как *упражнениями, развивающими способности*, так и *упражнениями в их применении* — элементарное образование вызывает у ребенка духовное стремление к совершенству, способное не только установить полное согласие между действием элементарных средств развития сил и средств, формирующих способности к их примене-

нию, но и привить ребенку общее стремление к совершенству во всей его жизненной деятельности. <...>

Природосообразные средства образования, проистекающие из духовного начала, с другой стороны, воздействуют на отдельного человека в общем в такой степени, в какой эти начала в нем оживлены. Они должны воздействовать на него в такой степени.

Воздействие неестественности и противоестественности последствий ее эгоизма всегда заразительно для животной природы человека в силу соблазна чувственного удовлетворения, и сами по себе они заразительны вследствие животного стремления к подражанию и всемогущества рутины esprit du corps. Но в такой же мере природосообразность элементарного образования и всех его средств там, где оно действительно существует во всей истинности и благотворности своей объединенной силы, действует захватывающе и увлекающе на духовные начала человека там, где они внутренне *оживлены*. Она всюду воздействует на восприимчивость к нравственным и умственным побуждениям, на простодушие и непредвзятость, из которых чаще всего проистекает эта восприимчивость. И благодаря этому элементарное образование способно также успешно противодействовать соблазнам нравственности и противоестественности в средствах образования и развития человеческого рода и их последствиям. Опыт всей культуры человечества во все эпохи ее истории с самой недвусмысленной определенностью раскрывает *эту захватывающую и увлекающую силу природосообразности средств формирования и одушевления наших сил*, или, что одно и то же, раскрывает силу идеи элементарного образования и его средств, где бы они ни приходили в соприкосновение с простодушием и непредвзятостью людей. Но искать идею элементарного образования нужно не в мечтах о возможности ее появления в полном и всесторонне завершенном виде, а в каждом ее обрывке, как бы он ни возник, пусть несовершенном, но с большей или меньшей силой стремящемся и приближающемся к совершенству. И тогда ее существование увлекающе и захватывающе раскроется исследователю во множестве незаметных проявлений, в наивности и чистоте человеческого сердца. <...>

Луи Мишель Лепелетье де Сен-Фаржо (1760—1794 гг.)



Политический деятель Французской революции (1789—1799 гг.) Луи Мишель Лепелетье де Сен-Фаржо родился в Париже в 1760 г. в одной из богатых и знатных семей Франции того времени и получил традиционное домашнее воспитание.

Во многом благодаря положению своей семьи в обществе и особой благосклонности короля в 1789 г. он был избран в Генеральные Штаты от дворянства. Непосредственно перед революцией был президентом французского парламента.

Несмотря на свое дворянское происхождение Л.М. Лепелетье примкнул к радикальной партии якобинцев, в соответствии с воззрениями которой им был разработан План национального воспитания. Во время парламентского голосования Л.М. Лепелетье высказался за смертную казнь короля. Тем самым он навлек на себя гнев партии роялистов и в скором времени в 1793 г. был смертельно ранен их представителем.

План национального воспитания, составленный Л.М. Лепелетье, был высоко оценен лидером якобинцев М. Робеспьером и представлен им Конвенту уже после смерти автора.

Многие идеи Плана Л.М. Лепелетье сходны с Программой Ж.А. Кондорсе, что не помешало ему подвергнуть указанную программу критике. Среди отличий необходимо выделить следующее: прежде всего Л.М. Лепелетье последовательно выступал за то, чтобы воспитание подрастающего поколения всецело находилось в руках государства; содержание образования должно быть унифицированным; всех детей следует помещать в специальные воспитательные дома. Основную цель такого воспитания Л.М. Лепелетье видел в преодолении социального неравенства, уничтожении нищеты, обновлении общества.

Ниже приводятся отрывки из Плана национального воспитания.

Л.М. ЛЕПЕЛЕТЬЕ

ПЛАН НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ[1]

Представлен Национальному Конвенту Максимилианом Робеспьером от имени Комиссии по народному образованию

История обязана Национальному Конвенту тремя памятниками: конституцией, кодексом гражданских законов и общественным воспитанием.

Я считаю трудной и важной работу в каждой из этих больших областей.

Если бы только мы могли создать их такими прекрасными, какими они способны быть! Ведь слава завоеваний и побед часто бывает мимолетной, а прекрасные творения остаются и делают нацию бессмертной.

Народное образование уже было предметом интересных прений.

Точка зрения собрания на народное образование делает ему честь и много обещает Франции.

Я признаюсь все же, что все говорившееся до сих пор не охватывает тех идей, которые я выставляю в полном плане воспитания. Я осмелился задумать более широкую программу, и, приняв во внимание, в какой степени человеческий род ослаблен пороками нашей старой общественной системы, я убедился в необходимости произвести полное возрождение, создать, если можно так выразиться, новый народ.

Создать человека, распространять человеческие знания — таковы две части проблемы, которую нам надо разрешить.

Первая представляет собой воспитание; вторая — образование.

Образование, хотя и доступное для всех, становится, по самому положению вещей, исключительною собственностью ограниченного числа членов общества, сообразно их способностям и избранным ими профессиями.

Воспитание же должно быть общим и благодетельным для всех. Что касается одной стороны проблемы, то Комитет народного образования ее разработал и представил вам свои ценные соображения.

Но другой стороной он совершенно пренебрег.

Одним словом, план народного образования мне представляется удовлетворительным, но народное воспитание совершенно не разработано.

Весь план Комитета покоится на учреждении четырех ступеней образования, школ первой ступени, школ второй ступени институтов и лицеев.

Я нахожу в этих трех последних ступенях общую мысль, представляющуюся мне разумной с точки зрения сохранения, распрос-

[1] Педагогические идеи Великой французской революции: Пер. с фр. М.: Работник просвещения, 1926. С. 246—267.

транения и совершенствования человеческих знаний. Эти три последовательные ступени открывают образованию обильный и удачно расположенный источник. И я вижу в них могущественный и действительный способ развития талантов тех граждан, которые желают изучать науки, изящные искусства и литературу.

Но этим высшим ступеням, полезным лишь ограниченному числу людей, должны предшествовать, с моей точки зрения, образование, общее для всех, соответствующее потребностям всех воспитание, являющееся долгом республики перед всеми гражданами, — одним словом, воспитание действительно национальное. И я считаю, что первая ступень образования, предлагаемая вам Комитетом под именем школ первой ступени, отнюдь не представляет ничего подобного. <...>

Осмелимся издать закон, устраняющий все препятствия, облегчающий выполнение лучших планов воспитания, создающий прекраснейшие учебные заведения, закон, который безусловно будет принят через 10 лет, если мы не лишим себя чести принять его сегодня. Этот закон предназначен всецело для бедняков, так как он переносит на него изобилие богатого, но этот закон должен быть одобрен и богатым, если этот богатый — разумный человек. Этот закон состоит в установлении воспитания, действительно национального, действительно республиканского, действительно одинаково доступного для всех, единственно способного воссоздать человеческий род и в физическом, и в моральном отношениях.

Положим в основу этот спасительный принцип, но постараемся внести в него изменения, необходимые с точки зрения современного состояния умов и интересов промышленности.

Я прошу, чтобы вы издали декрет, по которому всем детям в возрасте от 5 до 12 лет (для мальчиков) и от 5 до 11 лет (для девочек) без всякого различия и без всякого исключения предоставляется общественное воспитание на средства республики, так что все они, находясь под святым покровом равенства, получают одинаковую одежду, пищу, образование и уход.

Способ, согласно которому я предложу вам распределить расходы по содержанию этих учреждений, возлагает всю тяжесть расходов на состоятельный класс: налог будет мало чувствителен для бедноты. И таким образом без борьбы и несправедливости вы сгладите случайное неравенство, существование которого является общественным бедствием.

Я раскрою в нескольких словах преимущества, детали и средства выполнения плана, предлагаемого мною.

Все дети пользуются благами общественного воспитания в продолжение семи лет — с 5 до 12.

Этот период жизни является решающим для образования физического и морального существа человека.

Здесь именно необходимо ежедневное и ежеминутное наблюдение.

До 5 лет предоставить ребенка заботам матери: таков голос, такова потребность природы. Слишком много деталей, слишком много

ежеминутного внимания требуется в этом возрасте; все это принадлежит материнству.

Все же я полагаю, что закон может оказать некоторое влияние на эти первые мгновения человеческого существования. Но вот какими границами я предлагаю ограничить его действие.

Ободрять матерей и помогать им, инструктировать их, живо заинтересовать их самих в кормлении своих детей, разрушить их вредные заблуждения и небрежности, указать на спасительную необходимость внимания и забот, сделать для них рождение и сохранение детей не обременительной тяжестью, а, наоборот, источником довольства и предметом возрастающей надежды, — и только в этих мерах заключается все то, что мы можем сделать для улучшения воспитания до пятилетнего возраста; это и указано в нескольких статьях предлагаемого мною закона. Все эти меры очень просты, но я убежден, что их действие в нашей республике скажется в уменьшении на четверть, примерно, ежегодной смертности детей, погибающих жертвами нищеты, предрассудков и небрежности.

В пятилетнем возрасте отечество получит ребенка из рук природы, в двенадцать лет оно возвратит его обществу.

Этот период, вследствие особых обстоятельств и политического положения Франции представляется мне наиболее подходящим сроком общественного воспитания.

Закончить воспитание в десятилетнем возрасте было бы слишком рано, работа едва начата.

В двенадцать лет привычки привиты и запечатлены на продолжительный срок.

Возвратить десятилетнего ребенка его бедным родителям часто значило бы обременить их еще одной тяжестью, и благодеяние нации не было бы полным.

В двенадцать лет дети могут содержать себя, они вносят новый источник дохода в семью.

Двенадцать лет — это возраст, пригодный для изучения различных ремесел, это возраст, в котором ребенок уже обладает силой и может приучаться к земледельческим работам. Это также и возраст, когда ум, уже сформированный, может плодотворно изучать изящные искусства, литературу и науки.

В обществе существует много обязанностей; масса профессий призывает граждан.

В двенадцать лет наступает момент для изучения одной из них, более раннее изучение было бы преждевременно; позже исчезает гибкость и податливость, которые представляют счастливый дар детства.

До двенадцатилетнего возраста образование целесообразно, так как цель его — создание не ученых-ремесленников или хлебопашцев, а сообщение сведений, необходимых всем профессиям.

До двенадцати лет общее образование целесообразно, так как цель его — сообщить детям физические и моральные качества и привычки и познания, общеполезные для всех людей.

Когда же пришло время избрать профессию, общее воспитание должно закончиться, так как каждая профессия изучается различно и собрать их все в одной школе невозможно.

Мысль о продолжении общественного воспитания до окончания юношеского возраста — прекрасный сон. Мы с наслаждением грезим о нем с Платоном; иногда мы с энтузиазмом читали о применении его к жизни в летописях Лакедемонии; иногда мы находили нелепую карикатуру на него в наших коллежах, но ведь Платон воспитывал только философов, Ликург — только солдат, наши профессора — только школьников.

Французская республика, слава которой заключается в торговле и земледелии, нуждается в создании людей всех профессий, поэтому не в школах надо запереть детей, а ввести их в различные мастерские, в поля; всякая другая идея химерична и под обманчивым видом совершенства связала бы нам руки, уничтожила бы промышленность, разрушила бы общественный строй и внесла бы в него разложение.

Я предлагаю, чтобы девочки оканчивали свое общественное воспитание в возрасте 11 лет; они скорее развиваются, и, кроме того, могут в более раннем возрасте приступить к изучению пригодных для них ремесел, так как эти ремесла менее требуют физической силы. <...>

В городе для каждого участка, в сельских местностях для каждого кантона будет достаточно одного дома для учебного заведения. Этих учебных заведений будет учреждено несколько, если население этого пожелает; каждое вместит от 400 до 600 учеников.

Я предлагаю подобную организацию, так как она представляет два преимущества: с одной стороны, она уменьшит расходы, которые будут меньше в одном большом доме, чем в нескольких отдельных домах; и в то же время она не слишком отдаляет детей от их семейства; самое большое расстояние от школы будет не более двухтрех лье, родители могут без особого труда часто видеть детей, доверенных ими родине, и суровость республиканского учебного заведения не заставит сожалеть о правах природы. <...>

Вам будет легко разместить эти школы в зданиях, принадлежащих нации: в церквах, домах эмигрантов и в других собственностях республики.

Я хотел бы также, чтобы вследствие ограниченности этого источника старые цитадели феодализма были предоставлены для школ. Со всех сторон восстают против существования этих замков, этих башен, напоминающих о ненавистном гнете. Вместо их уничтожения употребим же с пользой эти старинные здания!..

По подсчетам, сделанным теперь мною, мне представляется, что было бы достаточно одного учителя на 50 детей.

Сначала могло бы показаться, что это слишком большая тяжесть для одного лица, но я полагал, что было бы легко распределить детей так, чтобы более старшие, десяти и одиннадцати лет, например, оказывали помощь учителю в его обязанностях, следили за

младшими, помогали при повторениях. Я вижу много преимуществ в таком распределении обязанностей в детских обществах, именно это распределение даст возможность облегчить выполнение всех деталей и поддержать в детях строгую дисциплину.

Каждый учитель будет наблюдать за одинаковым числом детей разного возраста. Он будет независим от других учителей, но и его авторитет будет распространяться лишь на вверенных ему детей; он будет ответствен лишь перед общественной администрацией и перед специальными органами надзора, о которых я буду говорить ниже. <...>

Мы хотим дать детям нравственные и физические указания, необходимые всем в жизни, каково бы ни было индивидуальное положение человека. Мы не воспитываем детей для того или иного специального предназначения; наша цель — наделить их сведениями, одинаково полезными гражданам в любом положении, — одним словом, мы приготовляем, если можно так выразиться, первичное вещество, которое мы хотим выпустить особенно совершенным, элементы которого мы стремимся обработать таким образом, чтобы, выйдя из наших рук, оно могло получить специальное применение во всех различных профессиях, которые имеются в республике. Такова проблема, которую нам предстоит разрешить. Я полагаю, мы можем разрешить ее продуктивно следующим образом.

Наши первые заботы будут относиться к физическому воспитанию. Увеличить силы детей, благоприятствовать их росту, развивать в них силу, ловкость, самодеятельность, закалять их в отношении усталости, перемены погоды, временного лишения необходимых в жизни вещей — вот цель, к которой мы должны стремиться; таковы счастливые привычки, которые мы должны привить им; таковы физические преимущества, являющиеся для всех вообще драгоценным благом.

Средства для достижения этого будут несложными в общей системе общественного учебного заведения. То, что было бы непрактично по отношению к детям, посылаемым в школу на два часа в день, а иногда только на два часа в продолжение целой недели и находящимся все остальное время вне общей дисциплины, проводится здесь в жизнь без усилий.

При наличности постоянного, деятельного наблюдения каждый час будет точно отведен для сна, для еды, работы, упражнений и отдыха; весь режим жизни будет строго определен; будут указаны последовательные упражнения, физические работы, гимнастические упражнения; единообразный спасительный устав предпишет им выполнение всех деталей, и твердое выполнение их даст уверенность в хороших результатах.

Я требую, чтобы дети, вообще лишенные всякого рода излишеств, были ограничены самым необходимым в обычных потребностях жизни. Они будут спать на твердой постели; их пища будет здоровая, но простая, их одежда будет удобная, но грубая.

Надлежит сделать так, чтобы привычки, приобретенные в детстве, не заставляли людей страдать при переходе из учебного заведе-

ния в то или иное положение в жизни. Ребенок, возвращающийся из общественного учебного заведения в бедную семью, вновь найдет в своей семье ту же обстановку, что и в школе; приученный жить скромно, он и не изменит своих привычек; что же касается богатого ребенка, то другой образ жизни, более изнеживающий, ожидает его, но к этой жизни приучаются быстро. При этом даже в жизни богатого могут встретиться такие обстоятельства, при которых он благословит суровую строгость и спасительную жестокость воспитания первых лет своей жизни.

Кроме здоровья и силы, благом, которое общественное учебное заведение должно дать всем своим ученикам, ибо оно является для всех бесценным преимуществом, является привычка к труду.

Я не говорю здесь о том или другом специальном ремесле, но я требую воспитания мужества в начинании трудной работы, энергии в ее исполнении, твердости в ее проведении, упорства в доведении ее до конца, характеризующих трудолюбивого человека

Создайте таких людей, и республика, состоящая из этих твердых элементов, удвоит свою производительность в промышленности и земледелии.

Создайте таких людей, и вы увидите исчезновение преступлений.

Создайте таких людей, и отвратительный вид нищеты не омрачит вашего взора.

Внушите вашим ученикам эту любовь, эту потребность, эту привычку к работе, тогда их существование обеспечено; они зависят только от самих себя.

Я считаю эту часть воспитания одной из наиболее важных.

Конец дня будет посвящен дополнительным занятиям; ручной труд будет здесь главным упражнением.

Отцы семейств, ученики, учителя, все, согласно предлагаемому мною закону, будут заинтересованы в том, чтобы в детских мастерских работа шла возможно более продуктивно. Все будут работать в этом направлении, побуждаемые своими собственными интересами.

Одни будут действовать так потому, что будут надеяться облегчить общее бремя. Другие — потому, что будут надеяться заслужить уважение и получить вознаграждение. Дети будут работать потому, что работа будет для них источником радости, соответствующим затраченному ими усилию.

Существует масса занятий, к которым способны дети.

Я предлагаю, чтобы они упражнялись в полевых работах, — это наиболее необходимое, наиболее основное, наиболее распространенное занятие человека; кроме того, оно всюду может дать кусок хлеба.

Я бы хотел, чтобы в самих учебных заведениях были установлены различные формы труда, отвечающие способностям детей. Эти работы, применяемые во всех учебных заведениях, значительно увеличили бы ежегодную промышленную производительность республики.

На это важное с точки зрения политической экономии положение обращаю я внимание всех граждан, сведущих в ремеслах. Я пред-

лагаю программу по этому вопросу, и я требую, чтобы нация обещала достойное вознаграждение всем тем, кто укажет формы несложных занятий, пригодных для указанной цели.

Распределять свою жизнь, подчиняться точной дисциплине — вот еще две привычки, необходимые для счастливой общественной жизни. Они могут быть усвоены лишь в детстве; привитые в этом возрасте, они становятся второй натурой.

Трудно было бы высчитать, в какой степени подчиненная определенным правилам, упорядоченная жизнь удлиняет человеческое существование, делает более нравственными действия человека, улучшает его общее поведение. Она настолько заполняет его время полезной деятельностью, что не остается более времени для беспорядочности и порока.

Я считаю не менее ценной привычку к строгой дисциплине. Будем помнить, что мы воспитываем людей, предназначенных пользоваться свободой, и что нет свободы без повиновения законам. Подчиненные каждый день и каждую минуту точному исполнению правил воспитанники отечества будут воспитываться в духе святого подчинения законам и законодательному авторитету. Посмотрите на этого молодого солдата до мобилизации и посмотрите на него после того, как он уже некоторое время на службе. Это не тот человек, и это изменение есть именно следствие нескольких месяцев военной дисциплины. Насколько это средство было бы более надежным, если бы оно, смягченное философией и проведенное в жизнь разумно и искусно, применялось во время подвижного и гибкого детства!

Вне общего национального воспитания невозможно создать важные привычки, о которых я только что говорил. Два часа в школе едва начали бы работу; независимость остального дня сгладила бы всякий ее след.

Без национального воспитания вам следует также отказаться от создания того, что я называю детскими нравами, которые сообразно этому плану должны вскоре сделаться национальными нравами. Эти нравы повлекут за собой перемены в обществе и его интересах. Язык не будет более грубым. Изменяется внешний вид, характер и поведение людей. Они приобретут свободные манеры, одинаково далекие от излишней любезности и от грубости. Необходимо, чтобы эти преимущества, являющиеся следствием воспитания, были распределены между всеми гражданами одной и той же республики поровну, так как существование этих различий устанавливает слишком реальное неравенство между людьми.

Я не знаю, может быть, я заблуждаюсь, но мне кажется, что все навыки, которые я перечислил, являются обильным источником благ для детей и государства. Это истинный фундамент спасительного воспитания; без них не существует воспитания. Если мы не привьем этих навыков в детстве всем гражданам, нация не будет в состоянии возродиться. <...>

По моему плану народное образование получит предназначенное ему место, оно явится частичным украшением здания, а обществен-

ное воспитание представит собой фундаментальную основу, на которой покоится все здание целиком.

Общественное воспитание, предлагаемое мною, способствует процветанию ремесел и земледелия; оно отнимает у детей годы детства, но для того лишь, чтобы возвратить труду руки, более сильные и наделенные всей гибкостью молодого возраста.

Таким образом, население получит больше выгоды от общественного воспитания.

Таким образом, матери, руководясь собственными интересами, придут к решению принять на себя самую сладкую свою обязанность — кормление своих детей.

Таким образом, до пятилетнего возраста ребенок будет менее предоставлен гибельной небрежности; премии и просвещение сохранят республике бесчисленное множество этих несчастных существ, созданных природой для жизни, но приговоренных небрежностью к ежегодной гибели.

Таким образом, с пятилетнего до двенадцатилетнего возраста, т.е. в решающем периоде жизни, когда сообщаемые духовному и физическому существу человека изменения, впечатления и привычки сохраняются им навсегда, все то, что должно составить республику, будет брошено в республиканскую форму.

Так, одинаковое обращение, одинаковая пища, одинаковая одежда, одинаковое обучение познакомят юных учащихся с равенством не в форме отвлеченной теории, а в форме действительного факта.

Таким образом, возродится сильное, трудолюбивое, дисциплинированное, честное молодое поколение, которое будет отделено непроходимой стеной от нечистого прикосновения нашего дряхлеющего поколения.

Таким образом, детям, соединенным в одно целое, не зависимым от потребностей жизни, благодаря щедрости нации, будет дано всем одинаково одно и то же воспитание, сообщены одни и те же познания, и случайные обстоятельства, как отдаленность дома или бедность родителей, не обратят в мечтания этого благодеяния нации.

Таким образом, будет оказана помощь нищете, таким образом, богатство будет лишено части своего изобилия; и без кризиса и содрогания исчезнут эти две болезни политических органов. <...>

Георг Вильгельм Фридрих Гегель (1770—1831 гг.)



Георг Вильгельм Фридрих Гегель — выдающийся немецкий философ, основоположник теории диалектики, имевшей основания в естественнонаучном знании о социальных процессах того времени. Он родился в 1770 г. в Штутгарте, в семье высокопоставленного чиновника. По окончании вюртембергской гимназии поступил на богословский факультет Тюбингенского университета, закончив который (1793 г.) не принял духовный сан и последующие семь лет занимал место домашнего учителя в Берне и Франкфурте-на-Майне. С 1808 г. в течение восьми лет Г.В.Ф. Гегель был директором и преподавателем в старших классах гимназии в Нюрнберге. Более двадцати лет своей жизни он преподавал философию в университетах Йены, Гейдельберга и Берлина, где и умер в 1831 г.

Мировоззрение Г.В.Ф. Гегеля складывалось под влиянием идей французских просветителей XVIII в., особенно Ж.-Ж. Руссо, немецких философов Х.Р. Вольфа, Г.В.Ф. Лейбница, И. Канта, представителя классической политэкономии англичанина А. Смита. К числу важнейших философских сочинений, в которых нашли отражение его педагогические взгляды, следует прежде всего назвать «Феноменологию духа» (1807 г.), «Речи директора гимназии» (1809—1815 гг.), «Энциклопедию философских наук» (1817 г.), «Философию права» (1821 г.).

В воспитании и образовании Г.В.Ф. Гегель видел средство совершенствования природных, прежде всего духовных, сил человека. Он полагал, что педагогика указывает путь к превращению естественной природы человека в духовную. Необходимым предварительным условием воспитания Г.В.Ф. Гегель считал дисциплину, не сформировавшиеся еще сознание и воля ребенка благодаря руководству дают возможность проявиться его способностям и дарованиям.

Основу развития личности Г.В.Ф. Гегель усматривал в ее способности освоить все богатство «образов культуры», полагая, что само развитие общества зависит от способности мыслящих людей к его осознанному изменению. Огромное значение в процессе социально-нравственного становления молодежи он отводил школе. Именно в школе воспитанник учится руководствоваться в своих действиях целями и правилами и готовится к общественной жизни. Благодаря теоретическому образованию с его многообразием знаний «абстрактная деятельность души», по словам Г.В.Ф. Гегеля, возвышается до «конкретной всеобщности», получаемой в результате осмысления и сформированной нравственности, позволяющей человеку проявить свою гражданскую ответственность. Одну из главных задач обучения он видел в формировании самостоятельности суждений, связанной с переходом индивидуального сознания от непосредственного чувственного опыта к постижению реального мира и себя самого, как выражения этой реальности.

В годы руководства нюрнбергской гимназией Г.В.Ф. Гегель обновил в ней содержание образования, усилив изучение античной литературы, предметов естественно-научного и физико-математического циклов. Он не только поддержал, но и развил идеи выдающегося немецкого ученого В. Гумбольдта (1767—1835 гг.), лидера движения неогуманистов, выступавших за реформирование содержания образования в традиционной гимназии в соответствии с уровнем научного знания и новыми условиями развития общества.

Этот аспект деятельности Г.В.Ф. Гегеля отражает помещенный ниже фрагмент одной из его речей в качестве директора гимназии.

Г.В.Ф. ГЕГЕЛЬ

РЕЧИ ДИРЕКТОРА ГИМНАЗИИ[1]

29 сентября 1809 г.

<...> Имеются две отрасли государственного правления, за хорошее ведение дел в которых народ обычно бывает в наибольшей степени признателен, это доброе соблюдение правосудия и хорошие воспитательные учреждения; ведь гражданин не видит и не чувствует преимущества и влияния чего бы то ни было так непосредственно, близко и, в частности, на себе, как преимущество и влияние этих отраслей, одна из которых касается его частной собственности вообще, а другая — его самой дорогой собственности — его детей. <...>

Дух и цель нашего учебного заведения — это *подготовка к занятиям наукой*, а именно подготовка, которая зиждется на *изучении греков и римлян*. Вот уже несколько тысячелетий, как они являются той почвой, на которой покоилась вся культура, на которой она взошла и с которой находилась в постоянной связи. Как природные

[1] *Гегель Г.В.Ф.* Работы разных лет: В 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1971. С. 397—408.

организмы, растения и животные вырываются из-под влияния силы тяжести, но не могут покинуть эту стихию своего существа, так и все искусство и наука выросли на этой почве, и, хотя они сами по себе стали самостоятельными, они не освободились от воспоминаний о той предшествующей стадии. Подобно тому как Антей* получает прилив новых сил через соприкосновение с матерью-землей, всякий новый подъем и развитие науки и образования происходит из обращения к древности.

Но насколько важно сохранение этой почвы, настолько же существенно изменение условий, в которых она находилась когда-то. И если мы вообще начинаем осознавать несовершенство, недостатки старых принципов, учреждений и связанных с ними прежних целей и средств образования, то прежде всего появляется мысль устранить и отменить то и другое. Мудрость же правительства, возвышающегося над этой легко напрашивающейся мыслью, истиннейшим образом исполняет требование времени — тем, что *ставит старое в новое отношение к целому и, таким образом, столь же сохраняет существенное, сколь изменяет и обновляет его.*

Мне достаточно лишь в немногих словах напомнить о том известном положении, которое занимало прежде изучение латинского языка; последнее не только считалось моментом научной подготовки, но и составляло существенную часть ее и было единственным средством более высокого образования, которое предлагалось всякому, кто не хотел останавливаться на общем, элементарном; для получения других знаний, полезных для жизни в обществе или имеющих ценность сами по себе, едва ли были приняты сколько-нибудь значительные меры, все было предоставлено изучению этого языка, независимо от того, что и в какой мере усваивалось из этих знаний; такие знания считались отчасти особым искусством и не были одновременно средством образования, а в большой степени были окутаны этой языковой оболочкой.

Поднялся всеобщий голос протеста против такого ставшего злополучным изучения латыни, в частности появилось чувство, что нельзя считать образованным народ, который не может выразить всех сокровищ науки и свободно оперировать с любым содержанием на своем собственном языке. Той проникновенности, с которой принадлежит нам наш собственный язык, нет в знаниях, данных нам только на чужом языке; они отделены от нас перегородкой, которая не позволяет им быть своими для духа.

Эта точка зрения отмела ошибочные, зачастую выродившиеся в сплошной формализм методы, устранила упущения в приобретении многих важных практических знаний и духовных навыков, постепенно освободила знание латинского языка от его притязаний на роль основной науки и лишила его давно утвердившейся за ним чести быть общим и почти исключительным средством образования. Оно перестало считаться целью, и, больше того, этому занятию духа пришлось увидеть, что над ним взяли верх так называемые предметы, а среди них повседневные чувственные вещи, не способные пред-

ставлять собой материал для образования. Не вдаваясь в эти противоречия и их дальнейшие определения, их преувеличения или внешние коллизии, ограничимся здесь тем, что возрадуемся мудрому положению, которое установило наше *высочайшее правительство.*

Оно, во-первых, расширило образование граждан путем *усовершенствования немецких народных школ;* благодаря этому всем предоставляются средства изучить все существенное для каждого как человека и полезное для него как представителя своего сословия; тем же, кто до сих пор был лишен возможности получить хорошее образование, такая возможность предоставляется; а для тех, кто ради получения более высокого образования, чем недостаточное общее, мог прибегнуть лишь к вышеназванному средству образования, оно становится менее нужным и заменяется более целесообразными знаниями и навыками. Здешний город также с надеждой ожидает этой совершенной системы образования как уже оказанного большей части королевства благодеяния, важные последствия которого едва ли можно переоценить.

Во-вторых, изучение наук и приобретение более высоких духовных и полезных навыков, *вне зависимости от древней литературы,* получило свое совершенное средство в соответствующем родственном учебном заведении.

В-третьих, наконец, *изучение древних языков сохранилось.* Отчасти оно, как и прежде, открыто для каждого человека как средство более высокого образования, отчасти же оно стало прочной основой научного образования. Став в ряд с другими средствами образования и научными методами, оно потеряло свою исключительность и, может быть, погасит ненависть к своим прежним притязаниям. Отойдя в сторону, изучение древних языков тем более имеет право на самостоятельное развитие в своей обособленности и на то, чтоб оставаться в дальнейшем свободным даже от чуждого вмешательства.

Благодаря этому выделению и ограничению оно получило свое истинное место и возможность свободнее и полнее развиваться. Подлинный признак свободы и силы органической системы состоит в том, что различные моменты, содержащиеся в ней, углубляются в самих себе и становятся самостоятельными, каждая без зависти и страха делает свое дело и видит успехи других, причем все они лишь части одного великого целого. Лишь то, что приходит к совершенству своего принципа в своей обособленности, становится последовательным целым, то есть из него получается *нечто;* последнее обретает глубину и энергичную возможность многосторонности. Опасение и боязнь односторонности слишком часто бывают признаком слабости, которая способна лишь на разностороннюю непоследовательную поверхностность.

И если теперь изучение древних языков, как и прежде, остается основой научного образования, то и при нынешнем ограничении на него приходится важная функция. Поставить на собственные ноги культуру, искусство и науку какого-либо народа — несомненно, справедливое требование. Можем ли мы, что касается образования

нового мира, нашего просвещения и успехов всех искусств и наук, не считать, что они истоптали уже детские башмаки Греции и Рима, слишком выросли для прежних помочей и могут опираться на собственную почву? Пусть у произведений древних всегда остается большая или меньшая ценность, но им следовало бы отойти в область воспоминаний, праздных достопримечательностей науки, в разряд только исторического, которое можно было бы принимать или нет, но которое не должно бы само по себе составлять основу и начало для нашего более высокого состояния духа.

Однако если принять, что исходить следует вообще из совершенного, то для более высокого образования должна быть и оставаться основой преимущественно литература греков и затем литература римлян. Совершенство и великолепие этих шедевров должны стать духовной купелью, светским крещением, придающим душе первые и остающиеся навсегда основные тона и краски во вкусе и науке. Для такого посвящения недостаточно общего внешнего знакомства с древними, мы должны сжиться с ними, впитать в себя их воздух, их представления, их нравы и даже, если угодно, их заблуждения и предрассудки и чувствовать себя как дома в этом мире, лучшем из тех, что были. Если первый рай был раем *человеческой природы*, то этот, второй — рай *человеческого духа*, который в своей прекрасной естественности, свободе, глубине и веселости выступает, как невеста из своей светелки. Первое буйное великолепие его появления на горизонте передано прелестью формы и укрощено в красоте; его глубина — не в запутанности, унынии или надменности, а в непринужденной ясности; его веселость — не детская игра, она простирается над печалью, что знает тяжесть судьбы, но не вытесняется ею из свободного парения над ней и из знания меры. Мне кажется, что я не слишком преувеличу, если скажу, что тот, кто не знал произведений древних, жил, не зная красоты.

И вот в этом элементе образования, благодаря тому, что мы сживаемся с древней культурой, не только все силы души приводятся в движение, развиваются и упражняются, но и сама она представляет собой *своеобразный материал*, благодаря которому мы обогащаемся и уготовляем себе лучшую субстанцию.

Как было сказано, *деятельность духа* может упражняться *на любом материале*, и в качестве самого целесообразного явились отчасти внешне полезные, отчасти чувственные предметы, которые суть самые подходящие для юношеского и детского возраста, поскольку они относятся к кругу и виду представлений, свойственных этому возрасту самому по себе. <...>

И вот самый благородный питающий материал в самой благородной форме — золотые яблоки в серебряных чашах — содержится в произведениях древних в несравненно большей степени, чем в любых других произведениях какого-либо времени и нации. Мне достаточно напомнить лишь о величии их образа мыслей, об их пластической, свободной от всякой моральной двусмысленности добродетели и любви к отечеству, о величии их деяний и характеров, о

многообразии их судеб, обычаев и расположении духа, чтобы оправдать утверждение, что ни в каком материале образования не было объединено так много превосходного, удивительного, оригинального, многостороннего и поучительного.

Однако это богатство связано с *языком*, и только благодаря ему и в нем мы можем постичь его в его полном своеобразии. Переводы передают нам содержание, но не форму, не его тончайшую душу. Они подобны искусственным розам, которые по форме, цвету, а также, может быть, по запаху могут походить на живые, но они не имеют приятности, нежности и мягкости живого. И вообще изысканность и изящество копии присущи только ей самой, и в ней дает о себе знать контраст между содержанием и формой, которая выросла не вместе с этим содержанием. Язык — это музыкальная стихия, стихия проникновенности, исчезающий в переводах, это тонкий аромат, благодаря которому можно наслаждаться симпатией души, и без него произведение все равно что выдохшийся рейнвейн.

Это обстоятельство налагает на нас кажущуюся тяжкой необходимость основательно изучать языки древних, овладеть ими, чтобы иметь возможность наслаждаться произведениями с возможной полнотой всех их сторон и преимуществ. И если бы мы стали жаловаться на усилия, которые необходимо употребить на это, бояться или сожалеть, что поэтому приходится отставлять на задний план приобретение других знаний и навыков, то мы должны были бы жаловаться на судьбу, которая не послала нам на нашем родном языке этих классических произведений, что сделало бы трудное путешествие в древность ненужным и дало бы нам замену этих ценностей. <...>

<...> Прогресс образования нельзя рассматривать как спокойное наращивание некоей цепи, в которой последующие звенья соединены с предыдущими с учетом последних, но сделаны из другого материала, причем последующая работа не идет вразрез с предшествующей. Образование же должно иметь прежний материал и предмет, над которым оно работает, изменяет его и формирует заново. Необходимо изучить античный мир так, чтобы владеть им и, более того, иметь его как что-то, над чем мы работаем. А чтобы стать *предметом*, субстанция природы и духа должна отойти от нас, получив форму чего-то чуждого. Несчастен тот, у кого отчуждается его непосредственный мир чувств, ибо это означает, что индивидуальные узы, которые свято соединяют ум и мысль с жизнью, с верой, любовью и доверием, у него разрушаются! Для отчуждения [Entfremdung], являющегося условием теоретического образования, требуется не такая нравственная боль, душевное страдание, а более легкое испытание и усилие представления, чтобы заниматься не непосредственным, чуждым, принадлежащим воспоминанию, памяти и мышлению. Но это требование отделения настолько необходимо, что оно выражено в нас самих как всеобщее и известное стремление. Чуждое, даль несет с собой притягательный интерес, манящий нас к занятию и старанию, желательное находится в обратной зависимости от своей близости к нам и от того, насколько оно является общим с нами. <...>

Если эту всеобщую необходимость, которую мир представления приемлет в качестве языка как такового, мы обратим на изучение последнего, то само собой становится ясно, что механическая сторона этого изучения представляет собой нечто иное, нежели просто неизбежное зло. Ибо механическое есть неизвестное духу, для которого интересно переварить вложенный в него сырой материал, осмыслить еще не одухотворенное в нем и сделать его собственным достоянием.

С этим механическим моментом овладения языком связано непосредственно *изучение грамматики*, значение которого трудно переоценить, ибо оно составляет начало логического образования; это одна сторона, которой я еще коснусь, потому что она, кажется, почти предана забвению. Дело в том, что грамматика имеет своим содержанием категории, своеобразный продукт и определения рассудка; в ней, следовательно, начинает изучаться сам рассудок. Эти наиболее духовные сущности, с которыми мы знакомимся прежде всего, в высшей степени доступны для юношества, и, пожалуй, нет ничего духовного, что было бы более доступно, чем они, так как еще не развитые силы этого возраста не в состоянии воспринимать богатство духа в его многообразии. Грамматические же абстракции совсем просты. Они словно отдельные буквы, а именно гласные духовного, с которых мы начинаем, чтобы складывать слоги и потом научиться читать. Далее, грамматика преподносит их также в приемлемом для этого возраста виде, поскольку учит различать их с помощью внешних вспомогательных признаков, которыми язык в большинстве случаев располагает сам; чтобы иметь возможность лучше, чем любой другой, различать красное и синее, не основываясь на определении этих цветов ньютоновской гипотезой или иной теорией, первоначально достаточно и чрезвычайно важно, чтобы обращалось внимание на эти различия. Ибо если определения рассудка, раз мы мыслящие существа, *имеются в нас* и мы понимаем их непосредственно, то первое образование состоит в том, чтобы *иметь* их, то есть сделать их предметом сознания и уметь различать по признакам.

Поскольку с помощью терминологии грамматики мы учимся двигаться в абстракциях и это занятие можно считать изучением элементарной философии, то в сущности оно является не только средством, но и целью на уроках как латинского, так и немецкого языка. <...>

Все это вместе, изучение древних на их своеобразном языке и занятие грамматикой, составляет *основные черты принципа*, которым *характеризуется наше заведение*. Однако это *важное* достояние, как ни богато оно само по себе, не включает всего объема знаний, в которые вводит наше подготовительное учебное заведение. Помимо того что чтение древних классиков выбирается так, чтобы предоставить поучительное содержание, наше заведение включает в преподавание также ряд других предметов, которые имеют ценность в себе и для себя, особенно полезны или украшают человека. Мне доста-

точно здесь лишь назвать эти предметы, об их объеме, принципе их преподавания, последовательности в них самих и в их отношениях к другим, об упражнениях, связанных с ними, можно подробнее узнать из отчета, распространяемого в печатном виде. В общем таковыми предметами являются: религия, немецкий язык наряду с ознакомлением с отечественными классиками, арифметика, позже алгебра, геометрия, география, история, физиография, включающая космографию, историю природы и физику, философскую пропедевтику, затем французский (для будущих теологов также древнееврейский), рисование и каллиграфию. Сколь мало пренебрегается всеми этими знаниями, явствует из простого расчета, что — если не дать названные последними четыре предмета — время занятий во всех классах распределяется точно *поровну* между предметами, названными сначала, и древними языками; при включении же упомянутых четырех предметов в расчет часов на изучение древних языков приходится не половина, а лишь две пятых всего учебного времени. <...>

Роберт Оуэн (1771—1858 гг.)



Английский социалист-утопист Роберт Оуэн родился в 1771 г. в Ньютауне (Уэльс) в семье ремесленника. Получив начальное школьное образование, он начал самостоятельно зарабатывать средства к существованию в качестве приказчика в небольших торговых заведениях, занимаясь в свободное время самообразованием. Он проявил незаурядные организаторские способности и к двадцати годам уже участвовал в руководстве текстильными предприятиями в Манчестере. Принимая активное участие в манчестерском литературно-философском обществе, Р. Оуэн познакомился с достижениями в области естественных наук, что отразилось на его мировоззрении так же, как и идеи Д. Локка и французских просветителей XVIII в. — К.А. Гельвеция и Д. Дидро. Несколько позже, во время поездки в Швейцарию (1818 г.), он посетил Ивердон и познакомился с педагогической деятельностью И.Г. Песталоцци.

В 1800 г. Р. Оуэн стал управляющим и совладельцем текстильной фабрики в Нью-Лэнарке (Шотландия), где осуществил ряд филантропических начинаний, частью которых были его педагогические опыты.

Полагая, что изменив характер воспитания и устранив основные пороки современного ему общества, можно создать благоприятную для жизни человека социальную среду, Р. Оуэн на своей фабрике в Нью-Лэнарке запретил труд детей до 10 лет и сократил рабочий день для подростков до 10 часов 45 минут, тогда как в Англии того времени значительную часть рабочих составляли дети от 5 до 10 лет, трудившиеся наравне со взрослыми по 14—16 часов в день. С целью непрерывного воспитательного воздействия на человека для выработки у него положительных качеств личности, Р. Оуэн создал при фабрике ряд образовательных учреждений для детей дошкольного и школьного возраста, а также вечерние классы для работавших на фабрике подростков и взрослых рабочих. Весь этот об-

разовательно-воспитательный комплекс был объединен им в «Институт формирования характера». Результаты этого уникального социально-педагогического опыта были изложены Р. Оуэном в сочинении «Новый взгляд на общество, или Опыты об образовании человеческого характера» (1813—1814 гг.). Здесь, как и в последующих своих работах, он утверждал, что воспитание должно быть всесторонним. Образовательная работа в школе должна строиться на изучении основ наук и связываться с участием детей в производительном труде. Изучение учебных предметов рассматривалось им как средство приобретения детьми истинных знаний и выработки критического мышления с целью «думать и действовать рационально» на пользу общества.

Начинания Р. Оуэна не находили поддержки у других предпринимателей, ему не сочувствовали даже его компаньоны по нью-лэнарской фабрике. Постепенно он пришел к убеждению, что реализация рационального воспитания требует мирного перехода к новому общественному правопорядку как необходимому условию для формирования всесторонне развитых людей. Эти идеи нашли отражение в таких его сочинениях, как «Доклад Совету графства Лэнарк» (1820 г.), «Книга нового нравственного мира» (1836—1844 гг.), «Новое существование человека на земле» (1854—1855 гг.), «Жизнь Р. Оуэна, написанная им самим». Дальнейшие педагогические опыты по воспитанию «новых людей» нашли продолжение в созданных Р. Оуэном общинах «Нью-Хармони» в штате Индиана в Северной Америке (1825—1828 гг.) и «Хармони-Холл» в Англии, в графстве Хемпшир (1839—1845 гг.). Здесь он попытался осуществить связь воспитания и разностороннего образования с трудом воспитанников на полях, фермах, школьных мастерских, а также на фабричных предприятиях.

В 40—50-х гг. XIX в. Р. Оуэн издавал ряд журналов, опубликовал несколько книг и брошюр, читал лекции. Он умер в Ньютауне в 1858 г.

Взгляды Р. Оуэна оказали значительное воздействие на дальнейшее развитие общественной и педагогической мысли, в том числе и на разработку реформ народного образования в европейских странах во второй половине XIX — начале XX в.

Ниже приводятся фрагменты из сочинений Р. Оуэна «Опыты об образовании человеческого характера», которое является частью его «Автобиографии», и «Книга нового нравственного мира».

Р. ОУЭН

ОПЫТЫ ОБ ОБРАЗОВАНИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА[1]

3-й опыт

Принципы, на которых базируются учения, развиваемые в «Новом институте», заключаются в том, что они должны быть в полном

[1] Педагогические идеи Роберта Оуэна: Избранные отрывки из сочинений Р. Оуэна. М.: Учпедгиз, 1940. С. 143—146.

согласии с открытыми для всех фактами, истинность которых не подлежит сомнению.

Нижеизложенное представляет собой некоторые из этих фактов, которые для рассматриваемой части нашего учреждения (т.е. для «Нового института») могут считаться основными.

Человек рождается с желанием достичь счастья. Это желание, являющееся первопричиной всех его действий в продолжение всей его жизни, на обычном языке называется личным интересом.

Он также рождается с зачатками животных склонностей или с желанием поддерживать свою жизнь, наслаждаться ею и продолжать в своем потомстве. Эти желания, крепнущие и развивающиеся с течением времени, называются его естественными склонностями.

Он рождается также со способностями получать, выражать и сравнивать идеи и делать это потом сознательно.

Идеи, которые человек таким образом получает, выражает, сравнивает и усваивает, образуют его знания или ум, который приобретает силу и зрелость по мере развития индивида.

Стремление человека к счастью, зачатки его естественных склонностей и способности, посредством которых он приобретает знания, образуются бессознательно для него еще в утробе матери, и, будут ли они совершенными или несовершенными, они являются делом одного только творца; ребенок и будущий человек не имеют над их возникновением никакого влияния.

Эти наклонности и способности не образованы совершенно одинаково в двух различных индивидах; отсюда различие талантов и различие впечатлений, производимых одинаковыми предметами на различных людей, что мы выражаем словами «нравится», «не нравится», и другие, менее заметные различия между людьми, характеры которых образовались, по-видимому, под влиянием одинаковых обстоятельств.

Знания, получаемые человеком, происходят от предметов, его окружающих, и главным образом от примера и наставлений его непосредственных предков.

Эти знания могут быть ограниченными или широкими, ошибочными или истинными — ограниченными, если индивид получает мало идей, широкими, если он их получает много, ошибочными, если эти идеи противоречат фактам окружающего мира, истинными, если они находятся в полном согласии с ними.

Бедствия, испытываемые человеком, и счастье, которым он наслаждается, зависят от рода и степени знаний, которые он получает, и от знаний, которыми обладают люди, его окружающие.

Когда знания, получаемые человеком, истинны, хотя и ограниченны, но не смешаны с ошибками, и если община, в которой он живет, обладает такими же знаниями; он будет наслаждаться счастьем соразмерно этому знанию. Наоборот, если взгляды, которые он усваивает, и взгляды людей, его окружающих, ошибочны, испытываемые им бедствия будут соразмерны этим ошибочным взглядам.

Если знания, усваиваемые человеком, будут очень обширны и без всякой примеси ошибок, он будет наслаждаться всем счастьем, которое ему доступно по его природе.

Ясно отсюда, что делом первой и величайшей важности является научить человека отличать истину от заблуждения.

Человек не обладает другим средством отличить истину от лжи, кроме разума или способности сравнивать получаемые им идеи.

Если эта способность надлежащим образом воспитана и развита в человеке с детства и если благодаря рациональному образованию он не удерживает в своем уме впечатлений и идей, которые он вследствие своей способности к сравнению, считает неправильными, тогда индивид будет приобретать действительные знания или такие только идеи, которые будут оставлять впечатление сообразности (consistency) или истинности во всех умах, не ставших иррациональными вследствие противоположного воспитания.

Умственные способности человека могут быть повреждены во время их развития, благодаря многократному влиянию на них взглядов, не происходящих от реальных предметов, которые он поэтому не может сравнивать с идеями, предварительно полученными от предметов, его окружающих. И если человек получает представления, для него непонятные, вместе с такими идеями, которые он считает правильными и которые несовместимы с указанными представлениями, тогда наступает расстройство его мыслительных способностей, он научен или принужден верить, а не мыслить или рассуждать, последствием чего является частичное умопомешательство или ослабление рассудка.

Все люди в настоящее время воспринимаются таким именно ошибочным образом, и отсюда происходят нелепости (inconsistencies) и бедствия всего мира.

Основное заблуждение, внедряемое в настоящее время в человеческий ум с самого детства, заблуждение, от которого происходят все другие ошибки и неправильности, заключается в веровании, что человек сам образует свой характер и заслуживает одобрения или неодобрения за особенные понятия, внедренные в его ум в период его раннего развития, до того как его мыслительные способности достаточно окрепли, чтобы правильно судить о вещах или сопротивляться усвоению таких понятий или мнений, которые при ближайшем рассмотрении оказываются в противоречии с фактами окружающего нас мира и, следовательно, ложными.

Эти ложные взгляды всегда являлись причиной зла и бедствий во всем мире, и теперь еще распространяют их во всех направлениях.

Единственной причиной существования до сих пор этих ложных взглядов является наше невежество в понимании сущности человеческой природы; следствием этого невежества является все зло и бедствия, угнетающие человечество, за исключением разве несчастных случаев, болезни и смерти, да и бедствия, происходящие от этих обстоятельств, более распространены и усилены вследствие невежества человека в вопросах его собственной природы.

Поскольку стремление человека к счастью или его любовь к самому себе будет направляться истинным знанием, постольку среди его поступков будут преобладать поступки добродетельные и полезные для всех людей; если же он будет находиться под влиянием ложных взглядов или отсутствия истинного знания, то соразмерно в его поступках будут преобладать такие, которые порождают преступления и от которых происходит бесконечное множество бедствий. Отсюда следует, что нужно применять все рациональные средства для изобличения заблуждения и для распространения истинного знания среди людей.

Когда эти истины будут сделаны очевидными, каждый индивид будет максимально стараться увеличивать счастье других людей в сфере своих действий, потому что он будет ясно, не испытывая никакого сомнения, понимать, что такой образ действий составляет основу его личного интереса и истинную причину его собственного счастья.

КНИГА НОВОГО НРАВСТВЕННОГО МИРА[1]

[5. О расчленении общества]
О новой классификации общества в соответствии с возрастом и опытом его членов, а также с вечными законами человечества

Поскольку все люди рождаются невежественными и неопытными и должны приобретать познания, используя свои природные инстинкты, полученные ими либо от рождения, либо от окружающих их внешних предметов как одушевленных, так и неодушевленных, которые не ими созданы, постольку они все от природы имеют равные права. <...>

Когда будет проведено естественное и разумное расчленение общества, оно навсегда обеспечит нерушимость этих прав; в самых широких интересах всего человечества и ради его счастья это разделение должно быть повсеместно принято, так как оно успокоит дурные страсти, прекратит все споры, как частные, так и общественные, как между отдельными людьми, так и между народами, и введет во все человеческие дела порядок и мудрость вместо хаоса и неразумия.

Прекратятся ничтожные и мелочные споры между людьми и народами по поводу дел, не имеющих реального значения для благополучия общества; возникнет новый дух справедливости, милосердия и доброты.

Естественное и разумное расчленение общества заключается в его расчленении по возрасту, причем каждая возрастная группа дол-

[1] *Оуэн Р.* Избранные сочинения: В 2 т. Т. 2. М.; Л.: Изд-во АПН СССР, 1950. С. 60—73.

жна получить такое занятие, для которого этот возраст лучше всего пригоден по своей природе.

Вследствие такого разделения причины бед, обременяющих человеческий род, будут навсегда устранены; все, что должно быть сделано, будет делаться самым лучшим образом, охотно, с удовольствием и с величайшей пользой для каждого. <...>

Сейчас неизвестно, каковы окажутся способности человека, когда его не будут принуждать впитывать в себя с самого рождения заблуждения и ложь, когда его не будут ежедневно воспитывать в самых вредных привычках и наделять искусственными навыками, когда его будут учить только правде, проявляющейся в каждом слове, взгляде и действии окружающих его людей, когда его будут направлять так, чтобы он приобретал самые лучшие наклонности в интересах собственного счастья и благополучия всего общества, когда он получит навык к личной самостоятельности, естественно возникающей при таком воспитании и обеспечивающей в своем многообразии радость для всех, когда человек благодаря такому воспитанию и образованию будет обладать ценными знаниями, когда, наконец, он приобретет способность к практическим общественным делам, которая, по мере того как он будет становиться старше, станет все возрастать.

В то же время можно решительно утверждать, что каждый человек, воспитанный и обученный указанным способом и поставленный в описанные условия, приобретет гораздо более ценные знания и возможности и достигнет гораздо большего, притом гораздо лучшим образом, чем может достичь или совершить большинство людей при воспитании, обучении и расчленении общества в существующей системе, которая основана на нелепом представлении о свободе человеческой воли в деле формирования собственных убеждений, чувств и всего характера в целом, и которая из этого представления проистекает.

Однако сейчас затруднительно решать с точностью, не имея дополнительного опыта, каково будет постоянное возрастное группирование людей для наилучшего разделения общества. Мы обладаем ныне знаниями, достаточными, чтобы приступить к разрешению предстоящих нам задач, а опыт их расширит, как только это потребуется.

Вероятно, периоды в пять лет вплоть до 30-летнего возраста создадут основу для хорошего расчленения, причем каждая группа будет занята указанным ниже образом.

Первая группа — от рождения до пятилетнего возраста включительно. Дети должны быть так размещены, воспитываемы и обучаемы, чтобы находиться в соответствующей их возрасту температуре; их будут кормить самой питательной пищей; они будут легко и свободно одеты; они будут систематически и должным образом упражняться на чистом воздухе; при этом их склонности будут формироваться таким образом, чтобы они испытывали величайшее удовольствие, содействуя благополучию всех, кто их окружает, и помогая

им; поскольку это допускают их молодые умы, они должны получать точные знания о всех предметах, которые они видят и трогают; при этом ни одно из их чувств не должно подвергаться воздействию ложных представлений, возникающих при отказе со стороны окружающих их людей дать простой ответ на какой бы то ни было вопрос; им не должны быть известны индивидуальные наказания и поощрения и у них не надо отбивать охоту свободно высказывать свои мысли и чувства. <...>

Этими мерами дети будут так хорошо подготовлены до окончания срока пребывания в первой группе, что для своего возраста они будут думать, говорить и действовать разумно. Поэтому к концу этого периода они во многих отношениях обгонят средних людей при теперешнем их обучении в устройстве в любой момент их жизни. <...>

Таким образом, первая группа, подготовленная с раннего возраста новым рациональным воспитанием и направлением, оставит детскую комнату и школу для малолетних и перейдет в условия, соответствующие *второй группе*; эта группа будет состоять из детей от пяти до десяти лет включительно, Их поместят, будут кормить и одевать, исходя из тех же общих принципов, что и в первой группе, и внесут только такие изменения, которые требуются возрастом; но теперь занятия детей будут сводиться к приобретению полезного опыта. В соответствии с их силой и способностями они будут приобретать практические навыки в некоторых самых легких жизненных делах; эти процедуры могут проводиться таким образом, чтобы доставлять им гораздо больше удовольствия и радости, чем можно извлечь из бесполезных игрушек старого мира. Они будут приобретать свои знания главным образом из личного ознакомления с предметами и из дружеских разговоров с людьми более опытными, чем они. <...> Эти упражнения будут проводиться под непосредственным надзором младших детей из третьей группы; предполагается, что при разумном воспитании и правильных мероприятиях подростки двенадцати лет и моложе могут с величайшим удовольствием и пользой для себя и общества производить все домашние работы для своего объединения или семьи, притом производить самым лучшим образом. <...>

Члены второй группы, по достижении десятилетнего возраста, вступят в *третью группу*, которая составится из детей от десяти до пятнадцати лет включительно. Члены этой группы будут первые два года, т.е. в возрасте от десяти до двенадцати лет руководить детьми второй группы в возрасте от семи до десяти лет и оказывать им помощь в их домашних делах в самом доме, в саду и на площадке для игр, а в возрасте от двенадцати до пятнадцати лет они будут заняты ознакомлением с принципами и практическими приемами более сложных жизненных дел; эти знания позволят им производить наибольшее количество самых полезных благ в кратчайший промежуток времени с величайшим удовольствием для самих себя и с пользой для общества. Обучение охватит все виды производства, относящие-

ся к земле, к горному делу, к рыболовству, к продуктам питания и умению хранить их; их обучат самому совершенному способу приготовления пищи для повседневного потребления, искусству производить материалы для изготовления одежды, постройки зданий, производства мебели, механизмов, инструментов и всевозможных орудий и вообще искусству производить, приготовлять и осуществлять все, что требуется обществу, притом самым лучшим способом, какой достижим при знаниях и средствах, накопленных в нем. Члены этой группы в возрасте от двенадцати до пятнадцати лет будут ежедневно участвовать во всех этих делах в течение стольких часов, сколько окажется возможным без ущерба их физическим силам, умственным способностям и нравственным чувствам; при полученном ими ранее воспитании и при повседневном хорошем руководстве и помощи со стороны членов группы, непосредственно следующей за ними, они осуществят все, что от них потребуют, не с большей затратой сил, чем то необходимо для их физического и умственного здоровья, для сохранения в отличном состоянии их тела и духа. В течение этих пяти лет они сделают также большие успехи в знакомстве с науками, так как они будут располагать всеми возможностями для приобретения в кратчайший срок самых ценных познаний. <...> Теперь они окажутся хорошо подготовленными для вступления в *четвертую группу*, в которую будут входить люди в возрасте от пятнадцати до двадцати лет включительно.

Вступление в эту группу будет знаменовать интереснейший период человеческой жизни. Во время пребывания в ней ее члены превратятся как в физическом, так и в интеллектуальном и моральном отношении в людей новой породы; эти существа намного превзойдут всех людей, когда-либо живших на земле; их мысли и чувства будут формироваться открыто, без всякой утайки; еще во время пребывания в предшествующих группах они естественно, во всей непосредственности откроют друг другу собственные мысли и чувства, не маскируя их. Благодаря такому разумному поведению их личные чувства любви и т.п., которые они испытывают друг к другу, будут в точности всем известны. <...>

При таком расчленении общества и соответствующем его устройстве, каждый человек будет так воспитываться и получать такое образование, при котором он сможет развить все свои способности и силы самым лучшим образом, какой только возможен; и это развитие будет происходить при новом сочетании внешних условий, специально созданных для постоянного проявления одних лишь совершенных и приятных свойств человеческой природы. Таким образом, все люди будут хорошо воспитаны в отношении физическом, интеллектуальном, нравственном и практическом. При указанном расчленении общества и соответствующем устройстве объединенных семейств богатство, не ограниченное в своем производстве ни одним из тех искусственных препятствий, которые теперь так распространены во всех странах, будет с легкостью создаваться в большом изобилии; все будут обеспечены в нужном объеме самыми ценными из

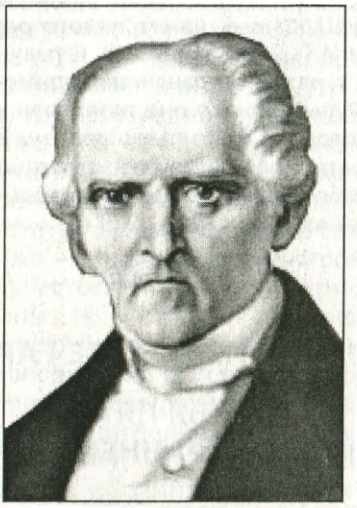
потребных им благ. Поэтому все люди будут равны по своему образованию и по условиям своей жизни, и между ними не будет никаких искусственных и вообще никаких различий, кроме возрастных. <...>

Члены четвертой группы будут еще более деятельны и явятся основными производителями разнообразного рода благ, требующихся обществу, а также доброжелательными и разумными руководителями старших членов третьей группы в деле приобретения последними тех знаний, которые раньше были получены членами четвертой группы, когда они сами входили в третью группу. Вполне возможно, что этих четырех групп, при таком простом устройстве всех сторон жизни, будет достаточно для производства того изобилия богатства, которое может требоваться разумному и совершенному роду людей, так как им всесторонне будут помогать силы механические и химические; но для того чтобы устранить все сомнения, возникающие в связи с этой частью вопроса, и для того чтобы сделать жизненные заботы радостными для всех, надо прибавить еще одну группу производителей благ и руководителей в обучении, и это будет *пятая группа*, состоящая из людей в возрасте от двадцати до двадцати пяти лет включительно.

Они образуют самую старшую и опытную группу производителей и руководителей. За пределами указанного возраста ни одного человека не нужно будет заставлять заниматься производством или руководством за исключением тех случаев, когда это будет делаться для собственного удовольствия и развлечения. Члены этой пятой группы будут руководителями и распорядителями во всех отраслях производства и воспитания. Свою задачу они будут выполнять самым совершенным образом, в то время как теперь она выполняется весьма плохо основными собственниками и руководящими участниками больших производственных предприятий, а также профессорами университетов. Важнейшее дело человеческой жизни заключается, во-первых, в производстве изобилия самых ценных благ для потребления всех людей и для их удовлетворения и, во-вторых, в таком воспитании людей, чтобы они могли правильно пользоваться этими благами и получать от них удовольствие после того, как они произведены.

Наметив пять групп производителей и руководителей, которые нами описаны, мы как будто предусмотрели все для обеспечения производства благ, а также для формирования таких совершенных характеров у людей, чтобы они могли пользоваться богатством и наслаждаться им самым целесообразным или разумным способом. <...>

Франсуа Мари Шарль Фурье (1772—1837 гг.)



Известный мыслитель-социалист Франсуа Мари Шарль Фурье родился в 1772 г. в провинциальном французском городке Безансоне в семье состоятельного буржуа. Получив традиционное для этого круга семейное воспитание и окончив иезуитский коллеж, по настоянию родителей поступил на работу в торговую компанию. Однако в 1815 г. он оставил службу и полностью посвятил себя литературной деятельности. Скончался Ш. Фурье в Париже в 1837 г.

На взгляды Ш. Фурье определяющее влияние оказала Французская революция (1789—1799 гг.). Неудовлетворенный ее результатами, Ш. Фурье создал собственную социальную теорию, в основу которой была положена разработанная им самим схема истории развития человеческого общества: периоды эдемизма («райской» первобытности), дикости, варварства и цивилизации. Особое внимание Ш. Фурье уделял анализу и критике современного ему периода — периода цивилизации, вскрывая его внутренние противоречия. На смену строю цивилизации, по его мнению, должен прийти высший общественный строй — строй гармонии, который представлялся ему как историческая необходимость.

Согласно Ш. Фурье, естественные страсти человека, подавляемые и искажаемые при строе цивилизации, будут направлены на творческий труд, полный разнообразия и радостного соревнования. Разумно организованные могучие трудовые армии — региональные, национальные и международные — преобразуют лик земли. В новых условиях общественной жизни будет формироваться и новый человек как целостная, всесторонне развитая личность.

Идеи Ш. Фурье в отношении воспитания и образования нашли свое отражение в разработанном им проекте специально организованных соци-

альных структур — фаланг — особых коммун, где люди будут жить и работать совместно. Исторический интерес представляют его идеи, связанные с воспитанием, направленным на раскрытие всех способностей, заложенных в ребенке, в процессе труда.

По словам самого Ш. Фурье, на его педагогические взгляды оказали значительное влияние И.Г. Песталоцци и Р. Оуэн.

В середине XIX в. в разных странах предпринимались попытки реализовать замыслы Ш. Фурье, однако они потерпели неудачу.

Ниже приводятся отрывки из третьего раздела книги «Новый мир, индустриальный и социетарный», называющегося: «Воспитание при строе гармонии». Данная работа была опубликована во Франции в 1829 г., но переведена на русский язык только в 1939 г.

Ш. ФУРЬЕ

ВОСПИТАНИЕ ПРИ СТРОЕ ГАРМОНИИ[1]

СТАТЬЯ ПЯТАЯ
ВОСПИТАНИЕ РАННЕГО ДЕТСТВА

Глава XVII
Противоречие воспитания при строе цивилизации природе и здравому смыслу

<...> Социетарное (социальное. — *сост.*) воспитание имеет целью вести к полному развитию всех физических и духовных способностей, применяя их все — и не только их, но и развлечения — к производительному труду.

Воспитание при строе цивилизации следует в противоположном направлении: оно подавляет и извращает способности ребенка; то незначительное развитие, которое оно им дает, имеет тенденцию лишь отдалять ребенка от производительного труда, сделать последний ненавистным ему, подстрекать ребенка к разрушению. Таким образом, этого рода воспитание ведет юный возраст вопреки природе; ибо первейшею целью природы или притяжения является роскошь, а она может возникнуть только благодаря промышленности, которая всюду ненавистна для ребенка, хотя промышленные изделия — разные игрушки, украшения, лакомства — живо привлекают его. Ребенок, таким образом, развивается извращенно, он находится во вражде с самим собой. Наши так называемые исследователи человека не замечают этих извращений механизма. Исследуем же их, различая роскошь *внутреннюю и внешнюю.*

Внутренняя роскошь, *телесная сила и утонченность чувств.* Воспитание при строе цивилизации противно здоровью, оно ослабляет

[1] *Фурье Ш.* О воспитании при строе гармонии. М.: ГУПИ Наркомпроса РСФСР, 1939. С. 47—109.

ребенка в той же пропорции, в какой растут затраты на его образование. Сотня детей, взятых наудачу из хорошо обеспеченного класса, который окружает их няньками, врачами, предоставляет им хорошую пищу, окажется куда менее крепкой, чем сто полуголых деревенских ребят, подверженных действию непогоды, питающихся черным хлебом и лишенных врачебной помощи. Таким образом, чем больше усилий затрачивает воспитание при строе цивилизации для достижения здоровья, или внутренней роскоши, тем более оно отдаляет человека от них; оно отдаляет его также от утонченности чувств, которые, будучи у деревенского ребенка грубыми от природы, являются умышленно грубыми у ребенка из богатой семьи. Отцы и воспитатели препятствуют развитию у детей склонности к украшениям, в особенности же — к изощрению гастрономического вкуса, этой главной пружины естественного, или гармонического, воспитания. С другой стороны, люди строя цивилизации, даже в деревне, оказываются слабее дикарей, не имеющих какой бы то ни было системы философского воспитания (я говорю о странах, где соседство цивилизованных не привело к вырождению диких орд под действием притеснений, крепких напитков, болезней, и т.п.). <...>

Перейдем к естественному, или гармоническому, воспитанию, совершенно свободному от указанных противоречий. Я делю его на четыре фазы и один прелюд, или подготовительный период, относящийся к раннему детству.

Прелюд в сыром возрасте, или первичном детстве от 0 до 2 лет.

1. Предшествующее воспитание в раннем детстве от 2 до 4,5 лет.
2. Ближайшее воспитание в среднем детстве от 4,5 до 9 лет.
3. Дальнейшее воспитание в старшем детстве от 9 до 15,5 лет.
4. Позднейшее воспитание в смешанном детстве от 15,5 до 20 лет.

<...>

Глава XIX
Воспитание шалунов бонненами и боннинами*

<...> Поскольку первой из трех целей человека является богатство, или роскошь, можно сказать, что воспитание его ложно и противоестественно, если он с самых же первых шагов, приблизительно с двухлетнего возраста, не отдается добровольно производительному труду, этому источнику богатства, если он, как ребенок строя цивилизации, предается лишь деланию зла — маранью, битью, причинению ущерба, что его глупые родители находят очаровательным.

Эта раздвоенность действий в раннем возрасте, этот инстинкт, так рано расходящийся с притяжением, был бы позором для создателя, если бы тот не придумал другого механизма, способного согласовать страсти и притяжение в любом возрасте. <...>

Задача состоит в том, чтобы обнаружить прежде всего первичные инстинкты: ребенок попадется на эту удочку, как только ему ее забросят. <...>

Рычаги выявления призваний

1. Очарование маленьких орудий, размеры которых постепенно увеличиваются соответственно возрасту, и маленьких мастерских.

2. Игрушки строя гармонии, или применение всего арсенала современных игрушек — колясок, кукол и т.д. — к производственно-ученическим занятиям или к сотрудничеству в производительном труде (см. гл. XVIII).

3. Приманка знаков отличия, располагаемых по степеням. Простого султана довольно у нас, чтобы околдовать крестьянина, заставив его подписать отказ от своей свободы; каково же будет действие сотни почетных украшений, имеющих целью вовлечь ребенка в удовольствия и в занимательные объединения с себе подобными?

4. Право участия в парадах и свободного обращения с инструментами; известно, какую власть над детьми имеют эти приманки.

5. Веселье, неотъемлемый спутник детских объединений, когда они работают ради удовольствия или по влечению.

6. Восторженное отношение к фаланге, в которой ребенок пользуется всеми удовольствиями, доступными его возрасту.

7. Застольные компании, меняющиеся ежедневно в соответствии с интригами данного момента и обслуживаемые блюдами, приспособленными к вкусам детей, которые имеют свою специальную кухню. <...>

9. Гордость выполнением некоторых пустяков, которые ребенок считает очень важными, причем эту иллюзию в нем поддерживают.

10. Мания подражания, которая, доминируя у ребенка, приобретает удесятеренную действенность, когда его возбуждают подвиги старших детских триб.

11. Полная свобода в выборе рода и продолжительности каждой работы.

12. Абсолютная независимость, или свобода, от подчинения какому бы то ни было руководителю, если он не избран по страсти.

13. Парцеллярная деятельность, или право выбирать в каждом виде производства тот участок, на котором хочешь поработать. <...>

15. Услужливое вмешательство патриархов, воспитателей, менторов, из которых каждый пользуется любовью детей раннего возраста, обучаемых лишь тогда, когда они сами этого потребуют.

16. Отсутствие родительской лести, изгоняемой при социетарном строе, когда ребенка судят и порицают его сверстники.

17. Материальная гармония, или единый труд, не известный в мастерских строя цивилизации и применяемый в мастерских гармонического строя, где действуют совместно с военными и хореографами, что приводит в восхищение детей.

18. Воздействие прогрессивного распределения [занятий], которое одно только и в состоянии вызвать у ребенка увлечение и создать умелость, необходимые в производственном обучении.

19. Коллективный подъем, или прелесть следования за товарищами при возбуждении, вызванном гимнами, украшениями, празднествами и т.д.

20. Проявления корпоративного духа, очень сильные и крайне многообразные при социетарном строе. <...>

СТАТЬЯ ШЕСТАЯ
ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО, СТАРШЕГО И ПЕРЕХОДНОГО ВОЗРАСТА. СОПЕРНИЧЕСТВО ИНСТИНКТОВ И ПОЛОВ

<...> С пятилетнего возраста строй цивилизации начинает загромождать их ум здравомыслием, которое извращает их характер, особенно у девочек. Вот почему пробной фаланге много придется потрудиться, чтобы распределить характеры, отличить чистые от половинчатых типов. <...>

Границы возрастов вначале несколько у́же; впрочем, они не будут одинаковы для обоих полов.

Фазы вторую и третью я буду рассматривать совместно, потому что применяемая к ним система в основе одна и та же, с той единственной оговоркой, что во второй фазе нужно культивировать более активно физические способности, а в третьей духовные.

Только в четвертой фазе система воспитания должна претерпеть изменения, так как здесь вмешивается любовь: поэтому-то следует изучать совместно вторую и третью фазы и отдельно четвертую. <...>

Чтобы вызвать борьбу инстинктов и полов, которая порождает чудеса в области производительного труда и в отношении добродетели, всех детей старшего и среднего возраста (четыре трибы — гимназистов, лицеистов, серафимов и херувимов) делят на две корпорации по инстинкту, а именно:

маленькие орды, предназначенные для работ, неприятных для чувств или для самолюбия;

маленькие банды, предназначенные для дел коллективной роскоши.

Обе эти корпорации в силу взаимного контраста применяют с пользой те инстинкты, которые мораль тщетно пытается подавить у обоих полов: пристрастие (gout) к грязи у мальчиков и к украшениям у девочек.

Взаимно противопоставляя эти пристрастия, социетарное воспитание ведет тот и другой пол к одной и той же цели различными путями:

маленькие орды — к красоте путем добра,

маленькие банды — к добру путем красоты. <...>

Глава XXI
Маленькие орды

<...> Маленькие орды делятся на три корпуса (corps): первый, занимающийся грязными работами как чистка стоков нечистот, печ-

ных труб, кишок (на бойнях) и т.п.; второй, поставленный на опасные работы, — истребление гадов, занятия, требующие ловкости; третий, принимающий участие в работах того и другого рода. Весь класс, состоящий из лицеистов и гимназистов обоего пола, надо посадить на малорослых лошадей (пони).

В числе прочих функций на них лежит ежедневная забота о поддержании больших дорог в отношении их поверхности: именно самолюбию маленьких орд общество гармонии будет обязано тем, что оно будет иметь по всей своей территории большие дороги, которые будут роскошнее, чем аллеи наших цветников, дороги, обсаженные кустарником, а в некотором отдалении — даже цветами. <...>

Глава XXII
Маленькие банды

Активность и соревнование маленьких орд усилятся вдвое, если им противопоставить тот контраст, который природа должна была подготовить для них. Большинство детей мужского пола склонны к грязному роду [работы], к свободе от стыдливости и к грубости; в противоположность этому замечается, что большинство девочек склонны к украшениям и изящным манерам. Вот ясно выраженный зародыш соперничества; остается развить его применительно к производительному труду.

Чем более отличаются маленькие орды доблестями и гражданской самоотверженностью, тем более достоинств должна сочетать в себе соперничающая с ними корпорация, чтобы добиться равновесия в общественном мнении. Маленькие банды являются хранительницами *прелести общественной жизни* — пост менее блестящий, чем обязанность поддерживать *общественное согласие*, лежавшая на маленьких ордах; но заботы об украшении коллектива, о роскоши целого становятся при социетарном режиме столь же ценны, как и прочие отрасли труда. Маленькие банды с большой пользой принимают участие в этого рода работе; к их ведению относится украшение всего кантона в *материальном* и *духовном смысле*. <...>

Глава XXIII
Об образовании при строе гармонии

До сих пор я рассматривал социетарное воспитание лишь в деталях, хор за хором, функцию за функцией. Теперь надо рассмотреть всю совокупность триб возраста до половой зрелости, движущие силы их соревнования, провести параллель с воспитанием при строе цивилизации, где мы замечаем пять нарушений порядка:

1. Бессмысленность хода [воспитания].
2. Упрощенность действия.
3. Порочность основы.

4. Порочность формы.

5. Отсутствие материального притяжения.

1. *Бессмысленность хода воспитания:* оно ставит теорию впереди практики. В эту ошибку впадают все системы [воспитания] строя цивилизации: не умея увлечь ребенка трудом, они принуждены оставлять его праздным до 6—7 лет, хотя эти годы ему следовало бы использовать, чтобы стать искусным практиком; затем в семилетнем возрасте думают приобщить его к теории, к учебе, к знаниям, охоты к которым в нем ничем не пробудили. Однако эта охота не замедлит обнаружиться у ребенка-гармонийца, который к 7 годам практически занимается уже тремя десятками различных ремесел и испытывает потребность опереться на изучение точных наук. Таково воспитание строя цивилизации, бессмысленное по духу своему, ставящее теорию впереди практики, — истинный *мир навыворот*, как и вся [общественная] система, часть которой оно составляет.

2. *Упрощенность действия.* Ребенка ограничивают одной лишь работой, состоящей в том, чтобы заниматься, чахнуть над начатками знаний и грамматикой утром и вечером в течение 10—11 месяцев в году, — может ли он после этого не принимать учебу с отвращением? Есть отчего отбить охоту даже у тех, кто имеет склонность к усидчивым занятиям. В хорошее время года у ребенка есть потребность поработать в саду, в лесу, в поле; заниматься ему следовало бы только в дождливые дни в глухую пору, да и тут разнообразить свои занятия. Нет единства действия там, где наблюдается упрощенность занятий. <...>

3. *Порочность основы,* заключающаяся в применении принуждения. Ребенка строя цивилизации можно приучить к занятиям лишь путем лишений, штрафных задач, розги, линейки. Всего каких-нибудь полвека наука, смущенная этой гнусной системой, стала искать способов прикрасить ее при помощи приемов менее резких; она тщится прикрыть скуку детей в школах, создавая подобие соревнования среди учащихся, и вызвать у них любовь к учителям; это значит, что она уже имеет представление о том, что́ должно было быть, но не нашла средства, чтобы это установить.

Сердечное согласие между учителями и учениками может возникнуть только в том случае, когда обучение *испрашивается как милость*: именно этого-то никогда и не будет при строе цивилизации, где все обучение искажено противоречащим здравому смыслу выдвижением теории наперед перед практикой и упрощенностью действия, или непрерывностью учебы. <...>

4. *Порочность формы:* исключающий всё другое метод, воздействующий на учеников так, как если бы их характеры были совершенно одинаковы. <...>

Ни один из методов не несет сухости; все они плодотворны, если только приспособлены к характерам, созданным для того, чтобы наслаждаться ими. Если не предложить детям на выбор ряд методов, то многие характеры вовсе не смогут получить вкус к учению. <...>

5. *Отсутствие стимулов* материального притяжения. Выше мы уже видели, что применяемые у нас мето́ды лишены сердечных или ду-

ховных стимулов; им недостает также стимулов материального привлечения — *оперы и прикладного гурманства.* <...>

Под именем «оперы» я разумею все виды хореографической деятельности, в том числе упражнения с ружьем и кадилом. <...>

Хореографические движения с кадилом, с ружьем, оперные движения чрезвычайно нравятся детям; быть к ним допущенным — знак высшего благорасположения для них. Опера объединяет все эти виды упражнений, и не поставить ее на первом месте среди стимулов воспитания раннего детства, которое можно привлечь лишь к физическим занятиям, это значит обнаружить полное незнание природы человека. <...>

Следовало бы мне написать отдел об учителях строя цивилизации, ухитрившихся занять последнее место в этом обществе, где они заняты ремеслом каторжников, жалко оплачиваемых и гнущихся под всякого рода ярмом. Священник впадает в то же бедствие; кроме нескольких епископов и незначительного числа фаворитов, масса кюре и викариев прозябает в состоянии, близком к обнищанию, и лишена средств продвинуться вперед. Как необходимо для этих двух категорий людей толкнуть кого-нибудь на опыт с социетарным режимом, при котором они будут жить в полном изобилии!

Иоганн Фридрих Гербарт (1776—1841 гг.)



Иоганн Фридрих Гербарт — крупнейший европейский педагог XIX в. родился в 1776 г. в семье чиновника г. Ольденбурга, недалеко от Бремена (Германия). Получив хорошую общеобразовательную подготовку с домашним учителем, он поступил сразу в предпоследний класс местной гимназии, уже обучаясь в которой проявил особый интерес к занятиям философией.

В 1794—1797 гг. И.Ф. Гербарт учился в Йенском университете, который был в Германии того времени одним из ведущих центров философской науки. Здесь он увлекся философией И. Канта, слушал лекции И.Г. Фихте. По окончании университета он несколько лет работал домашним учителем в одной из дворянских семей в Швейцарии, где познакомился с методикой первоначального обучения И.Г. Песталоцци. Вернувшись на родину, он продолжил образование в Геттингенском университете, где защитил докторскую диссертацию и с 1802 г. стал читать лекции по философии и педагогике. С 1809 по 1833 г. И.Ф. Гербарт — профессор кафедры философии Кенигсбергского университета, где им был основан педагогический семинар для учителей с опытной школой. С 1833 по 1841 г. он возглавлял кафедру философии университета в Геттингене, здесь же он и скончался в 1841 г.

И.Ф. Гербарт хорошо знал идеи французских просветителей XVIII в., филантропистов, И.Г. Песталоцци, что позволило ему подойти к научной разработке проблем воспитания и обучения. В числе его важнейших педагогических трудов следует назвать такие, как «Общая педагогика, выведенная из цели воспитания» (1806 г.), «Учебник психологии» (1816 г.), «Письма о применении психологии к педагогике» (1831 г.), «Очерк лекций по педагогике» (1835 г.) и др. Общая цель воспитания определялась И.Ф. Гербартом как достижение единства осознанных этических идей и воли индивида. В общей цели воспитания И.Ф. Гербарт выделял цели необходимые (ближайшие) и

возможные. Средством достижения необходимых целей, по И.Ф. Гербарту, являлось усвоение простых нравственных идей, определяющих обязанности человека по отношению к самому себе и другим людям. Возможные цели должны быть ориентированы на перспективу, с учетом того, что потребуется воспитаннику в будущем при выборе им определенного рода деятельности. Средством формирования таких качеств личности, по И.Ф. Гербарту, должно служить развитие многосторонних интересов, включающих интересы познания и интересы участия воспитанника в жизни общества.

Опираясь на положения И. Канта и Г.В.Ф. Гегеля о дисциплинировании ребенка как предваряющем этапе его воспитания, И.Ф. Гербарт выделял в педагогическом процессе три части — управление детьми, обучение, нравственное воспитание. Задачей управления должно являться упорядочивание поступков и желаний, создание предпосылок для «культуры детской души».

И.Ф. Гербарт считал обучение важнейшим средством воспитания, отмечая, что его задачей является формирование в детском сознании этических идей, развитие у них многостороннего интереса и приобретение новых знаний, на что и должны быть ориентированы преподавание всех предметов, отбор их содержания и методика обучения.

В условиях формирования в западноевропейских странах гражданского общества И.Ф. Гербарт обращал особое внимание на развитие у молодежи в процессе воспитания нравственного сознания как ключевой задачи воспитания. Как и Г.В.Ф. Гегель, он принадлежал к сторонникам неогуманистического движения, выступавшего за реформу гимназического образования, за расширение его содержания соответственно прогрессу научных знаний и требованиям времени.

Педагогическая теория И.Ф. Гербарта, в особенности его обоснование педагогики как науки, идея воспитывающего обучения и попытки обосновать методики обучения данными психологии, оказала большое влияние на последующее развитие теории и практики воспитания. В России его идеи нашли отражение в трудах К.Д. Ушинского.

Ниже приведены фрагменты одного из основных педагогических сочинений И.Ф. Гербарта — «Общая педагогика, выведенная из цели воспитания».

И.Ф. ГЕРБАРТ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ВЫВЕДЕННАЯ ИЗ ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ[1]

Введение

1. То, чего хотят, воспитывая и способствуя воспитанию, определяется кругом воззрений, приносимых в дело.

2. Большинство тех, кто занимается воспитанием, совершенно не постарались о том, чтобы выработать себе круг собственных воззре-

[1] *Гербарт И.Ф.* Избранные педагогические сочинения: Т. 1. М.: Учпедгиз, 1940. С. 148—160, 168—179.

ний в этой области. Он складывается у них постепенно из их собственных особенностей и из индивидуальности и окружения питомца. Если они отличаются изобретательностью, то они пользуются всем, что им попадается, чтобы подготовить возбуждения и занятия для предмета своего попечения; если же они отличаются осторожностью, то они отделяют то, что может повредить здоровью, добродушию и манерам. Таким образом, вырастает мальчик, испытавший свои силы на всем, что не является опасным, способный обдумывать и действовать в повседневном; усвоивший все чувства, которые мог внушить ему тот узкий круг, в котором он живет. Если он действительно таким вырастет, то с этим можно поздравить. Но воспитатели не перестают жаловаться на то, что обстоятельства портят им все дело: прислуга, родственники, товарищи, половой инстинкт и университет! Все это довольно естественно там, где случай больше, нежели человеческое искусство, определял ту духовную диету, ту часто скудную пищу, при которой не всегда может развиться крепкое здоровье, способное при всяких условиях противостоять непогоде.

3. Руссо, по крайней мере, хотел закалить своего питомца. Он определил свой кругозор и остается верен ему. Он следует природе. Воспитание должно обеспечить свободное и радостное развитие всех проявлений произрастания человека, от материнской груди и до супружеского ложа. Жизнь является тем ремеслом, которому он учит. <...>

4. Быть приличным в обществе сумеет лучше всего питомец Локка. Здесь условности являются главными. После Локка не нужно писать никакой книги о воспитании для отцов, предназначающих своих сыновей для светской жизни; все, что можно прибавить к ней, явится только искусственным. <...>

5. Но мне знакомы люди, которые знают, но не любят света; которые, правда, не хотят, чтобы сыновья их были оторваны от света, но и не хотят также знать, что они потерялись в нем. Эти люди предполагают, что для юноши с хорошей головой наилучшим учителем послужат собственное самосознание, собственное участие в жизни и собственный вкус, которые научат его, когда нужно подчиняться светским условиям, насколько он сам того захочет. Они предоставляют своим сыновьям научиться знанию людей среди товарищей, с которыми они то играют, то дерутся; они знают, что природу всего лучше можно изучить среди природы, если только дома позаботились о том, чтобы заострить, направить и упражнять внимание; они хотят, чтобы их дети вырастали среди того поколения, с которым им придется жить. Каким образом все это согласуется с хорошим воспитанием? Великолепно, если только учебные часы (такими я раз навсегда считаю те часы, в которые учитель серьезно и планомерно занимается с питомцами) дают такую умственную работу, которая удовлетворяет любознательность и по сравнению с которой все детские игры даже и для мальчика кажутся пустыми и забываются. <...>

10. Желательно было бы, чтобы те, кто хочет строить воспитание исключительно на основании опыта, еще бы раз оглянулись на другие науки, чтобы они удостоили осведомиться у физики, у химии, что

требуется для того, чтобы обосновать одно-единственное научное положение в области эмпирии так, как это возможно в ней. Они бы узнали при этом, что из одного-единственного опыта, так же как и из разрозненных наблюдений, ничему нельзя научиться, что, напротив, приходится по двадцать раз повторять один и тот же опыт, по двадцать раз видоизменяя его, прежде чем добиться результата, который будет объясняться по-своему самыми противоположными теориями. Они узнали бы при этом, что нельзя говорить об опыте до окончания каждого испытания, и главным образом до тех пор, пока не будет тщательно исследован и взвешен угар. Угаром педагогических экспериментов являются ошибки питомца в зрелом возрасте. Следовательно, сроком для одного-единственного подобного эксперимента является, по крайней мере, половина человеческой жизни! Когда же можно стать опытным воспитателем? И из скольких начинаний, из скольких многочисленных изменений складывается опыт каждого? Опыт врача-эмпирика бесконечно больше, и для него в течение столетий записывались результаты опыта многих великих людей! И тем не менее медицина настолько слаба, что именно она стала той зыбкой почвой, на которой теперь пышно разрастаются новейшие философемы.

11. Должно ли то самое вскоре повториться и в отношении педагогики? Должна ли она сделаться мячом для сект, которые сами, являясь игрой эпохи, в своем парении уже увлекли за собою все высокое и еще только лишь мало коснулись мнимо низкого детского мира. Ведь уже дело дошло до того, что для наиболее одаренных молодых воспитателей, которые интересовались философией и заметили, что при воспитании не следует прекращать мышления, нет ничего более естественного, как испытывать на этом деле всю применимость или гибкость действительно весьма гибкой мудрости, чтобы a priori построить, стенически совершенствовать, мистически обучать вверенных им воспитанников, а когда терпенье лопнет, отказываться от них, как от неспособных подготовиться к посвящению. Конечно, те, от которых отказались, попадут уже не такими, нетронутыми натурами в другие — и в какие? — руки.

12. Было бы лучше, если бы педагогика пожелала возможно точнее обдумать родные для нее понятия и больше работать над самостоятельным мышлением. Таким образом, она стала бы центром определенного круга исследований, и ей бы уже не грозила опасность того, чтобы ею правили со стороны, как чужой завоеванной провинцией. Когда каждая наука старается ориентироваться по-своему и при том с такой же энергией, как и соприкасающиеся с ней, тогда только возникает благодетельное движение между всеми (философию должно удовлетворять), когда другие науки благодарно идут ей навстречу; и, правда, не философия, а современная философствующая публика, по-видимому, чрезвычайно нуждается в том, чтоб ей указали много различных точек зрения, исходя из которых она могла бы оглядеться во все стороны.

13. От воспитателя я требую науки и силы мышления. Пусть для других наука является очками; для меня она служит глазами, при-

чем наилучшими глазами, какие даны людям для рассмотрения их дел. Если не все науки свободны от ошибок в своих поучениях, то именно поэтому они и не являются согласными; неправильное выдает себя, или, по крайней мере, люди научаются быть осторожными в спорных пунктах. Напротив, тот, кто считает себя умным и без науки поощряет все большие и большие ошибки в своих воззрениях, не чувствуя этого и, может быть, не давая этого чувствовать другим, потому что у него сглажены точки соприкосновения с миром. Ведь научные ошибки первоначально были человеческими ошибками, но только ошибками наилучших голов.

14. Первой, но вместе с тем далеко не полной наукой для воспитателя должна бы быть такая психология, в которой была бы намечена вся совокупность возможных человеческих побуждений. Я полагаю, что сознаю возможность и трудность подобной науки: еще пройдет очень много времени, прежде чем мы будем обладать таковой, и еще больше того, чтоб мы могли потребовать от воспитателя знания этой науки. Но она никогда не сможет заменить наблюдения над питомцем; индивида можно только найти; нельзя его дедуцировать. Построение питомца a priori является, следовательно, несообразным выражением и в настоящее время пустым понятием, которое еще долго не может быть допущено педагогикой.

15. Тем более необходимым представляется то, с чего я начал, а именно — знать, чего хочешь, приступая к воспитанию. Мы видим то, чего ищем; каждая хорошая голова владеет психологической перспективой, поскольку для нее важно прозревать человеческую душу.

То, что важно для воспитателя, должно быть развернуто перед ним, как географическая карта или по возможности как план хорошо построенного города, где сходные направления однообразно пересекают друг друга и где глаз самостоятельно ориентируется безо всякой подготовки. В настоящей книге я именно и предлагаю подобный план для неопытных воспитателей, желающих знать, какого рода опыты им следует отыскивать и подготовлять. Для меня первой частью педагогики являются намерения, с которыми воспитатель должен приступать к своей задаче, и практическое предварительное обсуждение педагогических мер, которые нам следует выбирать согласно нашим современным воззрениям. Этой первой части следовало бы противопоставить вторую, теоретически объясняющую возможность воспитания и ограничивающую эту возможность сообразно изменяющимся обстоятельствам. Но эта вторая часть до сих пор остается благим пожеланием, как и та психология, которая должна бы служить для нее основанием. В общем первая часть заступает место целого, и мне приходится так и говорить о ней.

16. Педагогика — это наука, необходимая для воспитателя лично. Но, кроме того, он должен знать науки, которые будет передавать питомцу. И я теперь же признаюсь, что не представляю себе воспитания без преподавания, и, обратно, по крайней мере в этой книге не признаю такого преподавания, которое бы не было воспитывающим. Те искусства и навыки, которые молодой человек заимствует у учите-

ля, только ради их практической пользы, для воспитателя являются столь же безразличными, как и тот цвет, который он выбирает для своего платья. Но то, каким образом определяется круг его мыслей, всецело должно занимать воспитателя, потому что из мыслей вытекают чувствования, а из них принципы и поступки. Обдумывание в этой связи всего того, что может быть предложено питомцу как достойное запечатлеться в его душе, и исследование того, каким образом все это может быть соединено друг с другом, в какой последовательности дано и каким образом расположено, чтобы служить основанием для последующего, порождают бесконечный ряд задач при разработке отдельных предметов и дают воспитателю бесконечный материал для постоянного продумывания и просмотра всех доступных ему знаний и книг, а также и всех постоянно продолжающихся занятий и упражнений. Для этой цели нам следует иметь множество педагогических монографий (руководств по использованию отдельного образовательного предмета), которые были бы все составлены по строго выдержанному общему плану. Я пытался дать пример подобной монографии в своей «Азбуке зрительного восприятия», которая до сих пор обладает тем недостатком, что стоит совершенно отдельно, ни на что не опираясь и не являясь опорой ни для чего-либо нового. Имеется изобилие важнейших тем для таких монографий. <...>

17. Но, чтобы больше выдвинуть общую мысль: воспитание путем преподавания, остановимся на противоположной идее воспитания без преподавания! Примеры такого воспитания встречаются довольно часто. Воспитателями вообще не являются именно те, кто обладает наибольшими знаниями. Напротив, имеются такие (в особенности среди воспитательниц), которые или вовсе ничего не знают, или совершенно не способны педагогично использовать свои знания, однако же берутся за дело с большим рвением. Что могут они сделать? Они овладевают чувствованиями воспитанника: держат его на этой привязи и беспрестанно потрясают молодую душу так, что она не в состоянии осознать себя. Каким же образом может сложиться характер? Характером является внутренняя твердость; но как может человек внутренне окрепнуть, если ему не позволяют рассчитывать на что бы то ни было, если не дают ему возможности доверять решительности собственной своей воли? <...>

18. Воспитание путем преподавания рассматривает как преподавание все то, что дается питомцу в качестве предмета для рассмотрения. Сюда относится и самая дисциплина Zucht (нравственная культура), которой его подчиняют. Дисциплина, нравственная культура, строгость действуют гораздо сильнее, когда являются в виде образца энергии, поддерживающей порядок, чем когда выражаются в непосредственной задержке отдельных шалостей, обычно называемой высоким именем исправления недостатков. Простая задержка может оставить склонность в полной неприкосновенности, даже возможно, что фантазия будет постоянно украшать эту склонность, что почти так же плохо, как и постоянное повторение ошибки, не исчезающее в годы свободы. Но если питомец читает в душе наказующего воспи-

тателя нравственное отвращение, осуждение и возмущение против всяких безобразий, то он сам сообразуется с воззрениями последнего, он не может не смотреть совершенно так же; эта мысль становится внутренней силой, противодействующей склонности, и остается только достаточно усилить ее, для того чтобы она победила. Нетрудно видеть, что та же самая мысль может быть вызвана многими другими путями и что недостатки питомца вовсе не являются необходимым поводом для этих уроков. <...>

24. Мелочной дух, с такой легкостью проникающий в воспитание, в высшей степени вреден для него. Он является в двух формах. Наиболее распространенная привязывается к пустякам и трубит о новых методах, если находит новые игры. Вторая форма является более утонченной и более подкупающей; она видит важное, но не различает преходящего от пребывающего; одна-единственная шалость уже является для нее пороком, и искусство сделать ребенка лучшим исчерпывается для нее уменьем изредка вызвать в нем добродетельное умиление. Насколько иным представится все это, когда так легко проходят мимо даже сильнейшие потрясения наиболее глубоких душ, которые, конечно, должны быть в распоряжении воспитателя и к которым он нередко должен прибегать, в особенности имея дело с сильными натурами. Кто обращает внимание только на качество впечатлений, не взвешивая их количественно, тот зря растрачивает свои наиболее тщательные соображения, свои наиболее искусные подготовления. Правда, для человеческого духа ничто не теряется, но лишь немногое одновременно присутствует в сознании; только наиболее сильное и многократно закрепленное часто и свободно встает в душе, и только в высшей степени выдающееся побуждает к действию. А на длинном пути юности встречается такое множество моментов, сильно действующих на душу каждый в отдельности, что подавляются даже наиболее сильные впечатления, если с течением времени не умножаются и не возобновляются во всевозможных направлениях. В отдельности опасно лишь то, что в глубине сердца воспитанника вызывает охлаждение к личности учителя; именно потому, что личности повторяют себя в каждом слове, в каждом взгляде. Со временем можно искоренить и это, но, конечно, для этого нужна большая и нежная заботливость. Другие впечатления, как бы искусно они ни вызывались, только бесполезно выводят душу из привычного положения, она порывисто отступает и чувствует, как будто смеются над пустым страхом.

25. Именно это приводит нас опять к тому, что можно овладеть воспитанием только при умении внести в юношескую душу широкий и во всех своих частях тесно объединенный круг мыслей, обладающий силой побороть в окружающем неблагоприятное, растворить в себе и усвоить благоприятное. <...>

26. Там, где искусство преподавания не находит себе места, там все дело состоит в том, чтобы исследовать имеющиеся источники главных впечатлений и по возможности руководить ими. Те, кто умеет распознавать, как общее отражается в индивидуальном, сумеют взять из общего плана то, что можно здесь сделать, приводя человека к

человечеству, осколок к целому; а затем в закономерной пропорциональности суживать великое до малого и до мельчайшего.

27. Само человечество постоянно воспитывает себя кругом мыслей, порождаемых им. Если в этом круге мыслей многообразное связано слабо, то, как целое, оно и действует слабо; и отдельно выдающееся, как бы причудливо оно ни было, вызывает беспокойство и насилие. Если многообразие является в нем противоречивым, то возникает бесполезный спор, в котором незаметно сила предоставляется тем самым грубым желаниям, против которых борются. Разумное может победить лишь тогда, когда мыслящие представляют нечто единое и лучшее, когда объединены лучшие. <...>

КНИГА ПЕРВАЯ
ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ ВООБЩЕ

Глава вторая
Подлинное воспитание

1. Искусство нарушать спокойствие детской души, привязывать ее силами доверия и любви, чтобы произвольно подавлять и раздражать ее и преждевременно втягивать ее в беспокойный водоворот более поздних лет, было бы ненавистнейшим из всех злых искусств, если бы ему не было поставлено цели, могущей оправдать подобные средства в глазах именно тех, от кого более всего следует бояться упреков.

2. «Когда-нибудь ты будешь благодарить за это!» — говорит воспитатель плачущему мальчику; и действительно только эта надежда может извинить вызванные им слезы. Он должен остеречься от слишком уверенного и частого применения чересчур сильных средств: не всякие благие намерения заслуживают благодарности, и плохо попасть в класс тех воспитателей, которые с извращенным рвением приписывают себе благодеяния там, где другой испытывает только страдание. Отсюда совет: *не воспитывать слишком рьяно*, воздерживаться всюду, где это возможно, от применения той власти, которая порой гнетет, подавляет настроение и нарушает радость. При этом одновременно разрушаются будущее отрадное воспоминание о детстве и светлая благодарность, которая одна единственно бывает искренней.

3. Не лучше ли нам совсем не воспитывать и ограничиться одним только управлением? Да и управление свести исключительно к самому необходимому? Если все захотят быть искренними, то за это предложение выскажется много голосов. При этом будут опять восхвалять прославленную Англию, а как только начнут восхвалять, так сумеют оправдать даже недостаточное управление, которое на счастливом острове дозволяет широкое попустительство в отношении молодых людей из высших слоев общества. Оставим всякие споры. Для нас стоит только вопрос о том, можем ли мы предвидеть все те дела будущего мужчины, в отношении которых он будет благодарен нам за то, что мы в его раннем возрасте поставили их вместо

него и стремились достичь их в нем? В таком случае тут нечего размышлять: мы любим детей и любим человека; любовь не терпит рискованных положений, так же как и не ждет категорических императивов.

I. Является ли цель воспитания единой или многообразной?

4. Стремление к научному единству часто приводит мыслителей к искушению искусственно сближать и выводить одно из другого то, что по своей природе представляется как многообразное, стоящее рядом. Ведь было же допущено заблуждение относительно возможности выводить из единства познания единство вещей и постулировать одно в связи с другим? Такие заблуждения не касаются педагогики; но тем сильнее чувствуется потребность охватить единой мыслью всю совокупность такого бесконечно подразделимого и все же тесно связанного во всех своих частях дела, каким является воспитание, чтобы из этой мысли истекали единство плана и концентрация энергии. Итак, если мы будем иметь в виду результат, который должен быть дан педагогическим исследованием, чтобы таковое было вполне полезным, то почувствуем стремление потребовать и предположить для единства неизбежного в результате, также и единство принципа, от которого этот результат ожидается. Затем возникают два вопроса. Во-первых, если имеется подобный принцип, то известен ли метод построения целой науки из единого понятия? Во-вторых, действительно ли представляющийся нам принцип дает всю науку в целом? В-третьих, является ли это построение науки и воззрение, из которого оно получается, единственным и нет ли еще других построений и воззрений, хотя бы и менее целесообразных, но столь же естественных, которых, следовательно, нельзя совершенно исключить? В статье, приложенной ко второму изданию моей азбуки зрительного восприятия, я рассматривал высшую цель воспитания, нравственность, пользуясь тем методом, который представляется здесь необходимым. Я должен во всех отношениях настойчиво просить точно сравнить эту статью и даже всю ту книгу с настоящей; по крайней мере, это является предпосылкой, необходимой мне во избежание повторений. Для правильного понимания той статьи прежде всего важно, замечают ли, в каком отношении нравственное образование стоит к остальным отраслям образования, т.е. каким образом оно видит в них предпосылки, при наличии которых оно только и может быть достигнуто с полной уверенностью. Можно надеяться, что неослепленные люди легко поймут, что проблема нравственного воспитания не является особой, отделимой от всего воспитания частью, а, напротив, стоит в необходимой и глубокой связи с остальными заботами воспитания. Но из самой статьи видно, что связь эта не распространяется на все части воспитания до такой степени, чтобы мы имели бы какие-либо основания рас-

сматривать их исключительно, поскольку они входят в эту связь. С гораздо большей силой выступают другие взгляды относительно непосредственной ценности общего образования, пожертвовать которыми мы не имеем права. Следовательно, по моему убеждению, тот образ мыслей, который ставят во главу этические вопросы, является главным, но не единственным и не всеобъемлющим воззрением воспитания. К тому же, если бы исследование, начатое в той статье, было бы закончено, то путь этого исследования должен был пройти как раз посередине законченной философской системы. Однако же воспитание не может оставаться в бездействии до тех пор, пока не будут закончены философские исследования. Напротив, следует пожелать, чтобы педагогика была возможно более независима от философских сомнений. По всем этим причинам я здесь избрал путь, который для читателей будет более легким и менее запутанным и будет непосредственно касаться большего числа научных вопросов, но зато явится менее благоприятным для последних умозаключений и обобщающих выводов, поскольку при этом всегда скажутся следы разделенных соображений и отсутствие полного объединения многообразного. Это говорится для тех, кто чувствует себя способным направлять или еще лучше построить педагогику собственными средствами.

5. По существу самого дела не может быть единой педагогической цели именно потому, что все должно исходить из мысли: воспитатель является при мальчике представителем будущего мужчины, следовательно, воспитатель должен теперь же поставить себе те цели, которые будут поставлены перед собой его питомцем, когда тот станет взрослым, должен подготовить внутренние условия, облегчающие достижение их. И не должен затруднять деятельности будущего человека, следовательно, не должен приковывать ее к отдельным пунктам и в той же степени не должен ослаблять ее путем рассеяния. Он не должен упустить ничего как в интенсивности, так и в экстенсивности всего того, что может быть потребовано от него в дальнейшем. Как бы велика или мала ни была эта трудность, ясно только одно: если человеческие стремления являются многообразными, то и заботы воспитания должны быть многообразными.

6. Но это не значит, что многосторонность воспитания не может быть легко подчинена одному или немногим формальным основным понятиям. Гораздо скорее царство будущих целей питомца немедленно распадается перед нами на две области: область возможных целей, из которых он со временем может выбрать любую и преследовать ее, насколько ему заблагорассудится, и совершенно обособленную область целей необходимых, в отношении которых он никогда не простит себе, если упустит хоть одну из них. Словом, цели воспитания распадаются на цели, предоставленные произволу (свободному усмотрению) не воспитателя и не мальчика, а будущего мужчины, и цели нравственные. Эти две главные рубрики немедленно представляются тому, кто помнит известнейшие основные положения этики.

II. Многосторонность интереса, сила характера нравственности

7. Как может воспитатель заранее предусмотреть возможные цели питомца?

8. Объективная сторона этих целей как дело произвола (свободное усмотрение) не имеет никакого интереса для воспитателя. Только сама воля будущего мужчины и, следовательно, сумма тех требований, которые будут поставлены этой волей в себе и собою, является предметом *благой воли* воспитателя, и сила, первоначальная охота, активность, с которыми тому предстоит произвести расчет с поставленными им самим требованиями, являются для этого предметом суждения, исходящего из идеи *совершенства.* Таким образом, нам представляется неопределенное количество различных целей (которых мы вообще не можем знать заранее), но активность подрастающего человека вообще, вся совокупность его внутреннего непосредственного оживления и возбудимости (Regsamheit). Чем больше эта совокупность, чем полнее, шире и чем согласованнее внутри себя самой, тем совершеннее является она и тем более обеспеченной является наша *благая воля.*

9. Но цветок не должен разрывать своей чашечки, полнота не должна переходить в слабость вследствие продолжающегося рассеяния во многом. Человеческое общество давно прибегло к разделению труда, направленному к тому, чтобы всякий мог действительно хорошо выполнять свое дело. Но чем ограниченнее, чем распределеннее является выполняемое, тем многообразнее воспринимаемое отдельной личностью ото всех остальных. А так как духовная восприимчивость основана на духовном сродстве, а последнее на сходных умственных упражнениях, то понятно, что в высшем царстве истинного человечества работы не должны быть разделены до такой степени, чтобы не знать друг о друге. Все должны быть любителями в отношении всего и виртуозами в каком-либо одном предмете. Но особая виртуозность есть дело свободного усмотрения, и, напротив, многосторонняя восприимчивость, которая может возникнуть из разнообразных начинаний по собственному стремлению, есть дело воспитателя. Поэтому мы называем первую часть педагогических целей многосторонностью интереса, которую необходимо отличать от ее собственной крайности, многосторонней суетливости. А так как предметы, на которые направлена воля, отдельные направления сами по себе интересуют нас вполне равномерно, то, чтобы слабость не вызывала неудовольствия рядом с силой, мы прибавляем определение: равномерно колеблющаяся многосторонность. Таким образом, мы достигнем смысла обычного выражения: гармоническое развитие всех сил, при котором возникал вопрос: что следует разуметь под множественностью душевных сил и что должна означать гармония различных сил?

10. Каким образом воспитатель должен присвоить себе необходимые цели питомца?

11. Так как нравственность связана единственно и исключительно с собственной волей, определенной правильным пониманием, то прежде всего само собой понятно, что нравственное воспитание не направлено на известное внешнее поведение, а должно выработать в душе питомца понимание с присущей ему волей. <...>

14. Итак, позаботиться о том, чтобы идеи справедливости и добра по всей своей определенности и чистоте являлись действительным предметом воли, чтобы в зависимости от них определялось внутреннее, реальное содержание характера, внутреннее ядро личности с отстранением всякого произвола, вот это, а не что-либо меньшее является истинной целью нравственного просвещения. И хотя бы меня и не вполне понимали, когда я коротко называю идеи справедливости и добра, но, к нашему счастью, этика уже давно отвыкла от той половинчатости, до которой она прежде иногда опускалась в форме учения о наслаждениях (утилитаризм), следовательно, мысль моя ясна.

III. Индивидуальность питомца как исходная точка воспитания

15. Стремления воспитателя носят общий характер; питомец же является особым человеком.

16. Не складывая души из смешения всевозможных сил и не конструируя мозга из позитивно-вспомогательных органов, правда, могущих освободить ум от некоторой части его работы, мы должны принимать опыты, указывающие нам, что духовная сущность при том или ином своем воплощении сталкивается с определенными то затрудняющими, то, напротив, облегчающими ее проявления условиями в том самом объеме, в котором они представляются нам, не оспаривая их.

17. Как бы сильно ни было в нас побуждение испытать путем опыта гибкость подобных условий и ни в коем случае не уступать перед их трудностью в пользу нашей инертности, мы, однако, предвидим, что всегда наиболее чистые и удачные изображения человечества показывают одновременно и отдельного человека: мы даже чувствуем, что индивидуальность должна проявиться для того, чтобы простой экземпляр рода, поставленный рядом с самим родом, не показался слишком мелким и не исчез бы как безразличный; мы знаем, наконец, благоприятные результаты того, что к различным занятиям подготовляются и предназначают себя различные люди. Кроме того, среди стараний воспитателя все более и более проявляются особенности молодого человека; хорошо еще, если они не прямо противодействуют стараниям воспитателя или не принимают такого неправильного направления, что из них выходит нечто третье, нежелательное для обоих. Последнее почти всегда случается с теми, кто вообще не умеет обращаться с людьми и потому не умеет подойти к человеку, уже присутствующему в мальчике.

18. Изо всего этого для целей воспитания вытекает одно определение отрицательного характера, соблюдение которого столь же важно,

как и трудно: индивидуальность необходимо по возможности сохранять нетронутой. Для этого главным образом требуется, чтобы воспитатель сам бы хорошо различал, что в нем самом является случайным, и точно отмечал бы те случаи, в которых он желает одного, а питомец действует по-другому, причем ни на той, ни на другой стороне нет существенных преимуществ. При этом собственное желание всегда должно уступить, надо даже по возможности подавить выражение такового. Пусть неразумные родители по своему вкусу направляют своих сыновей и дочерей, пусть покрывают неотесанное дерево каким угодно лаком, который будет нетерпеливо сорван в зрелые годы, правда, не без боли и не без вреда. Истинный воспитатель, если и не может предупредить этого, то во всяком случае не будет принимать в этом участия: его занимает собственное построение, для которого он постоянно находит в детской душе широкий простор. Он будет остерегаться того, чтобы браться за дела, которые не могут заслужить благодарности. Он охотно предоставляет индивидуальности беззаботно хвалиться тем, на что единственно она способна, а именно резкими очертаниями и поразительной ясностью своих проявлений, а для себя ищет чести в том, что он в человеке, который был предоставлен на его благоусмотрение, сумел сохранить чистый отпечаток личности, семьи, рода и нации.

IV. О необходимости соединить цели, различие которых было ранее установлено

19. Мы не можем развивать наши педагогические намерения из одной исходной точки, не закрывая глаз на разнообразные требования, заключенные в деле, но, по крайней мере, мы должны привести к одной точке то, что должно быть целью одного-единственного плана. Потому что без этого, где же должна начаться наша работа? Где кончиться? Где искать прибежища при ежеминутно выступающих настойчивых требованиях разрозненных разнообразных соображений?

Возможно ли вдумчиво воспитывать, не чувствуя ежедневно глубокой потребности в единстве цели? Возможно ли мыслить о том, что занимаешься воспитанием, не пугаясь массы разнообразных забот и задач, предстоящих при этом?

20. Совместима ли *индивидуальность с многосторонностью*? Можно ли сохранить первую, вырабатывая вторую? Индивид горбат — многосторонность является ровной, гладкой, круглой, потому что, по нашим требованиям, она должна вырабатываться так, чтобы оставаться уравновешенной. Индивидуальность определена и ограничена; многообразный интерес стремится вдаль по всем направлениям; он должен уступить там, где остается неподвижной или даже отталкивает; он должен вращаться в постоянной смене, тогда как она покоится в себе, чтобы временами с резкостью выступить.

21. Какое отношение индивидуальности к характеру? С ним она, по-видимому, совпадает или прямо его исключает, потому что мы ведь по характеру узнаем человека, но должны бы узнавать его по

его нравственному характеру. Однако менее нравственный индивид узнается не по нравственности, а, напротив, по многим другим индивидуальным чертам, и именно эти черты и представляют, по-видимому, его характер.

22. Самое же худшее затруднение лежит между обеими главными частями самой педагогической цели. Как же многосторонность может примириться с тем, чтобы втиснуться в тесные границы нравственности, и как может серьезная простота нравственного смирения примириться с пестрой одеждой многостороннего интереса?

23. Если бы педагогике пришла мысль жаловаться на то, что в целом она продумывается и проводится с достаточной заурядностью, то ей следовало бы остановиться только на тех, кто своим толкованием назначения человека так мало помог нам выпутаться из жалкой середины между теми соображениями, которые, казалось бы, должны быть согласованы между собой. Ведь при воспарении взоров к высоте нашего призвания обычно забываются индивидуальность и земной многосторонний интерес, пока вскоре затем он не заставит забыть о первой. И пока нравственность убаюкивается верованием в трансцендентальные силы, в распоряжении неверующего остаются действительные силы и средства для управления миром.

24. Попытаться наверстать сразу то, чего не хватает в подготовительных работах, было бы задачей, о которой мы здесь и помышлять не должны. Пусть только нам удастся возможно ближе всмотреться в пункты, стоящие под вопросом. Конечно, нашей главной задачей должно быть тщательное расчленение отдельных главных понятий, а именно: многосторонности, интереса, характера нравственности, потому на них мы должны направить все труды, намечаемые нами. При расчленении возможно, что отношения одного к другому сами собой установятся правильно. Но что касается индивидуальности, то она, очевидно, является психическим феноменом; следовательно, рассмотрение таковой должно входить во вторую вышеупомянутую половину педагогики, которой надлежало бы строить на основе теоретических понятий подобно тому, как настоящая строит на основе практических.

25. Но все же мы не можем здесь оставить совершенно в стороне индивидуальность, иначе у нас сохранилось бы постоянное тревожное воспоминание о ней, и это препятствовало бы нам заняться с полным доверием продумыванием главных частей педагогической цели. Вследствие этого мы немедленно должны предпринять некоторые шаги к примирению индивидуальности с характером и многосторонностью. После этого можно будет принять для последующих книг сделанные здесь определения и мысленные связи и продолжать упражняться во всестороннем рассмотрении предметов воспитания, не теряя одного из-за другого. Но никакие правила одни не могут заменить собственных упражнений.

V. Индивидуальность и характер

26. Каждая вещь отличается своей индивидуальностью от других, однородных с ней. Отличительные признаки часто называются ин-

дивидуальным характером, и, таким образом, обыденная речь смешивает два слова, которые мы желаем определить, противопоставляя их. Но сразу чувствуется, что слово «характер» употребляется в ином смысле, как только начинают говорить о характерах в драме или об отсутствии характеров в детях. Просто индивидуальности создают плохую драму, а дети отличаются весьма резко выраженной индивидуальностью, не обладая характером. То, чего недостает детям, что должны показать действующие лица в драме, что в человеке, как в разумном существе, вообще способно проявить характер, есть воля, и притом воля в строгом смысле слова, весьма сильно отличающемся от колебания настроения и желания, потому что они нерешительны, тогда как воля решительна. Степень этой решительности является характером.

27. Хотение и решение происходят в сознании. Индивидуальность же не сознается, она является тем темным корнем, из которого, по нашим психологическим чаяниям, мы ждем, что вырастет то, что постоянно выступает в человеке в новой и новой форме, в зависимости от обстоятельств. Наконец, психолог приписывает ей и самый характер, тогда как учитель трансцендентальной свободы, взоры которого направлены исключительно на уже сложившийся характер, разделяет бездонной пропастью интеллегибельную сущность от природной.

28. Характер в своем отношении к индивидуальности почти неизбежно проявляется в борьбе, потому что он прост и устойчив, а из глубины ее вытекают все новые причуды и вожделения. Даже в тех случаях, когда ее активность подавлена, она все же ослабляет выполнение решений своей многообразной пассивностью и раздражительностью.

29. Борьба знакома не только нравственному, но и всякому характеру, потому что каждый по-своему ищет последовательности. В победе над лучшими проявлениями своей индивидуальности вырабатывается честолюбец и эгоист; в победе над самим собой создается герой порока, так же, как и герой добродетели. Комической противоположностью им служат те слабовольные, которые тоже, желая быть последовательными, строят свою теорию на принципе: не бороться, а отдаваться течению. Правда, это является тягостным, странным пробиванием из света во мрак, от сознания к бессознательному. По крайней мере, лучше в таких случаях вести борьбу с осторожностью, нежели с упорством.

VI. Индивидуальность и многосторонность

30. Если раньше нам приходилось различать то, что, по-видимому, совпадало, то здесь нам предстоит выровнять то, что хочет выступить.

31. Многосторонность не знает ни рода, ни положения, ни эпохи. С устойчивыми мнениями, с отзывающейся на всё впечатлительно-

стью она одинаково идет и мужчинам, и девушкам, и детям, и женщинам; она может быть, если вам угодно, гражданином или придворным; она чувствует себя как дома в Лондоне и в Афинах, в Спарте и в Париже. Аристофан* и Платон* являются ее друзьями, но ни один из них не владеет ею. Единственным преступлением для нее является нетерпимость. Она отмечает пестрое, мыслит возвышенное, любит прекрасное, осмеивает жеманное и упражняется во всем. Ничто для нее не ново, и все остается свежим. Привычка, предубеждение, отвращение и вялость никогда ее не затрагивают. — Пробудите Алкивиада*, заставьте его путешествовать по Европе, и вы увидите воплощение многосторонности. В этом одном человеке, единственно которого мы знаем, индивидуальность была многосторонней.

32. В этом смысле человек с характером не является многосторонним, потому что не хочет этого. Он не хочет служить ни каналом для всех ощущений, вызываемых минутой, ни другом для всех, кто привязывается к нему, ни деревом, на котором вырастают плоды всевозможных настроений. Ему стыдно быть сосредоточием всех противоречий; равнодушие и споры одинаково для него ненавистны. Он дорожит искренностью и серьезностью.

33. Итак, многосторонность Алкивиада может в какой угодно степени быть подходящей для индивидуальности; воспитателю, не имеющему права отказаться от выработки характера, это совершенно безразлично. Глубже внизу понятие многосторонности и, как качество личности, и без того растворится в понятиях, которые могут и не подойти к изображенной картине.

34. Но по отношению к индивидуальности, которая часто важничает и выставляет свои притязания, исключительно потому, что является индивидуальностью, мы противопоставляем образ многосторонности, чтобы она могла сравнить притязания последней со своими.

35. Итак, мы допускаем, что индивидуальность может находиться в споре с многосторонностью; мы даже очень хорошо помним, что объявляли первой войну от имени последней, где в случаях, когда она не хотела допустить многосторонне переливающегося интереса. Но так как мы немедленно отказались от многосторонней суетливости, то для индивидуальности остается большой простор показать себя с деловой стороны, выбрать себе призвание и присвоить себе тысячи мелких привычек и удобств, которые пока не претендуют на большее значение, чем то, которое принадлежит им, могут мало повредить впечатлительности и подвижности духа. Условие, состоящее в том, что воспитатель не должен предъявлять требований, не связанных с целью воспитания, уже было определено заранее.

36. Индивидуальностей много; идея многосторонности едина; первые заключены в ней как части в целом. И часть может измеряться по отношению к целому, а также быть расширенной до пределов целого. Здесь это должно быть достигнуто воспитанием.

37. Только не следует мыслить этого расширения так, как будто мы к имеющимся уже частям прибавляем постепенно новые. Воспи-

тателю всегда представляется вся многосторонность то в уменьшенном, то в увеличенном виде. Его работа состоит в том, чтобы умножить всю совокупность, не изменяя ни очертаний, ни пропорций, ни облика. Однако работа, предпринятая над индивидом, постоянно изменяет очертания последнего; это проходит так, как бывает, когда из неправильного угловатого тела постепенно, исходя из одного центра, вырастает шар, который, однако же, не может совершенно затянуть наиболее выдающихся выступов. Выступы — сила индивидуальности — могут оставаться, поскольку они не портят характера. Благодаря им всё очертание принимает тот или иной облик; и уже нетрудно, после того как воспитано эстетическое чувство, связать каждое очертание с известными особыми навыками. Но основное содержание интереса, равномерно расширенного во все стороны, определяет запас непосредственной духовной жизни, который, вследствие того, что держится не на одной только нити, не может быть сокрушен судьбой, а только может быть обращен в другую сторону в зависимости от обстоятельств. А так как нравственный жизненный план сам соображается с обстоятельствами, то многостороннее образование дает необыкновенную легкость и охоту переходить к новым видам занятий и новому образу жизни, которые каждый раз могут оказаться и наилучшими. Чем больше индивидуальность растворяется в многосторонности, тем легче для характера утверждать свое господство в индивиде.

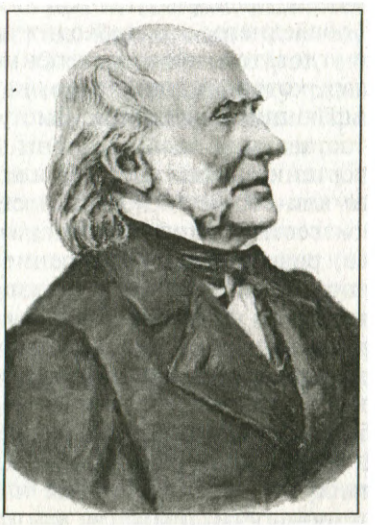
38. Таким образом, мы соединили то, что до сих пор среди элементов педагогической цели поддается объединению.

VII. Предварительный взгляд на средства подлинного воспитания

39. Интерес вытекает из интересных предметов и занятий. Из богатства таковых возникает многосторонний интерес. Привлечь его и преподнести надлежащим образом является делом преподавания, которое продолжает и дополняет ту предварительную работу, которая исходит от опыта и общения с людьми.

40. Для того чтобы характер принял нравственное направление, индивидуальность должна сохраняться как бы погруженной в текучий элемент, который в зависимости от обстоятельств то содействует, то противодействует ей, но в большинстве случаев остается почти неощутимым. Этим элементом является забота о развитии и дисциплинированности воспитуемого (Zucht), которая оказывает свое действие главным образом на произвол и отчасти также на понимание. <...>

Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790—1866 гг.)



Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег — выдающийся немецкий педагог, последователь И.Г. Песталоцци, занимавшийся преимущественно проблемами начального обучения и подготовки учителей для народной школы. Он родился в 1790 г. в г. Зигене в Вестфалии в семье чиновника судебного ведомства, учился сначала в народной, затем в латинской школе, в Герборнском и Тюбингенском университетах. Окончив последний в 1811 г., здесь же через 6 лет он защитил докторскую диссертацию по философии. В последующие годы Ф.А.В. Дистервег преподавал физику и математику в гимназиях в Вормсе, Франкфурте-на-Майне и Эльберфельде (1811—1820 гг.), был директором учительских семинарий в Мерсе (1820—1832 гг.) и в Берлине (1832—1847 гг.), где преподавал педагогику, математику, немецкий язык.

Еще в годы работы учителем гимназий он сблизился с рядом педагогов-песталоццианцев, общение с которыми определило направление всей его последующей педагогической деятельности — забота о немецкой народной школе и подготовка учителей для нее. Ф.А.В. Дистервег был автором более 20 учебников и руководств для народных школ Германии. В 1827 г. он основал и до последних дней своей жизни редактировал педагогический журнал «Рейнские листки для воспитания с особым вниманием к народной школе», с 1851 г. издавал также «Педагогический ежегодник».

Ф.А.В. Дистервег всю жизнь отстаивал идею создания единой и бессословной народной школы. За свою деятельность в этом направлении, противоречившую точке зрения прусского правительства, в 1847 г. он был отстранен от должности директора учительской семинарии, а в 1850 г. уволен в отставку. Однако и после этого он продолжал активную обще-

ственно-педагогическую деятельность. Ф.А.В. Дистервег умер в Берлине в 1866 г.

В 1835 г. был опубликован основной труд Ф.А.В. Дистервега «Руководство к образованию немецких учителей», в котором были раскрыты общепедагогические и дидактические основы создания народной школы как ядра национальной школьной системы, ориентированной на развитие у детей самостоятельного мышления и активности. Наряду с этим им было написано огромное количество педагогических статей и очерков.

Углубляя положения принципа природосообразности (учет возрастных и индивидуальных особенностей физического и психического развития ребенка), Ф.А.В. Дистервег опирался на разработанный немецкой классической философией диалектический метод, рассматривая развитие у ребенка чувственного восприятия, рассудка и разума не изолированно, а во взаимосвязи и взаимодействии. В связи с этим он отмечал ошибочность тезиса Ж.-Ж. Руссо о «сне разума» ребенка до 12 лет.

Ф.А.В. Дистервег видел суть воспитания в возбуждении и напряжении природных сил ребенка: «воспитывать значит возбуждать умственную активность учащихся». Поэтому стимулирование самодеятельности ребенка рассматривалось им в качестве одного из общих педагогических принципов, соответствующих самой природе человека.

Рассматривая воспитание как элемент соответствующей человеческой культуры, Ф.А.В. Дистервег сделал вывод, что состояние культуры каждого народа, то есть среды, в которой формируется каждый человек, следует рассматривать в ее естественно-историческом движении. Поэтому принцип природосообразности воспитания был им дополнен принципом культуросообразности. В соответствии с этим принципом в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек и в которых ему предстоит жить. Общепедагогические принципы получили отражение в разработанных Ф.А.В. Дистервегом правилах обучения.

Особое внимание Ф.А.В. Дистервег уделял личности учителя, его профессиональным качествам как организатора всего учебно-воспитательного процесса в школе. При этом он подчеркивал, что учитель может руководить образованием других людей только до тех пор, пока сам занимается своим самообразованием.

Общепедагогические и дидактические идеи Ф.А.В. Дистервега и его труды оказали большое влияние на дальнейшее развитие теории и практики народной школы в европейских странах, в том числе и в России. Ниже приводятся фрагменты из книги Ф.А.В. Дистервега «Руководство к образованию немецких учителей», в которой изложены разработанные им дидактические требования, соблюдение которых в процессе начального обучения должно сделать его развивающим и воспитывающим, а также текст его статьи «Воспитывающее обучение — обучающее воспитание».

Ф.А.В. ДИСТЕРВЕГ

РУКОВОДСТВО К ОБРАЗОВАНИЮ НЕМЕЦКИХ УЧИТЕЛЕЙ[1]

ПЕРВАЯ ОБЩАЯ ЧАСТЬ
IV. ЗАДАТКИ ЧЕЛОВЕКА И ВЫТЕКАЮЩИЕ ИЗ НИХ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ЗАКОНЫ И ПРАВИЛА

1. Правила обучения, относящиеся к ученику, к субъекту

1. Обучай природосообразно!

Обучение должно быть согласовано с человеческой природой и законами ее развития. Это главный, высший закон всякого обучения. Если возможно доказать, что известный способ обучения, метод и т.п. является природосообразным, то этим уже доказана его правильность. Что, напротив, приходится признать противоречащим природе ребенка и противоестественным, то безусловно непригодно. Поэтому как для врача, так и для воспитателя самое важное — узнать природу человека вообще и в частности. <...>

Следующие правила по большей части основаны на принципе природосообразности. Они или подчиняются ему или из него вытекают. Указывалось, что при помощи принципа природосообразности нельзя ничего установить, так как они чисто формального характера. Последнее совершенно правильно: он является нормативным, но в качестве такового по праву занимает первенствующее место, имеет руководящее значение, обладает авторитетом, требующим уважения.

2. Руководствуйся при обучении естественными ступенями развития подрастающего человека!

Обыкновенно в развитии человека до четырнадцати или шестнадцати лет различают три ступени: 1. Ступень преобладания ощущений (чувственного познания) или созерцания; 2. Ступень памяти; 3. Ступень рассудка. К этому ныне добавляют еще четвертую — ступень разума. Это подразделение содержит, несомненно, известную долю истины; однако оно не настолько бесспорно, чтобы им руководствоваться в обучении. Дело в том, что жизнь ребенка не может быть разделена на резко разграниченные периоды. <...>

По истечении первых лет жизни ребенка не бывает такого времени, когда не проявилось хотя бы одно из основных различий, свойственных его интеллектуальным задаткам, о которых здесь идет речь. Если мы обозначим их, в порядке их последовательного развития, как чувственное восприятие, память, рассудок и разум, то этим мы скажем, что ребенок в любое время является существом, одаренным этими различными познавательными средствами. Он, следо-

[1] *Дистервег А.* Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. С. 136—203.

вательно, не бывает в одно время исключительно чувственно воспринимающим, в другое рассудочным существом и т.д., а всегда проявляются все функции, но лишь в различных формах и видах.

И шестилетнее дитя имеет разум, но только оно занято иными вещами, чем восемнадцатилетний юноша.

Необходимо, однако, установить наиболее общие формы развития умственной жизни. Ими являются *восприимчивость и самодеятельность*. Обе они проявляются всегда, но только первая преобладает в раннем возрасте и при нормальном развитии ребенка все более и более переходит во вторую. Это относится к духовной жизни. Но если взять человека в *целом*: обе его стороны — душу и тело, то мы должны сказать, что в первые двенадцать-четырнадцать лет жизни ребенка самодеятельность проявляется преимущественно в физической деятельности. Обе формы духовной жизни человека существуют, таким образом, нераздельно, но только очевидно, что восприимчивость с годами ослабевает.

На основании вышеизложенного дело представляется нам в следующем виде:

1. Самодеятельность человека выражается сначала в первой стадии жизни (приблизительно до четырнадцатого года) как физическая деятельность. Ребенок хочет свободно играть; мальчик резвится, так это и должно быть. Воспитательное искусство использует эти благородные стремления для всестороннего развития тела посредством гимнастических занятий. Их не следует прекращать и на четырнадцатом году, но к этому времени они должны уже быть доведены до такого уровня, чтобы развитая до этих пор духовная самодеятельность могла бы управлять телом как уже совершенным и подлежащим дальнейшему совершенствованию орудием.

2. Духовная *восприимчивость* выражается приблизительно до девятого года, сначала в *деятельности ощущений* (здоровая восприимчивость отнюдь не является пассивностью!), в стремлении к *чувственному познанию, к любознательности*.

Следует упражнять чувства посредством внимательного ознакомления с предметом, сохранять прирожденную впечатлительность и живость и заботиться об основательном усвоении!

Само собой разумеется, что руководство чувственным познанием ребенка не прекращается на девятом году его жизни, а продолжается применительно к началам и основам каждой новой отрасли преподавания. К этому обязывает наше основное положение: «всякое истинное знание исходит из чувственного познания».

В этот же период (духовная) самодеятельность проявляется в свободной игре воображения. Отсюда любовь к рассказам, сказкам, робинзонадам и боязнь привидений (у всех детей с живым воображением, отсутствие которого не должно радовать воспитателя!).

Физически-духовная самодеятельность должна быть использована в этом периоде для приобретения технических навыков!

3. Предшествующий период, в особенности если он был целесообразно использован для проявления энергичной деятельности ре-

бенка в природе и школе, переходит постепенно в способность основательного усвоения и запоминания, в способность и стремление к настоящему учению. Это продолжается приблизительно до четырнадцатого года. Восприимчивость и самодеятельность действуют тут сообща. Ум приобщается к чувственно воспринимаемому материалу и прочно его усваивает. Это период оплодотворения памяти ценным материалом, который необходимо запомнить на всю жизнь; это время изучения основ языков.

4. В этот же период, особенно у хорошо одаренных детей, пробуждается и выявляется способность понимания, осознания, мышления, способность из частностей выводить общие истины. Индивидуальные задатки, наклонности, свойства проявляются все более и более определенно, и не требуется уже особой проницательности для того, чтобы понять преобладающие стремления, предугадать или даже точно указать будущее жизненное призвание ребенка. <...>

5. После четырнадцатого года все более и более наступает период рассудка, который переходит в формирование начал разума. Это проявляется в возникновении идеалов. Следует сохранить силу чувственных восприятий, планомерно развивать рассудок, оживлять самодеятельную фантазию возвышенными идеалами. Наступают решающие годы, когда подрастающий юноша должен быть завоеван для всего истинного, великого, святого. То, чему теперь не положено начало, навряд ли разовьется когда-либо в жизни. <...>

Учение совершается теперь вполне сознательно, с ясным, отчетливым пониманием законов и правил; представления возникают в логической последовательности; сила мышления развивается; твердые принципы прочно усваиваются и применяются в жизни. Нравственные воззрения превращаются в убеждения, убеждения образуют характер и его силу.

Воля и мышление едины. Мышление есть бытие. Как человек мыслит, таков он и есть; каков человек, так он и мыслит. «Voluntas et intellectus sunt unum et idem» (Спиноза*).

Результатом и доказательством правильного хода развития являются следующие признаки: развитие чувства, физическая сила и ловкость как базис энергичного характера; живость и сила восприятия; хорошая память, оплодотворенная ценным материалом и основами всякого истинного знания; развитые мыслительные способности; влечение и склонность к самостоятельному исследованию и свободному устному и письменному изложению; увлечение яркими идеалами и наглядными примерами деятельной жизни, посвященной служению истинному, доброму и святому; единство чувств, мысли, воли и выработанные навыки.

Вот общие замечания и указания. Что можно из этого извлечь для воспитания и обучения? Многое — и ничего. Многое — если знание человеческой природы вытекает из собственного, живого наблюдения; ничего — если ее рассматривать и воспринимать как внешнее, чужое, готовое. Воспитателем и учителем надо родиться; им руководит прирожденный такт. При непосредственном общении с учени-

ком внутреннее чувство учителя подсказывает ему, как он должен действовать, поступать; настало ли время, чтобы переходить к обобщениям или они непосильны еще не созревшему для них юношескому уму и только собьют его с толку. Вредно запаздывание, еще вреднее преждевременность. Но никто не действует так пагубно, как деспотический учитель, не считающийся с естественным развитием человека, не уважающий этого развития. Так же пагубно действует учитель безыдейный, полный самомнения, критиканствующий. Он решается — и даже видит в этом геройство — раскритиковать перед учениками все великое, прекрасное, возвышенное в истории и литературе, приучает и учеников к критиканству, конечно, по данной, им навязанной мерке и тем разрушает их веру в идеалы. Подобный учитель убивает благородную человеческую природу.

3. Начинай обучение, исходя из уровня развития ученика, и продолжай его последовательно, непрерывно, без пропусков и основательно!

Уровень развития ученика — исходный пункт. Следовательно, его надо определить до начала обучения. Так как умственное развитие связано с законом постепенности, то обучение должно следовать этому закону. Этого требует принцип непрерывности. Последний часто понимается неправильно. Искали непрерывности (как Песталоцци, ошибочно и наперекор собственному субъективному принципу, в своей «Книге матерей») в учебном предмете, в объекте. Отсюда многочисленные мелкие, мелочные упражнения, которые вновь вводили в школу, связывающую ум механистичностью вместо свободного развития. <...>

Близко стоит к верному принципу непрерывности принцип основательности в обучении. Добавим здесь поэтому и этот принцип. Противоположность основательности составляет поверхность, разбросанность и верхоглядство. Вряд ли кто пожелает высказаться за подобные качества. Поэтому принцип: «Обучай основательно» — общепризнан. И он, однако, может быть понят совершенно неправильно. Он не требует того, чтобы на одном предмете останавливаться до тех пор, пока в нем не останется ничего не известного ученику, пока вопрос не исчерпан окончательно. <...> Требуется только не вести ученика дальше, прежде чем он будет в силах самостоятельно преодолеть следующую ступень; так что сообщаемое должно вполне соответствовать уровню развития ученика. Ни один предмет, как правило, не должен и не может быть исчерпан на какой-либо ступени юношеского обучения. Истинное умственное образование требует, напротив, частого возвращения к важным предметам, потому что только повторные занятия трудными вещами в различное время и на различных ступенях умственного развития приводят учащегося к полному овладению ими. <...>

Чаще всего повинны в этом грехе молодые учителя; они учат всему, что только что выучили сами и обременяют головы своих бедных учеников ненужным балластом. И в наше время еще приходится встречаться с подобными явлениями, достойными сожаления. Учителя, обладающие хорошими задатками, из года в год все сильнее

сокращают учебный материал и доводят его в конце концов до неизбежного минимума. Это настоящие учителя.

4. Не учи тому, что для ученика, пока он это учит, еще не нужно, и не учи тому, что для ученика впоследствии не будет более нужно!

<...>

5. Обучай наглядно!

Этому правилу я отвожу, соответственно его значению в природосообразном обучении, первое место. Но всё его значение редко оценивается в должной мере. Оно является основой новейшего обучения, подлинным принципом элементарного обучения в новой школе. <...>

Развитие человеческого ума начинается с чувственного восприятия внешнего мира. Оно выражается в *ощущениях*, которые связываются в *наглядные представления*, а последние возводятся разумом *в общие представления или понятия*. Поэтому понятия должны основываться на представлениях, представления на ощущениях. Иначе они окажутся лишенными содержания, пустыми, а обозначающие их слова пустословием. <...>

Поэтому принцип наглядности требует: *исходи из чувственно воспринимаемого и переходи от него к понятиям*. Иди от единичного к общему, от конкретного к абстрактному, а не наоборот! Этот принцип относится ко всему обучению и воспитанию. Только его безоговорочное применение даст возможность изгнать бессодержательное учение, пустую, никчемную, вредную ослабляющую ум игру в определение абстрактных понятий, которая приводит к бессмысленному повторению непонятных слов и потому порабощает ум и препятствует его нормальному развитию. <...>

Основной принцип новой школы гласит: *Самодеятельность посредством чувственного познания и на основании последнего:* 1) самодеятельность как форма духовной деятельности; 2) непосредственное, чувственное, живое познание (содержание); 3) самодеятельное мышление на основе чувственного познания и, наоборот, при большей зрелости: *создание наглядных представлений* на основании всего передуманного. Старая школа знала не *объективный*, а *абстрактный метод*. Новая школа придерживается субъективного и в обучении стремится к наглядному или конкретно-объективному методу — взаимодействию и единству субъективного и объективного методов. Пусть учитель, желающий следовать требованиям современной дидактики, дополнительно продумает это. Всё дальнейшее является раскрытием установленного принципа.

6. Переходи от близкого к далекому, от простого к сложному, от более легкого к более трудному, от известного к неизвестному!

Здесь мы имеем не одно, а четыре различных дидактических правила, но они родственны друг другу и должны для правильного понимания рассматриваться совместно. Поэтому мы соединили их в одно общее требование.

Все четыре правила основываются на предыдущем принципе наглядности и исходят из природосообразности. Кто хочет обучать

наглядно и природосообразно, должен точно следовать этим четырем правилам.

От близкого к далекому!

<...> Чтобы не извратить этот принцип, его следует применять совместно с другими; только тогда он выражает верную мысль. Всё его большое значение, однако, еще не оценено; по крайней мере, далеко не везде он осуществляется на практике. Конкретное, наглядное всегда близко, абстрактное далеко; следовательно, раз мы идем наглядным путем, то всегда переходим от близкого к далекому.

От простого к сложному!

Это правило верно, если оно правильно понято и не изолировано от остальных. Но его следует применять вместе с правилом:

От более легкого к более трудному!

Простое обыкновенно легче, сложное труднее. Это относится по крайней мере к внешним видимым вещам. Легче изучить очень простое растение или животное в отношении их частей и строения, чем создание, имеющее разнообразные части. Простые математические действия и фигуры усваиваются легче, чем сложные и запутанные, из-за наличия в последних разнородных частей. Часто, однако, простое бывает именно наиболее трудным. Изучение низших животных, например, труднее, чем высших, обучение минералогии труднее, чем зоологии, хотя животное обладает очень сложным организмом. Поэтому развивающийся ум начинает с восприятия отдельных предметов, обладающих большим разнообразием признаков, хотя он и не овладевает ими всеми одновременно. Только позднее он доходит до более простых представлений, до более общих и высших, и так далее, пока не дойдет до самых общих и простых понятий. Здесь сложное оказывается, таким образом, более доступным детскому уму, чем общее, простое. Поэтому первое должно предшествовать второму. <...>

Поэтому принцип «от простого к сложному» должен быть понят правильно. Раньше чем приступить к изучению отдельных частей растений, частей его частей и т.д., надо рассмотреть его в целом и прежде всего усвоить наиболее чувственно-простые части. Поэтому не всегда исходной точкой является самое простое, отдельное, наиболее конкретное. Но всегда этой точкой должно быть что-либо конкретное и именно индивидуальное, а отнюдь не абстрактное. Это различие нужно как следует помнить. <...>

От известного к неизвестному!

Это правило является самым важным из четырех, потому что оно господствует над всеми, т.е. в случае столкновения или конфликта между ними оно берет верх, а остальные должны ему подчиниться. В особенности это относится к первому и второму правилам: с тре-

тьим оно по большей части совпадает, потому что известное обыкновенно легко, неизвестное трудно. Следовательно, если более далекое и сложное оказывается более известным, чем более близкое и простое, то начинать надо с далекого, а не с близкого, потому что развитию человеческого ума свойственно всегда и везде присоединять неизвестное к известному, с ним сравнивать и сопоставлять, чтобы овладеть неизвестным и сделать его известным. Другого пути для образования не существует. Кажется, правда, будто можно начинать и с неизвестного, предпосылая его известному. Многократно это пробовали даже осуществить, извращая при этом обучение, так как это, безусловно, нечто невозможное. Этого нельзя себе представить, а следовательно, и реализовать. Лишь поскольку мы можем связать новое со старым, незнакомое с тем, чем мы уже владеем, — одним словом, неизвестное с известным, — поскольку новое, незнакомое воспринимается нашим умом. Известное всегда является ясным, неизвестное — темным. Начинать с неизвестного, чтобы направляться к известному, значило бы установить сначала темноту, чтобы во мраке обнаружить свет. Тут очевидное противоречие и абсурд. Поэтому нельзя научиться иностранному языку иначе, как с помощью родного. Разве только уподобиться грудному младенцу, поселиться среди чужого народа и постараться забыть все прежде выученное. Пытаться объяснить родной язык, прибегая к иностранному, значило бы темное делать наглядным посредством еще более темного. Но отечественное получает должное освещение благодаря чужеземному; для правильного понимания вещи необходимо ее сравнение с родственными ей вещами. <...>

Наука или система могут начинать с наиболее общего, далекого, абстрактного, неизвестного, но элементарное обучение, как и всякое *развивающее обучение*, — ни в коем случае. Не может также принести пользы и такое научное обучение, при котором ученик не сравнивает везде и всегда общее, неизвестное, с частным, известным, разъясняя первое посредством последнего. Этим объясняется бесплодность научных занятий столь многих людей, которые не в состоянии связать абстрактные высоты с конкретными положениями. Ни одна наука не возникла путем перехода от абстрактного к конкретному. Поэтому всегда следует придерживаться естественного пути развития науки и только после основательного овладения какой-либо наукой устанавливать ее систему.

Правило «от известного к неизвестному» относится во всяком случае без исключения ко всякому развивающему обучению юношества, поэтому оно может служить мерилом для оценки природосообразности обучения.

Указания, которые содержатся в предыдущем параграфе, мы намерены ввиду важности вопроса возвести в самостоятельный принцип. Он гласит:

7. Веди обучение не научным, а элементарным способом!

<...> Так называемый научный метод — метод дедуцирующий, синтетический, прогрессивный, диалектический часто, именно в

худшем случае, чисто догматический. Элементарный метод — индуктивный или индуцирующий, аналитический, регрессивный, эвристический. Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить. В первом случае происходит движение сверху вниз, во втором — снизу вверх; там ученики начинают с вершины и стараются наконец дойти до основания; здесь начинают с основания, на котором стоит ученик, и поднимаются до конечной точки, до вершины. <...>

8. Преследуй всегда формальную цель или одновременно формальную и материальную; возбуждай ум ученика посредством одного и того же предмета, по возможности разносторонне, а именно: связывай знание с умением и заставляй его упражняться до тех пор, пока выученное не сделается достоянием подсознательного течения его мыслей (des unteren Gedankenlauf)!

Эти принципы между собой родственны. Поэтому мы их объединили. Достаточно краткого разъяснения, чтобы доказать их правильность.

Обучение может иметь двоякую тенденцию: или имеется в виду познакомить ученика с определенным учебным материалом, дать ему знания или навыки, которые стали бы его неотъемлемым достоянием, или посредством обучения желают развивать его силы. В первом случае преследуется материальная, во втором формальная цель. Часто и обычно стремятся к достижению обоих, потому что они друг друга не исключают. Напротив, с наибольшей энергией и упорством овладеет предметом ученик, умственные силы которого были наиболее интенсивно возбуждены благодаря способу изложения предмета или методу. Но все-таки одна из этих целей остается более важной и высокой и должна быть поэтому преобладающей и господствующей. При обучении юношества, в особенности при элементарном обучении, это, очевидно, формальная цель. Ученик начальной школы не нуждается в большом количестве знаний. Но натренированная, по возможности развитая способность мышления и речи, произвольное внимание, способность усвоить и исследовать новый предмет при помощи разума, а также другие формальные способности принесут ему в течение всей его жизни величайшую пользу, разумеется при условии, что пробужденные умственные силы и приобретенные им навыки будут направлены на служение добру. <...>

9. Никогда не учи тому, чего ученик еще не в состоянии усвоить!

Ничего, что превышает уровень развития ученика! Я хотел, собственно, это дидактическое правило сформулировать так: «Не учи ничему, чего учащийся еще не понимает». Но я подумал, как злоупотребляют словом «понимать» те, которые стоят за обучение тому, чего учащийся или еще не понимает, или же никогда и не поймет. Таких людей немало. Они попытаются опорочить наше правило встречным вопросом: «А что собственно понимает человек?», желая этим сказать, что человек не в состоянии постигнуть всё как следует до конца. Из этого они делают вывод, что не имеет значения, если при обучении учащемуся преподносится кое-что еще непонятное. Противники таких взглядов, к которым и мы принадлежим, могут опровергнуть этот довод следующим образом: если дело обстоит та-

ким образом, то так же можно рассуждать и в отношении грехов. Если же человек наделен от природы первородным грехом, то уже не имеет значения, если допустить учащегося еще немного погрешить. Но шутки в сторону: наши противники серьезно поставили свой вопрос. Мы говорим: учащийся не должен учиться тому, чего он не постигает своим умом. <...>

10. Заботься о том, чтобы ученики не забывали того, что выучили!

<...> Всё, чему учат и что заучивает ученик (а мы видели, что обучать следует только самому существенному, необходимому), должно быть им усвоено так, чтобы оно не изгладилось из памяти, а находилось каждую минуту в его полном распоряжении. Это относится прежде всего ко всем тем предметам, где последующее основывается на предыдущем, ко всем систематическим предметам, например к математике и иностранным языкам. <...>

11. Не муштровать, не воспитывать и образовывать ad hoc, а заложить общие основы человеческого, гражданского и национального образования!

Этот принцип заключается уже отчасти в предыдущих, однако нуждается в специальном разъяснении.

Речь всюду идет об общем, а не о профессиональном образовании. Последнее является образованием для определенного положения. Немецкая педагогика его отбрасывает, не признает, например, кадетских корпусов. Она требует, чтобы будущее специальное образование основывалось на общечеловеческом образовании, называет преобладание первого над вторым муштровкой, воспитанием ad hoc. Немецкая педагогика требует сначала образования человека, затем гражданина и члена нации: сначала человек, потом немецкий гражданин и товарищ по профессии (Berufsgenosse), а не наоборот. Общие основы должны быть заложены для всякой будущей специальности. <...>

<...> Обучение молодежи имеет дело с общечеловеческим, с общим образованием человека, которое во всем основном одно и то же на всей земле. Учитель молодежи как таковой придерживается так же мало, как правитель как таковой конфессионального направления; он также не политический, не партийный человек, он не имеет права им быть. Учитель побуждает ученика освободиться посредством работы над собой от грубости и некультурности. Не благодаря словам и повторению чужих мыслей, не путем подражания внешним обычаям, но при помощи своей деятельности можно стать свободным человеком.

Чем свободнее человек может двигаться, чем меньше формулы и каноны сдерживают проявление его способностей, сил и навыков, тем счастливее он себя чувствует.

12. Приучай ученика работать, заставь его не только полюбить работу, но настолько с ней сродниться, чтобы она стала его второй натурой!

<...> Для нашего времени характерно, что хвала инерции, лености и бездеятельности выходит из моды. <...>

<...> Хвала поэтому нашей эпохе, преодолевшей, наконец, это страшное заблуждение, что она признала значение труда и научила уважать каждого трудящегося человека, безотносительно к той ра-

боте, которой он занимается. Последствия этого признания дают о себе все больше знать.

С этой переменой и связано педагогическое положение, что из юноши может выйти толк лишь благодаря напряжению его сил и что высшая задача воспитателя состоит в стимулировании воспитанника к выработке собственного «я». Из этого убеждения и проистекают вышеизложенные правила. Ими исключается не только нерасположение к деятельности, противодействие ей, но всякое пассивное отношение ученика, всякое учение, связанное с большей или меньшей пассивностью (в обычном смысле это слово следовало бы изгнать из педагогического словаря). Эти правила требуют, чтобы учитель не только «приохотил» ученика к учению, но всегда использовал бы его силы, возбуждал его деятельность и так с ним обращался, чтобы ученик не мог допустить даже мысли, что он посещает школу не для работы, а с какой-либо иной целью. Школа была раньше молитвенным домом, детской церковью; позднее она стала учебным заведением. Школа прежде всего должна представлять собой мастерскую, в которой работают и где ученик учится работать. Для этого необходимо, чтобы учитель был мастером своего дела, владел в совершенстве материалом, мог бы выбирать и разрабатывать его сообразно потребностям учеников, а последних обращать в своих искусных помощников. <...>

Заставляй ученика работать руками, языком и головой! Побуждай его перерабатывать материал, вкорени это ему настолько в привычку, чтобы он не умел поступать иначе, чувствовал себя неспокойным, когда это не делается; чтобы он чувствовал в этом внутреннюю потребность! Подобно тому, как никто не может за него, т.е. с пользой для него, есть, пить и переваривать пищу, так никто другой не может за него думать, за него учиться; никто другой не может ни в каком отношении быть его заместителем. Он всего должен достигнуть сам. <...>

13. Считайся с индивидуальностью твоих учеников!

<...> Еще в большей степени требуется принимать во внимание индивидуальность учеников, когда речь идет об учебном материале как в смысле количества отдельных, так и качества различных учебных предметов. Совершенно несправедливо требование, чтобы все ученики оказывали одинаковые успехи в одном и том же предмете и должны были бы его изучать в одинаковом объеме. От ребенка со слабой памятью нельзя требовать того, что выполняет другой с хорошей памятью. Кто одарен больше теоретическими, чем практическими задатками, делает более успехов в теоретических, чем практических вещах, в чем его не следует упрекать. Нельзя требовать, одним словом, всего и от всех в одинаковой мере! <...>

2. Правила обучения, касающиеся учебного материала, объекта

1. Распределяй материал каждого учебного предмета в соответствии с уровнем развития и (вышеуказанными) законами развития ученика!

В науке материал можно рассматривать как цель, и способ изложения может избираться с чисто объективной точки зрения, но это недопустимо при обучении юношества. Материал здесь является не более как средством для образования известных индивидуумов, поэтому он должен приноравливаться к их степени зрелости и развитию. Пусть всегда господствует формальная точка зрения. Речь идет не о приобретении знаний самих по себе, еще менее об исчерпывающем систематическом знании (как у ученого), а о развитии и образовании. Будем надеяться, что это уже достаточно обстоятельно нами доказано.

2. Задерживайся главным образом на изучении основ!

Это правило относится к основательности и обусловливает истинный успех. Кто не заложит надлежащей основы, осужден вечно чинить прорехи или должен опасаться разрушения всего здания. Всякая поверхностность и легкомысленное отношение к действительным основам (элементам) предмета неминуемо мстят за себя. К ним постоянно приходится возвращаться; иначе невозможен настоящий успех. Ученики неуверенно бродят вокруг, теряют из-за этого доверие к предмету и к учителю, а вместе с тем всякую охоту и любовь к ученью. <...>

Впрочем, пусть никто не боится, что из-за длительной задержки на элементах у него пропадет много времени. Следует только понаблюдать за постройкой большого дома. Значительная часть времени уходит на закладку фундамента; после этого верхние этажи устремляются ввысь со сказочной быстротой.

То же происходит и в обучении. Кажущееся излишним время, которое уходит на неизбежные основы, впоследствии наверстывается вдвойне и втройне.

3. При обосновании производных положений возвращайся почаще к первоначальным основным понятиям и выводи первые из последних!

Это правило, само собой разумеется, относится главным образом к рациональным предметам, например к геометрии и арифметике. Если при систематическом прохождении предмета подходишь к двенадцатому положению, которое может быть выведено из предшествующего одиннадцатого, то следует его оттуда и развить. <...>

Это правило непосредственно вытекает из элементарного метода, отличие которого от (так называемого) научного метода еще многими не понято. В элементарном обучении все зависит от закладки прочного фундамента. Мысль о целесообразности строительства «на самом широком основании» и здесь вполне оправдывается.

4. Распределяй каждый материал на известные ступени и небольшие законченные части!

Таким распределением достигается цель, указанная в правиле № 1: ученик научается обозревать предмет. Маленькие законченные части обозначают остановки, на которых можно произвести обзор и сделать повторение, обеспечивающее методическое планомерное продвижение вперед. Если это распределение может быть совершено таким образом, что ученик на каждой ступени в состоянии угадать или со всей определенностью предвидеть следующую, из нее разви-

вающуюся, то это превосходно. Это содействует логическому развитию ученика, закладывает основу для наглядного всестороннего рассмотрения предмета, позволяет учителю проникнуть в природу его воспитанника и определить, способен он или нет к научным занятиям. Такой прием принадлежит к генетически-комбинаторному методу (genetisch kombinatorische Methode). Следовательно, всегда составляй заранее определенный план обучения. <...>

6. Распределяй и располагай материал таким образом, чтобы (где только возможно) на следующей ступени при изучении нового снова повторялось предыдущее!

При таком способе неизвестное присоединяется к уже известному. Благодаря этому пройденное становится все более и более прочным достоянием учащихся и они упражняются в понимании и трактовке более сложных предметов. Требуемое, конечно, не всегда одинаково легко достижимо: это зависит отчасти от природы предмета; но почти всегда кое-что в этом отношении все-таки удается. Лучше всего это позволяют синтетические предметы: чистописание, рисование, арифметика, геометрия, обучение грамматике и т.д. <...>

9. Считайся при выборе метода обучения с природой предмета!

С внешней стороны имеются только два метода обучения. Один заключается в том, что ученикам предмет излагается, сообщается, дается; другой — в том, что учеников заставляют предмет создавать и создают вместе с ним — *догматический* и *развивающий* (эвристический) методы обучения. Первый обыкновенно пользуется *излагающей* (акроматической), второй — диалогической (эротематической) формой обучения. <...>

Правильный метод обучения не просто внешняя форма, которая произвольно навязывается предмету: он проистекает из его природы, составляет его сущность. При верном методе субъективная сторона вполне совпадает с объективной. Если метод действительно соответствует природе учащегося-индивидуума, то он соответствует также сущности науки. <...>

Метод преподавания каждого предмета должен соответствовать его источнику или принципу, должен быть принципиально сообразным. Или: излагай историческое исторически, рациональное рационально! Иначе метод будет заимствованным извне, произвольным, не вытекающим из природы предмета, а скорее ему противоречащим приемом. Следовательно, мы отрицаем субъективный произвол и требуем объективного метода. Здесь наравне с утверждением: *«человек представляет метод»* — имеет силу положение: *«предмет представляет метод»*.

Существует два главных источника знаний: опыт и разум (a posteriori и a priori). К знаниям опытным (или эмпирическим) относятся все собственно исторические факты, все чувственно воспринимаемые явления и свойства физического мира, к которому также принадлежит и человеческое тело. К знаниям рациональным или, вернее, познаниям (потому что знание всегда относится к внешнему, а познание к внутреннему), к рациональным знаниям принадлежит со-

держание математических, этических и философских наук. Наш принцип требует, чтобы эти различные по своему происхождению области знания излагались соответственно своему происхождению: одни исторически, положительно, догматически, другие рационально и эвристически. Первые доставляют учащемуся работу прежде всего и преимущественно внешнюю (рецептивную и при посредстве памяти), последние с самого начала внутреннюю; следовательно, требуют более высокой степени самодеятельности и мышления. <...>

Наше правило требует, чтобы различные виды знания не излагались *вопреки лежащему в их основе принципу.* Это предостережение и напоминание относится в особенности к рациональному знанию, потому что последнее может быть изложено вопреки своему принципу, именно таким образом, будто оно является историческим (внешним) знанием. Это извращение. Учитель или книга должны направить юношеский ум на самодеятельное приобретение знаний, конечно, более кратким путем, чем это было возможно для *человечества.* Это необходимое требование. <...>

12. Содержание обучения должно соответствовать уровню современной науки!

Надо, само собой разумеется, полагать, что учащий дает учащемуся знания наиболее положительные и зрелые. Однако этот принцип нуждается еще в особом разъяснении, так как часто поступали иначе. Он направлен против тех, которые настаивают на историческом изложении учебных предметов, т.е. по мере их постепенного развития во времени. <...> Согласно нашим методическим принципам следует знакомить учащегося с *современной* физикой и вообще природоведением, *теперешней* математической географией и астрономией или психологическими и философскими воззрениями современности. Впоследствии, где это возможно, его приведут или он сам придет к изучению истории науки. Знакомство с ней является весьма интересным и ценным в образовательном отношении, но нельзя сказать, чтобы оно было безусловно необходимым для успешного применения этих знаний.

3. Правила обучения в соответствии с внешними условиями, временем, местом, положением и т.д.

1. Проходи со своими учениками предметы скорее последовательно, чем одновременно!

Этот принцип устанавливает распределение предметов в течение школьного обучения. Он исходит из мысли, что человеку доставляет обыкновенно много труда усвоение каждого нового предмета, так что рекомендуется направить на него с самого же начала все свои мысли, чтобы по возможности скорее преодолеть первые трудности. Одновременное занятие различными основными предметами вызывает умственное раздвоение, причиняющее большой вред нормальному развитию юношеского ума. <...>

<...> Если в школе работает только один учитель или он один в классе, то выполнение изложенного правила не представляет трудностей. Там же, где введена система преподавания каждым учителем особого предмета, удовлетворительное выполнение его достигается нелегко. Тем не менее с этим правилом необходимо считаться.

2. Считайся (предполагаемым) будущим положением твоего воспитанника!

Каждому человеку должно быть дано общечеловеческое образование. Эта задача возложена в особенности на начальные школы, закладывающие основу общечеловеческого образования в отношении обучения и воспитания. Никогда не следует упускать из вида бесконечную важность этой задачи. <...> Но тем не менее следует, не причиняя ущерба общему образованию, считаться с будущим положением детей. Если в начальной школе находятся дети, которым предстоит получить дальнейшее образование или перейти в высшие городские училища, то преподавание на низшей ступени этого долгого образовательного пути может вестись иначе, именно основательнее, в большем объеме или более теоретически, чем в том случае, когда начальная школа должна дать законченное школьное образование находящимся в ней детям. В этом случае обучение всегда должно быть простым и никогда не уклоняться от *практического направления.* Под практическим направлением я подразумеваю не беспрестанное приспособление к будущим непосредственным узкожитейским потребностям, но тот способ обучения, при котором ученику не дается ничего, что не имело бы значения для просветления головы, возбуждения добрых чувств, укрепления силы воли. Всё, чему он учится, должно иметь непосредственное отношение или к человеческому уму, или к человеческой жизни. Такое обучение я называю в благородном смысле слова *практическим.* <...>

3. Обучай культуросообразно!

Этим одним словом я хочу сказать все, что оставалось еще заметить о необходимости сообразовать обучение с существующими внешними условиями.

Мы этим устанавливаем для воспитания и обучения принцип *культуросообразности* вообще и ставим его рядом с *природосообразностью.* Первый принцип подчинен при этом второму. Действовать *природосообразно* высшее, наиболее общее формальное требование для всякого воспитателя. Это — вечный идеал, к достижению которого надо стремиться. Но сам по себе этот принцип устанавливает и определяет еще не всё, на что должно быть обращено внимание в воспитании. Он устанавливает лишь общую норму, на основе которой можно оценивать достоинства и недостатки всякой преподавательской и воспитательской деятельности. Более точные определения содержит принцип культуросообразности, т.е. мысль, что в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика. Раньше

это часто упускалось из вида. Поэтому я укажу самые основные положения.

Между принципом культуросообразности и природосообразности может произойти столкновение или конфликт. Мы уже разъяснили, что в этом случае первый подчиняется последнему. Поступать наперекор природе всегда недопустимо. Наш долг призывает нас противодействовать ложному образованию, ложной культуре, чтобы вернуть одного ученика или всех к природосообразности. В борьбе против извращенной культуры следует искать помощи у природы. Но сразу и тотчас же это редко удается осуществить. Тут мы признаем принцип *реформ*. <...>

<...> Мысль, что состояние культуры в силу самой природы вещей не поддается быстрому преобразованию, доставляет некоторое утешение искреннему поборнику истины, когда он терпит неудачу в своих благороднейших стремлениях. Она придает ему уверенность, что никогда не наступит такое время, когда человечество достигнет полного совершенства, так как принцип культуросообразности может приближаться к принципу природосообразности, но вполне с ним совпасть ему никогда не удастся. Другими словами, действительность всегда останется далеко от идеала, т.е. всегда возможно себе представить состояние более высокое, чем уже достигнутое. На этом основана способность человечества к совершенствованию, простирающаяся до бесконечности. Цель изменяется в процессе движения. Она видоизменяется в соответствии с состоянием культуры. *Образовательный идеал определенного времени составляет также и цель обучения для данного времени.* Принцип культуросообразности в обучении и воспитании требует следовать за этим идеалом. <...>

4. Правила обучения, касающиеся учителя

<...>

1. Старайся сделать обучение увлекательным (интересным)!

Увлекательным и интересным мы называем то, что особенно привлекает наше внимание и сочувствие, естественным образом возбуждает и повышает нашу жизненную энергию. Понятно, что мы охотно занимаемся тем, что нас интересует, потому что чувство удовольствия связано у человека с возбуждением его внутренних духовных сил. Поэтому, если мы желаем завладеть нераздельно вниманием собравшейся толпы, приковать его к себе, мы должны внушить ей живой интерес, заинтересовать ее своей личностью или своим способом изложения предмета, что опять-таки проистекает из стремления личности вызывать интерес или быть интересной.

Интересное возбуждает не будничный, но высший, свободный или чистый интерес, который знаком только образованному человеку и сам в свою очередь способствует образованию. Для учителя же способность делать обучение интересным представляет еще особенный интерес, так как ученик приобретает благодаря этому свободное влечение к истине, к добру и красоте и охотно занимается этими

высокими предметами. Потому мы спрашиваем, как сделать обучение интересным, и отвечаем: 1) посредством разнообразия, 2) живости учителя, 3) всей его личности вообще. «Разнообразие — услада жизни», — говорит известная пословица. Как же может юношество не чувствовать потребности видеть в разнообразных положениях и формах один и тот же учебный предмет? (Сам по себе обыкновенно сухой и мертвый, значение которого для жизни юношество не понимает.) Учитель, как общее правило, должен искать разнообразия не в различных предметах, но в форме, манере изложения. Прежде чем ребенок научится писать самую простую букву, он должен ее написать тысячу раз. Подумайте, учителя, что для этого требуется! Поэтому заботьтесь о разнообразии, изменении и перемене! <...>

Зададим еще раз вопрос: чем можно приохотить ученика к учению, чем внушать ему чувство радости при изучении предмета? Во-первых, любовным отношением к последнему: любовь учителя к предмету передается ученику; во-вторых, тем, что предполагаешь охоту к учению в ученике во время учения; в-третьих, что само собой разумеется, — дидактическим изложением предмета; в-четвертых, и главным образом,— возбуждением у ученика чувства и сознания, что он кое-что знает и умеет, что он продвинулся вперед. <...>

2. Обучай энергично!

Мне много раз случалось задумываться над тем, в чем собственно может заключаться дисциплинирующая дидактическая сила некоторых учителей, обладающих этими свойствами, и почему во многих школах ее недостает. Я нашел источник этой силы в энергии и решительности воли, одним словом, в силе характера учителя. При нерешительности, нечеткости, отсутствии мужественности нельзя создать в какой бы то ни было области что-либо достойное внимания современников. <...>

Только человек решительный, энергичный, с твердым характером, знающий, чего он хочет, почему он хочет и какие средства ведут к выполнению его воли, — только такой человек может воспитать решительных энергичных, сильных характером людей. <...>

Сходите в школу, где учитель дышит энергией, и посмотрите, что он творит! Результатом его деятельности является устойчивое напряженное внимание, которое проявляется во взгляде учеников, в их внешней выправке, хорошо развитой речи — одним словом, во всем. А ведь эти качества особенно необходимы человеку в водовороте жизни, от которого никто не в силах уберечься. <...>

3. Заставляй ученика правильно устно излагать учебный материал! Следи всегда за хорошим выговором, отчетливым ударением, ясным изложением и логическим построением речи!

Здесь речь идет об учениках: надо следить за тем, чтобы они выполняли вышеуказанные требования. Ввиду того что излагаемые нами в этом разделе дидактические принципы относятся к деятельности учителя, то этому правилу тут как будто не место. Но так как оно чрезвычайно важно и его выполнение должно быть обеспечено учителем, мы помещаем его здесь же.

Оно распространяется на всё обучение, т.е. на всё, что должно быть выучено, усвоено головой. Ученик должен излагать все усвоенное без всякого исключения, устно *собственными словами.* <...>

Ученика обязательно следует заставить изложить ход мыслей в связном и последовательном порядке, и ни в каком другом. С обратным ни в коем случае нельзя мириться! Иначе никогда не появятся ясность и прочность знаний, отчетливость суждений и последовательность вывода. Итак, как птицу по пению, так ученика можно узнать по речи.

4. Никогда не останавливайся!

Недостаточно только помнить пословицу: *«Остановка — шаг назад».* К этому надо добавить, что лишь до тех пор являешься способным начать образование другим, пока продолжаешь работать над собственным образованием и видишь в самой школе, в общении с детьми и преподавании главное образовательное средство.

Образование никогда и нигде не является чем-то законченным и завершенным. Оно находится в становлении и изменении, чего нельзя себе представить без деятельности, движения, роста. Если верно, что образование других состоит преимущественно в их возбуждении, а это возбуждение зависит от самодеятельности возбуждающего, то отсюда следует, что подобное обучение для самого учителя является школой самообразования в высшем смысле слова. <...>

<...> Повсюду ценность школы равняется ценности ее учителя. Побывав в первой, узнаешь последнего гораздо ближе и основательнее, чем в результате самого подробного описания: *«Покажи мне своих учеников, и я увижу тебя!»*

ВОСПИТЫВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ — ОБУЧАЮЩЕЕ ВОСПИТАНИЕ[1]

Школа представляет собой подлинное общественное воспитательное учреждение. Я говорю воспитательное учреждение: следовательно, каждый, кто обучает, делает больше, чем дрессирует, чем обращается с человеком, как с машиной; он также воспитывает, обучая. Он делал бы это даже, если бы того не хотел.

Итак, помимо всех прочих мероприятий, благодаря которым в общественных школах непосредственно достигается дисциплина учеников, помимо неизгладимого, сильного, иногда магического, влияния воспитанного взрослого на ребенка, в обучении как *таковом* содержится воспитательная сила. А именно: поскольку правильно обучают, постольку и воспитывают. Вся деятельность школы есть не что иное, как воспитание ученика для всего его призвания: как человеческого, так и гражданского, которые неразрывно связаны между собой, составляя единое, неделимое целое. Время искусственных разделений прошло. Раньше много говорилось о раздель-

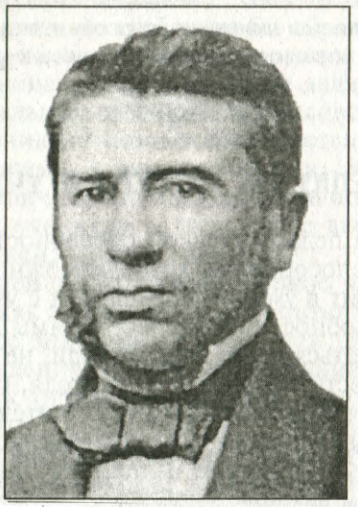
[1] *Дистервег А.* Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. С. 268—270.

ном образовании для неба и для земли. Первое считалось принадлежащим по праву церкви; во втором разрешали принимать некоторое участие школе: и взирали с состраданием на нее и на ее презираемое всеми влияние на детей, если она отваживалась стремиться к более высокой цели. Эти времена прошли и не могут возвратиться. Школа стремится *не к более высокой, а к самой высокой цели* и не уступит в этом отношении своего значения и своего места никакому учреждению. Она закладывает основы и действует развивающе уже только потому, что обучает; само собой разумеется, в правильном направлении, что постоянно следует заранее предположить, когда судишь о вещах, людях и учреждениях. Обучение есть часть, отрасль воспитания: подчиненное органически связано с тем, чему оно подчиняется, в части содержится жизнь целого. Обучение занимается умственным воспитанием, развитием представлений и понятий, мыслей и идей, понимания и знаний, короче говоря, приобщает учащегося к сокровищу, обладание которым делает человека человеком. Мы не будем недооценивать нравственные добродетели (мы ставим их высоко), но быть благодарным, любящим, добрым может и животное, *мыслить* же может лишь человек. Этому учит школа: она дисциплинирует ум, наполняет его правильными мыслями; мысль (не нужно только полагать, что речь идет о выученном наизусть, чисто внешнем) управляет сердцем и волей. Одним словом — принцип обучения есть и всегда будет принципом воспитания и наоборот. В применении к учебному материалу это означает, что дидактика есть прикладная педагогика. Дело воспитателя закончено, если воспитанник может и имеет намерение продолжать свое воспитание; учитель справился со своей задачей, если ученик научился и желает продолжать свое интеллектуальное образование. Обучать — значит воспитывать. Воспитывающее обучение — плеоназм. Это выражение можно допустить лишь там, где приходится бороться с неправильными взглядами. Всякое подлинное обучение — воспитательное или, если хотите, *воспитывающее обучение*; но тогда также и обучающее воспитание. Воспитание обращено на бытие, обучение на мышление. Но мышление есть также бытие, бытие разума, истинно живое; бытие, т.е. деятельность разума. Чистое воспитание стремилось бы выработать из человека то, что оно считает правильным; *обучающее воспитание* хочет так просветить его, настолько завладеть им и так настроить его, чтобы он познал цель воспитания и самодеятельно к ней стремился. Чистое обучение хочет научить человека; воспитывающее обучение хочет побудить учащегося постоянно самому усваивать понятия и мысли. Чистое воспитание, чистое обучение обращаются с человеком, как с вещью, которую делают; обучающее воспитание и воспитывающее обучение обращаются с ним как с существом, которое должно сделаться самостоятельным и разумным. Следовательно, они являются правильными способами — воспитание есть обучение, обучение — воспитание. Как человек един, так и вся относящаяся к нему деятельность представляет собой единство. Ее можно расчленить

только в теории, подобно тому, как единую способность человека мы разделяем на многие способности: мысль, чувства, волю.

У развитого во всех отношениях человека существует гармония между способностями или функциями души. При таком совершенстве он думает то, что чувствует и чего хочет; он чувствует то, что думает и чего хочет; он хочет того, что думает и чувствует. Этого состояния добиваются воспитание и обучение в их наивысшем единстве; этого хочет школа. Можно ли возлагать на нее ответственность за то, что она еще не достигла цели? Может ли она при данных обстоятельствах достигнуть большего, чем заложить основание этому? Большего она на самом деле даже не может хотеть, так как ее смысл заключается именно в том, чтобы вести воспитанника до тех пор, пока это необходимо, т.е. пока он не будет способен и не пожелает продолжить и закончить свое воспитание.

Петр Григорьевич Редкин (1808—1891 гг.)



Петр Григорьевич Редкин — российский общественный деятель, правовед и педагог. Он родился в г. Ромны Полтавской губернии в 1808 г. По окончании Нежинской гимназии в 1826 г. поступил в Московский университет; затем продолжил обучение в университетах Дерпта (ныне г. Тарту в Эстонии) и Берлина (до 1834 г.). Там П.Г. Редкин увлекся немецкой классической философией, особенно идеями Г.Ф.В. Гегеля, оказавшими заметное влияние на его мировоззрение. В дальнейшем П.Г. Редкин преподавал историю философии и права в Московском университете и одновременно был инспектором московских частных учебных заведений. Получил известность как блестящий лектор, его лекции по законоведению слушал, в частности, и К.Д. Ушинский. Покинув в 1848 г. университет, П.Г. Редкин работал инспектором классов Александринского сиротского института. С 1863 г. он был профессором, а затем и ректором (1873—1876 гг.) университета в Санкт-Петербурге, являлся почетным членом Петербургской академии наук.

Преподавательскую деятельность П.Г. Редкин сочетал с общественно-педагогической: был одним из учредителей и председателем Педагогического общества, первым председателем Фребелевского общества (1879 г.), издавал журнал «Библиотека для воспитания» (1843—1849 гг.), являлся автором большого количества статей по вопросам воспитания и обучения, в которых опирался на идеи немецких педагогов, большей частью Ф.В.А. Дистервега. Особое внимание П.Г. Редкин уделял проблемам соотношения воспитания, самопознания и самовоспитания личности, единства воспитания и учения, необходимости обоснования основных педагогических положений с позиций православия и др. Скончался в Санкт-Петербурге в 1891 г.

Ниже приводятся фрагменты из его работ «Как учителю вести себя с учениками» и «Содействие учеников учителю», в которых характеризуются нравственные качества учителя, вызывающие уважение и любовь учеников, раскрываются возможные причины взаимного непонимания между учителем и учениками, уделяется внимание способам включения в совместную работу всех учеников, возникновения их интереса к учебной деятельности.

П.Г. РЕДКИН

КАК УЧИТЕЛЮ ВЕСТИ СЕБЯ С УЧЕНИКАМИ[1]

Кроме научной и педагогической способности учительская должность требует еще способности, которую можно назвать нравственной и которая состоит в умении обращаться с учениками.

Хотя все эти способности равно необходимы для учителя, так что в этом могут сомневаться разве только люди, не имеющие никакого понятия о деятельности и призвании учителя, однако же всего менее обращается внимания на обхождение учителя с учениками даже там, где для других требования, или условия, исполняются с должной рачительностью. А потому не излишним считаем мы сказать несколько слов об этом важном, особенно в наше время, предмете.

Обыкновенно ученики заключают об учителе именно по тому, как он с ними обходится, и надо сознаться, что инстинктивное суждение их об учителе и этом отношении оказывается большей частью верным. Знания, ученость учителя могут вызвать в учениках уважение к нему; его искусство учить может наглядно убедить их в ощутительной пользе его уроков; но любовь и доверенность они оказывают только тому учителю, который соединяет с качествами знающего и дельного преподавателя еще и умение обходиться с ними. Только такого учителя называют они хорошим учителем, только такому они повинуются, подчиняются с полной охотой; только о таком учителе сохранят они признательную память, соединенную с искренней любовью и полным уважением, и по выходе из училища.

Понимать с самого начала, что для этого нужно, есть счастливый дар, который не всякий учитель приносит с собой при самом вступлении в учительское звание. Многие научаются этому уже после того, как наделают много промахов и ошибок, к собственной досаде и не к пользе своих учеников, а многие и никогда этому не научаются.

Пренебрежение учениками, даже презрение к ним, недоверчивость и произвол в обращении с ними — вот источники этих промахов и ошибок. Есть учителя, которые беспрестанно боятся уронить свое достоинство, свою важность перед учениками, а потому держат себя с ними в отдалении, недоступны для них. <...>

<...> Выражать неуважение к детям — значит выражать вместе и неуважение к их родителям, на что, без сомнения, никто не имеет

[1] *Редкин П.Г.* Избранные педагогические сочинения / Сост. В.Я. Струминский. М.: Учпедгиз, 1958. С. 159—163.

права. Учитель, не желающий заслужить себе справедливого упрека в неприличии, невежливости, грубости или же в двуличности, лицемерии, будет всегда обращаться с младшими учениками своими с той же ласковостью, а со старшими с той же внимательностью, как уже одно простое приличие требовало бы обращаться с ними в присутствии их родителей. Само собой разумеется, что между домом и училищем есть разница: в классе ученики являются в отношении к учителю не как отдельные личности, а как совокупность их; это понимают и сами ученики и потому обращаются с учителем в классе не так, как встретившись с ним в одиночку. Но как бы то ни было значительно это различие, оно нисколько не исключает благорасположения учителя к ученикам, а тем менее дает ему право быть с ними невнимательным, грубым, дерзким.

У детей и юношей такое тонкое, верное чутье, что они очень хорошо понимают, как с ними обходятся: стоит только учителю обращать на это должное внимание, и оно будет для него верным руководством при обхождении со своими учениками. <...>

Не привыкшие к отталкивающему и холодному обращению с ними, чувствительные, щекотливые ко всякому грубому и оскорбительному слову и действию, они могут быть доведены даже до открытого сопротивления крутым, резким, вообще неискусным, неловким с ними обращением. Не менее того показывает опыт, что, напротив, они стараются нести себя прилично, когда такое же поведение учителя их на то вызывает; они избегают случая провиниться, если знают, что их щадят, милуют; они не позволяют себе никакой непристойности, если не находят к тому никакого повода в самом учителе; вообще они уважают того, кто уважает их. <...>

Разве дети, отданные им на воспитание, уже более не нуждаются в нем? Разве они не могут иногда забываться, выходить из пределов должного? Разве нет другого объяснения для всякого проступка, кроме злоумышления? <...>

У молодежи, которая еще не рассуждает зрело, еще не умеет взвешивать своих действий, неосторожно увлекается минутой, подобные явления так естественны, что они неизбежны, зачем же придавать им важность? <...>

Иное можно остановить одним взглядом, легким намеком, другое исчезает само собой, когда учитель в роковую минуту даст ученику случай заняться чем-либо самостоятельно. <...>

Если ученики знают, что им представляется свобода в известных, хотя бы и тесных границах, то они и этим легко удовольствуются, а сами остерегутся слишком далеко переступать за эти границы, не считая себя на то вправе и вообще не одобряя никаких грубых проступков. Снисхождение со стороны учителя к маловажным проступкам возбуждает в них любовь и преданность к нему; а кому неизвестно, как много зависит успех учения от взаимных добрых отношений между учителем и учениками? Конечно, для установления таких отношений требуется некоторое умение, искусство со стороны учителя. Но кто не умеет ездить на молодом коне, тот лучше и не садись на него. <...>

Жестокостью тут не сделаешь ничего. Замкни сердце свое от молодежи, и она сама замкнет свое сердце, от природы открытое. Жестокость, суровость, строгость учителя превращают добрую волю, доброе намерение учеников в злую, в зложелание. Стоит только беспрепятственно подозревать учеников в дурном, ожидать от них только дурного, тогда и самый лучший ученик подвергнется опасности наделать много дурного. Такой учитель губит, портит нравственность учеников своих. <...>

Ученики всегда ждут от учителя справедливости во всех действиях. Учитель должен знать своих учеников; должен знать не только каких можно ожидать от них познаний и работ, но и какого они поведения, характера, чтобы на этом основании судить о них справедливо. Человеку зрелому нетрудно видеть насквозь юношей своих, если бы они и пытались притворяться или скрытничать; при своей природной откровенности они не могут ни искусно, ни долго притворяться: а уважение, внушаемое в них стойким, серьезным характером учителя, облегчает ему возможность сдерживать их в должных границах. Если ученик и провинится перед таким учителем, то сознание своей виновности обезоруживает виновного, так что молча и терпеливо подчиняется он справедливому наказанию. Как бы ни был строг приговор над ним учителя, он сознает, что заслужил его, и потому не осмеливается противиться ему. <...>

Любовь к детям разумная, истинная научит учителя лучше всего, как ему вести себя с учениками: она же ведь научает этому нежную, но умную мать, твердую и вместе снисходительную, строгую и вместе любящую свое дитя, как дитя свое, и вместе уважающую в нем человека.

СОДЕЙСТВИЕ УЧЕНИКОВ УЧИТЕЛЮ[1]

Образовательное действие учителя на учеников двоякого рода: сообщение им сведений и возбуждение их к самодеятельности. В общеобразовательных учебных заведениях главная цель обучения состоит в укреплении и упражнении сил ученика посредством возбуждения его к самодеятельности, а сообщение ему сведений — цель второстепенная. Хотя накопленные в училище сведения могут со временем утратиться, но возбужденная упражнениями самодеятельность не перестанет оказывать благотворного влияния на всю жизнь ученика. Главную цель называют обыкновенно формальной, а второстепенную — материальной. Как вообще форма и материя нераздельны, так и при обучении формальная и материальная деятельность учителя и учеников взаимно себя дополняют, не теряя, впрочем, своего относительного достоинства.

Если таким образом учитель должен иметь в виду и преимущественно возбуждение самодеятельности учеников, то само собой разумеется, что он обязан употреблять все средства к достижению

[1] *Редкин П.Г.* Избранные педагогические сочинения / Сост. В.Я. Струминский. М.: Учпедгиз, 1958. С. 188—192.

этой главной цели, не ограничиваясь упражнениями, задаваемыми ученикам для домашних или внеклассных занятий, но упражняя их, сколько возможно более, в самом классе.

В классе невозможно с каждым учеником заняться отдельно, как это делается при частных уроках: иначе общий урок распадется на множество частных уроков, столь мелких, что каждый ученик воспользуется весьма немногим; несравненно бóльшая часть времени будет проведена учениками в классе без всякой пользы или, лучше сказать, с положительным вредом, обыкновенно проистекающим от праздности, бездействия.

Есть учителя, воображающие, что они занимают весь класс, спрашивая беспрестанно то того, то другого ученика и повторяя или исправляя сами ответы их в уверенности, что повторенный или исправленный ими же ответ одного ученика будет поучителен для всех остальных учеников. Неопытному наблюдателю, присутствующему при таких уроках, покажется, что в этом классе, у этого учителя все идет необыкновенно живо и что такой учитель, не щадящий своих слов и сил, достоин полного одобрения, как добросовестно, т.е. неутомимо, исполняющий свои обязанности. Но опытный глаз педагога увидит в этой мнимой живости действительную мертвенность. Как ни громко и ни часто будут раздаваться слова учителя, повторяющего в той же или исправленной форме ответ ученика, как ни быстры будут переходы от одного вопроса и от одного ученика к другому вопросу или ученику, но непременным следствием таких приемов будет рассеянность, невнимательность, отсутствие мышления и самодеятельности, бездействие, праздность, скука со стороны учеников по той простой причине, что ученики не иначе поймут повторение учителем данного учеником ответа, так как оно служит поучением только для этого именно ученика и потому нисколько не относится к остальным ученикам; для прочих повторенный учителем ответ одного ученика — пустой звук. <...>

Если мы серьезно желаем возбуждать и развивать духовные силы учеников, то необходимо вызвать их содействие в возможно большем объеме. Всякое обучение, не требующее связного преподавания (каково обучение истории), должно быть взаимное между учениками, не в смысле белль-ланкастерского взаимного обучения, которое вызвано было недостатком учителей, но в том смысле, что учитель вменяет себе в заслугу главным образом искусство задавать темы, задачи для решения их как в самом классе, так и вне класса и в умении убедиться в самостоятельном решении этих задач.

Решение тем, задач в самом классе может быть или устное, или письменное. При устном решении, которое потребуется чаще письменного, первое и самое важное условие — искусное постановление вопроса, а второе — самоотверженное терпение со стороны учителя дождаться, пока ответ в устах ученика примет такую форму, что она сделается содействующим обучению фактом, т.е. поучительной и для прочих учеников. <...>

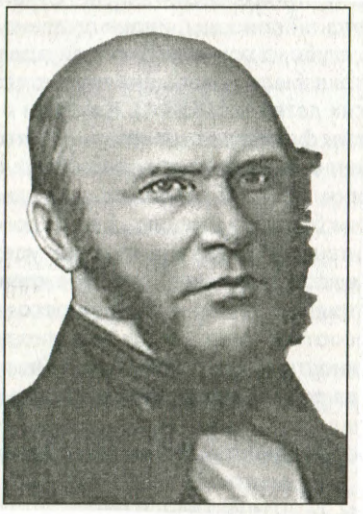
<...> Все ответы, которые составятся при организованном содействии многих учеников будучи исчислены до возможно совер-

шенной формы и отличаясь ясностью и доступностью для всех учеников, вот такие-то ответы и суть самые драгоценные результаты урока. Ученики обыкновенно следят за ответами своих товарищей с большим напряжением, если они знают, что эти ответы должны быть для них, слушателей, предметом научения и испытания; напротив, слова, постоянно раздающиеся в классе, льющиеся из широковещательных уст учителя, скорее усыпляют, нежели возбуждают учеников. Замечено, что в классе учителей молчаливых, но умеющих поддержать в постоянном возбуждении содействие учеников господствует гораздо большее напряжение внимания, нежели на уроках тех учителей, которые все только говорят сами, горланят, горячатся, из кожи лезут. <...>

При предметах, требующих особенно памяти, полезно по временам уступать учителю в своем присутствии роль свою, роль спрашивающего, одному из учеников. Такой ученик по необходимости должен знать то, о чем спрашивают, а отвечающий принужден быть в постоянном напряжении, ожидая за каждый ошибочный ответ получить замечание, т.е. поправки со стороны своего товарища, что гораздо сильнее на него подействует, нежели поправка со стороны учителя.

Наконец, и при письменных работах учеников может быть возбуждено их содействие, когда учитель возьмет их в помощь себе при обсуждении этих работ. Ничего так не утомляет учеников и не наскучает им, как когда учитель в классе будет заниматься подробным разбором отдельных письменных работ с отдельными учениками. Скуку может учитель уменьшить уже тем, если он в таких случаях поговорит о том, что может быть поучительным для всех и что возбуждает общее суждение. Но еще гораздо полезнее, если работу одного ученика дать другому для разбора: этим усиливается внимание и старание пишущего и упражняется рассудок разбирающего. <...>

Николай Иванович Пирогов (1810—1881 гг.)



Николай Иванович Пирогов — российский хирург, педагог, общественный деятель. Он родился в 1810 г. в Москве в семье служащего. Учился в пансионе В.С. Кряжева, в 1828 г. окончил медицинский факультет Московского университета, затем учился в университете г. Дерпта (ныне г. Тарту в Эстонии). С 1836 по 1840 г. был профессором хирургии этого университета. В 1841 г. переехал в Санкт-Петербург и стал преподавателем в Петербургской медико-хирургической академии. Н.И. Пирогов был выдающимся теоретиком и практиком в медицине, он обосновал хирургию как научную дисциплину, первым использовал эфирный наркоз при операциях, был признан основоположником военно-полевой хирургии. Во время Крымской войны (1853—1856 гг.) Н.И. Пирогов был участником обороны Севастополя, где впервые организовал помощь раненым рядом с линией фронта.

В 1856 г. Н.И. Пирогов опубликовал статью «Вопросы жизни», которая вызвала бурную дискуссию по вопросам воспитания, сделала его известным в педагогических кругах. В том же году он был назначен попечителем Одесского, а в 1858 г. — Киевского учебного округа. В 1862—1866 гг. руководил учебой посланных за границу молодых русских ученых. С 1866 г. и до конца жизни (в 1881 г.) находился в своем имении в с. Вишня Винницкой губернии на Украине, лишь несколько раз во время франко-прусской (1870—1871 гг.) и русско-турецкой (1877—1878 гг.) войн выезжал оттуда в качестве медицинского консультанта в действующую армию.

Н.И. Пирогов считал, что недостатки общественной жизни необходимо исправлять путем воспитания из молодежи высоконравственных людей с широким интеллектуальным кругозором. Он был сторонником общечеловеческого, бессословного воспитания, противопоставлял его узко-сословному, раскрывал необходимость взаимодействия общего и специального образования.

Выдвигая принцип единства и бессословности образования, Н.И. Пирогов особое значение придавал деятельности учителя. В своей статье «Быть и казаться» (1858 г.) он говорил о необходимости подготовки таких учителей, которые смогут по-новому строить воспитание и обучение ребенка, основываясь на особенностях детской природы, индивидуальности каждого воспитанника, будут стремиться глубоко осмыслить его внутренний мир. Взаимоотношениям ученика и учителя была посвящена статья «Нужно ли сечь детей и сечь в присутствии других детей?» (1858 г.). Как врач и педагог, Н.И. Пирогов говорил о недопустимости физических наказаний, которые унижают ребенка, разрушают его нравственно и калечат телесно. Учителю необходимо применять только те наказания, которые дают воспитательный эффект. В целом задачи обучения должны быть, по мнению Н.И. Пирогова, подчинены воспитанию, при этом в воспитании главное внимание он уделял выработке целостного мировоззрения и высоких нравственных убеждений.

Ниже приводятся отрывки из статьи Н.И. Пирогова «Вопросы жизни», в которой он вскрыл несоответствие между религиозно-нравственными основами воспитания личности и противоположными им духовными основами общества, предлагал пути выхода из этого жизненного противоречия, главным из которых является путь внутренней борьбы человека, способствующей становлению его действительной нравственности.

Н.И. ПИРОГОВ

ВОПРОСЫ ЖИЗНИ[1]

— К чему вы готовите вашего сына?— кто-то спросил меня.
— Быть человеком, — отвечал я.
— Разве вы не знаете, — сказал спросивший, — что людей собственно нет на свете; это одно отвлечение, вовсе ненужное для нашего общества. Нам необходимы негоцианты, солдаты, механики, моряки, врачи, юристы, а не люди.
Правда это или нет?

Мы живем, как всем известно, в XIX в., «по преимуществу» практическом. Отвлечения даже и в самой столице их, Германии, уже не в ходу более. А человек, что ни говори, есть действительно только одно отвлечение. <...>

К счастью еще, что наше общество успело так организоваться, что оно для большой массы людей само, без их сознания, задает и решает вопросы жизни и дает этой массе, пользуясь силою ее инерции, известное направление, которое оно считает лучшим для своего благосостояния. <...>

[1] *Пирогов Н.И.* Избранные педагогические сочинения / Сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок. М.: Педагогика, 1985. С. 29—42.

Итак, как бы ни была велика масса людей, следующих бессознательно данному обществом направлению, как бы мы все ни старались для собственного блага приспособлять свою самостоятельность к этому направлению, всегда останется еще много таких из нас, которые сохранят довольно сознания, чтобы вникнуть в нравственный свой быт и задать себе вопросы: в чем состоит цель нашей жизни? Какое наше назначение? К чему мы призваны? Чего должны искать мы?

Как мы принадлежим к последователям христианского учения, то, казалось бы, что воспитание должно нам класть в рот ответы.

Но это предположение возможно только при двух условиях.

Во-первых, если воспитание приноровлено к различным способностям и темпераменту каждого, то развивая, то обуздывая их.

Во-вторых, если нравственные основы и направление общества, в котором мы живем, совершенно соответствуют направлению, сообщаемому нам воспитанием.

Первое условие необходимо, потому что врожденные склонности и темперамент каждого подсказывают ему впопад и невпопад, что он должен делать и к чему стремиться.

Второе условие необходимо, потому что без него, какое бы направление ни было нам дано воспитанием, мы, видя, что поступки общества не соответствуют этому направлению, непременно удалимся от него и собьемся с пути.

Но, к сожалению, наше воспитание не достигает предполагаемой цели. <...>

Не в этом, однако же, еще главная беда. Будь воспитание наше, со всеми его несовершенствами, хоть бы равномерно только приноровлено к развитию наших склонностей, то после мы сами, чутьем, еще могли бы решить основные вопросы жизни. <...>

Но вот главная беда. Самые существенные основы нашего воспитания находятся в совершенном разладе с направлением, которому следует общество. <...>

Выступая из школы в свет, что находим мы, воспитанные в духе христианского учения? Мы видим то же самое разделение общества на толпы, которое было и во времена паганизма, с тем отличием, что языческие увлекались разнородными нравственно-религиозными убеждениями различных школ и действовали, следуя этим началам, последовательно; а наши действуют по взглядам на жизнь, произвольно ими принятым и вовсе несогласным с религиозными основами воспитания, или и вовсе без всяких взглядов. <...>

Если бы поприще каждого из нас всегда непременно оканчивалось таким выбором одной толпы или одного взгляда; если бы пути и направления последователей различных взглядов шли всегда параллельно одни с другими и с направлением огромной толпы, движимой силой инерции, то все бы тем и кончилось, что общество осталось бы вечно разделенным на одну огромную толпу и несколько меньших. Столкновений между ними нечего бы было опасаться. Все бы спокойно забыли то, о чем им толковало воспитание; оно

сделалось бы продажным билетом для входа в театр. Все шло бы спокойно. Жаловаться было бы не на что. <...>

Существуют только три возможности, или три пути, вывести человечество из этого ложного и опасного положения:

или согласить нравственно-религиозные основы воспитания с настоящим направлением общества,

или переменить направление общества,

или, наконец, приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и всю энергию выдерживать неравный бой.

Следовать первым путем не значило бы доказать, что нам осталось на земле святого, чистого и высокого? Одна только упругая нравственность фарисеев и иезуитов может подделываться высоким к низкому и соглашать произвольно вечные истины наших нравственно-религиозных начал с меркантильными и чувственными интересами, преобладающими в обществе. История показала, чем кончились попытки папизма, под личиною иезуитства, ультрареформаторов и энциклопедистов, шедших этою тропою человеческих заблуждений.

Изменить направление общества есть дело промысла и времени.

Остается третий путь. Он труден, но возможен: избрав его, придется многим воспитателям сначала перевоспитать себя.

Приготовить нас с юных лет к борьбе значит именно: сделать нас людьми.

То есть тем, чего не достигнет ни одна наша реальная школа в мире, заботясь сделать нас, с самого нашего детства, негоциантов, солдат, моряков, духовных пастырей или юристов.

Человеку не суждено и не дано столько нравственной силы, чтобы сосредоточивать все свое внимание и всю волю в одно и то же время на занятиях, требующих напряжения совершенно различных свойств духа. <...>

Не спешите с нашею прикладною реальностью. Дайте согреть и окрепнуть внутреннему человеку: наружный успеет еще действовать; он, выходя позже, но управляемый внутренним, будет, может быть, не так ловок, не так сговорчив и уклончив, как воспитанники реальных школ, но зато на него можно будет вернее положиться: он не за свое не возьмется.

Дайте выработаться и развиться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы: а главное, у вас будут люди и граждане. <...>

И разве нет другого средства, другого пути, другого механизма для реально-специального воспитания? Разве нет другой возможности получить социально-практическое образование в той или другой отрасли человеческих знаний, как распространяя его на счет общего человеческого образования?

Вникните и рассудите, отцы и воспитатели! <...>

В различных странах по мере временных, иногда случайных надобностей возникало и усваивалось более то университетское, или

общечеловеческое, то прикладное, или специальное, направление воспитания.

Но ни одно образованное правительство, как бы оно ни нуждалось в специалистах, не могло не убедиться в необходимости общечеловеческого образования. <...>

Все, готовящиеся быть полезными гражданами, должны сначала научиться быть людьми.

Поэтому все до известного периода жизни, в котором ясно обозначаются их склонности и их таланты, должны пользоваться плодами одного и того же нравственно-научного просвещения. Недаром известные сведения исстари называются «humaniora», т.е. необходимые для каждого человека. Эти сведения с уничтожением язычества, с усовершенствованием наук, с развитием гражданского быта различных наций, измененные в их виде, остаются всегда, однако же, теми же светильщиками на жизненном пути и древнего, и нового человека.

Итак, направление и путь, которым должно совершаться общечеловеческое образование для всех и каждого, кто хочет заслужить это имя, ясно обозначены.

Оно есть самое естественное и самое непринужденное. <...>

Оно есть самое удобное и для правительства, и для подданных.

Для правительств, потому что все воспитанники до известного возраста будут образовываться руководимые совершенно одним и тем же направлением, в одном духе, с одной и той же целью; следовательно, нравственно-научное воспитание всех будущих граждан будет находиться в одних руках. Все виды, все благие намерения правительств к улучшению просвещения будут исполняться последовательно, с одинаковой энергией и одноведомственными лицами.

Для подданных, потому что все воспитанники до вступления их в число граждан будут дружно пользоваться одинаковыми правами и одинаковыми выгодами воспитания.

Это тождество духа и прав воспитания должно считать выгодным не потому, что будто бы вредно для общества разделение его на известные корпорации, происходящие от разнообразного воспитания. Нет, напротив, я вижу в поощрении корпорации средство поднять нравственный быт различных классов и сословий, вселить в них уважение к их занятиям и к кругу действий, определенному для них судьбой. Но, чтобы извлечь пользу для общества из господствующего духа корпорации, нужно способствовать к его развитию не прежде полного развития всех умственных способностей в молодом человеке. Иначе должно опасаться, что это же самое средство будет и ложно понято, и некстати приложено.

Есть, однако же, немаловажные причины, оправдывающие существование специальных школ во всех странах и у всех народов.

Сюда относится почти жизненная потребность для некоторых наций в специальном образовании граждан по различным отраслям сведений и искусств, самых необходимых для благосостояния и даже для существования страны, именно когда ей предстоит постоянная

необходимость пользоваться как можно скорее и как можно обширнее плодами образования молодых специалистов. <...>

<...> Общечеловеческое, или университетское, образование нисколько не исключает существования таких специальных школ, которые занимались бы практическим, или прикладным, образованием молодых людей, уже приготовленных общечеловеческим воспитанием.

А специальные школы и целое общество несравненно более выиграют, имея в своем распоряжении нравственно и научно, в одном духе и в одном направлении приготовленных учеников.

Учителям этих школ придется сеять уже на возделанном и разработанном поле. Ученикам придется легче усваивать принимаемое. Наконец, развитие духа корпорации, понятие о чести и достоинстве тех сословий, к вступлению в которые приготовляют эти школы, будет и своевременно, и сознательно для молодых людей, достаточно приготовленных общечеловеческим воспитанием.

Да и какие предметы составляют самую существенную цель образования в специальных школах?

Разве не такие, которые требуют для их изучения уже полного развития душевных способностей, талантов и особого призвания?

К чему же, скажите, спешить так и торопиться со специальным образованием? К чему начинать его так преждевременно?

К чему променивать так скоро выгоды общечеловеческого образования на прикладной, односторонний специализм?

Я хорошо знаю, что исполинские успехи наук и художеств нашего столетия сделали специализм необходимой потребностью общества; но в то же время никогда не нуждались истинные специалисты так сильно в предварительном общечеловеческом образовании, как именно в наш век.

Односторонний специалист есть или грубый эмпирик, или уличный шарлатан.

Отыскав самое удобное и естественное направление, которым должно вести наших детей, готовящихся принять на себя высокое звание человека, остается еще главное, решить один из существеннейших вопросов жизни: «Каким способом, каким путем приготовить их к неизбежной, им предстоящей борьбе?»

Первое условие: он должен иметь от природы хотя какое-нибудь притязание на ум и чувство.

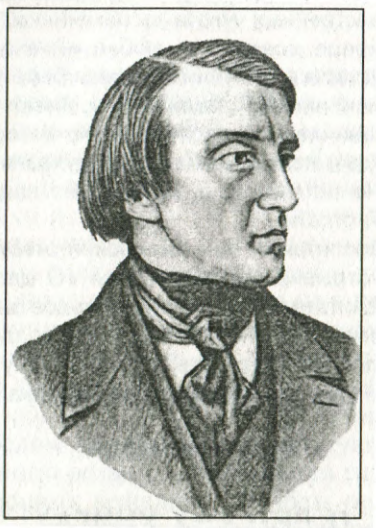
Пользуйтесь этими благими дарами творца, но не делайте одаренных бессмысленными поклонниками мертвой буквы, дерзновенными противниками необходимого на земле авторитета, суемудрыми приверженцами грубого материализма, восторженными расточителями чувства и воли и холодными адептами разума. Вот второе условие.

Вы скажете, что это общие, риторические фразы.

Но я не виноват, что без них не могу выразить того идеала, которого достигнуть я так горячо, так искренно желаю и моим, и вашим детям.

Не требуйте от меня большего; больше этого у меня нет ничего на свете. <...>

Виссарион Григорьевич Белинский (1811—1848 гг.)



Виссарион Григорьевич Белинский — российский литературный критик, публицист, социальный мыслитель, учитель словесности. Он родился в 1811 г. в Свеаборге (Финляндия) в семье врача. В 1816 г. семья переехала в г. Чембар (ныне г. Белинский) Пензенской губернии. Там В.Г. Белинский учился в уездном училище, а в 1825—1828 гг. — в пензенской гимназии, но не закончил ее. В 1829 г. он поступил на словесное отделение Московского университета. Здесь он начал свою литературную деятельность, написал романтическую драму «Дмитрий Калинин», в которой критиковал российские крепостнические порядки, что вызвало недовольство руководства университета. В результате в 1833 г. В.Г. Белинского исключили оттуда. С 1834 г. он стал заниматься литературной критикой, публикуясь в журналах «Телескоп», «Современник», «Отечественные записки». В 1838—1839 гг. он редактировал журнал «Московский наблюдатель», на страницах которого были опубликованы его статьи о произведениях А.И. Герцена, И.А. Гончарова, И.С. Тургенева, Ф.М. Достоевского и других выдающихся отечественных писателей. В.Г. Белинский с детства был тяжело болен туберкулезом, пытался лечиться в России, а в 1847 г. предпринял для этого поездку за границу, которая, однако, результатов не дала. В 1848 г. он скончался в Санкт-Петербурге и был похоронен на Литературных мостках Волкова кладбища.

В течение жизни В.Г. Белинского его взгляды претерпели значительную эволюцию, что нашло отражение в его педагогических воззрениях. Однако в его творчестве всегда оставалась постоянной и центральной проблема личности человека. Педагогические публикации В.Г. Белинского были направлены против существующей системы образования и воспитания —

дворянского и мещанского, когда усилия воспитанников направлялись лишь на то, чтобы «казаться» в соответствии с принятыми нормами.

Главным качеством человеческой личности В.Г. Белинский считал «любовь к человечеству», поэтому прежде всего обращал внимание воспитателей на развитие нравственных чувств воспитанника. Добрые чувства могут развиваться в атмосфере доверия и любви — в семье, среди близких людей; главным средством воспитания должен быть убеждающий пример. Особое значение, по мнению В.Г. Белинского, имеют доверительные отношения между воспитанниками и воспитателем, которые создают условия для восприятия молодым человеком высших духовных идеалов, отражающих истинное назначение человека, воспитание национального достоинства, любви к родной стране.

Большую роль в воспитании В.Г. Белинский отводил детскому чтению. Ниже представлены отрывки из его работы «О детских книгах». В ней автор раскрывает воспитательно-образовательное значение детского чтения. Единство педагогического и эстетического воздействия детской книги, по его мнению, способствует целенаправленному развитию комплекса духовных, нравственных и волевых качеств ребенка.

В.Г. БЕЛИНСКИЙ

О ДЕТСКИХ КНИГАХ[1]

Подарок на Новый год. Две сказки Гофмана* для больших и маленьких. СПб., 1840.

Две сказки дедушки Иринея*. Две части. СПб., 1840.

О воспитании детей вообще. — Как должны писаться детские книги...— О двух детских сказках Гофмана. — О «Детских сказках дедушки Иринея»

Самые, по-видимому, простые и обыкновенные предметы часто бывают в своей сущности самыми важными и великими. Все говорят, например, о важном влиянии воспитания на судьбу человека, на его отношения к государству, к семейству, к ближним и к самому себе; но многие ли понимают то, что говорят? Слово еще не есть дело. <...>

Посмотрите внимательнее на отношения родителей к детям, детей — к родителям, словом, посмотрите внимательнее на воспитание — и у вас сердце обольется кровью. <...> Ребенок мучит собаку

[1] *Белинский В.Г.* Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.Ф. Смирнова. М.: Педагогика, 1982. С. 66—101.

или колотит дворового мальчишку: что нужды! — восклицают заботливые родители: ведь он еще дитя! Дети ссорятся, кричат между собою, и если их крик, брань и слезы не мешают папеньке и маменьке соснуть после обеда или поговорить с гостями — что нужды, ведь они дети, пусть себе ссорятся и кричат; вырастут велики, не будут ссориться и кричать. <...>

«Мы ничего не щадим для воспитания своих детей! Из последних сил бьемся! Я отдал своих в училище, покупаю книги — тьма расходов! А мы для своих приискали *мадам* (или мамзель — провинциальные названия *гувернанты*), чтоб они и по-французски знали, и на фортепьянах играли!» В добрый час, дражайшие родители!..

Но это еще только одна сторона воспитания или того, что так ложно называют воспитанием. Это еще только воспитание, как обыкновенно говорится, на волю Божию, а в самом-то деле на волю случая — воспитание природное, воспитание не в переносном, а в этимологическом значении этого слова, т.е. *вскармливание*, воспитание простонародное, мещанское. Есть еще воспитание попечительное, деликатное, строгое, благородное. В нем на всё обращено внимание, ни одна сторона не забыта. При этом воспитании дитя ест и вовремя и в меру, перед обедом непременно ходит гулять с гувернером и гувернанткой, умеренно резвится, занимается гимнастическими упражнениями на красивых вешалках, столбах, перекладинах, по часам учится, в определенную пору встает и ложится. Физическое воспитание в гармонии с нравственным: развитию здоровья и крепости соответствует развитие умственных способностей приобретение познаний. А форма — о, это само изящество! При опрятности царствуют простота и изысканность, соединенные с благородством, достоинством, хорошим вкусом и хорошим тоном. И это отражается во всем, и в одежде, и в манерах. Одно то чего стоит, что дитя умеет уже скрывать свои чувства, не хвататься жадно за то, чего жадно желает, не обнаруживать удивления и радости к тому, что возбуждает в нем удивление и радость, — словом, приличию и тону жертвовать всеми своими чувствами, даже самыми святыми, самыми человеческими!.. Короче: даже китайские мандарины, эти высокие идеалы и образцы природы, искаженной и умершей от искусственности, даже китайские мандарины ничто перед этими милыми, благовоспитанными детьми... И если жизнь человеческая есть театральная сцена или салон и если *казаться* есть цель человеческой жизни, то в том образе воспитания мы нашли норму воспитания. <...>

А как свободно, с какою небрежностью говорят они по-французски, словно на родном языке и как мило не умеют сказать двух русских фраз, написать русской строки без орфографических ошибок — педантизма в них нет ни тени!..

Мы представили две крайности одной и той же стороны; но есть еще середина, которая, как все почти середины, часто бывает хуже крайностей. Мы говорим о воспитании того класса общества, которое на низшие смотрит с благородным презрением и чувством собственного достоинства, а на высшие — с благоговением. Оно изо

всех сил хлопочет быть их верною копиею; но, на зло себе, остается каким-то средним пропорциональным членом, с собственною характеристикою, которая состоит в отсутствии всякого характера, всякой оригинальности и которую всего вернее можно выразить *мещанством во дворянстве*. Непринужденность и милая наглость переходят у него в жеманство и кривлянье. Хороший тон — в обезьянничество. Смешно и жалко смотреть. <...>

Воспитание! Оно везде, куда ни посмотрите, и его нет нигде, куда ни посмотрите. <...>

Любовь столь сильна, что творит непостижимое, торжествует над вечно неизменными условиями пространства и времени, над бессилием плоти, младенцу дает львиную силу. Сам Бог есть любовь и источник любви, из которого все исходит и в который все возвращается. <...>

Теперь взглянем с этой точки на любовь родительскую. Отец и мать любят свое дитя, потому что оно их рождение. Родство крови есть первая и в то же время священная основа любви, ее исходный пункт, от которого движется ее развитие. <...>

Разумная любовь должна быть основою взаимных отношений между родителями и детьми. Любовь предполагает взаимную доверенность — отец должен быть столько же отцом, сколько и другом своего сына. Первое его попечение должно быть о том, чтобы сын не скрывал от него ни малейшего движения своей души, чтобы к нему первому шел он и с вестию о своей радости или горе, и с признанием в проступке, в дурной мысли, в нечистом желании, и с требованием совета, участия, сочувствия, утешения. Как грубо ошибаются многие, даже из лучших отцов, которые почитают необходимым разделять себя с детьми строгостью, суровостью, недоступной важностью! Они думают этим возбудить к себе в детях уважение, и в самом деле возбуждают его, но уважение холодное, боязливое, трепетное, и тем отвращают их от себя и невольно приучают к скрытности и лживости. Родители должны быть уважаемы детьми, но уважение детей должно проистекать из любви, быть ее результатом, как свободная дань их превосходству, без требования получаемая. Ничто так ужасно не действует на юную душу, как холодность и важность, с которыми принимается горячее излияние ее чувства, ничто не обливает ее таким умертвляющим холодом, как благоразумные советы и наставления там, где ожидает она сочувствия. <...>

Нет! Первое условие разумной родительской любви — владеть полной доверенностью детей, счастливы дети, когда для них открыта родительская грудь и объятия, которые всегда готовы принять их, и правых и виноватых, и в которые они всегда могут броситься без страха и сомнения!

Юная душа, не испытавшая еще отчуждения и сомнения, вся открыта наружу: она не умеет любить в меру, но предается предмету своей любви беззаветно и безусловно, видит в нем идеал всевозможного совершенства, высший образец для своих действий. <...>

И что же, если такая любовь устремлена к родителям, соединяясь с естественною, кровною любовью к ним! <...>

Нужно ли доказывать, что при таком воспитании родители одною лаской могут делать из своих детей всё, что им угодно; что им ничего не стоит приучить их с малолетства к выполнению долга — к постоянному, систематическому труду в определенные часы каждого дня (важная сторона в воспитании: от упущения ее много губится в человеке!)? Нужно ли говорить, что таким родителям очень возможно будет обратить труд в привычку, в наслаждение для своих детей, а свободное от труда время — в высшее счастие и блаженство? <...>

Нежная душа доступна всякому впечатлению, даже самому легкому: у ней есть тонкий инстинкт, по которому она сама догадывается в неловкости своего положения, если подала к нему повод: душа грубая, привыкшая к сильным наказаниям, ожесточается, черствеет, мозолится, делается бесстыдно бессовестною — и ей уж скоро нипочем всякое наказание. Нужно ли творить, что такое воспитание легко и возможно, но требует всего человека, всего его внимания, всей его любви? Отцы, которых вся жизнь сосредоточена в детях, отдана им без раздела, — редкие явления, но для них-то и говорим мы, к ним и обращаем речь нашу, — и дай Бог, чтобы она принята была ими с такой же любовью и искренностью, с какими мы обращаемся к ним!.. Все же не *такие* могут нам не верить и даже смеяться над нами, если им это заблагорассудится... В добрый час!..

Воспитание — великое дело: им решается участь человека. Молодые поколения суть гости настоящего времени и хозяева будущего, которое есть их настоящее, получаемое ими как наследство от старейших поколений. Как зародыш будущего, которое должно сделаться настоящим, каждое из них есть новая идея, готовая сменить старую идею... Но новое, чтоб быть действительным, должно исторически развиваться из старого — и в этом законе заключается важность воспитания, и им же условливается важность тех людей, которые берут на себя священную обязанность быть воспитателями детей.

<...> Но общественное образование, преимущественно имеющее в виду развитие умственных способностей и обогащение их познаниями, совсем не то, что воспитание домашнее: то и другое равно необходимы, и ни одно другого заменить не может. <...> Назначение человека — развить лежащее в его натуре зерно духовных средств, стать вровень с самим собою; но не в его поле и не в его силах приобрести трудом и усилием сверх данного ему природою, сделаться выше самого себя, равно как и быть не тем, чем ему назначено быть, как, например, художником, когда он родился быть мыслителем, и т.д. И вот здесь воспитание получает свое истинное и великое значение. <...>

Природа не скупа, но экономна в своих дарах — и, как явление вечного разума, она строго соблюдает свой иерархический порядок, свою *табель о рангах*. Но всякое назначение природы имеет параллельное себе назначение в человечестве и в гражданском обществе — потому всякий человек, с какими бы то ни было способностями, находит свое место в том и другом. Не места людей, но люди унижают. Самое приличное место человеку то, к которому он призван, а

свидетельство призвания — его способности, степень их, наклонность и стремление. <...>

И потому воспитание по отношению к большинству приобретает еще бóльшую важность: оно всё — и жизнь и смерть, спасение и гибель.

Но воспитание, чтоб быть жизнью, а не смертью, спасением, а не гибелью, должно отказаться от всяких претензий своевольной и искусственной самодеятельности. Оно должно быть помощником природе — не больше. Обыкновенно думают, что душа младенца есть белая доска, на которой можно писать что угодно, забывая, что каждый человек есть индивидуальная личность, которая может делаться и хуже и лучше — только по-своему, *индивидуально*. Воспитание может сделать человека только худшим, исказить его натуру: лучшим оно его не делает, а только помогает делаться. Если душа младенца и в самом деле есть белая доска, то качество и смысл букв, которые пишет на ней жизнь, зависят не только от пишущего и орудия писания, но и от качества самой этой доски.

Нет, не белая доска душа младенца, а дерево в зерне, человек в возможности! Как ни старо сравнение воспитателя с садовником, но оно глубоко верно, и мы не затрудняемся воспользоваться им. <...>

Для садовника есть правила, которыми он необходимо руководствуется при хождении за деревьями. Он соображается не только с индивидуальною природою каждого растения, но и со временем года, с погодою, с качеством почвы. Каждое растение имеет для него свои эпохи возрастания, сообразно с которыми он и располагает свои с ним действия: он не сделает прививки ни к стеблю, еще не сформировавшемуся в ствол, ни к старому дереву, уже готовому засохнуть. Человек имеет свои эпохи возрастания, не сообразуясь с которыми можно затушить в нем всякое развитие.

Орудием и посредником воспитания должна быть любовь, а целью — *человечность* (die Humanität). Мы разумеем здесь первоначальное воспитание, которое важнее всего. <...>

Первоначальное же воспитание должно видеть в дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человека, который мог бы впоследствии быть тем или другим, не переставая быть человеком. Под человечностью мы разумеем живое соединение в одном лице тех общих элементов духа, которые равно необходимы для всякого человека, какой бы ни был он нации, какого бы он ни был звания, состояния, в каком бы возрасте жизни и при каких бы обстоятельствах ни находился, — тех общих элементов, которые должны составлять его внутреннюю жизнь, его драгоценнейшее сокровище и без которых он не человек. Под этими общими элементами духа мы разумеем доступность всякому человеческому чувству, всякой человеческой мысли, смотря по глубокости натуры и степени образования каждого. <...>

Чтобы не повторять одного и того же, мы перейдем теперь к детским книгам — главному предмету нашей статьи и их характеристикою довершим нашу характеристику воспитания вообще.

На детские книги обыкновенно обращают еще менее внимания, чем на само воспитание. Их просто презирают, и если покупают, то разве для картинок. Есть даже люди, которые почитают чтение для детей больше вредным, чем полезным. Это грубое заблуждение, варварский предрассудок. Книга есть жизнь нашего времени. В ней все нуждаются — и старые и молодые, и деловые и ничего не делающие; дети — также. Все дело в выборе книг для них. <...>

Нет ничего столь вредного и опасного, как неестественное и несвоевременное развитие духа. Дитя должно быть дитятею, но не юношею, не взрослым человеком. Первые впечатления сильны — и плодом неразборчивого чтения будет преждевременная мечтательность, пустая и ложная идеальность, отвращение от бодрой и здоровой деятельности, наклонность к таким чувствам и положениям жизни, которые не свойственны детскому возрасту. <...>

Неестественно и преждевременно развившиеся дети — нравственные уроды. Всякая преждевременная зрелость похожа на растление в детстве. Искусство в той мере действительно для каждого, сколько каждый находит в нем истолкование того, что живет в нем самом как чувство, что знакомо ему, как потребность его души. <...>

Но в пользу детей должно исключить из числа недоступных им искусств музыку. Это искусство, не выговаривающее определенно никакой мысли, есть как бы отрешившаяся от мира гармония мира, чувство бесконечного, воплотившееся в звуки, возбуждающее в душе могучие порывы и стремления к бесконечному, возносящее ее в ту превыспреннюю, подзвездную сферу высоких помыслов и блаженного удовлетворения, которая есть светлая отчизна живущих долу и из которых слышатся им довременные глаголы жизни... Влияние музыки на детей благодатно, и чем ранее начнут они испытывать его на себе, тем лучше для них. Они не переведут на свой детский язык ее невыговариваемых глаголов, но запечатлеют их в сердце, не перетолкуют их посвоему, не будут о ней резонерствовать; но она наполнит гармонею мира их юные души, разовьет в них предощущение таинства жизни, совлеченной из случайностей, и даст им легкие крылья, чтобы от низменного дола возноситься горе — светлую отчизну души. <...>

Но что же можно читать детям? Из сочинений, писанных для всех возрастов, давайте им «Басни» Крылова, в которых даже практические, житейские мысли облечены в такие пленительные поэтические образы и все так резко запечатлено печатию русского ума и русскою духа: давайте им «Юрия Милославского» г. Загоскина*, в котором столько душевной теплоты, столько патриотического чувства, который так прост, так наивен, так чужд возмущающих душу картин, так доступен детскому воображению и чувству; давайте «Овсяный кисель», эту наивную, дышащую младенческою поэзиею пьесу Гебеля*, так превосходно переведенную Жуковским*, давайте им некоторые из народных сказок Пушкина, как, например, «О рыбаке и рыбке», которая при высокой поэзии отличается, по причине своей бесконечной народности, доступностию для всех возрастов и сословий и заключает в себе нравственную идею. <...>

Пусть ухо их приучается к гармонии русского слова, сердца преисполняются чувством изящного; пусть и поэзия действует на них, как и музыка, прямо через сердце, мимо головы, для которой еще настанет свое время, свой черед. Очень полезно, и даже необходимо, знакомить детей с русскими народными песнями. <...>

Народность обыкновенно выпускается у нас из плана воспитания: часто не только юноши, но и дети знают наизусть отрывки из трагедии Корнеля* и Расина* и уже умеют пересказать десяток анекдотов о Генрихе IV*, о Людовике XIV*, а между тем не имеют понятия о сокровищах своей народной поэзии, о русской литературе и разве от дядек и мамок узнают, что был на Руси великий царь — Петр I. Давайте детям больше и больше созерцание общего, человеческого, мирового; и национальные явления: пусть они сперва узнают не только о Петре Великом, но и о Иоанне III*, чем о Генрихах, Карлах и Наполеонах. Общее является только в частном, кто не принадлежит своему Отечеству, тот не принадлежит и человечеству.

Книги, которые пишутся собственно для детей, должны входить в план воспитания как одна из важнейших его сторон. <...>

Разумеется, что любовь к детям, глубокое знание потребностей, особенностей и оттенков детского возраста есть одно из важнейших условий.

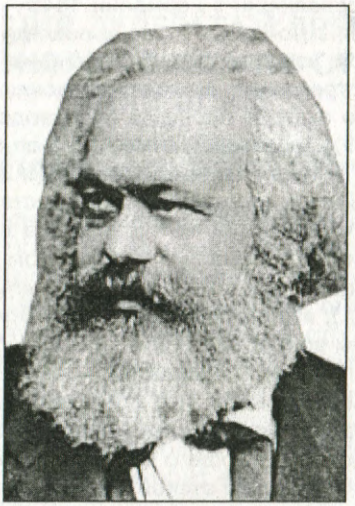
Целию детских книжек должно быть не столько занятие детей каким-нибудь делом, не столько предохранение их от дурных привычек и дурного направления, сколько развитие данных им от природы элементов человеческого духа — развитие чувства любви и чувства бесконечного. Прямое и непосредственное действие таких книжек должно быть обращено на чувство детей, а не на их рассудок. Чувство предшествует знанию; кто не почувствовал истины, тот и не понял и не узнал ее. <...>

Но пока он еще дитя, дадим ему вполне насладиться первобытным раем непосредственной полноты бытия, этою полною жизнию чистой младенческой радости, источник которой есть простодушное и целомудренное единство с природою и действительностью.

Итак, если вы хотите писать для детей, не забывайте, что они не могут мыслить, но могут только рассуждать, или, лучше сказать, резонерствовать, а это очень худо! <...>

Резонерство иссушает в детях источники жизни, любви, благодати; оно делает их молоденькими старичками, становит на ходули. Детские книжки часто развивают в них эту несчастную способность резонерства, вместо того чтобы противодействовать ее возникновению и развитию. <...>

Карл Маркс (1818—1883 гг.)



К середине XIX в. в социальных учениях в Западной Европе сформировался так называемый коммунистический подход к проблеме формирования человека и его воспитанию, главным представителем которого был немецкий мыслитель Карл Маркс.

К. Маркс родился в 1818 г. в семье адвоката в г. Трире Рейнской провинции Пруссии. По окончании гимназии он учился на юридическом факультете Боннского, затем Берлинского университетов (1835—1841 гг.), где изучал главным образом философию и историю. В эти годы К. Маркс примыкал к последователям Г.В.Ф. Гегеля, которые стремились из гегелевской философии сделать либерально-демократические выводы.

Мировоззрение К. Маркса формировалось в обстановке, когда назревали крупные исторические события в Европе — революции 1848—1849 гг. в Германии, Франции, Австрии, Венгрии, Италии. В этих условиях произошел его идейный разрыв с младогегельянцами. После защиты докторской диссертации по философии (1841 г.) он переехал в Кельн (1842 г.), где редактировал Рейнскую газету, ставшую трибуной революционной демократии.

Во время пребывания в Париже, а затем в Брюсселе (1843—1845 гг.) К. Маркс познакомился с руководителями французских рабочих обществ, изучал труды К.А. Сен-Симона, Р. Оуэна, Ш. Фурье, занимался политической экономией. В эти годы произошел переход К. Маркса от революционного демократизма к коммунизму.

Его встречи в Париже и Брюсселе с Ф. Энгельсом показали полную общность их взглядов на необходимость революционного изменения мира и «всемирно-историческую миссию» рабочего класса. В 1847 г. по инициативе К. Маркса и Ф. Энгельса был создан Союз коммунистов, выполняя поручения которого, они написали и опубликовали первый программный

документ международного коммунистического движения — «Манифест Коммунистической партии» (1848 г.).

После поражения революции в Германии 1848—1849 гг. К. Маркс вынужден был поселиться в Лондоне. В своих последующих работах он выдвинул положение о том, что классовая борьба неизбежно ведет к диктатуре пролетариата. Его стремление доказать правомерность этого тезиса на основе экономического анализа процесса производства отражено в труде «Капитал» (т. 1 — 1869 г., незавершенные т. 2, 3 опубликованы посмертно соответственно в 1885 и 1894 гг.). Последние годы жизни К. Маркса были посвящены созданию Международного товарищества рабочих — I Интернационала (1864—1876 гг.). К. Маркс скончался в Лондоне в 1883 г.

Вопросы воспитания затрагивались К. Марксом в таких его работах, как «Капитал», «Немецкая идеология» (1845 г.), «Манифест Коммунистической партии» (1848 г.), «Инструкция делегатам Временного центрального совета по отдельным вопросам» (1866 г.) и др.

Не отказываясь от признания абсолютной ценности общечеловеческой цели воспитания, К. Маркс считал, что средством достижения этой цели является классовая борьба пролетариата. Он ставил задачу вырвать воспитание из-под влияния господствующего класса. Поэтому в середине 70-х гг. XIX в. он выступил с критикой Готской программы германской социал-демократии, где говорилось о всеобщем и равном для всех народном образовании, обязательном и бесплатном посещении школы, называя эти требования «демократической трескотней». Однако дальнейшее развитие западноевропейских стран и США показали, что К. Маркс явно недооценивал возможности гражданского общества в деле демократизации школы и народного образования в целом.

Исходя из высказанной еще социалистами-утопистами мысли о замене «частичного рабочего» «тотально развитым индивидуумом», подготовленным в условиях научно-технического прогресса к перемене труда и к «сменяющим друг друга способам жизнедеятельности», К. Маркс положительно оценивал тенденцию привлечения детей и подростков к общественному производству. В связи с этим он выдвинул идею «политехнического образования», обеспечивающего знакомство с основными принципами производства и основными орудиями труда. В дальнейшем абсолютизация этой недостаточно четкой идеи и попытка ее реализации без учета уровня общественного развития и состояния народного образования оказали негативное влияние на развитие теории и практики общеобразовательной школы в СССР и некоторых других странах.

Ниже приводится фрагмент из «Инструкции делегатам Временного центрального совета по отдельным вопросам» — документа, составленного К. Марксом в 1866 г. и принятого в качестве резолюции Женевского конгресса Международного товарищества рабочих по вопросу о связи воспитания и образования с общественным производством.

К. МАРКС

ИНСТРУКЦИЯ ДЕЛЕГАТАМ ВРЕМЕННОГО ЦЕНТРАЛЬНОГО СОВЕТА ПО ОТДЕЛЬНЫМ ВОПРОСАМ[1]

<...>

4. Труд детей и подростков (обоего пола)

Мы считаем тенденцию современной промышленности привлекать детей и подростков обоего пола к участию в великом деле общественного производства прогрессивной, здоровой и законной тенденцией, хотя при капиталистическом строе она и приняла уродливые формы. При разумном общественном строе *каждый ребенок* с 9-летнего возраста должен стать производительным работником так же, как и каждый трудоспособный взрослый человек, должен подчиняться общему закону природы, а именно: чтобы есть, он должен работать, и работать не только головой, но и руками. Однако в настоящее время в нашу задачу входит забота только о детях и подростках из рабочего класса.

Мы считаем необходимым, основываясь на физиологии, разбить детей и подростков обоего пола на три группы, требующие различного отношения к себе: в первую группу должны входить дети от 9 до 12 лет, во вторую — от 13 до 15 лет, в третью — 16 и 17-летние. Мы предлагаем, чтобы для первой группы закон ограничил труд в какой бы то ни было мастерской или на дому *двумя* часами; для второй — *четырьмя* и для третьей — *шестью* часами. Для третьей группы должен быть перерыв по крайней мере в один час для еды или для отдыха.

Желательно, может быть, приступить к начальному школьному обучению ранее 9-летнего возраста; но мы касаемся здесь только самого необходимого противоядия против тенденций социального строя, который низводит рабочего до степени простого орудия накопления капитала и превращает задавленных нуждой родителей в рабовладельцев, продающих своих собственных детей. *Права* детей и подростков должны быть защищены. Они не в состоянии сами выступить в свою защиту. Поэтому долг общества вступиться за них.

Если буржуазия и аристократия пренебрегают своими обязанностями по отношению к собственным отпрыскам, это их дело. Пользуясь привилегиями этих классов, ребенок вынужден страдать и от их предрассудков.

Для рабочего класса дело обстоит совершенно иначе. Рабочий не свободен в своих действиях. В слишком многих случаях он даже так невежественен, что неспособен понимать подлинные интересы своего ребенка или нормальные условия человеческого развития. Как

[1] *Маркс К., Энгельс Ф.* О воспитании и образовании: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1978. С. 332—336.

бы то ни было — наиболее передовые рабочие вполне сознают, что будущее их класса, и, следовательно, человечества, всецело зависит от воспитания подрастающего рабочего поколения. Они знают, что в первую очередь надо оградить работающих детей и подростков от разрушительного действия современной системы. Это может быть достигнуто лишь путем превращения *общественного сознания в общественную силу*, а при данных условиях этого можно добиться только посредством *общих законов*, проводимых в жизнь государственной властью. Проведением в жизнь таких законов рабочий класс отнюдь не укрепляет власти правительства. Наоборот, он превращает в свое орудие ту власть, которая теперь используется против него, он осуществляет путем общего законодательного акта то, чего напрасно добивался бы путем множества разрозненных индивидуальных усилий.

Исходя из этого, мы заявляем, что родителям и предпринимателям ни в коем случае не может быть разрешено применять труд детей и подростков, если он не сочетается с воспитанием.

Под воспитанием мы понимаем три вещи.

Во-первых: *умственное воспитание.*

Во-вторых: *физическое воспитание*, такое, какое дается в гимнастических школах и военными упражнениями.

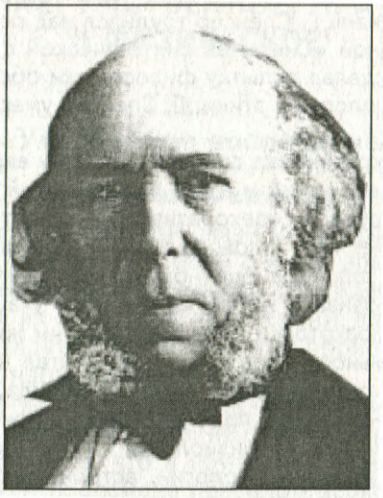
В-третьих: *техническое обучение*, которое знакомит с основными принципами всех процессов производства и одновременно дает ребенку или подростку навыки обращения с простейшими орудиями всех производств.

Распределению детей и рабочих подростков по возрастным группам должен соответствовать постепенно усложняющийся курс умственного и физического воспитания и технического обучения. Расходы на технические школы должны частично покрываться путем продажи их продукции.

Сочетание оплачиваемого производительного труда, умственного воспитания, физических упражнений и политехнического обучения поднимет рабочий класс значительно выше уровня аристократии и буржуазии.

Само собой разумеется, что применение труда всех лиц от 9 до 17 лет (включительно) ночью и во всех вредных для здоровья производствах должно быть строго запрещено законом.

Герберт Спенсер (1820—1903 гг.)



Герберт Спенсер — английский философ, социолог и психолог, представитель течения позитивизма (от лат. positivus — положительный), опиравшегося на эмпирико-сенсуалистические традиции английских философов Ф. Бэкона, Т. Гоббса, Д. Локка, Д.С. Милля и др. Развивая свою позитивистско-эволюционную концепцию, Г. Спенсер распространял эволюционное учение Ч. Дарвина на социальные и психические явления.

Г. Спенсер родился в 1820 г. в семье учителя в г. Дерби (Южная Англия). Его отец активно участвовал в деятельности «Общества любителей естествознания», основанного дедом Ч. Дарвина. От своего сына, как и от своих учеников, он требовал самостоятельности в наблюдениях и мышлении. Помогая отцу в подготовке физических опытов, Г. Спенсер рано заинтересовался естествознанием. С 13 до 16 лет он жил у своего дяди, содержавшего школу для подготовки мальчиков в университет. Однако из-за неприязни к латинскому языку и пассивному заучиванию Г. Спенсер не стал поступать в университет и рано вступил в самостоятельную жизнь. Несколько лет (1837—1841 гг.) он исполнял обязанности инженера-практика, не переставая заниматься естествознанием, читая философскую и социально-политическую литературу. В 50-е гг. XIX в. Г. Спенсер примкнул к кружку английских позитивистов, группировавшихся вокруг журнала «Вестминстерское обозрение». В этом журнале была опубликована «Социальная статика» (1850 г.) — его первое сочинение, обратившее внимание общественности на Г. Спенсера. Полемизируя с защитниками ведущей роли государства в народном образовании, он впервые применил закон эволюции, т.е. закон последовательного развития, к социально-педагогическим явлениям. Проявление этого закона в области исторического развития психических явлений было показано Г. Спенсером в сочинении «Основы психологии» (1855 г.). В 1854, 1858 и 1859 гг. в английских журналах были

опубликованы четыре педагогические статьи Г. Спенсера, которые затем были переработаны и изданы в 1861 г. отдельной книгой под названием «Воспитание: умственное, нравственное и физическое». С 1860 г. более тридцати лет своей жизни Г. Спенсер трудился над основным своим сочинением — десятитомной «Системой синтетической философии» (1862—1896 гг.), в котором сделал попытку философски обосновать суть биологии, психологии, социологии и этики. Г. Спенсер умер в г. Брайтоне (Южная Англия) в 1903 г.

Г. Спенсер резко критиковал современную ему европейскую школу за ее отставание от уровня науки и нужд практической жизни. В школьных курсах, замечал он, обычно «декоративный элемент», которым «можно блеснуть», преобладает над положительными (полезными) знаниями, которым нужно учиться для «полноценной жизни». Поэтому приобретаемые в школе знания не развивают ни ум, ни характер учащихся и не приносят никакой пользы для подготовки к предстоящей им жизни. В связи с этим все содержание школьного образования он считал необходимым подчинять принципу полезности знаний в жизни индивида, рода и общества в целом. Школьное образование, по Г. Спенсеру, должно обеспечивать молодое поколение знаниями по физиологии с гигиеной, логике, математике, физике, химии, биологии, геологии, астрономии, обществоведению, основам психологии и педагогики, а также необходимой эстетической подготовкой для умения наслаждаться произведениями искусства — «цветом цивилизованной жизни». Связь учебных предметов с конкретными видами потребностей человека, по мнению Г. Спенсера, должна была стать основой обновления содержания школьного образования.

Г. Спенсер полагал, что как традиционное содержание, так и традиционный «механистический метод» обучения противоречат природной любознательности детей. Разработку новых методов обучения, соответствующих естественным этапам умственного развития детей, он связывал с усилением его конкретности и наглядности, более широким использованием наблюдений, которые способствуют развитию пытливости и умения делать самостоятельные выводы.

Идеалом воспитания, к которому общество, по убеждению Г. Спенсера, должно стремиться, является наиболее полное развитие индивида, способного управлять своими поступками во всех сферах деятельности и при всевозможных обстоятельствах.

Педагогические идеи Г. Спенсера получили широкое распространение и нашли отражение в педагогической мысли последней трети XIX в., особенно в Англии и США. Однако новейшие достижения в области естественно-научного и гуманитарного знания в конце XIX — начале XX в., обусловившие кризис позитивизма, выявили ограниченность идей Г. Спенсера, в частности переоценку им прикладного значения научных знаний, которое трактовалось им чрезмерно утилитарно; неправомерное противопоставление естественно-научного образования гуманитарному и т.д.

Ниже приводятся фрагменты из работы Г. Спенсера «Воспитание: умственное, нравственное и физическое», в которой наиболее полно и последовательно изложены его педагогические воззрения.

Г. СПЕНСЕР

ВОСПИТАНИЕ: УМСТВЕННОЕ, НРАВСТВЕННОЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ[1]

<...>

Глава II
Умственное воспитание

Перемена во взглядах

Не может не быть причинной связи между развитием систем образования и существующими в одно с ними время стадиями общественной эволюции. Образовательные учреждения каждой эпохи, каковы бы ни были их специальные функции, должны носить в себе черты семейного сходства, поскольку они происходят из одного общего источника — национального духа.

В те времена, когда люди получали свои верования и их толкования от непогрешимого авторитета, не снисходившего даже до объяснений, очень естественно, что и обучение детей было чисто догматического свойства. В те времена правилом церкви было: «Веруйте и не допытывайтесь». Школе тоже было удобно выставлять такое правило.

Теперь же, напротив, когда протестантизм отвоевал для взрослого человека право личного суждения и упрочил практику обращения к разуму, произошли соответствующие изменения и в обучении молодежи. Образование превратилось в такую систему объяснений, которая обращается к рассудку молодежи.

Наряду с политическим деспотизмом и строгими заповедями, наряду с тиранией, которая управляла силою террора, карала пустые преступления смертью и беспощадно мстила всякому непокорному, необходимо должна была развиться и школьная дисциплина. Она была столь же неумолима, с бесчисленными предписаниями и наказаниями за малейшее нарушение этих предписаний. Это была дисциплина неограниченной автократии, поддерживаемая розгами, ударами линейкой и карцером.

С другой стороны, усиление политической свободы, уничтожение законов, стесняющих индивидуальную деятельность, усовершенствование уголовного кодекса сопровождались различными явлениями прогресса на пути уничтожения принудительного обучения. Учащийся не опутывается уже такими ограничениями, а для того чтобы управлять им, прибегают не к наказаниям, а к другим средствам. <...>

Прежде чем переходить к более глубокому рассмотрению вопроса, бросим предварительно взгляд на главные различия между теперешним воспитанием и прежним.

---

[1] *Спенсер Г.* Воспитание: умственное, нравственное и физическое. М.: Изд-во УРАО, 2002. С. 60—139.

Упадок механистического метода

Устранение всякой ошибки обычно сопровождается временным появлением другой, противоположной. Так вышло и здесь. После эпохи, в которой главной целью ставилось физическое развитие, явилась эпоха, когда единственной заботой стало развитие ума, когда детям от двух до трех лет совали в руки учебники и единственной необходимостью считалось приобретение знаний.

Далее, как это всегда бывает, каждая из этих реакций сопровождалась противоположными ошибками и, наконец, сознанием, что всякая истина имеет две противоположные крайности. Таким образом, мы приходим теперь к убеждению, что заботиться надо как о теле, так и о душе, и что надо развивать всего человека.

От системы ускоренного развития многие отказались. Раннее развитие перестало прельщать. Люди начинают убеждаться в том, что для человека первым условием успеха в жизни — это быть здоровым и сильным.

Высший ум мало приносит пользы, если нет достаточно жизненной энергии, чтобы приводить его в действие. Приобретать одно ценой принесения в жертву другого источника считается теперь безумием, — безумием, которое в достаточной степени иллюстрируется постоянными печальными примерами скороспелой молодежи. Постепенно мы убеждаемся в мудрости того изречения, которое гласит, что весь секрет воспитания заключается в умении «тратить разумно свое время».

Общепринятая манера заучивания наизусть с каждым днем теряет свою силу. Все современные авторитеты осуждают старинный механистический способ преподавания азбуки. Таблицу умножения теперь нередко выучивают практическим способом. Прежняя гимназическая система изучения языков сменилась новой, основанной на том неосознаваемом процессе, следуя которому ребенок усваивает родной язык. <...>

Обучение с помощью правил отвергается теперь как дающее чисто эмпирические знания, дающее только кажущееся понимание без всякой реальной подкладки. Найдено, что давать чистый результат исследования без самого ведущего к нему исследования — недейственно и только расстраивает нервную систему.

Чтобы общие истины приносили надлежащую и постоянную пользу, они должны быть добыты. «Что легко приходит, то легко и уходит», — говорит пословица, приложимая как к богатству, так и к знаниям.

Правила, запечатленные в уме без всякой связи с содержанием, из которого они получены, постепенно утрачиваются памятью. Принципы же, частичным выражением которых служат эти правила, становятся прочными приобретениями, как только они усвоены разумом. <...>

Возникновение новых методов

Следствием замены правил принципами стала необходимость оставлять все отвлеченное до той поры, пока ум не ознакомится под-

робно с теми фактами, из которых выведены эти отвлечения. Результат получился такой, что стали откладывать некоторые занятия, которые прежде начинались очень рано. <...>

Из новых приемов, развившихся во время упадка старых, самым важным является тот, который выразился в систематической обработке наблюдательной способности человека.

После долгих веков ослепления люди начинают, наконец, убеждаться в том, что самопроизвольная деятельность наблюдательной способности у детей имеет смысл и приносит пользу.

То, что прежде считалось бесполезным делом, забавой или вредом, смотря по обстоятельствам, — теперь признается способом приобретения знаний, на котором основываются все дальнейшие знания. Отсюда прекрасно задуманная, но пока плохо выполняемая система *предметных уроков*. <...>

Когда стал выходить из употребления старый метод представления истин в отвлеченной форме, появился новый метод конкретного представления истин. Элементарные факты точных наук изучаются теперь непосредственным созерцательным, интуитивным способом, как изучаются ткани, вкусы и цвета. <...>

Общей чертой подобных методов явным образом служит то, что они ведут детский ум через такой же процесс, какой пройден был умом всего человечества, взятого вместе. Истины, касающиеся чисел, формы, отношения положений, выведены были первоначально из наблюдений над предметами. Представить ребенку эти истины в конкретной форме — значит заставить его изучить их, как изучало их все человечество.

Мало-помалу, быть может, и убедятся в том, что преподавать их иначе невозможно. Если ребенка и заставляют повторять их в виде абстракций, то эти обобщения не имеют для него ровно никакого смысла до тех пор, пока он не убедится в том, что они суть не что иное, как выражения усвоенного им интуитивным путем.

Самой важной из всех происшедших перемен является стремление сделать приобретение знаний приятным, а не тягостным. Это стремление основано на более или менее ясном сознании того, что игровая деятельность, приятная ребенку в известном возрасте, есть в то же время и здоровая для него, и наоборот.

Распространяется взгляд, что проявление наклонности у ребенка к какому-нибудь роду познаний указывает на то, что ум его развился настолько, что может усвоить их, что они нужны ему для дальнейшего развития.

С другой стороны, нерасположение к какому-нибудь роду знаний есть признак того, что они или предлагаются преждевременно, или же предлагаются в неудобоваримой, невразумительной форме. <...>

Природосообразный метод

Каков же общий характер всех этих различных перемен? Не нарастает ли тенденция к согласованию образования с идеей природосообразности?

Да!

Доказательством этому служит отмена ускоренной системы раннего воспитания, против которой возмущается сама природа, и предоставление ребенку в первые годы полной свободы в упражнении рук, ног и чувств.

Доказательством является замена бессмысленного заучивания системой устных уроков и экспериментальными методами — в поле и во время игр.

Доказательством служит отмена зубрежки правил и введение обучения посредством принципов, т.е. такой системы, в которой обобщения откладываются до той поры, пока не будут накоплены частности, служащие их основанием.

Доказательством служат предметные уроки.

Доказательством выступает элементарное знакомство с наукой в конкретной, а не абстрактной форме.

Но главным образом эта тенденция выражается в разносторонних усилиях представить науку в привлекательной форме и сделать таким образом приобретение знаний приятным.

В природе устроено так, что всякое удовольствие, сопровождающее удовлетворение необходимых функций, служит стимулом к их отправлению. В период самовоспитания ребенок испытывает удовольствие в откусывании кораллов или в ломании игрушек — то и другое способствует усвоению свойств разных веществ.

Отсюда следует, что, располагая предметы и способы обучения так, чтобы они по возможности больше интересовали учащегося, мы исполняем в этом случае требование природы и приспосабливаем наши приемы к законам жизни.

Таким образом, мы находимся на пути к усвоению доктрины, давным-давно провозглашенной Песталоцци, что воспитание как по своему плану, так и по методу должно согласоваться с естественным процессом умственной эволюции. Что в самопроизвольном развитии способностей существует известная последовательность и что для развития каждой способности требуется известного рода знание. Наша обязанность — установить эту последовательность и дать эти знания.

Все вышеприведенные усовершенствования являются частичными приложениями этого общего принципа. <...>

Последовательность этапов в развитии способностей

<...> Ребенок постепенно переходит от одного понятия к другому, и переходные понятия последовательно расширяются и усложняются. Не ясно ли отсюда, что существует общая последовательность, через которую необходимо пройти, что каждое понятие составляется из комбинаций других — меньших, предварительных понятий?

Почти столь же нелепо предлагать ребенку сложные понятия раньше того, как он овладел их элементами, сколь и давать общий вывод из целого ряда понятий раньше введения самых понятий.

Чтобы овладеть каким-нибудь предметом, надо пройти через последовательный ряд все расширяющихся, сложных идей.

Развитие соответствующих способностей заключается в усвоении этих понятий, что, собственно говоря, возможно лишь в том случае, если предлагать их в естественном порядке.

Если же этот порядок не соблюдается, в результате получается апатия и отвращение, и раз ученик недостаточно способен и не может сам пополнить пробела, понятия эти лежат в его памяти мертвыми фактами, очень мало или почти совсем не приносящими пользы. <...>

Прежде чем приводить характер и порядок воспитательных методов в гармонию с характером и порядком развития способностей, надо вполне убедиться, каким образом развиваются эти способности.

До сих пор мы приобрели на этот счет лишь общие сведения. Эти общие сведения необходимо разработать в подробностях, необходимо превратить их в целую массу специальных знаний. Только тогда можно сказать, что мы овладели наукой, на которой построено искусство воспитания. <...>

Законы умственного развития

1. Что в образовании мы должны переходить от простого к сложному — это такая истина, с которой всегда соглашались до известной степени, хотя и бессознательно и во всяком случае непоследовательно. <...>

Ум развивается. Подобно всему, что развивается, он переходит от однородного к разнородному; и всякая нормальная система обучения, будучи объективным отражением этого субъективного процесса, должна заключать в себе такую же последовательность. Кроме того, объясняя ее подобным образом, мы можем убедиться, что эта формула имеет гораздо более широкое приложение, чем кажется с первого взгляда. Сущность ее требует, чтобы мы шли от простого к сложному не только в каждой отрасли знания, но чтобы мы поступали таким же точно образом и относительно знания в целом. <...>

2. Развитие ума, как и всякое другое развитие, подвигается от неопределенного к определенному. Мозг, как и все остальное в организме, заканчивает свое развитие только по достижении человеком зрелости. Пока не закончено это развитие, в той же степени не хватает и определенности в его деятельности.

Отсюда следует, что первые понятия и мысли, подобно первым движениям и первым попыткам речи, крайне неопределенны. Подобно тому, как из зачаточного глаза, отличающего только свет от темноты, развивается глаз, ясно различающий род и оттенки цветов и в точности определяющий подробности формы, так и ум в целом и в каждой из своих способностей, начиная с грубого различения предметов и действий, достигает постепенно в этом все большей ясности и точности. <...>

Ясные представления и точные понятия в структуре приобретаемых знаний только тогда становятся истинно усвоенными, когда накопившиеся опыты дают для них материал. Когда наблюдения из года в год раскрывают менее заметные свойства, отличающие пред-

меты и процессы друг от друга и до того времени смешиваемые вместе. Когда каждый класс одновременно происходящих явлений и следствий становится понятным благодаря повторению относящихся сюда случаев. Когда все роды отношений ясно сформируются благодаря их взаимному разграничению.

Таким образом, в образовании мы должны вначале довольствоваться элементарными сведениями. Эти сведения мы должны постепенно пояснять, облегчая приобретение такого опыта, который способен исправить сначала самые крупные ошибки, а затем последовательно и менее важные. Научные же формулы следует предлагать только по мере усовершенствования понятий. <...>

4. Образование ребенка как по своему способу, так и по своему порядку должно согласоваться с образованием человечества в историческом смысле. Другими словами, происхождение знаний индивидуума должно идти по одному пути с происхождением всеобщего знания.

В сущности, можно считать, что этот принцип самоочевиден. И эволюция рода человеческого, и развитие отдельного человека должны подчиняться общим законам эволюции, значит, должны согласовываться друг с другом. <...>

Раз существует известный порядок, в котором человеческая раса восприняла различные знания, то и у ребенка должна развиваться известная способность к приобретению этих знаний в том же порядке.

Если б даже порядок этот и был по существу своему безразличен, то все-таки он облегчил бы дело воспитания, проведя индивидуальный ум через те ступени, через которые прошел ум всего человечества.

Но порядок этот вовсе не безразличен по существу своему; отсюда и является фундаментальное основание, почему образование должно быть повторением цивилизации в миниатюре.

Так как ум каждого ребенка стоит в одних и тех же отношениях к явлениям, то к этим явлениям не может быть доступа иначе, как только одним и тем же путем.

Следовательно, при выборе истинного метода образования руководящим началом может служить разбор пути развития цивилизации. <...>

6. Особенно по своей важности заслуживает внимания необходимость всячески поощрять процесс саморазвития в ходе образования.

Детей надо подводить к самостоятельным исследованиям, надо заставлять делать собственные выводы. *Говорить* им надо как можно меньше и как можно больше *наводить на выводы.*

Человечество двигалось по пути прогресса только посредством самообразования, и для того, чтобы достичь лучших результатов, каждый ум должен поступать так же.

Это подтверждается выдающимся успехом, выпадающим обыкновенно на долю самостоятельно сложившихся людей. Кто воспитан по обычной системе школьного вдалбливания, кто вынес убеждение, что воспитание возможно только в таком духе, тот сочтет бесцельным предоставлять детям обучаться самим. <...>

Любой непредубежденный человек убедится, что мы во всем должны следовать методу самой природы, должны искусно приноравливать ум ребенка к саморазвитию, как в раннем, так и в позднейшем возрасте. Только поступая так, можем мы вызвать высшую силу и деятельность ума.

7. Самой надежной проверкой какой-нибудь воспитательной системы должен быть вопрос: вызывает ли она интерес и приятное возбуждение в учащихся?

В случае нашего сомнения относительно того, гармонирует или нет данный способ или порядок более, чем всякий другой, с вышеизложенными принципами, мы можем смело положиться на этот критерий. Даже когда предлагаемая система с теоретической точки зрения может считаться лучшей, мы должны отвергнуть ее, если только она не возбуждает интереса ребенка или возбуждает его в меньшей степени, чем другие.

Ибо умственные инстинкты ребенка гораздо более заслуживают веры, чем наши собственные рассуждения.

Относительно познавательных способностей мы должны верить общему закону, который говорит, что при нормальных условиях здоровая деятельность приносит удовольствие, тогда как нездоровая деятельность мучительна. Этому закону почти всецело подчиняется интеллектуальная природа, по крайней мере, те области ее, которые проявляются ребенком. <...>

Самообразование никогда не прекращается

Как на последний довод в доказательство того, что образование должно быть обращено в процесс самообразования и, следовательно, в процесс приятного обучения, мы укажем на тот факт, что сообразно с тем, в какой мере это исполняется, является и надежда на то, что процесс этот не прекратится вместе со школьными занятиями.

До тех пор пока приобретение знаний будет внушать обычное отвращение, господствовать будет стремление к прекращению этого приобретения, как только ученик освобождается от принудительной власти родителей и наставников. Когда же приобретение знаний сопровождается, как правило, удовольствием, тогда господствующим стремлением является наклонность продолжать без всякого надзора то самое самообразование, которое раньше велось под надзором. <...>

Люди, которым в детстве сведения сообщались в виде сухих уроков, приправленных угрозами и наказаниями, которые никогда не были приучены к самостоятельным исследованиям, вряд ли станут заниматься в последующие годы.

Тот, кому знания сообщались в природосообразной форме, в надлежащее время, кто припоминает заключающиеся в них факты не потому только, что они интересны сами по себе, но и потому, что все это были случаи длинного ряда приятных успехов, тот наверняка всю жизнь будет продолжать самообразование, которое начато было им в юности.

Глава III
Нравственное воспитание

Серьезный пробел в воспитании

Самый большой недостаток наших воспитательных программ никогда никем не отмечается. В то время, как отдельные усовершенствования относительно содержания и относительно формы усердно вводятся в наши воспитательные системы, самый главный изъян их даже не осознается.

Подготовка молодежи к житейским обязанностям — вот та цель, которую подразумевают и имеют в виду родители и преподаватели. Достоинства преподаваемых предметов и усвоенных для преподавания их методов, к счастью, оцениваются теперь явно с точки зрения пригодности их для этой цели. На этом основании и признана целесообразной замена исключительно классического образования таким, в которое входило бы изучение современных языков.

По тем же причинам признается необходимым и усиление естественно-научного элемента образования.

Но хотя и приняты некоторые меры относительно того, чтобы делать молодежь обоего пола пригодной для общества и гражданских обязанностей, никаких мер не принимается однако для того, чтобы сделать ее пригодной для отправления *родительских обязанностей.*

Убеждаясь в необходимости тщательной подготовки для приобретения средств к существованию, думают, однако, что для воспитания детей не требуется никакой подготовки.

Многие годы тратит мальчик на приобретение таких знаний, все достоинства которых заключаются лишь в том, что они дают «джентльменское воспитание».

Многие годы тратит девочка на усовершенствование тех способностей блистать, которые делают ее пригодной для вечеров и балов, и ни одного часа не уделяют на подготовку к самой важной на свете ответственности — к управлению домом, семьей.

Неужели это происходит оттого, что эта ответственность представляется отдаленной и случайной? Напротив, из десятерых людей она выпадает на долю девятерых.

Или исполнение ее представляется таким уже легким? Разумеется, нет. Из всех обязанностей, выпадающих на долю взрослого человека, эта — самая трудная.

Или это происходит от того, что каждому мужчине или каждой женщине предоставляется самим, на свой страх и риск готовить себя к родительским обязанностям? Нет! Мало того, что не ощущается никакой надобности в такого рода самообучении, но и сложность этого дела меньше всего обеспечивает его успех по сравнению с другими предметами самообразования.

Никакого рационального довода не может быть представлено в пользу исключения науки и искусства воспитания из наших учебных планов.

С точки ли зрения счастья самих родителей или характера и жизни детей и отдаленных потомков, мы все равно должны признать, что знание истинных методов воспитания молодежи, воспитания физического, умственного и нравственного, принадлежит к одному из важнейших разделов знания.

Предмет этот должен заканчивать собой тот курс обучения, который проходят каждый мужчина и каждая женщина.

Как физическая зрелость характеризуется способностью производить потомство, так и умственная зрелость характеризуется способностью воспитывать это потомство.

Теория и практика воспитания есть предмет, обнимающий собой все другие предметы и потому составляющий кульминационную точку образования.

Благодаря отсутствию такой подготовки руководство детьми, и в особенности нравственное руководство, ведется крайне плохо. Родители или совсем об этом не думают, или приходят к незрелым и неосновательным заключениям.

В большинстве случаев, в особенности со стороны матерей, устанавливается такое обращение, которое подсказывается минутным импульсом. Обращение это не вытекает из разумного убеждения в его пользе для ребенка. Оно просто выражает преобладающие чувства родителей, дурные или хорошие, и, как сами эти чувства, изменяется с часу на час.

Если же предписания страсти и дополняются какими-нибудь определенными концепциями и методами, то эти теории и методы большей частью или переходят из прошлого, или навеяны воспоминаниями детства, или же усвоены от нянек и прислуги.

Эти методы изобретает не просвещение, а невежество века. Комментируя хаотическое состояние взглядов и приемов, касающихся самоуправления в семье, Рихтер* пишет:

«Если б можно было обнаружить тайные, изменчивые побуждения обширного класса обыкновенных отцов и расположить их в виде учебного плана устных и письменных занятий, приспособленного к моральному воспитанию, то получился бы примерно следующий список.

Первый момент — ребенку должны быть прочитаны мной или воспитателем правила *чистой* морали. Второй — *смешанная* мораль, т.е. такая, которую можно приложить к личной выгоде. Третий — разве ты не видишь, что отец твой поступает так-то и так-то? Четвертый — ты маленький, а это хорошо только для взрослых. Пятый — главным образом ты должен иметь успех в свете и играть какую-нибудь роль в государстве. Шестой — достоинство человека определяется не чем-нибудь временным, а вечным. Седьмой — поэтому лучше терпи несправедливость и оставайся добрым. Восьмой — но если кто нападает на тебя, защищайся храбро. Девятый — не надо шуметь, мой милый. Десятый — мальчик не должен сидеть на одном месте. Одиннадцатый — надо больше слушаться родителей. Двенадцатый — и стараться самому воспитать себя.

Таким образом, ежеминутно меняя принципы, отец тем самым прикрывает их несостоятельность и односторонность.

Что касается жены, то она не похожа ни на него, ни даже на того арлекина, который являлся на сцену со связками бумаг под мышками с той и другой стороны, и когда у него спрашивали, что у него под мышкой правой руки, он отвечал: «Приказания», а когда спрашивали, что под левой, он говорил: «Отмена приказаний». Мать лучше всего можно сравнить с великаном Бриареем*, у которого было сто рук и под мышкой каждой руки по связке бумаг».

Такое положение вещей не очень скоро изменяется. Должно смениться несколько поколений прежде, чем можно ожидать улучшения.

Подобно политическим учреждениям, воспитательные системы не делаются, а возникают и развиваются. Их рост за короткий период незаметен. Медленно развиваясь, как и всякие улучшения, это улучшение требует для своего исполнения известных средств, и одно из этих средств — обсуждение.

Мы не принадлежим к числу сторонников мнения лорда Пальмерстона*, будто «все дети родятся хорошими». Противоположное мнение, как бы ни было несостоятельно, в общем, по-видимому, не так далеко от истины.

Не принадлежим мы также и к сторонникам тех, кто полагает, что с помощью искусного обучения можно сделать детей такими, какими они должны быть. Напротив, мы убедились, что хотя искусным обращением и можно исправить природные недостатки, но уничтожить их совсем нельзя.

Мнение, что усовершенствованная система воспитания дает идеальное человечество, очень близко подходит к мнению, высказываемому в поэмах Шелли*, что стоит человечеству отказаться от своих прежних учреждений и предрассудков, как тотчас же исчезнет все зло на свете. Кто бесстрастно изучал человеческие дела, тот не может согласиться ни с тем, ни с другим мнением.

Тем не менее это не мешает нам симпатизировать людям, высказывающим столь пылкие надежды.

Энтузиазм, доведенный до крайности, — полезная двигательная сила и, быть может, даже необходимая. Очевидно, самый пылкий политик не мог бы довести своего дела до конца и принести всех жертв, если б он не был убежден, что те реформы, за которые он борется, — вещь необходимая. Член общества трезвости действовал бы не так энергично, если б не сознавал, что пьянство — корень всех общественных зол. Каждый класс филантропов должен иметь преувеличенную веру в свое благое дело.

Поэтому можно заявить тем, кто смотрит на умственное, нравственное и физическое воспитание как на панацею, что их неумеренные надежды имеют свою пользу. Их непоколебимая вера, может быть, и составляет уже часть благодетельного порядка вещей.

Дурное обращение родителей

Если б даже и возможно было посредством какого-нибудь нравственного контроля переделывать детей по желаемому образцу и если

б можно было сделать так, чтобы все родители усвоили эту систему, то и тогда мы были бы далеки от намеченной цели.

Забывают обыкновенно то, что выполнение подобной системы предполагает со стороны взрослых такой запас ума, доброты и самообладания, какого не встретишь ни в ком. Ошибка тех, кто берется за обсуждение вопросов домашнего воспитания, заключается в том, что они приписывают все недостатки и затруднения детям, а совсем не родителям. <...>

По правде сказать, трудности нравственного воспитания происходят всецело от обеих причин — от недостатков родителей в соединении с недостатками детей.

Если наследственная передача составляет закон природы, что известно всякому натуралисту и подтверждается нашими ежедневными наблюдениями и сложившимися пословицами и поговорками, то в среднем случае, недостатки детей служат отражением недостатков родителей.

Мы говорим: в среднем случае, потому что передача свойств усложняется комбинациями черт предков, так что они проявляются в общих чертах, а не в отдельных случаях.

И если в среднем числе случаев эта наследственная передача недостатков существует, то дурные страсти детей, с которыми борются родители, предполагают такие же дурные страсти и в них самих, скрытые. <...>

После этих предварительных объяснений перейдем теперь к рассмотрению истинных целей и методов морального воспитания. Посвятив несколько страниц установлению общих принципов, мы на примерах постараемся объяснить те истинные методы, каких должны придерживаться родители в ежеминутно встречающихся затруднениях на пути домашнего воспитания.

Природосообразный метод воспитания

<...> Все теории нравственности, из какой бы позиции они ни исходили, сводятся к тому, что всякий поступок, непосредственные или отдаленные результаты которого благодетельны, считается хорошим, тогда как поступок, непосредственные или отдаленные результаты которого вредны, считается нехорошим.

Конечные результаты, по которым люди судят о поступке, — это появляющееся в результате счастье или несчастье. Пьянство мы считаем злом, так как оно навлекает на пьющего человека и его потомство физическое вырождение и сопровождающие его нравственные бедствия. Если бы воровство доставляло удовольствие как вору, так и обкрадываемому, оно не находилось бы в списке грехов.

Если б можно было себе представить, что добрые поступки увеличивают людские страдания, мы стали бы порицать их и не считали бы добрыми. <...>

<...> Дисциплина, которая научает ребенка регулировать свои движения, и дисциплина, удерживающая в порядке бо́льшую часть взрослых и более или менее исправляющая их, — одна и та же. Дисципли-

на же, придуманная людьми для худшей части взрослых, не достигает цели, если только она расходится с той дисциплиной, которая установлена самой природой и приносит успех по мере приближения к ней.

Разве в этом не заключается руководящий принцип нравственного воспитания? Разве мы имеем право сказать, что система, столь благодетельная по своим результатам в детстве и зрелом возрасте, не менее благодетельна и для юношества? Может ли кто-нибудь допустить, что система, прекрасно отвечающая потребностям первой и последней стадии жизни, не соответствует промежуточной стадии?

Не ясно ли, что родители в качестве «служителей и толкователей природы», обязаны следить за тем, чтобы дети всегда испытывали истинные последствия своего поведения — естественные последствия? Главное — нисколько не устранять от них этих последствий, не усиливать их и не заменять их искусственными. Всякий непредубежденный читатель согласится с этим без малейшего колебания. <...>

Но заметьте теперь два *важных* факта.

Первый факт в том, что при столь быстро сменяющемся строе, каков наш строй, когда происходит постоянная борьба между старыми и новыми теориями и приемами, общепринятые воспитательные методы могут сильно расходиться с духом времени. В силу догматов, приспособленных к выработавшим их эпохам, многие родители пускают в ход такие наказания, которые насилуют их собственные чувства, и заставляют таким образом испытывать детей неестественные последствия их поступков. Другие же родители в пылу надежд на немедленное совершенство ударяются в противоположную крайность.

Второй факт тот, что истинно воспитательная дисциплина заключается не в одобрении и не в порицании со стороны родителей, а в том, чтобы заставлять испытывать последствия, которые вытекают в конце концов из поступков, независимо от родительского мнения или вмешательства. Истинно поучительные и здравые последствия налагаются не родителями, которые берут на себя роль уполномоченных природы, их налагает сама природа. <...>

Преимущества системы естественных последствий

Эти примеры выбраны потому именно, что они простейшим образом иллюстрируют наш предмет, уясняя всякому разницу между естественными наказаниями, которые мы считаем истинно действительными, и теми искусственными наказаниями, которыми обыкновенно заменяются натуральные. Прежде чем перейти к уяснению более высоких и тонких приложений изложенного на примерах принципа, заметим, какие большие и многочисленные преимущества имеет он над эмпирическими приемами, господствующими в большинстве случаев в семьях.

Первое преимущество заключается в том, что метод этот порождает правильные представления о причине и следствиях; при частых и постоянных опытах представления эти делаются определеннее и полнее.

Правильная деятельность лучше всего обеспечивается в жизни, когда познаются дурные и хорошие последствия поступков, а не тогда, когда принимают их на веру с чужих слов. <...>

Другое важное преимущество этого естественного воспитательного метода заключается в том, что в основе его лежит истинная справедливость, и эту справедливость признает всякий ребенок.

Кто испытывает на себе лишь зло, вытекающее в порядке вещей из его дурного поведения, тот не считает это несправедливым, как считал бы, если б испытывал на себе последствия искусственно выдуманного зла.

Это верно как относительно детей, так относительно и взрослых. <...>

Когда родители, вместо того чтобы предоставить детям самим испытать тягостные результаты, следующие за неправильными поступками, налагают на них сами известные тягостные последствия, они творят двойное зло.

Придумав множество домашних правил и отождествляя исполнение этих правил со своим собственным достоинством и властью, они на каждый проступок смотрят как на личное оскорбление и как на источник гнева с их стороны.

Потом идут дальнейшие неприятности, происходящие от того, что родители принимают на себя в форме лишнего труда и издержек дурные последствия, которые должны были бы падать на виновных.

То же самое и относительно детей. Наказания, являющиеся естественными последствиями, налагаемые безличной причиной, производят сравнительно слабое и мимолетное раздражение. А наказания, произвольно налагаемые родителями, приписываемые впоследствии отцу или матери, производят гораздо большее и продолжительное раздражение. <...>

Короче говоря, воспитательная система естественных последствий менее портит характер, во-первых, потому, что на нее смотрят, как на безусловную справедливость, и еще потому, что она личное вмешательство родителей заменяет безличным вмешательством природы.

Отсюда следует ясный вывод, что при такой системе отношения между родителями и детьми, становясь более дружественными, имеют гораздо больше силы.

Гнев в родителях и в детях, откуда бы он ни происходил, против кого бы ни был направлен, всегда вреден. Но гнев родителей против детей или детей против родителей особенно вреден, так как он ослабляет те узы симпатии, которые необходимы для благотворного контроля. <...>

Система нравственного воспитания путем естественных последствий, система, приспособленная самой природой как для детей, так и для взрослых, приложима так же, как мы видим, к промежуточному возрасту между детством и юношеством.

К числу преимуществ этого метода относятся следующие.

Во-первых, он сообщает рациональное понятие о правильных и неправильных поступках, что достигается личным опытом их дурных и хороших последствий.

Во-вторых, ребенок, испытывая только тягостные последствия своих же собственных поступков, должен с большей или меньшей ясностью признать справедливость этих наказаний.

В-третьих, признавая справедливость возмездия и получая их не от личности, а через посредство окружающих предметов, он при этом не так портит свой характер. Родители же, давая ему чувствовать естественную кару, исполняя таким образом сравнительно пассивную обязанность, сохраняют относительное душевное спокойствие.

В-четвертых, при устранении взаимных раздражений между родителями и детьми устанавливаются более счастливые, более влиятельные отношения. <...>

Контроль родителей над собой

Изложив предварительно принципы, нам остается теперь заняться изложением главных вытекающих из них правил.

Не ждите от ребенка высокой степени нравственного совершенства. В раннем возрасте всякий цивилизованный человек проходит через этап развития, свойственный дикому племени, от которого он произошел. Как черты лица ребенка, — так и его инстинкты напоминают в течение некоторого времени черты лица и инстинкты дикаря. Отсюда же наклонности к жестокости, к воровству, ко лжи, столь обыкновенные у детей, наклонности, более или менее изменяющиеся по мере изменения в чертах лица.

Общепринятое мнение, что дети «невинны», верно только относительно *познания зла*, но совершенно неверно относительно *дурных импульсов*. Стоит только побыть полчаса в детской и понаблюдать, чтобы убедиться в этом.

Мальчики, предоставленные самим себе, как это бывает в публичных школах, обращаются друг с другом гораздо грубее взрослых; если б их предоставить самим себе в более раннем возрасте, грубость их еще резче бросалась бы в глаза.

Не только неблагоразумно выставлять высокие идеалы по отношению к детям, но одинаково неблагоразумно и предъявлять к ним в этом направлении строгие требования. Всеми уже теперь признаны вредные результаты преждевременной умственной зрелости. Остается признать только, что и преждевременная нравственная зрелость приносит также вредные результаты. <...>

Хороший отец, как и мудрый законодатель, не находит удовольствия в принудительных мерах. Он рад, когда можно обойтись без них. Он не станет прибегать к закону в тех случаях, когда можно успешно регулировать поступки с помощью других мер. Он с сожалением прибегает к закону там, где этот закон необходим.

«Лучшее правило в политике — не слишком усердно управлять», — говорит Жан Поль — Рихтер, — оно справедливо и по отношению к воспитанию. Самостоятельно придерживаясь этого правила и обуздывая свои стремления к господству сознанием долга, родители предоставляют детям, по возможности, самим контролировать себя и прибегают к абсолютизму только в крайнем случае.

Но если уже приказываете, то приказывайте решительно и настойчиво. Если случай действительно таков, что не может обойтись без вашего приказания, отдавайте это приказание и уж больше от него не отступайте. Обдумайте хорошенько, что хотите сделать, взвесьте все последствия, подумайте, хватит ли у вас твердости до конца, и затем, если уж вы действительно отдаете приказание, требуйте, чтобы оно было исполнено во что бы то ни стало.

Пусть ваше возмездие, подобно возмездию, налагаемому неодушевленной природой, будет неизбежно. Горячий уголь, который схватит ребенок, обожжет его во второй раз, обожжет в третий раз, обожжет всегда, и ребенок очень скоро убеждается, что его трогать нельзя.

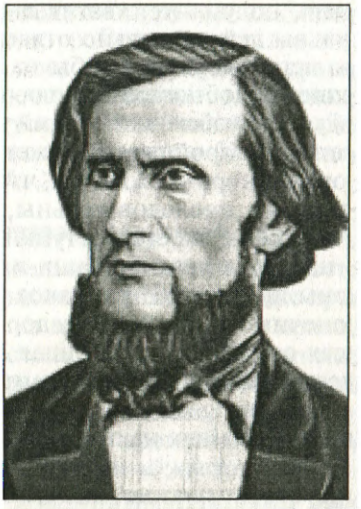
Если вы будете столь же последовательны, если последствия, которыми вы угрожаете ребенку за его поступки, неизменно сбываются, он очень скоро научится уважать ваши приказания, подобно тому, как уважает законы природы. И раз такое уважение водворится, это устранит бесконечные домашние раздоры.

В воспитании из всех ошибок самая худшая — это непоследовательность. Как в обществе преступления размножаются, когда нет настоящей судебной администрации, так и в семействе от неустойчивости и неправильно налагаемых наказаний непомерно возрастает число проступков. <...>

Повторяем, там, где это возможно, избегайте принудительных мер; но раз вы находите, что деспотизм действительно необходим, будьте деспотичны всерьез.

Цель вашей системы — создать личность, которая *управляла бы* собой, а не личность, которой *управляли бы другие.* <...>

Константин Дмитриевич Ушинский (1824—1870 гг.)



Константин Дмитриевич Ушинский — основоположник научной педагогики в России. Он родился в 1824 г. в г. Туле, в дворянской семье, детство провел в Черниговской губернии, в имении родителей, где отец и мать дали ему первоначальное образование. Затем поступил в 3-й класс Новгород-Северской гимназии, по окончании которой, в 1840 г. поступил в Московский университет на юридический факультет. В 1844 г. К.Д. Ушинский блестяще окончил университет, а с 1846 г. начал преподавательскую деятельность в Ярославском Демидовском лицее на кафедре энциклопедии законоведения и финансовой науки. В 1850—1854 гг. он служил в канцелярии департамента иностранных дел. Одновременно, заинтересовавшись педагогическими проблемами, К.Д. Ушинский начал выступать со статьями по проблемам воспитания в журналах «Современник» и «Библиотека для чтения». В 1854 г. он стал работать в Гатчинском сиротском институте (под Санкт-Петербургом), где вначале преподавал русскую словесность, географию и юридические предметы, а в 1855 г. был назначен инспектором классов. В 1859 г. К.Д. Ушинский перешел в качестве инспектора в Смольный институт благородных девиц в Санкт-Петербурге. Проанализировав деятельность этого воспитательного учреждения, он пришел к выводу о необходимости ее реформирования и серьезно изменил учебный план, расширив круг естественно-научных дисциплин, большое внимание уделил совершенствованию методов обучения, пригласил на работу Д.Д. Семенова, Д.Н. Модзалевского, В.И. Водовозова и нескольких других известных педагогов.

Одновременно К.Д. Ушинский продолжал заниматься литературно-педагогической деятельностью, и в 1860 г. возглавил «Журнал Министер-

ства народного просвещения». В 1862—1867 гг. он жил за границей, изучая постановку школьного дела. Последние годы жизни К.Д. Ушинский был тяжело болен, и, вернувшись в Россию, решил с семьей переехать на юг. Однако во время переезда 22 декабря 1870 г. (по новому стилю 3 января 1871 г.) он скончался в Одессе, а похоронен был в Киеве.

Практическая и литературно-педагогическая деятельность К.Д. Ушинского оказала огромное воздействие на отечественную общественно-педагогическую мысль XIX в. Глубоко изучив опыт западноевропейского образования, особенно начального, а также зарубежную педагогику, К.Д. Ушинский стремился к тому, чтобы, используя опыт и достижения Запада, Россия искала свой педагогический путь с учетом исторических, национально-народных особенностей собственного развития.

В одной из ранних своих статей «О пользе педагогической литературы» (1857 г.) он утверждал, что преобразования системы народного просвещения, начавшиеся в России, не могут быть успешными без пробуждения в обществе интереса к воспитанию, без развития педагогической науки и творческой активности педагогов. Главную цель воспитания К.Д. Ушинский видел в духовном развитии человека с опорой на традиции отечественной культуры. Всё его педагогическое наследие проникнуто мыслью о создании школы, которая удовлетворяла бы потребности народа. Эти идеи ярко выражены в статьях «О народности в общественном воспитании» (1857 г.), «О необходимости сделать русские школы русскими» (1867 г.), «Общий взгляд на возникновение наших школ» (1870 г.) и др.

Основой народности К.Д. Ушинский считал родной язык как продукт многовековой духовной жизни народа, его «первый наставник». Поэтому неудивительно особое внимание К.Д. Ушинского к обучению русскому языку. Наиболее популярной стала его учебная книга «Родное слово» (1864 г.), в которую были включены материалы по природоведению, географии и истории страны. Разработанная им методика начального обучения включает аналитико-синтетический метод обучения грамоте, который лежит в основе и современной практики начальной школы.

Итогом деятельности К.Д. Ушинского стал капитальный труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868—1869 гг.). Воспитание и обучение детей, по его убеждению, должны строиться на основе учета их возрастных, индивидуальных, психических и физиологических особенностей. Следуя принципу развивающего обучения, К.Д. Ушинский разработал цельную дидактическую систему, раскрыл особенности психических механизмов памяти, внимания, интереса, воображения, воли, эмоций, мышления.

Ниже приведены фрагменты из работ К.Д. Ушинского «О пользе педагогической литературы», «О народности в общественном воспитании», «Труд в его психическом и воспитательном значении», «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

К.Д. УШИНСКИЙ

О ПОЛЬЗЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ[1]

Крайняя бедность нашей педагогической литературы, сравнительно с практической педагогической деятельностью нашего отечества, не может не броситься в глаза человеку, обратившему свое внимание на этот предмет. <...>

Спор между теорией и практикой — спор очень старый, который, наконец, умолкает в настоящее время, сознавая свою неосновательность. Война между практиками и теоретиками, между поборниками опыта и поборниками идеи приближается к миру, главнейшие условия которого уже обозначились. Пустая, ни на чем не основанная теория оказывается такой же никуда негодной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея. Теория не может отказаться от действительности, факт не может отказаться от мысли. Но, увы, спор этот, еще не совсем умолкший и в науке, часто слышится в жизни, и в особенности в деле воспитания. <...>

<...> Деятельность человека как человека всегда проистекает из источника сознательной воли, из разума; но в области разума факт сам по себе есть ничто, и важна только идеальная сторона факта, мысль, из него вытекающая и им подкрепляемая. Связь фактов в их идеальной форме, идеальная сторона практики и будет теория в таком практическом деле, каково воспитание. Воевать против такой теории не значит ли то же, что воевать против мысли вообще; но педагог во всяком случае есть поборник мысли, и если он признает годность одного факта и личного опыта, то к чему все его ученье? Не противоречит ли он сам себе, отвергая теорию для себя и беспрестанно толкуя ее детям? Если теория ни к чему не годится в жизни, то чему служит передаваемая им наука? Какое значение имеет его собственное звание?

Воспитательная деятельность, без сомнения, принадлежит к области разумной и сознательной деятельности человека; само понятие воспитания есть создание истории; в природе его нет. Кроме того, эта деятельность направлена исключительно на развитие сознания в человеке: каким же образом может она отказаться от мысли, от сознания истины, от обдуманности плана? <...>

<...> Практика, факт — дело единичное и если в воспитании признавать дельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. Передается мысль, выведенная из опыта, но не сам опыт. <...>

Между искусством медицины и искусством воспитания много аналогии, и мы воспользуемся этой аналогией, чтобы показать яснее отношение теории к практике в деле воспитания.

---

[1] *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1 / Отв. ред. А.И. Пискунов. М.: Педагогика, 1974. С. 13—31.

Одно ученье не может создать хорошего медика; для этого, конечно, необходима и врожденная наблюдательность, и многолетний опыт; но неужели поэтому должна быть отвергаема польза медицины как учения? <...>

Но чем же такое мнение лучше в приложении к воспитанию? Почему от воспитателя можно не требовать предварительной подготовки к своему делу, предоставляя все его личной наблюдательности и его личному опыту? Разве дело воспитания менее важно, чем дело медицины? Разве предмет воспитания, душа человеческая, не имеет так же своих законов, как и предмет медицины, тело? <...>

Ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле этого слова. Ни той, ни другой нельзя выучиться, как выучиваются математике, астрономии, химии, анатомии и физиологии и проч. И медицина и педагогика, кроме знакомств с науками из области философии и естествоведения, требуют еще уменья приложить эти знания к делу: множества фактических сведений, не составляющих собственно науки, развития наблюдательности в известном отношении и навыка. Но, не будучи наукой, педагогика, как и медицина, представляет возможность изучения теоретического и практического. Нормальные школы, педагогические институты или заведения для приготовления педагогов необходимы так же, как и медицинские факультеты. Нормальное училище без практической школы при нем — то же самое, что медицинский факультет без клиники; но и одна педагогическая практика без теории — то же, что знахарство в медицине. <...>

Конечно, не всякий педагог-практик, должен быть ученым и глубоким психологом, двигать науку вперед и способствовать созданию, испытанию на деле и исправлению психологической системы; эта обязанность лежит вообще на педагогах, потому что это единственный класс людей, для практической деятельности которых изучение духовной стороны человека является так же необходимым, как для медика изучение телесной. Но от каждого *педагога-практика* можно и должно требовать, чтобы он добросовестно и сознательно выполнял долг свой и, взявшись за воспитание духовной стороны человека, употреблял все зависящие от него средства, чтобы познакомиться сколько возможно ближе с предметом деятельности всей своей жизни.

Педагогическая литература представляет для этого могущественнейшее средство. Она знакомит нас с психологическими наблюдениями множества умных и опытных педагогов и, главное, направляет нашу собственную мысль на такие предметы, которые легко могли бы ускользнуть от нашего внимания. Если мы требуем от ремесленника, чтобы он думал о своем ремесле и старался познакомиться с ним ближе, то неужели общество, доверяющее нам детей своих, не вправе требовать от нас, чтобы мы старались, по мере сил своих, познакомиться с тем предметом, который вверяется нашим попечителям, — с умственной и нравственной природой человека? Педагогическая литература открывает нам широкий путь для этого знакомства.

Никто, конечно, не сомневается, что воспитание есть деятельность сознательная, по крайней мере со стороны воспитателя, но сознательной деятельностью может быть названа только та, в которой мы определили цель, узнали материал, с которым мы должны иметь дело, обдумали, испытали и выбрали средства, необходимые к достижению сознанной нами цели. Деятельность, не выполняющая этих условий даже и в отношении материальных потребностей наших, не заслуживает названия человеческой деятельности, тем более там, где дело идет о нравственном и умственном развитии человека. Но чтобы сознательно выбрать средства для достижения цели воспитания и быть уверенным, что выбранные нами средства лучшие, для этого должно прежде познакомиться с самими этими средствами. Педагогические меры и методы воспитания очень разнообразны, и только знакомство со всем этим разнообразием может спасти воспитателя от той упрямой односторонности, которая, к несчастью, слишком часто встречается в педагогах-практиках, не знакомых с педагогической литературой. <...>

<...> Как бы ни были подробны и точны инструкции преподавания и воспитания, они никогда не могут заменить собой недостатка убеждений в преподавателе. Воспитатель (преподавание есть только одно из средств воспитания), поставленный лицом к лицу с воспитанниками, в самом себе заключает всю возможность успехов воспитания. Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением. Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Самый бдительный контроль в этом деле не поможет. Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы. Нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние *личности* воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений. Многое, конечно, значит *дух* заведения; но этот дух живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей и оттуда уже переходит в характер воспитанников.

Но если личность воспитателя значит всё в деле воспитания, то каким же образом можно действовать на личность иначе, как не путем свободного убеждения — путем педагогического воспитания и путем педагогической литературы?

Педагогическая литература одна только может оживить воспитательную деятельность, придать ей тот смысл и ту занимательность, без которых она скоро делается машинальным препровождением времени, назначенного на уроки. Она одна только может возбудить в обществе внимание к делу воспитания и дать в нем воспитателям то место,

которое они должны занимать по важности возлагаемых на них обязанностей. Педагогическая литература устанавливает в обществе, с одной стороны, правильные требования в отношении воспитания, а с другой — открывает средства для удовлетворения этих требований. <...>

Мы не говорим уже о тех случаях, где родители сами являются, вполне или отчасти, воспитателями своих детей. В этих случаях к ним относится все то, что сказано собственно о воспитателях. Но родители всегда являются хотя отчасти воспитателями своих детей и полагают первые семена будущих успехов или неуспехов воспитания.

Понятно без объяснений, как важно для них в этом случае приобретение педагогических познаний.

Всякий прочный успех общества в деле воспитания необходимо опирается на педагогическую литературу. Сфера воспитания так жива и так многосложна, что почти делается невозможным до того рассчитать какую-нибудь воспитательную меру, чтобы она произвела именно то действие, для которого назначена. Всякое новое учреждение, касающееся общественного воспитания, в практическом выполнении непременно выскажет такие свойства, хорошие или дурные, которых невозможно было предвидеть. Педагогическая литература должна выражать, сохранять и делать для каждого доступными результаты педагогической практики, на основании которых только и возможно дальнейшее развитие общественного воспитания. <...>

<...> Воспитание действует в частности на человека и вообще на общество главным образом через убеждение, а органом жизни такого убеждения является педагогическая литература.

О НАРОДНОСТИ В ОБЩЕСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ[1]

<...>

Глава 8
Воспитание и характер. Какую роль играет народность в воспитании?

Поставим же теперь воспитание лицом к лицу с многосложным организмом прирожденного характера, взлелеянного родным воздухом семейной сферы.

Здесь рождается вопрос, тоже не совсем еще решенный: должно ли воспитание, изучив вверенный ему характер, принять его природные особенности в основание своих действий, или оно может, не обращая внимания на природные задатки, создавать по своему собственному образцу *вторую природу* для человека?

Выполнение первой задачи весьма трудно, а для общественного воспитания, о котором мы говорим здесь, и вовсе невозможно. Оно требует такого глубокого изучения характера каждого воспитанника

[1] *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1 / Отв. ред. А.И. Пискунов. М.: Педагогика, 1974. С. 117—183.

и такого умения пользоваться природными наклонностями, которого никто, конечно, не станет требовать от воспитателя в общественном заведении. Лучший воспитатель, посвятивший себя всего на свое дело (а много ли таких?), подметит только немногие, более выдающиеся черты и редко доберется до их корня. Обыкновенно же практика образует в голове воспитателя несколько рубрик, под которые он будет потом подводить все представляющиеся ему детские характеры: «Этот мальчик туп, — говорит он, — этот мог бы заниматься, да ленив, этот со способностями, да рассеян, этот шаловлив, этот самолюбив, этот боится только наказания, этот зол, этот плакса» и т.д. Но каждая из этих черт — тупость, леность, злость и пр. — может в двух различных натурах иметь совершенно различные корни и требовать от воспитателя совершенно различных мер. Duo cum faciunt idem, non est idem*, говорит латинская поговорка, и одна и та же мера может производить совершенно различные действия на две, по-видимому, сходные натуры. Корень этого различия сказывается так глубоко, что для открытия его требуются целые месяцы самой острой и постоянной наблюдательности и терпения. Легко сказать воспитателю: изучайте характер ваших воспитанников, пользуйтесь их добрыми наклонностями, направляйте к добру те из них, которые, смотря по обстоятельствам, могут сделаться добрыми и дурными, и искореняйте, наконец, те, с которыми нечего более делать; но не легко найти такого воспитателя, который бы мог выполнить эти требования в обширном общественном заведении. <...>

Все мы очень хорошо знаем, что не всякий воспитатель — Песталоцци, и что известная масса воспитателей требуется для ежегодно приливающих новых поколений.

Гораздо легче держаться одного принятого идеала воспитания и, не обращая особенного внимания на мелкие различия характеров, стараться внести в них этот идеал: превратить его во вторую природу человека, искореняя все, что с ним несогласно.

Но если выполнение второй задачи не требует такой огромной наблюдательности, какая нужна для выполнения первой, зато она представляет непреодолимые препятствия с другой стороны. Для того чтобы воспитание могло создать для человека вторую природу, требуется, чтобы идеи этого воспитания переходили в убеждение воспитанников, убеждения в привычки, а привычки в наклонности. Когда убеждение так вкоренилось в человеке, что он повинуется ему прежде, чем подумать, что должен повиноваться, тогда только оно делается элементом его природы. Но кто не испытал из нас на себе, как медленно и с каким трудом совершается такой процесс? <...>

Сила характера, независимо от его содержания, — сокровище, ничем не заменимое. Она почерпается единственно из природных источников души, и воспитание должно более всего беречь эту силу как основание всякого человеческого достоинства. Но всякая сила слепа. Она одинаково готова разрушать и творить, смотря по направлению, которое ей дано. Все решается наклонностями человека и теми убеждениями, которые приобрели в нем силу наклонностей.

Воспитание должно просветить сознание человека, чтоб перед глазами его лежала ясно дорога добра. Но этого мало. Каждый из нас видит прямую дорогу, но многие ли могут похвалиться, что никогда не уклонились от нее? Побеждать свои природные влечения каждую минуту — дело почти невозможное, если посреди этих влечений мы не находим себе помощника, который бы облегчал для нас победу над нашими дурными наклонностями и, в то же время, награждал бы нас за эту победу. К чести природы человеческой должно сказать, что нет такого сердца, в котором бы не было бескорыстно-добрых побуждений; но эти побуждения так разнообразны и иногда так глубоко скрыты, что не всегда легко отыскать их. Есть одна только общая для всех прирожденная наклонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью. Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отчеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с ее дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями. Обращаясь к народности, воспитание всегда найдет ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения, принятого одним умом, или привычки, вкорененной страхом наказаний.

Вот основание того убеждения, которое мы высказали выше, что воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным.

Чувство народности так сильно в каждом, что при общей гибели всего святого и благородного оно гибнет последнее. <...>

<...> Так глубоко и сильно вкоренил творец элемент народности в человеке.

Удивительно ли после этого, что воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа.

Но, кроме того, только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития. <...>

Но если народность является единственным источником исторической жизни государства, то само собою разумеется, что и отдельные члены его могут почерпать силы для своей *общественной* деятельности только в этом источнике. Каким же образом общественное воспитание, один из важнейших процессов общественной жизни, посредством которого новые поколения связываются общею духовною жизнью с поколениями отживающими, может отказаться от народности? Неужели, воспитывая в человеке будущего члена общества, оно оставит без развития именно ту сторону его характера, которая связывает его с обществом?

Что такое вся история народа, если не процесс сознания той идеи, которая скрывается в его народности, и выражение ее в исторических деяниях? Но это сознание совершается в единичных человеческих самосознаниях и, создаваясь из атомов, делается непрео-

боримою историческою силою. Чем сильнее в человеке народность, тем легче ему в самом себе рассмотреть ее требования; и что относится к великим историческим деятелям и великим народным писателям, которые подвигают периодами народное самосознание, то может быть приложено и к каждому члену общества. Для того уже чтобы понять великого человека или сочувствовать народному писателю, необходимо носить в самом себе зародыш народности.

Общественное воспитание, которое укрепляет и развивает в человеке народность, развивая в то же время его ум и его самосознание, могущественно содействует к развитию народного самосознания вообще; оно вносит свет сознания в тайники народного характера и оказывает сильное и благодетельное влияние на развитие общества, его языка, его литературы, его законов... словом, на всю его историю.

Общественное воспитание есть для народа его семейное воспитание. В семействе природа подготовляет в организме детей возможность повторения и дальнейшего развития характера родителей. Организм новых поколений в народе носит в себе возможность сохранения и дальнейшего развития исторического характера народа. Воспитанию приходится часто бороться с семейным характером человека; но его отношение к характеру народному — совершенно другое. Всякая живая историческая народность есть самое прекрасное создание Божие на земле, и воспитанию остается только черпать из этого богатого и чистого источника.

Но разве народность не нуждается в исправлении? Разве нет народных недостатков, как и народных достоинств? Неужели воспитание должно укоренять упорство в англичанине, тщеславие в французе и т.д.?

Прежде всего заметим, что судить о достоинствах и недостатках народа по нашим личным понятиям о качестве человека, втискивая идею народности в узкие рамки нашего идеала, никто не имеет права. Как бы высоко ни был развит отдельный человек, он всегда будет стоять ниже народа. История убеждает нас на каждом шагу, что понятия наши о достоинствах и недостатках неприложимы к целым народностям, и часто то, что кажется нам недостатком в народе, является оборотною и необходимою стороною его достоинств, условием его деятельности в истории.

Есть только один идеал совершенства, перед которым преклоняются все народности, это идеал, представляемый нам христианством. <...>

Это неугасаемый светоч, идущий вечно, как огненный столб пустыни, впереди человека и народов, за ним должно стремиться развитие всякой народности и всякое истинное воспитание, идущее вместе с народностью.

Но, выбрав целью нашей статьи одну народность воспитания, мы не говорим здесь о других его основах, тем более, что нет надобности доказывать, что всякое европейское общественное воспитание, если захочет быть народным, то прежде всего должно быть хри-

стианским, потому что христианство, бесспорно, есть один из главнейших элементов образования у новых народов.

К этим двум основам общественного воспитания у каждого европейского народа присоединяется еще *третья*, о которой также мы не будем распространяться, потому что и она не входит в область нашей статьи. Эта третья основа есть *наука*. Развитие сознания, без сомнения, одна из главнейших целей воспитания, и истины науки являются орудием для этого развития.

Мы не говорим также и о технической части воспитания, которое должно не только дать знания человеку, но и умение приложить эти знания к делу; но не говорим потому, что это не было целью нашей статьи, которая посвящена одной народности.

Но что же такое народность в воспитании?

На этот вопрос мы уже ответили фактами, выставив в начале нашей статьи национальные особенности общественного воспитания у главнейших народов Европы. Народная идея воспитания создается тем скорее и полнее, чем более семейным делом народа является общественное воспитание, чем более занимается им литература и общественное мнение, чем чаще вопросы его становятся доступными для всех общественными вопросами, близкими для каждого, как вопросы семейные.

Педагогическая литература, педагогические общества, частые поверки результатов воспитания, путешествия, предпринимаемые с педагогическими целями, живая связь между практиками-педагогами, педагогические журналы, а более всего теплое участие самого общества в деле общественного воспитания могут ускорить выражение и объяснение тех требований, выполнением которых достигается народность в общественном воспитании.

Сделаем теперь общий вывод из нашей статьи и перечислим одно за другим те положения, которые мы хотели доказать:

1. Общей системы народного воспитания для всех народов не существует не только на практике, но и в теории, и германская педагогика не более, как теория немецкого воспитания.

2. У каждого народа своя особенная национальная система воспитания, а потому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным.

3. Опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех, но точно в том же смысле, в котором опыты всемирной истории принадлежат всем народам. Как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, точно так же нельзя воспитываться по чужой педагогической системе, как бы ни была она стройна и хорошо обдумана. Каждый народ в этом отношении должен пытать собственные свои силы.

4. Наука не должна быть смешиваема с воспитанием. Она — общая для всех народов, но не для всех народов и не для всех людей составляет цель и результат жизни.

5. Общественное воспитание не решает само вопросов жизни и не ведет за собою историю, но следует за ней. Не педагогика и не педа-

гоги, но сам народ и его великие люди прокладывают дорогу в будущее: воспитание только идет по этой дороге и, действуя заодно с другими общественными силами, помогает идти по ней отдельным личностям и новым поколениям.

6. Общественное воспитание только тогда оказывается действительным, когда его вопросы становятся общественными вопросами для всех и семейными вопросами для каждого. Система общественного воспитания, вышедшая не из общественного убеждения, как бы хитро она ни была обдумана, окажется бессильной и не будет действовать ни на личный характер человека, ни на характер общества. Она может приготовлять техников, но никогда не будет воспитывать полезных и деятельных членов общества, а если они будут появляться, то независимо от воспитания.

7. Возбуждение общественного мнения в деле воспитания есть единственно прочная основа всяких улучшений по этой части; где нет общественного мнения о воспитании, там нет и общественного воспитания, хотя может быть множество общественных учебных заведений.

ТРУД В ЕГО ПСИХИЧЕСКОМ И ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ЗНАЧЕНИИ[1]

<...> Труд, исходя от человека на природу, действует обратно на человека не одним удовлетворением его потребностей и расширением их круга, но собственной своей, внутренней, ему одному присущей силой независимо от тех материальных ценностей, которые он доставляет. *Материальные плоды трудов составляют человеческое достояние; но только внутренняя, духовная, животворная сила труда служит источником человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности, и счастья.* Это животворное влияние имеет только личный труд на того, кто трудится. Материальные плоды трудов можно отнять, наследовать, купить, но внутренней, духовной, животворящей силы труда нельзя ни отнять, ни наследовать, ни купить за все золото Калифорнии: она остается у того, кто трудится. Недостаток-то этой незримой ценности, производимой трудом, а не недостаток бархата, шелка, хлеба, машин, вина погубил Рим, Испанию, губит Южные штаты, вырождает сословия, уничтожает роды и лишает нравственности и счастья многие тысячи людей.

Такое значение труда коренится в его психической основе, но, прежде чем выразить психологический закон труда, мы должны еще сказать, что разумеем под словом «труд», потому что значение этого слова извратилось услужливыми толкованиями света, облекающего этим серьезным, честным и почетным именем иногда вовсе не светлые, не серьезные, не честные и не почетные действия.

Труд, как мы его понимаем, есть такая свободная и согласная с христианской нравственностью деятельность человека, на которую он

---

[1] *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1 / Отв. ред. А.И. Пискунов. М.: Педагогика, 1974. С. 127—142.

решается по безусловной необходимости ее для достижения той или другой истинно человеческой цели в жизни.

«Всякое определение опасно», — говорили римляне, и мы не признаем нашего неуклюжего определения неуязвимым, но нам хотелось отличить в нем разумный труд взрослого человека, с одной стороны, от работы животных и работы негров из-под палки, а с другой, от забав малых и взрослых детей. <...>

<...> Несвободный труд не только не возвышает нравственно человека, но низводит его на степень животного. Труд только и может быть свободным, если человек сам принимается за него, по сознанию его необходимости: труд же вынужденный, на пользу другому, разрушает человеческую личность того, кто трудится, или, вернее сказать, работает. <...>

Труд не игра и не забава; он всегда серьезен и тяжел; только полное сознание необходимости достичь той или другой цели в жизни может заставить человека взять на себя ту тяжесть, которая составляет необходимую принадлежность всякого истинного труда.

Труд истинный и непременно свободный, потому что другого труда нет и быть не может, имеет такое значение для жизни человека, что без него она теряет всю свою цену и все свое достоинство. Он составляет необходимое условие не только для развития человека, но даже и для поддержки в нем той степени достоинства, которой он уже достиг. *Без личного труда человек не может идти вперед; не может оставаться на одном месте, но должен идти назад.* Тело, сердце и ум человека требуют труда, и это требование так настоятельно, что, если, почему бы то ни было, у человека не окажется своего личного труда в жизни, тогда он теряет настоящую дорогу и перед ним открывается две другие, обе одинаково гибельные: дорога неутолимого недовольства жизнью, мрачной апатии и бездонной скуки или дорога добровольного, незаметного самоуничтожения, по которой человек быстро спускается до детских прихотей или скотских наслаждений. На той и на другой дороге смерть овладевает человеком заживо потому, что труд — личный, свободный труд — и есть жизнь.

<...> Труд сделался довершительным законом человеческой природы, телесной и духовной, и человеческой жизни на земле, отдельной и в обществе, необходимым условием его телесного, нравственного и умственного совершенствования, его человеческого достоинства, его свободы и, наконец, его наслаждения и его счастья.

Что физический труд необходим для развития и поддержания в теле человека физических сил, здоровья и физических способностей, этого доказывать нет надобности. Но необходимость умственного труда для развития сил и здоровья, нормального состояния человеческого тела не всеми сознается ясно. Многие, напротив, думают, что умственный труд вредно действует на организм, что совершенно несправедливо. Конечно, чрезмерный умственный труд вреден, но и чрезмерный физический труд также разрушительно действует на организм. Однако же можно доказать множеством примеров, что бездей-

ствие душевных способностей и при физическом труде оказывает вредное влияние на тело человека. <...>

Конечно, всего полезнее было бы для здоровья человека, если бы физический и умственный труд соединялись в его деятельности, но полное равновесие между ними едва ли необходимо. Человеческая природа так гибка, что способна к величайшему разнообразию образа жизни. Самый сильный перевес труда умственного над физическим и наоборот скоро переходит в привычку и не вредит организму человека: только совершенные крайности в этом отношении являются гибельными. Кроме того, при нынешнем состоянии общества трудно представить себе такой образ жизни, в котором бы труд физический и умственный уравновешивались: один из них будет только отдыхом.

Но если для тела необходим личный труд, то для души он еще необходимее. <...>

Но человек скоро забывает, что труду он был обязан минутами высоких наслаждений, и неохотно покидает их для нового труда. Он как будто не знает неизменного психического закона, что наслаждения, если они не сопровождаются трудом, не только быстро теряют свою цену, но также быстро опустошают сердце человека и отнимают у него одно за другим все его лучшие достоинства. Труд неприятен нам, как узда, накинутая на наше сердце, стремящееся к вечному, невозмутимому счастью, но без этой узды сердце, предоставленное необузданности своих стремлений, сбивается с дороги и, если оно порывисто и возвышенно, быстро достигает бездонной пропасти ничем неутолимой скуки и мрачной апатии; если же оно мелко, то будет погружаться день за днем, тихо и незаметно, в тину мелких, недостойных человека хлопот и животных инстинктов.

Этот неизменный закон труда каждый легко может испытать на самом себе в той потребности менять наслаждение, которая сказывается весьма скоро после того, как труд покидает человека. Потребность этой мены доказывает уже, что человек не способен только наслаждаться. <...>

Этот психический закон, по которому наслаждения должны уравновешиваться трудом, прилагается к наслаждениям всякого рода, как бы они возвышенны и благородны ни были. <...>

<...> Наслаждения, как бы их много ни было собрано в одну жизнь, еще не счастье. Это только мишурная пыль с крыльев того неуловимого призрака, за которым упорно гонятся люди. Взамен счастья... дан человеку труд, и вне труда нет для него счастья. Труд есть единственно доступное человеку на земле и единственно достойное его счастье. <...>

Само воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его *не для счастья*, а приготовлять к труду жизни. <...>

Другое, не менее важное для педагогики последствие, вытекающее из психического значения труда, состоит в том правиле, что воспитание не только должно развить разум человека и дать ему известный объем сведений, но должно зажечь в нем жажду серьезного

труда, без которой жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой. Потребность труда... врождена человеку, но она удивительно как способна разгораться или тухнуть, смотря по обстоятельствам, и в особенности сообразно тем влияниям, которые окружают человека в детстве и в юности.

Чтобы человек искренно полюбил серьезный труд, прежде всего должно внушить ему серьезный взгляд на жизнь. Трудно представить себе что-нибудь противнее цели истинного воспитания, как тот легкий шутовской оттенок, который придают учению и даже вообще воспитанию некоторые педагоги, желающие позолотить для детей горькую пилюлю науки. <...>

Дельное воспитание должно бороться с таким достойным сожаления направлением общества и дать молодым людям положительно серьезный взгляд на жизнь. Учить играя можно только самых маленьких детей — до семилетнего возраста, далее наука должна уже принимать серьезный, ей свойственный тон. <...>

В учебную и воспитательную пору возраста учение и воспитание должны составлять главный интерес жизни человека, но для этого воспитанник должен быть окружен благоприятной сферой. Если же всё, что окружает дитя или молодого человека, тянет его от учения совершенно в противоположную сторону, тогда напрасны будут все усилия наставника внушить ему уважение к учению. <...>

Но воспитание не только должно внушать воспитаннику уважение и любовь к труду: оно должно еще дать ему и привычку к труду, потому что дельный, серьезный труд всегда тяжел. Для этого есть много средств; мы перечислим из них некоторые.

Преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть его молодые силы. Леча больного, доктор только помогает природе; точно так же и наставник должен только помогать воспитаннику бороться с трудностями постижения того или другого предмета; не учить, а только помогать учиться. Метода такого вспомогательного преподавания кроме многих других достоинств имеет еще главное то, что она, приучая воспитанника к умственному труду, приучает и преодолевать тяжесть такого труда и испытывать те наслаждения, которые им доставляются. Умственный труд едва ли не самый тяжелый труд для человека. Мечтать — легко и приятно, но думать — трудно. Не только в детях, но и во взрослых людях мы чаще всего встречаемся с леностью мысли. Мальчик скорее готов поработать физически целый день или просидеть без мысли над одной и той же страницей несколько часов и вызубрить ее механически, нежели подумать серьезно несколько минут. Мало того, серьезный умственный труд утомляет непривычного человека быстрее, чем самый сильный труд физический. Это явление объясняется физиологическими законами работы нервного организма и восстановления его сил, так дорого обходящихся экономии тела. Но если не нужно надрывать силы человека в умственной работе, то необходимо не давать им засыпать, необходимо приучать их к этой работе.

Организм человека должен приучаться к умственному труду понемногу, осторожно, но, действуя таким образом, можно дать ему привычку легко и без всякого вреда для здоровья выносить продолжительный умственный труд. Вместе с этой привычкой трудиться умственно приобретается и любовь к такому труду или, лучше сказать, жажда его. Человек, привыкший трудиться умственно, скучает без такого труда, ищет его и, конечно, находит на каждом шагу. <...>

ЧЕЛОВЕК КАК ПРЕДМЕТ ВОСПИТАНИЯ
Опыт педагогической антропологии[1]

Предисловие

Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом легким — и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком теоретически или практически. <...>

Но разве есть *специальная наука воспитания*? Отвечать на этот вопрос положительно или отрицательно можно, только определив прежде, что мы разумеем вообще под словом наука. Если мы возьмем это слово в его общенародном употреблении, тогда и процесс изучения всякого мастерства будет наукой; если же под именем науки мы будем разуметь объективное, более или менее полное и организованное изложение законов тех или других явлений, относящихся к одному предмету или к предметам одного рода, то ясно, что в таком смысле предметами науки могут быть только или явления природы, или явления души человеческой, или, наконец, математические отношения и формы, существующие также вне человеческого произвола. Но ни политика, ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в этом строгом смысле, а только искусствами, имеющими своей целью не изучение того, что существует независимо от воли человека, но практическую деятельность — будущее, а не настоящее и не прошедшее, которое также не зависит более от воли человека. <...>

Но так как педагогика не имеет у себя термина, соответствующего медицинской терапии, то нам придется прибегнуть к приему, обыкновенному в тождественных случаях, а именно — различить *педагогику в обширном смысле*, как собрание знаний, необходимых или полезных для педагогов, от *педагогики в тесном смысле*, как собрания воспитательных правил. Мы особенно настаиваем на этом различии, потому что оно очень важно, а у нас, как кажется, многие не сознают его с полной ясностью. <...>

Определение цели воспитания мы считаем лучшим пробным камнем всяких философских, психологических и педагогических теорий. <...>

---

[1] *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1 / Отв. ред. А.И. Пискунов. М.: Педагогика, 1974. С. 229—259, 375—380.

Однако же примем покудова, что *цель* воспитания нами уже определена; тогда останется нам определить его *средства.* В этом отношении наука может оказать существенную помощь воспитанию. Только замечая природу, замечает Бэкон*, можем мы надеяться управлять ею и заставить ее действовать сообразно нашим целям. Такими науками для педагогики, из которых она почерпает знания средств, необходимых ей для достижения ее целей, являются все те науки, в которых изучается телесная или душевная природа человека, и изучается притом не в мечтательных, но в действительных явлениях.

К обширному кругу *антропологических наук* принадлежат: анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая землю как жилище человека и человека как жильца земного шара, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова. Во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства *предмета воспитания*, т.е. человека.

Но неужели мы хотим, спросят нас, чтобы педагог изучал такое множество и таких обширных наук, прежде чем приступить к изучению педагогики в тесном смысле, как собрания правил педагогической деятельности? Мы ответим на этот вопрос положительным утверждением. *Если педагогика хочет* воспитывать человека во всех отношениях, то она должна *прежде узнать его* тоже во всех отношениях. <...>

Но мало еще иметь в своей памяти те факты различных наук, из которых могут возникнуть педагогические правила: надобно еще сопоставить эти факты лицом к лицу с целью допытаться от них прямого указания последствий тех или других педагогических мер и приемов. <...>

На обязанности же самих воспитателей лежит извлечь из массы фактов каждой науки те, которые могут иметь приложение в деле воспитания. <...>

Но если нельзя требовать от воспитателя, чтобы он был специалистом во всех тех науках, из которых могут быть почерпаемы основания педагогических правил, то можно и должно требовать, чтобы ни одна из этих наук не была ему совершенно чуждой, чтобы по каждой из них он мог понимать, по крайней мере, популярные сочинения и стремился, насколько может, приобрести *всесторонние* сведения о человеческой природе, за воспитание которой берется.

Ни в чем, может быть, *одностороннее* направление знаний и мышления так не вредно, как в педагогической практике. <...>

Воспитатель должен стремиться узнать человека, *каков он есть в действительности*, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине

со своею совестью, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово *человеческого* утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния — а средства эти громадны!

Мы сохраняем твердое убеждение, что великое искусство воспитания едва только начинается, что мы стоим еще в преддверии этого искусства и не вошли в самый храм его и что до сих пор люди не обратили на воспитание того внимания, какого оно заслуживает. <...>

Не умея обращаться с памятью человека, мы утешаем себя мыслью, что дело воспитания — только *развить ум*, а не наполнить его сведениями; но психология обличает ложь этого утешения, показывая, что сам ум есть не что иное, как хорошо организованная система знаний.

Но если неумение наше учить детей велико, то еще гораздо больше наше неумение действовать на образование в них душевных чувств и характера. Тут мы положительно бродим впотьмах, тогда как наука предвидит уже полную возможность внести свет сознания и разумную волю воспитателя в эту доселе почти недоступную область.

Еще менее, чем душевными чувствами, умеем мы пользоваться *волей* человека — этим могущественнейшим рычагом, который может изменять не только душу, но и тело с его влияниями на душу. Гимнастика как система произвольных движений, направленных к целесообразному изменению физического организма, только еще начинается, и трудно видеть пределы возможности ее влияния не только на укрепление тела и развитие тех или других его органов, но и на предупреждение болезней и даже излечение их. <...>

Словом, во всех областях воспитания мы стоим только при начале великого искусства, тогда как *факты* науки указывают на возможность для него самой блестящей будущности, и можно надеяться, что человечество наконец устанет гнаться за внешними удобствами жизни и пойдет создавать гораздо прочнейшие удобства в самом человеке, убедившись, не на словах только, а на деле, что главные источники нашего счастья и величия не в вещах и порядках, нас окружающих, а в нас самих. <...>

Конечно, никто не сомневается в том, что главная деятельность воспитания совершается в области психических и психофизических явлений; но обыкновенно рассчитывают в этом случае на тот *психологический такт*, которым в большей или меньшей степени обладает каждый, и думают, что уже этого одного такта достаточно, чтобы оценить истину тех или других педагогических мер, правил и наставлений.

Так называемый *педагогический такт*, без которого воспитатель, как бы он ни изучил теорию педагогики, никогда не будет хорошим

воспитателем-практиком, есть в сущности не более как *такт психологический*, который столько же нужен литератору, поэту, оратору, актеру, политику, проповеднику и, словом, всем тем лицам, которые так или иначе думают действовать на душу других людей, сколько и педагогу. Педагогический такт есть только особое положение такта психологического, его специальное развитие в области педагогических понятий. <...>

Педагогический опыт имеет, конечно, такое же важное значение, как и педагогический такт; но не следует слишком преувеличивать этого значения. Результаты большей части воспитательных опытов, как справедливо заметил Бенеке*, отстоят слишком далеко по времени от тех мер, результатами которых мы их считаем, чтобы мы могли назвать данные меры *причиной*, а данные результаты следствием этих мер; тем более что эти результаты приходят уже тогда, когда воспитатель не может наблюдать над воспитанником. <...>

Но педагогический опыт не только по отдаленности своих последствий от причин не может быть надежным руководителем педагогической деятельности. Большей частью педагогические опыты очень сложны, и каждый имеет не одну, а множество причин, так что нет ничего легче, как ошибиться в этом отношении и назвать причиной данного результата то, что вовсе не было его причиной, а может быть, даже задерживающим обстоятельством. <...>

Таким образом, мы видим, что ни *педагогический такт*, ни *педагогический опыт* сами по себе недостаточны для того, чтобы из них можно было выводить сколько-нибудь твердые педагогические правила, и что изучение психических явлений научным путем — тем же самым путем, которым мы изучаем все другие явления, — есть необходимейшее условие для того, чтобы воспитание наше, *сколь возможно*, перестало быть или рутиной, или игрушкой случайных обстоятельств и сделалось, *сколь возможно же*, делом рациональным и сознательным. <...>

Мышление. Рассудок и разум

<...> Сущность сознания, и следовательно рассудочного процесса, состоит в уничтожении беспрестанно вкрадывающихся в него противоречий; но не такова сущность разума, который сознает эти противоречия и вместе с тем видит неизбежность их. Рассудок есть процесс сознания, а разум — сознание самого этого процесса, или, вернее, самосознание рассудка. Рассудок есть совокупность фактов, приобретенных сознанием из опытов и наблюдений над внешним миром. В разуме к этому содержанию рассудка присоединяются еще наблюдения и опыты, которые сделало сознание над собственным своим процессом в различных областях рассудочной деятельности — в истории философских и политических систем, в истории цивилизации, в истории религии, в истории самой науки, сводя всякую

историю и историю вообще к спокойному психическому анализу. Но из этого, конечно, не следует заключать, что разумом обладают только психологи, историки и философы ex officio. Всякий мыслящий человек непременно историк, философ и психолог; всякий делает наблюдения над собственным развитием, над своими психическими процессами; всякий делает опыты в психической сфере и выводы из этих опытов.

Рассудок есть плод *сознания*; разум — плод *самосознания*; сознанием обладают и животные, но самосознанием обладает только человек. Вот почему анализ разума нам предстоит еще сделать тогда, когда мы будем заниматься духовными особенностями человека; теперь же мы еще в сфере его животной жизни, из которой нас беспрестанно увлекают вперед те изменения, которые сделаны в этой жизни духовными особенностями человека. Изменения же эти так велики, что только внимательный анализ открывает в животных процессах, совершающихся в человеке, сходство с теми же процессами, совершающимися в животных: дух переделывает на свой лад даже животный организм человека.

В теории можно еще жить одним *рассудком*; но высшая практическая деятельность требует всего человека, и, следовательно, требует руководства *разума*. Это замечание, приложимое ко всей общественной исторической деятельности человека, с особенной силой относится к деятельности *воспитательной*.

Воспитатель не ученый, не специалист в науке, не человек умозрений, а *практик*, и потому-то его намерениями и его действиями должны руководить не односторонние увлечения *рассудка*, стремящегося удалить противоречия и бросающего временный мост из гипотезы там, где еще нет перехода, а всестороннее понимание *разума*, который видит современные *пределы знания*. Этим-то спокойным разумом прежде всего должен обладать тот *зрелый* человек, который берет на себя воспитание *незрелых* поколений. Если специалист-естествоиспытатель стремится объяснить все психические процессы из физических и химических явлений, то это увлечение может принести полезные плоды; если метафизик стремится объяснить всё из субъективной идеи, то он, может быть, подарит мир несколькими великими мыслями; если специалист-историк или статистик подводит всё под какой-нибудь один закон, положим, хоть под закон влияния природы на человека, то в своей односторонности он может подвинуть науку вперед, расширить область человеческих знаний. Но если *воспитатель* увлечется каким-нибудь из этих односторонних стремлений, то, кроме вреда, он ничего не принесет своим воспитанникам, которых он готовит не для специальной науки, а для всеобнимающей жизни.

В практической жизни русская пословица «Ум без разума беда» имеет большое значение, а особенно в деле воспитания. Из этого уже видно, как противоречат сами себе те, которые в одно и то же время вооружаются против различных увлечений в школах и против специального приготовления воспитателей к своему делу, полагая,

что каждому учителю достаточно быть хорошим специалистом в своем предмете. Поясним это отношение воспитателя к науке примером, взятым из самых современных вопросов.

Самое характеристическое явление науки двух последних десятилетий есть необычайное усиление и распространение естествознания; а вместе с тем и промышленная деятельность народов расширилась и приобрела такое значение, какого не имела никогда. Как бы кто ни смотрел на этот факт, но не признать его никто не может, и во всяком случае жизнь человечества сделает бесспорный прогресс, если ею будет руководить более промышленный и торговый расчет, чем властолюбие, слепой фанатизм, национальные гордости и ненависти. Однако разумный воспитатель не увлечется этим движением времени. Зная человеческую природу, понимая хорошо, что удовлетворение материальных потребностей не есть еще удовлетворение *всех* потребностей человека, что человек живет не для того, чтобы есть и одеваться, но для того одевается и ест, чтобы жить, воспитатель не оставит неразвитыми высших душевных и духовных потребностей человека и сделает девизом своей воспитательной деятельности слова спасителя: *не о хлебе едином жив будешь*. Но если воспитатель останется глух и нем к законным требованиям времени, то сам лишит свою школу жизненной силы, сам добровольно откажется от того законного влияния на жизнь, которое принадлежит ему, и не выполнит своего долга: не приготовит нового поколения для жизни, а оставит ей во всей ее пестроте, неурядице и часто безобразии *довоспитывать* воспитанников его несовременной школы. Школе не опрокинуть жизни; но жизнь легко опрокидывает деятельность школы, которая становится поперек ее пути. Школа, противящаяся жизни, сама виновата, если не внесет в нее тех благодетельных умеряющих влияний, которые, может, и обязана внести, тех *разумных* элементов, под сенью которых должны обеспечиться от едкой остроты жизни и ее беспрестанных временных увлечений как нежное, беззащитное детство, так и не окрепшая еще, пылкая юность.

Успехи естественных наук, характеризующие наше столетие, идут не только вширь, но и вглубь. Число знаний человека о природе не только увеличилось в громадных размерах, но и сами эти знания все более и более приобретают *научную* форму, способную развить человека умственно не менее, а может быть, и более, чем прежние приемы и методы так называемого формального развития. Неужели же школа останется как бы не знающею о такой реформе в науке и жизни и будет идти своим прежним, устарелым ходом, забывая, что то, что было современным и полезным, может сделаться несовременным, неполезным, а потому и вредным? Если бы европейская школа XVI столетия осталась глуха и нема к реформам, совершавшимся тогда в жизни, и к возобновлению науки из классических источников, то хорошо ли бы она сделала? Почему же будет хорошо, если современная школа ничем не отзовется на глубокую реформу, совершающуюся теперь в той же жизни и в той же европейской науке?

Реформа эта, как всякая глубокая умственная и моральная реформа, не могла совершиться без борьбы, а борьба не могла не сопровождаться увлечениями всякого рода и наполнила этими увлечениями и головы, и книги, перемешивая полезное с вредным и истинное с ложным. Неужели же воспитатель выполнит свое дело, только отвернувшись от той самой жизни, для которой должен приготовить своих воспитанников? Но точно так же не выполнит он своей обязанности и тогда, если будет без разбора вносить в свою школу все, что покажется ему поновее и позанимательнее. В первом случае он сделает школу учреждением бессильным и бесполезным, а во втором — совершенно разрушит ее. Мы же думаем, что истинный воспитатель должен быть посредником между школою, с одной стороны, и жизнью и наукой — с другой; он должен вносить в школу только действительные и полезные знания, добытые наукою, оставляя вне школы все увлечения, неизбежные при процессе добывания знаний. Он должен выводить из школы в жизнь новые поколения, не испорченные, не измятые меняющимися увлечениями жизни, но вполне готовые к борьбе, которая их ожидает. Напрасно бы надеялся воспитатель на силу одного *формального* развития. Психический анализ показывает ясно, что *формальное развитие рассудка* в том виде, как его прежде понимали, есть *несуществующий призрак*, что рассудок развивается только в действительных, реальных знаниях, что его нельзя *наломать*, как какую-нибудь стальную пружину, и что самый ум есть не что иное, как хорошо организованное знание. Но если, с другой стороны, внести в школу естествознание со всеми увлечениями, которыми сопровождались его порывы вперед, со всеми безобразными фантазиями и преувеличенными надеждами, словом, внести в школу не зрелую мысль, а самую борьбу мысли во всем ее случайном безобразии, то это значит разрушить школу и оставить беззащитных детей посреди поля, где кипит битва взрослых людей со всеми ее отвратительными случайностями. И не может ли случиться (да и не случалось ли уже иногда?), что какое-нибудь увлечение, которое наставник поспешил внести в школу, отживет свой век даже в уме самого наставника прежде, чем дети, которым он передал его, окончат курс учения? Не должна ли тогда совесть глубоко упрекнуть наставника за такой необдуманный образ действия? Если тот, кто вносит свои мысли в печать, обязывается обдумывать их, то во сколько раз усиливается эта обязанность для того, кто вносит свои идеи и стремления в открытые и впечатлительные души детей!

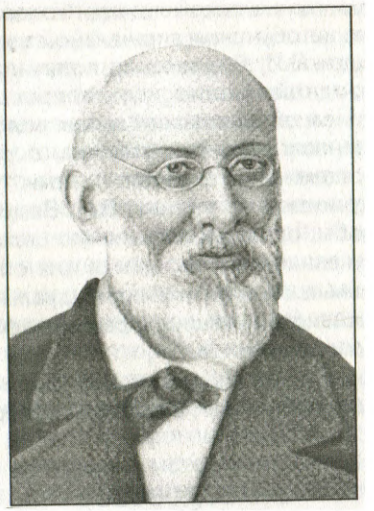
Многие боятся *естествознания* как проводника материалистических убеждений; но это только слабодушное недоверие к истине и ее источнику — творцу природы и души человеческой. *Истина не может быть вредна: это одно из самых святых убеждений человека*, и воспитатель, в котором поколебалось это убеждение, должен оставить дело воспитания — он его недостоин. Языческий бог обманывает, хитрит, притворяется, потому что он сам — создание человеческого воображения; христианский бог — сама истина. Пусть воспитатель заботится только о том, чтобы *не давать детям ничего, кроме*

истины, конечно, выбирая между истинами те, которые соответствуют данному возрасту воспитанника, и пусть будет спокоен насчет ее нравственных и практических результатов; пусть воспитатель, *соблюдая только закон своевременности*, смело вводит воспитанника в действительные факты жизни, души и природы, везде указывая предел человеческого знания, нигде не прикрывая незнания ложными мостами, и может быть уверен, что ни знание души, ни знание природы, какими они являются нам в фактах, а не в созданиях самолюбия теоретиков, не извратят нравственности воспитанника, не сделают его ни материалистом, ни идеалистом, не раздуют без меры его самолюбия, не поколеблют в нем благоговения к творцу вселенной. Напротив, мы думаем, что воспитание не выполнит своей нравственной обязанности, если не очистит сокровищ, добытых естествознанием, от всей ложной шелухи, остатков процесса их добывания, и не внесет этих сокровищ в массу общих знаний каждого человека, имеющего счастье употребить свою молодость на приобретение знаний. Наука делает свое дело: она добыла много сокровищ знания и продолжает их добывать, не заботясь о том, как и в каком виде входят они в массу общих сведений человечества. Эта обязанность лежит на воспитании в обширном смысле этого слова, а не на различных спекуляторах, рассчитывающих именно на те временные увлечения в науке, которые должны быть выброшены.

Пока сокровища естествознания будут принадлежностью одних специалистов, до тех пор в них будет существовать тот скрытый яд, которого ныне боятся: яд этот есть не более, как плесень, которая завелась в душном воздухе запертых лабораторий науки и исчезнет, когда эти знания перейдут в общее обладание. Не свет открытого дня, а мрак таинственности вреден. Молодой человек, голова которого с детства не привыкла работать над явлениями и предметами природы, естественно смотрит на них как на что-то новое, таинственное и ждет от них гораздо более того, чем они могут дать; приучите его с детства обращаться с идеями естествознания, и они, потеряв для него всю свою таинственность, потеряют и все вредное действие. Но конечно, для этого необходимо, чтобы науки психические шли рядом с науками природы, чтобы человек еще в детстве привык соединять всегда эти два порядка идей и знать, что один так же необходим, как и другой. Школа должна внести в жизнь основные знания, добытые естественными науками, сделать их столь же обыкновенными, как знания грамматики, арифметики или истории, и тогда основные законы явлений природы улягутся в уме человека вместе со всеми прочими законами, тогда как теперь они именно по новости своей вызывают несбыточные ожидания и сулят удовлетворение тем духовным требованиям, которым удовлетворить не могут. Это психический закон, открытый Гербартом, что всякая новая мысль возмущает все прежние ряды мыслей, пока не примеряется к каждой из них и не составит с ними арочных и спокойных сочетаний, верениц, групп и сетей...

Но если такова обязанность воспитания, если оно должно, с одной стороны, зорко следить за тем, что совершается в жизни и науке, а с другой — не увлекаться теми увлечениями, которые свойственны и жизни и науке, и вносить из них в школу лишь то, что составляет действительное приобретение человечества, оставляя за порогом ее все временные увлечения, то уже из этого видно, какой *зрелости* требует от человека дело воспитания. Для этого дела уже недостаточно одного *теоретического рассудка*, увлекающегося собственным своим процессом, а необходим спокойный *практический разум*, сознающий самые рассудочные процессы в их неизбежной односторонности. Такая же зрелость разума может быть почерпнута только из изучения человеческой природы в ее вечных основах, в ее современном состоянии и в ее историческом развитии, что и составляет главную основу педагогики, или искусства воспитания в обширном смысле этого слова.

Василий Иванович Водовозов (1825—1886 гг.)



Василий Иванович Водовозов — педагог, методист-словесник, один из последователей К.Д. Ушинского, сыграл заметную роль в развитии народного образования в России. Он родился в Санкт-Петербурге в 1825 г., учился в гимназии. В 1847 г. В.И. Водовозов окончил историко-философский факультет Санкт-Петербургского университета и на протяжении последующих 20 лет преподавал русскую словесность в Варшавской и 1-й Петербургской гимназиях. Одновременно в 1860—1862 гг. по приглашению К.Д. Ушинского работал в Смольном институте и занимался литературной деятельностью. В.И. Водовозов активно участвовал в обсуждении проектов реформы начальной и средней школы, призывал осмыслить и использовать западноевропейский опыт для наилучшей постановки учебного дела в народных школах в России, отстаивал доступность начальных школ для всего населения страны, выступал за обновление методов и программ преподавания, против догматизма в обучении. В 1866 г. В.И. Водовозов оставил работу в гимназиях, но продолжал выступать с научными публикациями по проблемам народного образования. Скончался в Санкт-Петербурге в 1886 г.

В.И. Водовозов принадлежал к числу педагогов, считавших начальную школу и деятельность народного учителя важнейшим звеном социального и экономического прогресса страны, роль народного учителя оценивалась им в качестве ключевой. Целенаправленная деятельность народного учителя для достижения поставленного идеала составляла, по его мнению, один из истоков нравственной силы, который «не разрушается, а крепнет в борьбе с жизнью». В 1870—1873 гг. вышла его «Книга для первоначального чтения в народных школах» (в 2 частях), которая за небольшой период выдержала 20 изданий. Она включала минимум важнейших сведений

по естествознанию, географии, истории, которые не входили в перечень предметов начальной школы. В 1871 г. вышло методическое руководство В.И. Водовозова по работе с книгой для первоначального чтения — «Книга для учителя», методические рекомендации которой были ориентированы на совершенствование обучения в начальной школе. Дальнейшее развитие методические идеи В.И. Водовозова получили в его работе «Предметы обучения в народной школе», где вопросы методики обучения предварялись изложением общепедагогических положений о физическом, умственном и нравственном развитии ребенка, о развитии первых представлений об окружающем мире, о развитии речи, понятий и т.д. Главное искусство народного учителя, по мнению В.И. Водовозова, должно было заключаться в том, чтобы, определив конечную цель образования и сообразуясь со знаниями учеников и имеющимся для обучения временем, выстроить последовательные ступени их индивидуального развития. Развитие познавательной активности учащихся связывалось им со стимулированием самостоятельности обучаемых.

Ниже помещены фрагменты из статьи В.И. Водовозова «Санкт-Петербургские педагогические собрания», в которой содержатся его общепедагогические идеи.

В.И. ВОДОВОЗОВ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОБРАНИЯ[1]

<...> Наука прежде всего требует, чтобы вывод основывался на обстоятельном знакомстве с фактами. Заставьте воспитанников прочесть в подлиннике или хоть в точном изложении главнейшие памятники нашей литературы; если на это не достанет времени, изберите в них самые характеристические отрывки. Из этих отрывков уже возможны, хоть и неполные, выводы: вы несколько дополните их своими объяснениями, так же основанными на фактах, чтобы привести их в необходимую связь. Это будет наука, возможная в школе. «Да какое ж тут самостоятельное занятие? — скажут строгие педагоги. — Воспитанники не сами избирают факты, а вы их предлагаете». Где возможно, пусть они и сами попытаются их отыскать: но воображать, что, следуя какому-нибудь искусственному педагогическому методу, учащиеся будут действовать вполне самостоятельно — большая ошибка. Вот тут-то, увлекаясь разными педагогическими теориями, чаще всего и насилуют внимание воспитанников, заставляя их рассуждать о видимых ими стенах, окнах и дверях, тогда как им обыкновенно нет ничего противнее классной комнаты. Мы думаем, что литература в главнейших ее явлениях может быть пройдена в гимназии с некоторою историческою последовательностью. Во вся-

[1] *Водовозов В.И.* Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1986. С. 80—83.

ком случае, чтоб решить, в какой мере возможно это сделать, необходимо бы представить на обсуждение несколько программ, которые были выполнены на деле с более или менее успешными результатами. Но г-н Люгебиль* прямо отрицает возможность преподавания истории литературы. Мы еще не слыхали его тезисов и потому не можем сказать, что именно он желает: может быть, под словами «преподавание истории литературы положительно вредно» он разумеет совсем не то, о чем мы сейчас толковали. Но если понимать эти слова в их обыкновенном смысле, по которому литература рассматривается как наука, то мы думаем, что он имел в виду осудить немцев, у которых иногда действительно наука немыслима, если не явится на свет с грузом бесконечных цитат и тончайших умозрений. Однако подобные нападки на немцев не совсем справедливы. <...> Напротив, г-н Паульсон* в своих положениях о разнице между наукой в школе и наукой в жизни (наукой в строгом смысле), кажется, более обращается к русским коллегам, у которых в самом деле еще не выяснились методы преподавания. Сущность своих мыслей он выражает в последнем тезисе: «Пока учитель не выяснил себе совершенно разницу между наукой в школе и наукой в строгом смысле, между образованием и ученостью, научным методом и методом преподавания, результатами и элементами науки, популярным и элементарным изложением, до тех пор он не имеет понятия о своей настоящей учительской обязанности». Вопрос, предложенный г-м Паульсоном, может повести к полезным рассуждениям, если он вызовет преподавателей разобрать те методы, которых каждый из них до сих пор держался в своей науке, и может также окончится одним словопрением, если мы будем спорить только о результатах и элементах. Касательно его редакции мы хотели бы заметить следующее.

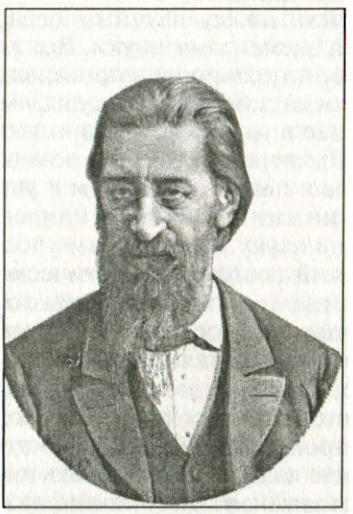
Наука, известная под названием педагогики, выяснилась менее других наук; в ней и потому неудобны слишком абсолютные положения, что применение каждого из них зависит от народности, от состояния общества, от бесконечно изменяющейся личности человека. Мы даже не употребим здесь этого слова «наука», а скажем только «педагогические требования». Известно, что по педагогическим требованиям каждую науку необходимо проходить постепенно, начиная с более легкого и сообразуясь в объяснениях с понятиям и развитием учащихся; мы можем для своей цели брать объяснения и из области разных наук; но все это не значит, чтобы мы таким образом изменяли сущность знания, создавали какую-то особенную науку. Наука в школе и вне школы не только одна и та же, но и успех школьного преподавания вполне зависит от более или менее разнообразного применения ее к жизни, от более или менее полной разработки ее материала: география стала одним из самых развивающих и занимательных предметов для учащихся только вследствие разнообразных путешествий последнего времени. В школе, конечно, не может быть учености; но превосходство современной науки и состоит в том, что она сходит со своих олимпийских высот в самую низменную среду жизни, и то, что добыто многотрудною ученостью,

становится понятно детям. Мы не называем особенною наукой механику, когда она применяется не для приготовления какой-нибудь сложной машины, а для устройства простого колодезного рычага; законы гармонии и правильности рисунка те же, изображаете ли вы один глаз или цельную картину. Зачем же поставлять разницу между наукой в школе и наукою в строгом смысле? Что значит этот строгий смысл? Он, кажется, одинаково присутствует и там, где вы объясняете сгущение паров, внося холодный стакан в теплую комнату, и в высших математических выкладках о явлениях воздуха. Но в школе обыкновенно требуют не знаний, а развития. Вот еще странное различение! Нам кажется, что развитие ума и состоит не в чем ином, как в правильном усвоении знаний. Мы уже видели опыты формальной дрессировки ума и знаем, что за мыслящие машины из этого выходят! Цель педагога все-таки сообщить наибольшее число дельных сведений, так, однако, чтобы эти сведения вполне переварились в голове учащихся. Если мы поставим рядом двух преподавателей, из которых один, обладая богатым материалом знания, умеет выбрать из него самое живое и занимательно и рассказывает с увлечением и простотою, хотя и не знаком со всеми тонкостями педагогики, а другой взамен знаний обладает самыми разнообразными методами и заправляет своим классом, как искусный дирижер музыкантами, то огромное превосходство будет все-таки на стороне первого. У него воспитанники много пропустят мимо ушей, многого не поймут, но то, что будет ими схвачено, войдет в сок и кровь, воспламенит их маленький ум как горячая искра: пораженные яркою стороною предмета, каждый по своему выбору и вкусу, они захотят сами допытываться, разбирать, действовать, как это всегда бывает в прикосновении живого к живому, и осадят преподавателя вопросами. У другого педагога все пойдет ровно и чинно; всякое объяснение будет повторено, разобрано на тысячу ладов, пока и самый плохой из воспитанников не ответит на вопрос без запинки: класс, как бы ни скучал, будет поддержан в постоянном нервическом раздражении бойкостью упражнений, — и в результате все-таки окажется самая ничтожная доля сведений, не пригодных ни к какому делу, а иногда и ложное понятие о предмете, потому что, выбрав какой-нибудь мелочный факт, ничтожный в науке, но наиболее удобный для разных логических построений, педагог втолкует его в головы как самое знаменательное явление природы, и заставит воспитанников педантично воображать, что они узнали самую глубину предмета. Вот против такого отделения вопросов педагогических от научных мы и вооружаемся. Сказать, что наука в школе может существовать сама по себе, независимо от науки в жизни, хотя и пользуется материалом последней, значит, дать педагогике ту исключительную власть, которая равняется произволу. Значит, вы будете вводить в школу какие угодно упражнения, не сообразуясь с тем, полезны они или нет для усвоения науки, лишь бы в этих упражнениях достигалась цель вами лично сочиненного развития; но подобное развитие есть просто насилие над способностями воспитанни-

ков, потому что оно не основано на необходимости знаний. Мы убеждены, что г-н Паульсон желал совсем не того, но он не убедит нас, что всего этого нельзя вывести из его тезисов, при той абсолютной постановке, которая дана им. Он делает различие между ученостью и образованием, между научным педагогическим методом, между результатами и элементами науки. Все это, по правде сказать, очень логично и ясно, но только не в применении к делу. Возможно ли толковать об учености, когда мы рассуждаем о воспитании? Если преподаватель забивает в голову воспитанников кучу сведений, которых они неспособны переваривать, то возможно ли подобное сумасбродство называть в нем стремлением к учености? Ведь это бывает только с тупоумными педантами или с теми, которые сами едва обмакнули губы в науку. Притом разве только в сообщении непереваримых знаний состоит педагогическое неискусство? Другой и малого количества простых сведений сообщить не сумеет. Научный метод, конечно, распоряжается огромною массой прежде добытых знаний, но в тех случаях, где их нет или очень мало, и он начинает осторожно, с разбора немногих фактов; вообще сущность научного метода состоит в том, чтобы переходить от известного к неизвестному, и в строгой последовательности науки лучший пример для педагогики. Но излишняя научность и введена была в школы педагогическими методами: так германцы даже самым элементарным знаниям придавали характер учености, строя из них чуть не философскую систему. Все эти вопросы можно было бы очень долго разбирать; но мы боимся утомить читателей нашим рассуждением о таких отвлеченных предметах, каковы: развитие, элементы знания, образование и т.д. Скажем в заключение, что, указав на некоторые прения в С.-Петербургском собрании, мы не излагали их в подробностях, а в подробностях было высказано много знаний и часто делались ссылки на знаменитых немецких педагогов. Все-таки мы желали бы в этих прениях более реального отношения к нашей русской жизни и разбора более частных вопросов.

Иначе угрожает опасность, что предметы совещаний скоро истощатся и придется снова приниматься за старое. Повторение одних и тех же споров особенно возможно при обсуждении слишком общих положений. Бывает так, что присутствующие, будучи увлечены логической простотою и точностью высказанных положений, после некоторых оговорок с ними соглашаются, а потом, как представится случай применить их на деле, оказывается, что они были совсем противоположных мнений, и спор начинается снова. Вообще тут очень трудно сказать, что решено и что нет; уж самый тезис таков, что его всегда возможно принять и отвергнуть.

Владимир Яковлевич Стоюнин (1826—1888 гг.)



Владимир Яковлевич Стоюнин — теоретик и практик в области педагогики и методики преподавания словесности, историк русской словесности, публицист. Он родился в купеческой семье в 1826 г., получил первоначальное домашнее образование. В 1850 г. окончил историко-философский факультет Санкт-Петербургского университета. В 1852—1871 гг. преподавал словесность в 3-й Петербургской гимназии; одновременно в 1858—1861 гг. — в Мариинском женском училище. В 1850—1860-х гг. В.Я. Стоюнин принимал активное участие в Петербургских педагогических собраниях, в работе Комитета грамотности, выступал с педагогическими статьями, редактировал газету «Русский мир» (1859—1860 гг.). В 1871 г. он переехал в Москву и в течение 3 лет работал в Николаевском сиротском институте, где внес большие изменения в организацию учебно-воспитательного процесса. В 1880 г. он был включен в состав комиссии Министерства народного просвещения по пересмотру школьных программ. В 1881 г. его жена, М.Н. Стоюнина, открыла частную женскую гимназию, в которой он стал инспектором, учителем русского языка, литературы и истории. Скончался В.Я. Стоюнин в Санкт-Петербурге в 1888 г.

В своем педагогическом творчестве В.Я. Стоюнин продолжил разработку идей К.Д. Ушинского, критиковал отечественную школу за недостаточную опору на народные воспитательные традиции, что сказывалось прежде всего в недостаточном внимании к изучению родной истории и литературы. Им были написаны «Высший курс русской грамматики» (1864 г.), «Руководство для теоретического изучения литературы» (1869 г.), «Руководство для исторического изучения русской литературы» (1869 г.) и другие учебно-методические работы для отечественной школы.

В представленных ниже фрагментах из статьи В.Я. Стоюнина «Заметки о русской школе» содержатся мысли, близкие к идеям Н.И. Пирогова. В.Я. Стоюнин обращает внимание на то, что требование безусловного и бездумного повиновения ребенка своему воспитателю отрицательно сказывается на духовно-нравственном развитии личности, говорит о смысле подлинного авторитета в воспитании. Назначение школьного образования, по его глубокому убеждению, состоит в том, чтобы познакомить юношество с социальными законами жизни, пробудить его духовные силы и стремление соединить свое благо с общим благом.

В.Я. СТОЮНИН

ЗАМЕТКИ О РУССКОЙ ШКОЛЕ[1]

IX. Цель общеобразовательной школы

<...> Вглядываясь в занятия наших учеников, приходишь к мысли, что они учатся больше для школы, чем для жизни. Большая часть работ, которые даются им, не имеют никакой другой цели, кроме желания не оставлять их ума ни минуты в праздности, которая есть мать всех пороков. Не щадят их физических сил, задавая разные уроки, но не для того, чтобы при этом имелось в виду достигнуть какой-нибудь намеченной педагогической цели, а для того, что нужно выполнить в срок данную программу; она же составлена несоразмерно с назначенным временем, потому что «нельзя же будто бы образованному человеку не знать» всего того, что в ней напичкано; а преподавателю нельзя же не иметь в виду экзаменов, по которым судят об его старании; на экзаменах же требуют, чтобы ученики выкладывали свои познания, и чем больше, тем, конечно, лучше. О всем же прочем, что составляет существенное в образовании, на экзамене в той форме, как он производится, мало узнаешь. Итак, у школы являются свои особенные цели, которые отделяются от цели истинного образования; а эта последняя и совсем забывается в погонях за успешными экзаменами. Но нам нужно не подобное школьное образование, а такое, которое имело бы в виду жизнь, облегчало бы ее, ставило бы человека в более правильные отношения и к природе и к обществу. Для достижения же этой цели школа не может действовать без идеала. А наша школа в лице преподавателей, преследуя мать всех пороков до истощения сил физических, гоняясь за точным исполнением программ и за экзаменами до истощения сил умственных, жила без идеала, и в этом главный ее недостаток, из которого развивались и все другие. Общее образование может только определиться по *идеалу просвещенного человека*, который и должен отвлечь школу от всех ее специальностей, определив сущность образования. Тогда у школы будет одна общая идея, над которой станут работать

[1] *Стоюнин В.Я.* Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. С. 207—217.

сообща все преподаватели, и каждый своим трудом будет вносить только то, что нужно для осуществления этой идеи.

Разумеется, мы не создадим себе такого идеала, пока у нас не выяснится понятие о просвещении, а оно, надо признаться, крайне затемнено у нас нашим предшествующим развитием и ложным отношением к науке. Многое принимали мы за просвещение, исключая то, что должно в нем заключаться. Мы не можем определить, когда у нас впервые явилось это слово, но нельзя не признаться, что оно составилось очень удачно для названия самого понятия. В нем, хотя и метафорически, резко выразился признак того, что мы должны разуметь под истинным просвещением. Этот признак сближен со светом, все кругом освещающим, согревающим, оживляющим. Это тот свет, который вспыхивает в нашем духе, освещая наш умственный и нравственный мир, вознося нашу мысль на ту высоту, с которой все видится яснее и определяются лучшие отношения человека ко всему окружающему. Предлог *про* выражает, что этот свет стремится как бы *насквозь* в существо, следственно, в самую глубину его, все осветить и не оставить ни одного темного уголка. Вот какое понятие заключается в слове «просвещение», судя по его названию. Оно противополагается слову «невежество» в смысле неведения, в котором человек пребывает от малого знакомства с законами жизни и которое держит собственную его жизнь в бедности среди постоянных непредвиденных случайностей. Это противоположение выясняет нам, что просвещение составляет мир высших идей, которые приобретаются через изучение всего, что существует и действует как в нас, так и вне нас. Отсюда просвещение тесно связывается с учением, дающим свет разуму и указывающим тот прямой путь, по которому следует идти человеку. Итак, просвещение не может быть без развития высших понятий, в которых связывается, но не смешивается все существующее по известным определенным законам и в известных между собой отношениях. Следственно, просвещенный человек не тот, у кого много несвязанных познаний или таких, которые составляют одну какую-нибудь специальность, а тот, кто через научные познания развил в себе высшие понятия, которые определяют человеческую жизнь в ее отношениях ко всему окружающему, т.е. к природе и к обществу. Просвещение вызывает присущие человеку стремления к истине, правде, добру и изящному и сами им поддерживаются. Следственно, с просвещением соединяются все сферы деятельности — и ученого, и администратора, и судьи, и медика, и артиста, и филантропа, независимо от тех специальных познаний, которые им нужны для деятельности. Можно быть очень ученым специалистом и в то же время человеком малопросвещенным, т.е. без тех высших понятий, которые возвышают человеческую жизнь, расширяя и освещая умственный и нравственный горизонт. С другой стороны, можно быть очень просвещенным человеком без всякого права называться специалистом по какой бы то ни было отрасли наук.

Но, определяя таким образом просвещение и просвещенного человека, мы не можем сказать, что во все времена людям ясно пред-

ставлялись эти понятия. Масса, относясь с уважением к самому слову, очень часто враждебно относилась к передовым двигателям просвещения, тем людям, которые путем изучения жизни и природы стремились расширить умственный кругозор или выяснить какие-либо нравственные понятия, чтобы привести жизнь в большее соответствие с законами физическими или нравственными. Их новые открытия развивали и новые понятия и разрушали ассоциацию представлений и понятий, которая слагалась у современников с самого детства, к которой они так привыкли и от которой отказаться было для них трудно, как от какой-то святыни. Они дружно вступались за нее, а тот, кто ставил им новую, высшую ступень к просвещению, являлся в их глазах не просветителем, а развратителем. Сущность просвещения ускользала из их понятия, и этим словом они называли то, что не составляло просвещения, нередко блеск светской жизни или даже недостатки людей, которые назывались просвещенными только по недомыслию. Это смешение понятий ввело в ошибку и Жан-Жака Руссо, который вздумал доказывать, что просвещение приносит больше зла, чем добра. Но, несмотря на все это, путем к просвещению всегда считалось учение, для которого и назначались ранние юношеские годы. Юноша должен был пройти какую-нибудь школу, чтобы получить право называться просвещенным. Правда, и школа нередко искажала идею просвещения, если не теряла ее совсем из виду, или задавалась такими специальными задачами, которые не выясняли, а затемняли понятия о человеке и о правильном его отношении к обществу. Но тем не менее наука всегда считалась просветительной силой, хотя нередко ставилась так, что не могла достигать настоящей цели.

Наши школы с начала прошедшего столетия также заводились во имя просвещения, даже при той скудности наук, какие вводились в них. Но идея просвещения связывалась только с удовлетворением тех нужд, какие чувствовало Русское государство. Наше просвещение началось прямо со специальностей, следовательно, лишено было той силы, которая составляет его сущность: потребности жизни практической взяли сильный перевес над потребностями духовной жизни. Отсюда не мог развиться и идеал просвещенного человека. Школа работала без всякого идеала, потому что долгое время вели ее цифиркины и кутейкины*. Подражая Европе, мы ссылались на вековые ее опыты без всякого соображения с ее историческим развитием, учили в школах учебники по разным научным предметам, как это делалось в Европе, и отличали просвещенного человека от непросвещенного или по французским разговорам, или по школьному его диплому, в котором значилось, что он учился разным языкам и наукам. Но этот просвещенный человек в жизни выказывал самое скудное развитие ума, самые грубые нравственные понятия. Оставалось только пожалеть и время, и труд, потраченные им на затверживание учебников, которые скорее затемнили, чем просветили его душу. Конечно, были блистательные исключения, которые сумели сами додуматься до высших понятий, иные даже на горе себе; но мы

разумеем большинство. Была у нас и такая пора, когда мы отрекались от Европы, заподозревая науку в злоумышленности, и провозгласили свои собственные принципы школьного воспитания: «православие, самодержавие и народность», но только на бумаге и в торжественных речах; а на самом деле продолжали безжизненно заучивать учебники с некоторыми ограничениями и думать о табели о рангах, над которой не возвышались наши понятия. Понятие о просвещении сузилось до того, что семнадцатилетний юноша, оканчивающий курс в чине девятого класса, казался чуть-чуть не идеалом просвещенного человека; а он не замедлял проявить свой идеализм на паркете в бойких и утонченных французских разговорах и на службе в казенных наживах или в секретных взятках. Мы знали одного, который без краски стыда на лице говорил, что он с удовольствием променял бы все свое образование на порядочный куш денег. Вот как ценилось образование нашими просвещенными людьми. Но если ценить на деньги и по совести, то не стоило оно и гроша, хотя казне обходилось недешево.

В последние годы наши школы много, иногда даже чересчур много, стали хлопотать об умственном развитии учеников, и каждый преподаватель развивал по-своему и тянул в свою сторону; растягивали бедный ум, но силачей не выходило. Произошла важная ошибка в том, что средство приняли за цель. Учат музыке не для того, чтобы развивать кисть руки, а для того, чтобы научить хорошо разыгрывать всякие ноты, а руки уже сами разовьются от необходимых упражнений. Невозможно развивать какие-либо силы без цели дойти до какого-нибудь определенного конца, чтобы получить возможность свободно пользоваться развитыми силами в данной работе. Точно так же невозможно развивать одни и те же силы с помощью разных лиц, не сговорившихся в общей цели. А в нашей школе делалось так: развивали силы и ни на чем ином их не сосредоточивали; вели разными параллельными путями и, конечно, не могли довести до одного общего пункта, потому что общей конечной цели у них не было. Отсюда каждый преподаватель занимался только своими уроками, не видя надобности справляться с работами своих товарищей; отсюда и между программами не было никакой внутренней связи; учебные предметы делились на главные и второстепенные; одни назначались для развития мыслительной способности, другие — для памяти, третьи — для воображения, а иные — просто для того, что не нами они заведены в школе. Не было связи даже между программами и количеством времени, назначенным для выполнения той или другой программы. Отсюда понятно, что когда заходила речь об улучшении школьного образования, то при неясности общей цели ничего другого не могли делать, как переносить учебные предметы из класса в класс, прибавляя или уменьшая число уроков по каждому предмету. Некоторые педагоги чистосердечно заявляют, что школьное учение даст значительно лучшие результаты, если прибавить только по одному уроку на Закон Божий, или на русский язык, или на математику. На вопрос же, где для этого взять время, они, не

задумавшись, отвечают: отнимите часок от географии да часок от естественных наук; образование от того существенно не пострадает. Не служит ли это доказательством, что в сознании большей части наших педагогов нет общего определенного плана? У всех стремление только расширять программы, но где же предел этому расширению? И где та разумно сдерживающая сила, которая бы соединила в один план все программы и ее части?

Сделать исключительно формальное развитие умственных сил целью школы — значит задаться тем же идеалом, каким задается акробатическая школа, где развивают физические силы не для здоровой жизни, не для применения их в какой-либо определенной работе, а для фиглярных штук. Развитая сила непременно будет акробатствовать, если ей не над чем будет работать. Над чем будет работать формально развитой ум, если у него в запасе оказывается слишком мало материала для мысли? Предполагать, что он может выдумывать сам верные мысли и прилагать их к жизни — значит не знать даже элементарной психологии. Как ни будь развит ум с формальной стороны, но, не опираясь на точные научные познания о жизни природы и человека, он не может правильно обсудить ни одного явления жизни. В своей самонадеянности он, пожалуй, будет рассуждать обо всем, но будет во всем высказывать полное недомыслие. Он будет поражать риторическими фразами, которых у него останется много от школьного учения, может быть, блестящей речью, но наполненной пустомыслием, или сбивчивыми понятиями, или скороспелыми заключениями, которые имеют силу истины для таких же умов, как он сам. Разве это не умственное акробатство? Разве такое развитие дает содержание для духовной жизни, дает твердые основы, которые составили бы отпор всем измышлениям мечтательных голов? Что с таким развитием сделает юноша под влиянием множества впечатлений от жизни, если его понятия о человеке, об обществе, о государстве, о гражданине и пр. остались невыясненными точно так, как и многие нравственные понятия? А они должны были остаться невыясненными, потому что они выясняются только на основании многих научных познаний, которых у него слишком мало; вместо же них было в голове много фактов, имен, чисел, отрывочных фраз, которые ничего ему не выяснили и скоро забывались. Что мудреного, что пылкий юноша, утомленный одними формальными, безжизненными работами ума в школе, ища жизни, принимает на веру за истину всякую новую мысль, связанную с жизнью, хотя бы действительность не представляла никакой почвы для ее осуществления? Но где же ему обсудить действительность, когда ему смутно представляются все ее законы? Он набрасывается на чтение, но там принимает всякую смелую гипотезу за доказанную истину и, пользуясь ею, ставит себя в самое ложное отношение не только к обществу, но даже и к природе.

Из всего этого ясно, что та школа еще плохо вооружает юношу, которая думает только об одном формальном развитии ума. Такое развитие должно быть только одним из средств в стремлении к иде-

алу, каким должна задаваться настоящая школа. А этот идеал есть идеал просвещенного человека. С просвещением же, как мы видели, соединяются такие познания, из которых вырабатываются в душе человека высшие понятия, необходимые для того, чтобы поставить себя в более правильные, т.е. разумные, отношения ко всей окружающей жизни. Какие же это высшие понятия? Для выражения их в языке существует немного слов, которые знакомы как безграмотному крестьянину, так и высокопросвещенному человеку. Возьмем для примера слово *человек*: оно слышится в устах всякого, но как различны понятия, которые соединяются с ним. Для одного оно — святейшее из званий; для другого — не более как простая кличка, отличающая от прочих животных. Просвещенный человек с высшим понятием о человеке должен одинаково верно понимать и природу внешнюю, и свою собственную точно так же, как и свои нравственные отношения к людям и обществу. Но и этого мало; он должен понимать и отношения настоящего момента своей жизни ко всем предшествующим, каким путем дошло общество, народ, человечество до настоящего момента. Тогда только ему будет ясно высшее понятие о человеке, а с тем вместе и о гражданине. Вот наше идеальное представление просвещенного человека, и вот что должна иметь в виду школа, рассуждая, к чему и как вести юное поколение. Давайте ему такой материал, с которым он мог бы возвышаться от низших понятий к высшим, не смешивая их. Работайте с ним над этим материалом, опираясь на законы физические и психические. При этом формальное развитие ума будет совершаться само собой; но при этом у него постоянно будет увеличиваться запас истин, на которые он может твердо опираться, принимая впечатления от собственной жизни. Притом же нечего опасаться, что забудутся те или другие сообщенные познания. Понятие, выработанное таким путем, никогда не забудется; оно, напротив, вечно будет развиваться и расширяться. Определяя, каким идеалом должна задаться школа, мы не мечтаем о невозможном. Мы не предполагаем, что школа, выпуская юношей из своих стен, в состоянии будет указывать на них как на воплощенные идеалы. Она должна образовывать не идеалы, а по идеалу, что не одно и то же, должна поставить юношу на путь самоусовершенствования, по которому обязательно идти просвещенному человеку; школа, вызывая стремление к истине, правде, добру, изящному, не будет навязывать идеал, а предоставит каждому в дальнейшей жизни вырабатывать свой идеал в связи с деятельностью, какую он себе изберет. Истинно просвещенный человек всегда будет искать себе деятельность, потому, что она сделается потребностью его развитой природы, она соединит его с обществом и даст ему право на звание гражданина.

Из всего нами сказанного мы делаем такие выводы.

Стремление человечества к просвещению доказывается историей. Оно признается добром. Школа вызывается этим стремлением; следственно, она может исполнять свое жизненное назначение только тогда, когда будет иметь в виду идеал просвещенного человека. Если

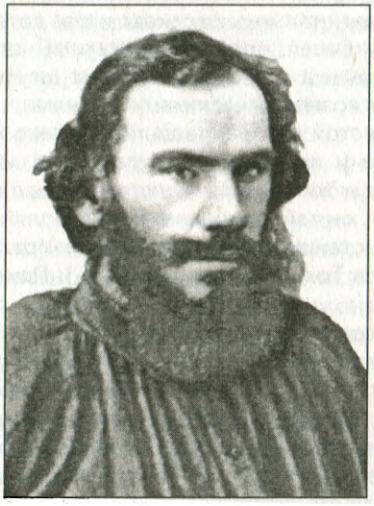
такой человек отличается развитием высших понятий, которое приобретается через научные познания, то и школа должна идти этим путем, применяясь только к пониманию и силам каждого возраста. Отсюда и школа должна делиться по возрастам, но никак не по сословиям, так как психические законы у всех одни и те же. Общеобразовательная школа должна быть низшая, средняя и высшая; внутреннюю связь между ними должен составить один и тот же идеал; а различие — в разных степенях его достижений, в большей или меньшей полноте высших понятий. Все они имеют конечную цель одну и ту же — довести до известной ясности понятия о природе и человеке в отдельности и об отношении человека к природе, но только в разных объемах. Средняя школа, естественно, продолжает дело низшей точно так, как высшая — дело средней; переход из одной в другую должен быть свободный. Все учебные предметы должны стремиться к одной цели — дать каждому возрасту столько, сколько он может принять, чтобы из приобретенных познаний могли выработаться в известном объеме и содержании понятия о природе и человеке, понятия, над приобретением которых должен трудиться ум самодеятельно, приобретая в то же время формальное и логическое развитие.

Мы утверждаем, что общеобразовательная школа не должна задаваться никакими специальными целями, несмотря на могущее быть возражение, что жизнь, к которой должна готовить школа, требует труда, работы, дела; а они, в свою очередь, требуют в наше время специальной подготовки. Согласные с этим последним, мы убеждены в необходимости отдельных специальных школ или учебных мастерских, приноровленных к общеобразовательным школам, из которых могли бы туда поступать дети старшего возраста или юноши. Пускай из низших школ поступают дети четырнадцати- или пятнадцатилетнего возраста в учебные мастерские или в низшие сельскохозяйственные школы; из средних школ переходят юноши в коммерческие училища, в школы технические, шкиперские и военные училища, в учительские семинарии и разные другие профессиональные школы; наконец, из высших школ — в университеты и в высшие специальные заведения. Тогда не придется видеть таких странных и крайне прискорбных явлений: молодые люди, оставляя школу, не знают, за какое дело взяться и куда примкнуть в то время, как вокруг раздаются жалобы на недостаток людей умелых и знакомых с делом. Не будем встречать и таких юношей, которые напрасно сетуют, что школа не дала им познаний, нужных для трудовой жизни, для добывания куска хлеба. Тогда из высшей образовательной школы будут стремиться в университет или высшую специальную школу только молодые люди, действительно способные заниматься наукой и талантливые, и будут доходить там до конца. Теперь же стремятся туда все, даже совсем неспособные и равнодушные к науке, потому что не удовлетворенные тем маложизненным образованием, теми бессвязными познаниями, которые они получают в школе, они не видят прямого выхода в жизнь, чтобы примкнуть к какой-нибудь

работе, за неимением таких средних специальных школ, где бы они научились прилагать свои силы и познания к определенному делу. Они стремятся в высшее учебное заведение в надежде там найти себе удовлетворение; но там у них не хватает сил и терпения дойти до конца, и вот на половине дороги, а часто и в начале бросают заведение и являются совершенно беспочвенными. Настолько развитые, чтобы рассуждать и все осуждать, они в то же время оказываются совершенно неумелыми ни для какого дела. Они начинают скитальческую жизнь и делаются людьми лишними в общей жизни. <...>

Специальные школы, куда могли бы поступать юноши из низших и средних общеобразовательных училищ, легко бы могли быть заводимы и правительством, и обществами, и частными лицами: они не потребуют больших издержек, а между тем могут принести огромную пользу. Они не только будут распределять по работам все наличные молодые силы, прошедшие правильную общеобразовательную школу, но в скором времени поднимут и разные технические и ремесленные производства, за которые будут приниматься люди с понятиями более или менее развитыми и, следственно, способные к самоусовершенствованию. Вот когда будут приносить большую пользу все наши общеобразовательные школы, тесно связанные со специальными, но не слитые с ними в одно.

Лев Николаевич Толстой (1828—1910 гг.)



Лев Николаевич Толстой — великий русский писатель и мыслитель, горячий сторонник «свободного воспитания». Он родился в Ясной Поляне (Тульская обл.) в 1828 г. Его отец, граф Н.И. Толстой, был участником Отечественной войны 1812 года; мать — урожденная княгиня М.Н. Волконская. Получив домашнее образование, в 1844 г. он поступил в Казанский университет, но через три года оставил его, не закончив обучения. В 1851 г. Л.Н. Толстой приехал на место военной службы старшего брата Николая на Кавказе и принял там участие в военных действиях. К этому времени относятся его первые литературные работы, в том числе «Детство», «Отрочество», «Юность», напечатанные в журнале «Современник». В этих произведениях Л.Н. Толстого получил отражение его интерес к психологии ребенка. С началом Крымской войны Л.Н. Толстой отправился в Севастополь, затем в 1855 г. возвратился в Санкт-Петербург и попытался жить светской жизнью, занимаясь одновременно литературным творчеством. Однако разочарованный светским обществом и своими работами, в 1859 г. он переезжает в Ясную Поляну, где много сил и времени посвящает организации школы для крестьянских детей. Во время своего заграничного путешествия 1860—1861 гг. Л.Н. Толстой изучал постановку школьного образования в разных странах Европы, сопоставляя его с отечественной практикой.

На формирование философско-педагогических взглядов Л.Н. Толстого огромное влияние оказал Ж.-Ж. Руссо. Опираясь на его положение об идеальной природе ребенка, Л.Н. Толстой призывал отказаться от какого-то ни было воспитания как недопустимого, по его мнению, давления на еще не сформировавшуюся личность. Поэтому в открытой им в имении Ясная Поляна школе он стремился осуществлять обучение, применяя методы, основанные на интересе и творческой активности детей. Его дея-

тельность в качестве народного учителя в этой школе, начатая с 1859 г., с перерывами, обусловленными литературным творчеством, не прекращалась до последних дней жизни писателя. Как наиболее плодотворные можно выделить 1859—1862, 1870—1876 гг. В начале 1870-х гг. он написал «Азбуку», сочинил ряд оригинальных рассказов для детей, осуществил пересказ русских сказок и басен, которые составили четыре «Русские книги для чтения». Даже в начавшийся с конца 80-х гг. период духовного кризиса, наполненный религиозно-этическими исканиями, поисками нового мировоззрения, Л.Н. Толстой не прекращал не только своей публицистической деятельности, но и практического участия в жизни яснополянской школы. Последние годы жизни Л.Н. Толстой провел в постоянных духовных исканиях, в 1910 г. он тайно ушел из Ясной Поляны, по дороге простудился и скончался на станции Астапово Рязано-Уральской железной дороги (ныне станция Лев Толстой Липецкой обл.). Похоронен Л.Н. Толстой в Ясной Поляне.

В своих педагогических размышлениях Л.Н. Толстой особое внимание уделял роли и значению учителя, задача которого должна сводиться к тому, чтобы последовательно развивать природу ребенка. В статье «Общие замечания для учителя» он характеризовал психолого-педагогические условия, необходимые для того, чтобы обучение было понятно и занимательно для учеников, а их «душевные силы» находились бы в самых выгодных условиях. Вместе с тем в течение жизни философско-педагогические взгляды Л.Н. Толстого претерпели значительную эволюцию. Уже в статье «О народном образовании» (1874 г.) ощущалось постепенное изменение им трактовки идеи «свободного воспитания»: с одной стороны, идеализируя природу ребенка, он по-прежнему противопоставлял обучение воспитанию, но в то же время он стал утверждать, что граница свободы в школе должна определяться учителем, его знаниями и способностью руководить обучением ребенка.

При всей спорности ряда идей Л.Н. Толстого в целом они побуждали всматриваться в народную жизнь, напоминали, что школа существует для народа и должна служить развитию ребенка, учитывать его интересы и возбуждать самодеятельность. Позднее Л.Н. Толстой признал искусственность разделения между воспитанием и обучением.

Ниже приведены фрагменты из статей Л.Н. Толстого «Общие замечания для учителя» и «О народном образовании».

Л.Н. ТОЛСТОЙ

ОБЩИЕ ЗАМЕЧАНИЯ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ[1]

Для того чтобы ученик учился хорошо, нужно, чтобы он учился охотно; для того чтобы он учился охотно, нужно:

1) чтобы то, чему учат ученика, было понятно и занимательно и

2) чтобы душевные силы его были в самых выгодных условиях.

[1] *Толстой Л.Н.* Педагогические сочинения / Сост. Н.В. Вейкшан. М.: Педагогика, 1989. С. 289—292.

Чтобы ученику было понятно и занимательно то, чему его учат, избегайте двух крайностей: не говорите ученику о том, чего он не может знать и понять, и не говорите о том, что он знает не хуже, а иногда и лучше учителя. Для того чтобы не говорить того, чего ученик не может понять, избегайте всяких определений, подразделений и общих правил. Все учебники состоят только из определений, подразделений и правил, а их-то именно и нельзя сообщать ученику. Избегайте грамматических и синтаксических определений и подразделений частей и форм речи и общих правил. А заставляйте ученика видоизменять формы слов, не называя этих форм, и — главное — больше читать, понимая то, что он читает, и больше писать из головы, и поправляйте его, не на том основании, что то или другое противно правилу, определению или подразделению, а на том основании, что не понятно, не складно и не ясно. По естественным наукам избегайте классификации, предположений о развитии организмов, объяснений строения их, а давайте ученику как можно более самых подробных сведений о жизни различных животных и растений.

По истории и географии избегайте общих обзоров земель и исторических событий и подразделений тех и других. Ученику не могут быть занимательны исторические и географические обзоры тогда, когда он не верит еще хорошенько в существование чего-нибудь за видимым горизонтом, а о государстве, власти, войне и законе, составляющих предмет истории, не может составить себе ни малейшего понятия. Для того чтобы он поверил в географию и историю, давайте ему географические и исторические впечатления. Рассказывайте ученику с величайшей подробностью про те страны, которые вы знаете, и про те события исторические, которые вам хорошо известны.

По космографии избегайте сообщения ученику объяснения (столь любимого в педагогии) Солнечной системы и вращения и обращения Земли. Для ученика, ничего не знающего о видимом движении небесного свода, Солнца, Луны, планет, о затмениях, о наблюдениях тех же явлений с различных точек Земли, толкование о том, что Земля вертится и бегает, не есть разъяснение вопроса и объяснение, а есть без всякой необходимости доказываемая бессмыслица. Ученик, полагающий, что Земля стоит на воде и рыбах, судит гораздо здравее, чем тот, который верит, что Земля вертится, и не умеет этого понять и объяснить. Сообщайте как можно больше сведений о видимых явлениях неба, о путешествиях и давайте ученику только такие объяснения, которые он сам может проверить на видимых явлениях.

В арифметике избегайте сообщения определений и общих правил, упрощающих счет. Ни на чем так не заметен вред сообщения общих правил, как на математике. Чем короче тот путь, посредством которого вы научите ученика делать действие, тем хуже он будет понимать и знать действие.

Самое короткое счисление есть десятичное — оно и самое трудное. Самый короткий прием сложения — начинать с меньших разрядов и

приписывать одну из полученных цифр к следующему разряду — есть вместе и самый непонятный прием; нет ничего легче, как научить ученика при вычитании считать за 9 всякий 0, через который он перескочит занимая, или научить приведению к одному знаменателю посредством помножения крест-накрест, но ученик, выучивший эти правила, уже долго не поймет, почему это так делается. Избегайте всех арифметических определений и правил, а заставляйте производить как можно больше действий и поправляйте не потому, что сделано не по правилу, а потому, что сделанное не имеет смысла.

Избегайте весьма любимого (особенно в иностранных книгах для школ) сообщения необычайных результатов, до которых дошла наука, вроде того: сколько весит Земля, Солнце, из каких тел состоит Солнце, как из ячеек строится дерево и человек и какие необыкновенные машины выдумали люди. Не говоря уже о том, что, сообщая такие сведения, учитель внушает ученику мысль, что наука может открыть человеку много тайн, в чем умному ученику слишком скоро придется разочароваться, не говоря об этом, голые результаты вредно действуют на ученика и приучают его верить на слово.

Избегайте непонятных русских слов, не соответствующих понятию или имеющих два значения, и особенно иностранных. Старайтесь заменять их словами хотя и длиннейшими, хотя даже и не столь точными, но такими, которые в уме ученика возбуждали бы соответствующие понятия.

Вообще, избегайте таких оборотов: это так-то называется, это так-то, а старайтесь называть каждую вещь, как ей следует называться.

Давайте ученику как можно больше сведений и вызывайте его на наибольшее число наблюдений по всем отраслям знания, но как можно меньше сообщайте ему общих выводов, определений, подразделений и всякой терминологии.

Сообщайте определение, подразделение, правило, название только тогда, когда ученик имеет столько сведений, что сам в состоянии проверить общий вывод, когда общий вывод не затрудняет, а облегчает его.

Другая причина, по которой урок бывает неприятен и незанимателен, заключается в том, что учитель объясняет слишком длинно и сложно то, что давно уже понял ученик. Ученику так просто, что ему сказали, что он ищет особенного, другого значения и понимает ошибочно или уже вовсе не понимает.

Такого рода толкования обыкновенны, в особенности когда предметы уроков взяты из жизни. Например, когда учитель начнет толковать ученику, что такое стол, или какое животное лошадь, или чем отличается книга от руки, или: одно перо и одно перо — сколько будет перьев?

Вообще толкуйте ученику то, чего он не знает, и то, что вам самим было бы занимательно узнать, если бы вы не знали. При соблюдении всех этих правил часто случится, что ученик все-таки не будет понимать. На это будут две причины. Или ученик уже думал о

том предмете, о котором вы толкуете, и объяснил его себе по-своему. Тогда старайтесь вызвать ученика на объяснение его взгляда и, если он не верен, опровергните его, а если верен, то покажите ему, что вы и он видите предмет одинаково, но с различных сторон. Или же ученик не понимает оттого, что ему еще не пришло время. Это особенно заметно в арифметике. То, над чем вы тщетно бились по целым часам, становится вдруг ясно в минуту через несколько времени. Никогда не торопитесь, переждите, возвращайтесь к тем же толкованиям.

Для того чтобы душевные силы ученика были в наивыгоднейших условиях, нужно:

1) чтобы не было новых, непривычных предметов и лиц там, где он учится;

2) чтобы ученик не стыдился учителя или товарищей;

3) (очень важное) чтобы ученик не боялся наказания за дурное учение, т.е. за непонимание; ум человека может действовать только тогда, когда он не подавляется внешними влияниями;

4) чтобы ум не утомлялся. Определить число часов или минут, после которого ум ученика утомляется, невозможно ни для какого возраста; но для внимательного учителя всегда есть верные признаки утомления; как скоро ум утомлен, заставьте ученика делать физическое движение; лучше ошибиться и отпустить ученика, когда он еще не утомлен, чем ошибиться в обратном смысле и задержать ученика, когда он утомлен; тупик, столбняк, упрямство происходят только от этого;

5) чтобы урок был соразмерен силам ученика, не слишком легок, не слишком труден. <...>

Чем легче учителю учить, тем труднее ученикам учиться. Чем труднее учителю, тем легче ученику. Чем больше будет учитель сам учиться, обдумывать каждый урок и соразмерять с силами ученика, чем больше будет следить за ходом мысли ученика, чем больше вызывать на ответы и вопросы, тем легче будет учиться ученик.

Чем больше будет ученик предоставлен самому себе и занятиям, не требующим внимания учителя: переписыванию, диктованию, чтению вслух без понимания, заучиванию стихов, тем труднее будет ученику.

Но если учитель положит и все силы на свое дело, то все-таки он не только со многими учениками, но и с одним учеником будет постоянно чувствовать, что он далеко не исполняет того, что нужно.

Для того чтобы, несмотря на это всегдашнее недовольство собою, иметь сознание приносимой пользы, нужно иметь одно качество. Это же качество восполняет и всякое искусство учительское и всякое приготовление, ибо с этим качеством учитель легко приобретет недостающее знание.

Если учитель во время трехчасового урока не чувствовал ни минуты скуки, он имеет это качество.

Качество это есть любовь. Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к

ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам.

Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он — совершенный учитель.

О НАРОДНОМ ОБРАЗОВАНИИ[1]

<...> В народной школе точно так же право это определять то, чему надо учиться, с какой бы стороны мы ни рассматривали этот вопрос, принадлежит народу, т.е. или самим ученикам, или родителям, посылающим детей в школу, и потому ответ на вопрос, чему учить детей в народной школе, мы можем получить только от народа. Но мы скажем, может быть, что нам, высокообразованным людям, не следует покоряться требованиям грубого народа, нам надо учить народ, чего ему желать. Так думают многие, но на это могу сказать только одно: дайте твердое, несомненное основание, почему то или другое избрано вами; покажите мне такое общество, в котором бы не было двух диаметрально противоположных воззрений на образование между высокообразованными, где бы не повторялось постоянно, что если попало образование в руки духовенства — народ образовывают в одном духе, если образование в руках прогрессистов — народ образовывают в другом духе; покажите мне такое общество, в котором бы этого не было, и я соглашусь с вами. До тех же пор, пока этого нет, нет другого критериума, как свобода учащегося, причем на место учащихся детей в деле народной школы становятся их родители, т.е. требования народа. Требования эти не только определенны, совершенно ясны, везде по всей России одинаковы, но они так разумны и так широки, что включают в себя те самые разнородные требования людей, спорящих о том, чему нужно учить народ. Требования эти следующие: знание русской и славянской грамоты и счет. Народ везде одинаково, и несомненно, и исключительно определяет для своего образования эту программу и всегда и везде ею удовлетворяется — всякие же естественные истории, географии и истории (кроме священной), всякое наглядное обучение народ везде и всегда считает бесполезными пустяками. Программа замечательна не одним единомыслием и твердой определенностью, но, по моему мнению, широтой своих требований и верностью взгляда. Народ допускает две области знания, самые точные и не подверженные колебаниям от различных взглядов, — языки и математику, а все остальное считает пустяками. Я думаю, что народ совершенно прав. Во-первых, потому, что в этих знаниях не может быть полузнания, фальши, которых он терпеть не может. Во-вторых, потому, что область обоих этих знаний огромна. Русская и славянская грамота и счет, т.е. знание одного мертвого и своего живого языка с их этимологическими и синтаксическими формами и литературой, и арифметика, т.е. основание всей ма-

[1] *Толстой Л.Н.* Педагогические сочинения / Сост. Н.В. Вейкшан. М.: Педагогика, 1989. С. 292—324.

тематики, составляют программу знаний, которыми, к несчастью, обладают очень редкие люди из образованного сословия. В-третьих, народ прав потому, что по этой его программе он будет обучаться в первоначальной школе только тому, что откроет ему все дальнейшие пути знания, ибо очевидно, что основательное знание двух языков и их форм и, сверх того, знание арифметики открывают вполне пути к самостоятельному приобретению всех других знаний. Народ, как будто чувствуя тот ложный прием, с которым к нему относятся, когда ему предлагают неправильные, несвязные отрывки винегрета разных знаний, отталкивает от себя эту ложь и говорит: «Мне одно нужно знать, церковный и свой язык и законы чисел, а те знания, если они понадобятся мне, я сам возьму». Итак, если допустить критериумом того, чему учить, свободу, то программа народных училищ до тех пор, пока народ не заявил новых требований, ясно и твердо определяется. Славянский, русский язык и арифметика до высшей возможной степени, и ничего, кроме этого. Это есть определение пределов программы народной школы, при котором, однако же, никак нельзя сказать, чтобы требовалось ведение этих трех предметов равномерно. При такой программе, конечно, желательно бы было достижение и равномерных успехов по всем трем предметам; но нельзя сказать, чтобы преобладание одного предмета над другим было бы вредно. Задача состоит только в том, чтобы не выходить из пределов программы. Может случиться, что по требованиям родителей, и в особенности по знаниям учителя, выдастся особенно один предмет: у церковнослужителя — славянский язык, у учителя из уездного училища — или русский язык, или арифметика; во всех этих случаях требования народа будут удовлетворены, и преподавание не отступит от своего основного критериума.

Вторая сторона вопроса — как учить, т.е. как узнать, какой метод наилучший, точно так же осталась и остается нерешенной.

Как в первой стороне вопроса *чему учить*? — предположение, что на основании рассуждений можно основывать программу учения, приводит к противоречащим одна другой школам, точно то же можно видеть и в вопросе: *как учить*? Возьмем самую первую ступень обучения грамоте. Один утверждает, что легче всего по карточкам; другой — по *бъ*, *въ*; третий — по Корфу, четвертый — по *бе*, *ве*, *ге* и т.п. На последнем заседании кто-то из гг. членов говорил, что келейницы-девушки выучивают читать по *буки-аз-ба* в шесть недель. И каждый учитель, убежденный в превосходстве своего способа, доказывает это превосходство или тем, что он скорее других выучивает, или рассуждениями вроде тех, которые приводят г-н Бунаков* и немецкие педагоги. В настоящее время, когда есть сотни приемов, надо же точно знать, чем руководствоваться при выборе. Ни теория, ни рассуждения, ни даже самые результаты учения не могут вполне показать этого.

Образование, учение рассматриваются обыкновенно отвлеченно, т.е. рассматривается вопрос о том, как наилучшим и наилегчайшим способом произвести над известным субъектом (один ли это ребе-

нок, или масса детей) известное действие обучения. Взгляд этот совершенно ложен. <...>

<...> Следовательно, вопрос *как учить? какой наилучший метод?* есть вопрос о том, какое отношение между учащим и учащимся будет наилучшее.

Никто, вероятно, не станет спорить, что наилучшее отношение между учителем и учениками есть отношение естественности; что противоположное естественному отношению отношение принудительности. Если это так, то мерило всех методов состоит в большей или меньшей естественности отношений и потому в меньшем или большем принуждении при учении. Чем с меньшим принуждением учатся дети, тем метод лучше; чем с большим, тем хуже. <...>

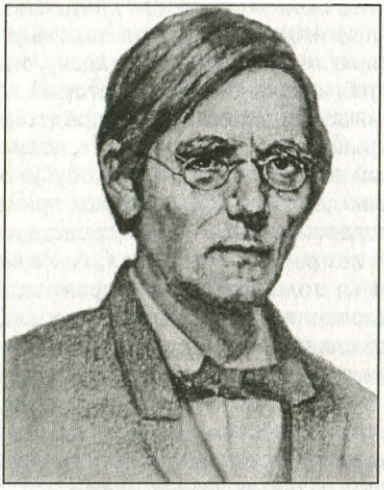
<...> Всякий учивший детей, вероятно, замечал, что, чем хуже сам учитель знает предмет, которому он учит, чем меньше он его любит, тем ему нужнее строгость и принуждение; напротив, чем больше учитель знает и любит предмет, тем естественнее и свободнее его преподавание. В той мысли, что для успешного обучения нужно не принуждение, а возбуждение интереса ученика, согласны все педагоги противной мне школы. Разница между нами только та, что это положение о том, что учение должно возбуждать интерес ребенка, у них затеряно в числе других, противоречащих этому положений о *развитии*, в котором они уверены и к которому принуждают; тогда как я возбуждение интереса в ученике, наивозможнейшее облегчение и потому непринужденность и естественность учения считаю основным и единственным мерилом хорошего и дурного учения.

Всякое движение вперед педагогики, если мы внимательно рассмотрим историю этого дела, состоит только в большем и большем приближении к естественности отношений между учителем и учениками, в меньшей принудительности и в большей облегченности учения.

Мне делали в старину и теперь, знаю, сделают возражение, состоящее в том, как найти эту границу свободы, которая должна быть допускаема в школе. На это отвечу, что граница этой свободы сама собой определяется учителем, его знанием, его способностью руководить школой; что свобода эта не может быть предписываема; мера этой свободы есть только результат большего или меньшего знания и таланта учителя. Свобода это не есть правило, но она служит поверкой при сравнении школ между собой и поверкой при сравнении новых приемов, вводимых в школьное обучение. Та школа, в которой меньше принуждения, лучше той, в которой больше принуждения. Тот прием, который при своем введении в школу не требует усиления дисциплины, хорош; тот же, который требует большей строгости, наверное дурен. <...>

Кроме того, и самые приемы обучения, так как они не раз навсегда закреплены, а стремятся к достижению наилегчайших и наипростейших приемов, видоизменяются и улучшаются по указаниям, которые учитель отыскивает в отношениях учащихся к его преподаванию.

Сергей Александрович Рачинский (1833—1902 гг.)



Сергей Александрович Рачинский — известный русский ботаник и педагог родился в 1833 г. в с. Татево Смоленской губернии в дворянской се́мье Рачинских-Баратынских и получил прекрасное домашнее воспитание и образование. В 1849 г. он поступил на медицинский факультет Московского университета, но через два года перевелся на естественно-научный факультет, где сферой его научных интересов стала ботаника. По окончании университета в 1853 г. С.А. Рачинский был принят на службу в Архив Министерства иностранных дел, где познакомился с А.Н. Афанасьевым — известным собирателем русских народных сказок, увлекшим и его этим занятием, продолжавшимся до конца жизни. С начала 50-х гг. XIX в. С.А. Рачинский активно занимался публицистической деятельностью и сотрудничал с журналами «Русский архив», «Русский вестник», «Вестник естественных наук».

В 1856 г. С.А. Рачинский был направлен на стажировку в Германию, где слушал лекции известных немецких ученых-ботаников в Берлинском и Йенском университетах и отсылал в Россию как собственные научные и литературные статьи, так и статьи немецких ученых и писателей. Знакомство с немецким педагогом, профессором Йенского университета К. Стоем (1815—1885 гг.), организатором ряда начальных и средних учебных заведений в Германии, способствовало всплеску интереса С.А. Рачинского к вопросам воспитания и образования.

По возвращении в Россию в 1859 г. он защитил магистерскую диссертацию и возглавил кафедру физиологии растений в Московском университете, а в 1866 г. защитил докторскую диссертацию и стал в 33 года профессором, на личные средства которого обучался ряд студентов университета, среди которых был, например, будущий выдающийся физик А.Г. Столетов

(1839—1896 гг.). Позднее, посвятив себя проблемам обучения и воспитания крестьянских детей, он не оставлял занятия наукой и в 1898 г. был избран членом-корреспондентом Российской Императорской академии наук.

В 1868 г. европейски известный ученый С.А. Рачинский решил оставить университет и посвятить себя учительской деятельности и в 1876 г., проведя урок в Бельской прогимназии, получил звание учителя начального народного училища. Свою первоначальную задачу он видел в организации для крестьянских детей начальных школ, которых только в родном Бельском уезде С.А. Рачинский на собственные средства построил более двух десятков, среди них наибольшую известность получила татевская школа. Они работали круглый год, поскольку в них обучалось много детей-сирот и детей из отдаленных деревень, для которых при школах были созданы общежития, также содержавшиеся на его средства.

После нескольких лет работы учителем С.А. Рачинский пришел к выводу о необходимости не только обучения грамоте, письму и счету, но и осуществления образования и воспитания православного человека в самом широком смысле слова. Во время экскурсий, паломнических походов к святым местам дети знакомились с историей и природой родного края, собирали гербарии, чертили карты, запоминали услышанные сказки, пословицы и поговорки. Знакомство с родной культурой, ее осмысление и усвоение должно стать, по убеждению С.А. Рачинского, важнейшим средством разностороннего развития личности каждого ребенка.

Ниже приведен фрагмент сочинения «Из записок сельского учителя», ярко раскрывающего на фоне описания сельского быта взгляды С.А. Рачинского на воспитание и обучение крестьянских детей.

С.А. РАЧИНСКИЙ

ИЗ ЗАПИСОК СЕЛЬСКОГО УЧИТЕЛЯ[1]

Отрывок первый

<...> Какое дело сельскому учителю до всех художественных соображений, до Бандинелли* и до Листа*, и до дочерей Беттины*? Не лучше ли ему знать свой Часослов, Псалтырь и ограничивать свои заботы тем, чтобы ребята уразумели смысл квадратной и кубической меры да ставили, где следует, букву Ъ?

Рад, душевно рад был бы я последовать столь мудрому совету, тем более что учить грамоте и арифметике я кое-как выучился, учить же живописи и музыке — не в состоянии.

Но что же делать, если, имея постоянно перед глазами сотни крестьянских мальчиков, неизбежно наталкиваешься между ними на художественные таланты? Не берусь решить вопроса, почему в местности, доступной моему наблюдению, таланты эти преимущественно клонятся к искусствам изобразительным. Явление это для

[1] *Рачинский С.А.* О воспитании: Золотой фонд педагогики / Авт.-сост. Л.Ю. Стрелкова. М.: Школьная пресса, 2004. С. 89—106.

меня загадочно. Скорее можно было бы ожидать возникновения талантов музыкальных, ибо крестьянские дети с колыбели слышат народные песни, ибо они в школах обучаются пению церковному, между тем как в крестьянском обиходе не имеется самых элементарных орудий рисования и в сельских школах не преподается даже черчение. Но факт налицо. Все крестьянские ребята, как только им в руки попадет аспидная доска и грифель, начинают чертить рисунки, более или менее безобразные. Но пересмотрите сотни этих аспидных досок, и вам попадутся рисунки, свидетельствующие о способностях несомненных. Повторяйте этот обзор в течение многих лет, и вам будут попадаться вещи изумительные...

При этом невольно приходит на память, сколь малый процент наших крестьянских ребят проходят через правильную школу, сколь бесконечно малы шансы проявления, независимо от школы, таланта к рисованию. Мальчик растет, никогда не имея в руках листа бумаги, никогда не видавши карандаша. В нем шевелится смутное стремление изображать то, что он видит. Он берет уголек и чертит на стене. За это его, разумеется, секут. Более изобретательные портят репу и редьку, вырезая из нее лошадок, человеческие фигуры, и за это, конечно, не остаются без наказания. Понятно, что при некоторой последовательности со стороны родителей ребята основательно отучаются от подобных шалостей, и художник in potentia доживает свой век, даже не подозревая, что значит, во что могло бы воплотиться то неясное стремление, которое в детстве заставляло его пачкать стены, которое позже тянет его к чему-то, не имеющему имени на его мысленном языке.

Но положим, что наш мальчик попал в школу, что у него есть под руками и аспидная доска, и грифель, и бумага, и карандаши и что в школе ему не запрещают рисовать сколько душе угодно. Много ли у нас школьных учителей, сельских батюшек, достаточно внимательных, одаренных достаточным эстетическим чутьем, чтобы заметить, оценить первые неясные проблески зарождающегося художественного таланта? А кто, кроме этих двух лиц, может обратить внимание на пачкотню крестьянского школьника? Близкое участие людей образованных, художественно развитых к сельской школе — явление весьма редкое. Размножение наших сельских школ по времени как раз совпало с бегством из деревень почти всех образованных помещиков, а иных истинно образованных сельских жителей у нас до сих пор не завелось. Предположим, наконец, наилучшие условия: школу, за которой внимательно следит человек образованный, способный подметить и оценить зарождающийся талант по первым ребяческим его попыткам; предположим вдобавок, что этот ревнитель школьного дела обладает достаточными материальными средствами, чтобы дать маленькому рисовальщику дальнейшее художественное образование. Но и при таком невероятно счастливом стечении обстоятельств сколько затруднений технических и нравственных! <...>

В сельской школе при неизбежной краткости ее курса невозможны правильные художественные упражнения. Оставить по оконча-

нии этого курса талантливого мальчика при школе без опытного руководителя не помогает делу. Оторвать же от сохи крестьянского мальчика в предположении, что из него разовьется самостоятельный художник, из глухой деревенской среды бросить его в мутную жизнь столицы, в пеструю толпу воспитанников наших художественных школ — это значит брать на себя страшную нравственную ответственность, ибо как безошибочно угадать в ребенке ту степень таланта, ту силу характера, которые необходимы для успешного художественного поприща? <...>

Что же желать, что делать, чтобы таланты, зарождающиеся в деревенской глуши, получили возможность обнаружиться и развиться?

Прежде всего, нужно усиленное внимание людей образованных и достаточных к нашим сельским школам. Затем желательно размножение и усовершенствование наших иконописных школ. Желательно иметь таковую в каждой губернии, по возможности вдали от городов, при монастыре или при хорошей, богатой сельской школе. Необходимо, чтобы эти школы учили не одному иконописному ремеслу, но и рисованию с гипса и с натуры; чтобы, они правильным и осмысленным преподаванием Закона Божия, русского языка, отечественной истории, геометрии укрепляли дух и умы учеников, расширяли круг их положительных знаний. Такие школы дали бы верный кусок хлеба и самым скромным талантам, неспособным подняться до самостоятельного творчества. Вместе с тем они создали бы удобную среду, в коей могли бы обозначиться и окрепнуть таланты высшего полета. <...>

В мире сем все связано: успехи сельской школы с поэзией Пушкина и музыкой Глинки, будущие судьбы русского искусства с жизнью русской сельской школы. Все сказанное было нужно, чтобы объяснить, почему желательно, чтобы художественные таланты, беспрестанно возникающие в среде нашего крестьянства, не проходили механическую школу наших казенных храмов искусства, а в тихом, благоговейном труде испытывали свои силы, приобретали известную степень технических умений, при коих и талант посредственный даст верный кусок хлеба; а в случае дарования выдающегося могли бы поступать в качестве личных учеников в мастерские наших первоклассных художников. <...>

Отрывок второй

Не раз в течение моей учительской деятельности приходилось мне слышать от людей, сочувствующих школьному делу, вопрос, на который мне было невозможно дать какой-либо ответ. Меня спрашивали, какое влияние оказывает моя школа на крестьянское население нашего околотка; как отражается пребывание в ней на последующей жизни моих учеников, на умственном и нравственном строе тех семейств, которые посылают детей своих в школу. Вопросы вполне

естественные и законные. Школьная деятельность, не вносящая ничего доброго в последующую жизнь питомцев школы, была бы бессмысленной тратой времени и сил; мало того, она приносила бы положительный вред, лишая детей полного воздействия той жизненной школы, в коей руководителями их являются их родители — люди хотя темные, но более всех заинтересованные в их благе.

Но вопросы эти при всей их естественности и законности до сих пор казались мне преждевременными. Мне всегда думалось, что доброе влияние школы на жизненный строй пользующегося ею люда может обнаружиться лишь через несколько поколений, что бесспорные результаты в этой области могут быть достигнуты лишь веками непрерывного труда. Приступая к занятиям школьным делом в летах уже зрелых, я был вполне убежден, что не доживу ни до одного из тех результатов, из коих только и стоит заниматься этим делом. Убеждение это, нисколько не умаляя моей веры в пользу добросовестного школьного учения, заставило меня работать усиленно, в надежде, что труд мой сколько-нибудь приблизит отдаленное время жатвы, которую собрать суждено не мне. <...>

Между моими первыми учениками был мальчик, который постоянно радовал меня своим прекрасным характером, своими способностями и успехами. Сын зажиточных родителей, крестьян-землевладельцев, он не имел ни малейшей нужды отрываться от своей среды — искать занятий в городах. Но по окончании курса в моей школе он учился еще два года в министерском двухклассном училище, тогда по случайным обстоятельствам находившемся в полном моем заведовании; затем мне удалось подучить его землемерию, и он вернулся в семью, к земледельческому труду, к коему не утратил ни способности, ни охоты, а в свободное время стал заниматься межеванием. Ко мне и к моей школе он сохранил самые близкие отношения.

Лет семь тому назад, вскоре после одного из наших храмовых праздников, в аллее, проходящей поблизости от школы, встретился мне мой питомец. Сидел он в телеге, как-то странно покачиваясь, и на оклик мой окинул меня мутным, бессмысленным взглядом...

Он был совершенно пьян.

У меня захватило дух от раскаяния и стыда. Оказалось вдруг, несомненно, неопровержимо, что для этого юноши, столь счастливо одаренного, о ком я так много думал, так много старался, я не сделал ровно ничего или, точнее, упустил сделать то, без чего все прочее ни малейшей цены не имеет, — не закалил его воли против самого обыденного, самого опасного из искушений.

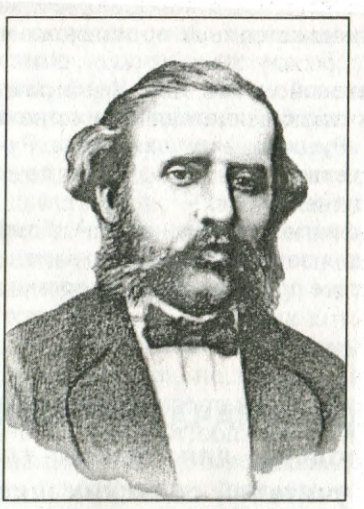
Для меня стало очевидным, что для ограждения моих учеников от окружающего их зла нужны средства более сильные, чем простые увещания и поучительные речи, и единственное средство, которое я мог придумать, было устройство в тесном кругу моих учеников (из коих многие в то время были уже взрослые) общества трезвости, т.е. абсолютного воздержания от спиртных напитков. Мысль о таком обществе была встречена большинством моих учеников в высшей сте-

пени сочувственно, и 5 июля 1882 года, в день моих именин, после молебна преподобному Сергию нами был произнесен в церкви торжественный обет такого воздержания сроком на один год. С тех пор обет этот ежегодно возобновлялся 5 июля почти теми же лицами, с небольшим ежегодным приростом. Число членов нашего общества колебалось между 50 и 70 (кроме детей). Состояло общество почти исключительно из бывших учеников татевской школы, и постоянное его ядро составляли вышедшие из этой школы учителя. <...>

Между этими причинами на первом плане стоит размножение школ. Движение возникло в школьной среде, ею поддерживается и распространяется. Только в доброй школе дети слышат безусловное порицание пьянства, слышат своевременное предостережение от пагубной привычки, и — что еще важнее — только в ней видят они пример жизни совершенно трезвой, испытывают на себе ее благотворное влияние. Только между бывшими воспитанниками школ встречаются люди, усердно хлопочущие о распространении трезвости в своих семьях, в своих деревнях. Конечно, еще более, чем их речи, действует их пример, вид того относительного благосостояния, которое водворяется в трезвой семье в силу одной ее трезвости. При этом не остался без влияния и пример тех из учеников наших школ, которые благодаря твердой грамотности, трезвости и честности, отчасти при способностях самых заурядных устроили свою жизнь с выдающимся успехом. Из предварительной беседы с лицами, приходящими присоединиться к нашему обществу трезвости, я почти постоянно узнаю, что первым побуждением к этому шагу послужило знакомство с кем-либо из давнишних членов общества, задушевный с ним разговор или просто выгодное впечатление, произведенное этими членами на празднике или свадьбе. <...>

1888 г.

Николай Александрович Корф (1834—1883 гг.)



Николай Александрович Корф — педагог, общественный деятель, один из зачинателей и вдохновителей земского движения. Он родился в 1834 г. в Харькове. В 1854 г. Н.А. Корф окончил Петербургский Александровский лицей и два года служил в Министерстве юстиции, затем поселился в родовом имении Нескучное на Украине (ныне Донецкая обл.) и начал активно заниматься развитием земского движения. Он полагал, что реформы 1860-х гг. открыли возможность развитию общественной инициативы, в том числе и в области народного образования. Избранный в 1867 г. председателем уездного училищного совета в г. Александровске (ныне г. Запорожье), он поддерживал развитие в уезде сети начальных народных школ, выступал за создание воскресных школ. Н.А. Корф был одним из инициаторов съездов учителей начальных школ как одной из форм повышения их педагогических знаний и умений. Деятельность Н.А. Корфа вызывала неприязненное отношение со стороны правительственных чиновников, в 1872 г. он вынужден был уехать за границу. Вернулся он в Россию в 1880 г. и занялся созданием воскресных школ, в задачу которых входило закрепление знаний бывших учеников начальных школ. Скончался Н.А. Корф в Харькове в 1883 г.

Н.А. Корф внес существенный вклад в дело усовершенствования способов обучения в начальной школе. Изучая состояние дел в современной народной школе, Н.А. Корф пришел к выводу о том, что она является лишь «школой грамоты», игнорирующей задачу развития умственных и нравственных сил детей и не обучающей ничему, кроме элементарных навыков чтения и письма. В своем имении он организовал трехгодичную земскую начальную школу с тремя отделениями, где занятия проводились одновременно одним учителем. Этот тип школы получил широкое рас-

пространение во многих сельских местностях России. Помимо чтения и письма учащимся давались первоначальные знания по грамматике, арифметике, отечественной истории, географии и природоведению. В перспективе Н.А. Корф предполагал увеличить срок обучения в этих школах до 5—6 лет, что должно было расширить их образовательно-воспитательные возможности.

Для земской начальной школы Н.А. Корф разработал учебный план, написал ряд учебных пособий, методических руководств для учителей, в том числе такие, как «Русская начальная школа. Руководство для земских гласных и учителей сельской школы», «Наш друг», «Малютка», «Наше школьное дело» и другие.

Ниже приводятся фрагменты из книги Н.А. Корфа «Русская начальная школа. Руководство для земских гласных и учителей сельской школы», в которой он изложил свое представление об организации сельской школы.

Н.А. КОРФ

РУССКАЯ НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА
Руководство для земских гласных и учителей сельских школ[1]

Глава первая
Что нужно для того, чтобы состоялась толковая школа в селе?

Что может быть проще ответа на этот вопрос. Для того чтобы устроилась школа в селе, необходимо, чтобы сельское население желало школы, чтобы крестьяне чувствовали «стремление к просвещению». Настолько простым покажется дело всякому, что не даст себе труда вникнуть в него поближе; так у нас и рассуждают в большинстве случаев, совершенно упуская из виду то, что масса никогда и нигде не действовала без руководителей. Если в земских собраниях, различных частных обществах, иностранных представительных собраниях мы видим, что большинство просвещенных выборных подчиняется коноводам, то в праве ли мы ожидать от нашего сельского населения того, чтобы оно, предоставленное самому себе, без руководителей, принялось за устройство школы? Только в редких случаях найдется такой руководитель в среде самих крестьян, потому что из этой среды вышло еще чрезвычайно мало образованных людей, которые настолько сами сроднились бы с просвещением, чтобы сделаться проводниками его в массу; а потребность знания принадлежит к числу таких потребностей, которые чувствуются тем сильнее, чем большим знанием человек обладает. Из сказанного следует, что для осуществления школы для крестьянских детей необходимо прежде

[1] *Корф Н.А.* Русская начальная школа. Руководство для земских гласных и учителей сельских школ. Изд. 6-е, доп. и перераб. СПб.: Тип. д-ра М.А. Хана, 1879. С. 17—79.

всего, чтобы крестьяне нашли себе руководителей в среде высших сословий, обученных на счет государства, главными плательщиками которого являются крестьяне. Есть в стране школы — честь и слава образованным слоям общества; нет школ для массы — позор тем гражданам, которые считают себя просвещенными и не сообразили еще того, что самое просвещение их обратится им во вред, если они останутся разобщенными с невежественным народом, вместо того чтобы школами по возможности приблизить к себе народ и слиться с ним в одну земскую силу. Сказанное будет для многих избитой истиной; но, видно, не для всех, так как школ в России почти нет. «Мы рады действовать, — скажут некоторые, — но народ не слушает нас; он против школ, он школы не желает, а насильно мил не будешь». Так говорят обыкновенно люди, которые или не пробовали действовать, или сунулись в воду, не узнавши броду, т.е. не ознакомившись с тем народом, о школах которого они хлопотали; люди, которые довольствуются поверхностными наблюдениями или спешат приходить к выводам, не имея в запасе достаточного числа фактов. <...> Большинство крестьян о школе никак не думает, т.е. вовсе не думает; но из этого отнюдь не следует заключать, что среди крестьян нет меньшинства, которое желало бы школы, меньшинства влиятельного, при помощи которого только и могут действовать просвещенные руководители. Для примера можем мы указать на известную нам сельскую школу для взрослых: из 36 учащихся 22 ученика были старше 20 лет, старше 25 лет 9 учеников и только 4 моложе 18 лет; из 36 крестьян, обучавшихся чтению и письму, было 16 женатых. Желали ли эти люди учиться? Желали ли учиться такие крестьяне, которые исправно, по воскресеньям, посещали школу в такое время, когда село прощалось с рекрутами и потому, на основании обычая, должно было пьянствовать? Желали ли эти люди школы?.. Но мы можем привести и более крупные примеры: весною 1868 и 1869 гг. более половины учащихся не прекращали учения в 70 школах уезда во время посева, т.е. в такое время, когда каждый ученик нужен дома или может заработать наймом 20 и более копеек серебром в день. Наконец, укажем на то, что в том же Александровском уезде, Екатеринославской губ., которого касаются все наши наблюдения, сельские общества в 1868/69 учебном году посылали в 78 школ более трех тысяч учащихся, издерживая на эти школы, не считая квартиры и провизии учителю, отопления училищного здания и учительской квартиры, найма сторожа и ремонта училищного здания, до восемнадцати тысяч рублей серебром в год. Это совершалось без обязательности обучения, без штрафов, предписаний и наказаний, но при содействии относительно просвещенных слоев общества. Чего бы достигли, однако, образованные руководители, если бы в среде сельских обществ не существовало меньшинства, преданного школе? Кто бы заставил заплатить такую сумму денег на школу тех самых крестьян, у которых с трудом выжимает начальство государственные подати, если бы крестьяне чувствовали отвращение к школе, не желали света и дорожили тьмою? Все это еще раз

подтверждает сказанное нами: если найдутся руководители из образованных классов, то школы будут; но этим руководителям необходимо вслушаться в толки народа, внимательно отнестись к заявлениям его, вникнуть в его нужды, узнать народ. <...>

Глава третья
Учебная программа сельской школы

Если бы читатель, судя по названию этой главы, ожидал того, что мы здесь изложим свое мнение о том, какие сведения ученики народной школы должны бы выносить из училища по окончании ими курса, то он бы крайне ошибся; мы будем говорить не о том, что должно бы быть, но только о том, что может состояться ввиду тех обстоятельств, которые обусловливают начальное обучение в селе в настоящее время. Задачу народной школы как идеала, оторванного от местных условий, на школу влияющих, определить очень нетрудно: народное училище не готовит ремесленников или земледельцев, но воспитывает людей, а потому и должно сообщать не специальное, а общее начальное образование, необходимое всякому человеку, на какую дорогу его бы ни бросила судьба. Сообразно с этой задачей определяют учебную программу народной школы иностранные педагоги, имея в виду подготовленных учителей и исправное посещение училища учеником в течение восьмидесяти месяцев в жизни, от шести до четырнадцати лет. Эти педагоги определяют учебную программу ввиду достатка большинства родителей учащихся и ввиду огромного изобилия учебных пособий и руководств по всем предметам обучения. Если бы мы вздумали описать эту программу, близкую к идеалу, близкую к тому, чего только возможно желать, — то мы поступили бы крайне смешно; такое бы платье оказалось бы сшитым по чужой мерке. Совершенно напротив, только теперь, после того, что мы из двух предыдущих глав книги ознакомились с тем, каких усилий стоит русскому народу обучение детей; только теперь, когда мы знаем влияние семьи на наших учеников, степень исправности поступления их и посещения ими школы, число лет обучения и происходящее от того деление школы на классы, продолжительность каждого учебного года и педагогические силы большинства наших сельских учителей, — мы можем высказаться о том, что достижимо при всех неблагоприятных условиях, среди которых приходится укореняться нашей народной школе на почве, еще не вполне подготовленной. Мы глубоко убеждены в том, что только целый ряд внимательных наблюдений может дать ответ на этот вопрос, и притом таких наблюдений, которые касаются не одной какой-либо школы, быть может случайно напавшей на особенно сведущего учителя или попечителя, но многих и многих школ, действовавших под влиянием различных условий. В нашем уезде более семидесяти школ, из которых более сорока, с самыми различными учителями, состоят непосредственно в моем ведении; только на основании такого опыта

решаюсь я определить учебную программу школы, прося читателя проверить ее собственными наблюдениями, и только соединенными усилиями множества практиков возможно будет установить программу, вполне соответствующую требованиям действительности.

Обстоятельства, нами уже рассмотренные, задерживающие успехи обучения, прежде всего наводят нас на мысль, что учебного времени так мало, а большинство учителей настолько неподготовлены к делу, что наша народная школа не в силах сообщить ученикам сколько-нибудь значительный запас знаний; задача ее для настоящего времени ограничивается таким преподаванием, чтобы ученики по окончании курса имели возможность посредством чтения приобретать полезные знания. В Германии преподаются в народной школе: география, естественная история, физика и химия, всеобщая история и отечественная. Наша сельская школа не только не нашла бы времени для обучения этим предметам, за 18 учебных месяцев, совершенно неподготовленных детей, но и не нашла бы на это учителей. Мало того: наша школа не в силах обучить своего воспитанника правописанию, и опять, не только по недостатку времени, но потому, что большинство наших сельских учителей и даже многие из лиц, считающих себя гораздо более сведущими этой среды, сами очень неправильно пишут. Мечтать ли, наконец, нашей сельской школе о том, чтобы, подобно германским, пройти обе части арифметики и начальную геометрию, если наш сельский учитель и по тем сведениям, которыми он обладает, и по времени, которым он располагает для обучения, едва в силах управиться со сложением, вычитанием, умножением и делением. Что же остается нашей сельской школе? Ей предстоит научить возможно лучшему чтению, и притом так, чтобы сделать доступным ученикам книжный язык; ей предстоит образовать четкий почерк у учеников, приучив их к возможно толковому изложению своей мысли на бумаге; наша школа должна, наконец, настолько освоить ученика с первыми четырьмя действиями арифметики, чтобы он и сам мог продолжать изучение этого предмета, из пройденного убедившись в том, насколько практически полезно знакомство со счетом. Нашей сельской школе предстоит так избрать книги для чтения в классе и обставить самое обучение чтению такими упражнениями, чтобы дети: а) возможно скорее увеличили свой запас слов, крайне скудный; б) чтобы они приобрели посредством книги для чтения и различных умственных упражнений возможно больше таких сведений, которые, открыв им глаза на окружающий мир, возбудили бы в них любознательность и помогли бы им понимать, по окончании курса, такие книги, из которых они могли бы извлечь пользу; в) так как в книгах, в которых ученик будет искать непосредственно приложимых сведений, часто встретятся рисунки и чертежи, то школа обязана познакомить его с масштабом и черчением планов, в связи с книгой для чтения. Вот все, что может дать сельская школа, что касается преподавания учителя; вот почему мы и сказали, что в настоящее время сельская школа принесет гораздо более пользы тем, что укажет крестьянскому маль-

чику пути к самообразованию и разовьет в нем разумные потребности, нежели сообщением тех скудных сведений, которыми она его снабдит. Понятно, что для достижения этих целей школа должна не только обучать, но и воспитывать. В самой школе непосредственно на развитие нравственности в ребенке действуют уроки законоучителя, которые должны не только осмыслить все религиозные обряды, совершаемые крестьянами бессознательно, не только познакомить учащегося с историческим повествованием о жизни спасителя, учениях и людях, ему предшествовавших, но должны прежде всего научить детей жить так, чтобы они с честью носили имя христианина. Учитель школы располагает таким ничтожным временем для обучения, что ему некогда часто беседовать с детьми непосредственно о вопросах нравственности, хотя он и пользуется для этого всяким удобным случаем; но и самое обучение, если только оно ведется толково, хотя бы оно вовсе и не касалось вопроса о добре и зле, имеет огромное воспитательное значение. Так, например, школа целым рядом упражнений, доступных нам по времени и по силам учащих, развивает в детях наблюдательность; занятия без учителя и самое преподавание его прививает самодеятельность ученику; привычка соблюдать величайший порядок во всем, что окружает ученика в школе, перенесенная на его хозяйство и домашний быт, даст самые лучшие плоды; надлежащая школьная дисциплина, согревая сердце ребенка лаской и дружеским обращением и развивая его чувство, воспитывает, в то же время, в нем волю, уважение к другим, уважение к закону и чувство собственного достоинства. Говорить ли, наконец, о том, как плодотворно в воспитательном смысле может действовать на ученика содержание тех статей, которые он прочтет в классной книге для чтения? Упоминать ли о том, как вообще сознательность, которой всеми силами добивается учитель, необходима для того, кто желает быть нравственным? Итак, обучение, толковое обучение, воспитывает человека. После этого считать ли полезной такую школу, которая, рядом с сообщением самых скудных сведений, научает ученика подвигаться дальше и воспитывает в нем такие качества, которые непосредственно ведут к благосостоянию и доброй нравственности? Казалось бы, что трудно не отвечать утвердительно на этот вопрос и что трудно после всего сказанного не прийти к тому заключению, что не столько важно то, чему школа научает, как то, как она обучает. Читатели найдут обстоятельный ответ на последний вопрос в главе V, посвященной подробному описанию главнейших приемов обучения по всем предметам учебной программы; теперь желали бы мы определить лишь в общих чертах те цели, которых достигает обучение по нашей программе, а для этого мы не можем ограничиться уже указанным нами общим результатом трех учебных годов и должны перейти к распределению различных учебных занятий по годам обучения.

Всякое толковое обучение, приноравливаясь к степени развития учащихся и продолжительности учебного времени, достигает своих конечных целей постепенно, переходя от легчайшего к труднейше-

му; так и мы должны поступить, проектируя учебную программу сельской школы. Независимо от этого, мы должны, при составлении учебной программы, еще раз всмотреться в то, что говорят цифры: из 450 мальчиков, учившихся осенью 1867 г., 102 ученика не возвратились в школы осенью 1868 г., а бросили школу, не доучившись. Так поступают со своими детьми некоторые крестьяне потому, что они до того бедны, что не могут обойтись на дольшее время бёз работы детей, а некоторые оттого, что они не в состоянии выяснить себе, что именно должно вынести дитя из школы, для того чтобы последняя достигла цели. Приученные к тому, что ребенок в школе старого закала по три года затрачивает на достижение процесса механического, машинального, бессознательного чтения и письма, и видя, что «новая» школа, т.е. толковое обучение, научает мальчика сознательному чтению и письму за одну зиму, крестьяне считают цель обучения достигнутой и берут из школы ученика, посещавшего ее только одну зиму. Более благоразумные из отцов дают сыну учиться две зимы, и далеко не все ученики остаются на третью зиму в школе; так, например, в одной из лучших школ, нам известных, перешли осенью 1869 г. в III класс, т.е. не бросили школы до наступления третьего года обучения, из 34 учеников только 20. Подобные явления побуждают нас распределить таким образом учебный материал по годам обучения, чтобы каждый год обучения ввиду возможности оставления школы некоторыми учениками по результатам обучения представлял самостоятельное целое и оставлял бы хоть сколько-нибудь производительный результат для того ученика, который оставит школу раньше окончания третьего года. Так, например, если бы мы, начиная обучение счету только со второго года обучения, за недостатком времени и по причине крайне ничтожной домашней подготовки детей, не дозволяющей приступить к счету раньше седьмого месяца обучения, придерживались исключительно метода Грубе*, то мы впали бы в большую ошибку: за шесть месяцев Грубе доводит своих учеников только до разбора чисел до 10, и наш ученик после двух зим обучения не умел бы написать самого легкого, часто встречающегося числа. Точно так же было бы ошибочно, ввиду того, что многие ученики бросают школу раньше окончания курса, принять для сельской школы систему прекрасного учебника священника Соколова «Начальное наставление», который связывает объяснение молитв и изучение их с историческим рассказом событий священной истории. Наш ученик при таком распределении занятий после двух лет обучения не знал бы самых употребительных молитв, с которыми он должен знакомиться в первую же зиму, и не умел бы объяснить значения многих из главнейших праздников. Если бы мы, наконец, подобно многим другим педагогам, отложили до второго года упражнение детей в уменье выразить свою мысль на бумаге, то ученик, посещавший школу в течение одного года, не будет в состоянии пользоваться письмом, как практически полезным искусством. Короче сказать: распределение учебного материала по годам обучения, равно как и вся учебная программа школы, должны

вытекать из знакомства с обстановкой школы и потребностями как учащихся, так и родителей их, не упуская при этом из виду требований науки о воспитании, педагогики. <...>

<...> Наша учебная программа так ничтожна, что она исчерпывается в сущности весьма немногими словами: начальное обучение Закону Божию, чтению, письму и счету. Разъяснив в начале главы воспитательное значение такой школы и пользу, которую может принести подобное обучение непосредственно, мы еще раз останавливаемся на вопросе: какой непосредственной, практической пользы, не только в будущем, но и на сегодня, может ожидать крестьянин от обучения сына по учебной программе, сообщающей лишь самые ничтожные сведения? Мы останавливаемся на этом вопросе теперь, после знакомства с учебной программой, потому что только знакомство с нею дает возможность обсудить ее непосредственные результаты для народа. Ученик, пробывший три года в нашем училище, в состоянии прочесть закон, определяющий его права и обязанности, и, следовательно, судить о том, насколько действия лиц, на него влияющих, согласуются с законом; по нашей программе обученный ученик, возмужав, является сознательным членом земского собрания, участием в котором заканчивается его воспитание; эта скудная программа, делая крестьянина толково грамотным, поможет ему избежать расходов, при обращении к мировому судье и в съезд, поможет ему отнестись сознательно к обязанностям присяжного заседателя, к обязанностям волостного судьи, члена схода, члена земской управы, такой крестьянин поверяет действия своего общественного управления и не может быть обманут нанимателем, так как в состоянии прочесть и написать тот договор, которым обусловливаются эти отношения. Крестьянин, обученный по вышеприведенной, скудной программе, в состоянии пользоваться всеми выгодами, которые может доставить человеку умение писать и считать; последнее гарантирует его от потерь при сдаче товара в портовом городе — чему уже бывали примеры — и при всякого рода покупках и продажах; такой крестьянин не вынужден, подобно своим неграмотным собратам, прибегать к кабаку, как к единственному развлечению и отдыху, среди трудовой жизни; он не чуждается общения с людьми, выше его стоящими по образованию, но в беседе с ними и в книге находит пищу для удовлетворения своей любознательности, пробужденной в нем школой. Таковы результаты нашей скудной учебной программы для настоящего; еще гораздо благодетельнее, как мы уже указали, последствия начального обучения, сообщающего лишь самые скудные сведения для будущего; соединив последствия того и другого рода, поставив рядом воспитательное и образовательное значение нашей скромной сельской школы, с неподготовленным учителем, приняв во внимание непосредственные и посредственные результаты от нее, — трудно не согласиться с тем, что учреждение подобных школ непосредственно клонится к увеличению благосостояния народа, улучшению материального быта его, что в свою очередь не может не отразиться в будущем на успехах

обучения. Хотя несомненно, что специальная подготовка преподавателя в учительской семинарии составляет главное условие для успеха обучения, но было бы неблагоразумно не подготовить почвы для этих сведущих учителей, взявшись теперь же за дело при помощи учителей неподготовленных. Правда, что последнее крайне трудно и может иметь успех только при дружных усилиях всего просвещенного меньшинства в России; но это исполнимо, как показал опыт целого уезда. Великую ответственность, кажется нам, берут на свою душу те образованные люди, которые, получив образование на счет государства, не хотят уплатить тому же государству своего долга заботой о народной школе; это скряги, которые сидят на сундуках, набитых заимообразно взятыми деньгами, вместо того чтобы пускать в оборот свой капитал, тот нравственный капитал знаний и развития, который, пущенный в обращение, мог бы дать тьму народных школ, в которых обучение совершалось бы хотя и малосведущими и неподготовленными учителями, но под влиянием и наблюдением людей образованных, а потому толково и производительно, как подготовка к тому времени, когда наконец и в России подобно целой Европе, появятся в сельских школах воспитанники русских учительских семинарий. После этого, как ответят пред русским народом те просвещенные люди, которые не только не содействуют ему в устройстве школ, но противятся начальному обучению массы, или как бесплодному труду, или как крайне вредному делу?.. Не желали бы мы быть в их коже и не желаем этого никому из наших читателей, которых приглашаем вместе с нами вступить в сельскую школу, с началом следующей главы; до сих пор мы только готовились к тому, как вступить в нее, для того чтобы не споткнуться на самом пороге. Теперь дверь отперта, милости просим.

Глава четвертая
Школьная дисциплина

Дети собрались в школу; налицо учитель, знающий, чему и как обучать; казалось бы, что ничего больше и не нужно; но дело не совсем так. Прежде чем обучать детей, нужно уметь обходиться с ними; нужно знать, как их рассадить и какой установить порядок в классе, для того чтобы не затруднить учителю себя самого и детей при обучении; нужно познакомиться учителю с той дисциплиной, которая должна господствовать в школе. В школах старого закала господствовала такая же дисциплина, как в прежние времена в войсках; в школах, которых еще не мало в России, порядок поддерживается палками и потасовками разного рода, как когда-то поддерживалось у солдат уважение к установленным правилам. Только прошлым, а не настоящим оправдывается то понятие, которое мы обыкновенно соединяем с выражением «военная дисциплина»; во всяком случае та школьная дисциплина, которая должна, облегчая труд преподавания, воспитывать учащихся, не имеет ничего общего

с тем, что обыкновенно называют «военщиной» или «военной дисциплиной», и составляет лишь совокупность тех приемов и правил, которыми дети ставятся в положение, помогающее им усвоить преподавание. Никто не станет спорить против того, что необходимо водворить порядок там, где собрано несколько десятков детей; но какими средствами достигать порядка, вот о чем читатель услышит еще самые различные мнения. Если вы и не знакомы с преподавателями, то вы можете получить понятие о двух противоположных мнениях, о способах обращения учителя с учениками, если заглянете в «старую» школу и затем загляните в «новую» школу, т.е. если вы сравните обращение учителя, истязающего детей отжившими способами обучения, с обращением учителя, обучающего по требованиям здравого смысла, которые еще недавно стали уважать. Вошедши в школу, вы видите пред собой толпу детей, в которых, с первого же взгляда, не замечаете ни малейшей детской приветливости; вы не видите той ясности, открытости взгляда, которая так свойственна детскому возрасту: все смотрят как-то исподлобья или устремляют тупой, ничего не выражающий взгляд прямо на вас, если им приказано смотреть «прямо в глаза». Вы подходите к одному из учеников с желанием познакомиться с ним и для того предлагаете ему различные вопросы об имени, возрасте, о том, давно ли он в школу ходит. Вы или вовсе не получаете ответа, или должны особенно напрягать слух свой, так как ученик, трясясь всем телом, отвечает едва слышным голосом. Желая ободрить его, вы поднимаете руку, приближая ее к головке дитяти, для того чтобы погладить его, а ребенок отшатывается от вашей руки, как от раскаленного железа: он ожидал того, что вы возьмете его за волосы или дадите ему пощечину. Ученик плохо отвечает на ваши вопросы, касающиеся предметов обучения; вы обращаетесь к целой школе: кто знает? — И на это школа отвечает вам гробовым молчанием, от которого у вас стынет кровь, если вы любите детей; если же вы не любите их, то не заходите в школу — не будет толку ни от преподавания вашего, ни от наблюдения вашего за школой. Вы видите затем тех же самых детей на дворе, и они там дети, т.е. веселы, бодры и решаются даже на беседу с вами; но школа, об избавлении от которой эти дети мечтают, гнетет их, потому что в ней господствуют страх и скука. Загляните за печь или за шкаф в такой школе, и вы найдете там пучок розог; если же вы не встретитесь с этим орудием школьной дисциплины, то будьте уверены в том, что учитель не нуждается ни в каких орудиях, рассчитывая на силу собственных мускулов. Останьтесь в такой школе подольше, чтобы прошло смущение учителя, чтобы он вошел в колею, и с вами будет, пожалуй, то, что случилось со мной: я показываю ученику картинку, изображающую медведя, для того чтобы вытянуть из ученика хоть одно слово. На вопрос мой, какое животное представлено в книге, ученик, после продолжительного молчания, говорит: «козел»; он отвечает так, потому что предыдущий произносил это слово, а сам он ничего не видит пред собою и ни о чем не думает. Что же делает учитель вследствие такого ответа учени-

ка? В моем же присутствии он дает такой звонкий щелчок ученику в лоб, что мне стало больно. Что же делал такой учитель, когда его не стесняло присутствие постороннего лица?.. Вот, что мне рассказывал старик крестьянин, когда-то учившийся грамоте: «Бывало уйдет учитель из школы, а нам велит учиться, а мы зашалим, разобьем что-нибудь; возвращается учитель и требует от школы, чтобы она выдала виновного, а мы молчим; тогда учитель велит всем нам снять сапоги, а одному из учеников даст в руки палочку: этот ученик бьет своего ближайшего соседа по пяткам; затем битый ученик бьет того, который его наказывал, и таким образом переберет учитель всех учеников, пока кто-нибудь не назовет виновного». Такое утонченное зверство, вероятно, составляло не правило, а исключение в прежние школах; но собственноручная расправа учителя, побои, воспитание детей и поддержание в школе порядка посредством страха — составляли и составляют еще для очень многих школ общее правило. <...> Не скоро убеждается он (крестьянин. — *Сост.*) в том, что дисциплина «новой» школы лучше, целесообразнее и человечнее прежних школьных порядков; но он терпит привязанность дитяти к школе и ласковое обхождение учителя с учениками, замечая, что оно по крайней мере не вредит делу. Важно в данном случае то, что учителю необходимо установить надлежащую школьную дисциплину в самом начале дела, т.е. раньше того, что результаты его занятий успеют расположить крестьян к школе; важно при этом, следовательно, то, что невежество родителей может помешать школе в самом начале, придушить дело в самом зародыше. «Не станем посылать детей в школу, когда так», — скажут крестьяне, заметив влечение детей к школе. Что тогда делать учителю? Вся надежда в этом случае, как во многих других, на влияние попечителя школы, пользующегося доверием крестьян. Это тот щит, за который скрывается учитель, которому не раз приходится вступать в противоречие с исконными воззрениями крестьян, для пользы детей их; при этом со стороны учителя необходима без измены делу и своему призванию, величайшая снисходительность к неведению родителей и часто к грубости их, и величайшая осмотрительность, для того чтобы от школы не отшатнулось сельское общество. Только учителю, умеющему действовать таким образом, может помочь попечитель школы, стараясь уговорить крестьян терпеливо выждать последствия от приемов учителя, для них совершенно диких. При снисходительности и настойчивости учителя и попечителя школы, дело оканчивается полным торжеством «новой» школьной дисциплины и неподдельной теплотой отношений крестьян к учителю и попечителю школы; но для этого нужно время. Наступает пора, что и крестьянам приятно видеть детей своих веселыми в школе; они свыкаются мало-помалу с тем, что можно смеяться в школе, что в ней можно обойтись без страха и что в школе у места веселость, при порядке.

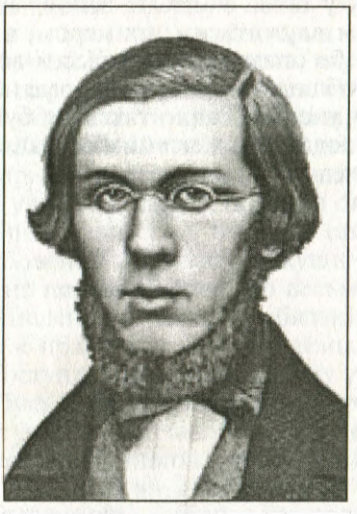
Не подумайте, читатель, того, что с лаской и веселостью не совместим порядок в школе; совершенно напротив: опыт показывает, что в школе тем больше порядка, чем бодрее дети, чем с ними луч-

ше обходятся, и потому, чем большего нравственного влияния на учащихся достигнет учитель. Порядок, величайший порядок в школе, необходим не только для того, чтобы воспитать в дитяти уважение к закону, умение подчинять свою волю, обуздывать себя и сохранять свое добро и чужое, но и как весьма существенное содействие к успехам обучения. Каждый учитель, вдумавшись в дело, сам сумеет завести такой порядок классных занятий, который, воспитывая учеников, будет облегчать и труд учителя; но ввиду важности этого вопроса для нравственности детей и успехов обучения, мы считаем нелишним привести несколько указаний, совокупность которых может указать учителю, какого порядка он должен добиваться в школе. Эти указания убедят его в том, что школьная дисциплина состоит часто из требований и правил, кажущихся совершенно пустыми и мелочными на первый взгляд, но весьма существенных для дела. Начнем с перечисления некоторых обязанностей самого учителя и затем перейдем к правилам, установляемым для учеников.

Немедленно по поступлении детей в школу учитель заносит имена и фамилии в особую, заблаговременно для того приготовленную книгу; в этой книге учитель ежедневно, против фамилии каждого, отмечает буквой *б* того из учеников, кто в этот день был в школе, и буквой *н* того, кто не был. В ту же книгу заносит учитель и все последующие поступления учеников, отмечая каждого из них в книге буквой *б* именно того числа, когда ученик пришел в школу в первый раз. Таким образом, «книга для отметки явившихся и не явившихся учеников», которую часто называют и «училищным журналом», служит документом для статистики народного образования, для проверки исправности посещения училища детьми и числа учебных дней, которым пользовался каждый ученик. Если ученик отвечает плохо весною, а училищный журнал покажет, что этот ученик очень поздно поступил в школу или крайне неисправно посещал ее, то никто не станет винить учителя за плохие успехи ученика. Ежедневно, перед началом ученья, по входе учителя в школу, в школе должна водворяться мертвая тишина, после того как ученики, пропевши молитву, сядут на свои места. Учитель, взяв в руки училищный журнал, читает фамилии всех учеников по порядку, причем каждый ученик, фамилию которого прочел учитель, встает и громко произносит: «здесь», а учитель ставит *б* в клеточке против имени этого ученика; если никто не отзывается на произнесенную учителем фамилию, то это значит, что названного ученика нет налицо, а потому учитель отмечает в журнале *н*. При этом учитель обращает особенное внимание на то, каких именно учеников недостает в школе: если отсутствуют лучшие ученики, которым легко наверстать пропущенное, то учитель подвигается вперед в преподавании различных предметов, для этого дня предназначенных; если же отсутствуют слабейшие ученики, то учитель посвящает день преимущественно повторению пройденного, для того чтобы не разбить своего класса по познаниям на несколько отделений и не затруднить обращения преподавания к целому классу. Во всяком случае учитель уведомляет

об отсутствующих попечителя школы или помощника его, который справляется о причинах неявки и заботится об устранении их. Учеников приучают к тому, чтобы они отнюдь не опаздывали к перекличке, т.е. к началу ученья. Учитель, воспитывая в детях любовь к порядку, должен сам служить им примером, а потому никогда не должен позволять себе опаздывать в класс и вообще с величайшей точностью должен соблюдать часы, в которые начинается, прерывается и оканчивается ученье. Точно так же с буквальной точностью учитель должен соблюдать им же самим составляемое и вывешиваемое недельное расписание учебных занятий.

Николай Александрович Добролюбов (1836—1861 гг.)



Николай Александрович Добролюбов — литературный критик и публицист. Он родился в 1836 г. в Нижнем Новгороде в семье священника. В 1848—1853 гг. учился в духовной семинарии, а затем на историко-филологическом факультете в Главном педагогическом институте в Санкт-Петербурге, который закончил в 1858 г. С 1856 г. Н.А. Добролюбов начал сотрудничать с журналом «Современник» и познакомился с Н.Г. Чернышевским, ставшим его другом и единомышленником. В 1858 г. Н.А. Добролюбов возглавил критико-библиографический отдел журнала. В мае 1860 г. по настоянию друзей Н.А. Добролюбов уехал за границу для лечения туберкулеза, однако, лечение не помогло, и в 1861 г. он вернулся в Россию. Скончался Н.А. Добролюбов в том же году в Санкт-Петербурге и был похоронен на Волковом кладбище на Литературных мостках рядом с В.Г. Белинским.

Педагогические идеи Н.А. Добролюбова изложены им в ряде статей, напечатанных в журнале «Современник», среди них — «О значении авторитета в воспитании», «Николай Владимирович Станкевич», «Новый кодекс русской практической мудрости» и другие. Н.А. Добролюбова интересовали проблемы воспитания «нового человека». Образование народа рассматривалось им как необходимое условие ликвидации социальной несправедливости. Особенное внимание уделялось роли нового учителя, который должен обладать высокими нравственными убеждениями и охранять в ребенке человеческое достоинство. Цель воспитания, по его мнению, состояла в формировании личности, активно участвующей в преобразовании общественной жизни. В статье «О значении авторитета в воспитании» Н.А. Добролюбов писал о гибельных последствиях воспитания детей

в страхе перед наказанием и раскрыл свое понимание подлинного авторитета в воспитании, показав необходимость формирования «внутреннего человека», что несовместимо с подавлением личности. Ниже приводится фрагмент из этой статьи.

Н.А. ДОБРОЛЮБОВ

О ЗНАЧЕНИИ АВТОРИТЕТА В ВОСПИТАНИИ[1]

Мысли по поводу «Вопросов жизни» г. Пирогова

Умственное движение, возбужденное в нашем обществе событиями последних годов, обратилось недавно и к вопросам о воспитании. Теперь у нас основано уже два педагогических журнала и, кроме того, статьи о воспитании появляются от времени до времени и в других изданиях. Но первый обратил внимание на это важное дело «Морской сборник», поместивший в начале прошлого года статью о воспитании г. Бема, за которою последовали и другие статьи, которыми высказывались о воспитании мнения более или менее новые и справедливые. Многие из этих статей находили сочувствие в читателях, но ни одна из них не имела такого полного и блестящего успеха, как «Вопросы жизни» г. Пирогова. Они поразили всех — светлостью взгляда, и благородным направлением мыслей автора, и пламенной, живой диалектикой, и художественным представлением затронутого вопроса. <...>

Сущность мыслей, изложенных в «Вопросах жизни», состоит в следующем. Главные и высшие основы нашего воспитания находятся в (совершенном) разладе с господствующим направлением общества. Из этого выходит, что, оканчивая курс воспитания и вступая в общество, мы находим себя в необходимости *или* отречься от всего, чему нас учили, чтобы подделаться к обществу, *или* следовать своим правилам и убеждениям, становясь таким образом противником общественного направления. Но жертвовать святыми, высшими убеждениями для житейских расчетов — слишком безнравственно и отвратительно; а идти против неправды — где же взять сил на это? К такой борьбе с ложным направлением общества воспитание совсем не готовит нас. Оно даже совсем не заботится о том, чтобы вкоренить в нас высшие, человеческие убеждения; оно хлопочет только о том, чтобы сделать нас учеными, юристами, врачами, солдатами и т.п. <...>

На этом останавливается г. Пирогов. Он указывает зло в воспитании и доказывает свои положения с беспощадной, неотразимой логической силой. Он дает понимать и угадывать причину зла: преобла-

[1] *Добролюбов Н.А.* Избранные педагогические сочинения / Сост. В.Ф. Козьмин, Ю.А. Рудь. М.: Педагогика, 1986. С. 30—48.

дание внешности в самом воспитании, пренебрежение внутреннего человека. Но каким образом именно убивается в детях внутренний человек, отчего внешнее развивается в них более, от каких частных влияний они выходят на жизненное поприще неприготовленными, бессильными — этого г. Пирогов не разбирает подробно, а опять предоставляет только угадывать. Мы решаемся высказать здесь несколько мыслей об этом, родившихся в нас по прочтении «Вопросов жизни». <...>

<...> Большая часть наших педагогических рассуждений, отлично разбирая вопросы высшей философии, представляя верные и полезные правила с точки зрения религиозной, государственной, нравственной, общепсихологической и т.п., упускает из виду одно весьма важное обстоятельство — действительную жизнь и природу детей и вообще воспитываемых. <...>

Приказание воспитателя должно быть для него высшим законом и исполняться без малейших рассуждений. Безусловное повиновение главное и единственно необходимое условие воспитания. Воспитание своей последней целью и имеет именно то, чтобы на место *неразумной* воли ребенка поставить *разумную* волю воспитателя. <...>

Но во-первых, идеальный наставник не стал бы и требовать такого *безусловного* повиновения: он постарался бы как можно скорее развить в своем воспитаннике разумные стремления и убеждения. А во-вторых, искать непогрешимых, идеальных наставников и воспитателей в наше время была бы еще слишком смелая и совершенно напрасная отвага. Для этого требуется слишком много условий. <...>

Но даже если бы допустим, что воспитатель всегда может стать выше личности воспитанника (что и бывает, хотя, конечно, далеко, далеко не всегда), то во всяком случае он не может стать выше целого поколения. Ребенок готовится жить в новой сфере, обстановка его жизни будет уже не та, что была за 20—30 лет, когда получил образование его воспитатель. И обыкновенно воспитатель не только не предвидит, а даже просто не понимает потребностей нового времени и считает их нелепостью. Он старается удержать своего питомца в тех понятиях, в тех правилах, которых сам держится. <...>

Такое воспитание, без сомнения, есть враг всякого усовершенствования и успеха и ведет к мертвой неподвижности и застою... влияние его отражается уже не на одних отдельных личностях, а на целом обществе. <...>

Прежде всего определим яснее, что нужно разуметь под безусловным повиновением. *Безусловный* — значит не зависящий ни от каких условий и обстоятельств, неизменно остающийся при всех возможных случайностях, не происходящий вследствие каких-нибудь внешних или внутренних причин, но существующий самобытно и сам в себе заключающий свое оправдание. Таково именно бывает повиновение, которого требуют у нас от детей и которого необходимость еще недавно доказывал весьма сильно в «Морском сборнике» (1856 г. № 14) г. пастор Зедергольм. Из этого следует, что ребенок должен слушаться без рассуждений, слепо веровать своему воспита-

телю, признавать его приказания единственно непогрешительными, а все остальное несправедливым и, наконец, делать все не потому, что это хорошо и справедливо, а потому, что это приказано и, следовательно, должно быть хорошо и справедливо.

Посмотрим же, какое психологическое действие может произвести подобное отречение от своей воли в дитяти.

Предположим сначала идеальных воспитателей и наставников. Их внушения всегда справедливы, всегда последовательны, всегда соразмерны со степенью духовного развития ребенка; они сами любимы и уважаемы детьми. Предположим, что подобные воспитатели требуют от детей повиновения *безусловного*, а не *разумного*. Что из этого выходит?

Отдается приказание; ребенок исполняет его беспрекословно; за это его хвалят и награждают. Но в самом поступке нет ничего достойного награды — ребенок потому и исполнил приказ тотчас, что приказанное дело казалось ему совершенно естественным, что это согласно было с его собственным желанием: за что же его хвалят? Очевидно, за послушание.

Дается другое приказание: воспитаннику оно не нравится, он находит его несправедливым, неуместным и представляет свои возражения. Ему говорят, чтобы слушался, а не рассуждал, и гневаются. Он поневоле повинуется. Но мысль, что его возражения были справедливы, остается у него во всей силе, за что же, значит, бранили его? Ясно за что — за непослушание.

Подобные случаи повторяются часто, и в душе ребенка малопомалу погасает чувство правды, уважение к разумному убеждению, и место его занимает слепое последование авторитету. <...>

Рассудите беспристрастно, насколько безусловное повиновение служит здесь к развитию нравственного чувства? Не убивает ли, напротив, такое воспитание и тех добрых, святых начал, которые природны ребенку? Не естественно ли, что при этом он примет исключение за правило, извращенный порядок за естественный? И кто в этом будет виноват? Неужели сам он? <...>

Убивая в ребенке смелость и самостоятельность ума, *безусловное* повиновение, вредно действует и на чувство. Сознание своей личности и некоторых прав человеческих начинается в детях весьма рано (если только оно *начинается*, а не прямо родится с ними). Это сознание [необходимо] требует [удовлетворения, состоящего в] возможности следовать *своим* стремлениям, [а не служить бессознательным орудием для каких-то чужих, неведомых целей]. Как скоро стремления ребенка удовлетворяются, т.е. дается ему просто думать и действовать самостоятельно (хотя до некоторой степени), ребенок бывает весел, радушен, полон чувств самых симпатичных, выказывает кротость, отсутствие всякой раздражительности, самое милое и разумное послушание в том, справедливость чего он признает. Напротив, когда деятельность ребенка стесняется, стремления его подавляются, не находя ни желаемого удовлетворения, ни даже разумного объяснения, когда вместо сознательной личной жизни дитя,

как труп, как автомат, должно быть только послушным орудием (чужой воли), тогда естественно, что мрачное и тяжелое расположение овладевает душою ребенка, он становится угрюм, вял, безжизнен, выказывает неприязнь к другим и делается жертвою самых низких чувств и расположений. <...>

Нужно ли говорить о том губительном влиянии, которое производит привычка к безусловному повиновению на развитие воли? Кажется, совершенно излишне, и мы бы охотно прошли молчанием этот пункт, если бы не имели перед глазами странных положений г. Зедергольма («Морской сборник», № 14, С. 38—39), утверждающего, что «усилие, которое делает дитя, чтобы преодолеть собственную волю и подчинить ее чужой, развивает его *нравственную силу* (!) Этим одним возбуждается в душе его первое проявление нравственности, первая нравственная борьба, и только с нее начинается собственно *человеческая жизнь*». <...>

Напрасно г. Зедергольм указывает на *борьбу*. Здесь собственно нет борьбы, а есть только уступка без боя, которая при частом повторении производит не крепость боли, а нравственное расслабление. <...>

Каково влияние *безусловных* приказаний на совесть (на что указывает также г. Зедергольм), можно понять из всего, что было до сих пор сказано. Привыкая делать все без рассуждений, без убеждения в истине и добре, а только по приказу, человек становится безразличным к добру и злу и без зазрения совести совершает поступки, противные нравственному чувству, оправдываясь тем, что «так приказано». Это все следствия, необходимо вытекающие из самой методы абсолютного повиновения. <...>

Таким образом, отсутствие самостоятельности в суждениях и взглядах, вечное недовольство в глубине души, вялость и нерешительность в действиях, недостаток силы воли, чтобы противиться посторонним влияниям, вообще обезличение, и вследствие этого легкомыслие и подлость, недостаток твердого и ясного сознания своего долга и невозможность внести в жизнь что-либо новое, более совершенное, отличное от прежде установленных порядков — вот дары, которыми [*безусловное* повиновение при воспитании] наделяет человека, отпуская его на жизненную борьбу! <...>

Но есть натуры, с которыми подобная система никак не может удаться. Это натуры гордые, сильные, энергические. Получая нормальное, свободное развитие, они высоко поднимаются над толпою и изумляют мир богатством и громадностью своих духовных сил. Эти люди совершают великие дела, становятся благодетелями человечества. Но, задержанные в своем самобытном развитии, сжатые пошлою рутиною, узкими понятиями какого-нибудь весьма ограниченного наставника, не имея простора для размаха своих крыльев, а принужденные брести тесной тропинкой, которая воспитателю кажется совершенно удобной и приличной, эти люди или впадают в апатичное бездействие, становясь лишними на белом свете, или делаются ярыми, слепыми противниками именно тех начал, по которым их воспитывали. Тогда они становятся несчастны сами и страш-

ны для общества, которое принуждено гнать их от себя. Самый яркий пример подобного оборота дела представляет *Вольтер*, воспитанный в [благочестивых], основанных на строгом, мертвом повиновении правилах иезуитских школ. Один раз дошедши до убеждения в неправости своего учителя, подобный ученик уже не останавливается... Да и что могло бы остановить его? <...>

И сколько благородных, даровитых натур сгибло таким образом жертвою учительской указки, иногда с жалобным шумом, а чаще просто в безмолвном озлоблении против мира, без шума, без следа!

Но чего вы хотите? — спросят нас. Неужели же можно предоставить ребенку полную волю, ни в чем не останавливая его, во всем уступая его капризам?..

Совсем нет. Мы говорим только, что не нужно дрессировать ребенка, как собаку, заставляя его выделывать те или другие штуки по тому или иному знаку воспитателя. <...>

Мы требуем, чтобы воспитатели выказывали более уважения к человеческой природе и старались о развитии, а не о подавлении *внутреннего человека* в своих воспитанниках и чтобы воспитание стремилось сделать человека нравственным не по привычке, а по сознанию и убеждению. <...>

А разумности в детях гораздо больше, нежели предполагают. Они очень умны и проницательны, хотя обыкновенно и не умеют определительно и отчетливо сообразить и высказать свои понятия. Логика ребенка весьма ясно выражается в самое первое время его жизни, и лучшим доказательством тому служит язык. Можно положительно сказать, что трех- или четырехлетнее дитя не слыхало и половины тех слов, которые употребляет; оно само составляет и производит их по образцу слышанных, и производит почти всегда правильно. То же самое нужно заметить о формах: ребенок, не имеющий понятия о грамматике, скажет нам совершенно правильно все падежи, времена, наклонения и пр. незнакомого ему слова ничуть не хуже, как вы сами сделаете это, изучая уже в совершенном возрасте какой-нибудь иностранный язык. Из этого следует что, по крайней мере, способность к наведению и аналогии, умение классифицировать весьма рано развиваются в ребенке.

То же самое нужно сказать и о понимании связи между причинами и следствиями. Ожегши один раз палец на свечке, ребенок в другой раз уже не схватит свечи рукою; видя, что зимою бывает снег, а летом нет, ребенок при таянии снега весною догадывается, что лето приближается, и пр. и пр. Всякое дитя ласкается к тому, кто его ласкает, и удаляется от того, в ком встречает грубое обращение, и т.п.

Мало этого, дети очень рано умеют составлять понятия. Узнавши, что такое дом, книга, стол и пр., ребенок безошибочно узнает все другие дома, книги, столы, хотя бы вновь увиденные им не походили на те, которые он видел прежде. Это значит, что у него в голове уже составилось понятие, а для составления понятия, как известно, нужно уметь сделать и суждение, и умозаключение...

С чего же пришло в голову многоученым педагогам, что дитя не способно понимать разумное убеждение, а может быть управляемо только страхом, обманом и т.п.? Я никак не могу сообразить, отчего же бы это ложное убеждение скорее принялось в душе ребенка, нежели правильное! <...>

Столь же много вредит понятливости детей и неестественный порядок, принятый у нас вообще в обучении. Познания могут быть приобретаемы только аналитическим путем: сама наука развивалась таким образом: а между тем даже в самом первоначальном обучении начинают у нас с синтеза! Порядок совершенно извращенный, от которого происходит в занятиях неясность, запутанность, безжизненность. Каждая наука начинается, например, введением, в котором говорится о сущности, важности, пользе, разделении науки и т.п. Спрашиваю вас: как же вы хотите, чтобы мальчик понял все это прежде, чем он изучит саму науку? <...>

А между тем посмотрите, сколько любознательности, сколько стремления к исследованию истины выказывают дети. Инстинкт истины говорит в них чрезвычайно сильно, может быть, даже сильнее, нежели во взрослых людях. Они не интересуются призраками, которые создали себе люди и которым придают чрезвычайную важность. Они не занимаются геральдикой, не пускаются в филологические или метафизические тонкости, не стремятся к чинам и почестям (разумеется, если им не натолковали об этом чуть не со дня рождения). Зато как охотно они обращаются к природе, с какою радостью изучают все действительное, а не призрачное, как их занимает всякое живое явление! Они не любят отвлеченностей, и в этом их спасение от насильственно вторгающихся в их душу умствований, которых доказать и объяснить часто не может даже тот, кто хлопочет о вкоренении их в душе воспитанников. Да, счастливы еще дети, что природа не вдруг теряет над ними сноп права, не тотчас оставляет их на жертву извращенных, пристрастных, односторонних людских теорий! <...>

<...> Нет, перевоспитайте прежде самих себя и тогда уже принимайтесь за поправление природы человека во вверенных вам детях.

Если в детях нельзя видеть идеала нравственного совершенства, то, по крайней мере, нельзя не согласиться, что они несравненно нравственнее взрослых. Они не лгут (пока их не доведут до этого страхом), они стыдятся всего дурного, они хранят в себе святые чувства любви к людям, свободной от всяких житейских предрассудков. Они сближаются со сверстником, не спрашивая, богат ли он, ровен ли им но происхождению; у них замечена даже особенная наклонность — сближаться с обиженными судьбою, со слугами и т.п. И чувства их всегда выражаются на деле. <...>

Нет, не напрасно дети поставлены в пример нам даже *тем*, пред кем с благоговением преклоняются народы, чье учение столько веков оглашает Вселенную.

Эта апология прав детской природы против педагогического произвола, останавливающего естественное развитие, имела целью ука-

зать на один из важнейших недостатков нашего воспитания. Мы не пускались в подробности, а выставляли на вид только общие положения в надежде, что умные воспитатели если согласятся с нашим мнением, то и сами увидят, что и как нужно им делать и чего не делать. Искусство обращаться с детьми нельзя передать дидактически; можно только указать основания, на которых оно может утверждаться, и цель, к которой должно стремиться. И мы думаем, главное, что должен иметь в виду воспитатель, — это уважение к человеческой природе в дитяти, предоставление ему свободного, нормального развития, старание внушить ему прежде всего и более всего правильные понятия о вещах, живые и твердые убеждения, заставить его действовать сознательно, по уважению к добру и правде, а не из страха и не из корыстных видов похвалы и награды. <...>

Алексей Николаевич Острогорский (1840—1917 гг.)

Алексей Николаевич Острогорский — педагог, журналист, детский писатель. Он родился в Санкт-Петербурге в 1840 г. Там же в 1858 г. окончил 2-й кадетский корпус, в 1861 г. — Михайловскую артиллерийскую академию, затем работал в учебных заведениях военного ведомства. В 1877—1882 гг. А.Н. Острогорский был директором и преподавателем математики в учительской семинарии в Москве, читал лекции по педагогике на курсах при Педагогическом музее военно-учебных заведений. В 1883—1910 гг. он возглавлял журнал «Педагогический сборник», издававшийся Главным управлением военно-учебных заведений. Благодаря участию в работе журнала таких известных педагогов и психологов, как П.Ф. Каптерев, В.И. Водовозов, А.С. Вирениус и др., «Педагогический сборник» стал одним из самых значительных педагогических изданий того времени. В этом же журнале были опубликованы главные работы самого А.Н. Острогорского как общепедагогической проблематики, так и посвященные методическим вопросам. Для широкого ознакомления российского общества с передовым педагогическим наследием в 1903 г. А.Н. Острогорский составил и издал «Педагогическую хрестоматию», в которой поместил отрывки из работ В.Г. Белинского, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, В.Я. Стоюнина, П.Ф. Каптерева и др. Скончался А.Н. Острогорский в 1917 г. в Санкт-Петербурге.

На формирование педагогических взглядов А.Н. Острогорского оказали большое влияние идеи Н.И. Пирогова. Проблема воспитания человека, его нравственности, развитие религиозного чувства, задачи общественного воспитания и другие вопросы, поставленные Н.И. Пироговым, нашли свое дальнейшее развитие в творчестве А.Н. Острогорского, который говорил о единстве педагогического процесса. В частности, в статье «Образование и воспитание» (1897 г.) он раскрыл характер взаимодействия образования, которое дает человеку знания, развивает внутренние силы, с воспитанием, которое формирует убеждения, характер человека, вырабатывает мировоззрение.

Путь ученика «к себе» — самоосознанию и самооценке лежит через авторитет учителя, имеющего твердые нравственные убеждения, знающего и понимающего своих воспитанников. Но не меньшее значение имеет для ребенка семья. В статье «Семейные отношения и их воспитательное значение» (1898 г.) А.Н. Острогорский выступал против произвола взрослых в семейном воспитании, характеризовал нормальную семью как союз, в котором царят дружеские отношения, взаимопомощь и поддержка, совместный труд. Высказывания А.Н. Острогорского о педагогическом значении высокого профессионального и нравственного облика учителя, тесном взаимодействии семьи и школы выражали органическую связь его педагогических идей с развитием отечественного образования, с практикой воспитания и обучения.

Ниже приведены фрагменты из статей А.Н. Острогорского «Образование и воспитание», «Семейные отношения и их воспитательное значение».

А.Н. ОСТРОГОРСКИЙ

ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ[1]

Слова «образование» и «воспитание» едва ли могут быть признаны по своему значению вполне определенными. Понятия, которые с ними связываются у различных писателей, отнюдь не тождественны. <...>

Воспитанием называют воздействие и на всего человека, на всю личность с ее разумом, чувством и волей, и в частности на какую-либо одну душевную область (воспитание ума, воспитание воли и т.д.); воспитанием же называют приучение человека к обыденным формам общежития (вежливости, сдержанности, соблюдению приличий и т.п.). Различают воспитание в широком смысле слова и воспитание в тесном смысле. Говорят одинаково о воспитании умственном, нравственном и физическом. Такое же разнообразное применение имеет и слово «образование», хотя чаще всего, употребляя его, имеют в виду умственную сферу. Однако, говоря и о физическом и нравственном образовании, разумеют и процесс (образование привычек, склонностей), и результат (получить среднее или высшее, общее или профессиональное образование).

Всё это свидетельствует как о том, что самые понятия образования и воспитания строго не определены, так и о том, что педагогия пользуется в сущности крайне бедной терминологией, потому что форм и сфер воздействия во всяком случае более двух.<...>

При родовом сходстве этих терминов в них чувствуются различия, оттенки, и, может быть, выяснив их себе и введя их в свою терминологию, педагоги сделали бы свое изложение более определенным и ясным. <...>

Наши авторы писали не по шаблону. У каждого был свой повод поговорить на данную тему, своя отправная точка, своя аргументация. И вследствие этого данный вопрос в русской педагогической литературе рассмотрен достаточно разносторонне. Терминология, какую употребляют, неодинакова, анализ самих понятий у одних проведен дальше, чем у других, есть много и других разностей, но общий вывод у всех почти тождествен. Он состоит в том, что образование может быть поставлено так, что окажет на воспитание весьма существенное влияние. <...>

Замечания наших авторов могут вызвать только желание пополнить арсенал школы средствами, может быть, и весьма крупного значения и во всяком случае доделывающими то, что не сделано образованием. Самый же тезис устраняет предположение, что образование может быть не нужно или даже и вредно для нравственности. Такие предположения все же, однако, высказываются: реже в печати, чаще — в устных беседах и совещаниях. <...>

[1] *Острогорский А.Н.* Избранные педагогические сочинения / Сост. М.Г. Данильченко. М.: Педагогика, 1985. С. 205—275.

Все это возможно, все это бывает. Не забудем, однако, что школе ставится задачей не только укрепить в подрастающем поколении все то, в чем можно научить и лучшему. Школа должна идти впереди общества, вместе с лучшими его силами, а не равняться с худшей его частью. Она должна учить опрятности, гигиеническому образу жизни, хотя, может быть, ученикам ее и предстоит жить в тесноте и грязи. Она не может не сказать, что читать книжку лучше, чем пить водку, и вообще не учить жить лучше. Это улучшение жизни весьма желательно, и правы те, кто смотрит на школу с надеждой, что она поможет общим усилиям людей сделать жизнь разумнее, чище, краше. <...>

Образование лишь тогда может рождать высокомерие к менее образованным родителям и другим членам общества, когда в него рядятся полузнание и невежество. <...>

Истинно образованный человек не может не понимать, что приобретение знаний не всегда в воле человека и что невежество нельзя ставить ему в вину. Невежественного надо просвещать, а не бранить, не оскорблять. Высокомерие, повторяем, возможно только для полузнания, не заслуживающего названия образованности. <...>

Опять-таки и эти и другие подобного же рода жалобы говорят не против образования, а против полуобразования, хватания верхов, приобретения знаний без необходимого для этого умственного труда, который именно и формирует человека. Понятно, что наши авторы стояли отнюдь не за этого рода снабжение молодежи знаниями. Это можно вывести отчасти из существа тех серьезных требований, какие предъявляются ими образованным и воспитанным людям (как у Пирогова, Редкина), тех задач, какие ими ставятся школе, отчасти из их слов, прямо выражающих их мысли по данному предмету (как у Каптерева*). В своем месте мы привели напоминание П.Ф. Каптерева, что образование не одно и то же, что окончание курса школы, что людьми образованными часто считаются такие, какие вовсе этого не заслуживают. <...>

Цитированные авторы считали возможным указать школе образовательные и воспитательные задачи, отнюдь не допускающие возможности возложить все на натуру и терпеливо ждать, когда в тайниках ее созреет благое зерно, а требующие активной работы наставников, направленной к тому, чтобы зерно не заглохло, а выросло пышным цветом. В доброе зерно и они верят, знают, что многое в произрастании его должно быть вверено природе, но признают, что природу следует изучать, чтобы в своей деятельности не идти против ее законов. <...>

Образование и воспитание нужны для жизни, они — дело общественное, и этим определяется цель их, много раз и в разных формах, высказанная нашими писателями. <...>

Отсюда положения дидактики: исходи от известного к неизвестному, от конкретного к отвлеченному и т.д. Эти положения, в которых часто видят наставление, полезное при соображении плана урока или серии уроков, при широком его толковании, имеют прило-

жение и при выполнении более обширных задач. Образование и воспитание, говорили мы в другом месте, есть путь долгий и многолетний. Начинается он с привычек и навыков, необходимых орудий просвещения: с грамоты, письма, счета, толкового и выразительного чтения художественных произведений, с подражания поведению, обычаям и нравам взрослых, с заучивания фактов, правил и проч. Чтобы стать образованным, надо всем этим овладеть, но усвоение всего этого еще не делает человека образованным. В этот материал с самого начала вносится мысль... Начинающего учиться малолетка легко заинтересовать учебным материалом, если он выбран ему по силам, но, чем старше ученик, тем духовные запросы его серьезнее, шире. Напомним указания Пирогова, Кареева. Для более старших нужны и более просвещенные наставники. Дело их труднее и требует большего такта, большей чуткости к пониманию молодежи в ее достоинствах и недостатках.

Чтобы и нам тоже свести к единству результаты своего анализа, напомним вкратце те выводы, к каким он привел нас.

Образование и воспитание отнюдь не тождественные понятия. Обучение, преподавание, образование имеют в виду умственные силы, воспитание — убеждения и характер человека. Образование дает человеку знания, навыки, методы умственной работы, понимание причинной связи явлений, обобщения, систему знаний и проч. Воспитание имеет в виду повеление человека, свойство его отношений к другим людям, определяемое общим его миросозерцанием. Руководящим началом его повеления служат отнюдь не все идеи и обобщения, ставшие достоянием его ума, но только перешедшие в убеждения. Выработка же убеждений есть акт не одной умственной, а всей психической работы, не одного ума, а и чувства, и объектом ее служит весь сложный запас впечатлений как органического, так и внешнего происхождения. В убеждения человека вливается весь его личный опыт, и воспитание, как воздействующая деятельность одного лица на другое, сводится к содействию последнему в работе самовоспитания. <...>

Средствами воспитания может служить всё, что способно стать фактом личной жизни человека, захватить его всего: его ум, чувство, волю, вызвать потребность проявить вовне свое достояние: впечатления жизненные, впечатления художественные, религиозные внушения, личные испытания, склад жизни, влияния природы и т.д. Понятно, однако, что не все этого рода средства ведут к целям, какие мы ставим воспитанию и самовоспитанию. Только то отвечает воспитательным целям, что помогает человеку выработать свою личность, составить себе ясное и полное миросозерцание, определить свое положение и свое отношение к окружающему обществу. <...>

Прямое воспитывающее влияние мы приписываем жизни, ее урокам и внушениям, ее впечатлениям, ее требованиям.

В младенческие годы и в весь дошкольный период человек воспитывается почти исключительно семьей, жизнью семьи. Здесь по-

лучают свою первую пищу его склонности, здесь зарождаются его симпатии, потребности, интересы, здесь обозначается его характер. Многое берется подражанием и обращается в привычку, тем более прочную, чем раньше она начала складываться. Но жизнь семьи, ее нравы, влечения, идеалы, привязанности, занятия, развлечения, весь склад ее в свою очередь являются отражением жизни всего общества. <...>

Конечно, нельзя считать, чтобы влияние общественной жизни на семейную было безусловно, чтобы семейные интересы и отношения складывались во всех семьях так же, как они сложились в данное время в общественной жизни. <...>

Но ни одна семья не может уберечься от вторжений в нее общественной жизни. Последняя или помогает им устроить жизнь по-своему, или вносит совсем нежелательные помехи семейному благополучию. <...>

Семейная жизнь для ребенка то же, что для нас общественная. Душа его питается впечатлениями, получаемыми в семье. <...>

Но с поступлением детей в школу положение осложняется. Интересы их раздваиваются между школой и семьей. И оттуда и отсюда они получают внушения. Кроме того, и сама жизнь их становится сложнее: образуются новые связи. <...>

Если правда, что школа заполонила детей, то она утратила право говорить семье: я учу, а вы воспитывайте. Воспитывать в таких условиях нельзя. Воспитывать не значит давать сыну головомойку, когда из гимназии напишут, что он кутил в дурной компании или нагрубил директору. Тогда уже поздно. Семейное воспитание всего сильнее той своей стороной, которую всего вернее сравнить с гигиеной; оно предупреждает, отвлекает от дурного, давая здоровую пищу человеческим потребностям. Совместная жизнь, общие заботы, непринужденные беседы за чайным столом, хлопоты перед наступлением праздников, масса маленьких услуг, а главное, чувство крепкой связи всех между собой создают в нормальной семье ту атмосферу, которая незаметно, никого не насилуя, но постоянно воспитывает в известном духе. Семья тем и сильна, что это союз и отсюда проистекает ее громадное воспитательное значение. <...>

Такое заполонение детей школой есть явление ненормальное и может быть устранено. И теперь есть, наверное, немало учебных заведений, ведущих свои дела так, что у учащихся есть досуг и возможность жить со своей семьей заодно. Но и при нормальном порядке вещей есть основания, вытекающие из самого существа дела, — ждать от школы помощи себе в воспитании молодежи.

В школе дети проводят продолжительный период жизни, период, когда они формируются, переживают разные кризисы, получают образование, определяют свои жизненные дороги. В школе специалисты, обширные (сравнительно с семьею) средства, возможность коллегиального решения вопросов, опытность и проч. Семья часто подавлена заботами повседневной жизни, школа, предполагается, несколько идеальна, потому что ведет к свету, к просвещению. Се-

мья, а с нею и все общество вправе ждать, что школа научит своих питомцев лучшей жизни, внушит им более возвышенные интересы.

Эта помощь семье и, надо прибавить, всему обществу оказывается правильной постановкой учебного дела, когда она не односторонняя и преследует цели не только образовательные, но и воспитательные. <...>

И школа дает это, но не удовлетворяет тех, кто думает, что в школе ввиду ее просветительного значения до́лжно быть требовательным. Дело в том, что эти добродетели в школьной практике приобретают специфически школьный характер. Уважение к старшим, в котором должно воспитывать юношество, облекается в формы, очень далекие от принятых в общежитии, и в результате часто вызывает школьные проявления, выражающие полное неуважение учащихся к своим наставникам. Исполнение учебных обязанностей тоже вырождается в своеобразные школьные дурачества. Образуется крайне нежелательная двойственность: общая нравственность и рядом с ней другая, школьная нравственность, которая часто резко противоречит первой, потому что разрешает ложь, обман, грубость, жестокость и проч. Многое в этих отношениях учащихся к наставникам традиционного, живущего потому, что так повелось с издавнего времени, в другом мы сами виноваты, но во всяком случае это зло может быть устранено (особенно в вновь учреждаемых школах) или смягчено. Надо только внимательнее отнестись, серьезно передумать то, что опытными людьми писалось о воспитывающем значении баллов, наказаний, экзаменов, ценза наставников, закравшемся в школу формализме и многом другом. Надо твердо помнить, что школа, как бы ни открещивалась от воспитания, невольно, но непременно воспитывает, и эта сторона дела заслуживает полного внимания тех, кому воспитание дорого.

Факт, как бы то ни было, таков, что семья и общество ждут от школы, что в ней молодежь не только получит образование, что она не только выведет ее на дорогу к самовоспитанию и наметит ей задачу, твердые убеждения и цельное миросозерцание, но что молодежь пройдет в ней элементарную школу общественной жизни. Не правы те родители, которые считают свои обязанности исполненными, раз юноша пристроен в школу, но те, кто смотрит на школу как на пособицу семье в воспитании детей, имеют на то полное основание.

Но воспитание в основе своей есть самовоспитание, потому оно непременно индивидуально, и это обстоятельство всегда выставляется на вид теми, кто хочет оградить школу от требования воспитывать своих питомцев. <...>

Надо думать, что, развиваясь и улучшаясь в других отношениях, школа будет раздвигать и индивидуализацию воспитания, будет поощрять в одном то, что сдерживает в другом, но в ней все же будет оставаться нечто для всех равно обязательное, и она никогда не перестанет быть школой жизни, по преимуществу общественной жизни.

Склад жизни в школе отнюдь не безразличен в воспитательном отношении, потому что и здесь, как в семье, эта жизнь составляет атмосферу, которой дышит учащаяся молодежь. <...>

Среди учеников найдутся такие, на которых школа может опереться. Это ученики из тех семей, где жизнь идет уже разумно, где попытка школы пойти навстречу им и не разрушать, а поддерживать то, чему она учит, найдет сочувствие...

Мы приводили мнение, что воспитание должно быть в руках учителя, и тогда же отметили, что преподавание легко может свестись исключительно к образовательным задачам. Но само собою разумеется, что учитель может не только образовывать, но и воспитывать. Он является воспитателем каждый раз, когда вносит в преподавание субъективный элемент, от объяснения причинной связи жизненных явлений переходит к оценке их с этической точки зрения, возбуждает в учениках сочувствие несчастью, страданию, негодование к жестокости, несправедливости, умиление перед подвигом и т.п. <...>

Люди, которые желали бы видеть школу воспитывающей, вправе спросить ее не только о том, хорошо ли поставлено в ней учение, но и о том, каковы нравы в ней. Если ответ получится такой, что школа учит, а до нравов ей нет дела, что отношений между наставниками и юношами нет никаких, кроме тех, какие определяются тем, что одни учат, а другие учатся, то эти люди пожалеют о таком положении вещей. Но если в ответ скажут кратко «воюем», то эти люди выскажут большое сожаление ввиду того, что молодое поколение враждует с образованными представителями старшего: у кого же оно будет учиться жизни? <...>

СЕМЕЙНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И ИХ ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ[1]

<...> Нормальная семья представляется нам союзом, в котором при всей индивидуальности ее членов царят дружественные отношения, взаимная поддержка и помощь, неразделимость радостей и горестей, — словом, совместный труд с целью сделать жизнь и лучше и легче. Дети в семье не первые и не последние, а равноправные члены ее. Но появление их в семье составляет событие, с которого начинается новая полоса жизни. Если бездетные муж и жена имеют право искать своего личного счастья в той мере, в какой оно доступно людям, то дети вносят в их жизнь альтруистический элемент, который суживает рамки эгоистического счастья, открывая горизонты в других направлениях. Дети порождают много забот, огорчений, лишений, но зато дарят и много радостей, не доступных бездетным супругам. В настоящем месте следует прежде всего указать, что дети вызывают необходимость строже относиться к самим себе, к взаимным отноше-

[1] *Острогорский А.Н.* Избранные педагогические сочинения / Сост. М.Г. Данильченко. М.: Педагогика, 1985. С. 302—305.

ниям, к своим отношениям к детям, к родным, к друзьям. Справедливо говорят, что, воспитывая других, мы воспитываем прежде всего и самих себя, ибо присутствие детей часто служит уздой против распущенности, несдержанности, требует обдуманности и труда, чтобы придать жизни больше порядка, удовлетворить разнообразным запросам и потребностям, материальным и духовным.

Рождаясь беспомощными, дети требуют большого ухода за собой и, пользуясь этим уходом, постепенно и незаметно привыкают видеть в тех, кто ходит за ними, свою опору и наставника. Рождаются любовь и потребность любви, признание руководительства и превосходства родителей над собой, своих прав на них, в своем роде некоторая гордость ими. Дети, играя, болтая, капризничая, в то же время наблюдают за окружающими, подмечают иной раз выражение лица и по-своему ищут причины замечаемых перемен. «Что, мама, у тебя головка болит?» — спрашивает дитя, когда видит, что у матери невеселое лицо после сцены с мужем. Старшую сестру побранили, и она плачет. Слезы возбуждают в ребенке жалость, он думает, что ее обидели, ему так часто приходилось плакать, когда его обижали, и он лезет к сестре, чтобы поцеловать ее, утешить. Давно замечено, что дети прекрасно подмечают, кто их любит, кто нет. Они очень приветливы с теми, кого считают своими друзьями, пристают к ним с расспросами, просьбами, и они сдержанны с людьми, которые сторонятся детей. Мало-помалу в приговорах детей о людях слышится различение их на добрых и недобрых, отмечается, кто умеет рассказывать хорошенькие сказочки, кто умеет все сделать, кто всё знает и пр. Тут является не простое констатирование факта, а и оценка его в том смысле, что это хорошее качество, причем качество рисуется в несколько преувеличенном виде: всё знает, всё умеет. Конечно, оценке этого рода более всего подвергаются те, кто ближе всех к ним, и естественно, что родители имеют наибольшие шансы получить высшую оценку: на их стороне много преимуществ, много действительных достоинств сравнительно с другими детьми и пр. Из маленького эгоиста, каким, говорят, рождается ребенок, он силой обстоятельств, своей беспомощности, ухода за ним, удовлетворения его любознательности и рождающихся духовных потребностей вырастает в любящего и по-детски уважающего тех, кто пестовал его и согревал его детство. В биографиях и художественных произведениях часто упоминается, что у иных детей является горькое сознание, что их никто не любит или любят мало. Может быть, в этом сознании есть преувеличение, звучит несколько эгоистическая нотка (их обыкновенно любят, но им кажется, что мало), но во всяком случае оно говорит о желании любить и быть любимым, и не только сверстниками, но и старшими.

Если можно еще допустить, что, может быть, необходимо доказывать, что дети, начиная с эгоизма, весьма рано приходят к сыновней любви, то, кажется, вовсе не нужно распространяться много о родительской любви. <...>

Эта родительская любовь и родительская гордость, поскольку она вызывается действительными достоинствами нашего потомства, на-

конец, соображение о том, что дети, выросши или даже только подросши, явятся помощниками нашими, опорой и утехой в старости, облегчают родителям тяжесть труда и лишений, которые они несут ради воспитания детей. Мы уже сказали, что в раннем детстве самой силой вещей в детях родятся и развиваются сыновние чувства, рядом с натуральным эгоизмом вырастают альтруистические чувства: привязанность к людям, признание авторитета, оценка чужих достоинств. Напоминание о разности любви к потомству и к предкам побуждает нас добавить здесь наше крайнее убеждение, что, тоже в силу вещей, сыновние чувства не обязательно слабеют с годами, а могут сохраняться и крепнуть и что тот или другой исход зависит в значительной мере от отношений родителей к детям. В числе неизбежных жертв, требуемых воспитанием детей, мы считаем и необходимость быть строже к самому себе. Воспитывать не значит говорить детям хорошие слова, наставлять и назидать их, а прежде всего самому жить по-человечески. Кто хочет исполнить свой долг относительно детей, оставить в них по себе добрую память, которая служила бы потомству заветом, как жить, тот должен начать воспитание с самого себя. Он может лишить детей комфорта, необходимого, дать им образование, как говорится, на медные гроши, может быть горяч, вспыльчив, проявлять тьму недостатков и все же оставить в наследство детям доброе имя, если умел сохранять мужество в минуту жизненных испытаний, работал над собой, честно и добросовестно исполнял свои обязанности, трудился, проявлял доброжелательство к людям и пр.

Приводя наблюдения из детства разных лиц, мы указывали, какое впечатление производили на детей разные стороны семейных отношений, какой след оставляли они по себе.

Вспоминая свое детство, люди часто жалуются, что оно протекло в одиночестве, не только без сверстников и друзей, но и не согретое материнской лаской и заботой. Родители были отвлечены от детской либо светской жизнью, либо другими причинами, и дети или уходили в книжку, или привязывались к кому-нибудь из дворни или прислуги. Мы видели, как чутко подмечали дети приниженное положение в семье одного из родителей, созданное честолюбием, сословным неравенством, властолюбием, черствым сердцем и многими другими причинами. Оскорбление родителей всегда причиняло сердечную скорбь, задавало детскому уму непосильную работу, старило и озлобляло сердце. Мы знаем, что могут быть и другие крайности, как чрезмерное баловство и т.п.

Приведенные нами примеры почти все отличаются некоторой резкостью, но мы не побоялись этой резкости, потому что она дает возможность наблюдать рельефнее выраженные впечатления этих ненормальностей в семейных отношениях. <...>

Нормальное воспитание может быть только в нормально сложившейся и живущей семье. К искусственным мерам здесь приходится прибегать редко, и они не имеют боевого характера. Дети живут хорошо и привыкают к хорошей жизни.

Нормальная семья живет дружно, потому что люди и сошлись для того, чтобы пополнить свое существование близостью другого лица. У каждого свое дело, и один другому не мешает, а облегчает, чем может, труд. Семейная жизнь создает общие интересы, в понимании которых нет розни, хотя и могут быть разногласие и соглашение, в достижении которых нет места главенству и честолюбию, а есть совесть и поддержка. Горести и радости делятся, невзгоды бодро переносятся, труд чередуется с отдыхом, беседой, общими развлечениями. Если горячка любви миновала, то осталась иная любовь, любовь-привычка, а главное — взаимное уважение. Дети — радость и надежда семьи. Они, повторим еще раз, не первые и не последние. У них есть права, и первее всего — право быть детьми. Их заблуждения и ошибки осуждаются твердо, но без сердца. Жизнь течет мирно и дружно. Детство уважается и с своей стороны признает права взрослых, за любовь платит любовью, за уважение — уважением.

В нормальной семье нет места и тому, что мы раньше обозначали словами «родительский эгоизм». Крайние формы такого эгоизма, вероятно, вызовут осуждение во многих, но более мягкие формы пройдут незаметными, потому что родительский эгоизм есть явление, как нам кажется, довольно распространенное. Я считаю себя хорошим человеком, по крайней мере, у меня нет причин считать себя дурным, как же мне не желать, чтоб и сын мой был человек хороший. У меня склад ума положительный, и это не раз служило мне на пользу, создало мне репутацию трезвого ума, а сын выходит какой-то фантазер, любит сказки, стихи, как начнет рассказывать, так и выступает пылкое воображение. Я общителен и обходителен, каждому скажу что-нибудь приятное, обласкаю, а сын какой-то нелюдим, от него так и пышет холодом, вырастет, так прямо и будет говорить: не миндальничайте, скажите прямо, мне некогда с вами растабарывать... Я, можно сказать, не только учился, но и прожил на медные гроши, каждую копейку считал и только благодаря этому живу теперь с достатком, а сыну, кажется, и дела нет, что каждая вещь стоит труда; чуть что заведется, подарит кому-нибудь, начнет делиться, себе ничего не оставит. С этакой нерасчетливостью много в жизни не наживешь.

Стремление наше переделать детей по своему образу и подобию часто вызывает борьбу, причиняющую ненужные огорчения и детям и родителям, потому что она чаще всего ведет ни к чему. Натуры не переломишь. Да, в сущности, ломать ее и не к чему. Слишком узко думать, что то, что дало нам удовольствие или даже счастье, способно осчастливить всякого. Счастье — вещь в высшей степени индивидуальная, и оно возможно только при условии, что человек остается самим собою. В индивидуальности и залог талантливости. То, что мне по душе, то я и делаю хорошо, любовно воспитывая в себе свои природные силы и склонности.

Но часто вопрос переносится на другую почву — почву нравственности, и, конечно, для вмешательства родителей в отношения детей между собой и к взрослым в таком случае есть больше резонов.

Но и здесь совет осторожности следует хранить в памяти, чтобы вместо морали не принять какого-либо из его суррогатов. Так, жизнь вырабатывает формы отношений, и часто дети, входя в известные отношения, не соблюдают принятых форм, потому что не чувствуют потребности и не привыкли еще выражать свои отношения к людям известными чисто условными телодвижениями. Дитя может любить какого-нибудь дядю, но не шаркать перед ним ножкой, не хлопать ему ручкой, а тем более если это чужой, с которым у него не сложилось никаких отношений. Но и в более интимной сфере, в отношениях к очень близким людям, ребенок может грешить против форм. Любя кого-нибудь, один ребенок ластится, охотно целует вас, лезет к вам на колени, тащит показать свои игрушки, от другого вы никогда не увидите внешних выражений любви, не добьетесь, чтоб он показал, как он вас любит, на вопросы он отвечает шуткой, а между тем у него любящее сердце и он горячо к вам привязан. Многое тут со временем перенимается, ко многому ребенок привыкает, но немало есть такого, что сохраняется навсегда, и если кому дорога искренность, тот помирится с этого рода индивидуальностями и ломать ребенка не решится.

Часто то, что первоначально установилось как форма и что в свое время и считалось только внешним знаком, с течением времени обращается в обычай, смысл которого забыт, и люди привыкают считать это внешнее проявление самой нравственностью. Среди обычаев старины есть много прекрасных, но, наблюдая общественную жизнь, часто видишь, что и они выходят из употребления. Новая жизнь создает новые формы, заменяя ими старые, а иногда и просто упраздняя их. Держась у себя в семье старинных обычаев, всегда следует соображаться с внутренними побуждениями протестующей молодежи и решать, стоит ли из-за них воевать, не выживают ли они, не резонно ли молодость отвергает их, чтобы стоять только за то, за что стоит стоять, и во всяком случае не переносить вопроса на нравственную почву там, где ее, может быть, и нет. Наши давние предки стояли за бороду, наши предшественники также крепко постояли за девичьи косы, увидев в обрезывании кос девушками и женщинами проявление какого-то бесстыдства, а не простое желание облегчить свою куафюру, потому что время дорого для занятий. Само собой разумеется, что борьба за обычаи разгорается обычно позже, но она может быть подготовлена и в детской, в дошкольном возрасте, стремлением приучать детей к тем обычаям, которые установились среди взрослых и в данное время уже утратили свою прежнюю устойчивость.

Что касается собственно нравственной оценки отношений детей между собой и к взрослым, то она и естественна и желательна, поскольку она делается по существу и применительно к детскому разумению и силам. Твердые нравственные убеждения в родителях весьма желательны, и они вполне уживаются с терпимостью к индивидуальности людей, с различением формы от существа, обычая от нравственного требования. Нравственное убеждение должно служить

руководящим началом, исходя из которого мы судим и о себе, и о людях. Оно не нивелирует людей, не убивает натуры, а является равноправным с голосом инстинкта, совести, непосредственного чувства, сдерживая их проявление, подвергая оценке и укрепляя или ослабляя то решение, которое подсказывается натурою.

Нравственно убежденный человек оставляет и ребенку право быть самим собой, но своим словом побуждает вносить в свои решения еще лишний мотив оценки своих душевных движений. <...>

ПРИМЕЧАНИЯ
Новое время

С. 11. *Цицерон*, Марк Туллий (106—43 гг. до н.э.) — выдающийся древнеримский оратор, политический деятель, писатель.

Диоген-пифагореец (IV в. до н.э.) — древнегреческий философ, родом из Синопа, портового города на берегу Черного моря.

Стобей, Иоанн из Стоби (Македония) (вторая пол.V в.) — византийский компилятор, автор сборника извлечений из греческих писателей и философов, в том числе и некоторых авторов, сочинения которых не сохранились до Нового времени.

Сизифов труд — в античной мифологии — Сизиф, царь Коринфа, перехитривший богов, навечно приговоренный ими за это вкатывать на гору камень. В переносном смысле слова означает мучительную, бесплодную работу.

С. 12. *Меланхтон*, Филипп (1497—1560 гг.) — немецкий гуманист, теолог, активный участник движения за реформу церкви в Германии, обосновал систему протестантского образования.

Троя (Илион) — древний город на северо-западе Малой Азии, известный по эпической поэме легендарного древнегреческого поэта Гомера «Илиада», был обнаружен в 70-х годах XIX в.

Григорий Назианзин (Григорий Богослов) (ок. 330 — ок. 390 гг.) — один из видных христианских мыслителей, входит в число Отцов Восточной христианской церкви.

Тертуллиан, Квинт Септимий Флоренс (ок. 160 — после 220 г.) — древнеримский оратор, писатель, принял христианство ок. 195 г., опровергал обвинения христиан в непризнании ими государственного строя императорского Рима.

С. 14. *Нестор* — мудрец, один из героев эпической поэмы легендарного древнегреческого поэта Гомера «Илиада».

С. 16. *Авраам* — согласно Библии, родоначальник евреев.

С. 18. *Сирах*, Иисус сын Сирахов — автор «Книги премудрости Иисуса сына Сирахова», входящей в состав Ветхого Завета Библии. По преданию жил в III в. до н.э.

С. 19. *Пифагор* — древнегреческий математик и философ второй половины VI — начала V в. до н.э., основатель религиозно-этической школы пифагорейцев.

Архимед (III в. до н.э.) — знаменитый древнегреческий математик и механик.

Агрикола, Георг (Бауэр) (1494—1555 гг.) — немецкий врач, минералог. Основной труд — «О горном деле».

Лонголий, Христофф (кон. XV — первая четверть XVI в.) — писатель, знаток и последователь творчества Цицерона.

С. 20. *Фемистокл* (ок. 525 — ок. 460 гг. до н.э.) — выдающийся афинский политический и военный деятель, одержал ряд побед над персидскими войсками.

С. 21. *Буцефал* (греч. — бычья голова) — легендарный конь Александра Великого. По преданию, Александр усмирил непокорного

жеребца будучи еще мальчиком, и впоследствии конь стал его верным другом в завоевательных походах.

Александр Великий (Македонский) (356—323 до н.э.) — сын и преемник македонского царя Филиппа. Подчинил себе всю Грецию, создал крупнейшую державу древности, охватывавшую страны Балканского полуострова, Восточного Средиземноморья и примыкавшие к нему Ирана, Средней Азии и северо-западной Индии до реки Инд.

Плутарх (ок. 45 — ок. 127 гг.) — древнегреческий историк и писатель, автор «Сравнительных жизнеописаний» (50 биографий) выдающихся деятелей античных Греции и Рима.

Меркурий — в древнеримской мифологии бог торговли, покровитель путешественников. Изображался в крылатых сандалиях, дорожной шляпе и с жезлом в руках.

Катон, Старший Марк Порций (234—149 гг. до н.э.) — древнеримский писатель, консул Римской республики (195 г. до н.э.) непримиримый враг соперничавшего с Римом города-государства Карфагена.

С. 28. *Вивес*, Хуан Луис (1492—1540 гг.) — испанский гуманист, философ и педагог, профессор нескольких европейских университетов, воспитатель дочери английского короля Генриха VIII.

С. 30. *Присциан* — древнеримский грамматик VI в., его труды по латинской грамматике использовались в Средние века в качестве учебных пособий.

С. 33. *Метафизика* — философское учение о сверхчувственных (недоступных опыту) принципах бытия.

С. 34. *троп* (от греч. tropos — поворот, оборот речи) — в стилистике и поэтике — слова и словосочетания, употребляемые в переносном смысле, с помощью которых в речи достигают большей выразительности.

фигура — в стилистике — словесный оборот для усиления экспрессии высказывания.

С. 49. *йомены* — крестьяне в Англии XIV—XVII вв., которые вели самостоятельное хозяйство на земле, являвшейся их традиционным наследственным держанием.

С. 51. *Солон* (ок. 640 — ок. 559 до н.э.) — афинский политический деятель, провел ряд реформ, которые заложили основы афинской демократии. Греческая традиция включает С. в число «семи мудрецов».

С. 53. *Сцилла и Харибда* — согласно греческой мифологии, два чудовища, находившиеся по разные стороны узкого пролива; оказаться между ними — означало подвергнуть себя опасности с двух стороны.

С. 55. *Maxima debetur pueris reverential* (лат.) — К ребенку нужно относится с величайшим уважением. Т.е. взрослые всегда должны помнить о том, чтобы не показать детям дурного примера.

С. 59. *«ad capiendam ingenii cultum»* (лат.) — «ради приобретения интеллектуальной культуры».

Гопкинс и Стернхольд — известные в XVI—XVII вв. переводчики на английский язык религиозных песнопений.

С. 61. *Эзоп* — древнегреческий баснописец VI в. до н.э. По преданию, был вольноотпущенником, служил при дворе лидийского царя Креза.

С. 62. *Евтропий* (ум. ок. 370 г.) — древнеримский историк. Ок. 367 г. написал сокращенную историю Рима (в 10 книгах) от основания Рима до начала правления в 364 г. Валентиниана I.

Юстин — древнеримский историк II—III вв.

С. 63. *Коперник*, Николай (1473—1543 гг.) — польский священник и астроном, создатель гелиоцентрической системы мира.

С. 64. *Евклид* (III в. до н.э.) — древнегреческий математик, автор первого из дошедших до нас теоретических трактатов по математике.

С. 65. *Nullum numen abest si sit prudentia* (лат.) — Нет богов у тебя, коли есть разум.

С. 66. *Гедеон* — один из легендарных правителей в древнееврейской истории (ок. 1000 лет до н.э.).

Цинциннат — римский консул (460 г. до н.э.), диктатор (457 г. до н.э.), слыл легендарным образцом скромности.

Катон — см. примеч. к с. 21.

Кир, II Великий (ум. 530 г. до н.э.) — основатель династии персидских царей Ахеменидов (558—330 гг. до н.э.), завоевал Мидию, Лидию, Месопотамию, значительную часть Средней Азии.

Ксенофонт (ок. 430 — ок. 355 гг. до н.э.) — древнегреческий писатель, историк, автор «Киропедии», сочинения о воспитании персидского царя Кира Великого. Основное сочинение — «Греческая история» в 7 книгах.

С. 71. *Августин*, Аврелий (354—430 гг.) — виднейший христианский богослов, один из отцов церкви католического мира, являлся до сер. XIII в. одним из непререкаемых авторитетов в вопросах теологии.

С. 74. *ап. Павел* — согласно «Деяниям апостолов», Павел родился в Тарсе в иудейской семье. Проповедовал христианство в Малой Азии, Греции, Риме, Испании. Церковь относит смерть Павла к ок. 65 г. н.э.

С. 76. *Содом* — от названия города в Древней Палестине, разрушенного стихией за грехи его жителей. В переносном смысле — грех.

С. 78. *Иисус Сирахов* — см. примеч. к с. 18.

Соломон — царь объединенного царства Израиля и Иудеи в 960—935 гг. до н.э. Отличался мудростью, по преданию — автор ряда литературных произведений.

С. 79. *Иосиф* — согласно древнееврейским историческим легендам, сохранившимся в Ветхом Завете, проданный своими братьями в рабство, после долгих злоключений стал фактически править Египтом по поручению фараона.

С. 92. *Генрих IV* (1553—1610 гг.) — французский король, первый из династии Бурбонов. Предоставил свободу вероисповедания гугенотам.

С. 94. *Сенека*, Луций Анней (ок. 5—65 гг. н.э.) — древнеримский философ, писатель, политический деятель. Воспитатель императора Нерона.

Павел Эмилий, Луций — древнеримский полководец Второй Пунической войны, разбит при Каннах (216 г. до н.э.).

Персей (212—166 гг. до н.э.) — македонский царь с 179 г. до н.э.

Сципион Африканский, Публий Корнелий Старший (ок. 235—183 гг. до н.э.) — древнеримский полководец, играл видную роль в политической жизни Рима.

Карфаген — рабовладельческий город-государство в Северной Африке, был основан в 825 г. до н.э. финикийскими колонистами. В VII—IV вв. до н.э. подчинил значительную часть побережья Северной Африки, юга Испании и ряд островов Средиземного моря.

Нуманция — древнеиберийское укрепленное поселение на р. Дуэро, в Испании. Н. была центром героического сопротивления местных племен римлянам (143—133 гг. до н.э.).

С. 95. *Цезарь*, Гай Юлий (102 или 100—44 гг. до н.э.) — древнеримский император, полководец, писатель. Сосредоточив в своих руках всю полноту власти, Ц. стал фактически монархом, сохранив, однако, римские республиканские формы правления.

Полибий (ок. 201 — ок. 120 гг. до н.э.) — древнегреческий историк, автор «Истории» в 40 книгах — одного из первых трудов по всеобщей истории.

Ксенофонт — см. примеч. к с. 66.

Фукидид (ок. 460—400 гг. до н.э.) — древнегреческий историк. «История» Ф. (в 8 книгах) — труд, посвященный истории Пелопоннесской войны (431—404 гг. до н.э.).

магистратура — здесь — орган городского управления.

С. 97. *Платон* (ок. 427 — ок. 347 гг. до н.э.) — древнегреческий философ. В Афинах П. основал собственную школу — Академию. Творчество Платона лежит в основе всей европейской философской традиции.

Перикл (ок. 490 до н.э. — 429 гг. до н.э.) — древнегреческий политический деятель, стратег (главнокомандующий) Афин в 444/443—429 гг. до н.э.

С. 99. *Камилл*, Марк Фурий (ок. 447—365 гг. до н.э.) — римский полководец и политический деятель. Согласно римским преданиям, К. завоевал после десятилетней осады (406—396 гг. до н.э.) этрусский г. Вейи.

Кир — см. примеч. к с. 66.

С. 100. *Цицерон* — см. примеч. к с. 11.

Лакедемонянин Эврибад (ок. V в. до н.э.) — спартанский военачальник, участник греко-персидских войн.

Фемистокл — см. примеч. к с. 19.

Саллюстий, Гай Крисп (86 — ок. 35 гг. до н.э.) — римский историк. В своих произведениях С. дал яркую картину упадка римского общества.

С. 103. *Гораций*, Квинт Гораций Флакк (65—8 гг. до н.э.) — римский поэт. В век классицизма Г. был образцом поэта и теоретика литературы.

С. 113. *от древних оных августовских лет* — имеется в виду время правления римского императора Августа (27—14 гг. до н.э.), отмеченное расцветом риторских школ и ораторского искусства.

Мафусаилов век (переносное значение) — символ долголетия: Мафусаил, согласно Библии, прожил 969 лет.

Духовный коллегиум — орган центрального управления России, учрежденный Петром I в нач. XVIII в. В ведении д.к. находились вопросы церкви.

С. 114. *Людовик XIV* (1643—1715 гг.) — французский король, правление которого связано с расцветом абсолютной монархии во Франции.

С. 115. *Юстин* — римский историк II—III вв. Сочинения Ю. — важный источник по военной и дипломатической истории эллинизма и Причерноморья.

метафизика — см. примеч. к с. 33.

Пуфендорф (1631—1694 гг.) — немецкий юрист, дал систематическое изложение юриспруденции, имел ряд трудов по праву, перевод некоторых из них на русский язык был осуществлен по инициативе Петра I.

префект — один из руководителей средних и высших учебных заведений в России в XVIII в., традиционно п. преподавал в них философию.

С. 126. *Иосиф Влави* (Иосиф Флавий) (37 — ок. 100 гг.) — древнееврейский историк, живший в Риме. Основные сочинения — «Иудейская война» и «Иудейские древности» (от «сотворения мира» до начала Иудейской войны).

Соломон — см. примеч. к с. 78.

С. 128. *сарматы* — общее название ираноязычных племен, расселявшихся в III в. до н.э. — IV в. н.э. в степях от р. Тобол на Востоке до р. Дунай на Западе.

С. 130. *Ливий*, Тит (59 до н.э. — 17 гг. н.э.) — древнеримский историк, автор труда «Римская история от основания города», в котором погодно изложена вся история Рима от легендарного основания города до IX в. до н.э.

Цицерон, Марк Туллий — см. примеч. к с. 11.

Тацит, Публий Корнелий (ок. 58 — ок. 117 гг.) — римский писатель-историк. Известен прежде всего как автор двух больших исторических произведений — «История» и «Анналы».

Флор, Луций (или Юлий) Аней — древнеримский историк II в.

Картезий, Рене Декарт (латинизированное имя Картезий, 1596—1650 гг.) — французский философ, физик, математик, физиолог.

Малебранж, (Мальбранш) Никола (1638—1715 гг.) — французский философ, последователь Рене Декарта.

Гроций, Гуго де Гроот (1583—1645 гг.) — голландский юрист, социолог и политический деятель. Один из основателей теории естественного права и науки международного права.

С. 140. *риторическая фигура* — особый, зафиксированный стилистикой оборот речи, применяемый для усиления выразительности высказывания.

С. 141. *Вильям Темпл* (1628—1699 гг.) — английский дипломат и политический деятель. Несмотря на то, что литература не была его профессиональной деятельностью, его творчество оказало большое влияние на писателей XVIII в., в частности на Дж. Свифта.

Поп, Александр (1688—1744 гг.) — английский поэт и переводчик античных авторов.

С. 142. *Тиллотсон*, Джон (1630—1694 гг.) — английский писатель и религиозный деятель, с 1691 по 1694 гг. — архиепископ Кентерберийский — высший иерарх англиканской церкви.

Мильтон, Джон (1608—1674 гг.) — выдающийся английский поэт, мыслитель и политический деятель.

Аддисон, Джозеф (1672—1719 гг.) — английский писатель, просветитель. Совместно с Р. Стилом издавал журнал «Зритель» («The Spectator»), «Гардиан» («The Guardian») и др.

Свифт, Джонатан (1667—1745 гг.) — английский писатель, священник, доктор богословия. Автор знаменитого романа «Путешествия Гулливера» (1726 г.).

Гомер — легендарный эпический поэт Древней Греции, время жизни Г. определяется между XII и VII вв. до н.э.

Вергилий, Марон Публий (70—19 гг. до н.э.) — древнеримский поэт. Творчество В. стало образцом для риторической и эпической поэзии эпохи классицизма.

Гораций — см. примеч. к с. 103.

Телемак — в «Одиссее» сын Одиссея и Пенелопы.

«Путешествия Кира» — вероятно, имеется в виду произведение Ксенфонта «Киропедия».

С. 144. *синодальное ведомство* — Святейший синод, высший орган управления православной церковью в России в XVIII—XX вв. Был подчинен главе государства — императору.

С. 148. *Дамаскин*, Иоанн (ок. 675 — ок. 753 гг.) — византийский богослов, философ и поэт. В историю литературы Д. вошел как выдающийся поэт, создавший ряд знаменитых церковных песнопений.

С. 156. *«Educit obstetrix educat nutrix instituit pedagogus docet magister»* (лат.) — «Принимает повитуха, вскармливает кормилица, наставляет воспитатель, учит учитель». Руссо цитирует римского философа Марка Теренция Варрона (116—27 гг. до н.э.).

С. 170. *Бюффон*, Жорж Луи Леклерк де (1707—1788 гг.) — французский естествоиспытатель. С 1739 г. — директор Ботанического сада в Париже. Основной труд — «Естественная история» (36 т., 1749—1788 гг.).

С. 171. *Корнель*, Пьер (1606—1684 гг.) — французский драматург. Был популярен в эпоху Просвещения и Великой французской революции.

Расин, Жан (1639—1699 гг.) — французский драматург. Крупнейший поэт классицизма, Р. оказал огромное влияние на всех представителей этого направления у себя на родине и за ее пределами.

Вольтер, наст. имя Мари Франсуа Аруэ (1694—1778 гг.) — французский философ, писатель, историк. Оказал значительное влияние

на развитие просветительской мысли. Термин «вольтерьянец» стал нарицательным.

С. 172. *Аспазия* (род. ок. 470 г. до н.э.) — одна из выдающихся женщин Древней Греции, жена Перикла.

Перикл (ок. 490—429 гг. до н.э.) — древнегреческий политический деятель, стратег (главнокомандующий) Афин. Расцвет Греции совпадает с эпохой Перикла.

С. 186. *Тартини*, Джузеппе (1692—1770 гг.) — итальянский скрипач, композитор, музыкальный теоретик и педагог.

Вергилий — см. примеч. к с. 142.

Гомер — см. примеч. к с. 142.

Мильтон — см. примеч. к с. 142.

Рафаэль, Санти (1483— 1520 гг.) — выдающийся итальянский живописец и архитектор эпохи Возрождения.

Гвидо, Рени (1575—1642 гг.) — итальянский живописец.

Корреджо, наст. имя Антонио Аллегри (1489—1534 гг.) — итальянский живописец периода Высокого Возрождения.

С. 189. *Термин* — в древнеримской мифологии — божество границ.

С. 198. *Филантропин* — прогрессивное для своего времени закрытое учебное заведение. Первый ф. основан И.Б. Базедовым в 1774 г. в Дассау.

С. 199. *tantum scimus, quantum memoria tenemus* (лат.) — мы знаем столько, сколько удерживаем в памяти.

Orbis pictus («Мир в картинках») — одна из знаменитых книг Я.А. Коменского.

С. 207. *Галилей*, Галилео (1564—1642 гг.) — итальянский физик, механик и астроном, один из основателей современного естествознания, поэт, филолог и критик.

Вергилий — см. примеч. к с. 142.

Ньютон, Исаак (1643—1727 гг.) — английский физик и математик, создавший теоретические основы механики и астрономии, открывший закон всемирного тяготения, разработавший дифференциальное и интегральное исчисления, изобретатель зеркального телескопа.

Декарт, Картезий Рене — см. примеч. к с. 130.

С. 208. *Лютер*, Мартин (1483—1546 гг.) — один из лидеров Реформации в Германии, основатель немецкого протестантизма (лютеранства).

С. 218. *Уайт*, Джордж (1726—1806 гг.) — участник американской революции. Как депутат Вирджинии подписал Декларацию независимости.

С. 219. *Стерн*, Лоренс (1713—1768 гг.) — английский писатель. Крупнейший представитель сентиментализма. В своих произведениях осуждал ханжество и эгоизм, насмехался над «здравым смыслом».

Ливий, Тит (59—17 гг. н.э.) — древнеримский историк. Современники и последующие поколения видели в трудах Л. образец исторического труда,

Тацит — см. примеч к с. 130.

Иисус Навин — согласно библейским преданиям, слуга и сподвижник Моисея.

С. 220. *Фабрициус*, Иоанн Альберт (1668—1736 гг.) — известный библиограф.

С. 262. *Антей* — в древнегреческой мифологии — великан, властитель Ливии, сын Посейдона и Геи (Земли). А. был неодолим в единоборстве до тех пор, пока соприкасался с матерью-землей. Был побежден Гераклом, который оторвал А. от земли и, подняв в воздух, задушил.

С. 279. *боннены и боннины* — собственный термин Фурье (от фр. bonne — няня) обозначает детей, выполняющих воспитательные функции по отношению к младшим.

С. 300. *Аристофан* (ок. 445 — ок. 385 гг. до н.э.) — древнегреческий драматург, «отец комедии».

Платон — см. примеч. к с. 97.

Алкивиад (ок. 450—404 гг. до н.э.) — политический и военный деятель древних Афин, был родственником и воспитанником Перикла, учеником Сократа.

С. 306. *Спиноза*, Бенедикт (Барух) (1632—1677 гг.) — голландский философ-материалист, пантеист и атеист. Атеизм С. оказал огромное влияние на европейское вольномыслие XVII—XVIII вв.

С. 336. *Гофман*, Эрнст Теодор Амадей (1776—1822 гг.) — немецкий писатель, композитор, музыкальный критик, дирижер, художник-декоратор.

«Сказки дедушки Иринея» — сборник детских сказок В.Ф. Одоевского (1803—1869 гг.).

С. 341. *Загоскин*, Михаил Николаевич (1789—1852 гг.) — русский писатель. Участник Отечественной войны 1812 г. Необычайный успех имел его роман «Юрий Милославский, или Русские в 1612 году» (1829 г.).

Гебель, (Хебель) Иоганн Петер (1760—1826 гг.) — немецкий писатель. Обрабатывая фольклорные сказания и события обыденной современной жизни, Г. создал жанр короткого юмористического рассказа.

Жуковский, Василий Андреевич (1783—1852 гг.) — русский поэт, воспитатель будущего императора Александра II. А.С. Пушкин считал Ж. своим учителем в области литературы.

С. 342. *Корнель* — см. примеч. к с. 171.

Расин — см. примеч. к с. 171.

Генрих IV — см. примеч. к с. 92.

Людовик XIV — см. примеч. к с. 114.

Иоанн III, Васильевич (1440—1505 гг.) — Великий князь московский с 1462. Проявил незаурядные военные и дипломатические способности. При И. завершилось образование Русского централизованного государства.

С. 357. *Рихтер*, Иоганн Пауль Фридрих (1763—1825 гг.) — настоящее имя немецкого писателя, известного под псевдонимом Жан Поль. Ему в числе прочего принадлежит трактат о педагогике «Лева-

на, или Учение о воспитании» (1806 г.) в духе просветительства и гуманизма.

С. 358. *Бриарей* — в греческой мифологии — 50-головый и 100-рукий великан, помогавший олимпийским богам в их борьбе с гигантами, потом за неповиновение низвергнутый Нептуном в море и прикованный Юпитером к горе Этна.

Пальмерстон, Генри Джон Темпл (1784—1865 гг.) — английский политический деятель. В течение длительного времени — член кабинета министров.

Шелли, Перси Биш (1792—1822 гг.) — английский поэт. Оказал значительное влияние на развитие поэзии в мире.

С. 370. *Duo cum faciunt idem, non est idem* (лат.) — Когда двое делают одно и то же, это уже не одно и то же.

С. 379. *Бэкон*, Фрэнсис (1561—1626 гг.) — английский философ, родоначальник английского материализма. С 1617 г. — лорд-хранитель печати, затем — лорд-канцлер.

С. 381. *Бенеке*, Фридрих-Эдуард (1798—1854 гг.) — выдающийся немецкий философ-психолог. В XIX в. большое значение имела педагогическая система Б., научно разработанная им на основе психологии.

С. 389. *Люгебиль*, Карл Якимович (1830—1886 гг.) — филолог, профессор Санкт-Петербургского университета.

Паульсон, Иосиф Иванович (1825—1898 гг.) — русский педагог. В 1861 г. вместе с Н. Весселем основал педагогический журнал «Учитель» и был его редактором.

С. 395. *Цифиркин и Кутейкин* — персонажи комедии Д.И. Фонвизина «Недоросль». В их лице автор высмеивал недобросовестных и плохо образованных учителей.

С. 407. *Бунаков*, Николай Федорович (1837—1904 гг.) — русский педагог, последователь К.Д. Ушинского, теоретик и практик начального обучения, методист и автор учебников и учебных пособий по русскому языку.

С. 410. *Бандинелли*, Баччьо (1493—1560 гг.) — итальянский скульптор и живописец, подражал Микеланджело.

Лист, Ференц (1811—1886 гг.) — выдающийся венгерский композитор, пианист, общественный деятель.

Беттина, Арним (1785—1859 гг.) — немецкая писательница. Друг и почитательница И.В. Гёте.

С. 421. *Грубе*, Август-Вильгельм (1816—1884 гг.) — немецкий педагог, автор популярных книг для юношества. В России особенным успехом пользовался его метод обучения арифметике.

С. 438. *Каптерев*, Петр Федорович (1849—1922 гг.) — выдающийся русский педагог и психолог. К. выступал с требованием создания единой школьной системы. К. — автор работ по теории и истории педагогики: «Новая русская педагогия, ее главнейшие идеи, направления и деятели» (1897 г.), «История русской педагогии» (1910 г.).

Содержание

Предисловие 3
Новое время 4
Педагогическая мысль Нового времени 4
Ян Амос Коменский 7
Великая дидактика, содержащая универсальную теорию учить всех всему 10
Пампедия 40
Джон Локк 47
Мысли о воспитании 48
Франсуа де Фенелон 68
О воспитании девиц 69
Иван Тихонович Посошков 75
Отеческое завещание сыну о отроческом житии 76
Джон Беллерс 80
Предложения об учреждении 81
Стефан Яворский 85
Стихотворные сочинения 86
Шарль Роллен 91
Предварительное рассуждение 92
Леонтий Филиппович Магницкий 107
Арифметика 108
Феофан Прокопович 110
Духовный регламент 111
Василий Никитич Татищев 120
Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ 121
Иван Иванович Бецкой 133
Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества 134
Бенджамин Франклин 137
Очерк об английской школе 138
Михаил Васильевич Ломоносов 143
Проект регламента московских гимназий 144
Предисловие о пользе книг церковных в российском языке 148
Жан-Жак Руссо 151
Эмиль, или О воспитании 153

Дени Дидро ... 167
План университета, или Школы публичного преподавания всех наук для российского правительства ... 168
Клод Адриан Гельвеций ... 181
О человеке ... 182
Иммануил Кант ... 192
О педагогике ... 194
Томас Пейн ... 204
Век разума ... 205
Федор Иванович Янкович де Мириево ... 209
Руководство учителям первого и второго классов народных училищ Российской империи ... 210
Правила для учащихся в народных училищах ... 214
Томас Джефферсон ... 217
[Образование молодого человека] ... 218
Жан Антуан Кондорсе ... 222
Доклад об общей организации народного образования ... 223
Николай Иванович Новиков ... 230
О воспитании и наставлении детей ... 231
Иоганн Генрих Песталоцци ... 238
Лебединая песня ... 240
Луи Мишель Лепелетье де Сен Фаржо ... 251
План национального воспитания ... 252
Георг Вильгельм Фридрих Гегель ... 260
Речи директора гимназии ... 261
Роберт Оуэн ... 268
Опыты об образовании человеческого характера ... 269
Книга нового нравственного мира ... 272
Франсуа Мари Шарль Фурье ... 277
Воспитание при строе гармонии ... 278
Иоганн Фридрих Гербарт ... 285
Общая педагогика, выведенная из цели воспитания ... 286
Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег ... 302
Руководство к образованию немецких учителей ... 304
Воспитывающее обучение — обучающее воспитание ... 320
Петр Григорьевич Редкин ... 323
Как учителю вести себя с учениками ... 324
Содействие учеников учителю ... 326
Николай Иванович Пирогов ... 329
Вопросы жизни ... 330

Виссарион Григорьевич Белинский ... 335
О детских книгах ... 336
Карл Маркс ... 343
Инструкция делегатам Временного центрального совета по отдельным вопросам ... 345
Герберт Спенсер ... 347
Воспитание: умственное, нравственное и физическое ... 349
Константин Дмитриевич Ушинский ... 364
О пользе педагогической литературы ... 366
О народности в общественном воспитании ... 369
Труд в его психическом и воспитательном значении ... 374
Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии ... 378
Василий Иванович Водовозов ... 387
Санкт-Петербургские педагогические собрания ... 388
Владимир Яковлевич Стоюнин ... 392
Заметки о русской школе ... 393
Лев Николаевич Толстой ... 401
Общие замечания для учителя ... 402
О народном образовании ... 406
Сергей Александрович Рачинский ... 409
Из записок сельского учителя ... 410
Николай Александрович Корф ... 415
Русская начальная школа. Руководство для земских гласных и учителей сельских школ ... 416
Николай Александрович Добролюбов ... 428
О значении авторитета в воспитании ... 429
Алексей Николаевич Острогорский ... 436
Образование и воспитание ... 437
Семейные отношения и их воспитательное значение ... 442
Примечания. Новое время ... 448

Учебное издание

ХРЕСТОМАТИЯ ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Т. 2. Новое время

Под общ. ред. Пискунова Алексея Ивановича

Составители, авторы вводных статей и примечаний:
академик РАО *А.И. Пискунов* (руководитель),
профессор *В.М Кларин*,
доцент *Н.Н. Баркова*,
кандидат педагогических наук *К.Е. Зискин*,
кандидат педагогических наук *А.Н. Рыжов*

Редактор *Е.Е. Таболина*
Художник обложки *Е.В. Кустарова*
Корректоры *Л.Б. Успенская, Т.Э. Балоунова*
Компьютерная верстка *Ю.А. Кособокова*
Оригинал-макет и диапозитивы текста изготовлены
в ООО «ТЦ Сфера»

По вопросам **оптовой закупки книг**
издательства «ТЦ Сфера» обращаться:
тел.: (495) 656-75-05, 656-72-05, 107-59-15.
Книги **в розницу** можно приобрести
в Центре образовательной книги по адресу:
Москва, Сельскохозяйственная ул., д. 18, корп. 3

Книги издательства «ТЦ Сфера» можно заказать
наложенным платежом по адресу:
129626, Москва, а/я 40.
E-mail: sfera@cnt.ru
www.tc-sfera.ru

Издательский отдел:
(495) 656-70-33, 656-73-00, 181-09-23

ISBN 5-89144-681-2 (т. 2)
ISBN 5-89144-720-7

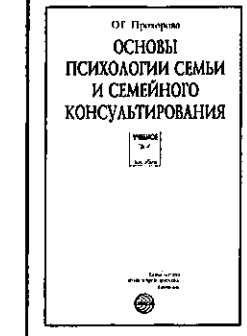
Гигиенический сертификат № 77.99.02.953.Д.004679.06.06 от 02.06.2006 г.
Подписано в печать 04.09.06. Формат $60 \times 90^1/_{16}$.
Усл. п. л. 29,0. Тираж 3000 экз.
Заказ № 6636.

ООО «ТЦ Сфера»,
Москва, Сельскохозяйственная ул., д. 18, корп. 3

Отпечатано с готовых диапозитивов в ОАО ордена «Знак Почета»
«Смоленская областная типография им. В.И. Смирнова».
214000, г. Смоленск, проспект им. Ю. Гагарина, д. 2.

Уважаемые коллеги!

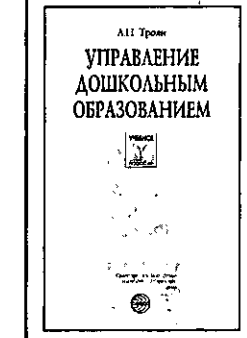
Предлагаем вашему вниманию книги из серии «Учебное пособие»



ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ СЕМЬИ И СЕМЕЙНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Автор — Прохорова О.Г.
Обложка, 224 с. Формат 84×108/32

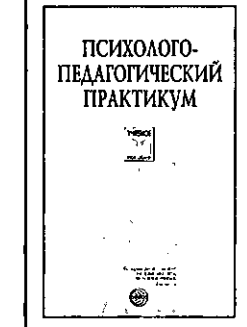
В книге рассматриваются вопросы супружеских отношений, брачно-семейной адаптации и совместимости супругов, этапы жизненного цикла и основы психологии семьи. Задачами данного курса является формирование у студентов фундаментальных представлений о семье, выработка позитивных установок на семью и брачные отношения. Обучение элементам практической психологии (методикам исследования семейных отношений, тактике и техникам семейного общения и поведенческой адаптации супругов).



УПРАВЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Автор — Троян А.Н.
Обложка, 160 с. Формат 84×108/32

В книге изложены основные вопросы теории и практики управления дошкольным образовательным учреждением. Цель издания — дать профессиональные знания, необходимые для осуществления процесса управления ДОУ. Материалы, связанные с разработкой некоторых организационных этапов управления ДОУ, представлены в приложениях.
Учебное пособие предназначено для студентов факультетов дошкольного воспитания и обучающихся по специальности «Менеджер образования».



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

Автор-сост. Быков А.К.
Обложка, 128 с. Формат 84×108/32

В учебном пособии излагаются основные теоретические вопросы постановки и решения психолого-педагогических задач, раскрывается технология вооружения студентов практическими навыками и умениями целесообразного построения профессиональной психолого-педагогической деятельности. Представлен и проиллюстрирован примерами алгоритм анализа и разрешения педагогических ситуаций с использованием методов диагностирования (наблюдения и опроса), планирования и проведения индивидуальных и коллективных форм психолого-педагогической деятельности.

По вопросам приобретения книг обращайтесь по адресу:
Москва, Сельскохозяйственная ул., 18, корп. 3,
ТЦ Сфера. Тел.: (495) 656-75-05, 656-72-05, 107-59-15.
Книга—почтой: 129626, Москва, а/я 40.
E-mail: sfera@cnt.ru, www.tc-sfera.ru

Издательство «ТЦ СФЕРА» представляет
«Хрестоматию по истории педагогики»
в 3-х томах под общей редакцией
академика РАО **А.И. Пискунова.**

В первом томе представлены фрагменты из первоисточников, характеризующие состояние воспитания и педагогическую мысль Античности, западно-европейского Средневековья, а также восточной ветви христианства (православия) в Византии, Древней Руси, Московском государстве XV—XVII вв.

Второй том знакомит читателя с педагогическими идеями мыслителей с XVII в. до 90-х гг. XIX в. Приведенные фрагменты их произведений характеризуют эволюцию педагогической мысли и постепенное становление педагогической науки.

Третий том представляет читателю педагогические идеи мыслителей новейшего времени (с 90-х гг. XIX в. до середины XX в.)

Книга—почтой: 129626, Москва, а/я 40, «ТЦ СФЕРА»
Адрес: Москва, Сельскохозяйственная ул., д. 18, корп. 3 (м. Ботанический сад)
тел./факс: (495) 656-7205, 656-7505, 656-7033, 107-5915
E-mail: sfera@cnt.ru
www.tc-sfera.ru

ISBN 5-89144-681-2
9 785891 446816